



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

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

KÁTIA ROSA AZEVEDO

Brasília – DF
2013

KÁTIA ROSA AZEVEDO

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

KÁTIA ROSA AZEVEDO

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

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

Brasília, 16 de setembro de 2013.

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Silviane Bonaccorsi Barbato.
Membro externo – FE – Instituto de Psicologia – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Guerra de Sousa
Membro – FE – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Vera Margarida Lessa Catalão
Membro Suplente

O outro não está simplesmente lá, esperando para ser reconhecido pelo sujeito do saber. Ao contrário, o outro está lá, ele próprio, enquanto eu, com projetos que lhe são próprios, desejos que lhe são próprios, perspectivas que lhe são próprias. Ele não é redutível ao que o eu pensa ou sabe sobre ele, mas é precisamente “outro”, irredutível na sua alteridade. Esta não é uma questão menor. Existem muitas formas de envolvimento com o outro, e essa diversidade de formas conduz não só a diferentes concepções do próprio eu, mas também a diferentes relações entre o eu e o outro.

(Jovchelovitch, 1998, p.74).

Este trabalho é dedicado a todos os vitoriosos jovens com deficiência intelectual (DI) matriculados em turmas regulares de ensino médio, por terem alcançado esse nível de escolaridade e com isso estarem influenciando mudanças de representações sobre a deficiência intelectual e aos seus respectivos aprendizes professores que anseiam por uma escola mais justa e, nessa empreitada, assumem os riscos inerentes a esse novo desafio, buscando novas rotas de entendimento sobre seu fazer pedagógico.

Em especial, dedico este trabalho a minha filha Ana Luísa, que representa uma das minhas fontes mais ricas de aprendizado e energia em favor da inclusão escolar do aluno com DI nos níveis mais elevados de ensino.

AGRADECIMENTOS

Hoje, revendo os rumos que este trabalho tomou, devo admitir que ele é resultado de várias contribuições. Às pessoas especiais que contribuíram direta e indiretamente para que este trabalho se concretizasse, meu mais sincero agradecimento.

Agradeço inicialmente a Deus por ter-me dado saúde física e psíquica ao longo dessa trajetória, muitas vezes, adoecedora.

Agradeço à minha orientadora, professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, por quem nutro profunda admiração e respeito, pela constante disponibilidade para me orientar e responder às mais diversas dúvidas, sempre com muita delicadeza e sabedoria. A sua respeitosa condução nas atividades de orientação despertou em mim o desejo de construir outras produções científicas.

Agradeço à professora Silviane Barbato, presença marcante ao longo deste mestrado, pela riqueza de suas aulas que me provocaram de maneira divergente e convergente a refletir sobre a inclusão dos alunos com DI. Sua preciosa presença humana e profissional contribuíram muito para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço à professora Maria de Fátima Guerra de Sousa pelas ricas contribuições trazidas no processo de qualificação, as quais trouxeram importantes alterações nos rumos deste trabalho.

Agradeço à professora Cláudia Pato e à sua orientanda, Dany, pelas contribuições tão assertivas que permitiram meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço a minha filha Letícia Rosa pela tranquilidade, doçura, generosidade, simplicidade e inteligência com que me ensina sobre mim mesma todos os dias. Filha, sou sua fã.

Agradeço a minha filha Ana Luísa Rosa que me fez gestar uma nova maternidade, ensinou-me a conviver com a deficiência e tirar dela ricas lições. Obrigada pela força do seu sorriso e pela energia do seu abraço. Filha, sou sua fã.

Agradeço à minha mãezinha querida, mulher guerreira, exemplo de dignidade que sempre depositou muita confiança em mim, incentivou-me a pensar positivamente, mesmo nos momentos mais difíceis e me deu as primeiras lições sobre respeito às diferenças. Obrigada pelo exemplo vivo de superação.

Agradeço ao meu amor, Wagner, por me ensinar sobre pressupostos inclusivos no dia a dia da nossa família, obrigada por compartilhar comigo a crença em relação às possibilidades de desenvolvimento da pessoa com DI e por me encorajar a assumir os desafios inerentes às trajetórias que tenho escolhido ao longo da vida.

Agradeço ao meu irmão, Júnior, galho nascido da mesma árvore, por me ensinar tanto sobre dignidade, justiça e determinação. Mano, você é meu ídolo.

Agradeço às minhas grandes amigas, fortes e únicas, Adalzenir, Marilange e Olga Maria pela amizade e cumplicidade e por entenderem minha ausência ao longo desse mestrado sem nunca deixarem de me incentivar.

Agradeço às minhas irmãs-amigas de luta, Aline, Kleyne, Keyla, Rosa e Val pelo aprendizado sobre maternidade especial que me proporcionam, há muitos anos, através da convivência agradável e acolhedora. Obrigada por compartilharem comigo as alegrias e tristezas da batalha diária com a inclusão dos nossos filhos.

Agradeço aos colegas do GRUPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação, coordenado pela professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira): Daniele, Denise, Erasmo, Eunice, Hélio, Luciano, Karen, Kátia, Mariana, pelas oportunidades de discussões e trocas de conhecimento sempre tão enriquecedoras e pela amizade tão reestabecedora da saúde mental.

Agradeço aos colegas orientandos da professora Silviane: Thais, Júlio e Fabíola, família da qual acabei fazendo parte como filha adotiva. Obrigada pela amizade tão especial.

Agradeço às amigas de mestrado: Neves, Bianca e Leiva pela colaboração imprescindível sobre educação inclusiva, desde o projeto inicial e pela convivência sempre tão agradável.

Agradeço aos professores de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), meus colegas de profissão, que se dispuseram a participar desta pesquisa, pela generosidade em compartilhar suas experiências e com isso permitir a construção deste trabalho.

Obrigada às minhas fiéis companheiras de profissão e de corrida, Lurdinha e Silvia por não me deixarem sucumbir às pressões da elaboração do trabalho final e me levarem de volta ao meu posto de combustível: as pistas de corrida.

Agradeço à SEEDF por me conceder afastamento remunerado, possibilitando um envolvimento maior com o presente trabalho.

Agradeço à Fernanda Plentz pela generosidade e paciência nas explicações sobre o *Essemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC).

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE-UnB) pelo apoio financeiro para participação e apresentação de trabalhos em congressos realizados em São Paulo e em Recife. E pelo apoio e competência da equipe da secretaria do PPGE-UnB.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Disposição das palavras evocadas em quadrantes, conforme a teoria do Núcleo Central.....	89
Quadro 2: Categoria 1: Estratégias usadas na escolarização do aluno com DI.....	108
Quadro 3: Categoria 2: Dificuldades na escolarização do aluno com DI no ensino médio.....	116
Quadro 4: Categoria 3: Sentimentos sobre a escolarização do aluno com DI no ensino médio.....	123
Quadro 5: Categoria 4: Formas de compartilhar a experiência de escolarização do aluno com DI.....	127
Quadro 6: Categoria 5: Conhecimentos do professor que fundamentam a escolarização do aluno com DI.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos professores participantes do estudo piloto. (N=10).....	72
Tabela 2: Distribuição de professores por escola e regional de ensino (N=15).	77
Tabela 3: Perfil dos professores participantes do estudo principal. (N=15).....	78
Tabela 4: Perfil da experiência e formação dos professores participantes do estudo principal. (N=15)	80
Tabela 5: Quadro de quatro casas com os elementos da representação social dos professores sobre a escolarização do aluno com DI no ensino médio. (N=115).....	93
Tabela 6: Quadro de quatro casas com os elementos da representação social dos professores que têm formação em educação inclusiva, sobre a escolarização do aluno com DI no ensino médio. (N=31).....	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AAMR	<i>American Association on Mental Retardation</i>
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiente Visual
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVOC	<i>Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations</i>
GRUPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NC	Núcleo Central
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGE-UnB	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília
QI	Quociente de Inteligência
RS	Representações Sociais
SEEDF	Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TRS	Teoria das Representações Sociais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
UnB	Universidade de Brasília

APRESENTAÇÃO

A inclusão do jovem/adolescente com deficiência intelectual (DI) em escolas regulares de ensino médio é uma conquista irrevogável e necessária para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial desses estudantes, além de representar os anseios nacionais e internacionais pela construção de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto de proposições, conduzimos nossas reflexões sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual a partir do arcabouço teórico da Teoria das Representações Sociais. A questão central que perpassa esse estudo é: quais são as representações sociais elaboradas e compartilhadas pelos professores de ensino médio de escolas públicas sobre a inclusão do aluno com DI? Além disso, questionamo-nos se há relação entre a formação e a experiência do professor com a representação social por ele elaborada. Com o intuito de oferecer uma visão panorâmica do nosso trabalho, apresentamos a seguir uma síntese do que contém cada capítulo.

A introdução situa a questão da deficiência intelectual no contexto das escolas públicas de Brasília – Distrito Federal (DF), justifica a relevância deste estudo e apresenta os objetivos gerais e específicos a serem alcançados.

O primeiro capítulo discute a temática da deficiência intelectual, abordando os desafios enfrentados por essa população ao longo da história da humanidade e as contradições na nomenclatura que os definem.

No capítulo dois levantamos uma discussão sobre a formação de professor e sobre os saberes que podem fundamentar sua prática pedagógica com o aluno com DI, ressaltando a posição estratégica que a experiência lhes pode conferir a partir de uma prática pedagógica que seja reflexiva.

No capítulo três destacamos a importância da nossa lente teórica, a Teoria das Representações Sociais, para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores à inclusão do aluno com DI no segmento de ensino médio.

No capítulo quatro abordamos a trajetória de desenvolvimento da pesquisa, incluindo o estudo piloto e o estudo principal. Nessa trajetória, descrevemos a metodologia, o contexto de estudo, os participantes, os instrumentos, os procedimentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

No quinto capítulo tentamos alinhar as elaborações feitas pelos professores com os dois referenciais teóricos que alicerçam este trabalho, quais sejam: a Teoria das Representações Sociais e a literatura sobre inclusão da pessoa com DI. Neste capítulo, fazemos a análise e a discussão dos dados a partir de dois instrumentos diferentes: o questionário TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) e o roteiro de entrevista.

No sexto e último capítulo estão as considerações finais, em que retomamos os nossos objetivos do estudo e tentamos oferecer respostas às perguntas propostas no início.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais dos professores de ensino médio das escolas públicas de Brasília sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e relacionar essas representações com a experiência e formação desses professores. Trata-se de uma pesquisa que teve como lente teórica a Teoria das Representações Sociais e a literatura referente à inclusão. As análises dos dados foram estruturadas a partir de dois momentos. No primeiro momento, fizemos a aplicação do questionário da TALP aos 115 professores de 11 escolas públicas e procedemos às análises desses dados com auxílio do *software* EVOC. Essa análise foi realizada inicialmente com os 115 professores e, posteriormente, apenas com aqueles que declararam ter formação em educação inclusiva. No segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas com nove professores. Para analisar as entrevistas, utilizamos de uma adaptação da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2002). Concluímos que as representações sociais de professores estão objetivadas no binômio legítimo, porém, difícil. Assim, o aluno com DI é representado como *especial*, porém, *imperceptível*, *discriminado* e gera *desafio* e *dificuldade* para o professor que se sente despreparado e não valorizado, portanto, desmotivado para realizar mudanças. Essa representação contrasta, entretanto, com a representação social específica de um subgrupo de professores que apresenta formação continuada em educação inclusiva. Para esse subgrupo, o aluno com DI é constituído de necessidades, mas também de potencialidades. Ele é representado como *capaz* e *dificuldade*. Constatamos ainda que a experiência de escolarização do aluno com DI vem impactando os professores de ensino médio, mas essa experiência é compartilhada, principalmente, por meio da prática de lamentação, que promove o alívio do mal-estar, mas não permite ampliar as crenças dos professores na capacidade de desenvolvimento desses alunos. Isso acaba por perpetuar uma representação social centrada exclusivamente na ideia de dificuldade e imutabilidade da deficiência. Os resultados indicam que a informação advinda do curso de formação, bem como da experiência com a escolarização do aluno, é valorizada na representação social, contudo, ela adquire sentido não só em função dos elementos cognitivos, mas também dos elementos afetivos. Acreditamos que a presente pesquisa contribui na medida em que socializa indicadores de sucesso, bem como de obstáculos em relação à formação e à experiência dos professores com jovens com DI em classes regulares de ensino médio.

Palavras-chave: Representação social. Inclusão. Deficiência intelectual. Ensino médio.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the social representations of high school teachers from public schools of Brasilia about the inclusion of students with intellectual disabilities and relate those representations with the experience and courses of these teachers. Our theoretical framework is based on Social Representations Theory and educational inclusion literature. The empirical data were analyzed in two moments. At a first moment we applied the free association questionnaire to 115 teachers from 11 public schools and proceed to the analysis of these empirical data using the software EVOC. This analysis was initially performed with all 115 teachers and later, only with those who had training courses in inclusive education. The second moment included semi-structured interviews with nine teachers, to analyze the interviews we used content analysis proposed by Bardin. Results indicated that teachers' social representations is objectified in the binomial legal, however, difficult. Thus, students with intellectual disabilities are represented as special, however, imperceptible. They represent challenge and difficulty for teachers who feel unprepared and unmotivated to make changes. This representation contrasted, however, with the social representation of a specific subgroup of teachers who had specific training during under graduation in inclusive education. For this subgroup, students with intellectual disabilities consists of needs , but also of possibilities, so they were represented as capable and difficult. We also acknowledged that the experience with students with intellectual disabilities had impacted the high school teachers, however, this experience was shared mainly through the practice of complaint which relieved their discomfort, but did not permit teachers to expand their beliefs in the development ability of those students, instead it led teachers to perpetuate a representation centered exclusively on the idea of difficulty and immutability of disability. Results indicated that information from the courses as well as from the experience with the student is important in that social context, however, it made sense not only in terms of the cognitive but also to affective elements. We believe that this research contributed to socialize success indicators, as well as obstacles about inclusion of young people with intellectual disabilities in mainstream high school classes.

Keywords: Social representation. Inclusive education. Intellectual disabilities. High school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	20
1.1 Do conhecimento reificado ao conhecimento consensual da deficiência intelectual	20
1.2 Abordagem estrutural: a relação entre o núcleo central e as modulações individualistas do sistema periférico.....	25
1.3 Abordagem culturalista das representações sociais	27
1.4 Processos de formação das representações sociais	30
1.5 Representação social e educação inclusiva.....	32
CAPÍTULO 2 INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	36
2.1 Desafios no atendimento ao aluno com deficiência intelectual	36
2.2 Do determinismo biológico à perspectiva histórico-cultural da deficiência intelectual.....	39
2.3 Contradições na nomenclatura sobre a deficiência intelectual	46
2.4 História da pessoa com deficiência.....	48
2.5 O direito e seus significados	54
CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DI	58
3.1 Prática reflexiva como mola propulsora para importantes transformações.....	58
3.2 O desconforto intelectual e os cursos de formação de professores.....	65
3.3 Formação inicial e continuada	69
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA	71
4.1 Estudo piloto	71
4.1.1 Participantes do estudo piloto	72
4.1.2 Instrumento do estudo piloto.....	72
4.1.3 Procedimentos de coleta de dados do estudo piloto.....	73
4.1.4 Análise dos resultados do estudo piloto	73
4.1.5 Considerações finais do estudo piloto.....	74
4.2 Estudo principal	75
4.3 Contexto de pesquisa	76
4.4 Participantes da pesquisa – estudo 1	78
4.5 Participantes da pesquisa – estudo 2.....	81
4.6 Instrumentos e materiais	83

4.6.1 Instrumento do estudo 1 – TALP	83
4.6.2 Instrumento do estudo 2 – entrevista semiestruturada	84
4.7 Procedimentos de coleta – estudo 1	85
4.8 Procedimentos de coleta – estudo 2	87
4.9 Procedimento de análise	88
4.9.1 Procedimento de análise – estudo 1	88
4.9.2 Procedimento de análise – estudo 2	90
CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	92
5.1 Análise dos dados do estudo 1 – nível 1	92
5.2 Análise dos dados do estudo 1 – nível 2	103
5.3 Análise dos dados do estudo 2	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
APÊNDICE A – Questionário de livre evocação	153
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	155
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para o questionário	156
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido para a entrevista	157
APÊNDICE E – Tabela de palavras evocadas nos questionários pelos professores que têm e não têm formação em educação inclusiva	158

INTRODUÇÃO

O século XX deixou sua marca na conquista dos direitos humanos e da cidadania da pessoa com deficiência intelectual (DI) que durante muitos anos viveu a exclusão como regra. Nesse sentido, a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2001), o aluno com deficiência intelectual tem sua matrícula legalmente garantida em escolas regulares da rede pública.

Esse fato estimulou o incremento no número de matrículas desses alunos a ponto de constituírem atualmente o maior grupo (3.294) entre as deficiências atendidas nas escolas da rede regular de ensino fundamental de Brasília-DF. Contudo, há um afunilamento desse número de alunos, nas séries finais do ensino regular, conforme indica o Censo Escolar da Rede Pública de Brasília (BRASIL, 2011). De acordo com esse Censo, no ano de 2011, registraram-se 765 alunos com deficiência intelectual matriculados no terceiro ano do ensino fundamental, enquanto no mesmo ano, na terceira série do ensino médio estavam matriculados apenas 66 alunos com deficiência intelectual.

O atendimento especializado desses alunos, nas escolas regulares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, está condicionado ao laudo médico que se baseia, para definir a Deficiência Intelectual, no Sistema de Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID-10), que é influenciado pelo Sistema 2002 da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). Esse sistema considera a deficiência intelectual como limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos 18 anos (AAMR, 2006).

O prognóstico de educabilidade do aluno deficiente intelectual, em turmas regulares das escolas públicas de Brasília, apoia-se no modelo proposto pela AAMR (2002) anteriormente citado, uma vez que entende a deficiência intelectual não como um atributo da pessoa, mas como um estado particular de funcionamento que decorre da qualidade das interações sociais em seu grupo e dos suportes/apoio oferecido.

Essa proposta converge com pressupostos teóricos defendidos por Vygotsky (1984) e Mantoan (2002), que entendem que a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência mental está diretamente relacionada às possibilidades oferecidas a ele na interação social para compensar seu déficit. Dessa forma, quanto mais positivas forem as trocas

psicossociais, mais fortalecido será o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual.

Colocada desse modo, a questão da inclusão do estudante com deficiência intelectual se desloca para o seguinte eixo: as representações sociais dos professores como orientadores da prática pedagógica são centrais para o desenvolvimento desse aluno, visto que se torna impossível conceber trocas favoráveis na prática inclusiva estruturada em representações sociais negativas sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Dessa forma, estudos sobre representação social de inclusão, na perspectiva de professores, vêm sendo desenvolvidos, contudo a maioria desses concentra-se no segmento de ensino fundamental, e poucos deles consideram a deficiência intelectual para além da educação infantil, uma vez que a inserção desses alunos nas classes regulares, nas séries finais, ainda é vista como utópica (CAVALCANTI, 2007).

Os estudos concentrados no segmento de ensino fundamental indicam que a inclusão do aluno com deficiência é representada como mera inserção do aluno, ou como assistencialismo/caridade. Nesses estudos, a percepção de aluno está ancorada em uma representação hegemônica da normalidade, revelando um sentido de impossibilidade da educação inclusiva. A impossibilidade também se justifica pelo despreparo profissional, pela falta de uma rede de apoio, bem como pela ausência de recursos da escola (ALBUQUERQUE, 2007; CARVALHO; MUSIS, 2010).

Esse cenário revela que de um lado está a educação inclusiva defendida na teoria; de outro, o retrato do cotidiano, no qual muito se fala, mas pouca efetividade tem sido presenciada (SASSAKI, 2003); principalmente no que se refere ao estudante com deficiência intelectual, grupo a que os professores mais resistem educar porque os consideram agressivos (LIMA, 2006). Nesse contexto em que a relação educacional se fundamenta pela caridade ou temor, as limitações do aluno com deficiência intelectual são ressaltadas em detrimento às suas potencialidades.

Sendo assim, o professor parece considerar que pouco ou nada pode ser feito para contribuir com a educação desses alunos, e quanto mais debilitadas forem essas trocas, mais lacunar será o desenvolvimento desses alunos. Dessa forma, os alunos com deficiência intelectual estão incluídos no sistema de ensino por força de acordos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), porém, pela falta de investimento pedagógico e de trocas sociais eficientes, podem estar excluídos do direito à aprendizagem (OEA, 1994).

A partir dessas reflexões, consideramos que a inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino médio coloca os professores diante de uma realidade que, mais do que mera aceitação de determinações legais, exige uma reflexão sobre quais são as representações sociais elaboradas e compartilhadas entre eles sobre a escolarização desses alunos no espaço escolar

Queremos, portanto, conduzir nossas reflexões sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual a partir do arcabouço teórico da Teoria das Representações Sociais. As representações sociais são uma forma de conhecimento elaborada e compartilhada socialmente e que contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo (JODELET, 2001). Elas são, ao mesmo tempo, rígidas e flexíveis, consensuais e individuais. Sua característica rígida, proveniente do núcleo central, está associada à memória coletiva. Entretanto, a despeito da rigidez do núcleo central, é importante ressaltar que as representações sociais são suscetíveis de modificação através das variações dos elementos periféricos, constituídos das experiências e das histórias individuais (ABRIC, 1994). Nessa perspectiva, as representações sociais do professor podem estar fortemente vinculadas a sua formação inicial e ou continuada (DOTTA, 2006).

Ante as constatações relatadas, questionamo-nos sobre:

- a) quais representações sociais acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual emergem do discurso dos professores de ensino médio de escolas públicas do DF?
- b) a formação do professor pode ser determinante na construção de representações sociais favoráveis à prática inclusiva?
- c) a experiência do professor com alunos com deficiência intelectual pode ser favorecedora da construção de representações positivas sobre a inclusão desses alunos?

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo investigar as representações sociais dos professores do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio.

Destacam-se como objetivos específicos:

- a) identificar a relação entre representações sociais dos docentes sobre inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino médio e sua formação inicial e continuada; e

- b) relacionar as representações sociais sobre inclusão do aluno com deficiência intelectual à experiência do professor com esses alunos no ensino médio.

A partir dessas considerações, pretendemos desenvolver um estudo exploratório, descritivo interpretativo, de caráter qualitativo, intitulado “A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio.”

CAPÍTULO 1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais é uma teoria voltada para o estudo de um fenômeno psicossocial, o senso comum, que por sua vez é constituído tanto de processos de pensamentos lógicos e racionais como também emocionais e não conscientes. Essa teoria vem constituindo suas hipóteses dentro da Psicologia Social, a partir de um conceito específico – as representações sociais, estruturas dentro de um tempo histórico e social que servem de orientação para a construção das práticas cotidianas dos indivíduos (SPINK, 1995). Elas mostram a visão de mundo de determinada época (MINAYO, 2008).

1.1 Do conhecimento reificado ao conhecimento consensual da deficiência intelectual

Será utilizado o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais como lente explicativa para ajudar na compreensão da realidade atinente à inclusão do aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio. O estudo das representações sociais dos professores, além de permitir uma compreensão da conjuntura educacional no tocante à escolarização do aluno com deficiência intelectual, oferece os elementos para a promoção da mudança, propagação e construção de novos saberes relativos à formação dos professores.

A Teoria das Representações Sociais nasceu interessada em estudar a apropriação que o senso comum faz do conhecimento científico. Nessa empreitada, percebeu-se que as pessoas não internalizavam passivamente o que a ciência divulgava, mas transformavam seus conteúdos e os adaptavam à sua realidade social, através da comunicação (MOSCOVICI, 2007) com a finalidade de se relacionar com essas informações de maneira mais rápida e com o aval de uma construção coletiva.

Trazendo esse enquadre para contemporaneidade, especificamente no que tange à diferença entre o que a legislação institui e a realidade das práticas de inclusão do aluno com deficiência intelectual, observamos que as representações sociais dos professores estabelecem com o conhecimento científico, legal e filosófico uma relação de aproximações e afastamentos, ou seja, de processos de identificação

Dessa forma, as representações sociais dos professores constituem-se de acordo com Gilly (2001) de aproximações e afastamentos com o conhecimento reificado acerca da

escolarização do aluno com deficiência intelectual. Em outras palavras, constituem-se de um sistema de contradições articuladas de maneira coerente em torno de esquemas predominantes que dão às representações sociais níveis funcionais de adaptação, em acordo com os níveis de realidade com os quais os sujeitos estão confrontados.

As representações sociais dos professores sobre o processo de escolarização do aluno com deficiência podem estar em constante ressignificação entre aceitar e se opor ao conhecimento reificado advindo das reformas nos textos da lei, bem como da filosofia que defende a possibilidade de educabilidade desses alunos. Isso leva a crer que não há mudança educativa sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades. Nessa perspectiva, os professores rebatizam o sentido das leis e da filosofia sobre a inclusão, construindo representações sociais sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual. Esse processo de rebatizar, de renomear, de construir uma representação social não acontece por acaso. Ele tem, de acordo com Abric (2003), suas funções que em relação à vivência docente podem ser assim descritas: a) a função de compreender e explicar sua realidade de trabalho, viabilizando a comunicação a partir de um conjunto de sentidos consensuais; b) a função de orientar a prática pedagógica do professor, construindo um sistema de antecipação e expectativas.

Além disso, outra função importante da representação social construída por professores é a manutenção da identidade docente, ajustada com os sistemas e valores socialmente e historicamente construídos. Por fim, as representações sociais construídas têm a função de produzir explicações e justificativas para o comportamento dos professores em face da proposta inclusiva legal e filosoficamente implementada.

Nesse movimento de ressignificação do conhecimento reificado, as representações sociais constituem uma forma pela qual os professores na condição de grupo e, nele, na condição de indivíduos, encontraram de se apropriar dos fatos que ocorrem ao seu redor, relativos ao paradigma da inclusão do aluno com deficiência intelectual, construindo seus próprios conceitos e compartilhando-os em sociedade.

Nessa perspectiva, as representações sociais constituem um conjunto organizado de informações, opiniões, crenças e atitudes a respeito de um dado objeto (ABRIC, 2003). São significados negociados, marcados por um sistema socioideológico e histórico de um grupo. Trata-se, portanto, de “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo

uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1998, p. 36).

Sendo a representação social construída socialmente, podemos considerá-la como fenômeno dinâmico que se reconstrói no cotidiano, onde o passado permanece e se reinventa, e o presente não se encerra (CASTRO, 2011), o que significa que ela pode se transformar, mas, mantém uma negociação entre o novo e o velho jeito de pensar o objeto.

Pela complexidade da sociedade moderna, é importante entender o dinamismo dessa relação sujeito-objeto, ou seja, entender como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estas interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem, uma vez que a representação é uma construção do indivíduo. Entretanto, sua origem é social e seu destino também é social (MOSCOVICI, 1978). Essa espécie de topografia dinâmica supera o dualismo tradicional, introduzindo um lugar de encontro, muitas vezes indiferenciado, entre indivíduo e sociedade (CASTRO, 2011).

Sob esta ótica, as representações sociais dos professores sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual podem ser tanto conservadoras como inovadoras, à medida que a sociedade é incorporada pelo indivíduo, mas este, a partir de uma singularidade adquirida pela experiência e pela formação profissional, não só é constituído pela sociedade, como também a constitui, devolvendo novas construções representacionais.

Construídas no universo consensual, a partir de teorizações abstratas do universo reificado, as representações sociais dos professores de ensino médio podem refletir o desejo de busca do equilíbrio. Em outras palavras, a representação social surge com a intenção de buscar explicação para algo que não possui referência no mundo simbólico do professor. O sentimento de ser diferente, de não saber, de não compreender algo gera um movimento de atribuição de sentido, uma necessidade de nomear, de contextualizar.

No tocante à temática do presente estudo, a inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio é fato recente e ainda se constitui num quadro com poucas referências no mundo simbólico do professor, o que pode causar-lhes um desconforto intelectual, permitindo que as representações sejam mais evidentes, pois, como tais situações provocam o sentimento de risco e ansiedade, a representação social emerge para trazer de volta o equilíbrio, a segurança (MOSCOVICI, 2009).

As representações formam-se para tornar familiar o não familiar, porque os seres humanos não conseguem lidar com o desequilíbrio e sempre buscam o reequilíbrio, seja físico, emocional ou cognitivo. Os professores de ensino médio, portanto, assimilam e transformam, através das representações sociais, os atuais conhecimentos reificados elaborados por grupos de especialistas, como forma de reequilíbrio emocional e cognitivo.

Contudo, é preciso ressaltar que essas representações sociais não são únicas, uma vez que elas são próprias ao senso comum de cada grupo de professores, a partir de suas especificidades, que, por sua vez, decorrem de um movimento histórico dialético em nível societal em relação com as histórias pessoais e de grupo.

Uma das características da representação, enquanto objeto de pesquisa, é que seja polimorfo, ou seja, que tenha assumido diferentes formas em contextos diversos, em virtude de estar relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe a linguagem (MOSCOVICI, 2009, p. 307).

As representações dos professores, nos diversos contextos, podem assumir diferentes conteúdos representacionais em favor ou contrários à escolarização do aluno com deficiência intelectual, seja pela influência religiosa, seja por terem familiares que vivem essa situação, seja por influência histórica, seja por influência do ambiente de trabalho, seja por pertencerem ao segmento de ensino fundamental, seja por pertencerem ao segmento de ensino médio, seja por força dos conceitos aprendidos em cursos e refletidos na prática docente.

Sobre esse aspecto da especificidade das representações de cada grupo, no que tange aos sujeitos desta pesquisa – professores licenciados –, um estudo realizado por Santos e Andrade (2003) aponta que esses professores partilham das mesmas representações sociais acerca da dicotomia entre disciplinas pedagógicas e disciplinas do curso. Ou seja, as disciplinas pedagógicas, comum a todos os cursos, à medida que reforçam o caminho da docência, tendem a ser desvalorizadas pelos professores licenciados, porque aproximam o docente do caminho que inconscientemente não queriam trilhar: o caminho do magistério.

Essa situação converge para o fato de ter sido ponto comum os professores licenciados não possuírem o curso de licenciatura como opção preferencial. Dessa forma, os alunos de Educação Artística e História desejaram como primeira opção, respectivamente, os cursos de Música e Direito, não se sentindo estimulados à docência para a qual estavam sendo formados.

Assim, os licenciados de Educação Física já chegaram à universidade amando os esportes, os de Educação Artística trouxeram a veia para artes de casa, e os de Letras há muito

amavam a literatura e a poesia. É essa motivação inerente a suas próprias personalidades que os mantêm estudando e se esforçando (SANTOS; ANDRADE, 2003). Dessa forma, as disciplinas pedagógicas têm menos importância em suas concepções.

Esses resultados despertam nossa atenção para o seguinte fato: as disciplinas específicas, na representação desses professores de ensino médio se sobrepõem, em termos de importância, às disciplinas pedagógicas, com seu conjunto de conhecimentos baseados em fundamentos psicológicos, sociológicos, filosóficos, históricos, biológicos, dentre outros que norteiam o ato de ensinar e aprender. Em outras palavras, para esse grupo de professores, o que se ensina tem mais importância do que e como se ensina.

Considerando essa particularidade do professor de ensino médio, questionamos sobre quais são as representações construídas por esse grupo acerca da escolarização do aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio, uma vez que o conhecimento sobre a possibilidade e as condições de educar esses alunos advém não das disciplinas próprias do curso, mas principalmente das disciplinas pedagógicas, com as quais eles têm pouca ou nenhuma afinidade.

Questionamos também como essa especificidade de professor licenciado se articula com o conhecimento advindo da interação/experiência do professor com o aluno com deficiência intelectual na prática docente, bem como com os conhecimentos advindos da formação inicial e continuada deles.

O que pretendemos, nesse estudo, é exatamente a ousadia de buscar compreender esse jogo bidirecional indivíduo/social e refletir sobre a inclusão do aluno com deficiência a partir da representação social desse professor licenciado, articulando sua formação e sua experiência refletida. Mas não sem antes considerarmos que o novo paradigma de inclusão está ancorado em condicionantes históricos que legitimaram, pela explicação biologizante, a ideia de imutabilidade da deficiência.

Ressaltamos, portanto, que essas questões históricas, mediadas pela linguagem e pela cultura, podem se tornar modelos fossilizados de conhecimento, caso sua origem seja ignorada, e não discutida. Nesse sentido, somos levados a entender que uma estratégia produtiva de formação de professores para atuar na prática inclusiva junto a alunos com deficiência intelectual deve considerar a importância de desconstruir, via teoria, reflexão e prática, essa representação de imutabilidade da deficiência intelectual.

A esse respeito, Moscovici (2003, p. 41) assevera que a representação social, por ser [...]

[...] compartilhada e reforçada pela tradição, constitui uma realidade social *sui generis*. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal. Ao criar representações, nós somos como o artista que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e adora como se fosse um deus.

Trazendo esse enquadre teórico para o contexto da nossa pesquisa, ressaltamos a importância de conhecermos o que deu origem e fez perpetuar uma representação social materializada na ideia de imutabilidade da deficiência intelectual. A experiência com o aluno com deficiência intelectual, ainda que fruto de um imperativo legal, associada ao incremento teórico adquirido nos cursos de formação, pode ser forte aliada no combate à ação de reverenciar a estátua esculpida com o sentido de impossibilidade de educar na deficiência.

A partir dessa proposição de fatos, o estudo das representações sociais dos professores implica também o estudo sobre sua prática docente, pois [...]

[...] a representação social é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo. É ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo (WAGNER, 2000, p.11).

1.2 Abordagem estrutural: a relação entre o núcleo central e as modulações individualistas do sistema periférico

Defendemos até o momento que as representações sociais são ao mesmo tempo rígidas e flexíveis, consensuais e individuais, e sua característica rígida, proveniente do núcleo central, está associada à memória coletiva. Contudo, a despeito da rigidez do núcleo central, é importante ressaltar que as representações sociais são suscetíveis a modificações através das variações dos elementos periféricos, constituídos das experiências e das histórias individuais (ABRIC, 2003).

A partir desse enquadre da abordagem estrutural, reforçamos que mudanças nas representações sociais dos professores podem estar vinculadas a sua formação inicial e continuada, bem como a sua prática refletida advinda da interação com alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular do ensino médio que, como elementos

periféricos, podem permitir variações de uma representação, a partir de uma negociação com o núcleo central.

Na perspectiva estrutural, a representação é formada por um núcleo central e pelo sistema periférico. No núcleo central está a parte mais rígida e estável de uma representação e cuja função é unificar e dar sentido ao conjunto de determinada representação, já o sistema periférico é composto pelas formas mais flexíveis e passíveis de mudança.

As representações sociais se organizam em torno de um núcleo central por que são manifestações do pensamento social, e todo pensamento social necessita, para garantir identidade e a continuidade do grupo social a que se refere, de um certo número de crenças coletivamente engendradas e historicamente determinadas, que sejam inegociáveis, que não possam ser postas em questão, por constituírem o fundamento do modo de vida e do sistema de valores do grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Vem dessa premissa a ideia de que as representações sociais de professores sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual não são facilmente modificáveis, até porque o núcleo central de suas representações sobre a educação do aluno com deficiência intelectual é determinado, em parte, pelas questões históricas, sociológicas e ideológicas, marcado pela memória coletiva do grupo. Igualmente, conhecimentos historicamente compartilhados sobre a impossibilidade de educar o estudante com deficiência intelectual, legitimada nas ideias que permeiam o determinismo biológico, ainda estão presentes na história contemporânea.

Os terríveis programas de limpeza étnica e de esterilização de pessoas consideradas abaixo do padrão normal, questões relacionadas à perseguição de minorias (GOULD, 2003) constituem uma base comum, coletivamente compartilhada, que se comunica com os novos paradigmas de respeito à diversidade.

Enquanto o núcleo central é historicamente marcado, coerente, consensual e estável, o sistema periférico é adaptativo, flexível e relativamente heterogêneo quanto ao conteúdo (ABRIC, 1998). Acende-nos a esperança, portanto, o fato de que os elementos periféricos também têm papel fundamental na dinâmica das representações. É importante entender que é através da periferia que as representações aparecem no cotidiano e que o funcionamento do núcleo central não pode ser compreendido senão em dialética contínua com os aspectos periféricos; uma transformação mesmo pequena do núcleo central é preparada longamente na periferia.

Esse caráter mutável das representações, salientado na teoria do núcleo central, permite entrever mudanças nas representações sociais de professores à medida que novas propostas de ensino estão sendo colocadas em prática, nos cursos de formação de professores e na experiência, embora obrigatória, desses professores com os alunos com deficiência intelectual, ou seja, na medida em que a periferia da representação social tem sido trabalhada pela via da formação e da experiência refletida dos professores, é possível vislumbrar mudanças nas representações sociais em favor de uma prática inclusiva verdadeira que supere a mesmice egocêntrica e hegemônica da educação,

Conforme prevê a teoria, o sistema periférico autoriza modulações individualistas da representação, permite a cada um posicionar-se de acordo com suas variações pessoais, sem colocar em risco a significação do núcleo central. Todavia, considerando a dialética da relação sujeito/social, ou núcleo central/sistema periférico, as modulações individualistas podem gerar desdobramentos no social. No que se refere ao nosso objeto de pesquisa, podem favorecer a construção de uma representação social que permita entender a categoria da deficiência mais pelo aspecto do desempenho do que pelos traços clínicos que considera, ou sub-humanos, buscando superar a ideia de que a deficiência intelectual é uma condição estática e permanente, em favor de uma representação em que o desenvolvimento varia conforme os apoios recebidos pelo indivíduo. Uma mudança de representação social sobre o aluno com deficiência intelectual nessa direção implicaria diretamente o professor na condição de apoio e seria favorecedora de uma prática inclusiva real.

1.3 Abordagem culturalista das representações sociais

Nossa pesquisa aproxima-se tanto da vertente estrutural anteriormente descrita como da abordagem culturalista defendida por Jodelet (2001). Essas duas correntes se complementam, elas coexistem com possibilidades de mútuas contribuições, tanto por enfatizarem aspectos distintos como por manterem princípios comuns entre si. São eles: a ideia de que as representações sociais são um sistema de familiarização do estranho e de que elas se constituem num saber gerado através da comunicação cotidiana com o objetivo de orientar a prática em sociedade (SÁ, 1996).

Entende-se, portanto, no enquadre culturalista, que as representações sociais têm em seu bojo a ideia de um conhecimento construído por um sujeito ativo em interação com um objeto culturalmente construído, que revela as marcas tanto do sujeito como do objeto, ambos inscritos social e historicamente (CASTRO, 2011). Nessa perspectiva, estão em jogo, em

relação à escolarização do aluno com deficiência intelectual, tanto as experiências e conhecimentos de cada professor, enquanto sujeito ativo e culturalmente situado, como as construções historicamente compartilhadas sobre a educabilidade da pessoa com deficiência intelectual.

A cultura, de acordo com Jodelet (2006) modela a sensibilidade e as práticas de seus atores. Podemos dizer que o professor reelabora o seu saber em constante processo de construção e reconstrução, tendo como referência as várias situações do contexto pedagógico. Tanto a história do professor quanto a constituição de sua profissionalidade são tecidas, modeladas na instituição em que atua, em contato com seus pares, com alunos, pais, gestores, mas também são marcadas pelas experiências de formação inicial e continuada (SOUSA; VILLAS BÔAS; NOVAES, 2011). Dessa forma, “para compreendermos e até enfrentarmos o mundo precisamos partilhá-lo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito” (JODELET, 2001, p. 17). Tendo em vista a necessidade de ampliação de conhecimento em favor da educabilidade do aluno com deficiência intelectual, é fundamental o contato com esse outro, o partilhar o mundo com ele, seja pela via convergente, seja pela divergente, é pressuposto fundamental para aprendizagem sobre como educar para além da homogeneidade.

As representações sociais são a produção cultural de uma comunidade porque, à medida que um conhecimento passa a circular para além do contexto no qual foi construído, ele cria cultura e novas práticas dentro da comunidade (JODELET, 2001).

Trazendo esse pressuposto para perspectiva do nosso estudo, é importante refletir em que medida a produção cultural dos professores de ensino fundamental, que vivenciam a inclusão há mais tempo que os professores de ensino médio e cujo conteúdo representacional associa inclusão a mera inserção do aluno, pode passar a circular para além desse contexto, atingindo também o universo representacional dos professores de ensino médio cuja experiência com os alunos com deficiência intelectual inseridos em turmas regulares é ainda recente (JODELET, 2001).

Como produção cultural de uma comunidade, as representações sociais interferem na apropriação do conhecimento, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades particulares e coletivas, na expressão dos grupos sociais e suas transformações. Elas devem ser estudadas pela articulação de elementos afetivos, mentais e sociais, interagindo ao lado da cognição e da linguagem (JODELET, 2001). Afinal [...]

[...] os afetos estão na base da construção das representações sociais porque o objeto nos provoca; falar dele se torna uma compulsão. A avidez de falar o que se sabe e participar do círculo dos que estão por dentro tem a ver com ganhar a sua atenção, se sentir fazendo parte deste círculo seletivo. O objeto, desta forma, se torna mediador da atenção dos outros. A finalidade da conversação não é aumentar o conhecimento, mas não se sentir excluído [...] Não se trata apenas de preencher os espaços vazios da comunicação, trata-se de uma reafirmação dos laços com o grupo, no grupo, e uma afirmação identitária, ao mesmo tempo (ALMEIDA; JODELET, 2005, p. 91).

Sobre a afirmação anterior, enfatizamos que a comunicação entre professores é um ato de identificação. A representação que os professores socialmente elaboram e compartilham sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual não será apenas uma necessidade de familiarização com o objeto, mas também uma familiarização com o grupo específico a que pertence. Assim, para além da perspectiva conceitual e cognitiva da representação, há de se refletir sobre a perspectiva afetiva que, em última análise, orienta a primeira. É importante reforçar que o desejo de pertencimento a um determinado grupo pode fazer emergir representações tanto favoráveis como desfavoráveis à implementação de uma proposta inclusiva; ou mesmo a não expressão de uma representação por não ser bem aceita junto ao grupo a que se quer pertencer.

Nos últimos anos, Abric (2005) vem dando destaque ao conceito zona muda das representações sociais, compatível com que o afirmam Almeida e Jodelet (2005) sobre o fato de uma representação social buscar a reafirmação dos laços com o grupo. Constituem-se como zona muda as representações proibidas ao grupo, ou seja, os espaços de representações comuns e partilhados não são revelados facilmente nos discursos diários por não serem considerados bem aceitos perante a sociedade. Esses dados não viriam tão facilmente, o que explica os discursos tão comumente baseados no “politicamente correto”. A zona muda de uma representação social é aquela não expressa, não verbalizada. “Ela faz parte da consciência dos indivíduos, ela é conhecida por eles, contudo ela não pode ser expressa, porque o indivíduo ou o grupo não quer expressá-la pública ou explicitamente” (ABRIC, 2005, p. 22). Os elementos localizados nessa zona seriam os vinculados a avaliações e valores que aparecem como ilegítimos para o grupo de pertença do indivíduo e por isso não viriam facilmente à tona.

Refletimos, portanto, que o campo de estudo das representações sociais se apresenta revestido de uma complexidade que é própria do ser humano, que possui afeto, emoções, cognição e que se constitui a partir de uma cultura elaborada por ele dentro de um grupo social. Do mesmo modo, as representações dos professores estão ligadas tanto a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos

científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva decorrente da interação com outro (JODELET, 2001).

1.4 Processos de formação das representações sociais

Uma vez tendo sido gerada através da comunicação cotidiana, as representações sociais estão presentes nas narrativas que fornecem uma versão da realidade. A linguagem permite ver e representar enunciados que circulam se tornam ativos, e certas palavras-chave, cujo sentido é definido a partir do contexto (histórico, ideológico e linguístico) do seu uso social, tornam-se aceitáveis em função do momento e do lugar de sua emissão (JODELET, 2001). Adquirem, conseqüentemente, o poder de produzir acontecimentos. É o que acontece com as variações nos termos que nomeiam os indivíduos com deficiência intelectual ao longo do percurso histórico.

Esse processo de nomear e materializar a pessoa com deficiência tem como princípio a familiarização do que é desconhecido pelo grupo. Situações, pessoas ou leis jurídicas, por exemplo, não familiares, que interferem no cotidiano do grupo e de algum modo nas relações, precisam tornar-se familiares. Para que isso aconteça, instaura-se um movimento no sentido de codificar, analisar e assimilar o novo em relação aos dados anteriormente conhecidos.

O novo, no nosso estudo, é por assim dizer o estrangeiro, o imigrante, o marginal. O deficiente é o outro portador de uma marca ou de característica identitária que pensamos ser particular, contudo, esse outro nunca será o mesmo, mas a nossa obsessão muda de outro, inventa, fabrica e traduz o outro, sempre outro, a cada dia. Fazemos uma reinvenção do outro que é sempre apontado como a origem do problema, como a coisa a tolerar e para nos sentirmos mais confiáveis e mais seguros no lado dos bons, no lado do normal, no lado da normalidade (SKLIAR, 2003). Deste modo, constrói-se uma representação social, numa tentativa de tornar familiar, de traduzir e reinventar o outro que de alguma forma perturba.

A familiaridade vai se constituindo a partir dos elementos dados pelo grupo. Ela não necessariamente será semelhante à forma original desses fatos não familiares, tampouco serão semelhantes à familiaridade construída em outros grupos. É uma familiarização singular, associada a elementos próprios de um grupo.

A escolarização de alunos com deficiência no segmento de ensino médio, por exemplo, constitui-se no desconhecido, no não familiar que ao mesmo tempo que atrai, perturba tanto as pessoas quanto o seu grupo, fato que mexe com as referências habituais de

compreensão da realidade, tornando mais urgente a necessidade de transformar o não familiar em familiar (MOSCOVICI, 1978).

Nesse processo de construção das representações sociais, os professores são parciais, não se pautam em uma decisão neutra. Dessa forma, as classificações vão sempre ter uma conotação positiva ou negativa e uma posição numa ordem hierárquica. Os fatos novos serão comparados e classificados como melhores ou piores àqueles anteriormente conhecidos, e também classificados de modo positivo ou não, revelando, mais uma vez, o caráter relacional do processo de construção das representações sociais (MOSCOVICI, 1978).

O processo de transformação do novo/estranho em familiar se dá sem que haja a intenção de abandonar totalmente o familiar, mas assimilá-lo, reconstruí-lo dialeticamente, porque a questão que se coloca para a teoria é: “as representações não só familiarizam o desconhecido, mas, por vezes, ao fazê-lo, também permitem o estranhamento do familiar” (ARRUDA, 1998, p. 37).

Nessa transição em busca de transformar o não familiar em familiar, dois processos se destacam: a objetivação e a ancoragem.

Esses processos constituem-se em duas faces ligadas uma a outra como os dois lados de uma folha de papel: face figurativa e face simbólica. Entende-se daí que a cada figura corresponde a um sentido, e a cada sentido uma figura (MOSCOVICI, 1978).

Esses processos têm a função de duplicar um sentido por uma figura, e portanto objetivar, e uma figura por um sentido e, assim, consolidar os elementos que entram na composição de determinada representação (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

A objetivação é a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas que se transformam em supostos reflexos do real, e a ancoragem se caracteriza pela formação de uma rede de significações em torno do objeto, associando-o a valores e práticas sociais (MOSCOVICI, 1978).

Trazendo o conceito da objetivação para o enquadre da nossa pesquisa, refletimos sobre a necessidade que as pessoas sempre tiveram de dar corpo ao pensamento e às ideias relativas às pessoas com deficiência ao longo da história. A abstração própria da incompreensão em relação a como lidar com aquele que é diferente da norma padrão fez com que se buscasse materializar, por meio da objetivação, o indivíduo diferente. Nessa tentativa de materializar a palavra que nomeia a pessoa com deficiência, várias imagens se sucedem –

desde a imagem de alguém que é sub-humano, ou seja, que depõe contra as características do ser humano, até a imagem que os configuram como pessoas doentes.

Já a ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada (MOSCOVICI, 2007).

Em outras palavras, estamos dizendo que aquilo que é estranho, porque não foi classificado, nomeado, gera uma resistência e um distanciamento. Providenciamos, então, o processo de ancoragem, segundo o qual classificamos, damos um nome a alguma coisa, o que significa escolher um dos paradigmas estocados na memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa, a partir de características que são mais representativas desse protótipo e que limitamos a um conjunto de comportamento e regras que estipulam o que é ou não é permitido.

Refletimos, em relação à representação do professor sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual, se os paradigmas guardados em suas memórias podem ir se modificando em favor de uma prática inclusiva real, na medida em que têm uma experiência refletida advinda do conhecimento da prática em relação com o conhecimento teórico. Isso porque o ato de classificar não é neutro e requer necessariamente uma avaliação do objeto. Nesse sentido, a ancoragem implica atribuição de sentidos a partir de conhecimentos e valores preexistentes na cultura e possibilita a tradução e compreensão do mundo social: o novo logo se torna familiar e transforma o conhecimento adquirido anteriormente (SANTOS, 2005). Salientamos aqui que o processo de ancoragem nas representações sociais de professores com e sem formação pode ser diferente, à proporção que o conhecimento advindo de uma formação refletida, enquanto ponto de apoio para classificação do novo, pode fazer diferença.

1.5 Representação social e educação inclusiva

O estudo das representações sociais no campo da educação tem tido um incremento numérico nos últimos anos. Vários autores, como Muis e Carvalho (2010), Modesto (2008), Albuquerque (2007), Santos e Silva (2008) fazem uso da Teoria das Representações Sociais para ampliar as discussões sobre a educação e as relações entre os sujeitos que ocupam esse espaço. Inúmeros são os trabalhos de pesquisa, dissertações e teses que vêm sendo realizados justamente com a intenção de desvelar como o professor articula no cotidiano seus diferentes

saberes, como ele constrói representações que orientam e justificam sua prática e fortalecem sua identidade profissional.

As investigações na área têm mostrado, de acordo com Moscovici (2009), que as representações sociais orientam as ações docentes como fruto das inter-relações de saberes, sobretudo com saberes do cotidiano, saberes do senso comum. Contudo, ressaltamos que esses saberes do senso comum, relativos ao grupo de professores, não são fruto de um conhecimento ingênuo, intuitivo, profano que faria do homem comum uma espécie de Adão no dia de sua criação desprovido de preconceitos.

O conhecimento do professor, sobre o qual falamos aqui é construído em consenso com grupos, elaborado, modificado e transformado historicamente a partir do acesso que se tem ao conhecimento científico da área da educação e do contexto social em que se vive e em que se constroem os saberes (JOVCHELOVITCH, 1998). Desta maneira, os saberes advindos da formação profissional, refletidos na experiência de interação com o aluno com deficiência intelectual, podem ser aliados na escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Os sistemas de representações são formados por contradições que são articuladas de maneira coerente em torno de esquemas predominantes que dão às representações sociais níveis funcionais de adaptação, em acordo com os níveis de realidade com os quais os sujeitos estão confrontados (GILLY, 2001).

Desta forma, as representações sociais construídas por professores sobre aspectos da prática docente garantem a eles a preservação do equilíbrio pessoal e da necessidade de coerência no exercício de suas práticas em suas relações com os que os cercam (GILLY, 2001). Além disso, a representação do professor está relacionada à imagem que ele faz de si, dos outros, da situação e das regras e normas de comportamento do grupo social ao qual pertence (GILLY, 2001).

A representação social construída por professores sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual está intimamente ligada a como ele lida com a diferença (FOREST; PEARPOINT, 1997) a partir dessas imagens de si, do outro e das regras do grupo social. Nessa perspectiva, a representação construída sobre o aluno com deficiência é uma forma de apagar o conteúdo perturbador do outro, retrabalhando-o (ARRUDA, 1998). O conteúdo perturbador pode ser herança de teorias que tinham o deficiente como incapaz de desenvolver qualquer atividade que fosse socialmente valorizada (TUNES; BARTOLO, 2006).

Dessa forma, a representação social atual da inclusão de alunos com deficiência intelectual, no contexto escolar regular, pode estar ancorada nessa perspectiva do deficiente como incapaz. Entretanto, considerando o caráter dinâmico das representações sociais, cada espaço-tempo engendra uma diversidade de representações que fabrica outros modos de ser e fazer.

Esse processo dinâmico de construção da representação social configura-se pela busca em harmonizar, compreender e encontrar pistas sobre o que fazer e como agir em relação ao objeto não familiar (MOSCOVICI, 2003), dentro de um determinado período histórico. Tem como objetivo fazer com que as pessoas se sintam confortáveis em seu convívio social, evitando atritos de ideias novas com as tradicionais, e pode até existir uma mudança, contanto que se crie um equilíbrio entre o novo e o antigo.

Nessa perspectiva, entendemos que a inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas de ensino médio, constitui-se no não familiar pela complexidade e novidade em relação aos padrões de educação até então conhecidos por esse segmento de professores. Dessa forma, as representações sociais podem ser consideradas uma condição das práticas e as práticas agente de transformação das representações sociais, o que pode ser também interpretado no sentido de que as representações sociais se ancoram nas práticas.

Por essa definição, entendemos que as representações sociais dos professores sobre inclusão orienta a prática pedagógica, tanto quanto a experiência prática pode transformar o conteúdo representacional sobre inclusão.

A atitude e as ideias dos profissionais que trabalham com pessoas com deficiência, de acordo com Oliveira (2005), passam por uma mudança à medida que convivem com elas. Essas experiências podem ajudar a construir uma representação positiva sobre a inclusão desses alunos em contexto da sala de aula comum e podem resultar em práticas favoráveis à implementação da escola inclusiva.

Essas proposições ressaltam a ideia de que a representação social é típica do grupo que a recebe, e seu sentido pode ser múltiplo, entendendo que cada grupo constrói um repertório específico para acolhê-la na intenção de manter um mundo estável e inteligível.

Nessa perspectiva, o repertório para acolher determinada representação pode se diferenciar pela formação que tem cada profissional, na medida em que o acesso diferenciado à informação pode ser fator de diferença nas representações dos professores para a promoção de boas práticas inclusivas (SILVA, 2008).

Os professores, ressalta Silva (2008), assimilam conhecimento científico referente à inclusão e produzem teorias subjetivas e conhecimentos pessoais geralmente relacionados com conhecimentos social e cultural preexistentes. Isto porque as representações sociais são, ao mesmo tempo, individuais e sociais.

As representações sociais são produzidas e circulam na sociedade por meio da linguagem e da comunicação interpessoal, institucional e da mídia, revelando pela comunicação, a cultura de um povo, seus valores. Entretanto o acesso à informação relativo ao objeto representado ocorre de forma desigual e varia de acordo com os interesses do grupo social (JODELET, 2001).

Por força da necessidade prática de entender o modo de trabalhar na relação com a diferença, o grupo de professores de ensino médio criam representações sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual a partir de conhecimentos que eles tiveram acesso durante a formação, durante a experiência docente, a partir de discursos emitidos por seus pares e pelas informações veiculadas pela mídia.

O sentido de escolarização do aluno com deficiência intelectual, longe de estar congelado, aprisionado, constitui-se em um processo dinâmico que ancora em uma rede de significações, tanto de experiências pessoais passadas sobre inclusão e exclusão, como em experiências sociais atuais e passadas de como se deve ser ou agir na prática inclusiva (SILVA, 2008).

CAPÍTULO 2 INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O aluno com deficiência intelectual é considerado atualmente um dos grandes desafios para os professores que se habituaram a trabalhar com o aluno ideal, dentro de um modelo único de ensino-aprendizagem, que desconsidera a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental (PADILHA, 2001).

Nesse contexto de proposições, a escola se encontra em constante tensão entre, por um lado, promover condições que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos ativos, e, por outro, manter o *status quo* de um sistema alicerçado em processos de poder e dominação com classificações diferentes para os que aprendem e os que não aprendem (DIAS; OLIVEIRA, 2012).

2.1 Desafios no atendimento ao aluno com deficiência intelectual

Por força do imperativo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001), esse grupo de alunos, que invariavelmente são representados como os que não aprendem, constitui atualmente o maior grupo entre todas as deficiências atendidas nas escolas regulares de ensino fundamental de Brasília (BRASIL, 2011). Por outro lado, há um afunilamento no número de matrículas desses alunos no segmento de ensino médio.

A despeito da existência de uma política de educação ostensivamente inclusiva, que defende o atendimento dos alunos com necessidades especiais nas classes de ensino comum até os níveis mais elevados de ensino, ainda são omissas e pouco explícitas, no contexto da legislação, as formulações acerca da educação de jovens com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio, assim como é escassa, a discussão sobre possibilidades educacionais para essas pessoas no âmbito dos debates e da literatura (CARVALHO, M. F., 2006).

Esse cenário converge para o fato de que a educação da maior parte dessa população (jovens com deficiência intelectual) ainda é responsabilidade de escolas exclusivamente especiais, ligadas às instituições especiais privadas, de caráter filantrópico, o que concorre para uma representação da situação educacional dessa população como uma questão pertinente apenas à educação especial. Isso reforça o significado historicamente

compartilhado no que se refere ao atendimento dispensado à pessoa com deficiência intelectual, ou seja, o afastamento dessas pessoas em relação aos espaços comuns à sociedade.

Conforme destaca Dias e Oliveira (2012), os alunos que conseguiram acesso ao ensino médio estão em posição de destaque em relação à parcela significativa da sociedade brasileira que não alcança esse nível de escolaridade. Assim, de alguma forma, esses alunos estão influenciando, com a evidência de seus progressos, mudanças nas concepções acerca da deficiência e de si mesmos. Por outro lado, a entrada do aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino pode vir a acontecer somente no plano do discurso se as representações sociais dos professores se fundamentarem em um prognóstico negativo sobre a educabilidade desses alunos.

A partir dessa perspectiva, Bezerra e Araújo (2011) ressaltam que o que acontece, em geral, é que não se disponibiliza, para essa população, uma intervenção metodologicamente apropriada. Nessa mesma linha de entendimento, Luiz *et al* (2012) adverte que se a ideia de que a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio consistir apenas num processo de socialização, pode causar uma falsa impressão de que a inclusão é uma prática muito mais social do que voltada a propiciar condições adequadas para o ensino de conteúdos acadêmicos. Revela, portanto, práticas pedagógicas pseudoinclusivas, cuja essência leva à exclusão, principalmente por que, em nome do politicamente correto, não se fala muito sobre o tema.

O silêncio em torno dessa temática pode ser compreendido como advindo da suposição de estagnação do desenvolvimento nessa faixa etária, bem como da representação social sobre a pessoa jovem e adulta com deficiência mental como uma criança quanto às suas possibilidades de elaboração cognitivas e socioafetivas. Admitindo-se que o que é discutido sobre as crianças em situação de inclusão poderia ser também aplicado ao jovem que tem o seu funcionamento mental comprometido (CARVALHO, M. F., 2006) não necessitaria de estudos específicos sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, na fase adulta da vida.

No âmbito da educação de jovens com deficiência mental, os modos de condução das práticas apontam para a persistência da suposição de estabilidade e de ausência de mudanças e da expectativa de estagnação e de involução. O caráter homogêneo atribuído ao funcionamento mental comprometido conduz à desconsideração do desenvolvimento de cada pessoa como singular (CARVALHO, M. F., 2006, p. 162).

Essa população tende a ser vista a partir de um foco único, qual seja: de infantilização de suas formas de ação e por isso desconsideramos suas experiências de vida. Há uma

negação em relação aos seus esforços de participação social, bem como deixamos de reconhecer suas possibilidades de ação e de desenvolvimento (CARVALHO, M. F., 2006).

Nessa perspectiva, Freitas (2007) ressalta que o fato de estudar numa escola inclusiva parece não dar ao aluno com deficiência intelectual a certeza de ser visto como pessoa que perpassa processos de desenvolvimento semelhantes aos seus pares que não têm diagnóstico de deficiência nem mesmo de livrar-se do estigma oriundo do ensino especial.

A construção desse rótulo rígido de infantilização e impossibilidade de desenvolvimento cognitivo, indicando uma limitação permanente que consolida o prognóstico de não educabilidade do aluno com deficiência intelectual, tem seu alicerce na nossa histórica necessidade de nomear, etiquetar e classificar a diferença. A nomeação, quando usada exclusivamente para classificação da identidade anormal, reafirma fronteiras, ou seja, ao conceder ao indivíduo com deficiência intelectual uma identidade anormal, inevitavelmente o condenamos a um lugar simbólico que o coloca do outro lado da fronteira, que nos separa e, ao mesmo tempo, nos protege dos efeitos que sua estranha presença pode produzir em nós (PAN, 2008).

Considerando essas proposições, concordamos com Madureira e Branco (2012) quando ressaltam que, embora de forma sutil, as ideias preconcebidas para com o aluno com DI estão muito presentes nas relações cotidianas da escola, por trás do verniz de tolerância e cordialidade, encontramos na escola uma série de ideias preconcebidas sobre determinados grupos sociais, ideias que estão na base das atitudes discriminatórias que atravessam as relações sociais travadas no cotidiano.

O preconceito, ressalta Oliveira (2005), ainda é um dos mais fortes mediadores atitudinais na escola inclusiva, presente nas representações de professores sobre alunos com DI, que tendem a ser conhecidos como anormais, doentes, doidos e até como coitadinhos. A inclusão nesses moldes, complementa a autora, converte a escola em cenários institucionais que recebem alunos com necessidades educacionais especiais, mas que não conseguem percebê-los como simplesmente alunos, uma vez que a limitação permanece como o elemento em maior evidência.

Esse modo atual de categorizar a pessoa com deficiência intelectual é produto de um significado historicamente construído a partir da síntese entre o social e o individual. Portanto, esse significado sofre influência de outro contexto histórico que remonta à idade moderna, quando em substituição ao padrão religioso e sobrenatural de classificar a

deficiência, irrompe uma perspectiva biologizante, para qual a deficiência intelectual decorre de um determinismo biológico, cujo argumento está alicerçado na ideia de que as diferenças existentes entre humanos é um reflexo fiel da biologia.

2.2 Do determinismo biológico à perspectiva histórico-cultural da deficiência intelectual

Os deterministas invocavam o tradicional prestígio da ciência para nomearem-se detentores da verdade nua e crua (GOULD, 2003). Assim, fortalecidos pelo prestígio da ciência, a biologia e seus métodos, tais como a craniometria e o quociente de inteligência (QI), foram usados para corroborar tanto a ideia de hierarquização das raças humanas como de certas teorias racistas relacionadas à superioridade do homem branco ocidental.

Desde meados do século XIX, a utilização da craniometria, bem como dos testes de QI, acontecia de maneira tendenciosa, mostrando como uma visão preconceituosa já estava enraizada na mentalidade ocidental, principalmente nas classes detentoras do poder (GOULD, 2003).

De acordo com Gould (2003), Binet (1905) iniciou seus estudos sobre a medição da inteligência a partir da craniometria, teoria que afirmava que a inteligência humana poderia ser mensurada através de determinadas medidas cranianas. No entanto, ele mesmo começou a alimentar dúvidas a respeito dessa teoria, refletindo sobre o poder de sugestão que os pesquisadores poderiam estar submetidos nas medições cranianas. Mais do que a elaboração de uma teoria através da observação, o que poderia estar acontecendo seria a mera constatação de uma teoria previamente concebida.

Em outras palavras, ele abandonou as técnicas de medições anatômicas porque reconheceu sua própria vulnerabilidade sugestiva em relação à ideia de que a superioridade intelectual estava ligada à superioridade do volume do cérebro. Nesse sentido, dada a maleabilidade dos dados quantitativos objetivos em se ajustarem a uma ideia preconcebida, é preciso considerar o perigo que supõem os preconceitos subjacentes à crença do cientista na sua própria objetividade, porque é perfeitamente possível se suggestionar em relação a algo que não se conhece, que está semiconsciente (GOULD, 2003).

Depois de instaurada a dúvida sobre os resultados dos estudos originados da craniometria, Binet (1905) dedicou-se a estudar os métodos psicológicos, convocado pelo Ministério da Educação Pública para desenvolver uma técnica que permitisse a identificação

de crianças que necessitassem de uma educação especial. Nascia, nesse contexto, os testes de QI, cujo emprego imprudente ainda tem consequências graves em nosso século, principalmente quando se desconsidera o binômio identificação/mediação, fortalecendo o grau de deficiência em detrimento do grau de apoio que o indivíduo precisa para desenvolver-se. O objetivo inicial do trabalho de Binet (1905) era apenas encontrar um artifício prático que ajudasse a identificar crianças que necessitassem de ajuda, ou seja, os fins eram exclusivamente pedagógicos. Entretanto, o que ele temia mais tarde aconteceu. Seu trabalho foi manipulado pelos hereditaristas nos Estados Unidos e utilizado para criar rótulos que ecoam até hoje, quando os testes de QI que deveriam ser uma ferramenta em favor da escolarização do aluno com deficiência intelectual, muitas vezes se torna sua sentença (GOULD, 2003).

Na visão de Gould (2003), os testes, inicialmente pensados por Binet (1905), alicerçavam-se em três princípios básicos para utilização, quais sejam: a) as marcas obtidas constituem um recurso prático, não definindo nada de inato ou permanente; b) a escala é um guia aproximativo e empírico e não um recurso para criar hierarquias entre as crianças; e c) a ênfase deve recair no aprimoramento das crianças com dificuldades através de uma educação especial. Ressaltam, inclusive, que ainda que algumas crianças tivessem uma incapacidade inata para obter resultados normais, todas podiam melhorar se recebessem a assistência adequada.

Entretanto, as intenções de Binet (1905) sobre a utilização dos testes não foram respeitadas e a utilização deles foi feita de maneira absolutamente contrária ao que ele orientava. O uso incorreto dos testes não decorria da aplicação, mas, sim, de duas falácias efetuadas por quem desejava se valer dos testes para manter as distinções e as hierarquias sociais. São elas a reificação e o hereditarismo (GOULD, 2003).

Gould (2003) menciona que Goddard (1917), Terman (1916) e Yerkes (1921) deram seguimento equivocado ao uso dos testes de QI. Eles tinham concepções hereditárias e reificantes, ou seja, defendiam a ideia de que as capacidades intelectuais eram atribuídas de maneira exclusivamente hereditária e que estas poderiam ser expressas através do QI, como se a inteligência fosse algo ou uma entidade independente, passível de medições.

Goddard foi o responsável pela introdução falaciosa da escala de Binet (1905) nos EUA, segundo Gould (2003). Seu objetivo era identificar indivíduos deficientes para impor-lhes limites, segregá-los e reduzir a sua procriação, evitando assim a posterior deterioração da

estirpe americana, ameaçada externamente pela imigração e interiormente pela prolífica reprodução dos débeis mentais . Goddard (1917) tentou, conforme Gould (2003), evitar a entrada dos imigrantes nos EUA e estimulou a criação de colônias onde pudesse manter os idiotas, imbecis e débeis mentais (termos utilizados por ele), a fim de não permitir as suas procriações. Ele acreditava que uma vez que o intelecto controlasse as emoções, os deficientes mentais não poderiam controlar seus impulsos sexuais e tampouco se comportar de modo apropriado em situações sociais. A estes caberia o fardo dos trabalhos repetitivos e manuais, não sendo capazes de exercer funções de comando ou de maiores responsabilidades.

Os idiotas eram aqueles cujo resultado nos testes de QI estava situado abaixo de três anos, já os imbecis eram aqueles cuja alfabetização se dava de maneira incompleta. Os débeis mentais, contudo, eram considerados um grupo ameaçador já que por sua condição intelectual limítrofe entre a normalidade e a doença ofereciam riscos por poder se misturar a sociedade normal, contaminando, com sua impureza, a pureza da hegemonia americana (GOULD, 2003).

Muitas comprovações científicas e discursos reificados, dessa época, escondiam o desejo dos cientistas em comprovarem seus pontos de vista preconceituosos sobre a pessoa com deficiência intelectual. Esse olhar sobre os indivíduos intelectualmente desfavorecidos orientou práticas de falsificação, falha de raciocínio, entre outros equívocos usados para justificar seus preconceitos e subjugar-los, considerando-os indignos do convívio com os ditos normais, já que representavam uma ameaça ao futuro da espécie. Nesse sentido, sendo uma degeneração da natureza (GIL, 2009), as pessoas com deficiência intelectual tinham sua participação social desconsiderada, haja vista sua representação associada à infantilização da ação e à falta de autorregulação moral,

A importância atribuída aos fatores biológicos em detrimento dos fatores socioambientais permaneceu até os anos 1950, quando a noção de imutabilidade e constitucionalidade da condição de deficiente mental começou a incorporar às suas proposições os pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky (1997). As ideias de Vygotsky (1997) fizeram frente a esse imperativo organicista que oferecia poucas chances à pessoa com deficiência intelectual, diante do determinismo de uma realidade orgânica.

A perspectiva histórico-cultural oferece importantes contribuições para compreendermos a deficiência intelectual para além do determinismo biológico, que etiqueta

o indivíduo e o sentencia ao fracasso. O ponto essencial da teoria histórico-cultural é a proposição da gênese social do desenvolvimento humano.

Em outras palavras, é a ideia de que as funções psicológicas humanas não existem *a priori*, elas decorrem de nossas experiências, é no contexto das interações sociais que o sujeito humano transforma as formas de ação compartilhadas com seu grupo em formas próprias de funcionamento psíquico. Sendo assim, não é a deficiência em si, ou seja, o defeito, em seu aspecto biológico, que atua por si mesmo, e sim as relações que se estabelecem com o outro que decide o destino da pessoa (VYGOTSKY, 1997).

Por essa proposição, entendemos de acordo com Lorena Carvalho (2006) que os aprendizados mobilizam desenvolvimentos que são contingenciados pelas interações da pessoa com seu ambiente, com os outros, com os instrumentos técnicos e simbólicos de que dispõem em sua história e com sua cultura. Nesse contexto, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são entendidos como processos de natureza intrinsecamente social.

É nesse contexto que Vygotsky (1997) introduz sua concepção sobre a pessoa com deficiência mental como uma condição diferenciada de desenvolvimento que decorre da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, constitutivos e constituídos na vida do sujeito. Ou seja, há uma relação dialética de ordem biológica e cultural no processo de desenvolvimento, na qual, de acordo com Lorena Carvalho (2006), as características orgânicas são transformadas pela formação de novas funções. Contudo, o que é orgânico e causa dos distúrbios não deixará de existir, mas será fecundado pela cultura que permitirá o desenvolvimento compensatório da deficiência.

A reserva para a efetivação desse processo de compensação é, em grande medida, a vida social coletiva da pessoa, ou seja, é na vida social que se encontra o material para construir as funções internas que originam o processo de desenvolvimento compensatório. São, na verdade, as dificuldades objetivas com as quais a criança lida no seu processo de desenvolvimento que fazem com ela tente superar essas dificuldades com a ajuda de uma série de formações que não estão dadas inicialmente em seu desenvolvimento. Assim, é a partir do processo de interação da criança com seu meio que se cria uma situação que a impulsiona para a compensação. A compensação segue direções diferentes segundo a qual seja a situação que se tenha criado, em que meio se tenha educado e que dificuldades se lhe tenham apresentado em relação a sua insuficiência (VYGOTSKY, 1997).

Nesse contexto de proposições, numa direção oposta ao determinismo biológico, estão Vygotsky (1984) e outros autores que assumiram uma perspectiva histórico-cultural de psiquismo humano, ao defenderem que o homem é formado no conjunto das relações sociais em que está envolvido, portanto, um ser de possibilidades.

Sendo assim, em oposição a uma perspectiva de déficit intelectual como biologicamente definido, estático, irreversível e passível de mensuração, emerge, na perspectiva vygotskiana, um enfoque prospectivo que privilegia os aspectos dinâmicos e as potencialidades que se realinham continuamente nas relações da pessoa com o mundo (CARVALHO, L., 2006).

Associadas à deficiência, existem as possibilidades que devem ser exploradas no processo educativo do aluno com deficiência intelectual. É importante, contudo, salientar, que a relação da pessoa com o mundo, com o social, que facilitará o desenvolvimento de suas potencialidades, não acontece de forma direta, ela é uma relação semiótica, mediada pela linguagem (pelo signo) e pelo outro (pelo social). Os processos de mediação da linguagem e do outro são fundamentais na construção social do sujeito. “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.” (VYGOTSKY, 2000, p. 56).

Dessa forma, a natureza e a qualidade das mediações oferecidas no ambiente educacional são centrais enquanto asseguradoras do desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio. São, portanto, imprescindíveis os suportes para que se reduzam as barreiras entre a capacidade desses alunos e as habilidades e comportamentos necessários para que participe com sucesso de todos os aspectos da vida diária conforme a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010).

Nessa perspectiva, a deficiência intelectual se caracteriza por “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAIDD, 2010).

Por essa definição, entendemos que a deficiência intelectual não se configura como um atributo da pessoa, mas, sim, como um estado particular de funcionamento resultante do tipo de suporte, ou seja, da qualidade da mediação. Essa ênfase no sistema de suporte, proposto pela AAIDD, entidade de maior representatividade na área, destinada à investigação de conceitos e práticas relacionadas ao que até 2007 ela denominava de retardo mental,

coaduna-se com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky (1997), considerada como a distância entre a independência da pessoa e os níveis assistidos de solução de problemas (AAIDD, 2010).

A AAIDD, de acordo com Pan (2008) é uma instituição fundada há mais de 130 anos, e vem desde então mudando os sistemas de classificação para avaliação diagnóstica visando à identificação da deficiência mental de forma a acompanhar as transformações sociais e políticas nessa área. O entendimento atual que essa instituição faz sobre a pessoa com deficiência intelectual enfatiza o aspecto do desempenho em detrimento dos aspectos relativos aos traços clínicos. Busca com isso superar a ideia da deficiência intelectual como uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção em que o desenvolvimento varia conforme os apoios e ou suportes recebidos pelo indivíduo; em outras palavras, conforme a qualidade da mediação.

Sob a influência dessa concepção, entendemos que as representações sociais dos professores, como orientadores da prática de mediação, são centrais, visto que a baixa expectativa sobre a possibilidade de educabilidade do aluno com deficiência intelectual pode favorecer a escolha de instrumentos mediadores baseados em materiais concretos e visuais que não seriam adequados e/ou suficientes para impulsionar o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores de alunos com DI no ensino médio. Mesmo porque é por meio da interação mediada com conteúdos acadêmicos complexos e abstratos que o aluno, ao ser desafiado, poderá desenvolver-se cognitivamente (CARVALHO, L., 2006).

Nessa perspectiva, queremos ressaltar, conforme Vygotsky (1997) que o aluno com deficiência intelectual pode encontrar novas rotas de desenvolvimento psíquico, dependendo do apoio que recebe do meio social em que se insere e da gravidade de seu déficit. Ele compensa seu defeito, buscando novas alternativas por meio de uma reorganização das estruturas psíquicas que resulta, de modo geral, dos desafios sociais e da motivação da criança para respondê-los.

Contudo, o que se tem verificado, possivelmente em resposta às representações sociais negativas sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, é que o lugar reservado a esse aluno, leva-o, em muitos casos, à impossibilidade total de compensar o defeito (VYGOTSKY, 1997), porque os professores tendem a reduzir e simplificar os conteúdos e a trabalhar com objetos de estudo mais relacionados aos aspectos concretos, visíveis, palpáveis.

Ao conduzirem suas práticas nesse sentido, os professores falham, trabalhando o aluno com deficiência intelectual exclusivamente ao pensamento concreto, e, conforme ressalta Vygotsky (1997), suprimem os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter.

Nessa perspectiva, uma intervenção pedagógica para os alunos com deficiência intelectual, efetivamente inclusiva, deve, ao contrário do que se propôs durante muitas décadas em educação especial, privilegiar a ação nas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1997). Reforçamos, portanto, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só ocorrerá em um contexto de aprendizagem mais desafiador, que se baseie em atividades de aprendizagem compartilhadas, e que promova estímulos diversos cujo nível de complexidade e abstração seja suficiente para gerar interesse e motivação nos alunos. De posse desse conhecimento, o professor poderá promover mudanças na escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Dito de outra forma, mesmo considerando que o estudante com deficiência intelectual tenha alterações nos processos mentais que interfiram na aquisição da leitura, dos conceitos lógico matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades, esses aspectos podem se tornar ainda mais deficitários, na medida em que se destinam para estes alunos experiências de aprendizagem que mobilizam basicamente as funções psicológicas elementares com um significativo distanciamento da cultura (FERREIRA, 2006).

Nesse contexto, é preciso considerar as representações sociais que orientam a prática dos professores implicados na escolarização do aluno com deficiência intelectual, em turmas regulares de ensino médio, uma vez que não se pode conceber uma mediação favorável se ela estiver alicerçada na ideia de deficiência intelectual como uma condição individual, apenas organicamente definida e definidora da incapacidade de seu portador perante as exigências de ordem cognitiva, emocional e social que configuram seu desenvolvimento.

A baixa expectativa em relação a esses alunos, ressalta Lorena Carvalho (2006), pode vir a desencadear uma postura de tolerância à presença deles, dificultando uma ação prospectiva que transcenda a ideia de treino mecânico, impossibilitando o desenvolvimento das habilidades intelectuais desses alunos.

Dito isto, atentamos para o risco de que essas representações possam vir a condicionar a atitude do professor e, a longo prazo, desviar o comportamento do aluno para o

caminho previsto: o do fracasso (GOULD, 2003), como uma espécie de premunição autorrealizadora sobre a não educabilidade desses alunos.

Nesse sentido, é preciso aceitar o desafio de implodir a lógica das identidades fixas que dominam as representações e as práticas na área da deficiência intelectual e flexibilizar tais fronteiras. Um bom começo, de acordo com Pan (2008), seria apostar na relação com o outro como alguém estranho a quem podemos conhecer, exatamente como ele é, uma possibilidade de ser humano, concedendo a ele a alteridade sem tentar incluí-lo em uma categoria preestabelecida.

Sob este ponto de vista, somos levados a crer que a formação profissional bem como a experiência refletida do professor com o aluno com deficiência intelectual são pontos centrais a serem considerados para implementação de uma política de educação inclusiva. Afinal, se expectativas dos professores estiverem rebaixadas, estarão ausentes, provavelmente, os recursos especiais adequados, de forma que as metas educacionais se empobrecem, seguindo numa direção oposta ao que deveria ser propiciado.

Questionamos, portanto, no presente estudo, se a formação e a experiência vivida pelo professor, junto ao aluno com deficiência intelectual, poderá favorecer a construção de uma representação social dinâmica e prospectiva do desenvolvimento desses alunos. Em outras palavras, investigamos se a formação e a experiência do professor podem ser elementos geradores de uma representação social que possibilite o investimento nas capacidades e potencialidades existentes nesses alunos, de maneira que possam atuar pela superação da noção de que as ações educativas devem apenas investir dentro dos limites estabelecidos pelos diagnósticos clínicos ou educacionais tradicionais (VYGOTSKY, 1997).

2.3 Contradições na nomenclatura sobre a deficiência intelectual

Também acompanha a discussão sobre a inclusão do estudante com deficiência intelectual, as mudanças no termo que os designa. O termo deficiência intelectual foi oficializado com a aprovação do documento Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual em 2004. Contudo, o termo mais comumente encontrado na legislação e em boa parte da produção científica contemporânea ainda é deficiência mental, embora a expressão deficiência intelectual seja indicada como a mais adequada em documentos recentes, como o da AAIDD. Nessa perspectiva, é importante refletir que “as novas formas de nomear podem

apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiagem valores sociais contraditórios e a encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão” (PAN, 2008, p. 28).

Os termos usados são, de acordo com Sasaki (2003), expressões dos conceitos e valores vigentes em cada época e, por isso, vão se atualizando historicamente, na tentativa de acompanhar as mudanças paradigmáticas e de tornar-se cada vez mais apropriados, na perspectiva de valorização dos sujeitos.

Assim, constroem-se discussões sobre qual expressão é a mais correta ou politicamente correta para tratar a pessoa com deficiência intelectual: deficiência mental, retardo mental, deficiência intelectual, excepcional, deficiente, pessoa com deficiência, pessoa com necessidade educacional especial.

Algumas dessas expressões assumem o caráter de inovação na busca pela superação de preconceito, isto é, como indicação de novo paradigma, outras expressões atravessam décadas e solidificam os sentidos das diferenças intelectuais em determinado período histórico, como é o caso da nomenclatura retardo mental, que atravessou mais de um século e atualmente ainda está presente nos mais importantes códigos de classificação de doenças (PAN, 2008).

Por outro lado, podemos também observar a brevidade de terminologias como *indivíduo excepcional* cuja origem remonta à década de 1960 em meio a um discurso integracionista em relação à educação da pessoa com deficiência; essa terminologia era uma tentativa de atribuir um sentido positivo aos indivíduos que recebiam as denominações de retardo ou deficiente. 20 anos foram suficientes para que o termo *excepcional* adquirisse um sentido negativo e novas expressões passam a circular, dentre as quais, pessoas com necessidade educacionais especiais, pessoa especial, que buscam de certa forma suavizar o sentido da deficiência (PAN, 2008).

Considerando essa perspectiva, refletimos que todas as terminologias utilizadas tornam-se problemáticas na medida em que são lançadas no campo da comunicação cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentido atribuído à anormalidade nas práticas sociais.

As pessoas com deficiência convivem com a confusão entre o que realmente são, pessoas humanas, e o que se pensa que elas são: deficientes. Essa dualidade corrobora a perpetuação dessa confusão: a visão social construída historicamente em torno da deficiência como sinônimo de doença, de dependência, de indivíduos sem valor, de sofrimento, de objeto de purgação dos males cometidos por seus pais, entre outras. Nesse sentido, é importante pensar como a humanidade compreendeu e tratou a deficiência ao longo da sua história. Daí

porque discutiremos, no próximo título, a trajetória histórica da pessoa com deficiência e os significados a ela atribuídos.

2.4 História da pessoa com deficiência

Com o objetivo de compreender a deficiência intelectual, é necessário também estudar as suposições e crenças das pessoas que reconhecem aquelas pessoas como deficientes e as tratam de modo distintivo. Nessa perspectiva, refletimos que os atuais representações dos professores que tendem a orientar suas práticas em relação aos alunos com deficiência intelectual podem estar ancoradas em representações sociais sobre a pessoa com deficiência construídas em um outro contexto histórico as quais comunicam e se reconstróem ou se repetem a partir das crenças e valores da atualidade.

Tal proposição nos leva a considerar a trajetória histórica de atenção às pessoas com deficiência no que se refere a possíveis desdobramentos desta nas atuais representações sobre inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Ao nos reportarmos à história de atenção às pessoas com deficiência, veremos um longo período de exclusão e de segregação. Posteriormente, observaremos o desenvolvimento de práticas de integração e de inclusão educacional.

Contudo, ressaltamos que uma forma de lidar com as pessoas com deficiência não acaba inteiramente dando lugar a outra. Refletimos que, embora a organização histórica aqui descrita, traga uma certa linearidade sobre as concepções, entendemos que novas concepções podem desenvolver-se concomitantemente com as anteriores. Assim, os processos de aceitação da inclusão da pessoa com deficiência intelectual no ambiente escolar não se dá de maneira homogênea e linear por toda a sociedade.

No tocante ao período de exclusão, que tem início nas civilizações ocidentais, Grécia e Roma antigas, as mulheres deveriam ser fortes para gerar guerreiros fortes, e aqueles que nascessem com anomalias eram eliminados (CARVALHO,1992); as crianças deformadas e indesejadas eram abandonadas em esgotos (ARANHA, 2001).

De acordo com Gil (2009), nesse contexto, em que se dependia de habilidades físicas e mentais para sobreviver, o nascimento de um outro dependente significava um peso que colocava em risco a própria vida, por isso, o extermínio de qualquer pessoa que não atendesse às características convencionadas pela sociedade não representava qualquer tipo de problema.

A morte de pessoas com deficiência intelectual também mantinha relação com o estilo de vida social da época. Assim, ante uma cultura ocidental dominante que valorizava o modelo atlético e forte para servir aos conflitos armados da época, as crianças que não se adequavam a esse padrão não tinham razão de ser, eram consideradas sub-humanas, incapazes de aprender, por isso não recebiam atenção educacional (GIL, 2009). O abandono e o extermínio eram justificados e tratados com naturalidade dentro dessa ética particular que implicava entender que aquele que foge à regra deve ser exterminado para não perpetuar, nem contaminar a sociedade (CAVALCANTI, 2007).

Esse conceito de deficiência sofre alterações a partir da difusão do Cristianismo como religião da redenção e dos desprotegido. No período que compreendeu a Idade Média, a concepção vigente sobre pessoas com deficiência era que por possuírem alma não poderiam ser exterminadas (BALDUÍNO, 2006). Sendo assim, deveriam ser assistidas de maneira caridosa pela sociedade. Entretanto, uma vez que expressassem comportamentos desviantes, eram submetidos a castigos e concebidos como possuídos pelo demônio o que registrava uma atitude ambivalente diante da deficiência, polarizando entre a caridade e o castigo.

O fato é que com o advento do cristianismo, a igreja começou a condenar o infanticídio, ainda assim a deficiência estava associada a causas sobrenaturais, representada como resultado de algum pecado cometido pelos pais em sua história de vida, uma espécie de endividamento espiritual transgeracional, ou pagamento de pecado de vidas anteriores. Nesse período, a atenção às pessoas com deficiência fundamentava-se nos tratamentos sobrenaturais de magia, astrologia, adivinhação e feitiçaria (BIANCHETTI, 1995).

Além disso, as pessoas com deficiência, agora indivíduos dotados de alma, deveriam receber a caridade humana, daí as ponderações humanistas decorrentes de tal pressuposto (GIL, 2009). Contudo, elas permaneciam segregadas dos espaços de produção do saber muitas vezes confinadas em leprosários e asilos como forma de afastar a ameaça inerente as suas condições de diferentes (BIANCHETTI, 1995).

Uma nova concepção acerca da deficiência tem início com as mudanças em termos das estruturas social, política e econômica da sociedade, bem como nas concepções filosóficas a partir do século XVI. Aos poucos, a visão mística perde espaço para uma visão biologizante (BALDUÍNO, 2006) anteriormente discutida nesse texto, e também fatalista sobre a deficiência intelectual, muda também a forma de atenção às pessoas com deficiência que agora era feita por métodos da então iniciante Medicina.

Com ênfase no fatalismo hereditário, Thomas Willis (1621-1675) define pela primeira vez, sob a ótica científica, a idiotia/estupidez como ausência de discernimento, dificuldade no pensamento racional, fraca memória e imaginação (PESSOTTI, 1984). Embora pioneiro no que se refere ao estudo sobre a deficiência intelectual como doença passível de tratamento, suas ponderações limitam o problema da deficiência intelectual às causas biológicas como produto de estrutura e eventos neurais.

Tentando romper com esse pensamento vigente acerca do deficiente mental, no século XVII, John Locke (1632-1704) define o recém-nascido e o idiota como tábula rasa. Surge aí a semente do pensamento sobre a educabilidade do deficiente mental, na medida em que Locke acreditava que a deficiência decorria da carência de experiências, advogando, portanto, que o ensino deveria suprir essa carência. Contudo, suas ideias não foram amplamente aceitas por seus contemporâneos que, em geral, compartilharam dos pressupostos de Willis. Entre eles destacam-se, no século XVIII, os trabalhos de Fonderé (1764-1826) e Pinel (1745-1826), que apontam para a ideia da hereditariedade da deficiência mental, ou fatalismo genético do cretinismo. O cretinismo era considerado uma degradação intelectual maior ou menor, assim, os diferentes graus de retardo eram associados a diferentes níveis de hereditariedade (BIANCHETTI, 1995), que por sua vez consistia em defeito incurável.

A experiência pioneira, considerando a educabilidade das pessoas com deficiência intelectual remonta ao século XIX quando o médico Jean Itard implementou o primeiro programa sistemático de educação especial desenvolvido com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”. Partindo das ideias de Rousseau e Locke e do pressuposto de que o homem não nasce pronto, mas é construído, Itard assumiu a educação sistemática e individualizada de Aveyron, contrapondo-se ao modelo asilar-segregador (PAN, 2008). Suas proposições fundamentadas em exercícios intelectuais, lançam as sementes da esperança na ideia da reversibilidade da deficiência intelectual (TRENT, 1994).

Dando seguimento aos trabalhos de Itard, Edouard Séguin apresenta técnicas de educação especial, com exemplos em vários tipos e níveis de deficiência e referentes às mais diversas áreas da vida do educando. Para ele, a idiotice era uma falha no desejo. Dessa forma, de acordo com Trent (1994), Séguin (1888) utilizou técnicas de treinamento para exercitar a vontade, para revigorar os músculos e para treinar os sentidos, de forma a aumentar o desenvolvimento cognitivo, porque, para ele, a falta de vontade era manifestada como um bloqueio funcional. Uma educação adequada através do que ele chamou de treinamento

fisiológico, juntamente com o tratamento moral, era a única maneira bem-sucedida para romper esse bloqueio (TRENT, 1994).

Ainda sob o forte apelo da hegemonia médica, a evolução filosófica e pedagógica proposta por Séguin (1888) rende-se ao imperativo da curabilidade e prevenção médica que se estende até o início do século XX, consolidando o conceito unitário da deficiência atrelado à hereditariedade, que advoga como melhor forma de tratamento às pessoas com deficiência intelectual o confinamento em instituições médicas. Em outras palavras, os conventos foram substituídos por manicômios ou casas de repouso, as representações sociais preconceituosas e fatalistas sobre a pessoa com deficiência intelectual encontram outra via de negociação com a legitimidade, qual seja, o prestígio da ciência (TRENT, 1994).

A tese da organicidade legitima a institucionalização como forma de atendimento ao deficiente. Nesse período, os deficientes tinham abrigo em conventos, asilos e hospitais psiquiátricos. O formato de atendimento aos então portadores de deficiência tinha um cunho custodial e assistencialista, uma vez que a deficiência era compreendida como uma doença crônica, e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, ficava aos cuidados das famílias ou internado em instituições “protegidas”, segregado do resto da população (BIANCHETTI, 1995).

A primeira instituição educacional organizada exclusivamente para atender a pessoas com necessidades especiais no Brasil foi o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant, seguido do Imperial Instituto de Surdos Mudos em 1857 (RIBEIRO, 1994).

Importante salientar, conforme descreve Januzzi (1985), que a educação dos deficientes mentais, entretanto, não era motivo de preocupação pelo governo, tanto que as duas instituições para o atendimento dessas pessoas surgiram no final do império não como institutos específicos para essa população, mas junto a organizações estatais. Um desses serviços era oferecido ao hospital Juliano Moreira, em Salvador, na Bahia, e outro a uma escola de ensino regular, Escola México, no Rio de Janeiro, que atendia também deficientes físicos e visuais.

No Brasil, após as instituições criadas pelo Governo Imperial, apareceram as associações filantrópicas de atenção aos deficientes. Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), motivada por pais

interessados em oferecer a seus filhos com deficiência mental atendimento especializado, já que o Estado nada fazia para eles (JANUZZI, 1985).

Conforme indica Mazzota (2001), a defesa do direito à educação das pessoas com deficiência intelectual é recente na sociedade brasileira, e aparece motivada por medidas isoladas de indivíduos e grupos. A preocupação com esse segmento e o reconhecimento do direito dessas pessoas com deficiência intelectual só integram as políticas sociais a partir do século XX.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961, no que se refere à legislação brasileira, é o primeiro suporte legal da Educação Especial. Entretanto, seu artigo 88, (revogado pela Lei n.º 9.394, de 1996) instaurou a formação de dois sistemas educacionais, quais sejam: pela interpretação dada ao referido artigo, na medida em que a educação de excepcionais não se enquadrasse no sistema geral de ensino, estaria enquadrada, então, em um sistema especial. Sob esse aspecto, a educação especial era entendida apenas como um sistema paralelo (MAZZOTA, 2001).

Tem início, na década de 1960 o declínio do modelo de segregação institucional, esse movimento se ancora no despontar de novos conhecimentos sobre deficiência e sobre processos de aprendizagem, bem como no crescimento dos movimentos dos direitos humanos, quando, de acordo com Mazzota (2001), as diversas minorias e grupos sociais marginalizados começam a lutar para conquistar um espaço na sociedade.

Além desses movimentos em prol dos direitos humanos e da crítica acadêmica, o questionamento à institucionalização teve também forte motivação econômica, pois, de acordo com a lógica capitalista, interessava aumentar a produção, tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível.

Dessa forma, o questionamento e a pressão contrários ao modelo da segregação institucional tomaram força em todo o mundo na segunda metade do século XX com o objetivo de garantir os direitos dos deficientes incluindo o direito à educação.

O movimento de desinstitucionalização se configura nos moldes do conceito de normalização, que tinha a pretensão de inserir alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino por entender que eles deveriam ter direito a uma educação o mais normal possível, tal qual os alunos ditos normais. Contudo, o ingresso dessas pessoas no sistema regular de ensino estava associado ao princípio da normalização. Ou seja, pessoas portadoras de deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou

normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais, na medida de suas possibilidades (GLAT,1998). Tais possibilidades eram determinadas por profissionais especialistas, ainda com uma visão médica acerca da deficiência, configurando a prática de integração da educação.

O discurso da integração é o discurso de paradigma médico, que, de acordo com Abenhaim (2009), baseia-se numa comparação entre a pessoa e um modelo humano idealizado: quanto mais próximo do modelo, mais perfeito; quanto mais distante, mais diferente, mais imperfeito.

Nesse sentido, o discurso da integração é o de que o sujeito tem de se preparar para estar com os outros. Existem características estabelecidas, e o sujeito é avaliado, podendo ser ou não aceito no grupo. Ou seja, a expectativa é a de que os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) sejam integrados na sala regular, à medida que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de apoio. Esse modelo de atenção à educação, à integração, produziu o início da ruptura com padrões segregadores. Contudo, prendeu-se em buscar a superação da deficiência, mas não repensou a necessidade de mudar o sistema educacional.

Novos questionamentos da academia, bem como das pessoas com deficiências e suas famílias, lembra Aranha (2001), começam a surgir, denunciando as dificuldades factuais encontradas nesse processo de busca da normalização da pessoa com deficiência, uma vez que as diferenças nunca se acabam, elas devem, por outro lado, ser administradas na convivência social. Tem início, portanto, a proposta de educação inclusiva. Entende-se, portanto, que “não foi por causa dos políticos que as políticas educacionais mudaram, não foi porque os políticos esperaram os pesquisadores dizerem a palavra certa, mas foi porque a sociedade exigiu mudanças” (MITTLER, 2003, p. 15). A gênese da educação inclusiva está no movimento norte-americano em 1980 de pais, profissionais e pessoas com deficiência, chamado *Regular Education Initiative* (SÁNCHEZ, 2005).

Em face dessas reivindicações dos movimentos sociais, bem como do avanço na concepção dos direitos humanos, um novo paradigma de atendimento aos alunos especiais desponta na década de 90. A proposta da educação inclusiva, segundo Zardo (2012), remete aos fundamentos políticos e filosóficos que evidenciam a diferença humana, em oposição à concepção que enfatiza a homogeneização da construção do conhecimento na instituição

escolar e que, por falsos mecanismos de equalização, sacrificam os diferentes processos de construção do conhecimento dos estudantes.

Essa proposta preconizava que todos os alunos deveriam estar inseridos na sala de aula regular e que, para isso, a escola precisaria ser reestruturada para atender às suas necessidades educativas especiais. A proposta inclusiva respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes, considerando que a homogeneidade é ilusória. Portanto, as crianças devem ser demandadas a partir do estágio em que se encontram, visando à igualdade de oportunidades, de maneira que, todos os alunos, inclusive o aluno com deficiência intelectual, por meio da interação mediada com conteúdos acadêmicos complexos, possa ser desafiado, estimulado a encontrar novas rotas de desenvolvimento psíquico (CARVALHO, L., 2006).

O duelo entre integração x inclusão é entendido por Sasaki (1997) como a contraposição entre o modelo médico e o modelo social da deficiência. A integração é associada ao modelo médico em que toda deficiência é vista como problema do indivíduo, daí porque no caso do aluno com deficiência, presume-se que ele precisa ser curado, tratado, reabilitado, com o propósito de se adequar à escola. Por outro lado, a inclusão estabelece vínculos com o modelo social da deficiência, uma vez que concebe os problemas dos deficientes como determinado socialmente. Porém é a própria sociedade que oferece obstáculos nas condições de socialização possíveis ao pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência, causando-lhes desvantagens no desempenho dos papéis sociais.

Nessa nova perspectiva de educação – a educação inclusiva – há de haver uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e seja competente para trabalhar com todos os educandos.

No próximo tópico, traçaremos um histórico sobre a proposta inclusiva enquanto direito.

2.5 O direito e seus significados

O direito à educação tem como fundamento as normativas nacionais e internacionais que tratam de direitos humanos e afirmam a educação como direito social imprescindível para o desenvolvimento de todas as pessoas e como condição para os demais direitos. Nessa perspectiva, a educação da pessoa com deficiência intelectual recebeu impulso importante por força dos encontros internacionais e nacionais que resultaram em vários documentos que

buscaram romper com concepções assistencialistas. Entre eles estão a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esses documentos têm importantes desdobramentos sobre os significados construídos pelos professores que trabalham com a escolarização do aluno com DI em classes regulares de ensino.

Neste último encontro, por exemplo, de acordo com Balduino (2006), utiliza-se pela primeira vez o termo inclusão para a educação. Por isso, ele é considerado um marco na delimitação dos direitos da pessoa com deficiência intelectual, já que desde sua elaboração foram tomadas medidas no intuito de ampliar legalmente as possibilidades dessas pessoas nas classes comuns. O encontro que deu origem à declaração de Salamanca reuniu pais e professores envolvidos diretamente com crianças com deficiência para exporem suas concepções acerca da importância de um ambiente inclusivo. Essa declaração prevê uma nova forma de olhar para a diferença, a partir do reconhecimento das diferenças como valor pedagógico e, deste modo, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente.

Ressaltamos que anterior à elaboração desses dois documentos, outro marco na educação inclusiva de igual importância está na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, em seu art. 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la, ou seja, se é direito de todos, é também direito da pessoa com deficiência. Essa interpretação pode ser confirmada no art. 208, inciso III, que garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Além da Constituição Federal, vale ressaltar nessa seara rumo à inclusão, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), no seu art. 58 pontua que a educação especial faz parte da educação básica, devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1996).

Publicada pelo Ministério da Educação em 1994, a Política Nacional de Educação Especial pode ser considerada um primeiro movimento político de organização sistematizada dessa modalidade de ensino depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa política define como público da educação especial os alunos portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades

(superdotados) e inaugura uma nova concepção no sistema de ensino brasileiro que traz como conceito fundamental a integração. Instaura, igualmente, o diagnóstico dos alunos como pré-requisito para a participação nos contextos escolares, acarretando a organização de um sistema misto e a constituição de parcerias entre Estado e organizações não governamentais (ZARDO, 2012).

Tanto a Política Nacional de Educação Especial, quanto a Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990, que institui o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) e a Constituição Federal de 1998, ressalta Zardo (2012), utilizam-se do termo “portador de deficiência” em substituição a termos como aleijados, excepcionais, mongoloides das décadas de 1960 e 1970 que tinham uma carga pejorativa embutida.

Em âmbito internacional, no mesmo ano de implementação da Política Nacional de Educação Especial acontece a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha. O documento decorrente desse encontro constitui um marco relevante na garantia ao direito à educação para pessoas com deficiência, propagando o conceito de escola inclusiva pela previsão de uma Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais.

A filosofia desses referenciais internacionais respinga em vários documentos no Brasil. Entre eles, no capítulo V, específico sobre educação especial, da Lei n.º 9.394/96, que entre outras coisas, determina que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades especiais. (ZARDO, 2012).

Em 1999, outro importante documento vem a reafirmar os direitos do portador de necessidades especiais, a Declaração de Guatemala (OEA, 1999). Essa declaração é fruto da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, realizada em 8 de junho de 1999, na cidade da Guatemala. Esse documento condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição que impeçam o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive a educação (OEA, 1999).

No Brasil, de acordo com Zardo (2012), esse processo de mudança nas políticas e normativos da educação especial é intensificado com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB). Essa resolução, em seu art. 2.º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com

necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Esse documento tem grande importância, à medida que factualmente implica a escola e os professores por meio da matrícula compulsória de alunos com deficiência no ambiente escolar (BRASIL, 2001).

Nessa trajetória, ainda estreitando laços com a temática do presente projeto, destacamos o documento que busca resgatar o direito de voz das pessoas com deficiência intelectual – a Declaração de Montreal, fruto da convenção realizada em Montreal, Canadá, em 6 de outubro de 2004, evento que aprovou o Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, considerado um dos mais importantes documentos relativos ao direito da pessoa com deficiência intelectual no sentido de defesa da autonomia de decisão dessas pessoas. No referido encontro é que se institui a alteração da nomenclatura *deficiência mental* para *deficiência intelectual*. O texto desse documento reforça que os indivíduos com deficiência intelectual devem gozar de seus direitos por sua condição humana, e não em função da deficiência.

Uma das mais recentes e impactantes propostas em termos legais surge em 2008, denominada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento ressalta que para implementação da educação inclusiva é preciso [...]

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Em face dessa trajetória, ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão na educação se populariza e se torna pauta de discussão obrigatória principalmente para os professores, surgem também os conflitos em relação às formas de efetivá-la, recaindo sobre a formação do professor a aposta de possibilidade de adequação às leis.

CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DI

A escolarização do aluno com deficiência intelectual em escolas regulares de ensino médio é uma conquista irrevogável e necessária para o desenvolvimento psicossocial e cognitivo desses educandos, além de representar os anseios nacionais e globais pela construção de uma sociedade mais justa e consciente dos direitos fundamentais.

Contudo, a efetivação factual dessa proposta exige da escola novos posicionamentos que implicam esforço para mudança das condições atuais, rumo à adequação das ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes. São imprescindíveis, portanto, nesse processo, a qualificação e a sensibilização do professor para responder às necessidades diferenciadas de seus alunos e propor situações de ensino-aprendizagem satisfatória para todos.

3.1 Prática reflexiva como mola propulsora para importantes transformações

Considerando o volume de exigências que o contexto de inclusão acarreta para a ação dos professores, tem sido lugar-comum endereçar à formação profissional a expectativa de solução e/ou busca de respostas.

No presente capítulo, refletiremos, portanto, sobre a articulação entre as várias fontes de saber que vêm consolidando a formação do professor e os desdobramentos dessa formação na construção de conteúdos representacionais favoráveis ou desfavoráveis à escolarização do aluno com DI.

Nessa direção, é importante ressaltar que os saberes dos quais os professores fazem uso na prática pedagógica, de acordo com Tardif (2012), contêm conhecimento e um saber-fazer cuja origem é fruto da articulação entre o social e o individual. Em outras palavras, o saber do professor é social, embora sua existência dependa dos professores enquanto atores individuais empenhados numa prática. Esses saberes podem vir da família, da escola que o formou, de sua cultura pessoal, das universidades, das instituições em que trabalha ou trabalhou, dos pares, dos cursos de reciclagem, das relações com os alunos em sala de aula.

O professor é, portanto, um ser social que vive em interação com os outros seres, reconstruindo e sendo reconstruído pela sociedade. Portanto, um sujeito em permanente processo de formação, passível de revisões e inovações, oriundas das múltiplas experiências vividas durante a sua trajetória pessoal e profissional (SANTOS; ANDRADE, 2003).

Dada a variedade na sua origem, a formação do professor não se constitui em um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, e sim como um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual ele aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação (TARDIF, 2012) que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Situando a formação do professor na perspectiva da escolarização do aluno com deficiência intelectual, um aspecto salta aos olhos: os alunos com deficiência intelectual vêm sendo recebidos nas escolas regulares de ensino médio, mas quase nada se sabe sobre a maneira singular de ensiná-los e de proporcionar-lhes o domínio efetivo de novas competências cognitivas (BEZERRA; ARAÚJO, 2011). Isso sugere que o arcabouço metodológico para atuar com os alunos com deficiência intelectual é lacunar, não havendo um referencial epistemológico que subsidie o trabalho do professor. Dessa forma, deixa-se de lado, cada vez mais, o papel mediador do professor para direcionar o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual, em favor de um estado de energia bondosa que reduz a ação do professor à aceitação e tolerância diante do outro intocável, de acordo com Skliar (2011).

Esse cenário converge para o fato de que o conteúdo representacional sobre o jovem com deficiência intelectual tende a estar associado à imagem de infantilização e impossibilidade de desenvolvimento cognitivo, indicando uma limitação permanente, que consolida o prognóstico de não educabilidade desse aluno (CAVALCANTI, 2007). Sendo assim, pouco se investe em novas técnicas apropriadas para subsidiar o ensino desse grupo, já que pouco se acredita na capacidade de desenvolvimento desses alunos.

Nessa direção, entendemos que a força que movimenta os programas de inclusão estão nas representações, na vontade e na ética dos professores. Contudo, o conhecimento técnico é essencial ao processo pedagógico, pois é com base nele que se objetiva um autêntico compromisso ético (BEZERRA; ARAÚJO, 2011). De forma que o encontro entre o compromisso ético e a competência técnica dos professores é o ponto de equilíbrio que precisa ser pensado nos cursos de formação de professores. Nosso entendimento reside, portanto, na ideia de que a escola precisa, além de estar sensibilizada, estar também apta a perceber conforme ressalta Vygotsky (1984) que o aprendizado, à medida que é adequadamente organizado possibilita o desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer.

Nesse caso, convém lembrar que ao longo desta primeira década do século XXI, constatamos a prevalência quase absoluta do espontâneo na forma como a pedagogia de orientação inclusiva vem sendo conduzida nas escolas regulares (BEZERRA; ARAÚJO, 2011), revelando a ausência de conhecimentos científicos e sistemáticos sobre a maneira de conduzir o ensino de pessoas com deficiência intelectual.

Refletimos, contudo, que se “a enseñanza de la lectura a los ciegos o del lenguaje oral a los sordomudos demanda una técnica pedagógica especial y recursos y métodos especiales de los niños diferentes” (VYGOTSKY, 1997, p. 81). Os alunos com DI também se valem da mesma regra, eles também precisam de metodologias, recursos e procedimentos específicos para apropriação do saber elaborado.

A pedagogia da inclusão tem muito a ganhar se suprimir de seu ideário um discurso radical que, para contrapor-se à herança negativa dos métodos especiais, tem rejeitado severamente o uso estratégico de atividades diferenciadas e flexibilizações curriculares na sala comum, deixando de lado a herança positiva da Escola Especial. O emprego desses recursos metodológicos ofereceria uma possibilidade para se viabilizar com mais competência a aprendizagem daqueles alunos: uma forma precisa de responder às suas necessidades concretas e aos seus direitos, em vez de deixá-los na classe à mercê de suas dificuldades, numa posição de eternos espectadores (BEZERRA; ARAÚJO, 2011, p. 295).

Nessa proposição, conforme Bezerra e Araújo (2011) não defendemos a ideia de uma adaptação curricular facilitadora, mas um planejamento de atividades específicas que tenham por objetivo a maximização do potencial cognitivo do aluno com deficiência intelectual. Evitando, dessa forma, a permanência inócua desses alunos nas escolas regulares.

Interessa-nos ressaltar a importância de uma formação que considere, entre outros aspectos, a presença de uma intencionalidade e uma diretividade maiores no fazer pedagógico. Por outro lado, refletimos que a construção dessas estratégias diferenciadas para viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, como qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico, leva a novos métodos de investigação e análise. Nesse sentido, há que se considerar a relevância da experiência do professor com o aluno com deficiência intelectual e do seu olhar na condição de investigador reflexivo sobre sua própria prática.

Refletir sobre a prática, implica pensar sobre qual epistemologia a sustenta, quais teorias estão subjacentes a esta prática, pois, mesmo que implícitas, tais teorias permeiam nossas escolhas e ações sobre o fazer pedagógico. Portanto, a reflexão sobre as situações de ensino possibilita a tomada de consciência sobre os tipos de aprendizagem possíveis, a partir de uma variedade de proposições apresentadas, conferindo aos professores maior autonomia na resolução dos problemas práticos cotidianos, além de sua instrumentalização (BOLZAN, 2002, p.157).

Isso porque o professor, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolve saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2012), de forma que os professores ocupam, no campo dos saberes, um espaço estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica e, portanto, deveriam gozar de prestígio análogo.

Apesar de estratégica, a posição do professor, nos cursos de formação, é, geralmente, desvalorizada enquanto conhecimento legitimado, o que se verifica, pelo próprio discurso dos professores quando afirmam que não estão preparados para receber os alunos com deficiência, embora, de acordo com Skliar (2006) não exista nenhum consenso sobre o que signifique estar preparado.

Os professores, nas palavras de Tardif (2012), desvalorizam sua própria formação profissional, associando-a à pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários. Nessa perspectiva, aquilo que não advém das teorias abstratas é considerado uma espécie de saber de segunda mão que aguarda, geralmente, por um saber externo, alheio ao conhecimento docente, construído exclusivamente pelas mãos dos peritos, em oposição ao saber experiencial decorrente da prática.

Diante do exposto, enfatizamos a necessidade de um trabalho de empoderamento junto aos professores que ressalte o autorreconhecimento da sua capacidade realizadora e transformadora a partir da prática reflexiva. Isso nos coloca diante da urgência de superar o “sentimentalismo indulgente” (BEZERRA; ARAÚJO, 2011) em favor da instauração de um diálogo intenso entre professores, fundamentado na troca de informações, sentimentos e posturas metodológicas; favorecendo a construção de uma dimensão reflexiva e afetiva da produção de conhecimentos (RIBEIRO, 2006).

Essa perspectiva implica a construção de uma postura formativa alicerçada na reflexão crítica e criativa, na integração de saberes, no espírito curioso e investigativo. Esse caráter reflexivo do professor constitui-se, de acordo com Tardif (2012), na mola propulsora de importantes transformações na forma e no conteúdo educacional, haja vista a capacidade compreensiva e construtiva que a reflexão proporciona ao sujeito ante a realidade e a si mesmo.

O grande desafio da formação docente, nesses moldes, conforme ressaltam Mitjans Martinez e González Rey (2006) é impregnar de sentido as teorias veiculadas e as

expectativas formativas, para que as aprendizagens integrem de forma significativa o ser, o saber e o fazer do profissional docente. Para tanto, resulta imprescindível que os professores não apenas tenham acesso à informação técnica, mas que desenvolvam os recursos pessoais que lhes permitam se apropriar criativamente da informação técnico-científica disponível. Isso porque, além do sistema cognitivo, os professores dispõem de uma história de vida, de emoções, de um corpo, de uma personalidade, de uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores estão fortemente personalizados, ou seja, raramente se trata de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas, sim, de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

Entretanto, relembra Gatti (2003), não raro nos deparamos com cursos de formação continuada que visam a mudanças exclusivamente a partir da racionalidade dos profissionais, entendendo que a partir do domínio de novos conhecimentos, haverá mudanças de postura e forma de agir, desconsiderando que os conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas também socioafetivos e culturais. Uma formação que produza efeitos reais deve considerar o professor como um ser social, com identidades profissionais e pessoais, imersos numa vida grupal, afinal [...]

[...] esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p.192)

Dito isto, somos levados a crer que os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender (TARDIF, 2012). Nesse sentido, a mais recente situação de trabalho dos professores de ensino médio, decorrente da expansão numérica de alunos com deficiência intelectual, matriculados em turmas regulares, precisa ser considerada na sua função provocadora de respostas educativas junto ao grupo de professores, na medida em que, enquanto novidade, a presença desses alunos é impactante e vem possibilitando variadas experiências que podem vir a converter-se em novas e favoráveis representações sobre a inclusão desses alunos no ensino

médio. Também podem fazer emergir respostas criativas e reorientadoras da prática junto a esse grupo de alunos.

Acreditamos que a força motriz para que essa experiência com o aluno com deficiência intelectual se transforme em prática favorável à inclusão virtuosa dependerá da possibilidade de reflexão que se fará sobre essa experiência, ou seja, o que determinará até que ponto o professor vai valer-se desse material experiencial para conduzir novas práticas.

Sobre o tema, Barbato, Santos e Sousa (2012, p. 242) lecionam:

Sem discussão que favoreça a valorização do conhecimento dos profissionais envolvidos em eventos de formação inicial e continuada, de seus dizeres e dúvidas, de sua reflexividade na práxis e sua criatividade, a construção e sustentabilidade de uma cultura inclusiva tornam-se difíceis e lentas [...] é preciso a apropriação de conhecimento não somente teóricos por parte dos professores e outros profissionais envolvidos, mas de uma disposição interacional de respeito ao outro, possibilitando-lhe o reconhecimento como um indivíduo ativo e responsivo.

Consideramos que a ampliação no número de matrículas dos alunos com deficiência intelectual em turmas regulares, ainda que como imposição legal, vem oportunizando maiores interações entre professores e alunos com deficiência, revelando, por força da convivência, a necessidade de mudanças nos antigos padrões homogeneizadores de ensino-aprendizagem.

A despeito de a convivência poder constituir-se em elemento provocador, as mudanças favoráveis à prática inclusiva estão condicionadas à existência de momentos reflexivos sobre essa convivência, sobre essa prática. Nessa perspectiva, Rodrigues (2011) constata que esses momentos de reflexão promovem melhor adaptação dos professores e fazem ampliar suas crenças nas capacidades dos alunos. Os professores habituados a refletir em conjunto mostram melhor tolerância ao erro, certamente porque se sentem mais confiantes e capazes de encontrar caminhos alternativos e de resolver eventuais problemas, porque quando se reflete em conjunto, não se encontra a solução, mas avaliam-se as possíveis soluções.

Em outras palavras, o processo formativo em si não indicará todos os procedimentos técnicos para enfrentar os problemas decorrentes das práticas educativas, sendo assim, apresenta-se a necessidade de pensar o processo formativo do professor a partir da racionalidade prática, ou seja, da reflexão que se baseia “na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça, sendo simultaneamente um processo lógico e psicológico” (ALARCÃO, 1996, p.175). Isso quer dizer que os processos de formação implicam o professor enquanto sujeito, num processo

peçoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda (ALARCÃO, 1996).

Considerando a mudança paradigmática que a escolarização do aluno com deficiência intelectual exige, é preciso investir em numa formação que capacite o professor para ser crítico, reflexivo e pesquisador, de forma que a autonomia desse professor seja [...]

[...] um processo que vai, gradativamente, garantindo a assunção, de sua responsabilidade social pela condição do ensino em situações complexas, historicamente construída e ideologicamente comprometidas. Isso só pode ser feito com o sujeito que se sintá, se perceba como ator de sua história, como sujeito empoderado, habilitado ao exercício do poder que advém de sua práxis (FRANCO, 2012, p. 273).

Nessas condições, a reflexão do professor sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático coloca [...]

[...] em ação um processo em espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática. Por conseguinte, a apropriação de uma teoria também produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática. Esse processo se caracteriza como um ciclo que não tem início, nem final, uma vez que o novo influi sobre o antigo, sendo incorporado aos múltiplos elementos que constituem o novo saber-fazer (BOLZAN, 2002, p.155).

O pensamento até aqui delineado conduz ao entendimento de que para converter o período de formação num período de mudança para paradigmas mais inclusivos é importante considerar a autonomia do professor para articular conhecimento pedagógico e saber prático.

Nesse sentido, é preciso, de acordo com Rodrigues (2011), considerar quatro aspectos centrais, quais sejam:

- a) a adoção de uma atitude de investigação como estratégia de formação, a partir da qual a prática consiste em campo de pesquisa;
- b) a existência de momentos reflexivos sobre a prática, a partir de um fórum permanente de discussão na própria escola (RIBEIRO, 2006);
- c) a consideração de uma relação entre teoria e prática efetivada nos cursos de formação; e principalmente,
- d) o contato com pessoas com deficiência.

Além disso, é importante reconhecer que a “ formação é um processo que vai da busca de certezas à aceitação da dúvida, um processo que abre e impele ao desenvolvimento e à mudança” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 316).

3.2 O desconforto intelectual e os cursos de formação de professores

Caldeira e Cavalari (2010) ressaltam que conforme se adquirem maiores conhecimentos sobre a natureza da deficiência, as práticas educacionais aprimoram-se, potencializando as capacidades de cada aluno. Esse aspecto relaciona-se à ideia de que os novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento que começam a ganhar espaços entre os professores de ensino médio, nos cursos de formação, podem influenciar positivamente as representações sobre a escolarização do aluno com DI.

Seguindo essa linha de argumentação, há uma expectativa geral de que o período de formação para atuar na prática inclusiva construa um professor [...]

[...] orientado prospectivamente às dificuldades do estudante, sobretudo as suas potencialidades que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social, que seja capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos, que considere o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe apresente desafios na direção de novos objetivos, que considere o aluno integralmente sem se centrar no não, na deficiência (GOES, 2002, p.151).

Os cursos de formação de professores, por mais eficientes que sejam, não podem arcar com toda a complexidade da missão educativa e com a perplexidade do estado atual em que se encontram os educadores. Sendo assim, a formação de professor para trabalhar com a diversidade deve considerar uma postura reflexiva por parte dos docentes em detrimento do aprendizado de conteúdos congelados como ponto ótimo de conhecimento.

Nessa perspectiva, considerando o domínio dos conteúdos abordados nos eventos de formação dos professores, ressaltamos que há, em grande parte dos cursos ministrados para professor, uma centralidade na descrição exaustiva das condições de deficiência que se pode encontrar nos estudantes (RODRIGUES, 2011). Essa ênfase dada ao conhecimento das etiologias situa o desenvolvimento do aluno com deficiência especificamente dentro do plano biológico, endereçando, muitas vezes, ao aluno e a sua condição deficitária, a culpa pelo não aprendizado.

Nesses moldes, um curso de formação pode se constituir numa arma, à medida que ajuda a justificar a segregação do aluno com deficiência por meio da nosologia. Além disso, é importante lembrar que a escola não constitui espaço clínico, mas educacional, e o docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas, sim, para lidar pedagogicamente com eles (FIGUEIREDO, 2002).

Se antes bastava conhecer profundamente as deficiências e suas decorrências, atualmente isso é insuficiente ou, talvez, até desnecessário, uma vez que precisamos refletir sobre o processo educativo desses sujeitos, e como a escola brasileira poderá garantir a eles o acesso pleno a riqueza da humanidade e a herança dos conhecimentos como pilares de emancipação humana, resgatando a presença deles no mundo e tornando-os protagonistas da história, como qualquer outra pessoa. (OLIVEIRA, 2010, p.143).

Assim, o trabalho com estudante com deficiência intelectual não requer formação para reduzir ou pôr termo as suas deficiências, requer, por outro lado, um aprimoramento técnico-reflexivo do professor para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos, visando à eliminação de barreiras próprias de suas relações na escola. Nessa perspectiva, ressaltar a deficiência em detrimento das potencialidades faz com os professores representem a inclusão como uma utopia não realizável (MANTOAN, 1997),

Reforçando esse sentido de inclusão como utopia, Mantoan (1997) atesta que invariavelmente os professores são bastante resistentes às inovações educacionais como a inclusão. Os professores se refugiam no impossível, considerando que uma educação para todos é legítima, contudo utópica, da ordem do impossível.

Diante do exposto, refletimos que, em geral, para o professor, aquilo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em sala de aula é rejeitado. A identidade dos professores e o suposto lugar conquistado por eles em uma estrutura específica de ensino, com as inovações, são abalados, atentando contra a experiência e os conhecimentos já adquiridos.

Estamos ressaltando que quando os professores deparam com situações concretas de trabalho, nas quais provam do sentimento de que o que conhecem e sabem é insuficiente em relação ao saberes que aquelas situações práticas implicam, eles têm o sentimento denominado por Schwartz (2001, p. 10) de "desconforto intelectual", uma vez que defrontam-se com "zonas de ignorância" em relação ao próprio fazer que aumentam seus sentimentos de insuficiência.

A ignorância consciente sobre o processo de trabalho aumenta o medo porque torna o risco cada vez maior. O medo – uma das dimensões da vivência dos trabalhadores, presente em todos os tipos de ocupações profissionais – é desencadeado pelos riscos relacionados à sua integridade física, às possibilidades de não acompanharem o ritmo de produção imposto, de perda dos postos de trabalho, de despersonalização perante as tarefas, de não responderem às responsabilidades deles esperadas (DEJOURS, 1992). Por sua parte, os professores têm expectativas que o curso de formação, de alguma forma, vai por a termo o *desconforto*

intelectual diante das novas situações práticas de trabalho, É comum os professores desejarem cursos que priorizem a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. Muitas vezes priorizam conhecimentos que tratam da conceituação, etiologia e prognóstico das deficiências, enquanto ferramentas e métodos específicos para aprendizagem escolar desses alunos. Nessas condições, [...]

[...] o medo os impulsiona a reorganizar o encaminhamento do trabalho numa direção que pareça mais controlável ou de menor exposição, fazendo, por vezes, voltar a práticas e modos de fazer supostamente já superados, mas também supostamente melhor conhecidos nos riscos que comportam (DEJOURS,1992, p. 20).

Embora os professores busquem encaminhar o trabalho numa direção que não cause desconforto e por isso buscam nos cursos esquemas práticos de trabalho, ressaltamos que uma formação eficiente, conforme Mitjás Martínez (2003), não se trata apenas da aquisição de novos conhecimentos científicos, mas de mudanças que envolvam as representações do professor, suas crenças, valores e expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como em relação às possibilidades de ação do sujeito educador e os recursos subjetivos que possam favorecer a ação pedagógica, a partir da demanda singular de cada estudante com quem trabalha.

Nessa perspectiva, uma formação transformadora deve estar baseada em princípios educacionais que valorizem a aprendizagem ativa, que considerem os conhecimentos prévios e busquem a autonomia intelectual e social, tanto para alunos como para professores, o que acontecerá a partir do exercício constante de reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola, preferencialmente a partir de grupos de estudos nas escolas para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e da interdisciplinaridade, valorizando, dessa forma, a autonomia intelectual com seus riscos inerentes, distanciando-se de receitas prontas (MANTOAN, 1998).

Consideramos que, para pauta de formação dos professores, alguns pontos são fundamentais. Entre eles destacam-se: a autonomia intelectual a partir de uma atitude investigativa; as reflexões e questionamentos sobre a prática; a articulação entre teoria e prática; o trabalho cooperativo em detrimento da competição; e o contato com as pessoas com deficiência.

Conforme Sampaio e Sampaio (2009) a viabilidade prática da inclusão está também ligada à ideia de que reações afetivas podem interferir na posição do professor ante a proposta

inclusiva, sendo na formação do professor uma preparação psicológica merece lugar de destaque, deixando de ocupar um lugar coadjuvante a formação alicerçada na instrumentalização prática e reconstrução de concepções de ensino- aprendizagem.

Essa preparação psicológica, de acordo com Voltoline (2005), pode abrir espaço para que os professores expressem seus sentimentos acerca da prática inclusiva que vivenciam. Afinal, estando os professores impedidos de relatar suas fantasias em relação a essa prática sob pena de ferir o código do politicamente correto, encontram uma via de negociação com o mal-estar pela queixa recorrente do não temos recurso ou não temos especialização. Ainda assim, mesmo vindo os tais recursos inegavelmente importantes, possivelmente não findará a queixa uma vez que essa ocupa o lugar de uma verdade recalcada.

As reflexões anteriores nos remetem à ideia de que não existe um ponto ótimo de preparação que capacite o professor a realizar a inclusão, igualmente a atualização e a competência não podem ser entendidas como volume de informações e conhecimentos adquiridos durante o processo de formação que preparam o profissional para a ação. Em outras palavras, não basta dominar uma infinidade de métodos e estratégias para que a inclusão dê certo, afinal toda prática pedagógica está atrelada à interação de indivíduos singulares, únicos.

Uma das principais barreiras que temos de enfrentar ante a promoção da inclusão se refere à formação dos professores para a inclusão. Mas essa formação não significa treinamento ou adestramento e muito menos preparação definitiva; o professor nunca estará preparado para inclusão, estará, sim, continuamente se preparando, principalmente se considerarmos que cada aluno é único, e conhecer aspectos da deficiência não garante o conhecimento sobre a complexidade do humano aluno em contato com o humano professor.

É importante o desenvolvimento de uma mentalidade inclusiva que se coloque na rota de um eterno questionar, não como puro contestacionismo, mas como esforço contínuo de ir além do que seja consensual (SANTOS; SILVA, 2008). Busca, deste modo, transpor uma representação social sobre inclusão cujo conteúdo geral está centrado na ideia de simples inserção do aluno com deficiência e impossibilidade de aprendizagem desses alunos (ALBUQUERQUE, 2007).

3.3 Formação inicial e continuada

Consideramos necessário também estabelecer uma distinção entre formação inicial e formação continuada, dada a especificidade dos sujeitos da nossa pesquisa, professores cuja formação inicial os licencia a atuar no segmento de ensino médio em disciplinas específicas.

A formação inicial diz respeito à formação institucional oferecida a estudantes que não são professores, logo, não atuam em escolas e/ou em outra forma de serviço educacional informal. Tal formação é oferecida em diferentes instituições de ensino, desde universidades a cursos de magistérios e envolve a preparação do futuro professor para a docência, assim como sua certificação legal para atuar em variados níveis de ensino (FERREIRA, 2006). Nas escolas, os professores formados adicionam cotidianamente novas camadas de aprendizagem sobre práticas de ensino e processos de aprendizagem do aluno ao conhecimento e experiência propiciados durante sua formação inicial.

Por outro lado, a formação continuada de docentes é uma expressão que tem sido usada para se referir a qualquer ação de formação de professores já atuando no campo.

Em geral, os programas dos cursos de formação continuada de professores oferecem conteúdos teóricos e ou práticos que se pressupõe são necessários à ação docente no contexto atual da sala de aula, conseqüentemente as ações de formação adotam o formato acadêmico que determina que o conteúdo do curso deve ser ministrado por um ou mais especialistas na área foco da formação, que por sua vez ensina alguém que não sabe (FERREIRA, 2006, p. 228).

A partir dessa concepção, pode-se entender que a formação continuada é necessária porque os professores ainda não foram suficientemente qualificados para a prática educacional durante sua certificação formal inicial nas instituições e ensino superior. Nesse caso, fica em dúvida o desempenho da universidade nos cursos de formação, bem como se desqualificam as experiências, os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelo docente na escola como fatores relevantes para sua formação, registrando com isso que o repertório do professor não possui valor (FERREIRA, 2006).

Entendendo que atualmente as demandas educacionais mudam com certa rapidez, compreendemos que o professor precisa de apoio contínuo para poder dar conta delas. De acordo com Ferreira (2006), essa poderia ser uma explicação para a ação de formação continuada que fosse centrada na realidade do professor, se as abordagens adotadas na formação fossem participativas e se fossem implementadas dentro das escolas e articuladas às necessidades específicas de cada contexto educacional. Nesse caso, não estaríamos formando, mas realizando uma ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes.

Esse engano epistemológico, de acordo com Ferreira (2006) se cristalizou na raiz da concepção das ações de formação de professores, contaminando por muitos anos o planejamento dos programas dos cursos estruturados sem articulação alguma com as experiências, conhecimentos, habilidades, perspectivas e interesses dos professores para as quais são organizados.

Essa compreensão unilateral de que docentes precisam de formação não permite que eles sejam compreendidos como o principal recurso da própria ação de formação (FERREIRA, 2006). Tais cursos deveriam se caracterizar como ações de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do docente, cujos conteúdos programáticos adotassem o repertório de conhecimentos e habilidades do docente como ponto de partida e reta de chegada.

Nessa perspectiva, entende-se que não haverá aprendizagem significativa para o professor e intenção para a modificação de sua prática em sala de aula se o processo de construção do novo conhecimento prescindir do *background* do aprendiz, seja este uma criança, uma professora, um médico ou um catedrático (FERREIRA, 2006).

O capítulo seguinte destina-se a apresentar e discutir a metodologia utilizada neste estudo, tendo como ponto de partida as representações sociais de professores de ensino médio sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 4 METODOLOGIA

A metodologia selecionada deve ser coerente com a filosofia e os objetivos do trabalho. Nesta pesquisa privilegiamos a abordagem qualitativa como escolha metodológica por tratar-se de uma investigação que valoriza a busca do significado e da interpretação, visando gerar conhecimentos aplicados a um contexto escolar particular.

Além disso, a pesquisa de campo foi a nossa escolha como procedimento metodológico, uma vez que buscamos as informações diretamente com os professores de ensino médio que vivenciam a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sua prática docente atual. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

Serão apresentados os aspectos pelos quais a pesquisa foi realizada, os objetivos, os participantes, bem como o instrumento empregado para viabilizar a coleta de dados. Também serão mostrados os procedimentos usados para a análise dos dados e resultados.

4.1 Estudo piloto

Um estudo preliminar foi realizado antes do estudo principal, esse estudo consistiu em um cuidado metodológico devido à novidade e complexidade da terminologia *deficiência intelectual* entre os professores.

Essa terminologia foi oficializada com a aprovação do documento Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual em 2004. não obstante, a nomenclatura mais comumente encontrada na legislação e em boa parte da produção científica contemporânea ainda seja *deficiência mental*, embora a expressão *deficiência intelectual* seja indicada como a mais adequada em documentos recentes, como o da AAIDD.

Nesse sentido, aplicamos o questionário da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com o termo indutor: Para você “*A Inclusão do aluno deficiente intelectual é*”, com o objetivo de verificar se havia ou não uma representação social sobre a terminologia *deficiente intelectual* no grupo de professores. A seguir, descrevemos o estudo e seus resultados.

4.1.1 Participantes do estudo piloto

O critério de escolha dos professores para participar deste estudo foi o de conveniência, realizamos o estudo em uma escola, próxima a minha residência, que tinha, de acordo com o Censo Escolar de 2011, registro de matrícula de alunos com deficiência intelectual, em turmas regulares de ensino médio. A partir daí, aplicamos o questionário aos professores que consentiram em participar da pesquisa. Participaram do estudo piloto dez professores de turmas regulares de uma escola de ensino médio da rede pública de Brasília.

Abaixo, na tabela 1, destacamos algumas especificidades desses participantes. São elas: sexo, disciplina que lecionam, experiência com o aluno com deficiência intelectual, participação em curso de formação sobre educação inclusiva e escolaridade.

Tabela 1: Perfil dos professores participantes do estudo piloto (N=10)

Professores	Frequência	%
Sexo		
Masculino	3	30%
Feminino	7	70%
Disciplina		
Física	1	10%
Química	1	10%
Artes	1	10%
História	1	10%
Ed.Física	1	10%
Sociologia	1	10%
Português	2	20%
Espanhol	2	20%
Experiência com aluno com DI		
Professores com Experiência	7	70%
Professores sem experiência	3	30%
Participação em curso sobre Educação Inclusiva		
Participaram de curso sobre EI	3	30%
Nunca participaram de curso sobre EI	7	70%
Escolaridade		
Superior	6	60%
Pós-graduação	4	40%
Total de participantes: 10	10	100%

Fonte: Dados da pesquisa

4.1.2 Instrumento do estudo piloto

O instrumento utilizado foi o questionário TALP, qualificado para coleta de representações sociais. O questionário é usado para identificar os elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico de uma representação social.

4.1.3 Procedimentos de coleta de dados do estudo piloto

Entramos em contato com a direção da escola, no dia 10 de dezembro de 2012, às 9 horas, pessoalmente, e solicitamos autorização para aplicação dos questionários, após termos oferecido informações sobre os objetivos da pesquisa. À medida que foram terminando a aplicação das provas, os professores se dirigiram para sala dos professores, onde eu os abordei, individualmente. Convidei-os para participar da pesquisa e posteriormente expliquei sobre os objetivos da mesma. Todos os professores abordados e convidados aceitaram participar da pesquisa prontamente, sem oferecer resistências.

4.1.4 Análise dos resultados do estudo piloto

Nesse estudo, o procedimento de análise dos dados constituiu-se em levantamento de palavras ou expressões mais frequentes entre as respostas apresentadas. Assim, uma alta frequência de palavras, expressões ou de significados foi considerada relevante para a análise.

Abaixo estão as três primeiras respostas à frase indutora: “Incluir um aluno com deficiência intelectual no ensino médio é, considerando que **P** se refere à categoria professor, e os números definem os diferentes professores participantes.

Em negrito estão as palavras, expressões que se repetem nas várias frases.

- P1: dor de cabeça, **problema**, trabalho;
- P2: questão de direito, inclusão social, **desafio** para instituição escolar;
- P3: **desafiador**, tarefa complexa, **requer dedicação** e trabalho de toda escola;
- P4: ajuda dos colegas de classe, **dificuldade** de ambos, **preparação do educador**;
- P5: incluir, planejar, **adaptar o currículo**;
- P6: mostrar a realidade para este aluno, mostrar a realidade deste para os outros alunos, auxiliar na constituição da autonomia, **valorizar** a pessoa humana;
- P7: trabalhoso, **desafiador**, privilégio;
- P8: **dificultar** o aprendizado do aluno, incoerente e sem nexos, dificultar o trabalho do professor;
- P9: adaptar, **repensar**, abandonar os preconceitos;
- P10: temerário, **difícil**, complicado.

Entre as palavras ou significados principais, que se repetem estão: **desafio**, **dificuldade**, **problema** (seis repetições) e **preparação do educador**, **valorizar a pessoa**

humana, repensar, requer dedicação, adaptar currículo (uma repetição). Abaixo estão as explicações sobre a primeira palavra escolhida para responder à frase indutora: “ Incluir um aluno com deficiência intelectual no ensino médio é:

- P1: é um desafio para o docente lidar com o diferente e que necessita de mais esforço;
- P2: adaptar é primordial para o sucesso dessa tarefa;
- P3: o professor tem dificuldade de atender esse aluno por causa de falta de preparo
- P4: privilégio poder ajudar quem precisa, é muito importante pra mim;
- P5: não importa a condição, todos têm uma importância no mundo, ninguém veio à toa;
- P6: a preparação do educador ainda não é muito específica para poder ajudar o aluno por completo;
- P7: um trabalho de toda escola em conjunto;
- P8: princípio do direito de considerar a diversidade sociocultural da pessoa e do cidadão;
- P9; muitas vezes a família não preocupa com o aprendizado, somente com a lei que obriga o professor a passar o aluno.

Podemos inferir, a partir dessas respostas, um conteúdo representacional que considera a inclusão, a despeito de toda **dificuldade (difícil, problema, desafio)**, como valor humano positivo, ainda que por caridade (**valorizar a pessoa humana, privilégio poder ajudar, não importa a condição todos têm importância no mundo**). Contudo, a realização da proposta de inclusão requer (**preparação do educador, repensar, dedicação, adaptar currículo**). Nesse sentido, os professores apontam para a não preparação, ou seja, a não realização de cursos de formação profissional como uma grande barreira para a efetivação da inclusão.

4.1.5 Considerações finais do estudo piloto

As respostas dadas pelos professores não nos indicou o que inicialmente pretendíamos: saber se os professores tinham Representações Sociais sobre a deficiência intelectual. Entretanto, o estudo piloto mostrou-nos um equívoco e um caminho. Observamos

que a escolha da frase indutora gerou nos professores uma confusão entre os termos inclusão e deficiência intelectual.

O termo indutor *inclusão* sobressaiu em relação à terminologia *deficiência intelectual*. Os professores responderam mais ao indutor inclusão que ao indutor mais específico: inclusão do deficiente intelectual, o que nos orientou sobre o equívoco de usar na frase indutora o termo *inclusão* junto com *deficiência intelectual*, haja vista sua força de sobreposição ao outro indutor. Nesse sentido, entendemos que a frase indutora do nosso estudo não deverá conter o termo *inclusão*. Além disso, a expressão *deficiência intelectual* deverá compartilhar espaço com a nomenclatura *deficiência mental*, como forma de sanar a dúvida sobre o não conhecimento do termo junto aos professores. O presente estudo nos remeteu à necessidade de substituir a frase indutora inicial “para você incluir o aluno com deficiência intelectual no ensino médio é” pela frase: “Para você o aluno deficiente mental/intelectual no ensino médio é:”

4.2 Estudo principal

Alicerçada sob o aporte teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais, a presente pesquisa buscou estudar os significados atribuídos pelos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares de ensino médio. De acordo com Spink (1995), as representações sociais estão presentes dentro do âmbito social e são expressas por meio da comunicação entre as pessoas, seu estudo deve, portanto, ser qualitativo.

A pesquisa qualitativa favorece ainda a consciência da impossibilidade de existência de uma causa única para qualquer fenômeno, o que nos possibilitou realizar ricas reflexões sobre o olhar docente acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio, sem com isso pretender colocar um marco definitivo no trânsito sobre o problema.

Trata-se também de um estudo de caráter exploratório, uma vez que buscou esclarecer conceitos e ideias sobre uma temática relativamente nova – a inclusão do aluno deficiente intelectual em turmas regulares de ensino médio –, bem como proporcionar uma visão mais ampla desse fato.

A partir desse enquadre metodológico, fizemos uso de técnicas que nos possibilitaram conhecer e analisar as representações sociais da inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio na perspectiva de professores desse mesmo segmento de ensino. com isso

podemos inferir possíveis articulações entre o pensar e o fazer desses professores a partir da interação com os referidos alunos dentro de um contexto histórico específico. Nosso estudo se divide em dois momentos: o primeiro deles decorre da aplicação do questionário TALP; o segundo, de entrevistas semiestruturadas. O próximo item desta sessão abordará o campo no qual se desenvolveu a pesquisa em questão.

4.3 Contexto da pesquisa

A escola constitui um espaço privilegiado para se investigar como as representações sociais se formam e se desdobram no interior de grupos sociais, uma vez que ela é um sistema social interativo cujo funcionamento é compreendido em referência a um ambiente social mais amplo. Entendemos que a escola como instituição da sociedade humana não existe em si, ela se constitui, constitui seu sentido com base na dimensão simbólica construída por seus atores sociais.

Nessa perspectiva, a escola pública, foco da nossa pesquisa, responde atualmente a uma demanda de adequação pedagógica aos pressupostos inclusivos. A lei assegura aos alunos com deficiência intelectual o acesso ao ensino regular com continuidade nos níveis mais elevados do ensino, entretanto, verifica-se, a despeito da ênfase na continuidade, de acordo com o censo escolar das escolas públicas de Brasília (BRASIL, 2011), um afinamento no número de alunos com deficiência intelectual matriculados na terceira série do ensino médio da rede pública de ensino (66 alunos) em relação ao número de alunos que ingressam na quinta série – sexto ano (410 alunos) do ensino fundamental (BRASIL, 2011).

Em outras palavras, o número de alunos com deficiência intelectual que chega atualmente ao segmento de ensino médio, nas escolas públicas de Brasília, é bem menor que o número de alunos que ingressam na quinta série do ensino fundamental. Porém a entrada desse grupo de alunos, no segmento de ensino médio, vem impactando os professores e despertando a necessidade de mudanças tendo em vista a demanda singular de escolarização desses alunos.

Por outro lado, ainda é escassa, no âmbito dos debates e da literatura, a discussão sobre possibilidades educacionais para esses alunos com deficiência intelectual (CARVALHO, M. F., 2006). Essa realidade nos motivou a investigar as representações sociais dos professores acerca do aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio, uma vez que as representações do professor, suas crenças e expectativas em

relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual podem revelar também quais são suas possibilidades de ação pedagógica, bem como os recursos subjetivos que os professores podem oferecer para efetivação da proposta inclusiva.

Os critérios de escolha das escolas pesquisadas estão alicerçados nos objetivos da presente pesquisa: optamos por realizar nosso estudo em 11 escolas de ensino médio da rede pública de Brasília, com registros de matrículas de alunos com deficiência intelectual variando entre três a 18 alunos, situadas nos seguintes locais: Asa Sul, Asa Norte, Candangolândia, Guará I, Guará II, Núcleo Bandeirante, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Taguatinga Norte, Taguatinga Sul.

Essa divisão teve por objetivo conhecer as possíveis variações nas representações decorrentes de perspectivas ideológicas que perpassam o grupo de professores de cada região. Além disso, as escolas escolhidas são aquelas que têm, segundo o Censo Escolar (BRASIL, 2011), pelo menos três alunos com deficiência intelectual matriculados.

Abaixo, na tabela 2, indicamos as regionais, as escolas pesquisadas, o número de alunos com deficiência intelectual matriculados nessas escolas e o número de professores que participaram da pesquisa em cada uma das referidas escolas:

Tabela 2: Distribuição de professores por escola e regional de ensino (N=115).

Regional de Ensino	Escola	Alunos com DI Matriculados	Professores
Guará	CED 1	3	07
Guará	CED 2	5	13
Plano Piloto	CEM Elefante Branco	4	12
Plano Piloto	CEM Setor Leste	5	10
Plano Piloto	CEM Paulo Freire	6	10
Taguatinga	CEM Taguatinga Norte	8	09
Taguatinga	CEM Ave Branca	9	15
Núcleo Bandeirante	CEM 01	14	08
Núcleo Bandeirante	CEM da Candangolândia	7	08
Núcleo Bandeirante	CEM 01 Riacho Fundo	12	07
Recanto das Emas	CEM 804	18	16
Total de Regionais de Ensino: 5	Total de escolas pesquisadas: 11	Total de alunos Matriculados: 91	Total de professores pesquisados: 115

Fonte: Dados da pesquisa e Censo Escolar.

4.4 Participantes da pesquisa – estudo 1

Participaram da primeira fase desta pesquisa, respondendo ao questionário da TALP 115 professores de ensino médio de escolas públicas de Brasília que atuam nas diversas áreas do conhecimento: ciências da natureza, códigos e linguagem, ciências humanas ou ciências sociais. Em acordo com o critério de seleção dos participantes da presente pesquisa, todos os professores declararam ter alguma experiência com a escolarização do aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio. Abaixo, na tabela 3, descrevemos algumas características dos professores participantes dessa primeira fase da pesquisa.

Tabela 3: Perfil dos professores participantes do estudo (N=115)

Professores	Frequência	%
Sexo		
Masculino	56	48,6%
Feminino	59	51,3%
Disciplina		
Língua Portuguesa	27	23,4%
Química	7	6,0%
Geografia	11	9,5%
Biologia	4	3,4%
Matemática	11	9,5%
Física	10	8,6%
Educação Física	7	6,0%
Filosofia	10	8,6%
Artes	7	6,6%
História	5	4,3%
Sociologia	8	6,9%
Inglês	4	3,4%
Espanhol	4	3,4%
Idade		
Entre 20 e 30 anos	16	13,9%
Entre 31 e 40anos	28	24,3%
Entre 41e 50anos	42	36,5%
Entre 51 e 60 anos	15	13,0%
De 60 a mais	2	1,7%
Não declarou	12	10,4%
Tempo de magistério		
Entre 1 a 10 anos	33	28,6%
Entre 11 e 20 anos	38	33,0%
Entre 21 e 33 anos	43	37,3%
Escolaridade		
Superior	25	21,7%
Pós-graduação (Especialização)	71	61,7%
Mestrado	13	11,3%
Total de participantes:	115	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Participaram da pesquisa 115 professores, com tempo de magistério diversificado, são 28,6 % dos professores com até 10 anos de magistério, 33,0% dos professores entre 11 a 20 anos de magistério e 33,7% de professores entre 21 a 33 anos de magistério. Essa disposição

heterogênea de tempo no magistério favorece uma análise mais complexa sobre representações provenientes de diferentes contextos históricos.

No tocante ao sexo, a divisão no número de professores ficou bem equilibrada, foram 48,6% dos professores do sexo masculino e 51,3% dos professores do sexo feminino, favorecendo uma análise que contemple as representações de ambos os gêneros.

Quanto à disciplina que lecionam, houve professores representando todas as áreas do conhecimento, com destaque numérico para o grupo de professores de língua portuguesa, esse grupo tem representatividade mais acentuada em relação às demais disciplinas, são 27 professores dentre os 115, representando 23,4% do total desse segmento.

No que se refere à idade, 60,8% dos professores desta investigação são professores com idade entre 31 e 50 anos de idade. Além disso, 70,3% do total de professores têm mais de 11 anos de experiência no magistério de ensino médio.

Esses dados convergem com o entendimento de que trata-se de um grupo de professores com tempo de experiência importante em docência de ensino médio. Em relação à escolaridade, 83,4% dos professores tem graduação ou pós-graduação como grau de escolaridade. São professores cuja formação inicial é compatível com a graduação em licenciatura de ensino médio em área específica, contudo, 61,7% desses professores tem formação continuada que não coincide, necessariamente, com a formação continuada em educação inclusiva.

Tabela 4: Perfil da experiência e da formação dos professores participantes do estudo.
(N=115)

Professores	Frequência	%
Experiência com aluno com DI		
Professores com Experiência	115	100%
Professores sem experiência	0	0%
Importância da experiência com a escolarização do aluno com DI		
Experiência gerou aprendizado para prática pedagógica	106	92,1%
Experiência não gerou aprendizado para prática pedagógica	9	7,8%
Participação em curso sobre Educação Inclusiva		
Participaram de curso sobre EI	47	40,8%
Nunca participaram de curso sobre EI	68	59,1%
Duração dos cursos de Educação Inclusiva		
Entre 20 e 120 horas	19	40,4%
Entre 180 e 240 horas	9	19,1%
Entre 300 e 360 horas	19	40,4%
Importância dos cursos para prática com aluno com DI		
Curso ajudou na prática	37	78,7%
Curso não ajudou na prática	10	21,2%

Professores	Frequência	%
Prática reflexiva no ambiente escolar		
Participam de grupos de reflexão sobre o aluno com DI na escola	46	40%
Nunca participam de grupos de reflexão sobre o aluno com DI na escola	69	60%
Total de participantes:	115	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Respeitando o critério de seleção dos participantes para pesquisa, todos os professores declararam ter, atualmente, ou anteriormente, experiência com a escolarização do aluno com deficiência intelectual, considerando a experiência como o contato que o professor tem com o aluno com deficiência intelectual, decorrente da matrícula desses alunos em turmas regulares. Desses professores, apenas 7,8% declararam que a experiência com o aluno com deficiência intelectual não gerou aprendizado para suas respectivas práticas escolares. Dessa forma, a experiência com a escolarização do aluno com DI foi considerada para maioria dos professores, 92,1%, como experiência produtiva, provocadora de mudanças.

As respostas dos professores sobre o valor do contato com os alunos com DI convergem com pressupostos teóricos defendidos por Jodelet (2001), segundo os quais para compreendermos e até enfrentarmos o mundo precisamos partilhá-lo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito.

Tendo em vista a necessidade de ampliação de conhecimento em favor da educabilidade do aluno com deficiência intelectual, consideramos fundamental o contato com esse outro, o partilhar o mundo com ele, seja pela via convergente seja pela divergente, é pressuposto fundamental para aprendizagem sobre como educar para além da homogeneidade.

Apesar do reconhecimento de que a experiência com a escolarização do aluno com DI gerou aprendizado para o próprio professor, 40,8 % dos professores declararam nunca ter participado de nenhum curso relativo à temática da inclusão, e entre os que participaram, 59,1%, apenas 31 dentre os 115 professores fizeram cursos com duração entre 120 e 360 horas. Além disso, 60% dos professores nunca participaram de momentos reflexivos sobre a inclusão do aluno com DI em suas escolas.

Importante salientar que 78,7% dos professores que fizeram cursos de formação, consideram que estes ajudaram na prática pedagógica junto ao aluno com DI.

Esses resultados evidenciam que o repertório de muitos professores do presente estudo, em relação à escolarização do aluno com DI, está pautado exclusivamente na

experiência de contato com o aluno, sendo, portanto, lacunar em relação à participação em cursos de formação, bem como em relação à prática reflexiva na escola.

4.5 Participantes da pesquisa – estudo 2

Participaram da segunda fase dessa pesquisa, nove professores que responderam ao questionário da TALP e aceitaram o convite, no campo inicial do instrumento, para participar de uma entrevista semiestruturada sobre a escolarização do aluno com DI, deixando os respectivos números de telefone para futuros contatos. Dentre os que deixaram número de telefone (17 professores), apenas dez se dispuseram a participar. Um professor desmarcou a entrevista na última hora. Portanto, as entrevistas foram realizadas com os nove professores restantes:

– A primeira entrevista foi realizada com o professor 1, que leciona Física em turmas de ensino médio em uma escola pública da Asa Norte. Ele tem de 45 anos idade e trabalha há 20 como professor de ensino médio, já trabalhou produzindo material didático. Já trabalhou também como professor universitário, possui graduação em Física e mestrado em ensino de ciências. Possui um ano de experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio

– A segunda entrevista foi realizada com o professor 2, que leciona Sociologia em turmas de ensino médio em uma escola pública da Candangolândia. Ele tem 25 anos de idade e trabalha como professor há oito meses, tem graduação em Sociologia e não tem formação continuada. Tem oito meses de experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio

– A terceira entrevista foi realizada com a professora 3, que leciona Português em turmas de ensino médio de uma escola Pública da Asa Sul. Ela tem 27 anos de idade e trabalha como professora há sete anos, possui graduação em Letras e Pedagogia e especialização em gestão pública, mestrado em linguística aplicada e vários cursos de aperfeiçoamento na área de inclusão. Tem sete anos de experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio.

– A quarta entrevista foi realizada com a professora 4, que leciona Português em turmas de ensino médio de uma escola Pública da Asa Sul. Ela tem 47 anos de idade e trabalha como professora há 21 anos, foi professora de sala de recursos. Possui graduação em administração de empresas e Letras, pós-graduação em linguística e vários cursos na área de

educação inclusiva. Tem seis anos de experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio.

– A quinta entrevista foi realizada com a professora 5, que leciona Matemática em turmas de ensino médio de uma escola pública de Taguatinga. Ela tem 37 anos de idade e trabalha como professora há quatro anos. Possui graduação em administração de empresas, mestrado em jogos de empresas e é doutoranda em matemática. Tem um ano de experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio

– A sexta entrevista foi realizada com a professora 6, que leciona Arte em turmas de ensino médio de uma escola pública da Candangolândia. Ela tem 54 anos de idade e trabalha como professora há 24 anos. Possui graduação em Educação Artística, pós-graduação em ensino a distância. Tem sete anos experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio.

– A sétima entrevista foi realizada com a professora 7, que leciona Sociologia em turmas de ensino médio de uma escola pública da Candangolândia. Ela tem 36 anos de idade e trabalha como professora há dez anos. Possui graduação em Filosofia e pós-graduação em história da filosofia e vários cursos na área de educação inclusiva. Tem quatro anos de experiência com a escolarização do aluno com DI.

– A oitava entrevista foi realizada com o professor 8, que leciona Inglês em turmas de ensino médio de uma escola pública da Asa Sul. Ele tem 24 anos de idade e trabalha como professor há cinco anos. Possui graduação em Letras. Tem um ano de experiência com a escolarização do aluno com DI.

– A nona entrevista foi realizada com a professora 9, que leciona Espanhol em turmas de ensino médio de uma escola da Asa Sul. Ela tem 30 anos de idade e trabalha como professora há dois anos. Possui graduação em Letras, pós-graduação em educação inclusiva e vários cursos na área de educação inclusiva. Tem experiência com a escolarização do aluno com DI há dois anos. Essa professora tem também experiência com filho com DI.

O perfil dos professores que aceitaram participar da entrevista pode ser resumido assim: três professores são do sexo masculino e seis são do sexo feminino. O professor mais jovem tem 24 anos, e o mais velho 54 anos. O maior tempo de magistério é de 24 anos, e o menor oito meses. A maior experiência com a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio é de sete anos e o menor tempo é de oito meses.

Ainda entre os professores entrevistados, apenas dois professores não têm curso de pós-graduação; três têm mestrado; quatro têm pós-graduação e quatro têm cursos de especialização na área de educação inclusiva, dos quais, dois têm cursos específicos na área de inclusão do aluno com DI. Na sequência, descreveremos os instrumentos e materiais dos quais nos utilizaremos para a investigação em questão.

4.6 Instrumentos e materiais

Em consonância com a metodologia qualitativa que embasa a presente pesquisa, procuraremos conhecer e analisar o conteúdo das representações sociais sobre inclusão do aluno deficiente intelectual na perspectiva dos professores de ensino médio das escolas públicas do DF. Para tanto, estruturamos esta pesquisa em dois campos: um estudo a partir da aplicação da TALP e outro a partir de entrevistas semiestruturadas.

4.6.1 Instrumento do estudo 1 – TALP

Objetivamos identificar as representações sociais dos professores por meio de questionário alicerçado na técnica de associação livre de palavras. O referido instrumento, intitulado questionário de evocação, é composto por uma questão de livre associação sobre o tema da inclusão do deficiente intelectual em que os professores completam a frase: “**para você o aluno deficiente intelectual/mental no ensino médio é: ...**”, em seis espaços que podem ser constituídos de frases, bem como de palavras singulares.

Na questão seguinte, os professores devem listar dentre as seis frases ou palavras, as três que forem mais relevantes para ele. O questionário finaliza com a solicitação do significado da palavra considerada mais importante. O instrumento contém ainda as seguintes informações: idade, sexo, escolaridade, tempo de docência, disciplina que leciona, experiência anterior com inclusão do deficiente intelectual, importância da experiência com o aluno com deficiência intelectual, formação específica na área de inclusão, formação inicial e formação continuada.

Esse é um instrumento que facilita a análise da estrutura e organização de uma representação social. Lembramos que o questionário é considerado uma técnica de investigação que tem por objetivo a identificação da opinião, crenças, interesses, sentimentos e situações vivenciadas (GIL,1999). Nesse sentido, a utilização desse instrumento está de acordo com o nosso objetivo que é o de estudar as representações sociais de professores de

ensino médio da forma mais espontânea possível, possibilitando o surgimento natural de associações relativas à representação.

Essa técnica de evocação livre é adotada nas pesquisas de representação social de caráter científico e possibilita a coleta dos elementos constitutivos do conteúdo das representações do objeto estudado, bem como a estruturação do núcleo central. Consiste em uma técnica de análise estrutural das representações sociais por compreender a percepção da realidade por meio de uma composição semântica preexistente. Tal composição é comumente imagética, instituída ao redor de alguns subsídios simbólicos simples que substituem ou norteiam a informação objetiva ou a percepção real do objeto estudado.

A utilização dessa técnica em estudos científicos geralmente se dá por duas razões: a primeira, por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais (GIL, 1999).

A técnica de evocação livre considera não só a evocação livre como também a hierarquização da importância que a palavra tem para o respondente.

4.6.2 Instrumento do estudo 2 – entrevista semiestruturada

O instrumento do estudo 2 foi uma entrevista semiestruturada contendo seis questões, conforme consta em anexo. Neste estudo, optamos pela entrevista semiestruturada porque ela permite a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos, o que se mostrou adequado para os objetivos do presente estudo. Objetivamos, a partir das entrevistas, ampliar as análises iniciadas com a TALP sobre as representações sociais dos professores acerca da escolarização do aluno com deficiência intelectual no segmento de ensino médio e relacioná-las à experiência e formação desses professores.

Conforme Lüdke (1986), a entrevista possibilita esclarecer, adaptar e até corrigir informações que chegam ao pesquisador, facilitando, a obtenção de informações desejadas por ele. Nessa perspectiva, a entrevista é considerada como um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores constroem coletivamente uma versão de mundo.

A entrevista tem por objetivo, de acordo com Seidman (1991), compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem a essas experiências. Dessa

forma, a entrevista permite o acesso ao contexto do comportamento das pessoas e traça um caminho para o pesquisador compreender os significados desse comportamento. A pesquisa, a partir da entrevista supõe, portanto, que os significados que as pessoas atribuem a suas experiências têm desdobramentos sobre o modo como elas as executam.

Considerando essas proposições, no caso específico do nosso estudo, as entrevistas realizadas se tornaram peças fundamentais na compreensão da experiência dos professores, bem como dos significados atribuídos por eles a essas experiências, considerando a especificidade de formação profissional do referido grupo. Nesse sentido, as entrevistas estão alicerçadas em dois eixos básicos, a saber: a) a experiência do professor de ensino médio com o aluno com DI nesse segmento de ensino; e b) a formação do professor que atende o aluno com DI no segmento de ensino médio. Passamos agora à descrição dos procedimentos para coleta dos dados.

4.7 Procedimentos de coleta – estudo 1

Em 3 de abril de 2013 enviamos para o Núcleo de Documentos da Escola de Aperfeiçoamento dos Professores da Educação (EAPE) uma carta solicitando autorização para realização de pesquisa nas escolas de ensino médio da SEEDF. Junto à solicitação foi também protocolado nosso projeto de pesquisa depois de aprovado pela banca examinadora constituída por três professoras doutoras da Universidade de Brasília. Dez dias depois de protocolada a solicitação, recebemos 14 memorandos autorizando nossa entrada em todas as escolas das 14 regionais de ensino do DF.

Na sequência, entramos em contato com algumas direções de escolas, priorizando aquelas cujos registros de matrículas de aluno com DI eram maiores ou iguais a três. As direções, após receberem cópia e assinarem os memorandos originais de autorização da EAPE, eram também informadas sobre o objetivo da pesquisa, bem como sobre quais participantes estariam envolvidos. Nenhum dos 11 diretores ofereceu resistência em relação a nossa entrada, contudo, alguns deles ponderaram sobre o melhor dia e horário de realização.

Das 11 escolas visitadas, sete seguiram o seguinte protocolo de contato: os diretores foram os primeiros a serem contatados; após assinarem o memorando e receberem informações sobre a pesquisa eles nos encaminharam aos coordenadores para que viabilizassem nossa entrada na sala dos professores durante o horário de coordenação destes.

O contato com os coordenadores dessas sete escolas foi seguido de um indicativo sobre o papel da sala de recursos nas escolas regulares, qual seja, ao informarmos que estávamos pesquisando representações sociais de professores sobre a inclusão do aluno com DI, os coordenadores não hesitaram em nos encaminhar para as salas de recursos das escolas, entendendo que os participantes seriam os professores das salas de recursos. Essa condução nos remete à ideia de que a responsabilidade pelo aluno com deficiência, na escola regular, é exclusivamente do professor da sala de recursos.

Desfeitos os equívocos, visitamos as salas de recursos, conversamos com os professores especialistas, confirmamos os registros de matrículas de alunos com DI divulgados pelo Censo Escolar 2011 da rede pública, mas esclarecemos a necessidade do contato com os professores de sala de aula regular para aplicação do questionário da TALP.

O contato com os professores, portanto, passou por essa peneira inicial. Ao sermos apresentados aos professores dessas sete escolas, durante o horário destinado à coordenação pedagógica, esclarecemos os objetivos da pesquisa, informamos os cuidados éticos e a garantia do sigilo e anonimato e solicitamos que os questionários fossem preferencialmente respondidos naquele período destinado à coordenação (vespertino ou matutino), evitando que os professores levassem o questionário para casa para devolver em outro dia.

Entregamos 20 questionários em cada uma das sete escolas, um total de 140 questionários. Desses, foram devolvidos no mesmo dia e devidamente respondidos 75. Outros 65 questionários ficaram para ser entregues em outro dia, desses, apenas seis foram devolvidos, fechando um total de 81 questionários respondidos por professores de sete escolas.

Durante a aplicação do instrumento, evidenciamos reações diversificadas conforme o tipo de abordagem realizado. Ou seja, quando a abordagem era coletiva, percebemos que o número de professores que se negavam a participar da pesquisa era maior do que quando a abordagem era face a face, individualmente. Portanto, embora mais trabalhosa e mais demorada, a abordagem individual foi a nossa estratégia preferencial.

Alguns professores se recusaram a participar da pesquisa. Os argumentos utilizados para justificarem sua não participação foram: falta de tempo por conta do volume de provas para corrigir, indisposição física, descrença nas pesquisas em educação e consequente desqualificação e hostilidade em relação a nossa investigação.

Por outro lado, 11 professores se mostraram motivados a discutir mais sobre a temática da inclusão do aluno com DI, deixando, inclusive, seus números de telefones e *e-mails* para futuros contatos, tendo em vista a participação na entrevista, segunda parte desta pesquisa.

Em outras três escolas que fizeram parte dessa pesquisa, não foi permitida nossa entrada para aplicação dos questionários porque os professores estavam em reunião com equipes da EAPE, discutindo questões relativas à implementação da semestralidade. Sendo assim, a aplicação dos questionários ficou por conta dos coordenadores pedagógicos. Foram entregues 20 questionários para cada coordenador. Foram devolvidos dez na primeira escola; nove na segunda; e oito na terceira. Recebemos dessas três escolas um total de 27 questionários respondidos.

Na última escola, entregamos os questionários aos professores que estavam em sala de aula, em regência de classe. Dos 12 questionários entregues aos professores, sete foram devolvidos no dia seguinte, e cinco sete dias depois. Dessa forma, voltamos duas vezes à escola para receber os 12 questionários.

Concluimos nossas visitas às 11 escolas na segunda semana de maio com um total de 117 questionários respondidos, dos quais utilizamos 115 porque dois estavam incompletos em relação aos termos evocados.

4.8 Procedimentos de coleta – estudo 2

O estudo 2 consistiu em entrevista realizada com professores de ensino médio que participaram do estudo 1 e declararam no questionário da TALP ter interesse em participar da segunda fase da pesquisa. 17 professores que responderam ao questionário da TALP aceitaram o convite, no campo inicial do instrumento, para participar de uma entrevista semiestruturada sobre a escolarização do aluno com DI. Dentre esses, apenas dez se dispuseram a participar, quando entramos em contato por telefone, e desses, um professor desmarcou a entrevista na última hora. Portanto, as entrevistas foram realizadas com os nove professores que se dispuseram a participar da pesquisa em local e horário definido por eles.

Em ambiente tranquilo e arejado, dentro das respectivas escolas nas quais lecionam, os nove professores puderam, a partir das perguntas realizadas pela pesquisadora, expressar livremente suas construções sobre o tema, de forma que, para além de um instrumento de investigação, a entrevista constituiu-se em momento de reflexão sobre a relação do docente

com a inclusão dos jovens com deficiência intelectual. Tendo finalizada a etapa de coleta, promovemos a análise dos dados a partir dos seguintes procedimentos.

4.9 Procedimento de análise

As análises e discussões desenvolvidas neste trabalho obedeceram à seguinte organização: primeiramente foi feita a análise do estudo 1 relativo ao material obtido no questionário de evocação livre, em seguida, procedemos à análise do estudo 2 decorrente do material obtido nas entrevistas.

4.9.1 Procedimento de análise – estudo 1

O estudo 1 correspondeu à análise dos dados coletados a partir do questionário da TALP. Esses dados foram inicialmente tratados com o auxílio do *software* desenvolvido por Vergès, denominado *Esemble de programmes permettant* (EVOC) – versão 2003. Esse *software* organiza as evocações produzidas de acordo com as suas frequência e com a ordem de evocação ou como se adota no presente estudo, de importância, possibilitada pela hierarquização dos termos enunciados pelos sujeitos.

O EVOC é um conjunto de 16 programas que realiza dois tipos de análise: a lexicográfica, e a categorização por análise de conteúdo. Os programas que constituem o EVOC são os seguintes: *Lexique, Trievoc, Nettoie, Rangmot, Listvoc, Aidecat, Rangfrq, Catevoc, Catini, Discat, Tricat, Recodcat, Stalcat, Rangmotp, Selevoc e Complex*. Cada um deles executa uma etapa na análise das evocações obtidas, desde a separação por ordem alfabética, correção de erros de grafia, definição de unidades léxicas, lista de distribuição de ordens médias de evocação para todas as palavras até a distribuição das palavras por frequência (CARVALHO; RAFFIN; ACCIOLY JÚNIOR, 2011).

A técnica de evocação se dá pela apresentação de uma palavra ou frase indutora aos indivíduos e solicitação para que falem todas as palavras, expressões ou adjetivos que emergirem a partir dela. Entendemos que o caráter espontâneo dessa técnica facilita o reconhecimento dos elementos constitutivos do conteúdo da representação. No nosso estudo, a frase indutora foi: “O aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio é:...”

O cruzamento entre a frequência e a hierarquização das evocações permite a formação de um Quadro de Quatro Casas ou de Quatro Quadrantes, que expressa o

conteúdo e a estrutura das representações sociais (SÁ, 1996). A interpretação dos dados da análise das evocações livres, a partir do Quadro de Quatro Casas, pautou-se na abordagem estrutural das representações sociais, que segue a seguinte organização:

F R E Q U Ê N C I A	Ordem Média de Evocação	
	1.º Quadrante Núcleo Central	2.º Quadrante 1.ª Periferia
	3.º Quadrante 2.ª Periferia /zona de contraste	4.º Quadrante 3.ª Periferia/Periferia Distante

Quadro 1: Disposição das palavras evocadas em quadrantes conforme a teoria do Núcleo Central.
Fonte: Ribeiro (2006).

A distribuição das palavras evocadas no Quadro de Quatro Casas ou Quadrantes segue, de acordo com Abric (2003), a seguinte organização:

– Os elementos presentes no quadrante superior esquerdo são considerados prováveis cognições do Núcleo Central (NC) por serem as palavras evocadas com mais frequência e estando entre as mais importantes para os respondentes. Em outras palavras, assume-se que nesse quadrante, que corresponde ao provável núcleo central da representação de um dado objeto, estão as palavras com maior frequência e mais prontamente evocadas.

– O núcleo central, de acordo com Abric (2003), é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, portanto, fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere. Ele constitui a base comum, coletivamente partilhada, da representação. Em torno do núcleo central e organizados por ele estão os elementos periféricos, situados nos segundo, terceiro e quarto quadrantes. Enquanto o núcleo central está ligado à memória coletiva, o sistema periférico permite a integração das experiências e das histórias individuais, é flexível e suporta contradições (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Dessa forma, a despeito da rigidez do núcleo central, as representações sociais são suscetíveis de modificações através das variações dos elementos periféricos, constituídos das experiências e das histórias individuais (ABRIC, 1998).

– No quadrante superior direito do Quadro de Quatro Casas (segundo quadrante) está a primeira periferia da representação social, a qual abarca os componentes periféricos considerados mais relevantes. Possui maiores frequências de evocação, porém, menor importância para os respondentes. No quadrante inferior esquerdo (terceiro quadrante) ou

zona de contraste, estão evocações proferidas por um menor número de sujeitos que, entretanto, as consideram mais importantes (ABRIC, 2003). Por último, o quadrante inferior direito, (quarto quadrante) ou periferia distante, abarca as cognições evocadas por um quantitativo menor de respondentes, que as consideram menos importantes (ABRIC, 2003).

Importante também ressaltar que os elementos periféricos, de acordo com Abric (1998), compõem as representações e articulam-se com os elementos presentes no núcleo central, além disso, esses elementos podem vir a ser as representações futuras.

4.9.2 Procedimento de análise – estudo 2

Os dados coletados a partir das entrevistas forneceram-nos informações sobre o sentido dado à interação entre os professores e os jovens com deficiência intelectual no contexto de sala de aula regular, no segmento de ensino médio. A análise dos resultados foi desenvolvida por meio de uma adaptação da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2002).

A análise de conteúdo pode ser utilizada para produzir inferências e compreender melhor sobre a relação entre comportamento humano e representações sociais (MOSCOVICI, 2003). A análise de conteúdo se estrutura como concepção crítica e dinâmica da linguagem. Ela se constitui em [...]

[...] um conjunto de técnicas de análise da comunicação e para tanto faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo se propõe a fazer inferências sobre o conhecimentos relacionados às condições de produção e de recepção das mensagens, buscando assim os indicadores quantitativos ou qualitativos (BARDIN, 2002, p. 37).

Para análise de conteúdo do material coletado nas entrevistas, desenhamos a trajetória ensinada por Bardin (2002), que se constitui basicamente de quatro passos, a saber:

- a) A primeira etapa da análise, após a coleta dos dados, procedemos à transcrição das falas dos professores, o que constituiu um exercício árduo que exigiu dedicação, tempo e muita atenção, já que respeitamos os detalhes de pausas, silêncios e repetições. Algumas entrevistas tivemos de ouvi-las mais de uma vez para fazer o registro adequado da situação. Mesmo sendo um trabalho que exigiu tempo e dedicação, não delegamos a responsabilidade da transcrição para outrem, o que nos rendeu a possibilidade de reviver as interações durante a entrevista e configurou-se como um primeiro momento de análise.

- b) A segunda etapa de análise destinou-se à pré-análise do material. Nesse momento, procedemos à leitura flutuante a partir da qual foi possível uma exploração mais detalhada de um vasto material. Considerando que obtivemos um material extenso, selecionamos a parte dele que estava diretamente relacionada ao nosso objetivo e seguimos com a organização das falas em unidades de sentido.
- c) A partir da organização das falas em unidades de sentido, no formato de frases resumidoras de um significado, chegamos ao agrupamento em categorias, uma construção feita pelo pesquisador a partir dos conteúdos emergidos das falas dos entrevistados, em consonância com os objetivos da pesquisa. Essas categorias foram organizadas por afinidade de sentido. Reforçamos que o número de ocorrências representadas pelas frases resumidoras de um significado não necessariamente corresponde ao número de entrevistados, visto que um mesmo entrevistado pode ter mais de uma resposta compatível com aquela categoria.
- d) Por último, procedemos ao tratamento dos resultados em consonância com a literatura. De acordo com Moraes (1999), a análise do conteúdo, embora tenha sido orientada por muito tempo pelo paradigma positivista, tem atingido novas e mais desafiadoras possibilidades à proporção se integra à exploração qualitativa. Nessa perspectiva, o investigador pode escolher o tipo de conteúdo que deseja examinar: conteúdo manifesto ou conteúdo latente. O nível manifesto, de acordo com Moraes (1999), está associado a uma leitura representacional, enquanto o conteúdo latente, com o qual trabalhamos neste estudo, trata de uma compreensão mais profunda, revelado pelo não dito, pelas entrelinhas, as motivações inconscientes, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural, relacionando-a a uma análise indutiva, gerativa, construtiva e subjetiva.

CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos resultados da presente investigação, focalizando as representações sociais de professores de ensino médio de escolas públicas de Brasília sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual nesse mesmo segmento de ensino.

A análise se estruturou em dois momentos diferentes e complementares entre si. O primeiro momento, denominado Estudo 1, é resultado da análise dos questionários da TALP com o auxílio do *software* EVOC. Essa análise foi realizada em dois níveis. No nível 1 avaliamos a estrutura das representações sociais de todos os professores da pesquisa (N=115), e no nível 2 analisamos apenas a estrutura das representações sociais dos professores que declararam ter formação específica em educação inclusiva, com carga horária entre 120 e 360 horas (N=31).

O segundo momento, denominado Estudo 2, é resultado da análise das entrevistas, a partir de uma adaptação da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002).

5.1 Análise dos dados do estudo 1 – nível 1

Nesta primeira parte do estudo 1 fizemos a análise para verificação da estrutura da representação social a partir da situação habitual de aplicação da técnica de evocação livre, em que os participantes produziram seis palavras ou expressões em relação ao termo indutor “O aluno com deficiência intelectual no ensino médio é...” e depois informavam, dentre as seis, as três palavras ou expressões consideradas mais importantes. Nossas inferências decorrem das evocações e das explicações dadas pelos professores sobre a escolha da cognição, que ocupa lugar de maior importância.

Dos 115 questionários respondidos, o *software* EVOC identificou 690 elementos citados, dentre eles, 307 elementos diferentes. Desses 307 elementos, formaram-se 19 representações que foram distribuídas pelos quatro quadrantes conforme cruzamento entre frequência e ordem média de importância.

A média das ordens médias de importância calculada pelo EVOC 2003 foi aproximada para 3,50. A frequência mínima de evocação foi sete, e a frequência intermediária foi 14. Dessa forma, foram descartados na composição do Quadro de Quatro Casas os elementos com frequência inferior a sete. A partir dessa organização, foi possível a construção do Quadro de

Quatro Casas, conforme tabela 5:

Tabela 5. Quadro de Quatro Casas sobre o termo indutor: “O aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio é...” (N=115).

Frequência mínima: 7						
Frequência intermediária:14						
Ordem média: 3,5						
	Ordem média < 3,5			Ordem média >= 3,5		
Freq >= 14	Desafio	18	2,6	Diferente	14	3,8
	Dificuldade	19	2,0	Esforçado	22	3,7
	Discriminado	17	3,3			
	Especial	17	3,0			
	Imperceptível	17	3,4			
Freq >=7; <=13	Capaz	12	3,0	Desatento	10	3,9
	Carente	11	2,0	Inteligente	7	4,2
	Convívio ensina	12	2,6	Lento	12	4,1
	Excluído-pedagogicamente	13	2,5	Tímido	9	4,2
	Humano	8	3,2	vencedor	11	3,7
	Professor-despreparado	12	2,6			
	Socialização	10	3,1			

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela acima são apresentadas as palavras evocadas pelo grupo de professores, segundo critério de frequência (F) e ordem média de importância (OMI). Os elementos que compõem o quadrante superior esquerdo do Quadro de Quatro Casas consistem em cognições provavelmente centrais para a representação social estudada (ABRIC, 2003).

Portanto, verificamos que as palavras com maior frequência e mais prontamente evocadas, menor ordem média de importância, possivelmente correspondem ao núcleo central das representações sociais, sendo as mais frequentes e mais importantes entre as evocações (PAIXÃO; ALMEIDA; LIMA, 2012).

O núcleo central de uma representação social é a base comum e consensual de uma representação social, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual certo grupo se refere, constituindo-se em prescrições absolutas (ABRIC, 2003). A partir desse

enquadre teórico, conforme se observa na tabela 5, os elementos com características centrais foram: *desafio*, *dificuldade*, *discriminado*, *especial e imperceptível*, referindo-se ao aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio nas escolas públicas do DF.

A presença desses elementos do primeiro quadrante resume um conteúdo representacional sobre a inclusão do aluno com DI centrado na negatividade e na impossibilidade. Resultado semelhante foi também encontrado em pesquisa realizada por Albuquerque (2007) sobre a representação social de professoras de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do Recife/PE.

Segundo este estudo, os termos mais recorrentes nos depoimentos dos professores, ao se referirem à inclusão dos alunos com deficiência revelam resistências e impossibilidades para com esse processo. Evidenciam que, embora a inclusão dos alunos com deficiência seja um avanço da legislação em prol da construção de sua cidadania, as representações sociais das professoras estão focadas na resistência e na impossibilidades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Abaixo seguem as discussões sobre os elementos do provável núcleo central que, conforme descrevemos, sugerem estar centrados na negatividade e na impossibilidade da inclusão do aluno com DI em turmas regulares do ensino médio.

Para o termo indutor “aluno com deficiência intelectual no ensino médio”, os dados da tabela 5 mostram que a ideia mais frequentemente e prontamente evocada é a de *desafio*, com frequência de evocação 18 e ordem média de importância 2,611, seguida do elemento *dificuldade* com frequência 19 e ordem média de importância 2.000.

A presença do elemento *dificuldade* em destaque remete à ideia de complexidade da atuação docente sob influência do paradigma social. Ou seja, a política de inclusão do aluno com deficiência intelectual apoia-se no paradigma social segundo o qual a deficiência intelectual não corresponde a um atributo da pessoa, mas, sim, a um estado particular de funcionamento (AAMR, 2002), que decorre do suporte oferecido a ele, da qualidade da mediação realizada pelo professor ou pelos colegas de turma.

Sob influência desse paradigma, a dificuldade que antes era considerada própria da pessoa com deficiência se desloca para a escola, que também precisa rever sua atuação e se traduz em *dificuldade* para o professor.

O aluno com deficiência intelectual, em turmas regulares de ensino médio, constitui um *desafio* porque desequilibra o ambiente escolar e provoca um momento de revisão das

práticas pedagógicas convencionais e conservadoras, tendo em vista a busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingir o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças (OLIVEIRA, 2005).

Nesse contexto de proposições, Padilha (2001) ressalta que o aluno com deficiência intelectual é considerado atualmente um dos grandes desafios para os professores que se habituaram a trabalhar com o aluno ideal, dentro de um modelo único de ensino-aprendizagem, que desconsidera a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental.

Os professores são, portanto, desafiados em suas habilidades pedagógicas até então alicerçadas em práticas de ensino homogeneizadoras. Dessa forma, a inclusão desse grupo de alunos é para o professor de ensino médio uma situação não familiar que instiga os professores a realizarem o que a princípio parece estar além de suas competências ou habilidades.

Nessa perspectiva em que a deficiência deixa de ser atributo exclusivo do rebaixamento cognitivo do aluno para que se considerem também as limitações e deficiências da instituição e do professor, o não desenvolvimento do aluno pode converter-se na prova incontestável da incompetência do professor, causando o que Schwartz (2001) nomeia de desconforto intelectual.

Sendo assim, o elemento central *desafio* reforça a ideia de que inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino médio constitui um obstáculo que deve ser ultrapassado, indicando que para atender à demanda da inclusão desses alunos a escola deve promover mudanças de modo que consiga possibilitar a todos, sem exceção, um ensino de qualidade que respeite as diferenças e especificidades do ser humano.

Outro elemento do núcleo central com alta frequência de evocação 17 e ordem de importância 3,356 é o elemento *discriminado*, revelando ser a marca arraigada da representação social que se tem do aluno com DI em turmas regulares de ensino médio. Ressaltamos, nesse elemento, que, para os professores de ensino médio, os adolescentes com DI são alvos de práticas discriminatórias tanto por parte dos colegas de classe quanto por parte dos próprios professores. Nessa direção, é importante considerar que a discriminação é o preconceito posto em ação, ou seja, as práticas discriminatórias são sustentadas por ideias preconcebidas, preconceituosas (MADUREIRA; BRANCO, 2012).

Nesse contexto, constatamos que as ideias preconcebidas para com o aluno com DI estão muito presentes nas relações cotidianas da escola. De acordo com Madureira e Branco (2012) por trás do verniz de tolerância e da cordialidade, encontramos na escola uma série de ideias preconcebidas sobre determinados grupos sociais, ideias que estão na base das atitudes discriminatórias que atravessam as relações sociais travadas no cotidiano.

O preconceito, ressalta Oliveira (2005) ainda é um dos mais fortes mediadores atitudinais na escola inclusiva, presente nas representações de professores e alunos sobre o aluno com DI, que tendem a ser conhecidos como anormais, doentes, doidos e até como coitadinhos. Nesse sentido, a ênfase recai na limitação do indivíduo, e não na estrutura organizacional e pedagógica da escola.

A inclusão nesses moldes, complementa a autora, converte a escola em cenários institucionais que recebem alunos com necessidades educacionais especiais, mas que não conseguem percebê-los como simplesmente alunos, uma vez que a limitação permanece como o elemento em maior evidência.

Trazendo esse enquadre para questão da escolarização do aluno com DI, Lorena Carvalho (2006) relembra que ideias preconcebidas sobre o aluno com DI podem resultar em baixa expectativa em relação ao seu desenvolvimento, desencadeando, no professor, uma postura de tolerância em relação à presença desses alunos.

Um elemento que também compôs a zona central da representação social do aluno com deficiência intelectual no ensino médio foi *imperceptível*, com frequência de 17 e ordem média de importância de 3,471. Esse elemento remete à ideia de invisibilidade do aluno com DI em turmas regulares de ensino médio, o que corrobora o pensamento de Dias e Oliveira (2012), segundo os quais, a deficiência intelectual geralmente não traz a marca corporal identificadora da diferença, o que leva a caracterizá-la pela invisibilidade.

Além disso e talvez reforçando o sentido do elemento discriminado, observamos, no elemento *imperceptível* que os alunos com DI são desconsiderados, são invisíveis também na sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo em vista ideias preconcebidas de que alunos com deficiência intelectual não aprendem e que pouco ou quase nada pode ser feito para contribuir com a escolarização desses alunos, a prática pedagógica em relação a esse grupo pode vir a configurar-se em não-ação, uma vez que, sob o ponto de vista do desenvolvimento eles não existem, o que justifica atitudes de negligência e abandono em relação a sua escolarização.

Essa cognição é marcada por um conteúdo representacional negativo que se coaduna com o pensamento de Maria de Fátima Carvalho (2006) segundo o qual os alunos com deficiência intelectual são normalmente vistos a partir de um foco único, qual seja: de infantilização de suas formas de ação e, por isso, se desconsideram suas experiências de vida. Há uma negação em relação aos seus esforços de participação social, bem como deixa-se de reconhecer suas possibilidades de ação e de desenvolvimento.

Em geral, ressalta Abenhaim (2009), as pessoas que demonstram habilidades cognitivas aquém do esperado são poupadas das situações desafiadoras e, conseqüentemente, dos conflitos cognitivos. Isso geralmente decorre da crença dos educadores na incapacidade dessas pessoas, somada a um sentimento de piedade que os leva a acreditar que dessa forma estão evitando um sofrimento desnecessário. Esquecem que os desafios são indispensáveis à aprendizagem.

Lembrando Vygotsky (1997), podemos afirmar que o desafio está entre a zona de desenvolvimento real e a zona potencial, na zona de desenvolvimento proximal. À medida que se desconsidera essa possibilidade de desafio para os alunos com DI, a inclusão deles nesses moldes se traduz em falsa oportunidade. O ponto alto dessa questão é que por ser imperceptível, o aluno com DI se torna invisível e pode ser privado das relações sociais.

Especial é outro elemento que também compõe a zona central com frequência de 17 e ordem de importância 3,000. Sobre esse elemento, é importante ressaltar que, a despeito da existência de uma política de educação ostensivamente inclusiva, que defende o atendimento dos alunos com necessidades especiais nas turmas regulares, a maior parte dos jovens com deficiência intelectual ainda é responsabilidade de escolas exclusivamente *especiais*, ligadas a instituições especiais privadas, de caráter filantrópico (CARVALHO, M. F., 2006). Isso concorre para uma representação da situação educacional dessa população como uma questão pertinente apenas à educação *especial*.

O termo *especial* conduz também à reflexão sobre formas de designar as pessoas com deficiência. De acordo com Sasaki (2003), as mudanças na forma de nomear as pessoas com deficiência são uma tentativa de acompanhar as mudanças paradigmáticas e tornar-se mais apropriados, na perspectiva de valorização dos sujeitos. Por outro lado, e considerando os elementos anteriores que indicam um conteúdo representacional negativo sobre o aluno com DI, ressaltamos que o elemento *especial*, aqui evocado, pode representar apenas um

esconderijo de velhas arapucas que impedem que se veja os reais valores e as tensões que provocam novas formas encobertas de exclusão (PAN, 2008).

De acordo com Oliveira (2010), o adjetivo especial, usado na expressão “educação especial”, leva a representações negativas que remetem a desigualdades ou à diferença. Mesmo com a tentativa de minimizar o sentido pejorativo pela utilização de novas terminologias, expressões como anormal e excepcional não desapareceram do cotidiano escolar, impregnando o sentido da palavra “especial” de concepções negativas ligadas à incapacidade, carência, falta, impossibilidade, inadequação.

Nessa perspectiva, e considerando, conforme Castro (2011), que a representação social é um fenômeno dinâmico que se reconstrói no cotidiano, onde o passado permanece e se reinventa, e o presente não encerra em si mesmo, refletimos que os elementos do provável núcleo central que categorizam o aluno com deficiência intelectual como *especial*, contudo *imperceptível*, podem estar ancorados em condicionantes históricos que remontam ao início das civilizações ocidentais, bem como à idade moderna.

Pessoas que apresentavam desenvolvimento intelectual diferenciado da norma foram compreendidas de diferentes modos ao longo dos tempos. Cada período apresentava representações dominantes que, embora não fossem exclusivas de um único período, imprimiram sua marca de forma mais incisiva (DIAS; OLIVEIRA, 2012).

Algumas concepções do passado tornaram-se tão pregnantes que continuam a influenciar práticas até os dias atuais. O início das civilizações modernas, por exemplo, foi marcado, para as pessoas com deficiência, pelo não reconhecimento do direito à vida. Dessa forma, pessoas que apresentavam características físicas ou comportamentais que destoavam da maioria da população eram abandonadas ou exterminadas (DIAS; OLIVEIRA, 2012).

Numa aproximação com essa concepção, os termos *especial e imperceptível* parecem estar impregnados da ideia de abandono, sugerindo o não reconhecimento, por parte dos professores, do direito à vida acadêmica dos alunos com deficiência intelectual.

O fato de esse aluno não ser percebido, ou seja, ser *imperceptível* sob o ponto de vista acadêmico, conduz ao entendimento de que ele não é considerado, oficialmente, integrante da escola regular. Sendo assim, estudar numa escola inclusiva parece não dar ao aluno com DI a certeza de ser visto como pessoa que perpassa processos de desenvolvimento semelhantes aos seus pares que não têm diagnóstico de deficiência (FREITAS, 2007), nem mesmo de livrar-se do estigma oriundo do ensino especial.

O aluno com DI, embora ocupando fisicamente o espaço da escola regular, simbolicamente, não parece pertencer a esse espaço porque é classificado como uma identidade *especial*, contudo, anormal. De acordo com Pan (2008), essa classificação apenas reafirma as fronteiras que nos separam e ao mesmo tempo nos protegem dos efeitos que sua estranha presença pode produzir em nós.

Esses dois elementos também parecem estar ancorados em condicionantes históricos que remontam à Idade Moderna, quando irrompe o determinismo biológico. Fundamentado nessa abordagem inatista, as interações socioculturais são pouco consideradas na formação das estruturas comportamentais cognitivas do sujeito, uma vez que se atribui importância maior aos fatores biológicos em detrimento dos fatores socioambientais, fazendo perpetuar a noção de imutabilidade e constitucionalidade da condição do deficiente mental.

Ser *imperceptível* parece corresponder à abordagem inatista, ou seja, o aluno pedagogicamente não percebido, não reconhecido se coaduna com a perspectiva de que o déficit intelectual é biologicamente determinado e, por isso, é estático, irreversível. Essa perspectiva leva a crer que a atuação do professor é dispensável, tendo em vista o determinismo biológico. Dessa forma, conforme Albuquerque (2007), a representação social em relação à inclusão desses alunos fica centrada na ideia de simples inserção, dada a consciência de uma impossibilidade de aprendizagem desses alunos.

No quadrante superior direito, foram identificados os elementos *diferente e esforçado*. Esse quadrante, conforme Abric (2003), refere-se à primeira periferia da representação social que abarca os componentes periféricos considerados mais relevantes, possuindo maiores frequências de evocação, contudo, menor importância para os participantes da pesquisa.

Os elementos dessa periferia denotam que os professores, numa análise comparativa com o aluno padrão, idealizado, representam o aluno com DI como um aluno *diferente*, imperfeito, que pessoalmente deve ser *esforçado* para superar sua imperfeição. Esses elementos ressaltam a sobreposição do paradigma médico ao paradigma social nas representações dos professores em relação à escolarização do aluno com DI. Nesse sentido, os professores parecem evocar a cognição *diferente* como um estado negativo de funcionamento, um defeito.

Desta forma, mesmo recebendo atendimento educacional segundo uma perspectiva inclusiva, de acordo com Dias e Oliveira (2012), os alunos com DI se sentem tratados de

forma discriminatória e se veem como *diferente*, não no sentido da diversidade, mas no sentido estigmatizante da palavra “especial”.

O paradigma médico, sob o qual parecem apoiar-se as cognições desse sistema periférico, baseia-se numa comparação entre a pessoa e um modelo humano idealizado: quanto mais próximo do modelo, mais perfeito; quanto mais distante, mais diferente, mais imperfeito (ABENHAIM, 2009). Assim, o aluno *diferente* está distante do padrão de aluno ideal, porque pessoalmente carrega a marca da limitação, portanto, deve, pessoalmente, *esforçar-se* para superar a deficiência e buscar se aproximar do modelo idealizado, padronizado.

No quadrante inferior esquerdo encontram-se os elementos: *capaz, carente, convívio-ensina, excluído pedagogicamente, humano, professor despreparado e socialização*. Os elementos dessa casa integram a chamada zona de contraste, sendo enunciados por menor quantitativo de sujeitos, os quais, por sua vez, referem-nos como os mais importantes (ABRIC, 2003). Sendo assim, as cognições *convívio-ensina, capaz e humano*, presentes na zona de contraste, parecem apontar para a existência de um subgrupo com uma representação distinta, marcada por um discurso e atitude mais positivos acerca da escolarização do aluno com DI que apontam para um caráter mais humanista, considerando que, apesar da deficiência, há possibilidades que devem ser exploradas no processo educativo desse aluno.

Esses elementos refletem um enfoque mais prospectivo sobre a escolarização do aluno com DI, que, de acordo com Lorena Carvalho (2006) privilegia os aspectos dinâmicos e as potencialidades. Nessa perspectiva, esse grupo parece considerar, conforme Vygotsky (1997), que os processos de mediação são fundamentais na construção social do sujeito, portanto, nessa representação acreditamos que o *convívio ensina*.

Por outro lado, também no quadrante inferior esquerdo, em reforço ao elemento do provável núcleo central *imperceptível*, encontram-se os elementos *carente, excluído pedagogicamente, professor despreparado e socialização*. Podemos dizer que esses aspectos apontam para percepção da necessidade de preparo do professor para lidar com o aluno com DI. Com base nesse entendimento, a falta de conhecimento científico por parte do professor reduz a aprendizagem ao improvisado pedagógico, deixando o aluno *carente* de apoio qualificado, *excluído pedagogicamente*, sendo visto apenas sob o ponto de vista da *socialização*.

O elemento socialização aqui evocado parece indicar que a escola para o aluno com DI tem função prioritária de promover encontros sociais em detrimento da promoção do desenvolvimento das competências acadêmicas desses alunos. Esse resultado contraria os achados de outro estudo (LUIZ *et al.*, 2012), o qual ressalta que a educação infantil deve priorizar o processo de socialização, contudo, por ocasião do ingresso do aluno no ensino fundamental e médio, exige-se, além da socialização, o desenvolvimento da competência acadêmica.

Com base nesse entendimento, a ideia de que a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio consiste apenas num processo de socialização pode causar uma falsa impressão de que a inclusão é uma prática muito mais social do que voltada a propiciar as condições adequadas para o ensino de conteúdos acadêmicos (LUIZ *et al.*, 2012).

O elemento *professor despreparado* parece fundamentar-se no mesmo argumento do modelo de integração dos alunos com deficiência, qual seja, o aluno nesse modelo de atendimento precisa ser curado, tratado, reabilitado com o propósito de adequar-se à escola. Numa aproximação com esse modelo, a cognição *professor despreparado* parece também considerar a existência de um ponto ótimo de formação. Ou seja, de um preparo prévio para que o professor possa entrar nesse processo e se responsabilizar pela inclusão dos alunos com deficiência intelectual, apontando, pois, para um modelo de integração do professor.

Situando a formação do professor na perspectiva da escolarização do aluno com DI no ensino médio, Bezerra e Araújo (2011) ressaltam que os referidos alunos vêm sendo recebidos em turmas regulares de ensino médio, mas quase nada se sabe sobre a maneira singular de ensiná-los e de proporcionar-lhes o domínio efetivo de novas competências cognitivas. Indica, com isso, que o arcabouço metodológico para atuar junto aos alunos com DI é lacunar.

Sendo assim, conforme declara uma professora deste estudo: “o aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio tem aprovação automática, e o critério de aprovação é exclusivamente a deficiência” (Professora 9).

A periferia distante é composta pelas palavras mais tardiamente evocadas e com menor frequência de evocação. São consideradas na análise de evocação como aquelas que expressam as modulações individuais de uma representação social. Os elementos encontrados na periferia distante foram: *desatento, inteligente, lento, tímido e vencedor*. Esses elementos compõem uma ambivalência entre aspectos positivos e negativos sobre o aluno com DI, revelando para além das representações hegemônicas da pessoa com deficiência como

incapaz, um conteúdo representacional próprio de um humano real, com qualidades e defeitos.

O aspectos positivos dessa representação apontam que os alunos com deficiência intelectual são considerados alunos *inteligentes e vencedores* por terem chegado a um nível mais elevado de ensino. Apesar das dificuldades vivenciadas, de acordo com Dias e Oliveira (2012), esses alunos conseguiram acesso ao ensino médio, o que os coloca em posição de destaque em relação à parcela significativa da sociedade brasileira que não alcança esse nível de escolaridade. Assim, de alguma forma, esses alunos estão influenciando, com a evidência de seus progressos, mudanças nas concepções acerca da deficiência e de si mesmos.

Apesar disso, há um conteúdo negativo expresso nos elementos *lentos, desatentos e tímidos*. De qualquer forma, ainda que negativos, esses elementos expressam características percebidas, observadas, apreendidas pelos professores sobre o aluno com DI a partir da prática. Essas cognições parecem revelar as experiências individuais vivenciadas, no cotidiano de sala de aula, um conhecimento que é resultado da aproximação com o aluno com DI.

Verificamos com isso que os elementos periféricos, constituídos por um número maior de ideias acerca do aluno com DI fazem a interface entre o núcleo central e as situações e práticas concretas dos professores de ensino médio, incorporando as experiências e histórias individuais dos seus membros e se mostrando não apenas mais sensível à influência do contexto social imediato, mas também mais flexível na orientação dos comportamentos que nele se desenrolam (ABRIC, 1998).

Trazendo esse enquadre teórico para análise dos resultados da nossa pesquisa, é possível compreender que os elementos periféricos das representações sociais dos professores de ensino médio sobre a inclusão do aluno com DI parecem indicar suas experiências individuais com esse grupo de alunos. Em outras palavras, são conteúdos menos característicos das representações hegemônicas, estáveis, já que revelam novas construções decorrentes da nova prática.

Dessa forma, apesar de o núcleo central estar associado a uma memória coletiva rígida de imutabilidade da deficiência e de invisibilidade do aluno com DI, ressaltamos que as representações sociais são suscetíveis de modificações através das variações dos elementos periféricos, que no caso do presente estudo apontam para um conteúdo representacional mais prospectivo em relação à inclusão desse aluno. Em outras palavras, destacamos que a ideia de

imutabilidade da deficiência e de não direito à vida social constitui uma base comum, coletiva e historicamente compartilhada, sobre a pessoa com deficiência intelectual. Essa base, entretanto, se comunica com os novos paradigmas de respeito à diversidade que conduzem os professores a novos conhecimentos e a novas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, de acordo com Menin (2007, p. 124), “em caso de mudança das práticas em relação ao objeto, muda-se, primeiramente, o sistema periférico, e, somente se as práticas forem irreversíveis e perdurarem no tempo, as mudanças acontecerão posteriormente no núcleo central”.

Tomando como análise a positividade dos elementos periféricos do nosso estudo e tendo em vista a importância dos cursos de formação na promoção de novas práticas pedagógicas, a seguir consideraremos as representações sociais exclusivas dos professores com formação em educação inclusiva, para verificarmos se os elementos periféricos positivos têm relação com a formação dos professores e suas práticas.

5.2 Análise dos dados do estudo 1 – nível 2

Nesta segunda parte do estudo 1 fizemos a análise para verificar a estrutura da representação social também a partir da situação habitual de aplicação da técnica de evocação livre. Selecionamos dentre todos os professores participantes dessa fase da pesquisa aqueles que declararam ter formação profissional em educação inclusiva entre 120 a 360 horas de duração.

Essa seleção resultou num total de 31 questionários. Dos 31 respondidos por professores que declararam ter formação em educação inclusiva, o *software* EVOC identificou 186 elementos citados, dentre eles, 98 diferentes. Desses 98 elementos, formamos 12 representações que foram distribuídas pelos quatro quadrantes conforme cruzamento entre frequência e ordem média de importância.

A média das ordens médias de importância calculada pelo EVOC 2003 foi aproximada para 3,50. A frequência mínima de evocação foi quatro, e a frequência intermediária seis. Dessa forma, foram descartados na composição do Quadro de Quatro Casas os elementos com frequência inferior a quatro.

A partir dessa organização, foi possível a construção do Quadro de Quatro Casas, conforme apresentado na tabela 6 a seguir.

Tabela 6: Quadro de Quatro Casas para professores com formação em educação inclusiva, sobre o termo indutor “O aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio é...” (N=31).

Frequência mínima: 4						
Frequência intermediária: 6						
Ordem média: 3,5						
		Ordem média < 3,5		Ordem média >= 3,5		
Freq >= 6	Capaz	9	2,5	Diferente participativo	7	3,5
	Dificuldade	8	2,3		8	4,1
	Discriminado	7	2,8			
Freq >= 4; <= 5	Carente	4	2,2	Ignorado	5	4,0
	Esforçado	4	3,2	Imperceptível	4	3,5
	Especial	5	2,2	Isolado	4	4,7
	Excluído	5	2,8			

Fonte: Dados da pesquisa.

Capaz é o termo provavelmente central nesse primeiro quadrante, com um total de 9 evocações, tendo sido atribuída uma ordem média de importância de 2,556. Por ter sido muito evocado, podemos dizer que essa característica pertence a uma opinião de caráter mais coletivo (SÁ, 1996). Trata-se, portanto, de uma representação mais comum entre os professores que têm formação em educação inclusiva. Essa cognição, comum entre os professores com formação em educação inclusiva, conduz ao entendimento de que eles reconhecem que os alunos com DI têm capacidade de desenvolvimento e aprendizagem, revelando, em relação ao estudo 1, uma transição do foco na deficiência para uma representação na qual o aluno e suas possibilidades ganham destaque.

Esse aspecto relaciona-se à ideia de que os novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento, que começam a ganhar espaços entre os professores de ensino médio, nos cursos de formação, podem influenciar positivamente as representações sobre a escolarização do aluno com DI.

Essa reflexão converge com pressuposto defendido por Jodelet (2001), segundo o qual, o acesso à informação relativo ao objeto representado ocorre de forma desigual e varia de acordo com os interesses do grupo social. Nesse sentido, o repertório para acolher determinada representação pode diferenciar-se pela formação que tem cada profissional

(SILVA, 2008). Em relação ao nosso estudo, o acesso diferenciado à informação sobre a escolarização de alunos com deficiência pode ser fator de diferença nas representações dos professores, tendo em vista a promoção de boas práticas inclusivas.

As representações sociais como crenças acerca de um grupo influem nos comportamentos e atitudes, uma vez que o elemento *capaz* revela um conteúdo representacional positivo, isso implica ações prospectivas em relação à escolarização do aluno com DI, porque considera, apesar das *dificuldades* e da *discriminação* ainda presentes, que existem possibilidades que devem ser exploradas no processo educativo desses alunos.

Esse conteúdo se coaduna com entendimento atual que a AAIDD (2010) tem sobre a pessoa com DI, a qual enfatiza o aspecto do desempenho em detrimento aos aspectos relativos aos traços clínicos, buscando com isso superar a ideia de deficiência intelectual como uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção em que o desenvolvimento varia conforme os apoios e os suportes recebidos pelo indivíduo. Sendo assim, o elemento *capaz* aponta para um entendimento por parte dos professores de que esse aluno pode encontrar novas rotas de desenvolvimento, dependendo do apoio que recebe do meio social

No quadrante superior direito, foram identificados os termos *diferente* e *participativo*. O elemento participativo pode estar relacionado à cognição *capaz*. Ou seja, o entendimento de que o aluno com deficiência intelectual é *capaz* de se desenvolver, agir e produzir inclui a possibilidade de sua *participação* em sala de aula; daí porque esse aluno que é *capaz* é também é considerado *participativo*.

Nos quadrantes inferior esquerdo e inferior direito estão presentes os elementos *carente*, *esforçado*, *especial*, *excluído*; *ignorado*, *imperceptível*; *isolado*, que, conforme discussão no estudo 1, revelam um conteúdo representacional negativo sobre a escolarização do aluno com DI. Esses elementos sugerem a existência de um pequeno grupo, dentre os professores com formação em educação inclusiva, cuja representação sobre os alunos com deficiência intelectual está centrada na ideia de impossibilidade de escolarização deles

Podemos afirmar, a partir dessas cognições presentes no sistema periférico da representação social dos professores, que, a despeito da formação em educação inclusiva, as representações sociais dos professores não são facilmente modificáveis. Embora na zona central da representação social dos professores com formação em educação inclusiva, os elementos *capaz* e *participativo* sugiram um conteúdo representacional positivo sobre o aluno

com DI, o sistema periférico, constituído das experiências e das histórias individuais desses professores, revela variações negativas que, por sua vez, têm papel fundamental na dinâmica das representações (ABRIC, 2003).

Essa alternância entre núcleo central com elementos positivos e sistema periférico com elementos negativos sugerem que a formação específica em educação inclusiva parece conduzir os professores a uma nova representação social sobre o aluno com DI no ensino médio, conquanto seja um processo lento e não homogêneo. Todo elemento de informação é, então, valorizado na representação, sendo ela uma remodelagem da realidade em função das posições de quem a produziu (ABRIC, 1998).

Dito isto, somos levados a crer, conforme Gatti (2003), que os conhecimentos dos cursos de formação adquirem sentido ou não em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais, já que os professores são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se desenvolvem concepções de educação, de modo de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Dessa forma, uma formação que produza efeitos reais deve considerar as representações que filtram esses conhecimentos.

5.3 Análise dos dados do estudo 2

A seguir, empreendemos esforços no sentido de analisar, a partir dos dados obtidos nas entrevistas, a escolarização de adolescentes com deficiência intelectual na perspectiva de nove professores de ensino médio de cinco escolas públicas de Brasília. A partir dos depoimentos desses professores sobre suas experiências de escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio, bem como sobre sua formação inicial e continuada, emergiram seis categorias, a saber:

- a) estratégias pedagógicas na escolarização do adolescente com DI;
- b) dificuldades na escolarização do aluno com DI no ensino médio;
- c) sentimentos sobre a inclusão do aluno com DI no ensino médio;
- d) formas de compartilhar experiência de escolarização do aluno com DI.
- e) conhecimentos do professor que fundamentam a escolarização do aluno com DI.

Ressaltamos que, embora apresentadas separadamente, essas categorias estão interligadas e buscam relacionar a experiência e a formação dos professores de ensino médio com suas representações sociais sobre a escolarização do aluno com DI em classes comuns.

O quadro 2, referente à **categoria 1**, reúne as estratégias utilizadas pelos professores de ensino médio, tendo em vista a escolarização do aluno com DI. No conjunto dos depoimentos dos professores, destacamos estratégias pedagógicas centradas em infantilização do aluno, em benevolência e caridade, em testagem, em experiências de vida do professor, em não diferenciação da ação em relação aos alunos ditos normais e em ativação da Zona de Desenvolvimento Proximal pelo aluno mais capaz.

CATEGORIA 1: ESTRATÉGIAS USADAS NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DI		
CLASSES/ RESPOSTAS	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
<p>CENTRADA EM AÇÕES DE INFANTILIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ tava lá tudo certinho...tudo organizadinho no caderninho dele, isso pra mim é vitória. ➤ esse aluninho, em especial, a dificuldade dele é na escrita. Mas ele também escreve. ➤ a sala de recursos, por exemplo, para acompanhar esse meu aluninho ➤ Fatinha, teve um errinho aqui, vamos fazer? Como é que a gente faz ? É assim? 	4	9
<p>CENTRADA EM AÇÕES DE BENEVOLENÇA E TOLERÂNCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ é que a gente tem que ser muito mais tolerante. ➤ tratar com mais carinho mesmo ➤ então a metodologia é de aproximação, de tolerância ➤ tenho toda paciência do mundo. ➤ sempre tem, graças a Deus, um aluno na sala que se dispõe a fazer com ele ➤ pra ele andar por todos os grupos e pra todos irem aceitando também 	5	11
<p>CENTRADA EM EXPERIMENTOS INTUITIVOS DE ENSAIO E ERRO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ uma metodologia pré-estabelecida eu não tenho, eu trabalho por testes, sabe? ➤ vai fazendo com insegurança, não tem segurança, mas o resultado vai aparecendo ➤ e aí a gente vai vendo as particularidades de cada aluno e aprendendo com ele ➤ eu acho que o professor, é na dificuldade, na diversidade que ele emerge ➤ então tem o jeito dele que a gente tem que descobrir como ele processa isso ➤ com certeza eu aprendo muito com eles, mas é difícil falar o que eu aprendo 	6	13
<p>CENTRADA NA EXPERIÊNCIA DE VIDA PESSOAL DO PROFESSOR</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ a gente tem que procurar tratar nosso aluno como se ele fosse nosso filho ➤ eu olho pro meu aluno como meu filho, gente!!! ➤ tem um problema dentro da escola que é o problema que eu tenho com o meu filho ➤ me pego na sala de aula usando de métodos que eu uso com meu filho ➤ com os nossos filhos, a gente tá sempre querendo acertar na sala de aula também 	5	11
<p>CENTRADA NA NÃO DIFERENCIAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ não preparo algo especificamente para o aluno com DI, ➤ atenção individualizada por causa da deficiência intelectual eu não tenho, ➤ trazer ele pra perto, porque ele não é diferente, ele é igual ➤ eu tento trabalhar incluindo os outros pra ele poder participar igual ➤ trato como aluno normal ➤ é muito complicado a gente fazer trabalho individual ➤ no início, estava perdido, depois resolvi agir naturalmente, tratar normal ➤ eu não diferencio, dou a mesma prova, os mesmos trabalhos ➤ eu trato ele como se fosse um aluno normal, como qualquer outro ➤ as avaliações são iguais as dos outros, mas mesmo assim ele consegue se sair bem ➤ eu tento tratar todo mundo de forma igual, independente das suas diferenças. ➤ é até um problema, tratar os diferentes como iguais e os iguais como diferentes, ➤ tento tratar todo mundo de forma bem uniforme, ➤ olha, a proposta é a mesma atividade que eu passo para os demais alunos,. ➤ o instrumento avaliativo é o mesmo, mas o olhar na hora de corrigir é outro. ➤ a prova dela era praticamente igual a dos outros,. ➤ ela escolhia as questões da prova e ela tava indo muito bem. ➤ eu acho que eu não consigo dar a atenção que ele precisa, ➤ não saio da sala sem me perguntar: O que que eu to fazendo com esse aluno? ➤ Teria que trabalhar com ele com mais atenção, eu não consigo ainda 	21	46

CLASSES/ RESPOSTAS	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
CENTRADA NA ATIVAÇÃO DA ZDP COM AJUDA DO ALUNO COLABORADOR ➤ eu coloco ele sempre com alguém, a turma toda eu divido sempre em dupla. ➤ eu colocava ele em um grupo pra ele receber apoio de um aluno multiplicador. ➤ trabalhos são muito difíceis de fazerem individual, então eles são feitos em duplas ➤ estimular realmente no aluno o potencial que ele tem, as aptidões, as habilidades	4	9
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	45	100%

Quadro 2: Categoria 1: Estratégias pedagógicas na escolarização do aluno com DI.
 Fonte: Dados da pesquisa.

No depoimento de três professoras, observamos que elas se dirigem aos alunos com DI, usando uma linguagem afetiva por meio de diminutivos infantilizadores, desconsiderando, deste modo, a fase do ciclo de vida na qual esse aluno se encontra, bem como a bagagem cultural que esse adolescente traz consigo.

Os relatos proferidos por essas três professoras nos possibilitaram inferir que o aluno com DI no ensino médio não é percebido, por eles, como um indivíduo jovem/adolescente, mas, sim, como uma criança. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas utilizadas para escolarização desses alunos centram-se em ações infantilizadas, desconsiderando as características próprias dessa fase do ciclo de vida que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), é caracterizada por mudanças fisiológicas, anatômicas e psicológicas a que os jovens necessitam se adaptar, seja ele um adolescente com DI ou não. Atentemos para as falas abaixo que sugerem essa ideia:

[...] Aí depois eu ia trabalhar com ela, Fatinha, teve um errinho aqui, vamos fazer? Como é que a gente faz ? É assim? (Professora 1).

[...] Tava lá tudo certinho, todo conteúdo que eu coloquei no quadro tava lá tudo organizadinho no caderninho dele, isso pra mim é vitória (Professora 2).

Esse aluninho, em especial, a dificuldade dele é na escrita. Mas ele também escreve, se ele for fazer a produção de texto ele não consegue, mas a produção de uma frase [...] (Professora 3).

[...] Aí tinha o Douglas também, ele era agitado, assim , ele ficava nervoso quando ele não entendia, aí eu falava assim : Douglas, não pode ficar assim, vamos fazer aqui, ele sentava comigo, fazia , aí ele via com outros olhos [...] (Professora 1).

Maria de Fátima Carvalho (2006) assinala que a infantilização nas ações pedagógicas pode advir da suposição de estagnação do desenvolvimento nessa faixa etária, bem como da representação social sobre a pessoa jovem e adulta com deficiência mental como uma criança quanto às suas possibilidades de elaboração cognitivas e socioafetivas. Admite-se, assim, que o que é discutido sobre as crianças, em situação de inclusão, poderia ser também aplicado

para o jovem que tem o seu funcionamento mental comprometido – essa população tende a ser vista exclusivamente pelo foco da infantilização de suas formas de ação.

Depoimentos de três professores deixaram entrever estratégias centradas numa outra prática, também ancorada em representações segregacionistas, contudo travestida de benevolência e caridade. A aprendizagem, nessa perspectiva, é reduzida às ações de filantropia e afeto. As passagens abaixo revelam essa posição:

Esse ano mesmo a gente tem um aluno e o que a gente trabalha é que a gente tem que ser muito mais tolerante (Professor 1).

Esse olhar diferenciado, assim, sabe, tratar com mais carinho mesmo, então a gente tem que procurar tratar nosso aluno como se ele fosse nosso filho, então a metodologia é de aproximação, de tolerância porque o próprio aluno ele percebe quando você tem essa distância (Professor 2).

Quando tem esses alunos com deficiência intelectual sempre tem, graças a Deus, um aluno na sala que se dispõe a fazer com ele, porque meus trabalhos são muito difíceis de fazerem individual (Professor 4).

Sobre esse entendimento de que a inclusão do aluno com DI é um ato de amor e compreensão, Carvalho (2004) afirma que pessoas significativamente diferentes provocam sentimentos de comiseração com manifestações de piedade, caridade ou tolerância. Não obstante, esses movimentos de cunho filantrópico e assistencialista são pouco ou nada emancipatórios para as pessoas com deficiência, pois não se lhes confere independência e autonomia. Essa prática filantrópica em relação ao aluno com deficiência intelectual parece estar ancorada em condicionantes históricos que remontam à Idade Média. Nesse período, a representação social vigente sobre pessoas com deficiência era que por possuírem alma não poderiam ser exterminadas (BAUDUÍNO, 2006). Deveriam, sim, ser assistidas de maneira caridosa pela sociedade, embora permanecessem sem igualdade de direitos, segregadas em asilos, hospícios ou leprosários, e o tratamento aos confinados poderia resultar na aquisição de méritos celestiais para quem o fizesse (PESSOTTI, 1984).

Nessa linha de argumentação, a atitude de benevolência em relação ao outro que é apontado como a origem do problema, como a coisa a tolerar, implica redenção dos pecados para os que agem nessa direção, ou conforme ressalta Skliar (2006), faz com que nos sintamos mais confiáveis e mais seguros no lado dos bons, do lado do normal. O fragmento de fala de um dos professores sinaliza nessa direção: “[...] tenho toda paciência do mundo, acho que quanto mais a gente incluir eles, tem prá gente mesmo um crescimento pessoal muito grande, a gente recebe de volta”. (Professor 1).

Outra estratégia, também evidenciada nos depoimentos dos professores, foi a centrada em testagem pedagógica, ou seja, em seis ocorrências, os professores relatam que, apoiados em experimentos de ensaio e erro, conduzidos de forma intuitiva, eles vão construindo seus saberes, suas teorias situacionais, ou seja, teoria aplicável àquele aluno específico dentro daquela turma específica e em relação àquele conteúdo específico. Os professores, portanto, se arriscam no cotidiano escolar, tentando desenvolver estratégias mais eficazes a partir da recente experiência com o aluno com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, a demanda do aluno ensina o professor como deve agir em relação a sua própria escolarização. As passagens, a seguir, evidenciam como se sentem e como agem os professores em relação à escolarização do aluno com DI no ensino médio:

[...] teoricamente mesmo, praticamente eu não sei nada. Eu construo uma teoria em sala com acerto e erro, porque a primeira vez que você encontra com o aluno, principalmente quando você não sabe que deficiência que é aquela, você leva um susto, né? (sic) Você fica meio espantado, não sabe muito como agir, e a partir daí que você corre atrás pra tentar fazer o seu melhor (Professor 7).

[...] é o que eu acho que, eu aprendi assim, eu também não sabia o que fazer, ao ter contato, a gente vai fazendo com insegurança, não tem segurança, mas o resultado vai aparecendo então eu acho que em alguma coisa a gente acertou (Professor 1).

[...] e assim, inicialmente a gente fica perdido, não sabe o que fazer mesmo, fica deslocado aí eu decidi agir naturalmente, cada um é diferente, cada pessoa é um universo, na verdade todo mundo deveria ser tratado de maneira diferente, né? (sic) E aí a gente vai vendo as particularidades de cada aluno e aprendendo com ele (Professor 2).

[...] eu acho que o professor, é na dificuldade, na diversidade que ele emerge, ele não pode colocar pretexto pra não fazer, e sim ele tem que colocar uma outra estratégia, um algo a mais pra poder trabalhar em cima daquela dificuldade e aí vai aprendendo, eu faço assim (Professor 3).

[...] então tem o jeito dele que a gente tem que descobrir como ele processa isso, aí a gente acaba aprendendo muita coisa assim (Professor 4).

[...] com certeza eu aprendo muito com eles, mas é difícil falar o que eu aprendo, mas assim, eu tento sempre tratar o mais diferenciadamente cada aluno na medida do possível e na medida da demanda deles também (Professor 5).

[...] uma metodologia preestabelecida eu não tenho não, eu trabalho por testes, sabe? Você tem um ano letivo de testes, você testa de um jeito não dá certo, aí você testa de outro não dá certo (Professor 9).

Os saberes construídos a partir de experimentos de ensaio e erro sugerem que os alunos com DI estão sendo recebidos nas escolas regulares de ensino médio, mas quase nada se sabe sobre a maneira singular de ensiná-los e de proporcionar-lhes o domínio efetivo de novas competências cognitivas, portanto, os professores, por força da necessidade prática de trabalhar com a situação de inclusão desse aluno, cria, orientado por diferentes conteúdos representacionais, esquemas práticos de trabalho.

Essas representações que orientam a construção dos esquemas práticos vão se modificando a partir de elementos dados pelo grupo ao qual o professor pertence. Portanto, ela não será semelhante a representações construídas em outros grupos, trata-se de uma representação singular, associada a elementos próprios de cada grupo, o que implica diferentes representações que orientam diferentes práticas, que podem ser favoráveis ou não à perspectiva inclusiva.

De acordo com Bezerra e Araújo (2011), o que acontece em relação à prática pedagógica com o jovem com deficiência intelectual é que, em geral, não se disponibiliza para essa população uma intervenção metodologicamente apropriada, revelando, deste modo, práticas pedagógicas pseudoinclusivas, cuja essência leva à exclusão.

Dando sequência às estratégias utilizadas pelos professores do presente estudo, Tardif (2012) ressalta que o professor é um ser social que vive em interação com os outros seres, reconstruindo e sendo reconstruído pela sociedade, logo, é um sujeito em permanente processo de formação, passível de revisões e inovações, oriundas das múltiplas experiências vividas durante a sua trajetória pessoal e profissional.

Em consonância com esse enquadre teórico, o depoimento de uma professora, a qual dispõe de uma experiência parental pessoal com filho com DI reforça essa ideia de que, além do sistema cognitivo, os professores dispõem de uma história de vida, de emoções e de uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais eles se inserem. Ou seja, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores resultam de saberes subjetivados, difíceis de dissociar das pessoas que os produzem, de suas experiências. Alguns fragmentos da fala dessa professora ilustra esse desdobramento:

Você tem um problema dentro da escola que é o problema que eu tenho com o meu filho que é o problema do reforço do comportamento, os profissionais da escola não estão preparados pra ver que se o aluno tá apresentando um comportamento ruim dentro da sala de aula ele não pode ser retirado da sala de aula [...] Me pego (sic) na sala de aula usando de métodos que eu uso com meu filho de reforçamento positivo, aí eu vejo que eu aprendi isso não foi na faculdade, não foi em nenhum livro de didática, não foi em nenhum livro de pós-graduação, não foi no curso de extensão, não foi com ninguém, foi na atuação pessoal com o meu filho, são referências. [...] Então assim, uma coisa se mistura à outra, não tem como, você leva as experiências pra dentro da sala de aula e você usa muita coisa, e aí muitos dos questionamentos também é em relação às experiências pessoais, por que na vida com os nossos filhos, a gente tá sempre querendo acertar, a gente tá sempre querendo buscar solução pra tudo, na sala de aula também, eu não conformo que um aluno pegue um teste meu e chute todo teste. (Professora 9).

O que se evidencia nessas falas é que há um repertório de conhecimento fundamentado na experiência de professora-mãe de aluno com DI que permite um acesso diferenciado à

informação sobre a escolarização dessa população, o que pode ser fator de diferença nas representações sociais dessa professora, conduzindo à promoção de boas práticas, mesmo que permeada por sofrimento, conforme podemos perceber no trecho abaixo:

Então eu não olho pro meu aluno como uma coisa que tá ali, que não faz parte de mim e que eu não tenho responsabilidade, eu olho pro meu aluno como meu filho, gente!!! Eu vejo meu filho amanhã, então é muito difícil isso, é frustrante, não tem um dia que você não saia da sala de aula sem me perguntar, o que que eu tô (sic) fazendo com esse aluno? [...] isso tudo é difícil, só que isso tudo é difícil por que eu também sou mãe, eu acho que se eu fosse só professora e não tivesse a experiência pessoal, talvez isso passaria despercebido, talvez [...] vai saber, né? Mas no meu caso, tudo isso causa conflitos (Professora 9).

Por força da necessidade pessoal de conviver com a diferença, a professora 9 cria representações que parecem orientar também as práticas pedagógicas em relação ao aluno com DI. Essas proposições ressaltam a ideia de que a representação social é típica do grupo que a recebe, e seu sentido pode ser múltiplo (SILVA, 2008), entendendo que cada grupo constrói um repertório específico para acolhê-la na intenção de manter um mundo estável e inteligível. O repertório que essa professora tem para acolher a representação social sobre a escolarização de alunos com DI fundamenta-se, entre outras coisas, na experiência pessoal como mãe de uma criança com DI, o que, nesse caso, mostrou ser fator favorável.

Nomeamos a quinta estratégia emergida dos depoimentos dos professores de estratégia centrada na não diferenciação ou não ação. Constatamos 21 ocorrências que sugerem que os professores não se utilizam de metodologias, ou procedimentos específicos na escolarização do aluno com DI. Por conseguinte, não diferenciam as ações pedagógicas utilizadas para atender os alunos em geral daquelas utilizadas para a estimulação do desenvolvimento do aluno com DI.

Essa estratégia avança em duas direções, uma delas é a não diferenciação da ação em favor da não discriminação, da ideologia da igualdade na escola, que pode ser conferida abaixo, no fragmento da fala de um professor:

Eu tenho meio que uma ideologia por trás dessa minha posição de professor diante os alunos, eu não tento individualizar os alunos, tento tratar todo mundo de forma bem uniforme, em nenhum momento eu me esforcei pra diferenciá-los, pra reconhecer essa diferença, até porque eu não consigo perceber ela também, mas eu não vejo um grande problema nele, acho que ele consegue acompanhar como todos os alunos e acho que ele tá (sic) pegando que nem todos os outros (Professor 2).

Enfatizamos que a diferença introduz na cultura de igualdade da escola a imprevisibilidade e a impossibilidade do cálculo (MANTOAN, 2006), gerando práticas pedagógicas também conflitantes e até equivocadas, muitas vezes fundamentadas numa

permanência inócua desses alunos. Nessa perspectiva, o conteúdo representacional sobre a escolarização do aluno com DI, no discurso desses professores parece estar objetivado na ideia de igualdade que implica a inexistência de uma ação intencional, de um planejamento específico para operar sobre a ZDP dessa população. Ou seja, em favor do igualitarismo, o aluno com DI recebe as mesmas metodologias aplicadas aos outros alunos ditos normais, não há flexibilizações ou adaptações curriculares.

A outra direção que segue a estratégia da não ação pedagógica é a não ação que gera sofrimento no professor, ou seja, os professores relatam que não promovem ações específicas para os alunos com DI por causa de dificuldades próprias do sistema, que inviabiliza uma ação intencional. (Mais à frente analisaremos essas dificuldades e impossibilidades citadas pelos professores). Essa não ação, diferente da primeira, gera nos professores sentimentos de ressentimento e endividamento em relação ao aluno com DI, conforme podemos verificar nos fragmentos abaixo:

Eu acho que eu não consigo dar a atenção que ele precisa, a impressão que eu tenho é que eu não consigo trabalhar da forma como deveria, como eu gostaria, como ele precisa (Professora 3).

Não saio da sala sem me perguntar: O que que eu to fazendo com esse aluno? O que ele está fazendo na minha sala? A quem a gente tá enganando? (Professora 9).

Teve uma hora que eu parei e disse: eu não quero isso, eu não sou essa profissional que chega aqui que joga as coisas, que finge que o aluno não tá ali que da o ponto que ele não consegue alcançar, que faz de conta que tá ensinando pros alunos fazerem de conta que tão aprendendo pros (sic) pais fazerem de conta que esses alunos especiais estão fazendo o ensino médio (Professora 9).

Então dentro dessa realidade eu teria que trabalhar com ele com mais atenção, direcionar um pouco mais, eu não consigo ainda do jeito que eu gostaria. A gente tenta na medida do possível, mas a gente não consegue trabalhar da forma como gostaria (Professora 3).

Numa análise mais acurada dessa situação, a Resolução n.º 02/2001, do CNE, recomenda em seu art. 8.º, inciso III, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns [...]

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Por outro lado, essas recomendações, quando procuram indicar adaptações curriculares e procedimentos didáticos adequados a alunos com deficiência intelectual, permanecem, conforme assinala Guebert (2011), no âmbito geral, sem qualquer detalhamento

mais preciso que ofereça aos professores subsídios para “o que fazer” efetivamente no sentido de propiciar meios para que esses alunos aprendam na escola regular.

A respeito da permanência do aluno com DI em turmas comuns de ensino médio, que pode se tornar inócua, dada a inexistência de um planejamento de atividades orientadas para a maximização do seu potencial cognitivo, é válido ressaltar a existência de estudos (ALBUQUERQUE, 2007) sobre a representação social dos professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência os quais constataram que a inclusão está objetivada na ideia de simples inserção do aluno na escola. Ou seja, o mero acesso, convívio e socialização com outros alunos são os eixos sustentadores desse componente representacional. Nessa perspectiva, Omote (2004) adverte que a aprendizagem de um aluno com deficiência não pode ser reduzida apenas à possibilidade de convivência com o professor e com os demais alunos; são necessárias ações intencionais. Nosso entendimento reside, portanto, na ideia de que a escola, além de sensibilizada, precisa também estar apta a perceber, conforme Vygotsky (1997), que o aprendizado, à medida que é adequadamente organizado, provoca o desenvolvimento mental e põe em movimento processos de desenvolvimento que de outra forma não aconteceriam.

Contudo, ao longo desta primeira década do século XXI, constatamos a prevalência quase absoluta do espontaneísmo na forma como a pedagogia de orientação inclusiva vem sendo conduzida nas escolas regulares (BEZERRA; ARAÚJO, 2011), revelando a ausência de conhecimentos científicos e sistemáticos sobre a maneira de conduzir o ensino de pessoas com deficiência intelectual.

A última estratégia emergida dos depoimentos de três professores está centrada na ideia de utilização de um aluno multiplicador como ajuda para ativação da ZDP dos alunos com DI. Ou seja, os professores promovem interação entre os alunos e elegem os mais capazes como multiplicadores e facilitadores da aprendizagem dos alunos com DI. Os professores consideram que, a partir dessa interação, o aluno com DI pode avançar através da ajuda oferecida por alunos mais capazes, conforme veremos abaixo:

Eu colocava ele em um grupo pra ele receber apoio de um aluno multiplicador, ele já ia passando para o outro, ele facilitava o meu trabalho, porque às vezes o aluno não pergunta pra você porque tem vergonha, mas para o colega ele já pergunta, então eu trabalhava dessa forma (Professor 4).

As minhas aulas, semanalmente, eu mudo o *layout* geográfico dos alunos, de maneira que eu mesclo cada aluno com um novo aluno, fora daqueles que até então estava acostumado a sentar, porque aí eu acabo rompendo a dinâmica. Busco a interação entre eles, entre seus pares, mas agora entre pares distintos, tem dias da semana que eu separo só o lado dos meninos, outras só o lado das meninas. Certa

vez eu já faço a mescla de todos aí eu busco inserir exatamente os alunos com DI próximo dos meninos que eu percebo que são mais engajados, porque aí eu percebo que o desvio deles de atenção vai ser menor, porque eu tenho alunos que são comprometidos e interados do contexto. Dessa forma, esses alunos que têm uma dificuldade um pouco com a percepção e até mesmo com sua inquietação, eles acabam tendo como referencial o outro. Tem um aluno meu que ele toma como referência o outro aluno, então se esse aluno tá indo bem, ele busca também ir bem, ele busca um modelo (Professor 5).

Na maior parte das vezes, na turma, eu gosto de fazer com que eles interajam uns com os outros, eu acho até mesmo por causa da matéria, aí o aluno com DI ele sempre vai trabalhar com outro colega e os alunos eles sempre estão muito dispostos a ajudar (Professor 7).

Embora delegando sua própria função de mediador para os alunos mais capazes, os relatos proferidos pelos professores convergem para os pressupostos teóricos defendidos por Baquero (2001) que diz que operar sobre a ZDP possibilita trabalhar sobre as funções em desenvolvimento, entendendo que a possibilidade intrínseca ao desenvolvimento parece ser a de desenvolver capacidades autônomas em função de participar da resolução de tarefas, em atividades conjuntas e cooperativas, com sujeitos de maior domínio sobre os problemas em jogo.

Depreendemos dos discursos dos professores os seguintes fatores externos que geram dificuldades e justificam a representação da inclusão do aluno com DI como proposta legítima, porém difícil: a dicotomia entre vestibular e ensino especial, o despreparo profissional e o volume de trabalho e reconhecimento ausente, conforme o quadro 3:

CATEGORIA 2: DIFICULDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DI NO ENSINO MÉDIO		
CLASSES/ RESPOSTAS	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
<p>DICOTOMIA ENTRE VESTIBULAR E ENSINO ESPECIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ um currículo muito extenso pra cumprir, tem vestibular... e o aluno com deficiência ➤ tem o vestibular e o aluno chega aqui sem base é complicado ➤ eu preparo o aluno para o vestibular, porque que o aluno com DI não é respeitado? ➤ preparar pro vestibular e esses alunos com deficiência, a gente realmente não discute por que tem vestibular, como se ele não fosse trabalhar ➤ PAS e da UnB e [...] atender aquele aluno que tem a deficiência intelectual 	6	17
<p>DESPREPARO PROFISSIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ começa pela formação do professor, ele não aprendeu ➤ mais necessário é a gente aprender sobre as deficiências ➤ teoricamente mesmo, praticamente eu não sei nada ➤ bom os cursos que eu fiz de formação inicial não contemplou ➤ teria que ter uma formação específica, porque chega de teoria ➤ é da formação, tem que mudar a formação. ➤ assiste uma palestra, mas você pensa assim, mas na minha prática a coisa é outra ➤ ele tinha que ser um professor com formação dentro da área ➤ um processo de inclusão, o professor não se preparou pra isso ➤ na escola o professor tem até boa vontade, mas não tem formação ➤ sei que ele aprende no tempo dele, do jeito dele, mas que estratégias? ➤ não tem profissionais que foram realmente qualificados mesmo pra estar nos passando ➤ a gente não tem realmente esse curso de DI [...] Eu desconheço ➤ quando o professor tem essa formação, nossa!!! A evolução do aluno é outra (cont.) 	20	58

<p>DESPREPARO PROFISSIONAL (continuação)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ eu acho que não tem cursos mesmo que atenda a necessidade ➤ então eu não me considero capacitada, eu acredito que eu estou caminhando ➤ você pensa que sabe, aí você se depara com outro aluno e pensa, não, eu não sei ➤ eu mesmo acho que não fui preparado pra lidar com o aluno específico ➤ assim, eu me formei há pouco tempo, a gente não teve matérias específicas, ➤ eu fiquei muito voltado para as técnicas da minha disciplina ➤ os próprios futuros professores, muita gente deixa de fazer licenciatura por preguiça de fazer essas matérias e encara essas matérias como menores assim 	20	58
<p>VOLUME DE TRABALHO E RECONHECIMENTO AUSENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ complicado você ser professor e você ter que estudar cada vez mais pra se especializar ➤ tem que contar que você tem 24 turmas, que você dá aula todas as manhãs ➤ eu tenho pra fazer pra 24 turmas e mais pensar nos meus alunos que tem deficiência ➤ tem uma aula de quarenta minutos por semana, 40 alunos é muito complicado ➤ o esforço é muito grande e não vai ser recompensado ➤ poderia tá agora fazendo um curso agora na EAPE de aperfeiçoamento, mas eu não tenho tempo ➤ tem que ser compensado de alguma maneira [...] tem que ser gratificante ➤ é um espaço complexo demais pra um tempo mínimo 	8	23
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	34	100%

Quadro 3: Categoria 2: Dificuldades na escolarização do aluno com DI no ensino médio.

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 3, referente à **categoria 2**, dispõe sobre as *dificuldades enfrentadas por professores de ensino médio ao longo da experiência de escolarização do aluno com DI em classes comuns*. Nessa categoria, os professores expressam um conteúdo representacional ambivalente acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual no segmento de ensino médio. Esse conteúdo resume-se da seguinte maneira: a educação para todos é considerada como uma proposta legítima, revelando um conteúdo representacional positivo. Contudo, ela é considerada utópica, na medida em que inexistem condições adequadas para efetivação dela, apontando para um conteúdo representacional negativo, fundamentado na ideia de dificuldade/impossibilidade da inclusão. O conteúdo representacional sobre a inclusão do aluno com DI em turmas regulares de ensino médio, portanto, leva a crer que está objetivado na ideia de uma proposta legítima, porém difícil.

Essa representação obedece às duas funções da representação social, da qual Abric (1998) é o porta-voz, quais sejam: função identitária e função justificatória. Abric (1998) afirma que a função identitária possibilita que os indivíduos e grupos criem uma identidade social e pessoal ajustada com os sistemas de normas e valores socialmente e historicamente construídos em determinado contexto e época. Sob a influência dessa concepção, entendemos que para ajustar-se às normas do paradigma inclusivo atual, os professores apresentam um o conteúdo representacional que considera a inclusão dos alunos com DI como valor pedagógico positivo, possibilitando aos professores reafirmarem a identidade social dentro de valores politicamente correto.

Essas representações sociais são também construídas com a função de produzir explicações e justificativas para o comportamento dos professores em face da proposta inclusiva legal e filosoficamente implementada. Logo a impossibilidade da inclusão não está na disposição humana dos professores, ao contrário, encontra-se fora deles, são fatores externos que justificam a dificuldade/impossibilidade de incluir.

Sobre a dicotomia entre vestibular e ensino especial, seis ocorrências emergiram dos discursos dos professores e deixaram entrever que eles se encontram numa tensão entre garantir o papel tradicional do ensino médio, que é o de preparar os alunos para o vestibular, e, por outro lado, reduzir e simplificar os conteúdos para impulsionar o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos com DI. Isso pode ser conferido nos fragmentos abaixo:

[...] por que você tem que partir de um ponto totalmente diferente, é uma estrutura totalmente diferente, é como se você fosse dar aula pra o ensino especial e o ensino normal, você tem que juntar os dois, você tem que dar aula pras duas coisas e isso é muito difícil com o tempo que você tem pra você organizar tudo, então as vezes você tem ideias, eu tenho livros, eu tenho trabalhos, sabe? Coisas que dariam certo, mas como que em uma aula eu vou aplicar (Professor 9).

[...] porque ela precisa porque vai fazer vestibular e aí eu preciso mostrar questões do PAS e da UnB e não sei o que e eu preciso atender aquele aluno que tem a deficiência intelectual e que não entende aquilo dali da mesma forma e que eu posso até apresentar aquilo dali, mas eu tenho que apresentar de outra forma, a atenção que eu tenho que dar pra ele é totalmente diferente dos alunos ditos normais (Professor 5).

Nesse contexto de proposições, Dias e Oliveira (2012) assinalam que a escola se encontra em constante tensão entre, por um lado, promover condições que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos ativos, e, por outro, manter o *status quo* de um sistema alicerçado em processos de poder e dominação com classificações diferentes para os que aprendem e os que não aprendem.

Considerado, dentro dessa classificação, como o aluno que não aprende, o aluno com deficiência intelectual é, de acordo com Padilha (2001), um dos grandes desafios para os professores que se habituaram a trabalhar dentro de um modelo que desconsidera a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental. Nessa linha de argumentação, evidenciamos uma baixa expectativa em relação à capacidade de desenvolvimento desses alunos, conforme pode ser observado nos fragmentos das falas de alguns professores:

Tipo assim, é [...] eu tenho esse aluno e faltou base e faltou mesmo. Isso é uma coisa que a gente até consegue entender porque essa coisa de ensino médio é muito

complicada, tem o vestibular e o aluno chega aqui sem base é complicado, eu sinto que os professores em geral se sentem muito impotentes (Professor 5).

Porque a gente tem um conteúdo muito extenso pro vestibular, a gente tem um currículo muito extenso pra cumprir, então assim é uma loucura, e o aluno com deficiência não recebe atenção que ele deveria receber (Professor 3).

Mas o problema é que a gente tem um conteúdo muito grande, a gente tem muitos alunos pra preparar pro vestibular e esses alunos com deficiência, a gente realmente não discute, não existe essa prioridade (Professor 7).

A despeito da baixa expectativa apresentada pelos professores sobre a escolarização do aluno com DI, Valsiner e Veer (2001) advertem que o aluno com deficiência intelectual pode encontrar novas rotas de desenvolvimento psíquico, dependendo do apoio que recebe do meio social em que se insere e da gravidade de seu déficit ele compensa seu defeito, buscando novas alternativas por meio de uma reorganização das estruturas psíquicas que resulta, de modo geral, dos desafios sociais oferecidos e da motivação do aluno para respondê-los.

Contudo, relembra Rabelo (2001), o que se tem verificado, possivelmente em resposta às representações sociais negativas sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual é que o lugar reservado a esse aluno leva-o, em muitos casos, à impossibilidade total de compensar o defeito, porque os professores tendem a reduzir e a simplificar os conteúdos e a trabalhar com objetos de estudo mais relacionados ao concreto, visível, palpável. Este fragmento de fala sinaliza nessa direção:

Eles às vezes se negavam a fazer em grupos, queriam fazer sozinhos eu deixava, eu tentava fazer trabalhos não escritos, mais práticos de conversação, teatro, alguma coisa que deixasse eles mais livres, acho que foi desse tipo assim (Professor 8).

Ah tá, a gente vai trabalhar dentro do concreto, sim eu acho que é por aí mesmo, mas só isso basta? (Professor 6).

E ao conduzirem suas práticas nesse sentido, os professores falham, acostumam o aluno com deficiência intelectual exclusivamente ao pensamento concreto e suprimem, conforme ressalta Vygotsky (1997), os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que esses adolescentes ainda possam ter. Reforçamos, portanto, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só ocorrerá em um contexto de aprendizagem mais desafiador, que se baseie em atividades de aprendizagem compartilhadas, e que promova estímulos diversos cujos níveis de complexidade e abstração sejam suficientes para gerar interesse e motivação nos alunos.

Dito de outra forma, mesmo considerando que o estudante com deficiência intelectual tenha alterações nos processos mentais que interfiram na aquisição da leitura, dos conceitos lógico matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre

outras habilidades, de acordo com Ferreira (2003), esses aspectos podem se tornar ainda mais deficitários, na medida em que se destinem para esses alunos experiências de aprendizagem que mobilizem basicamente as funções psicológicas elementares com um significativo distanciamento da cultura.

Com 21 ocorrências, a maioria dos professores ressalta que o que eles sabem sobre a escolarização de alunos com DI é insuficiente em relação ao que essa situação exige. O discurso de “não temos curso de formação” é recorrente na área de educação atualmente, aqui. Entretanto, os professores não ressaltam apenas a não realização de cursos como elemento dificultador da implementação de uma proposta inclusiva, mesmo porque a maioria dos professores dessa parte do estudo dispõe de um nível de escolarização alto, o que não representa o panorama geral dos professores desta pesquisa. Mas, se ainda assim emergem queixas sobre a formação do professor para atuar na escola inclusiva, pode-se verificar que esse é um ponto nevrálgico a ser considerado. A síntese sobre as queixas dos professores leva a crer que a minoria – dois professores – tem apenas a graduação como grau de escolaridade e queixam-se pela falta de formação continuada como suporte para escolarização do aluno com DI: “Por enquanto só tenho a graduação, mas eu pretendo assim [...] pretendo continuar, vou fazer mestrado em economia e talvez uma graduação em estatística” (Professor 2). “Eu sou formado em Letras com habilitação em Inglês e Português [...] e assim, eu me formei faz pouco tempo” (Professor 8)

A maioria dos professores (sete), entretanto, tem alguma formação continuada. Dentre eles quatro têm formação continuada na área de educação inclusiva. Esses professores consideram que a formação que tiveram foi ineficiente porque faltou conhecimento prático, conforme observamos nas passagens abaixo:

Porque eu sei que ele aprende no tempo dele, do jeito dele, mas que estratégias eu posso usar pra auxiliar mais ainda esse menino pra desenvolver [...] Ah tá, a gente vai trabalhar dentro do concreto, sim. Eu acho que é por aí mesmo, mas só isso basta? Tem alguém que sabe como fazer, que já fez e deu certo e pode ensinar? (Professor 5).

Porque chega de teoria, chega de teoria, chega de teoria, porque você assiste um curso, assiste uma palestra, mas você pensa assim, mas na minha prática a coisa é outra, então assim, é complicado (Professor 3).

Bom, primeiro os profissionais teriam que ter experiência pra nos passar experiências, competência e experiência com a escolarização desse aluno, não ficar só na teoria, porque esse professor que realizou esse trabalho com o aluno, que conseguiu fazer um trabalho de escolarização com esse aluno, ele tem muito a transmitir (Professor 6).

Eu penso que a educação inclusiva é recente e no ensino médio, noooossa, muuuito recente!!!, então a gente não tem profissionais que foram realmente qualificados mesmo pra estar nos passando essas informações, pra estar trabalhando essas

questões. Porque, por exemplo, na EAPE que é a nossa escola de aperfeiçoamento, a gente não tem realmente esse curso de DI. Eu desconheço (Professor 5).

Nessa linha de argumentação, os depoimentos proferidos por esses professores, deixam entrever expectativas de que o curso de formação, de alguma forma, possa resolver o *desconforto intelectual* diante das novas situações práticas de trabalho. Por isso, é comum os professores desejarem cursos que priorizem a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas, priorizando, muitas vezes, conhecimentos que tratem da conceituação, etiologia e prognóstico das deficiências, bem como de ferramentas e métodos específicos para aprendizagem escolar desses alunos. O fragmento de fala de uma professora ilustra bem esse pensamento:

Acho que o que é mais necessário é a gente aprender sobre as deficiências, ter um embasamento maior sobre as deficiências pra que a gente possa sanar as dificuldades desses alunos na sala de aula e as metodologias, por que a gente, quer dizer, eu pelo menos ajo por intuição, com as experiências que eu troco com a minha irmã (Professora 7).

Essa ênfase dada ao conhecimento da deficiência pode situar o desenvolvimento do aluno com deficiência, especificamente dentro do plano biológico, endereçando, muitas vezes, ao aluno e a sua condição deficitária a culpa pelo não aprendido. Nesses moldes, um curso de formação pode se constituir numa arma, na medida em que ajuda a justificar a segregação do aluno com deficiência por meio da nosologia. Sobre esse cuidado em relação ao processo de formação de professores, Figueiredo (2002) reforça que é importante lembrar que a escola não constitui espaço clínico, mas educacional. Deste modo, o docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas, sim, para lidar pedagogicamente com eles.

Nessa linha de argumentação, ressaltamos que no conjunto dos depoimentos anteriores, os professores revelaram estar cientes do despreparo para lidar com a situação prática de escolarização do aluno com DI. Portanto, sugerem formações que ensinem como agir, buscando, com isso, maior controle e segurança da situação.

Sobre essa busca por esquemas práticos de trabalho, Mitjás Martínez (2003) adverte que a formação, ao contrário disso, deve considerar representações e expectativas dos professores em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como em relação às possibilidades de ação do sujeito educador e os recursos subjetivos que podem favorecer a ação pedagógica, a partir da demanda singular de cada estudante com quem trabalha. Gatti (2003), em posição semelhante à de Mitjás Martínez (2003), reforça

que os conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas também socioafetivos e culturais. Nesse contexto, Gatti (2003, p.192) ressalta que os professores [...]

[...] são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos. .

Essas reflexões nos remetem à ideia de que não existe um ponto ótimo de preparação que capacite o professor a realizar a inclusão. É preciso considerar a independência intelectual do professor que faz da sua prática um momento de pesquisa, de investigação. Afinal toda prática pedagógica está atrelada à interação de indivíduos singulares com representações que influenciam e são influenciadas pelo conhecimento que lhes chegam. Entendimento que alguns professores parecem já estarem construindo. Observemos alguns fragmentos que apontam nessa direção:

Então eu não me considero capacitada, eu acredito que eu estou caminhando ainda pra chegar a me sentir realmente preparada, cada aluno é um aluno. Quando você pensa que sabe, aí você se depara com outro aluno e pensa, não, eu não sei, vou ter que ir por um outro caminho com esse menino. Vou ter que buscar uma outra forma, é o caminho das eternas indagações, então assim, eu não me sinto capacitada, pronta (Professor 5).

O que a minha formação me apresentou foi uma direção, agora o apontamento dessa direção e como eu vou lidar com isso é algo que ela não respondeu ainda. Então eu tenho que buscar, ela não findou, ela continua porque os alunos se renovam, a deficiência pode ser a mesma, mas o nível dela de complexidade é diferente, a organização é outra, a gente tem também que encarar o ser como o único, o único indivíduo, ele pode ser portador dessa ou daquela deficiência, mas [...] assim eu posso ter várias pessoas com deficiências, com a mesma deficiência, mas cada uma delas, elas são únicas, então a gente não pode generalizar a deficiência que tem em um nos demais porque enquanto a gente tiver fazendo isso a gente vai tá (sic) incluindo todos no rol de uma única deficiência, e encarando todos como se fosse uma única deficiência, eu posso ter um aluno que tem a deficiência mas ele saiba se expressar oralmente, mas não saiba se expressar na escrita, e o outro aluno é oposto disso, então se eu igualá-los, como é que eu vou saber o que cada um necessita verdadeiramente? (Professor 3).

A última dificuldade elencada pelos professores como impossibilitadora da escolarização do aluno com DI responde pelo nome de *volume de trabalho e reconhecimento ausente*. Em oito ocorrências, os professores deixam entrever que uma inclusão séria e responsável do aluno com DI demanda maiores esforços de compreensão e organização por parte do professor, que, por sua vez, já se encontra exausto com o volume de trabalho advindo

da rotina comum de sala de aula. Por outro lado, o reconhecimento financeiro e profissional não é compatível com o nível de esforço exigido nessas situações. Nessa perspectiva, os professores conduzem suas práticas refletindo: “É complicado você ser professor e você ter que estudar cada vez mais pra se especializar e entender os problemas individuais dos alunos e o reconhecimento não tá (sic) acompanhando isso” (Professor 8).

Outro depoimento que aponta para a questão do desenvolvimento moral e deixa dúvida sobre o que seria fator motivador para atuar na prática pedagógica inclusiva é o seguinte: “Na iniciativa privada eu via que era difícil, mas as pessoas iam porque elas tinham medo de perder o emprego delas e aqui não porque existe uma desmotivação muito grande, porque o esforço é muito grande e não vai ser recompensado” (Professor 8).

Convergindo para esse desejo de recompensa e valorização docente, alguns professores ponderam que o volume de trabalho somado ao curto prazo de tempo resultam na ideia de impossibilidade de escolarização do aluno com DI. Os depoimentos, a seguir, apontam nessa direção:

Então eu acho assim que eu consigo entender todos os motivos pelos quais a minha classe não se interessa tanto pela mudança, mas a minha classe tem um pouco de culpa nisso, porque eu poderia tá agora fazendo um curso agora na EAPE de aperfeiçoamento, mas eu não tenho tempo, eu não tenho tempo, então [...] tem que ser compensado de alguma maneira, não necessariamente financeira, mas profissional, enfim, tem que ser gratificante (Professor 8).

Tem que contar que você tem 24 turmas, que você dá aula todas as manhas, você tem 24 turmas de prova pra corrigir, de prova pra [...] e às vezes você quer fazer algumas coisas que você não consegue dar conta, além disso eu trabalho de tarde sem ganhar, porque eu não consigo corrigir prova, preparar material, estudar porque eu preciso estudar pra dar aula pro meu aluno, no mesmo turno, eu tenho que pegar as tardes pra isso, tá, eu tenho três coordenações que a secretaria me dá, mas é pouco, na quarta feira eu preciso tá na coletiva com o pessoal da escola, segunda e sexta é pouco pra eu fazer tudo que eu tenho pra fazer pra 24 turmas e mais pensar nos meus alunos que tem deficiência.[...] Você quer fazer e você não consegue, não consegue pelo pouco tempo de aula que você tem, pela falta de estrutura que você tem, pela falta de orientação de apoio do sistema, não to dizendo que é culpa da escola porque a escola também é sozinha, a escola também é vítima, porque na verdade as coisas são jogadas, no meu caso que leciono espanhol, o espanhol não é bem dado nem pros alunos que não tem nenhuma deficiência por que eu tenho uma aula simples por semana, então querer que eu ensine e que eu inclua um aluno com uma aula simples por semana é é é um crime, pra mim é um crime (Professor 9).

Fundamentado na tríade: tempo curto, volume de trabalho e ausência de reconhecimento, os professores parecem legitimar a baixa expectativa em relação à escolarização do aluno com DI, revelando um conteúdo representacional negativo sobre essa população. Contudo, sendo a representação social construída socialmente, podemos considerá-la como fenômeno dinâmico que se reconstrói no cotidiano, onde o passado

permanece e se reinventa e o presente não encerra em si mesmo, conforme ressalta Castro (2011). Isso significa que as representações desses professores podem se transformar, mas não sem manter uma negociação entre o novo e velho jeito de pensar o aluno com DI. O depoimento abaixo ressalta esse conflito de negociação:

Então é tudo muito complexo, é um espaço complexo demais pra um tempo mínimo, então você se sente assim, encurralada num labirinto, você não sabe pra que lado você corre. E aí você acaba fazendo o que? O que todo mundo faz, e isso é muito frustrante, isso é muito difícil, chega a doer, eu tenho vontade de me bater assim, sabe? Quando eu me pego fazendo o que os outros fazem, o que os outros fazem eu digo a média, né? (Professor 9)

Esse fragmento permite-nos entender como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estes interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem, uma vez que, segundo Moscovici (1978), a representação é uma construção do indivíduo, entretanto, sua origem é social e seu destino é social – revela um encontro quase indiferenciado entre indivíduo e sociedade (CASTRO, 2011).

No quadro 4, referente à **categoria 3** apreendemos *os sentimentos que atravessam as representações sociais dos professores em relação à escolarização dos alunos com DI*.

CATEGORIA 3: SENTIMENTOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DI NO ENSINO MÉDIO		
CLASSES/RESPOSTAS	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
MEDO ➤ Medo pelo desconhecimento, medo pelo não saber lidar ➤ Medo é uma coisa constante, porque não vai embora ➤ a gente tem que lidar com isso e não é algo que venha numa cartilha, da medo ➤ Medo por não saber lidar ... então por vezes eu me senti fracassada ➤ da medo, deveria estudar sobre a...Bom porque cada deficiência é uma	5	38
DESAFIO (que gera realização) ➤ Foi desafiador e eu consegui ultrapassar esse desafio, ...isso trouxe o sentimento de realização ➤ Eu gosto de estar com eles, é um desafio pra mim, ➤ Eu me sinto assim realizadade tá podendo fazer esse trabalho, e faço com prazer. ➤ Eu me sinto realizada por trabalhar com esse tipo de aluno	4	30
IMPOTÊNCIA ➤ é impotente no sentido de não conseguir mudar o que eu preciso mudar ➤ Eu me sinto assim impotente porque a mudança ela não pode ser só minha	2	15
PREOCUPAÇÃO COM O FUTURO ➤ Preocupação... mercado de trabalho não tem esse olhar individualizado.	1	8
SENTIMENTO SEM NOME ➤ eu mesmo não sei como eu me sinto	1	8
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	13	100%

Quadro 4: Categoria 3: Sentimentos sobre a escolarização do aluno com DI no ensino médio.
 Fonte: Dados da pesquisa.

Campos e Rouquette (2003) assinalam que por ser a representação social um conhecimento estruturado que tem um papel determinante no modo como os indivíduos veem e reagem perante realidade, fica evidente que esse conhecimento é dotado de cargas afetivas, é atravessado, ativado por um componente afetivo.

Considerando essa constatação sobre a importância das emoções como uma mediação, ao lado da linguagem e do pensamento, na constituição do psiquismo humano, incentivamos os professores a falarem sobre os sentimentos vivenciados na experiência de escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio. O sentimento mencionado mais vezes (cinco) pelos professores foi o de medo, relacionado à uma reação natural diante das situações novas e da possibilidade de não alcançar com os alunos com DI os avanços cognitivos supostamente alcançados com os demais alunos. Os fragmentos abaixo apontam nessa direção:

Em princípio eu senti medo, medo pelo desconhecimento, medo pelo não saber lidar, ou de saber que assim por mais que eu fizesse alguma coisa eu não conseguisse assim atingir aquele objetivo, porque ééé... (sic) muito belo traçar o planejamento, traçar o objetivo, eeeee... (sic) imaginar os resultados, acontece que nem tudo é sucesso, a gente também lida com fracasso, lida com a estagnação e com o retrocesso, então por vezes eu me senti fracassada (professor 3).

Eu me sinto carente por que deveria ter um apoio maior, uma sustentação maior, da medo, deveria estudar sobre a [...] Bom porque cada deficiência é uma deficiência, cada aluno tem uma carência e a gente praticamente vai pela intuição e pesquisa pela internet pra procurar o que o aluno tem, que que a gente pode ajudar melhor, vai atrás da sala de recurso (Professor 7).

Dentro disso eu percebo uma necessidade contínua de leitura, de interpretação de vivência das tendências pedagógicas e o que tá acontecendo agora, qual é a direção, pra onde eu posso ir, porque a gente tem que lidar com isso e não é algo que venha numa cartilha, dá medo, falando pra vc isso é o certo ou isso é o errado, faça isso ou faça aquilo, porque vc faz o seu planejamento, vc (sic) entra em sala e a dinâmica é outra, então esse é o nosso grande enfrentamento (Professor 6)

Considerando os relatos proferidos pelos professores, Schwartz (2001) ressalta que quando os professores se deparam com situações concretas de trabalho, nas quais percebem que o que conhecem é insuficiente em relação ao saberes que aquelas situações práticas implicam, eles tendem a apresentar um *desconforto intelectual*, uma vez que se defrontam com "zonas de ignorância" em relação ao próprio fazer que aumentam seus sentimentos de insuficiência (SCHWARTZ, 2001, p. 10).

A ignorância consciente sobre o processo de trabalho, segundo Dejours (1992), aumenta o medo porque torna o risco cada vez maior. O medo – que é uma das dimensões da vivência dos trabalhadores, presente em todos os tipos de ocupações profissionais – é desencadeado pelos riscos relacionados à sua integridade física, às possibilidades de não

acompanharem o ritmo de produção imposto, de perda dos postos de trabalho, de despersonalização ante as tarefas, de não responderem às responsabilidades deles esperadas.

Além do medo, identificamos que a escolarização do aluno com DI desperta nos professores outro sentimento negativo: o impotência por não conseguir realizar a inclusão desse aluno como deveria, como afirma uma das professoras:

Eu me sinto de várias formas, eu me sinto impotente, eu me sinto muitas vezes eee (sic) como é que eu vou dizer, é impotente no sentido de não conseguir mudar o que eu preciso mudar, mas muitas vezes eu me sinto assim esperando o que, porque se eu quero ver uma mudança, mas eu estou esperando o que porque se eu quero ver uma mudança, esperando uma mudança tem que começar por quem, tem que começar por mim (Professor 9).

Uma das professoras ressalta também o sentimento de preocupação com o aluno com DI:

Preocupação porque é um aluno que aprende dentro da individualidade dele, ele aprende é um aluno que cresce, mas aí esse aluno tem que estar inserido no mercado de trabalho e como ele vai ser inserido no mercado de trabalho se o mercado de trabalho não tem esse olhar individualizado, de atenção? (Professora 4).

Dos depoimentos proferidos pelos nove professores, emergiram ainda quatro indicativos de sentimentos positivos em relação à inclusão do aluno com DI. Esse sentimento foi traduzido como desafio que é enfrentado e superado, resultando em sentimento de realização. Afirmam os professores:

Foi desafiador e eu consegui ultrapassar esse desafio, no começo eu fiquei mesmo preocupada, eu pensei que eu não fosse conseguir, mas assim, eu buscava, eu procurava alguma coisa, entrava na internet pra poder ajudar, eu acho assim que o professor tem que tá (sic) sempre estudando, isso trouxe o sentimento de realização. [...] Eu me sinto realizada por trabalhar com esse tipo de aluno, porque eu acho que o professor, é na dificuldade, na diversidade que ele emerge (Professor 3).

Eu tenho um certo fascínio por eles, eu gosto de estar com eles, é um desafio pra mim, e é uma coisa que eu nem sei explicar (Professor 1).

Eu me sinto assim realizada por que eu não sou mais jovem e eu me lembro que quando eu era jovem você não via uma pessoa com deficiência nas ruas [...] então eu me sinto privilegiada de tá (sic) podendo fazer esse trabalho, e faço com prazer (Professor 6).

Por último, um professor não soube nomear o sentimento provocado pela experiência de inclusão do aluno com DI no segmento de ensino médio. Ele fala sobre a dificuldade em atuar na escolarização desse aluno, mas não sabe dizer que sentimento emerge, porque é [...] “difícil de avaliar isso, até eu mesmo não sei como eu me sinto, é difícil explicar um pouco da emoção, tem dia que você sai mal, mas [...]” (Professor 2).

A síntese dos depoimentos de todos os professores deixa entrever que os sentimentos dos professores se dividem em dois grupos. Um grupo parece defrontar-se com um sentimento de medo, impotência e preocupação por constatarem que o conhecimento que possui não facilita os avanços cognitivos desses alunos. O professor se dá conta dos seus limites, apesar da boa intenção. Nessa perspectiva, o limite imposto aos professores questiona o conhecimento que eles dispõem para atuar como mediador. Por outro lado, os depoimentos do outro grupo indicam que a convivência, inicialmente apresentou dificuldades e impôs desafios que ao serem superados rendeu o sentimento de realização e possibilitou conhecer melhor as reais possibilidades do professor e do aluno, conforme já foi salientado anteriormente na fala deste professor que relembra que:

Foi desafiador e eu consegui ultrapassar esse desafio, no começo eu fiquei mesmo preocupada, eu pensei que eu não fosse conseguir, mas assim, eu buscava, eu procurava alguma coisa, entrava na internet pra poder ajudar, eu acho assim que o professor tem que ta (sic) sempre estudando, isso trouxe o sentimento de realização (Professor 3).

O primeiro grupo parece sentir a relação com a deficiência intelectual como um desafio a ser evitado e o segundo grupo parece sentir a relação com a deficiência intelectual como um desafio que deve ser superado. Para o grupo cujo sentimento sobre a escolarização do aluno com DI é positivo, a superação dos desafios impostos passou a ser significada como uma possibilidade de enriquecimento pessoal e profissional.

Mas assim ele aparentemente ele tem uma deficiência forte mas ele vem surpreendendo com muitas coisas, então acontece essas surpresas boas assim pra gente. [...] É um desafio pra mim, e é uma coisa que eu nem sei explicar... ééé, (sic) mas o ganho mesmo é ver a capacidade do ser humano, o que o ser humano é capaz de superar e como ele cresce, isso é o que há de maior que a gente pode tirar dessa experiência. É aprendizado pessoal e profissional, não tenho dúvida (Professor 1).

Diante do desafio, esse grupo não paralisa. Ao contrário, a inquietude se transforma em busca por respostas: “Como a gente é multiplicador, a gente tem que saber buscar o conhecimento do outro, saber filtrar pra sua experiência, tem que estar sempre buscando, não pode ficar estático, porque se não acaba” (Professor 5).

Fundamentado nos depoimentos sobre os sentimentos dos professores, arriscamos dizer, conforme Sampaio e Sampaio (2009), que a viabilidade prática da inclusão está ligada a várias questões. Contudo, não se pode negar que as reações afetivas podem interferir na posição do professor ante a proposta inclusiva, sendo assim, na formação do professor, uma preparação psicológica merece lugar de destaque, deixando de ocupar um lugar de

coadjuvante a uma formação alicerçada na instrumentalização prática e reconstrução de concepções de ensino aprendizagem.

No quadro 5, referente à **categoria 4**, reunimos quatro formas de *compartilhar experiência de escolarização do aluno com DI*, utilizadas pelos professores de ensino médio. São elas: compartilhamento lamentoso, compartilhamento como pedido de ajuda, compartilhamento informal.

CATEGORIA 4: FORMAS DE COMPARTILHAR A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DI		
CLASSES/RESPOSTAS	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
COMPARTILHAMENTO LAMENTOSO <ul style="list-style-type: none"> ➤ ela é compartilhada mais como uma lamentação ➤ compartilhamento de experiências que é mais professor contando caso ➤ só tem compartilhamento através da reclamação, do chororó e tal ➤ no lamento você percebe que a pessoa tá incomodada com a presença ➤ e assim, tem uns que são difíceis, difíceis mesmo ➤ A troca de experiência não é pautada em conhecimento científico, acho que cada um bota seu pessoal ali 	6	43
COMPARTILHAMENTO COMO PEDIDO DE AJUDA À SALA DE RECURSOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ sem ser com a ajuda dos professores da sala de recursos nós professores não temos ➤ Assim, a gente pede ajuda, mas compartilhar experiência que deu certo não tem ➤ compartilhamento de experiência aqui não, existe só os professores da sala de recursos ➤ a sala de recursos nos convocou pra um conselho com esses alunos 	4	28
COMPARTILHAMENTO INFORMAL <ul style="list-style-type: none"> ➤ Assim, não era uma prática oficial da escola, era dois ou três colegas ➤ Eu acho que há alguns momentos, mas requer mais engajamento ➤ A nossa discussão não é feita à luz de conhecimentos científicos ➤ Mas a troca de experiência aqui é informal 	4	28
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	14	100%

Quadro 5: Categoria 4: Formas de compartilhar experiência de escolarização do aluno com DI.
Fonte: Dados da pesquisa.

No conjunto dos depoimentos sobre formas de compartilhar experiência, o compartilhamento lamentoso tem o maior número de ocorrências (seis). Nessa modalidade de reflexão, os professores expressam de maneira lamentosa os sentimentos acerca da prática inclusiva que vivenciam. Esse compartilhar lamentoso parece ter a função de aliviar, e não de construir ou repensar a atuação docente. Os depoimentos de três professores sinalizam nessa direção:

Mas o que eu sinto é que ela (a experiência) é compartilhada mais como uma lamentação, um diagnóstico, tipo assim éééé.. (sic) eu tenho esse aluno e faltou base e faltou mesmo, isso é uma coisa que a gente até consegue entender porque essa coisa de ensino médio é muito complicada, tem o vestibular e o aluno chega aqui sem base é complicado, eu sinto que os professores em geral se sentem muito impotentes, esse menino não tem jeito, ele tem dislexia, ele tem TDAH [transtorno do déficit de atenção com hiperatividade], tem esse tipo de compartilhamento de

experiências que é mais professor contando caso e não realmente se reunindo pra mudar alguma coisa ou repensar (Professor 8).

Só tem compartilhamento através da reclamação, do chororô e tal, e você vê a opinião da pessoa também, você consegue perceber, a pessoa às vezes não dá sua opinião assim de forma deliberada, mas no lamento você percebe que a pessoa tá incomodada com a presença daquele aluno, você percebe que aquela pessoa não concorda com a presença daquele aluno ali (Professor 9).

Eventualmente vem o assunto sobre um aluno desse, é necessário trocar ideias até pra entender por que às vezes a gente pensa que é só a gente que tá observando aquilo e às vezes até é mesmo, então a gente troca ideias do comportamento, mas é tudo assim, a gente fala sobre todos os alunos que se destacam, aí a gente comenta e vê a experiência do outro professor como é que tá sendo com esse aluno, e assim, tem uns que são difíceis, difíceis mesmo, um dia desses os professores estavam comentando sobre um desses que é muito difícil, assim, ele interage muito bem, ele gosta de ficar no grupo da bagunça, ele é bem humorado, mas ele não entende muito bem o que tá acontecendo com ele e aí é difícil, aí os professores falando, mas ele é muito difícil [...] A troca de experiência não é pautada em conhecimento científico, acho que cada um bota seu pessoal ali, sua história com aluno, um reclama daqui outro reclama dali, se ajuda eu não sei, mas é assim que a gente vem fazendo (Professor 1).

Outra forma de compartilhar experiência sobre a escolarização do aluno com DI é revelada no depoimento de dois professores que apontam a ajuda que recebem da sala de recursos, em situações críticas, como a única forma de compartilhamento de experiência sobre a escolarização do aluno com DI.

Seus depoimentos deixam entrever, entretanto, que não há uma interlocução entre professor da sala de aula comum e professor da sala de recursos, e sim uma disponibilização de conhecimentos, em via de mão única, do professor especialista para o professor comum. A sala de recursos, a partir desse entendimento, é vista como espaço para resolução dos problemas da inclusão. Observemos:

Existem só os professores da sala de recursos que eles fazem um trabalho com os alunos com deficiência e com a gente também, sempre que a gente vai atrás deles, eles tentam nos apoiar, nos esclarecer, né? Assim, a gente pede ajuda (Professor 6).

Aqui entre nós, às vezes nós conversamos informalmente, mas na secretaria, sem ser com a ajuda dos professores da sala de recursos, nós professores não temos esses encontros (Professor 4).

Uma compreensão possível para esses trechos é que os professores representam a sala de recurso como lugar para solução de problemas. Esse sentido atribuído à sala de recursos não valoriza o trabalho compartilhado, pois não estabelecem um canal de devolução das orientações disponibilizadas nem uma interlocução de fato, porque há um pedido de ajuda, sugerindo uma hierarquia de saberes que aponta para o lugar da sala de recursos como detentora exclusiva do saber sobre a escolarização do aluno com DI.

A última forma de compartilhamento de experiência emergida do discurso dos professores foi nomeada de *compartilhamento informal*, ou seja, “não era uma prática oficial da escola, era dois ou três colegas que sentia necessidade de conversar sobre o que dava certo, mas não era a luz de conhecimento científico, era só o que tinha na prática mesmo, na prática mesmo” (Professor 5).

Em outras palavras, um pequeno grupo de professores, a despeito da falta de apoio institucional necessário, movido por um interesse comum, instituiu uma microcultura inclusiva, favorecedora de interlocuções informais sobre a escolarização de alunos com deficiência. O fragmento da fala de uma professora dessa instituição aponta nessa direção:

A gente tentava fazer, porque, o corpo docente aqui é bem unido, então dava pra gente fazer uma coisa bem legal juntos assim, então não tinha problemas. Aqui a gente tinha isso de falar isso assim, Assim deu certo, aí outro professor falava: ‘Ah, eu fiz isso o ano passado, então tinha isso de compartilhar, tinha a Carol também ela falava sobre o aluno que ela tinha que era DV [deficiente visual] e aí ela falava como era fazer trabalhos em alto relevo, assim’[...] A gente conversava muito porque como ela tem muito mais alunos da educação inclusiva e tá a bem mais tempo que eu, então a gente conversava aí ela: ‘Oh, você pode fazer assim’. Dava ideias, aí eu falava: ‘eu to pensando em fazer assim’. Aí ela falava: ‘Nunca pensei em fazer isso não’. Aí ela já pegava minha ideia, entendeu? Até eu trouxe pra ela como a gente dá (sic) aula pra o segundo ano, aí tem aquela parte de cone, de esfera, de poliedro, aí eu trouxe pra ela: ‘Faz assim pra eles poderem montar’ (Professora 5).

Essa cultura inclusiva facilitadora de reflexões sobre a experiência com o aluno com DI, entretanto, não é uma prática formal da escola. Não são todos os professores que participam e, além disso, não há uma articulação entre teoria e prática. Eis algumas passagens que sugerem essa ideia:

Eu acho que há alguns momentos, mas requer mais engajamento, não são todos os professores que detêm conhecimento da área. Aqui a orquestra na verdade é direcionada a fazer a correção e a inserção deles, mas aí eu penso o seguinte, que enquanto a nossa formação docente, eu acho que nós necessitamos da promoção de cursos, de aperfeiçoamento porque a nossa discussão não é feita à luz de conhecimentos científicos (Professor 3).

Mas a troca de experiência aqui é informal, assim, o maior conhecimento que eu tenho sobre isso é no informal aqui, entendeu? (Professor 2).

Porque a questão da teoria é uma questão que falta dentro das escolas, assim eu acho que o espaço de coordenação pedagógica hoje dos professores tá, tá (sic) perdendo assim o sentido tá sendo esvaziado da ideia de capacitação (Professor 3).

O resumo dos depoimentos dos professores sobre o compartilhamento de experiência acerca da escolarização do aluno com DI revela que a presença desses alunos em classes regulares tem impactado e provocado diferentes formas de compartilhar essa experiência. Apesar disso, verificamos que nenhuma das formas de compartilhamento parece articular

conhecimento pedagógico com saber prático a ponto de promover reflexões que permitam ampliar as crenças dos professores nas capacidades dos alunos com DI.

A despeito de a convivência com essa população poder constituir-se em elemento provocador de novas respostas, as respostas favoráveis à prática inclusiva estão condicionadas à existência de momentos reflexivos sobre essa convivência que envolve a articulação entre conhecimento pedagógico e saber prático. Esses momentos, de acordo com Rodrigues e Rodrigues (2011) promovem melhor adaptação dos professores e fazem ampliar suas crenças nas capacidades dos alunos. Os professores habituados a refletir em conjunto mostram melhor tolerância ao erro, certamente porque se sentem mais confiantes e capazes de encontrar caminhos alternativos e de resolver eventuais problemas. Porque, quando refletimos em conjunto, podemos não encontrar a solução, mas avaliamos as possíveis soluções.

Nessa mesma linha de argumentação, Bolzan (2002) compreende que a articulação entre o conhecimento pedagógico e o saber prático [...]

[...] colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática. Por conseguinte, a apropriação de uma teoria também produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática. Esse processo se caracteriza como um ciclo que não tem início, nem final, uma vez que o novo influi sobre o antigo, sendo incorporado aos múltiplos elementos que constituem o novo saber-fazer (BOLZAN, 2002, p.155).

A última categoria emergida dos depoimentos dos nove professores foi batizada de *conhecimentos do professor que fundamentam a prática de escolarização do aluno com DI*. Nessa categoria, os professores falam dos vários conhecimentos que lhes chegam, bem como sobre as representações que filtram esses conhecimentos, permitindo que eles sejam ou não incorporados às suas práticas. Esses conhecimentos podem ser resumidos da seguinte forma: a) tecnicidade da disciplina sobrepondo-se aos conhecimentos pedagógicos; b) aprendizagem significativa advinda de fontes diversas; c) cursos sobre desenvolvimento humano atípico.

CATEGORIA 5: CONHECIMENTOS DO PROFESSOR QUE FUNDAMENTAM A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DI		
CLASSES/RESPOSTAS	N.º DE OCORRÊNCIAS	%
<p>TECNICIDADE DA DISCIPLINA SOBREPONDO CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ a física na verdade estuda muito pouco de psicologia, preconceito mesmo ➤ Tem quase nada sobre o ser humano, essa área é até vista com preconceito, ➤ O negócio é estudar física, é chegar nos resultados, não importa as dificuldades do aluno. ➤ maior parte dos alunos não levam a sério ➤ existe um certo desprezo pela licenciatura aqui no Brasil, ➤ nesses últimos anos eu fiquei muito voltado para as tecnicidades da minha disciplina ➤ fiz muitas leituras sobre a minha disciplina mas agora, bom peraí (sic) não é só ➤ até os próprios professores desvalorizam essas matérias (continua) 	13	42

<p>TECNICIDADE DA DISCIPLINA SOBREPONDO CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS (continuação)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ muita gente deixa de fazer licenciatura por preguiça de fazer essas matérias ➤ encara essas matérias como menores assim ➤ eu não vou mentir pra você eu também encarei algumas delas como menores ➤ eu senti muita falta de interesse nas disciplinas de licenciaturas ➤ minha orientadora queria me mostrar que não era minha área, era da pedagogia ➤ o aluno já estuda mais sobre a disciplina e menos sobre práticas pedagógicas 	13	42
<p>APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ADVINDA DE FONTES DIVERSAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ leio muito sobre psicologia e sobre medicina sobre o cérebro especificamente ➤ amiga minha que ela tá se especializando nessa área [...] ela já me deu muita informação ➤ na minha 6ª série eu conheci alguns alunos deficientes e eram totalmente ignorados ➤ outra fonte é na parte de estudar por conta própria ➤ amiga que ela trabalha mais diretamente nas escolas especiais [...] eu pergunto ➤ eu vou vejo, leio e aí eu vou também observando outros professores ➤ tenho assim muito interesse em assim ler alguma coisa que fale sobre esse assunto ➤ quando tem palestras eu gosto de ir, eu tenho esse interesse pessoal, ➤ eu tenho vontade de ter esse conhecimento, tem também a TVE ➤ minha irmã ela é, ela trabalha na sala de recurso, então de todos acho que foi ela que mais me ajudou ➤ coisa de pele, você não precisa ter uma prova pra fazer pra você ir ler um livro ➤ acaba fazendo outras leituras autônoma, né por que você enfrenta uma dificuldade 	12	39
<p>FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO ATÍPICO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ vários cursos de aperfeiçoamento na área de surdez, na área de EJA ➤ tenho dois cursos, um pra trabalhar com os meninos que tem deficiência intelectual . ➤ fiz um curso de libras, libras 1 e 2 ➤ fiz um curso que falava sobre a deficiência intelectual também ➤ esse curso falava de, de...Um pouquinho de cada deficiência ➤ fiz a pós-graduação em Educação Inclusiva 	6	19
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	31	100%

Quadro 6: Categoria 5: Conhecimentos do professor que fundamentam a escolarização do aluno com DI.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o maior número de ocorrências (13), todos os professores deixaram entrever que, para eles, na formação inicial, as disciplinas pedagógicas tiveram menor importância que as disciplinas da licenciatura. Em outras palavras, o que se ensinaria (Física, Inglês, Sociologia, Língua Portuguesa, Arte) teve mais importância do que como se ensinaria. É o que se pode depreender das passagens abaixo:

Na formação inicial eu sou formado em física e a física na verdade estuda muito pouco de psicologia, ou das humanas, preconceito mesmo, lá o aluno tem que ter rendimento, não interessa história de vida dele, os problemas, tem que ter rendimento, e alto. [...] Na graduação não teve estudos específicos sobre o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais. Tem quase nada sobre o ser humano, essa área é até vista com preconceito, essa do desenvolvimento, da psicologia. O negócio é estudar física, é chegar nos resultados, resolver os problemas, não importa as dificuldades do aluno. [...] Talvez uma coisa que ajuda a lidar com todo tipo de gente é que o físico vive fora da realidade, a gente tem que aprender a não ligar pra muitas coisas, tem que sentar pegar os números e fica uma grande parte da vida nisso aí. Então a realidade não importa muito, talvez isso ajude, esse distanciamento do real, do mundo cheio de coisas e valores, moda, a gente aprende a não ligar pra isso (Professor 1).

Não, primeiro porque é muito confuso o curso de licenciatura, são 5 matérias que a gente pega.. maior parte dos alunos não levam a sério, maior parte dos professores que dão essas disciplinas também não sabem lidar direito com isso, fala que a gente

tem que se preparar tal e etc., mas a gente não tem a bagagem prática, entendeu? Até porque, também existe um certo desprezo pela licenciatura aqui no Brasil, porque a licenciatura ela tem que envolver tanto a teoria quanto a prática, né? E acho que a prática ela já é um pouco complicada, né? (Professor 8).

Eu sinto que nesses últimos anos eu fiquei muito voltado para as tecnicidades da minha disciplina, o ensino de inglês, de português ou da linguística, porque nós temos muitas causas pra lutar dentro da nossa disciplina, o ensino de Português, a gente tá lutando pra mudar essa coisa tradicional e no meio de tudo isso a gente ainda tem que considerar os alunos com deficiência, e agora que eu cheguei na rede pública é que eu comecei a me atentar sobre isso (Professor 6).

Eu fiz muitas leituras sobre a minha disciplina mas agora, bom peraí não é só isso tem outro foco. Pelo que eu entendi agora as licenciaturas estão justamente reformulando os currículos pra reequilibrar justamente essas questões, né? (sic) Entre a pedagogia e as outras áreas (Professor 3).

Até os próprios professores desvalorizam essas matérias, os próprios futuros professores, muita gente deixa de fazer licenciatura por preguiça de fazer essas matérias e encara essas matérias como menores assim, e eu não vou mentir pra você, eu também encarei algumas delas como menores porque assim até a forma como era feita, eram muitos alunos por turma de várias áreas, educação física, letras e aí vamos discutir o aluno, mas o contexto que eu vou tá com meu aluno aqui não é o mesmo que o outro vai tá ali, então eu senti muita falta de interesse nas disciplinas de licenciaturas (Professor 2).

Minha formação inicial é Letras, Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Na minha formação inicial não teve nada, nunca sobre nenhum tipo de deficiência, inclusive foi o tema da minha monografia [...] Foi uma briga porque a minha orientadora queria me mostrar que não era minha área, era da pedagogia, que só a pedagogia podia estudar isso, aí eu tive que delimitar, delimitar o tema, aí elas aceitaram, aí eu pesquisei sobre a formação de professores de Língua Portuguesa para o ensino inclusivo do DF. [...] Eu acho que desde o primeiro semestre o aluno já estuda mais sobre a disciplina e menos sobre práticas pedagógicas, não digo estágio, mas tem que ter contato com a realidade, a realidade tem um abismo entre a teoria e a prática, principalmente falando de ensino inclusivo, porque a gente tá com ensino inclusivo aí, porque os meninos estão nas escolas, mas eles estão porque é lei, por que se não fosse lei, ninguém ia querer eles aqui, verdade seja dita, é lei, manda, diretor de escola particular que negar matrícula, vai preso, aí as pessoas fazem por medo, porque é isso que a lei faz, aí você vê nos cursos de licenciatura, o que acontece nas escolas, nada disso sendo falado. Então a formação inicial o aluno tinha que ter contato com a sala de aula atual, porque os professores que tã na sala de aula, não digo hoje, mas há dois anos atrás que foi quando eu me formei, os professores não sabem o que tã falando às vezes, eles falam de uma sala de aula que não existe mais, e não é só isso, é o computador, o celular a internet é o menino com deficiência, então as coisas vão e vem e você não sabe como lidar com isso, e os professores na graduação não veem isso? (Professor 9).

Esses depoimentos convergem com o resultado de estudo realizado por Santos e Andrade (2003), segundo o qual, estudantes de licenciatura partilham uma mesma representação social sobre seus cursos, qual seja: eles tendem a desconsiderar as disciplinas pedagógicas em favor das disciplinas do curso, o que parece resultar numa lacuna de conhecimento pedagógicos para os professores licenciados.

Com 12 ocorrências, alguns professores deixam entrever a tentativa de suprir essa lacuna deixada pela formação inicial, buscando conhecimento em fontes diversas. Atentemos para algumas dessas fontes de conhecimento:

Tenho muita curiosidade e leio muito sobre psicologia e sobre medicina sobre o cérebro especificamente, independente, os neurônios como funciona tudo. Aí eu acho que isso dá uma normalidade nas coisas, isso ajuda (Professor 1).

Cara, eu tenho uma amiga minha que ela tá se especializando nessa área. Mas eu lembro que eu já conversei com ela e ela já me deu muita informação, foi na parada de ônibus, que ela quer se dedicar a isso, ela foi me explicando umas coisinhas assim (Professor 2).

Então eu vou te falar a minha fonte inicial. Na minha sexta série eu conheci alguns alunos deficientes e esses alunos eram totalmente ignorados, tanto pelos professores como pelos alunos, quantas vezes eu via a aprovação ou a reprovação de alunos sem se quer dar um sentido para aquilo e alguns desses alunos me acompanharam ao longo do ensino médio, mas outros pararam. me chamou (sic) atenção na época um aluno surdo, assim eram coisas que perpassava (sic) o muro da escola, então de lá prá cá isso daí entrou no meu cenário e me chamou atenção pra educação inclusiva (Professor 3).

Uma outra fonte é na parte de estudar por conta própria, eu tenho uma amiga que ela trabalha mais diretamente nas escolas especiais e ela mora na rua da minha mãe, então às vezes eu pergunto assim pra ela, Cristiane como é isso assim, assim, aí me ajuda a lidar com esses alunos também, assim eu sou muito de buscar, né? Eu sou assim de procurar, eu sou inquieta em relação a isso. Eu sou assim inquieta de buscar, então assim eu vou vejo, leio e aí eu vou também observando outros professores pra ver como pode fazer pra melhorar nossa prática, né? (Professora 5).

Olha, eu tenho assim muito interesse em assim ler alguma coisa que fale sobre esse assunto, que faça referência à essa temática, e também quando tem palestras eu gosto de ir, eu tenho esse interesse pessoal, eu tenho vontade de ter esse conhecimento, tem também a TVE ela tem alguns programas direcionados pra você lidar melhor, né? (Professora 6).

E também porque minha irmã ela é, ela trabalha na sala de recurso, então de todos acho que foi ela que mais me ajudou porque ela vai me apoiando. Aí eu falo: 'Oh, Fabiana esse semestre eu to com um aluno novo ele tem tal e tal deficiência'. Aí ela já vai assim, muitas coisas ela me esclarece, aí ela diz assim: 'Antônia, faz assim e assim, usa tal metodologia'. Então ela é o maior suporte, às vezes ela me indica um livro que ela leu ou então um filme, até agora tem um filme brasileiro que saiu ela foi assistir aí ela falou você tem que assistir também, aí eu fui e assisti também é aquele filme que saiu sobre Síndrome de *Down*, são adolescentes com SD que fizeram o filme (Professora 7).

Quando você vive isso fora do profissional, fora da escola, é coisa de pele, você não precisa ter uma prova pra fazer, pra você ir ler um livro, pra você entrar na internet, você vive isso entrando na padaria, no banco, no mercado, você vive isso dia a dia, você acorda e dorme vivendo isso, você dorme pensando no que que você vai fazer pra mudar, então é diferente, então como eu tava estudando algo que mexe com o meu pessoal, mesmo o curso não sendo bom, eu ia atrás, eu pesquisava mais, eu ia além do que mostravam na aula (Professora 9).

Eu aprendi muito mesmo foi no dia a dia dando aula, muitas coisas foi na prática que eu fui tendo assim alguns toques, por exemplo, eu achava que alguns alunos não entendiam o que eu tava falando, não conseguiam acompanhar e aí eu comecei a perceber por exemplo que a maneira desse aluno aprender era diferente e aí ele era mais visual (Professor 8).

Então eu digo isso são as experiências e quando eu digo as experiências são as boas e as más, né? Porque as experiências que você tem com filho especial que você

passa por aí também te levam a agir diferente com os alunos na sala de aula, então é coisa assim que às vezes você não percebe, é inconsciente (Professor 9).

Por esses depoimentos, pudemos apreender que os professores se valem de um conhecimento heterogêneo que sustenta suas ações pedagógicas em relação ao aluno com DI. Para além do conhecimento decorrente dos bancos de faculdade, o repertório dos professores para atuar na escolarização do aluno com DI advém também de situações pessoais de vida com pessoas com DI, de experiência divergente e convergente com o aluno com DI no dia a dia da sala de aula, de interações sociais com colegas ou familiares que têm domínio maior sobre o assunto, de leituras autônomas sobre a temática da deficiência intelectual e até mesmo de aproximações com pessoas com deficiência que geraram sensibilização em relação à causa. Nessas condições, a articulação entre essas várias fontes de saber parece estar consolidando a formação desses professores para atuar junto ao aluno com DI, o que tem servido como repertório para construção de conteúdos representacionais favoráveis e desfavoráveis à escolarização do aluno com DI.

Além dessas fontes diversas, com seis ocorrências, quatro professores ressaltam a importância da formação continuada para atuar com alunos com DI, uma vez que a formação inicial não contempla estudos sobre desenvolvimento atípico. Nessas condições, de acordo com (FERREIRA, 2006), a formação continuada parece ser necessária porque os professores ainda não foram suficientemente qualificados para a prática educacional durante sua certificação formal inicial nas instituições e no ensino superior. Essa lacuna que a formação continuada vem suprir perpassa os depoimentos a seguir:

Assim eu não parei, eu continuo, agora mesmo eu tô fazendo um curso que é o de gênero e diversidade na escola que ele tá me trazendo...ele tá me desconstruindo (risos) novamente pra eu poder me construir e me afirmar, me posicionar de alguma forma (Professor 7).

Sim, eu tenho dois, um pra trabalhar com os meninos que têm deficiência intelectual e outro pra trabalhar com os alunos com TDAH. Exatamente por conta do cenário e eu acho que...eles (os cursos de formação continuada) vieram a beneficiar o contexto que eu me encontro hoje, eu percebo que se não fosse por eles eu não sei se eu saberia lidar com a situação, porque perpassa a questão teórica e vai muito pra questão psicológica, pra nossa questão emotiva, você tem que lidar com isso também (Professor 4).

Eu já fiz um curso de libras, libras 1 e 2, mas foi particular, eu mesma é que paguei e fiz um curso que falava sobre a deficiência intelectual também, mas foi por fora, eu que paguei. Esses cursos me ajudaram (Professor 7).

Esse curso me deu muito mais embasamento do que a própria graduação. [...] Na verdade, eu nem tinha formado ainda, eu fiz um curso desses de aperfeiçoamento, né? Acho que era de 120 horas, de currículo e adequação curricular, apesar de ter sido a distância, esse curso foi Muuuito interessante, por que ele me deu um novo olhar sobre o currículo, pra ver o currículo em prática para esses alunos deficientes, e esse curso falava de, de [...] um pouquinho de cada deficiência, deficiência

intelectual, visual, auditiva até a física, por que as vezes a pessoa pensa assim, ah, o menino é cadeirante só precisa de rampa e tá incluído, né? E esse curso ele me deu essa visão, porque esse currículo fechado que apesar de dizerem que não existe ele tá aí, todo mundo fecha os olhos e finge que não vê ele mas ele tá aí, não adianta dizer que o currículo tem que ser aberto, o currículo isso, o currículo aquilo, balela, só no papel, por que a UnB vai cobrar o que? tá lá a lista de conteúdo, tá lá a lista de livro pra ler, isso é o que? E aí a escola faz o que se o menino quer sair daqui e ir pra UnB? A escola ela vai traçar pela média, ela não vai traçar objetivos pra um pra dois alunos, e aí essa história que o currículo não existe é [...] E aí esse curso me fez ver isso, não tem uma forma fechada de você trabalhar com aluno deficiente intelectual, por que uma hora você tem um aluno autista que tem esse, esse e esse comportamento e aí outra hora você tem outro aluno com DI que tem esse, esse, esse comportamento, você não vai lidar da mesma forma, ele não vai aceitar o conteúdo da mesma forma, ele não vai apresentar a mesma habilidade, então não tem como você [...] (Professor 9).

Esses fragmentos nos levam a crer que mais do que suprir as necessidades de uma formação inicial deficitária, a formação continuada vem responder às demandas educacionais em mudança. Sendo assim, de acordo com Ferreira (2006) a formação deveria ser uma ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes, uma vez que a experiência acumulada dos professores, a partir das diversas fontes, conforme salientamos anteriormente, configura-se como substância viva das ações de desenvolvimento profissional. Seguindo essa linha de argumentação, concordamos com Ferreira (2006) quando diz que não haverá aprendizagem significativa para o professor e intenção para modificação de sua prática em sala de aula se o processo de construção do novo conhecimento prescindir de seu *background*.

No resumo dos depoimentos dos professores licenciados sobre conhecimentos que fundamentam a prática docente com aluno com DI, constatamos que eles não se sentem suficientemente qualificados para essa prática educacional com alunos com DI, uma vez que durante sua certificação inicial, nas instituições de ensino superior, o conjunto de conhecimentos que norteiam o ato de ensinar e aprender chegou até eles de forma lacunar. Essa lacuna está associada à maneira pouco produtiva com que essas disciplinas são ministradas, mas principalmente está relacionada ao conteúdo representacional negativo construído por esse grupo de professores em relação às disciplinas pedagógicas como disciplinas menos importantes na formação do professor licenciado em comparação com as disciplinas do curso.

Santos e Andrade (2003) constataram, nessa mesma linha de raciocínio, que as disciplinas pedagógicas, comum a todos os cursos, à medida que reforçam o caminho da docência tendem a ser desvalorizadas pelos professores licenciados, porque aproximam o docente do caminho que inconscientemente não querem trilhar, o caminho do magistério. Assim, os licenciados de Educação Física já chegaram à universidade amando os esportes, os

de Educação Artística trouxeram a veia para artes de casa e os de Letras, há muito amavam a literatura e a poesia, é esta motivação inerente a suas próprias personalidades que os mantém estudando e se esforçando. Dessa forma, as disciplinas pedagógicas têm menos importância em suas concepções.

Nessa perspectiva, os professores parecem ter um repertório lacunar justamente no conhecimento que permite a compreensão sobre as possibilidades e condições de educar esses alunos. Nessas condições, eles consideram que pouco ou nada pode ser feito para contribuir com a educação do aluno com DI. Essa expectativa rebaixada em relação ao desenvolvimento desses alunos pode perpetuar um conteúdo representacional centrado na ideia de imutabilidade da deficiência. Nessa direção, os alunos com DI estão incluídos por força de lei, mas, pela falta de investimento pedagógico, podem ser excluídos do direito de aprendizagem.

Essa especificidade de professor licenciado, entretanto, vem se articulando com outros conhecimentos advindos da própria interação/experiência do professor com o aluno com deficiência intelectual na prática docente, bem como com os conhecimentos advindos da formação continuada.

Ressaltamos com isso que a ideia de imutabilidade da deficiência constitui uma base comum, coletiva e historicamente compartilhada sobre a pessoa com deficiência intelectual. Essa base, entretanto, se comunica com os novos conhecimentos advindos das novas práticas pedagógicas, bem como dos cursos de formação realizados por esses professores. Nessa perspectiva, de acordo com Menin (2007), em caso de mudança das práticas em relação ao objeto, muda-se, primeiramente, o sistema periférico, e, somente se as práticas forem irreversíveis e perdurarem no tempo, as mudanças acontecerão mais tarde no núcleo central.

Com isso, ressaltamos que a experiência é impactante e pode ser promotora de mudança nas representações sociais, mas não se as reflexões sobre essa prática estiverem alicerçadas principalmente em um discurso de lamentação que alimenta e justifica a baixa expectativa sobre o desenvolvimento desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de uma conclusão é comum a todos os escritos. No nosso caso, entretanto, não temos a pretensão de colocar um ponto final no trânsito sobre a temática da escolarização do aluno com deficiência intelectual no segmento de ensino médio. Ao contrário, revendo o que foi dito, entendemos que nosso trabalho reúne apenas algumas considerações sobre uma proposta recente, com poucas formulações no âmbito do debate e da literatura e em vias de transformação.

Nesses moldes, o presente estudo nos permitiu tão somente considerar um recorte dessa temática, que foi o de investigar o conhecimento que está sendo elaborado e compartilhado por professores de ensino médio sobre a escolarização de jovens/adolescentes com deficiência intelectual e relacionar essas representações sociais com a experiência e a formação dos respectivos professores. Nesse sentido, avaliamos que os objetivos traçados para o presente estudo foram alcançados.

Não obstante, salientamos que, embora o grupo participante desta pesquisa seja formado por um contingente de professores com experiência em relação à escolarização do aluno com deficiência intelectual no segmento de ensino médio, nossas análises, decorrentes das elaborações desses professores, não implicam generalizações, o que nos leva a crer que nossos resultados não necessariamente possam ser transpostos para outros contextos e realidades.

Diante do exposto, constatamos que as representações sociais dos professores de ensino médio sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual está centrada em um conteúdo representacional ambivalente, corporificado no binômio legítimo, porém difícil. Os elementos com características centrais evocados pelos professores, no questionário de livre evocação confirmam essa ideia. Foram eles: *desafio*, *dificuldade*, *discriminado*, *especial e imperceptível*, referindo-se à escolarização do aluno com deficiência intelectual em turmas regulares de ensino médio nas escolas públicas do DF.

O elemento *dificuldade* em destaque nas representações dos professores deixa entrever que sob influência do paradigma social, a dificuldade que antes era considerada própria da pessoa com deficiência se desloca agora para a escola, que também precisa rever sua atuação, e se traduz em *dificuldade* para o professor. O aluno com deficiência intelectual, em turmas regulares de ensino médio, consiste em *desafio* porque desequilibra o ambiente escolar e provoca um momento de revisão das práticas pedagógicas convencionais e conservadoras. A

inclusão desse grupo de alunos é para os professores de ensino médio uma situação não familiar que os instiga a realizarem o que a princípio parece estar além de suas competências ou habilidades.

Constatamos também que os adolescentes com DI são alvo de práticas *discriminatórias* tanto por parte dos colegas de classe quanto por parte dos próprios professores, reforçando, com isso, que o preconceito se configura como mediador da relação entre o professor de ensino médio e alunos com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, embora as políticas públicas educacionais procurem viabilizar a escolarização desses alunos em classes regulares, o que inversamente constatamos nesse estudo é que eles constituem um grupo *imperceptível* para os professores de ensino médio. Esse elemento imperceptível remete à ideia de invisibilidade do aluno com DI em turmas regulares de ensino médio, primeiro porque a deficiência intelectual, geralmente, não traz a marca corporal identificadora da diferença, e, além disso, a perspectiva de que alunos com deficiência intelectual não aprendem leva os professores a não enxergá-los, não percebê-los sob o ponto de vista do desenvolvimento e considerar que quase nada pode ser feito para contribuir com a escolarização desses alunos.

O termo *especial* compõe também a zona central das representações dos professores e se coaduna com o binômio legítimo, porém, difícil. Ou seja, aqui os professores revelam que, a despeito da inclusão do aluno com DI ser uma prática mediada por discriminação, realizada com dificuldade e que resulta em desafio, a presença do aluno com DI no contexto da escola regular é considerada especial, portanto, legítima, ainda que por vezes, inócua.

Sublinhamos com isso que termo *especial* parece indicar a zona muda das representações sociais dos professores sobre a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio. Em outras palavras, o termo *especial*, considerado politicamente correto para nomear essa população, encobre concepções que não são aceitas pelo conhecimento reificado que circula atualmente no âmbito legal e filosófico sobre inclusão desses alunos. Portanto, refletimos que o elemento do provável núcleo central que categoriza o aluno com deficiência intelectual como *especial*, contudo, *imperceptível*, esconde por trás do verniz especial a ideia de incapacidade, carência, falta, impossibilidade, inadequação.

Essa base comum, centrada num conteúdo representacional negativo sobre a escolarização do aluno com DI, contudo, contrasta com o elemento *capaz*, presente no núcleo central das representações sociais específicas de professores com formação em educação

inclusiva. Trata-se, portanto, de uma representação mais comum entre os professores que apresentam formação em educação inclusiva. Essa cognição conduz ao entendimento de que os professores com formação continuada em educação inclusiva reconhecem que os alunos com DI têm capacidade de desenvolvimento e aprendizagem, revelando uma transição do foco na deficiência para uma representação na qual o aluno e suas possibilidades ganham destaque.

Isso nos leva a reiterar que as representações sociais dos professores, por serem o resultado de um encontro muitas vezes indiferenciado entre indivíduo e sociedade, constitui um fenômeno dinâmico. Queremos ressaltar com isso que na medida em que essa base comum negativa, coletivamente compartilhada sobre a escolarização do aluno com DI se comunica e negocia com a singularidade adquirida na experiência diária do professor com esses alunos, bem como se comunica com o repertório adquirido nos cursos de formação profissional desse professor, é possível despertar mudanças de representações. Estamos dizendo que os conhecimentos que chegaram aos professores sobre como proceder na escolarização do aluno com DI, inclusive a própria experiência com o aluno, são modulações individuais com potencial transformador das representações sociais negativas sobre a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio. Apesar disso, é importante lembrar, conforme Menin (2007), que em caso de mudança das práticas em relação ao objeto, muda-se, primeiramente, o sistema periférico, e, somente se as práticas forem irreversíveis e perdurarem no tempo, as mudanças acontecerão mais tarde no núcleo central.

Nesses termos, dada a complexidade e diversidade das experiências e da formação dos professores, cumpre-nos agora descrevê-los e relacionar os desdobramentos das experiências e da formação como provocadores ou não de mudanças nas representações sociais dos professores, tendo em vista a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio.

Sobre a experiência dos professores, pudemos identificar diferentes estratégias pedagógicas utilizadas com o objetivo de promover a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio. Essas estratégias são fundamentadas na experiência pessoal do professor, em ações de infantilização do aluno, em ações de filantropia, em testagem, em ativação da zona de desenvolvimento proximal pelo colega de classe, e, com maior frequência, as ações dos professores são fundamentadas na não diferenciação da ação em relação às ações dispensadas aos alunos ditos normais. O resumo dessas práticas deixa entrever que quase nada se sabe sobre a maneira singular de ensinar e de proporcionar aos

alunos com DI o domínio efetivo de novas competências cognitivas. Portanto, os professores, por força da necessidade prática de trabalhar com a situação de inclusão desse aluno, criam, orientados por conteúdos representacionais diversos, esquemas práticos de trabalho. Porém essas estratégias criadas pelos professores não contam com compartilhamento de experiência fundamentado numa prática reflexiva que articule teoria e prática.

O que constatamos, ao contrário disso, é que a forma de compartilhar experiência mais utilizada entre os professores é o compartilhamento *lamento*. Nessa modalidade de reflexão, os professores expressam de maneira lamentosa os sentimentos acerca da prática inclusiva que vivenciam. Esse compartilhar lamentoso parece ter a função de aliviar o mal-estar diante da experiência de inclusão do aluno com DI, mas não permite ampliar as crenças na capacidade de desenvolvimento desses jovens. Somos levados a crer que essa cultura fundamentada na prática do alívio, não considerada a possibilidade de repensar e construir novas rotas de compreensão sobre a inclusão de jovens com DI no segmento de ensino médio, tem apenas a função de contestar.

Nesses moldes, reconhecemos que a presença jovens com DI em classes regulares tem impactado e provocado diferentes experiências e diferentes formas de compartilhar a experiência. No entanto, essas formas de compartilhamento não consideram a articulação entre conhecimento pedagógico e saber prático a ponto de promover reflexões que permitam ampliar as crenças dos professores nas capacidades dos alunos com DI.

A despeito de a convivência com essa população poder constituir-se em elemento provocador de novas respostas, as respostas podem não ser favoráveis à prática inclusiva, porquanto prescindem da existência de momentos reflexivos que construam uma mentalidade inclusiva prospectiva e envolvam a articulação entre conhecimento pedagógico e saber prático capaz de ampliar as crenças dos professores nas capacidades dos alunos.

Com isso, não queremos desconsiderar a importância dos afetos que atravessam as representações sociais dos professores. Ao contrário, consideramos que a representação social é um conhecimento que tem um papel determinante no modo como os indivíduos veem a realidade e reagem diante dela (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003). Sob esta ótica, ressaltamos que o conhecimento do professor sobre a escolarização do aluno com DI é ativado entre outras coisas por um componente afetivo.

No nosso estudo, os sentimentos que atravessam as representações sociais dos professores se dividem em dois grupos. Um grupo parece defrontar-se com um sentimento de

medo, impotência e preocupação por constatar que o conhecimento que possui não facilita os avanços cognitivos desses alunos. O professor se dá conta dos seus limites, apesar da boa intenção. Nessa perspectiva, o limite imposto aos professores questiona o conhecimento que eles dispõem para atuar como mediador. O outro grupo, por sua vez, indica que a convivência, inicialmente, apresentou dificuldades e impôs desafios que, ao serem superados, rendeu o sentimento de realização e permitiu conhecer melhor as reais possibilidades do professor e do aluno. O primeiro grupo parece sentir a experiência com o aluno com deficiência intelectual como um desafio a ser evitado; e o segundo parece sentir a experiência com a deficiência intelectual como um desafio que deve ser superado. Esses resultados revelam que a entrada do aluno com DI em turmas regulares de ensino médio provoca uma experiência fundamentada em desafios, que são vivenciados e sentidos de maneira diferenciada pelo grupo de professores, gerando também diferentes representações sociais sobre a escolarização desse grupo, o que nos leva a crer que a viabilidade prática da inclusão, conforme assinala Sampaio (2009), está ligada a várias questões. Mas não se pode negar que as reações afetivas podem interferir na posição do professor ante a proposta inclusiva. Sendo assim, na formação do professor, uma preparação psicológica merece lugar de destaque, deixando de ocupar um lugar de coadjuvante em uma formação alicerçada na instrumentalização prática e reconstrução de concepções de ensino-aprendizagem.

Gostaríamos ainda de sublinhar que as representações sociais dos professores sobre a escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio são construídas com a função de produzir explicações e justificativas para o comportamento desses professores em face da proposta inclusiva legal e filosoficamente implementada. Deste modo, o discurso dos professores deixa entrever a ideia de que fatores externos geram dificuldades e justificam a representação da inclusão do aluno com DI como uma proposta legítima, porém difícil. Esses fatores estão alicerçados em três eixos básicos, a saber: a dicotomia entre vestibular e ensino especial; o despreparo profissional; e o volume de trabalho e o reconhecimento ausente.

Sobre a dicotomia entre vestibular e ensino especial, os professores revelam que se encontram sob tensão entre garantir o papel tradicional do ensino médio, que é o de preparar os alunos para o vestibular e, por outro lado, reduzir e simplificar os conteúdos para impulsionar o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos com DI. Nessa seara, o lugar reservado ao aluno com DI aponta para uma representação social fundamentada na baixa expectativa em relação ao seu desenvolvimento. Outra dificuldade elencada pelos professores revela que, para além do sentimentos, existe uma motivação que rege a prática

docente. Eles indicam que o reconhecimento financeiro e profissional não é compatível com o nível de esforço exigido para efetivação da escolarização do aluno com DI no segmento de ensino médio, e a ausência de recompensa e valorização, somada ao curto tempo, resulta na ideia de impossibilidade de escolarização do aluno com DI.

Outra dificuldade apontada pelos professores ressalta que o que eles sabem sobre a escolarização de alunos com DI é insuficiente em relação ao que essa situação exige. Eles consideram que a formação que tiveram foi ineficiente porque faltou conhecimento prático que priorizassem a solução dos problemas. Contrário a essa direção, Gatti (2003) adverte que a centralização apenas nos aspectos cognitivos é uma das razões pelas quais tantos programas de formação mostram-se ineficazes.

Respondendo ao segundo objetivo do nosso estudo, investigamos a formação e os conhecimentos que chegam aos professores e as representações que filtram esses conhecimentos, permitindo que eles sejam ou não incorporados às suas práticas. Com essa análise, pudemos apreender que os professores se valem de um conhecimento heterogêneo que sustenta suas ações pedagógicas em relação à escolarização do aluno com DI. Assim, para além do conhecimento decorrente dos bancos de faculdade, o repertório dos professores para atuar na escolarização do aluno com DI advém também de situações pessoais de vida com pessoas com DI, de experiência divergente e convergente com o aluno com DI no dia a dia da sala de aula, de interações sociais com colegas ou familiares que têm domínio maior sobre o assunto, de leituras autônomas sobre a temática da deficiência intelectual e até mesmo de aproximações com pessoas com deficiência que geraram sensibilização em relação à causa.

Nessas condições, a articulação entre essas várias fontes de saber parece estar consolidando a formação desses professores para atuar com aluno com DI, o que tem servido como repertório para construção de conteúdos representacionais favoráveis e desfavoráveis à escolarização desses jovens.

Um ponto sobre a formação inicial desses professores licenciados deve ser ressaltado neste estudo. Os professores de ensino médio revelam que não se sentem suficientemente qualificados para a prática educacional com alunos com DI, uma vez que durante sua certificação inicial, nas instituições de ensino superior, o conjunto de conhecimentos que norteiam o ato de ensinar e aprender chegou até eles de forma lacunar. Essa lacuna está associada, principalmente, ao conteúdo representacional negativo construído por esse grupo

de professores em relação às disciplinas pedagógicas como disciplinas menos importantes na formação do professor licenciado em comparação com as disciplinas do curso.

Nessa perspectiva, os professores parecem ter um repertório lacunar justamente no conhecimento que permite a compreensão sobre as possibilidades e condições de educar. Nessas condições, eles tendem a considerar que pouco ou nada pode ser feito para contribuir com a educação do aluno com DI. Essa expectativa rebaixada em relação ao desenvolvimento desses alunos pode perpetuar um conteúdo representacional centrado na ideia de imutabilidade da deficiência.

Nesse sentido, a formação continuada parece ser necessária porque os professores ainda não foram suficientemente qualificados para a prática educacional durante sua certificação formal inicial nas instituições e no ensino superior para responder às demandas educacionais em mudança que implica ensinar para além do padrão de aluno ideal.

Por fim, retomamos à reflexão inicial de que a imutabilidade da deficiência constitui uma base comum, coletiva e historicamente compartilhada sobre a pessoa com deficiência intelectual. Essa base, entretanto, se comunica com os novos conhecimentos advindos das novas práticas pedagógicas dos professores, bem como do repertório adquirido em cursos de formação.

Os resultados levam-nos a crer que a experiência e a formação inicial e continuada são impactantes e podem ser promotoras de mudança nas representações sociais dos professores em favor da inclusão do jovem com DI no segmento de ensino médio. Confirmamos, com isso, que a familiarização do professor com o aluno com DI, seja pela convergência, seja pelo conflito, conduz ao remodelamento da sensibilidade, do conhecimento e, conseqüentemente, da prática do professor, podendo tornar sua mediação mais apropriada. Apesar disso, advertimos que essas mudanças favoráveis à prática inclusiva não acontecerão se as reflexões dos professores se mantiverem alicerçadas exclusivamente em discursos de lamentação que alimentam e justificam a baixa expectativa sobre o desenvolvimento dos jovens com DI, bem como se os programas de formação de professores continuarem desconsiderando os valores e sentimentos que filtram os conhecimentos e permitem que o conhecimento faça ou não sentido, sejam ou não incorporados à prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental. **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio (2002)**. 10. ed. (tradução Magda França Lopes). Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABENHAIM, Evair. Deficiência mental, aprendizagem e desenvolvimento. 237-243 In: (Orgs). DIAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha, **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2009. 354p.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S.; OLIVEIRA, Denise C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora. 1998.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos C. da (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

_____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, Denise C.; CAMPOS, Pedro Humberto F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34. (Coleção Memória Social).

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

ALBUQUERQUE, Edna R. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras**. 2007, 178f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

ALMEIDA, Ângela Maria de O.; JODELET, Denise (Orgs). **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Psicologia da Educação, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação Puc- SP**, n. 14-15, 2002.

ARANHA, Maria Salete F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, 2001. p. 160-173.

ARRUDA, Ângela. Representações sociais e movimentos sociais: grupos ecologistas e ecofeministas do Rio de Janeiro. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 71-86.

_____. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

_____. Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In: ALMEIDA, Ângela M.O; JODELET, Denise. **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas – representações sociais**. Brasília: Thesaurus, 2009.

BALDUÍNO, Miriam Maria M. de. **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores**. 2006.103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Brasília, 2006.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BARBATO, Silviane B.; SANTOS, Paulo F.; SOUSA, Maria do Amparo. A inclusão escolar e social de sujeitos com deficiência motora na fala de jovens adultos. In: BRANCO, Angela Maria U. A. de; OLIVEIRA, Maria Claudia S. L. (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEZERRA, Giovani F.; ARAÚJO, Doracina C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. In: **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 277-302, Belo Horizonte, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, 1995, p. 7-19.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores**. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 12 ago.1971, Brasília, DF, Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul.1990 e retificado no DOU de 27 set.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília: 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislação>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. GDF – Governo do Distrito Federal – Secretaria de Estado de Educação – Subsecretaria de Planejamento de Inspeção de Ensino – Gerência de Estatística. **Censo escolar 2011. Rede Pública. Publicações da SEEDF**, Brasília. DF, 2011. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/?page_id=4521>. Acesso em: 12 dez. 2012.

CALDEIRA, Lucinete de Fátima; CAVALARI, Nilton M. Dificuldade de aprendizagem com deficiência intelectual. Pós-graduação da UCP. Pitanga, **Caderno Multidisciplinaridade**, v.1, n. 4, p. 38-47, abr. 2010.

CAMPOS, Pedro H. F.; ROUQUETTE, Michel-Louis . Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 435-445, 2003.

CAVALCANTI, Ana Maria L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 2007, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

CARVALHO, Lorena R. Deficiência mental: aprendizagem e desenvolvimento. **Estudos**, mai./jun., v. 33, n. 5/6, Goiânia, 2006.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, jul-dez, v. 24, n.2, São Paulo, 2006. p.161-171.

CARVALHO, Maria Cleide; RAFFIN, Fernanda N.; ACCIOLY JÚNIOR, Horácio. Evoc e sua aplicabilidade nas representações sociais no âmbito da saúde. In: SILVA, Antônia.O; COSTA, Iris do C. C.; ALVES, Maria do Socorro C. (Orgs.). **Investigação em saúde: múltiplos enfoques**, 2011.

CARVALHO, Susana. **Arte-educação e educação especial**. In: Anais do VII Ciclo de estudos sobre a deficiência mental. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3 ed., Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, Ricardo V. Prefácio. In: ALMEIDA, Angela Maria O. de; SANTOS, Maria de Fátima S. de; TRINDADE, Zeide A. **Teoria das representações sociais, 50 anos**. Brasília: TechhoPolitik, 2011.

CID-10. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Declaração de Montreal. **Declaração Internacional de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Canadá OPS/OMS – 6 de Outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.declarationmontreal.com/docs/declarationportugais.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

DEJOURS, Christopher. **A loucura do trabalho** – estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.

DIAS, Sueli S. de; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: linguagem e construção de sentido. In: BRANCO, Angela Maria U. A.; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. de (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DOTTA, Leanete. **Representações sociais do ser professor**. São Paulo: Alínea, 2006.

FERREIRA, Windyz. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. Lisboa: Instituto Piaget. 2006. p. 212-238.

FIGUEIREDO, Rita V. de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, Maria Teresa (Org.). **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

FRANCO, Maria Amélia S. **Práticas colaborativas na escola: possibilidades da pesquisa-ação pedagógica**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Unicamp, Campinas, 2012.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100, p.1203-1230, 2007.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores, a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Ingrid Lapa de C. **Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj. 2001.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GÓES, Maria. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta K. de; SOUZA, Denise T.; REGO, Teresa Cristina. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GOULD, Jay S. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUEBERT, Mirian Célia C. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. X Congresso Nacional de Educação EDUCERE. I Seminário Internacional de RS, Subjetividade e educação. 2011

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M. **Experiência e representação social**: questões teórico-metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 56-66.

_____. (Org.). Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise, **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Tradução.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrando o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais In: ARRUDA, Ângela (ed.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69-82.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lucia de A. R.; PIRES, Jose; PIRES, Glaucia N. da L.; MELO, Francisco Ricardo L. V. de (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LUIZ, Flávia Rosa M. et al. Inclusão de crianças com síndrome de down. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 649-658, out./dez. 2012.

MADUREIRA, Ana Flávia; BRANCO, Angela Maria U. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, Angela Maria U.; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora Senac, 1997.

_____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos Cedes**, v. 46, 1998.

_____. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, v. 58, p. 55-64, jan./abr. 2006.

_____. **Uma escola de todos, para todos e com todos:** o mote da inclusão. 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm>>. Acesso em: ago. 2012.

MAZZOTA, Marcos José. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENIN, Maria Suzana D. S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2007.

MINAYO, Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedro; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**, Petrópolis: Vozes, 2008.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. In: **Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, mai. 2003.

_____.; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Representaciones sociales, subjetividade social e inclusión escolar.** Anais VIII International Conference on Social Representations: media society, Roma, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução Windiz Brazão Ferreira, Porto Alegre: Artmed, 2003.

MODESTO, Vília Mariza F. **Inclusão escolar:** um olhar para a diversidade. As representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. 2008,197f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre: 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar,1978.

_____. **Representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Representações sociais:** investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUSIS, Carlo R.; CARVALHO, Sumaya P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.110, p. 201-217, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, Cristina B. de. A inclusão escolar de crianças com limitações por deficiência: políticas e discursos na sociedade contemporânea. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos

Aires, año 15, n. 148, sep. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd148/a-inclusao-escolar-de-criancas-com-limitacoes-por-deficiencia.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308, Marília, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS – OEA. Declaração da Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

PADILHA, Ana Maria. **Práticas pedagógicas na educação especial** – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PAIXÃO, Divaneide L. L.; ALMEIDA, Angela, Maria O. de; LIMA, Felipe R. Representações sociais da adolescência por adolescentes e jovens. **Revista Psicologia e Saber Social**, n. 2, 2012. p. 278-294.

PAN, Mirian Aparecida de S. G. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Quieroz Editor Ltda. 1984.

RABELO, Anete S. **A construção da escrita pelo surdo**. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

RIBEIRO, Júlia Cristina C. **Significações na escola inclusiva** – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar, 2006, 187f. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2006.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas – SP: 1994.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

_____. **Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

_____. RODRIGUES, Luzia L. Formação de professores e inclusão: como se renovam os reformadores? In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação inclusiva**. Dos conceitos às práticas de formação. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2011. Coleção Horizontes Pedagógicos.

SÁ, Celso. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva, o professor mediando para a vida**. Salvador: Edufba, 2009.

SÁNCHEZ, Pilar A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 718.

SANTOS, Carmen S. G.; ANDRADE, Fernando C. B. de. **Representações sociais e formação do educador**. Revelando interseções do discurso. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

SANTOS, Geandra Claudia S. Diversidade e educação: desafio à formação e à atuação docente. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SANTOS, Maria de Fátima. A teoria das representações sociais. In: ALMEIDA, Maria L. (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Universitária da UFPE/UFAL, 2005.

SANTOS, Mônica P. dos.; SILVA, Kátia Regina X. da. Representações sociais sobre o “professor inclusivo”: competências interpessoais e políticas de formação de professores em questão. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 12-26, jul./dez. 2008.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. Reabilitação, emprego e terminologia. **Revista Nacional de Reabilitação**, jul. São Paulo, 2003.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e educação. In: **Presença Pedagógica**, n. 38, mar./abr. 2001, p. 5-17.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research**. A guide for researchers in education and the social sciences. New York: Teachers College/Columbia University Press, 1991.

SILVA, Kátia Regina X da. **Criatividade e inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais**. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é o outro. In: Rodrigues, David (Org.) **Inclusão e educação**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

SOUSA, Clarilza P.; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S.; NOVAES, Adelina O. de. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Ângela Maria; SANTOS, Maria Fátima de S.; TRINDADE, Zeide A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais, 50 anos**. Brasília: TechnoPolitik, 2011.

SOUZA, Fabíola R. **A inclusão exclusão escolar: concepções de pais e de jovens alunos com deficiência intelectual**. Brasília, 2010, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2010.

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 85-108.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TRENT, James. **Inventing the feeble mind**. A history of mental retardation in the United States. University of California Press. London, 1994.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. O trabalho pedagógico na educação inclusiva. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

VALSINER, Jaan; VEER, René V. D. **Vygotsky**: uma síntese. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VERGÈS, Phillip. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations**: manual version 15, octobre, Aix-en-Provence, France: Lames, 2003.

VOLTOLINI, Rinaldo. A inclusão é não toda. In: COLLI, Fernando; KUPFER, Maria Cristina M. (Org.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 149-155, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas V: Madri: Moscu, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 3-25.

ZARDO, Sinara P. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação, UnB, Brasília, 2012.

APÊNDICE A – Questionário de Livre Evocação



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Eixo: EAPS
 Professora Dr^a Teresa Cristina S. Cerqueira – UnB
 Mestranda: Kátia Rosa Azevedo – UnB

Estamos realizando uma pesquisa sobre representações sociais de professores de ensino médio acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, e sua contribuição é muito valiosa, no sentido de orientar novos olhares sobre a prática pedagógica inclusiva. Gostaríamos de conhecer sua opinião a respeito do tema, portanto, solicitamos que responda às questões abaixo.

A. Responda livremente e o mais rápido que você puder, usando 6 palavras ou frases que, na sua opinião, podem completar a seguinte frase:

O aluno com deficiência intelectual/mental no ensino médio é.....

(Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

B. Agora, dentre as 6 palavras ou frases acima citadas, indique, em ordem decrescente, as 3 que você considera como sendo as mais importantes

- 1.
- 2.
- 3.

C. Explique a escolha da palavra ou frase que você apontou como a mais importante (1º lugar)

D. Dados pessoais

- 1) Idade: _____
- 2) Sexo: () Feminino () Masculino
- 3) Grau de Escolaridade:
- A () Superior completo. Em que área? _____
- B () Especialização. Em que área? _____
- C () Mestrado. Em que área? _____
- D () Doutorado. Em que área? _____
- 4) Qual Disciplina você leciona?
- 5) Há quantos tempo você leciona?
- 6) Qual é a escola em que você trabalha?:
- 7) Você já participou de algum curso relativo à educação inclusiva? () sim () não
- 8) Se já participou de algum curso de formação, relacionado à educação inclusiva, o curso foi de quantas horas?
- 9) Se já participou de algum curso de formação, relacionado à educação inclusiva, o curso foi promovido por quem?
- 10) Se já participou de algum curso de formação, relacionado à educação inclusiva, você acha que o curso ajudou na sua prática docente com o aluno com deficiência intelectual? () sim () não
- 11) Você já teve ou tem a experiência com a escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino médio? () Sim () Não
- 12) A experiência com o aluno com deficiência intelectual trouxe aprendizado pra sua prática docente? () Sim () Não
- 13) Na sua escola existem grupos de reflexão sobre a prática inclusiva com o aluno com deficiência intelectual? () Sim () Não

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação
Eixo: EAPS

Professora Dr^a Teresa Cristina S. Cerqueira – UnB
Mestranda: Kátia Rosa Azevedo – UnB

A Escolarização do Estudante com Deficiência Intelectual nas Representações Sociais de Professores de Ensino Médio

❖ Eixo temático

1. Experiência do professor de ensino médio com a escolarização do aluno com DI
2. Formação do professor para atuar na inclusão do aluno com DI no ensino médio

❖ Dados pessoais:

Idade: _____	Sexo: _____	Série que leciona: _____
Escolaridade: _____	Tempo de magistério: _____	Tempo de experiência com aluno com DI: _____

❖ Eixo temático 1 – Experiência dos professores

1. Você poderia descrever a sua experiência com a inclusão do aluno com DI no segmento de ensino médio ?
2. Como você se sente em relação a essa experiência com o aluno com DI no ensino médio?
3. Você compartilha sua experiência em relação ao aluno com DI com outros professores de forma reflexiva? Como e quando isso acontece?

❖ Eixo temático 2 – Formação dos professores

1. Você poderia descrever sua formação profissional?
2. A sua formação inicial ou continuada contemplou estudos sobre inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual?
3. Você acredita que tem conhecimentos sobre desenvolvimento do aluno com DI que fundamentam sua atuação pedagógica? De onde vem esse conhecimento? Você tem alguma aprendizagem significativa advinda de outras fontes que não sejam os cursos de formação profissional?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para o questionário



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Sou Kátia Rosa Azevedo, RG: 1150115/SSP-DF, CPF: 57898502191, cursando o Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, Matrícula: 12/0048736, sob orientação da professora Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo tema é a escolarização do aluno com deficiência intelectual, na perspectiva do professor de ensino médio. Esclarecemos que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos, ao mesmo tempo em que garantimos o sigilo e o anonimato das suas respostas. Antecipadamente agradecemos sua colaboração nesta pesquisa e caso se interesse pelo resultado, após março de 2014, entre em contato pelo e-mail: kati.rosa@yahoo.com.br. Telefone: 81347760

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____

RG, _____, CPF _____ autorizo a pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília; cujo projeto de pesquisa é denominado **“A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO”**, sob orientação da Prof^a Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas na aplicação do instrumento de associação livre de palavras, do qual sou respondente. Tendo sido a mim esclarecido que serão obedecidos os critérios da ética na pesquisa, bem como assegurado o total sigilo e anonimato. Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

_____/_____/_____

Assinatura do Participante

Data

Gostaria de convidá-lo (a) a participar de uma entrevista sobre a temática acima descrita, caso você tenha interesse em participar dessa entrevista, por favor, deixe aqui o seu número de telefone, que eu entrarei em contato com você para agendarmos o horário e local.

Número de telefone: _____

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido para a entrevista



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, autorizo a pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, mestranda em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, UnB, cuja pesquisa é denominada “A escolarização do aluno com deficiência intelectual, nas representações sociais do professor de ensino médio”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar das informações obtidas na entrevista da qual participo, as quais serão gravadas em áudio e obedecerá aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

_____/_____/_____

Assinatura do professor participante

Data

APÊNDICE E – Tabela de palavras evocadas nos questionários pelos professores que têm e não têm formação em educação inclusiva



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSEMBLE DES MOT RANGS :FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *

abandonado	: 2 : 1* 0* 0* 1*
aceito	: 5 : 2* 0* 0* 1* 2*
acolhido	: 5 : 1* 0* 0* 3* 1*
acompanhado	: 2 : 0* 0* 1* 0* 1*
acompanhamento-diferenciado	: 1 : 0* 0* 1*
acompanhamento-específico	: 1 : 0* 0* 0* 1*
acompanhamento-familiar	: 1 : 1*
acompanhamento-médico	: 1 : 1*
acompanhamento-pedagógico	: 1 : 0* 0* 0* 1*
adaptado	: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
adaptadoaomeio	: 1 : 0* 1*
admirar	: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
adolescente	: 2 : 1* 0* 1*
agente-social	: 1 : 0* 1*
agradáveis	: 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
agressivo	: 2 : 1* 0* 1*
ajuda	: 1 : 0* 0* 1*
alegre	: 2 : 0* 0* 0* 0* 1*
rangs 6 ... 15	1*
alienado	: 2 : 0* 0* 0* 1* 0*
rangs 6 ... 15	1*
alimentado-expectativas	: 1 : 0* 0* 1*
aluno	: 5 : 0* 1* 1* 2* 0*
rangs 6 ... 15	1*
amado	: 4 : 1* 0* 0* 2* 0*
rangs 6 ... 15	1*
ambiente-inadequado	: 1 : 0* 0* 0* 1*
amigável	: 3 : 0* 0* 1* 0* 1*
rangs 6 ... 15	1*
amoroso	: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
amorosooso	: 2 : 0* 0* 1* 0* 1*
amável	: 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
angustiante-desconhecimento	: 1 : 0* 1*
angústia	: 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
animador	: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
ansioso	: 3 : 1* 1* 0* 0* 1*
apego-rotinas	: 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15	1*
aprendizagem	: 3 : 1* 0* 0* 1* 1*
aprovação-automáticamática	: 1 : 1*
aprovação-automáticamática	: 4 : 0* 0* 2* 2*

aproveitador-deficiência : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 assistido-precariamente : 1: 0* 0* 0* 1*
 assistência-social : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 atencioso : 6: 0* 2* 1* 2* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 atendido : 1: 0* 0* 0* 1*
 atento : 2: 0* 0* 0* 1* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 atenção-especial : 2: 0* 1* 0* 1*
 atividade-diferenciada : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 ativo : 1: 0* 0* 1*
 atraso-turma : 1: 0* 1*
 atuante : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 autêntico : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 avaliação-diferenciada : 2: 1* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 avanço : 2: 1* 0* 1*
 baixa-frequência : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 baixo-rendimento : 1: 0* 1*
 bem-avaliado : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 bem-cuidado : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 bom : 1: 0* 0* 0* 1*
 busca : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 calado : 1: 0* 0* 1*
 calma : 1: 0* 0* 1*
 capaz : 12: 2* 3* 2* 3* 1*
 rangs 6 ... 15 1*
 moyenne : 3.08
 carente : 11: 4* 4* 2* 1*
 moyenne : 2.00
 carente-atenção : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 caridade : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 carinhoso : 5: 0* 0* 1* 1* 1*
 rangs 6 ... 15 2*
 carismáticos : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 cativante : 1: 0* 0* 1*
 ciente-situação : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 compensador : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 competente : 1: 0* 1*
 complexado : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 complexo : 3: 1* 1* 1*
 complicado : 2: 0* 1* 0* 0* 1*
 compreendido : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 comprometido : 1: 0* 0* 1*
 comunicativo : 2: 0* 1* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 confuso : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 construtor : 1: 0* 1*

 construção-conhecimento : 1: 0* 0* 1*

convívio-ensina : 12: 3* 2* 4* 2* 1*
moyenne : 2.67
convívio-ensino : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15 1*
cordial : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
correspondência : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15 1*
crescimento-intelectual : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
criativo : 1: 1*
cuidadoso : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
dedicado : 5: 0* 0* 1* 1* 2*
rangs 6 ... 15 1*
dedicação : 1: 0* 0* 0* 1*
deficiente : 1: 0* 0* 0* 1*
dependente : 5: 1* 0* 1* 0* 1*
rangs 6 ... 15 2*
desafio : 18: 6* 2* 5* 3* 2*
moyenne : 2.61
desatento : 10: 2* 1* 1* 1* 2*
rangs 6 ... 15 3*
moyenne : 3.90
deseja-crescer : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15 1*
desenvolver : 1: 0* 1*
desenvolvimento-proximal : 1: 0* 0* 0* 1*
desinteressado : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15 1*
desorganizado : 1: 0* 0* 0* 1*
desrespeitado : 1: 0* 1*
destemido : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15 1*
desvalorizado : 1: 0* 0* 1*
dia : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15 1*
diculdade-aprendizagem : 1: 0* 1*
diferente : 14: 2* 1* 2* 3* 4*
rangs 6 ... 15 2*
moyenne : 3.86
dificuldade : 19: 9* 4* 4* 1* 1*
moyenne : 2.00
dificuldade-concentração : 1: 1*
dificuldade-socialização : 1: 0* 1*
difiuldades-aprendizagem : 1: 0* 0* 0* 1*
dificuldades-cognitivas : 2: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15 2*
difícil-avaliar : 1: 0* 1*
direito-aprendizagem : 3: 2* 0* 0* 0* 1*
disciplinado : 1: 0* 0* 1*
discriminado : 17: 4* 1* 2* 7* 1*
rangs 6 ... 15 2*
moyenne : 3.35
diversidade : 3: 0* 0* 1* 1* 1*
educado : 2: 0* 0* 0* 0* 1*
rangs 6 ... 15 1*
educação-qualidade : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15 1*
emoções : 1: 0* 0* 1*
empenhados : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
rangs 6 ... 15 1*
enriquecedor : 1: 0* 0* 0* 0* 0*

rangs 6 ... 15 1*
 ensina-aprende : 1: 0* 0* 0* 1*
 ensino-técnico : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 equipe-multidisciplinar : 1: 0* 1*
 escondido : 2: 0* 0* 0* 0* 2*
 esforçado : 22: 2* 3* 7* 2* 3*
 rangs 6 ... 15 5*
 moyenne : 3.73
 especial : 17: 7* 0* 2* 4* 2*
 rangs 6 ... 15 2*
 moyenne : 3.00
 esperto : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 esquecido-colegas : 1: 0* 0* 1*
 estatística-inclusão : 1: 0* 0* 1*
 estudioso : 1: 0* 0* 0* 1*
 excluído-colegas : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 excluído-pedagogicamente : 13: 4* 3* 2* 3* 1*
 moyenne : 2.54
 exemplo : 2: 1* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 exercer-paciência : 1: 0* 1*
 exige : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 exige-adaptações : 1: 0* 0* 1*
 expectador : 1: 0* 1*
 falsamente-incluído : 1: 1*
 faltoso : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 faz-diferença : 1: 0* 1*
 faz-exercício : 1: 1*
 felizes : 1: 1*
 festa : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 fome-saber : 1: 0* 0* 0* 1*
 formação : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 frequente : 1: 0* 1*
 futuro-trilhar : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 governo-desrespeita : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 governo-errado : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 grato : 1: 1*
 habilidades-cognitivas : 1: 1*
 horário : 1: 1*
 humano : 8: 3* 1* 0* 1* 1*
 rangs 6 ... 15 2*
 moyenne : 3.25
 igual : 3: 1* 1* 0* 0* 1*
 igualdade : 1: 0* 1*
 iludido : 1: 0* 0* 1*
 ilusão : 1: 0* 1*
 imediatista : 1: 0* 1*
 impaciente : 1: 0* 0* 1*
 imperceptível : 17: 2* 5* 1* 3* 4*
 rangs 6 ... 15 2*
 moyenne : 3.47
 importante : 6: 1* 2* 1* 1* 0*
 rangs 6 ... 15 1*

inativo : 1: 0* 0* 0* 1*
 incapaz : 1: 1*
 inclusão-forçada : 1: 0* 0* 1*
 inclusão-necessária : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 incluído : 5: 1* 0* 1* 1* 2*
 incompreendido : 2: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 2*
 inconstante-emocionalmente : 1: 0* 1*
 indisciplinado : 1: 0* 1*
 indivíduo : 1: 0* 0* 1*
 inexperiente : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 infantilizado : 4: 0* 0* 0* 3* 1*
 injustiçado : 1: 0* 0* 1*
 inovador : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 inquieto : 2: 0* 0* 0* 2*
 inserido : 4: 1* 0* 1* 1* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 inteligente : 7: 1* 0* 2* 0* 1*
 rangs 6 ... 15 3*
 moyenne : 4.29
 interação : 3: 1* 1* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 interessado : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 interessante : 1: 0* 0* 0* 1*
 intervenção-diferenciada : 1: 0* 0* 0* 1*
 inábil : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 inútil : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 isolado : 5: 1* 1* 0* 1* 1*
 rangs 6 ... 15 1*
 lento : 12: 1* 1* 2* 2* 3*
 rangs 6 ... 15 3*
 moyenne : 4.17
 liderado : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 limitado : 1: 1*
 limitação-parcial : 1: 0* 1*
 limites : 1: 0* 0* 0* 1*
 limites-social : 1: 0* 1*
 mal-assistido : 3: 2* 1*
 marginalidade : 1: 0* 0* 1*
 material-diferenciado : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 meigo : 1: 0* 0* 0* 1*
 mercado-trabalho : 4: 1* 1* 0* 1* 1*
 merece-dignidade : 1: 0* 1*
 merece-respeito : 2: 1* 0* 1*
 metodologia-específica : 1: 0* 0* 0* 1*
 motivado : 1: 0* 1*
 negligenciado : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 normal : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 novo : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 novos-vínculos : 1: 0* 0* 1*
 não-acolhido : 1: 0* 0* 1*
 não-acompanha : 2: 0* 1* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 não-amado : 1: 0* 0* 0* 0* 1*

não-aprende : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 não-atendido : 1: 0* 0* 1*
 não-compreendido : 1: 0* 1*
 não-prioridade : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 obrigação-estado : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 oportunidades-crescimento : 1: 0* 0* 0* 1*
 oportunidades-iguais : 1: 0* 0* 0* 1*
 orientado : 1: 0* 1*
 otimista : 1: 0* 0* 1*
 paciência : 1: 0* 1*
 parcialmente-incapaz : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 participativo : 6: 2* 0* 0* 3* 1*
 passional : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 passivo : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 perda-tempo : 1: 0* 1*
 perde-concentração : 1: 0* 0* 0* 1*
 perdido : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 perecedor-mundo : 1: 0* 0* 0* 1*
 perfeccionistas : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 possui-sentimento : 2: 0* 2*
 possui-sonhos : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 potencial-latente : 1: 0* 1*
 pouco-compreendido : 1: 1*
 pouco-incentivado : 1: 0* 0* 1*
 pouco-participativo : 2: 0* 0* 2*
 pouco-respeitado : 1: 0* 0* 1*
 precisa-ajuda : 5: 1* 2* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 2*
 precisa-atenção : 6: 1* 0* 3* 1* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 precisa-carinho : 3: 0* 0* 3*
 precisa-cuidado : 1: 0* 1*
 precisa-escola : 1: 1*
 precisa-esforçar : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 precisa-respeitado : 1: 0* 0* 1*
 preguiçoso : 1: 1*
 prejudicado : 3: 0* 1* 0* 0* 1*
 rangs 6 ... 15 1*
 presente : 1: 0* 1*
 preterido : 1: 0* 0* 0* 1*
 prioridade : 1: 1*
 prioridade-afetiva : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 problema : 6: 1* 2* 1* 2*
 problema-avaliação : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 problema-social : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 problemático : 1: 1*
 processo-inadequado : 1: 0* 1*
 procura-conhecimento : 1: 0* 0* 0* 1*
 professor-depreparado : 1: 0* 0* 1*
 professor-despreparado : 12: 2* 6* 0* 3* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 moyenne : 2.67
 pré-requisito : 1: 0* 1*

quebra-paradigmas : 1: 0* 1*
 querido : 2: 0* 0* 0* 0* 2*
 questão-complicada : 1: 0* 0* 0* 1*
 quieto : 1: 0* 0* 0* 1*
 realidade : 1: 0* 0* 1*
 realidade-nova : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 recebido : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 reconhecido : 1: 0* 0* 1*
 reflexão : 3: 0* 1* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 2*
 rejeitado-colegas : 2: 0* 0* 0* 1* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 rejeitado-familiares : 3: 1* 0* 0* 1* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 renegado : 1: 0* 0* 0* 1*
 reprimido-intelectualmente : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 requer-adaptação : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 requer-análise : 1: 1*
 requer-cuidado : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 reservado : 2: 0* 1* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 resiliência : 3: 0* 2* 0* 0* 1*
 respeitado : 4: 0* 1* 0* 1* 1*
 rangs 6 ... 15 1*
 respeito-diferenças : 1: 0* 0* 1*
 responsável : 3: 1* 1* 1*
 retalho : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 revelador : 1: 0* 0* 1*
 rotulado : 3: 0* 0* 0* 1* 1*
 rangs 6 ... 15 1*
 sala-recursos : 1: 1*
 sanar-dificuldade : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 satisfeito : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 sem-acompanhamento : 1: 0* 0* 1*
 sem-adaptação-curricular : 4: 0* 2* 0* 0* 1*
 rangs 6 ... 15 1*
 sem-adaptação-curricular-curri : 3: 2* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 sem-dúvidas : 1: 0* 1*
 sem-escola : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 sem-especialistas : 1: 0* 1*
 sem-perspectivas : 1: 0* 0* 1*
 sem-ritmo : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 sensibilidade : 1: 1*
 sensível : 3: 0* 0* 1* 1* 1*
 socialização : 10: 1* 3* 3* 0* 3*
 moyenne : 3.10
 solidariedade : 2: 0* 0* 2*
 solitário : 2: 0* 1* 0* 0* 1*
 solução : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 sozinho : 2: 0* 1* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 subestimado : 4: 1* 1* 0* 0* 2*
 superação : 1: 0* 0* 0* 0* 1*

surpreendente : 2 : 0* 0* 1* 1*
 tentativa : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 todo : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 tolerância-convivência : 1 : 0* 0* 1*
 trabalho-individual : 1 : 0* 0* 0* 1*
 tranquilo : 1 : 1*
 tratado-diferente : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 tratamento-paternalista : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 turmas-cheias : 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 tímido : 9 : 0* 1* 2* 2* 2*
 rangs 6 ... 15 2*
 moyenne : 4.22
 vencedor : 11 : 1* 1* 3* 2* 3*
 rangs 6 ... 15 1*
 moyenne : 3.73
 visto : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 vítima : 1 : 1*
 único : 1 : 0* 1*

DISTRIBUTION TOTALE : 690 : 115* 115* 115* 115* 115*
RANGS 6 ... 15 115* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 307

Nombre total de mots cites : 690

moyenne generale : 3.50

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	218	218	31.6 %	690	100.0 %
2 *	30	278	40.3 %	472	68.4 %
3 *	18	332	48.1 %	412	59.7 %
4 *	8	364	52.8 %	358	51.9 %
5 *	9	409	59.3 %	326	47.2 %
6 *	5	439	63.6 %	281	40.7 %
7 *	1	446	64.6 %	251	36.4 %
8 *	1	454	65.8 %	244	35.4 %
9 *	1	463	67.1 %	236	34.2 %
10 *	2	483	70.0 %	227	32.9 %
11 *	2	505	73.2 %	207	30.0 %
12 *	4	553	80.1 %	185	26.8 %
13 *	1	566	82.0 %	137	19.9 %
14 *	1	580	84.1 %	124	18.0 %
17 *	3	631	91.4 %	110	15.9 %
18 *	1	649	94.1 %	59	8.6 %
19 *	1	668	96.8 %	41	5.9 %
22 *	1	690	100.0 %	22	3.2 %

APÊNDICE F – Tabela de palavras citadas pelos professores, que têm formação em educação inclusiva, nos questionários



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS	:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
aceito	: 1:	0*	0*	0*	0*	1*	
acompanhado	: 2:	0*	0*	1*	0*	1*	
adolescente	: 1:	0*	0*	1*			
agressivo	: 1:	0*	0*	1*			
alienado-aprendizagem	: 1:	0*	0*	0*	0*	0*	
rangs 6 ... 15							1*
aluno	: 1:	0*	1*				
amado	: 3:	1*	0*	0*	0*	2*	
animador	: 1:	0*	0*	0*	0*	1*	
ansioso	: 1:	1*					
apego-rotinas	: 1:	0*	0*	0*	0*	0*	
rangs 6 ... 15							1*
aprendizado	: 1:	0*	0*	1*			
aprovação-automática	: 2:	1*	0*	1*			
atencioso	: 2:	0*	1*	0*	0*	0*	
rangs 6 ... 15							1*
atendido	: 1:	0*	0*	0*	1*		
atrasa-turma	: 1:	0*	1*				
avanço	: 1:	1*					
baixa-frequência	: 1:	0*	0*	0*	0*	1*	
bem-avaliado	: 1:	0*	0*	0*	0*	0*	
rangs 6 ... 15							1*
capaz	: 9:	1*	5*	2*	0*	0*	
rangs 6 ... 15							1*
moyenne :							2.56
carente	: 4:	2*	0*	1*	1*		
moyenne :							2.25
caridade	: 1:	0*	0*	0*	0*	0*	
rangs 6 ... 15							1*
carinhoso	: 1:	0*	0*	0*	1*		
cativante	: 1:	0*	0*	1*			
compensador	: 1:	0*	0*	0*	0*	0*	
rangs 6 ... 15							1*
consciente-deficiência	: 1:	0*	0*	0*	0*	0*	
rangs 6 ... 15							1*
criativo	: 1:	1*					
dedicado	: 1:	0*	0*	0*	0*	0*	
rangs 6 ... 15							1*
deficiente	: 1:	0*	0*	0*	1*		
dependente	: 3:	0*	0*	1*	0*	1*	
rangs 6 ... 15							1*
desafio	: 2:	2*					
desatento	: 3:	0*	0*	1*	1*	1*	
desrespeitado	: 1:	0*	1*				
destemido	: 1:	0*	0*	0*	0*	0*	
rangs 6 ... 15							1*
desvalorizado	: 1:	0*	0*	1*			

dia : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 diferente : 7: 1* 1* 1* 2* 1*
 rangs 6 ... 15 1*
 moyenne : 3.57
 dificuldade : 8: 2* 3* 2* 0* 1*
 moyenne : 2.38
 direito-aprendizagem : 1: 1*
 discriminado : 7: 2* 1* 0* 4*
 moyenne : 2.86
 disperso : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 ensina-aprende : 1: 0* 0* 0* 1*
 esforçado : 4: 0* 0* 3* 1*
 moyenne : 3.25
 especial : 5: 3* 0* 0* 2*
 moyenne : 2.20
 esquecido : 1: 0* 0* 0* 1*
 essencial : 1: 1*
 estatística : 1: 0* 0* 1*
 excluído : 5: 1* 1* 1* 2*
 moyenne : 2.80
 futuro-a-trilhar : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 habilidade : 1: 1*
 horário : 1: 1*
 humano : 3: 0* 1* 1* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 ignorado : 5: 0* 1* 1* 1* 1*
 rangs 6 ... 15 1*
 moyenne : 4.00
 igual : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 imperceptível : 4: 0* 1* 1* 1* 1*
 moyenne : 3.50
 importante : 2: 0* 0* 1* 1*
 incompreendido : 1: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 inconstante-emocionalmente : 1: 0* 1*
 inteligente : 2: 1* 0* 0* 0* 1*
 irritadiço : 1: 1*
 isolado : 4: 0* 1* 0* 0* 1*
 rangs 6 ... 15 2*
 moyenne : 4.75
 junta-médica-pedagógica : 1: 0* 1*
 lento : 3: 0* 0* 0* 1* 0*
 rangs 6 ... 15 2*

 liderado : 1: 0* 0* 0* 0* 1*

 limitação-parcial : 2: 0* 2*
 limites : 1: 0* 0* 0* 1*
 maior-atenção : 1: 0* 0* 1*
 necessário : 2: 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 2*
 novo : 2: 0* 0* 0* 0* 1*
 rangs 6 ... 15 1*
 não-acompanha-turma : 2: 0* 1* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 não-aprende : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 orientado : 1: 0* 1*

participativo : 8 : 1* 0* 0* 4* 2*
 rangs 6 ... 15 1*
 moyenne : 4.13
 perdido : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 possível : 2 : 0* 0* 0* 1* 1*
 precisa-adaptação-tarefa : 3 : 1* 0* 1* 1*
 presente : 1 : 0* 1*
 problemático : 1 : 1*
 professor-despreparado : 2 : 0* 1* 1*
 provoca-crescimento : 2 : 0* 0* 1* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 recebido : 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 reconhecido : 1 : 0* 0* 1*
 reflexão : 1 : 0* 1*
 reprimido : 1 : 0* 0* 0* 0* 0*
 rangs 6 ... 15 1*
 resiliência : 1 : 0* 1*
 respeitado : 2 : 0* 1* 0* 0* 1*
 responsável : 1 : 0* 1*
 rotulado : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 sensível : 1 : 0* 0* 0* 1*
 sobrevivente : 2 : 0* 0* 0* 0* 1*
 rangs 6 ... 15 1*
 socialização : 2 : 1* 0* 1*
 solidariedade : 2 : 1* 0* 1*
 subestimado : 2 : 0* 0* 0* 0* 2*
 tentativa : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 todo : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 trabalho-individual : 1 : 0* 0* 0* 1*
 turmas-cheias : 1 : 1*
 tímido : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 visto : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
DISTRIBUTION TOTALE : 186 : 31* 31* 31* 31* 31*
RANGS 6 ... 15 31* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 98

Nombre total de mots cites : 186

moyenne generale : 3.50

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	62	62	33.3 %	186	100.0 %
2 *	18	98	52.7 %	124	66.7 %
3 *	6	116	62.4 %	88	47.3 %
4 *	4	132	71.0 %	70	37.6 %
5 *	3	147	79.0 %	54	29.0 %
7 *	2	161	86.6 %	39	21.0 %
8 *	2	177	95.2 %	25	13.4 %
9 *	1	186	100.0 %	9	4.8 %