

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I EM EXERCÍCIO: OS SENTIDOS NO CONTEXTO DA(S)  
DIFERENÇA(S)**

**EMILLE GOMES PAGANOTTI**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Agosto - 2017**

**EMILLE GOMES PAGANOTTI**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I EM EXERCÍCIO: OS SENTIDOS NO CONTEXTO DA(S)  
DIFERENÇA(S)**

Orientador (a): Andréia Osti

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro**

**Agosto – 2017**

370.193 Paganotti, Emille Gomes  
P131r Representações sociais de professores do ensino  
fundamental I em exercício : os sentidos no contexto da(s)  
diferença(s) / Emille Gomes Paganotti. - Rio Claro, 2017  
101 f. : il., figs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Andréia Osti

1. Sociologia educacional. 2. Representações de  
professores sobre inclusão escolar. 3. Inclusão escolar. 4.  
Deficiência. 5. Rio Claro. I. Título.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

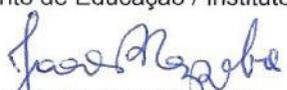
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)

**AUTORA: EMILLE GOMES PAGANOTTI**

**ORIENTADORA: ANDREIA OSTI**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Profa. Dra. ANDREIA OSTI  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

  
Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

  
Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA  
Formação de professores e práticas pedagógicas / Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Rio Claro, 27 de junho de 2017

*À minha irmã, Emanuelle Gomes Paganotti..*

## AGRADECIMENTOS

Durante o tempo que me envolvi nessa pesquisa, desde o processo seletivo até o presente momento, muitas pessoas passaram pela minha vida e, de certa maneira, quase todas elas nutriram algum tipo de contribuição. Torna-se muito difícil citar todos esses nomes, portanto já me adianto para agradecer a todos que de alguma forma comigo colaboraram, e ressalto que a seguir citarei algumas pessoas que considero primordiais.

Há alguns anos atrás, Deus me enviou um anjo como irmã, e ela é minha maior inspiração e incentivo. Dedico esse trabalho a ela, pois exatamente todos os dias, com seu jeito especial, ela proferiu palavras de apoio e confiou, mais que qualquer pessoa, que eu alcançaria esse objetivo. Também, agradeço nossos pais Lia e José, por todo amor e carinho.

Agradeço todos os professores e colegas da Pós-Graduação em Educação da Unesp, pelos ensinamentos e discussões proporcionadas. E sou grata especialmente pela convivência com minha orientadora Profa. Dra. Andreia Osti, pelo estímulo constante e por todos os momentos que disponibilizou seu tempo para me orientar.

Esse trabalho foi contemplado por respeitáveis considerações da Profa. Dra. Jussara Tortella e Prof. Dr. João Pedro Pezatto, aos quais agradeço por fazerem parte de minha comissão examinadora. E também agradeço a Capes, por financiar a pesquisa.

Toda coleta de dados só foi possível pelo acolhimento e aceitação da Secretaria Municipal de Educação. Agradeço os professores participantes e as coordenadoras da secretaria Núbia (Educação Especial) e Luciana (Educação Fundamental) que me disponibilizaram tempo, espaço e paciência.

Não posso deixar de mencionar que a tabulação de dados teve uma participação valorosa do meu namorado, Luiz Fernando, que agradeço pelo companheirismo de todos esses anos, e da minha prima Julia, parceira de sempre. Ambos me ajudaram efetivamente em organizar os dados e questionários recebidos.

Por fim, há pessoas que mesmo nem sempre fisicamente, se fizeram presente nessa trajetória. No âmbito universitário, agradeço minhas parceiras de mestrado Marina e Tatiana, que compartilharam os momentos de alegria e anseio. E no âmbito cotidiano, minhas amigas Camila, Natália e Gabrielle, as quais tenho muito apreço.

Coisas transformam-se em mim  
É como chuva no mar  
Se desmancha assim em  
Ondas a me atravessar  
Um corpo sopro no ar  
Com um nome pra chamar  
É só alguém batizar  
Nome pra chamar de  
Nuvem, vidraça, varal  
Asa, desejo, quintal  
O horizonte lá longe  
Tudo o que o olho alcançar  
E o que ninguém escutar  
Te invade sem parar  
Te transforma sem ninguém notar  
Frases, vozes, cores  
Ondas, frequências, sinais  
O mundo é grande demais  
Coisas transformam-se em mim  
Por todo o mundo é assim  
Isso nunca vai ter fim.

(ANTUNES; MONTE, 2015)

## RESUMO

Essa pesquisa dedicou-se a conhecer as representações de professores no contexto da inclusão escolar. O trabalho desenvolveu-se a partir do levantamento numérico das crianças com deficiência inclusas na rede pública municipal da cidade de Rio Claro, SP, matriculadas no fundamental I (1º ao 5º ano). Após o levantamento foi encaminhado um questionário em que se buscou conhecer quais as representações de docentes da sala de recursos e de sala regular atuantes no ensino fundamental I sobre essas deficiências e se existem aproximações ou distanciamentos entre os dois grupos de professores participantes. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa e quantitativa. O questionário foi entregue aos professores regulares durante reunião da Secretaria Municipal da Educação (SME) via coordenação e aos professores de sala de recursos foi entregue pessoalmente também em reunião, ambos com mesmo prazo de devolução. Desses, 103 aceitaram participar (86 de sala regular e 17 de sala de recursos). A análise dos dados baseou-se na perspectiva de Análise de Conteúdo. Como resultados, observou-se que são registrados 397 alunos com algum tipo de deficiência, transtorno ou atraso de desenvolvimento. E, como o foco dessa pesquisa é a representação social sobre inclusão escolar de alunos com deficiência, são totalizados 259 alunos em nosso contexto, os quais foram tabulados e classificados entre deficiência física (DF), deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV), deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DMu), com especificação da mesma. A partir dos dados provenientes do questionário, pode-se perceber que a rede é composta por majoritariamente professoras do sexo feminino atuando entre 11 e 20 anos na profissão e que recebem mais frequentemente alunos com DI ou DMu. As representações dos professores transitam entre os universos reificado e consensual, porém são predominantemente do senso comum, isto é, afirmam a importância da inclusão escolar e indicam mais dificuldades do que possibilidades na efetivação do trabalho, alegando falta de formação adequada. Além disso, ao professor de sala de recursos são depositadas as expectativas e obrigações sobre as adaptações necessárias para o aluno.

**Palavras-chave:** Representações. Inclusão escolar. Deficiência. Rio Claro.

## ABSTRACT

This research aims to know teachers representation in the context of school inclusion. The work was developed from the numerical survey of children with disabilities included in the municipal school of the city of Rio Claro/SP in the Elementary School I (1st to 5th grade). After the survey it was carried out a questionnaire in which it was sought to know what representations of teachers of the educational support class and regular class acting in Elementary School I about these disabilities and whether there are approximations or distances between the two groups of participating teachers. Methodologically, the research is characterized by being qualitative and quantitative. The questionnaire was delivered to the regular teachers during a meeting of the Municipal Department of Education (SME) through coordination and to the educational support teachers was delivered also in a meeting, both with the same term of return. Of these, 103 accepted to participate (86 of regular classes and 17 of educational support classes). Data analysis was based on the Content Analysis perspective. As results, it was observed that 397 students with some type of disability, disorder or learning delay are registered. As the focus of this research is the inclusion representation of students with disabilities, 259 students in our context are tabulated and classified as a physical disability (DF), hearing disability (DA), visual disability (DV), intellectual disability (DI) or multiple disabilities (DMu), with specification of the same. Based on the data from the questionnaire, it can be seen that Rio Claro is made up of female teachers who are between 11 and 20 years of age in the profession and most frequently receive students with DI or DMu. The representations of teachers pass between the reified and consensual universes, but they are predominantly common sense, because they affirm the importance of school inclusion and indicate more difficulties than possibilities in the accomplishment of work, alleging they need more study. In addition, to the teacher of educational support classes is given the expectations and obligations on the necessary adaptations for the disability students.

**Keywords:** Representations. School inclusion. Disability. Rio Claro.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -As representações entre os universos reificado e consensual .....	23
Figura 2 - As esferas de pertença das representações sociais.....	26
Figura 3 - Porcentagem de alunos com deficiência – Maio/2016. ....	57
Figura 4 - Tempo médio de exercício docente dos professores de sala de recursos.....	62
Figura 5 - Tempo médio de exercício docente dos professores de sala regular. ....	62
Figura 6 - Deficiências que os professores de sala de recursos já trabalharam.....	65
Figura 7 - Deficiências que os professores de sala regular já trabalharam .....	65
Figura 8 - Deficiências atendidas pelos professores no ano letivo de 2016.....	66
Figura 9 – Solicitação que os professores de sala de recursos fariam à SME/gestão. ....	68
Figura 10 - Solicitação que os professores de sala regular fariam à SME/gestão .....	69
Figura 11 - Deficiências que os professores indicam requerer mais adaptação de material ....	73
Figura 12 – Deficiência que os professores indicam ser mais fácil de incluir. ....	75
Figura 13 – Deficiência que os professores indicam ser mais difícil de incluir .....	76
Figura 14 – Deficiência que os professores indicam ter maior aceitação .....	77
Figura 15 – Deficiência que os professores indicam ter menor aceitação .....	77
Figura 16 - Sentimento de preparo dos professores de sala regular. ....	78
Figura 17 - Sentimento de Preparo dos professores de sala de recursos.....	79
Figura 18 - Sentimentos vivenciados pelos professores ao lidarem com a inclusão .....	80

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos com deficiência entre o 1° e 5° ano.....	58
Tabela 2 - Relação entre alunos inclusos e quantidade de profissional de apoio.....	59
Tabela 3 - Formação dos professores participantes. ....	63
Tabela 4 – Frequência das respostas sobre a possibilidade de efetivação da Inclusão Escolar	70
Tabela 5 – Sentimentos latentes dos participantes ao lidarem com a inclusão .....	79
Tabela 6 - Apontamento dos participantes. ....	82

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A trajetória de uma teoria.....	19
2.1. Representações e o contexto da inclusão escolar.....	28
3. A DEFICIÊNCIA NO BRASIL: Um breve resgate histórico da Inclusão Escolar.....	35
3.1. Representações da deficiência.....	38
4. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	51
4.1. Objetivos.....	51
4.2. Campo de investigação.....	51
4.3. Participantes.....	51
4.4. Instrumento.....	51
4.5. Procedimento de coleta dos dados.....	52
4.6. Procedimento de análise dos dados.....	54
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	56
5.1. Tipos de deficiência no município.....	56
5.2. Dados profissionais.....	60
5.3. Tipo de deficiências atendidas.....	64
5.4. Formação continuada.....	66
5.5. Apoio pedagógico e adaptações para a inclusão.....	68
5.6. Concepções sobre inclusão escolar.....	70
5.7. Sentimentos envolvidos no trabalho docente.....	78
5.8. Apontamento dos participantes.....	81

6. CONSIDERAÇÕES.....	83
7. REFERÊNCIAS.....	89
8. APÊNDICE.....	96

## 1. INTRODUÇÃO

A decisão de estudar a temática das Representações Sociais no contexto educacional baseia-se no fato de que essa teoria possibilita melhor compreender como os sujeitos pensam a realidade em que estão inseridos e como constroem os saberes e se posicionam em relação ao seu cotidiano profissional e pessoal. As representações nos auxiliam na compreensão de como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar acontecimentos da realidade.

O grupo pesquisado nesse trabalho constituiu-se de 103 professores da rede municipal de Rio Claro/SP que estavam atuando, no momento da coleta dos dados, entre 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Desse total, 86 são professores de sala regular que tinham algum aluno de inclusão em sua sala e 17 professores de sala de recursos. Nosso objetivo foi conhecer as representações desses professores no contexto da inclusão escolar, especificamente de alunos com deficiência física, auditiva, intelectual, visual ou múltipla.

De acordo com Alves-Mazzotti (2008), a relação que a representação constitui com a linguagem, a ideologia, o imaginário social e, conseqüentemente, com a conduta e práticas sociais, pode ser considerada como elemento essencial para analisar mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. Sendo assim, as representações sociais fazem parte da vida, tendo seus significados compartilhados pelos indivíduos e, dessa maneira, podem ser entendidas como a identidade de um determinado grupo social, ainda que existam conflitos de perspectivas entre seus participantes. Também enfatiza que na sociedade moderna somos confrontados diariamente com muitas informações. Essas novas informações que surgem em um contexto social exigem, geralmente, que busquemos compreendê-las e nos aproximam de saberes que já temos e que fazem parte do nosso repertório. Por estarmos em contextos de conversações diárias em casa, no trabalho, em mídias, somos instigados a nos manifestar sobre determinados assuntos em busca de explicações, fazendo julgamentos e tomando posições que criam “universos consensuais” nos quais as representações são produzidas e comunicadas, criando “teorias” do senso comum.

O espaço escolar não está livre desse processo e a representação social permite chamar atenção para o papel de significações durante o processo educativo que influenciam em seus resultados. O sistema escolar, segundo Gilly (2001), sempre sofreu em maior ou menor grau, marcas de grupos sociais vigentes que ocupam espaços distintos dele, em discursos de grupos políticos e dos administradores, discurso de agentes institucionais em diferentes níveis da

hierarquia, discurso dos usuários. Assim, podemos considerá-lo um campo privilegiado para observar como as representações sociais são construídas, como evoluem e como se transformam no interior desses grupos sociais e, também, para esclarecer o papel desses tipos de construções nas relações entre grupos com o objeto de sua representação.

Considerando que a práxis do professor é exercida com base em sua experiência com o contexto em que está inserido e que as relações vivenciadas no cotidiano da escola com seu aluno e seus pares também estão diretamente relacionadas com a concepção de ensino e de aprendizagem do mesmo, podemos entender que sua ação é marcada pela representação social que o mesmo construiu e constrói ontologicamente, epistemologicamente, culturalmente e socialmente. E é nesse aspecto que reside à importância de dar atenção à prática dos professores, entendendo que esses são promotores e divulgadores de representações, assim como são influenciados pela construção e reconstrução de representações que pertencem a um dado momento histórico e um contexto específico.

Partindo do exposto, podemos afirmar em concordância com Mittler (2003, p. 24) que, “o que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam”. E por isso que consideramos que a teoria das Representações Sociais pode explicar muitos dos fenômenos vividos atualmente na escola, tais como: a inclusão escolar, a violência, as concepções que embasam e direcionam práticas docentes, entre outras.

Cabe destacar que a teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978, 2013) tem tido um desenvolvimento acentuado no Brasil e ocupado importante espaço no cenário nacional e internacional uma vez que seu campo congrega pesquisadores estrangeiros e latino-americanos, especialmente brasileiros. Segundo Menin, Shimizu e Lima (2009) a pesquisa em Representação Social tem sido extremamente útil para revelar as relações entre os conhecimentos práticos dos professores e o desempenho de sua função na escola. Ao verificar junto a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) a produção nacional de trabalhos que utilizam deste referencial teórico, observou-se que há uma crescente divulgação de trabalhos que servem como um indicativo do quanto esse referencial teórico tem relevância para a investigação e análise no contexto educacional.

É possível estudar as representações sobre a inclusão, porque de acordo com Moscovici (2013), todas as interações humanas implicam em representações. E, por vivermos em um contexto em que a inclusão escolar é um assunto emergencial, são divulgadas grande quantidade de informações veiculadas pelos mais diversos meios de

comunicação, o que conseqüentemente nos induz a fazer julgamentos e comunicar ao grupo em forma de senso comum as representações sociais.

Costa (2007) compreende que a interação humana é complexa e presume comportamentos e sentimentos demonstrados de acordo com as reações perante o outro e os pensamentos que são compartilhados no diálogo. Dessa forma, afirma que

[...] os professores, ao revelarem seus sentimentos aliados às dificuldades da prática da educação inclusiva, nos fornecerão indícios importantes para a compreensão da forma como se apropriam da realidade, como lidam com suas contradições, enfim, como configuram sua dimensão subjetiva (COSTA, 2007, p.6).

Apesar do aumento nos estudos sobre a temática da inclusão e um vasto leque de leis para ampará-los, Medeiros (2007) constatou que, na prática, os governos destinam pouca atenção ao assunto e raramente são encontradas escolas públicas suficientemente preparadas para receber alunos com deficiência. Isso acontece, porque nem sempre há esforços para que a lei seja cumprida como deveria. Essa questão fica mais evidente na comum queixa dos professores por falta do conjunto de serviços, recursos e até mesmo formação preparatória adequada e em reclamações de pais/familiares não contentes pelo atendimento oferecido aos deficientes, assunto que foi recorrente nos 36 trabalhos pesquisados entre 1990 e 2013 relativos aos trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses defendidas na Unesp, que foram tabuladas em meu trabalho de conclusão de curso.

Considerando os percalços ainda existentes para a efetivação da inclusão escolar, pretende-se com essa pesquisa identificar as representações de professores no âmbito da inclusão escolar, analisando como docentes da sala regular e da sala de recursos representam o trabalho com a criança deficiente e verificar se existem diferenças entre as representações de ambos em relação a sua prática cotidiana na escola. Também foi realizado um levantamento sobre quais deficiências são encontradas na rede municipal de Rio Claro e a partir desse dado, investigar junto aos professores da sala regular e da sala de recursos quais são suas representações sobre o trabalho com alunos inclusos.

A importância do estudo das representações reside no fato de que essas são formas de conhecimento que envolvem concepções do sujeito, grupo ou sociedade sobre algum determinado assunto, sendo consideradas por Moscovici (1978) como uma “preparação para a ação” (p. 49), pois está presente em opiniões, guia comportamentos e, conseqüentemente, pode influenciar em modo de conduta e valores.

Nesse sentido, em concordância com Osti (2004), o estudo das representações sociais sobre a inclusão do deficiente ganha relevância, pois esta compreende um estudo diferente e complexo a partir da análise de um objeto real, no qual é possível explorar pelos modelos psicológicos latentes de uma determinada sociedade a maneira como seus membros pensam sua experiência e comportamento. Acredita-se que essa pesquisa pode contribuir para o enriquecimento e entendimento de paradigmas latentes da educação na sociedade sobre a inclusão escolar e possibilitar uma maior reflexão tanto para professores em formação quanto em serviço acerca dessa temática.

Moscovici (1978) entende, na perspectiva das representações sociais, que os preconceitos jamais são manifestados isoladamente, estão intrinsecamente conectados em sistemas, raciocínios de linguagem, nas relações com o mundo, os quais são interligados, comunicados entre gerações e classes e os objetos desses preconceitos são praticamente coagidos a entrar nesse molde preparado e a adotar uma atitude conformista. Partindo da premissa que as representações sociais são construídas historicamente em âmbito subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo é indispensável conhecer o contexto em que os indivíduos se inserem para compreender as mesmas. No entanto cabe esclarecer que segundo Alves-Mazzoti (2008), as representações sociais não se resumem a opiniões ou imagens de algo, mas sim teorias coletivas que pertencem uma lógica e linguagem particular, formadas através de estrutura de implicações que são influenciadas por valores, conceitos e regem nos grupos as condutas que são desejáveis ou admitidas.

Portanto, podemos inferir que para Moscovici (1978) a Representação Social se constitui na articulação e interação que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar com seu grupo. Nesse sentido, ao considerar o espaço escolar como principal meio de efetivação entre leis e práticas da inclusão escolar, acredita-se que as representações de professores que convivem com essa realidade – a inclusão de alunos com deficiência, num dado contexto – a escola pública, em dois ambientes: a sala regular e a sala de recursos, poderão contribuir para o entendimento de questões sobre a prática educativa, a formação de professores e as reais necessidades de quem trabalha *na e para* a escola pública.

O Censo Escolar de 2010 (BRASIL, 2012) divulgou que 23,9% da população total possuem algum tipo de deficiência. Dados mais atuais (BRASIL, 2014) indicam que no Estado de São Paulo a maior parcela de alunos em classes de Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) encontra-se nos anos iniciais de escolarização na rede municipal de ensino, seguida pelos anos finais na rede estadual. Segundo o Governo Federal (2015) as estatísticas indicam que em 2014 havia 93% de

estudantes com deficiência em escolas públicas nas salas regulares, o que representa aproximadamente 700 mil estudantes.

Esses números sinalizam para uma necessidade urgente de conhecer a realidade enfrentada por profissionais que atuam com a inclusão na rede pública. Temos ciência de que essa pesquisa tem uma limitação uma vez que o foco concentra-se em professores de uma mesma cidade. Mas por estarmos pesquisando as representações de docentes, acreditamos que essas talvez possam ser comuns a outros professores. Também acredita-se que ainda é preciso oportunizar, além de vagas, a efetivação de um ensino que contemple a aprendizagem de todos os alunos, deficientes ou não, o que implica nas relações interpessoais entre pais, escola e comunidade, pois de acordo com Mazzotta et al (2007) o processo de inclusão é amplo e não pode ser compreendido somente por providências isoladas. Sendo assim, fica evidente que são necessários esforços conjuntos, como o respaldo institucional e participação da sociedade civil, ressaltando a responsabilidade diferenciada da escola levando-se em consideração que é um espaço social com maior diversidade de pessoas e que suas atitudes perante os alunos com deficiência influenciam o modo que o corpo docente lida com as diversidades.

A perspectiva de inclusão escolar adotada pelo Ministério da Educação (2005) pressupõe um trabalho coletivo, baseado nas redes de apoio entre comunidade escolar. Observa-se que a questão da inclusão é uma tendência que visa oferecer um ensino de qualidade na sala regular, propiciando para além do trabalho com os conteúdos específicos, a participação dos alunos junto ao grupo escolar. Nesse contexto, estão sendo ofertados aos alunos, além das atividades na sala regular, um trabalho complementar na sala de recursos. Aos professores da sala regular, pressupõe-se que ele receberá apoio e orientação do professor da sala de recursos. Por outro lado, a efetivação da inclusão escolar tem repercutido, segundo alguns estudos (HILSDORF, 2014; MOSCARDINI, 2011; LIPPE, 2010; MEDEIROS, 2007; MARTINS, 2006) como um enorme desafio, uma vez que professores tem relatado o fato de não terem formação adequada para o atendimento a esses alunos.

É sabido que toda deficiência provoca reações e representações que na maioria delas, é negativa. Nascimento (2011) ao analisar as interações de um grupo de professoras na relação com a criança que não aprende, observou que existem várias formas de rejeição, humilhação e indiferença do docente, manifestados em atitudes como a insatisfação da professora em interagir com a criança, demonstrar tratamento desdenhoso ou com desprezo, falta de

paciência no atendimento a dificuldade do aluno e outras ações de depreciação que agridem diretamente a criança.

Quando os professores se deparam com crianças que tenham algum tipo de deficiência, percebem que ocorre uma discrepância entre as linhas natural e cultural de desenvolvimento e isso pode acarretar uma inadequada atuação do professor tanto no planejamento de atividades quanto no atendimento ao aluno (HILSDORF, 2014; MOSCARDINI, 2011; LIPPE, 2010; MEDEIROS, 2007; MARTINS, 2006). Cabe destacar que a Resolução Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica n.4 de 2009 (BRASIL, 2009) no artigo 12, afirma que o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, mas não especifica como e onde será feita essa formação.

Nesse contexto, fica a pergunta: quais representações circulam entre os professores do ensino fundamental? Qual a repercussão dessas representações para aqueles que trabalham na escola? Essas representações podem influenciar a maneira como o professor compreende a aprendizagem do aluno com deficiência? Mediante o exposto, acredita-se que a relevância desta pesquisa consiste em oportunizar aos professores expor suas representações para compreendermos o contexto da deficiência no município e quais os sentidos que são mais latentes nessa relação professor-aluno deficiente e professor-professor entre sala regular e sala de recursos multifuncionais.

Sabe-se que apesar de os estudos sobre a inclusão escolar terem aumentado significativamente durante a última década, ainda existem muitas dúvidas em relação à inclusão do aluno deficiente e algumas dessas foram criadas por representações sociais preexistentes. Para Abramowicz (2006), essas representações são consequência da própria formação dos professores, a qual estes são preparados para lidar com um modelo de aluno ideal e não com situações diferentes.

Entender o contexto da deficiência enquanto objeto de estudo requer o olhar sobre as condições sociais e históricas em que este está inserido. Compreender que o homem se transforma pelas relações sociais e, através de sua apropriação, se constitui, ganha suma importância para que possamos refletir sobre a constituição desse sujeito e da cultura. Também, para alcançar, assim como Vigotski (2011) sugere, uma educação que entenda as deficiências e que tenha disponibilidade, tempo, recursos, espaço e formação para compensá-la com caminhos indiretos visando o efetivo desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, deficientes ou não.

Tendo em vista a responsabilidade de trazer para discussão quais são as representações que circulam em uma rede municipal de ensino, visando possibilitar a reflexão sobre a realidade vivida e percebida por docentes em exercício e contribuir também para discussões sobre didática e formação de professores, essa pesquisa assume o compromisso de conhecer o real contexto da educação inclusiva no município de Rio Claro, buscando identificar um panorama das representações nesse universo.

Para tanto, o objetivo geral se constituiu em conhecer as representações dos professores de Ensino Fundamental de Rio Claro/SP no contexto da inclusão escolar. Para contemplar tal objetivo, foram identificados os tipos de deficiência dos alunos desse contexto, verificadas quais as representações dos docentes da sala de recursos e sala regular sobre o trabalho com os alunos inclusos e feita análise das aproximações e distanciamentos entre elas.

Este trabalho está organizado em 4 capítulos. Após essa introdução, explora-se a respeito da Teoria das Representações Sociais que constitui o aporte teórico da presente pesquisa. No segundo capítulo, é realizada uma breve contextualização do histórico da inclusão escolar no Brasil e, mais especificamente na cidade de Rio Claro. O terceiro capítulo é composto pelos objetivos e delineamento da pesquisa. No quarto e último capítulo, são apresentadas a descrição e análise dos resultados.

## 2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A trajetória de uma teoria

Ao realizar uma retrospectiva sobre a história dos estudos sobre Representações, podemos considerar Durkheim (1978) como pioneiro, quando propôs a distinção entre as representações individuais e as coletivas. A primeira delas referia-se à estudos da Psicologia como fenômeno psíquico e irredutível à atividade cerebral que a permite; e a segunda compreendia a Sociologia, não se reduzindo a soma das representações dos indivíduos que compõem a sociedade, mas um predomínio do social sobre o individual, da superação de um pelo outro.

Para o autor, a representação é apreendida como reflexo, passando pela consciência individual ou coletiva de um objeto ou conjunto de ideias que lhe são exteriores. Como consequência, pode ser considerada como ativa no modelar dos dados exteriores na medida em que grupos e indivíduos se relacionam. Ou seja, a representação reproduz ideias, imagens, valores, mas nesse processo implicará em remanejamento de estruturas, remodelação de elementos e reconstrução do dado em seu determinado contexto.

O conceito de Representações coletivas de Durkheim (1978) buscava compreender fenômenos como crenças, mitos, ciência e religião. Ele se difere da Teoria das Representações Sociais, pois Moscovici (2013) entendia que o conceito das representações coletivas participava de uma gama diversa de formas de conhecimento e não concordava quanto a inerência desses fenômenos na sociedade. Além disso, Moscovici (1978) afirma que as representações sociais não são estáticas ou imutáveis e estava interessado na sociedade atual, ao procurar entender menos como a mente se mantém e mais como se transforma nas formas sociais na contemporaneidade.

Ou seja, Moscovici (1978) afirma que as representações coletivas eram válidas para explicar os fenômenos sociais na época de Durkheim já que as mudanças e inovações eram lentas, e, conseqüentemente, as representações eram transmitidas vagarosamente entre gerações e eram praticamente estáticas. Já nos tempos atuais, tudo é muito dinâmico, as informações e as representações, com o avanço da tecnologia, informática e o acesso a internet, se espalham rapidamente e é então, dentro desse contexto, que o autor conceitua a Teoria das Representações Sociais. Nas palavras de Guareschi (2000, p. 196):

Moscovici tinha consciência que o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluidas. Por isso o conceito “coletivo” apropria-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e

estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito “coletivo”; de conotação mais cultural, estática, positivista com o de “social”: daí o conceito de Representações Sociais.

Os estudos específicos sobre representações sociais na perspectiva que abordaremos nessa pesquisa, tiveram início nos estudos de Psicologia Social de Serge Moscovici, mais especificamente no início da década de 60 com a divulgação de sua obra intitulada “La Psychanalyse, Sonimage et SonPublic”, que foi traduzida para o português como “A Representação Social da Psicanálise”, em 1978. O objetivo da representação social é pensar na transformação da sociedade, estudando cultura, indivíduo e mente. Moscovici (1978) evidencia que os conceitos de atitudes, mitos, opinião ficam limitados quando se pensa nas dimensões da realidade social.

As representações sociais se diferem de mitos, por estes serem considerados modos arcaicos e primitivos de pensar e se situar no mundo, uma “filosofia” única refletida na prática. As representações, de acordo com Moscovici (1978), são formas específicas de compreensão e comunicação dos saberes em nossa sociedade atual, pois a ciência sempre deverá passar por transformações ao se integrarem ao cotidiano da sociedade humana no processo de apreensão sobre algum conhecimento que é concreto para aquele indivíduo ou grupo. Também se diferem de atitudes, pois estas são tratadas como a intenção de resposta do próprio indivíduo a algum estímulo ou situação (GUARESCHI, 2000), já as representações podem ser individuais e sociais.

Moscovici (2013) reforça que a origem sociológica das representações começou com Durkheim. Porém, na perspectiva da Psicologia o autor identifica Piaget como precursor ao investigar a representação de mundo na criança, compreendendo que o desenvolvimento das representações ocorre na interação da criança com seus pares e nas situações vivenciadas por elas. E, assim como Piaget, Moscovici acredita que o sujeito vive situações de desequilíbrio quando entra em contato com alguma novidade. As teorias de Vygotski, de Lévy-Bruhl e de Luria, são consideradas por Moscovici (2013) marcos importantes para o caminho de estudos sobre os fenômenos sociais na psicologia, principalmente na dimensão histórica e cultural. Dar importância ao desenvolvimento cultural como proposto por Vygotski (1997), não significa negar a realidade biológica do sujeito, mas sim compreender que os dois fatores são interdependentes, uma vez que o funcionamento humano se origina e se transforma nas práticas sociais.

Para Moscovici (2013), apesar de Piaget e Vygotski serem entendidos por muitos como incompatíveis, eles possuem muitas coisas em comum. Inicialmente “ambos transformaram a criança em uma figura totalmente cultural e social” (p.293) e esse olhar do desenvolvimento dentro de uma perspectiva social e cultural tem ampla ligação com as representações, uma vez que essas são relativas ao universo dos indivíduos, são “conhecimentos práticos”. Nesse contexto, o sujeito moscoviciano, segundo Sousa e Novaes (2013) trata-se de um sujeito que não é apenas produto de determinações sociais, nem produtor independente, configura-se como um sujeito social que tem sua subjetividade na dupla mediação com o outro. “Os sujeitos são concebidos não como sujeitos isolados, mas como atores sociais ativos e afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana” (p. 26).

Moscovici (1978) destaca que toda a reestruturação de nossas representações e conhecimento depende das interações do momento e que essas estão situadas dentro de um contexto histórico e cultural. Também considera que o sujeito é ativo no que diz respeito à sua constituição subjetiva, através da conexão que estabelece com sua realidade social e que a linguagem e a comunicação são parte da definição original de representações sociais, assim como as representações têm sua origem nas interações mútuas. A linguagem, como via principal, aproveita-se desse movimento para projetá-la ao espaço simbólico, nos provocando, produzindo e determinando comportamentos. Formar uma representação é vincular a experiência ou conhecimento de outros a um sistema de valores, noções e práticas para se orientarem no contexto em questão e o dominarem e, de denominar e classificar com clareza as partes de seu mundo, da história individual e/ou da coletiva. Sendo assim, toda a representação será sempre uma representação de alguém e de alguma coisa entendida como corpus de conhecimento.

É na vida social, considerando a ação simbólica, a intersubjetividade, objetividade e identidade que Jovchelovitch (2002) defere pontos de encontro onde a vida social faz emergir e sujeitos sociais constroem o que sabem sobre si mesmos, sobre outros, sobre o modo como vivem. Nessa rede estão as representações sociais, que expressam os processos que a comunidade produz, os saberes que conferem a maneira que enfrentam e entendem o cotidiano. Ao afirmar que as representações estão ancoradas nas práticas cotidianas, nas vivências e na cultura, também assumimos que as mesmas são um sistema de interpretação da realidade e que desse sistema fazem parte elementos cognitivos, afetivos, interativos, emocionais e sociais.

Em nossa pesquisa, é necessária a aproximação entre os sentidos e intenções dos grupos de professores em ação para compreender o processo da construção das representações sociais e intenções afetivas, cognitivas e simbólicas entre os participantes e seus alunos com deficiência. Jodelet (2002) afirma que cada indivíduo adota suas próprias concepções e hábitos e, na comunidade, estas são criadas nas atividades de comunicação e troca, na prática comum. Portanto,

Trataremos as representações como uma forma de pensamento social, cuja gênese, propriedades e funções, devem ser relacionadas com os processos que afetam a vida e as comunicações sociais, com os mecanismos que concorrem para a definição da identidade e a especificidade dos sujeitos sociais, indivíduos ou grupos, assim como a energética que está na origem das relações que esses grupos mantêm entre si. (JODELET, 2005, p.50)

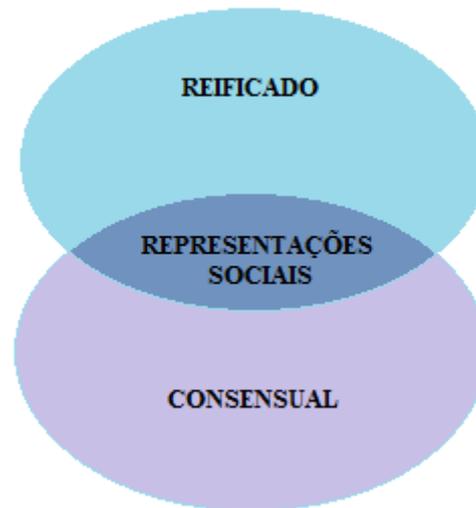
O conhecimento do senso comum e das práticas sociais é objeto de estudo da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2013). Nos julgamentos e nas tomadas de posição em grupos sociais, os sujeitos estão diante de representações sociais, ou seja, não são reduzidas a opiniões sobre ou imagens de, mas são teorias sociais sobre o real que determinam campo de comunicações, valores e ideias, regendo condutas desejáveis ou admitidas.

Moscovici (1978, p. 262) afirma que as representações são elaboradas em situações sociais e apresentam três características básicas, são elas:

a) dispersão das informações, o que faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas; b) pressão para a inferência, gerando desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza e c) focalização sobre um determinado aspecto ou ponto de vista, o que influencia o estilo de reflexão do sujeito, independente do nível cultural, levam o sujeito a se utilizar de lugares comuns e de fórmulas consagradas na avaliação de objetos e eventos sociais sem preocupação de integrá-los em um todo coerente; a estabelecer o 'primado da conclusão'.

Ao estudar o conceito das representações, Moscovici (2013) teoriza a maneira como o social interfere na elaboração de representações do indivíduo e como elas interferem nas representações do grupo que pertencem, entendendo as mesmas como construção do indivíduo com origem e destino social. Para Moscovici (1978), a sociedade é um sistema político, econômico e de pensamento em que os universos reificado e consensual atuam ao mesmo tempo. As representações transitam e são transmitidas no "entre" desses universos, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 1 -As representações entre os universos reificado e consensual



Fonte: LIBÂNEO, J. C. Dualismos da Escola Pública Brasileira. In: *VIII Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação e X Seminário da Faculdade de Educação*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2015. Elaborado pela autora.

O universo reificado é restrito ao campo das ciências e teorias que envolvem conceitos e se relacionam com o pensamento erudito, rigor lógico e metodológico, novas invenções e desenvolvimento técnico. Nesse sentido, a participação dos indivíduos é determinada pelo grau de qualificação dos mesmos, expressando diferentes papéis ou classes e existindo comportamentos próprios a cada contexto. Ou seja, esse universo é vivenciado por aqueles com formação específica, em sua área de atuação e no desenvolvimento de pesquisas. E quando esses conhecimentos chegam às demais pessoas, que não fazem parte desse universo reificado, estas opinam ou discutem a respeito de um dado tema, apresentam suas opiniões e argumentos, fazem julgamentos mesmo sem ter conhecimento suficiente sobre o mesmo.

Um exemplo atual, enquanto os médicos e demais especialistas discutem a relação entre a microcefalia e o mosquito da dengue, ou sobre outros temas, como o estresse, a depressão, a violência, pessoas que não tem conhecimento especializado, indicam, no cotidiano de suas relações, fórmulas, receitas, sugestões de tratamento, etc. O mesmo acontece em todas as demais áreas, portanto, sempre teremos especialistas produzindo conhecimento sobre, e esse conhecimento sempre será avaliado por pessoas que não o estudam profundamente, mas fazem juízos de valor e constroem representações sobre os mesmos. Para que esses conhecimentos específicos, provenientes das diversas áreas do universo acadêmico, cheguem ao cotidiano, se fazem necessários que palavras e conceitos

sejam familiares, usuais. E as representações explicam como esses acontecimentos se tornam acessíveis a qualquer pessoa.

No universo consensual não existe distinção entre graus de qualificação, pois aqui estão compreendidas as práticas de interação do cotidiano em que cada indivíduo pode se comportar espontaneamente, podendo manifestar opiniões, suas teorias e ter respostas para todos os problemas. Ou seja, todos nós somos pertencentes a ele em determinada situação, pois esse universo é relativo à vida cotidiana e se prolonga para os diferentes espaços onde cada um participa assumindo vários papéis ou funções nas interações informais, por exemplo, em diálogos com a família, amigos e grupos diversos como igreja, clube, bar, dentre outros. Sendo assim, as representações se produzem dentro do indivíduo e dentro de grupos ou coletividades a qual se vinculam.

Na perspectiva de Moscovici (1978), para compreender como se forma a representação, precisamos perceber que a figura (imagem) refere-se ao objeto ou fenômeno do mundo social e a significação (conceito) constitui o valor ou significado dado pelo indivíduo a essa figura. Assim, mesmo se o objeto não estiver presente, a significação o concebe mentalmente, dando sentido e simbolizando, tornando-o concreto e com sentido. Para Moscovici (1978, p.65)

A estrutura de cada representação apresenta-se desdobrada, ela tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a frente e verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo o sentido uma figura. Nós escrevemos que:

Representação	figura <hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black;"/> significação
---------------	--

Essa estrutura proposta por Moscovici nos direciona a entender que as representações existem para tornar familiar algo que não é familiar. Isto é alcançado por meio de dois processos geradores: ancoragem e objetivação. Na ancoragem transformamos algo desconhecido (objeto ou ideia) em categorias particulares, o que implica classificar e dar nome, estabelecendo relações positivas ou negativas que podem estar em concordância ou não com a norma social e é, portanto um sistema de valores pessoal. A ancoragem tem como atividade principal a interpretação de dados da realidade, tornando objetos acessíveis e semelhantes em categorias que são familiares. Nas palavras de Moscovici (2013, p.62),

A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica.

Já no processo de objetivação são unidas ideias, fatos ou conceitos com a realidade em que estamos inseridos, reproduzindo um conceito em uma imagem, tornando palavras/ideias em imagem, ou seja, tornando-as algo familiar. Portanto, para Moscovici (2013), o objeto passa da condição de abstrato para concreto e materializa-se pela palavra.

Nosso ambiente é fundamentalmente composto de imagens e nós estamos continuamente acrescentando-lhe algo e modificando-o, descartando algumas imagens e adotando outras (...) Quando isso acontece, as imagens não ocupam mais aquela posição específica, em algum lugar entre palavras, que supostamente tenham um sentido, aos quais somente nós podemos dar um sentido, mas passam a existir como objetos, são o que significam. (MOSCOVICI, 2013, p. 74)

Ambos os processos geradores são interdependentes e, de acordo com Dotta (2006), a objetivação materializa conceitos em imagens transformando um saber científico, do universo reificado, em domínio comum. E a ancoragem se constitui no processo de atribuir valores aos objetos das relações sociais, transformando ciência em saber acessível e importante para todos. Em suma,

Numa palavra, a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer a fim de contornar o interdito de comunicação [...] a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social, a ancoragem permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem. (MOSCOVICI, 1978, p. 174, 176).

Posto essas considerações, é de igual importância entender duas premissas do autor. A primeira delas é que o universo exterior e interior do indivíduo exerce influência e, conseqüentemente, sujeito e objeto não serão absolutamente heterogêneos no contexto. A segunda, é que o sujeito se constitui ao mesmo tempo e de acordo com a organização que ele dê ou aceite sobre a realidade, se situará de certa maneira no universo social e material. Isto posto, podemos inferir que quando o sujeito exprime opinião sobre um objeto, esta é resultante de uma representação que fez sobre o mesmo.

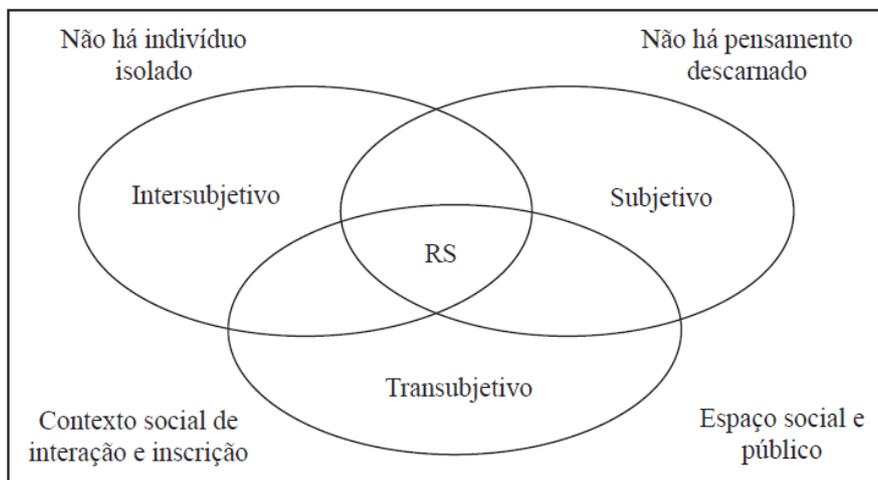
Segundo Guareschi (2000, p. 36), é nesse sentido que a representação é individual e social ao mesmo tempo. Individual por situar-se na mente das pessoas, necessitando assim de um sujeito e, social por envolver a sociedade, grupos sociais, não sendo a representação unicamente de um sujeito. Porém, o processo de construção da representação difere de cada pessoa, pois cada indivíduo conecta as informações novas com dados particulares, específicos de si e que também recebem influência de outros indivíduos. Nas palavras do autor “o

conceito de representação social coloca-se, então, no centro do eixo individual – social, ligando os dois extremos e tentando dar conta de uma possível dicotomia”.

As representações sempre estabelecem relação entre sujeito e objeto. E, para o desenvolvimento do sujeito, existem três elementos necessários: ele próprio, o mundo ao seu redor e as relações e interações entre ambos, sendo assim considerado um ator social ativo, afetado pelos diversos aspectos da vida cotidiana no contexto social de interação e inscrição. Essa inscrição é compreendida por Jodelet (2009) como parte integrante de dois aspectos: o primeiro deles é a participação do indivíduo em uma rede de interações com os outros através da comunicação social entre sujeito – outro –objeto. O segundo compreende a pertença social, a qual é definida pelo lugar na estrutura social e posição nas relações sociais, a inserção desse sujeito nos grupos sociais e culturais na qual será construída a identidade desse indivíduo, e o contexto da vida, que consiste no local das interações sociais.

Para simplificar essa questão, Jodelet (2009) propôs três esferas/dimensões de pertença das representações sociais que se relacionam: a subjetividade, a intersubjetividade e a transubjetividade, que estão expostas na figura a seguir.

Figura 2 - As esferas de pertença das representações sociais



Fonte: JODELET (2009, p. 695)

A primeira, subjetividade, considera os processos operados em nível dos indivíduos eles-mesmos de natureza cognitiva, emocional e dependem da experiência de vida, correspondem, portanto, ao processo pelo qual o indivíduo se apropria e constrói suas representações. A dimensão da intersubjetividade relaciona-se às situações que contribuem para o estabelecimento de representações elaboradas na interação entre sujeitos, negociadas e

estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta em um dado contexto social e espaço de interlocução, que podem intervir como meio de compreensão, ferramentas de interpretação/construção de significações partilhadas em torno de um objeto comum.

A transubjetividade se compõe pelos dois anteriores, abrangendo tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e trocas verbais. É essa esfera que remete a diferentes espaços abrangendo o espaço social e público onde estão presentes as representações provenientes de fontes diversas, a exemplo dos meios de comunicação de massa, os contextos impostos pelos funcionamentos institucionais, entre outros.

Esse trabalho se insere nas esferas subjetivas e intersubjetivas porque serão consideradas a ancoragem e objetivação do próprio indivíduo (professor) e isso nos permitirá compreender as representações que circulam no contexto escolar e como essas podem afetar ou não a inclusão escolar de alunos com deficiência. Sendo a escola considerada um ambiente social, o sistema escolar não é apenas influenciado pelas representações sociais, como constitui fonte de divulgação, reflexão e terreno em que representações também são formadas. De acordo com Gilly (2001), as representações da escola são orientadas pelo sistema organizacional de significações sociais no processo educativo e, considerando esse fato, estudar as representações daqueles que trabalham nesse espaço, nos permite compreender o processo educativo e analisar a influência das representações no contexto da inclusão escolar.

A representação social, segundo Jovchelovitch (2004), depende da interação entre sujeito-sujeito-objeto, em um determinado contexto e tempo histórico, permeado pela ação comunicativa, ou seja, pela linguagem. Por conseqüência, representações podem ser consideradas polivalentes de modo a serem parte da construção ontológica, epistemológica, psicológica, social, cultural e histórica. Nesse sentido, quando optamos pelo estudo das representações, estamos considerando que essas trazem um significado para um acontecimento e que revelam, no cotidiano dos indivíduos, a forma como os mesmos concebem e explicam sua realidade.

A articulação das representações no contexto educativo se justifica pela possível compreensão tanto de fenômenos macroscópicos, como as relações de pertença a um grupo social, as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como professor concebe seu papel, quanto à comunicação pedagógica, a construção de saberes e relações entre professores e alunos.

Moscovici (2013, p.45) afirma que

Pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o “alimento para o pensamento”.

O que pretendemos enfatizar com essa citação, ao pensarmos especificamente no contexto educacional, é que não só a escola, mas também os professores são influenciados e formadores de representações. O campo de estudo das representações na educação, de acordo com Sá (1998) é privilegiado por ser praticamente co-extensivo da vida cotidiana, pois é um espaço onde são mobilizados os conhecimentos das representações sociais.

## **2.1. Representações e o contexto da inclusão escolar**

A inclusão no âmbito educacional começou a ser mais difundida a partir da Conferência Mundial de Educação Especial realizada em 1994 na Espanha, e dela se originou a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) que revogou diversas declarações das Nações Unidas que originaram as “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, o qual demanda que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional e assegurada pelos Estados. A Conferência contou com a participação de grupos de advocacia, comunidade e pais e organizações de pessoas com deficiência na busca pela melhoria de acesso à educação, reconhecendo a necessidade do envolvimento e participação ativa do governo, agências especializadas e organizações inter-governamentais. E objetivou reiterar o compromisso da Educação para Todos, admitindo a necessidade e urgência da educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino e uma Estrutura de Ação em Educação Especial para informar sobre os princípios, políticas e práticas da Educação Especial.

A partir dessa declaração, os países signatários, entre eles o Brasil, se comprometeram, dentre os vários tópicos promulgados, em aceitar a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, atribuindo como princípio fundamental da escola inclusiva que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível e independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Sendo assim, as escolas inclusivas devem compreender as necessidades de seus alunos levando em consideração os estilos e ritmos de cada um com currículo apropriado, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade. Também, é dever da escola ofertar auxílio extra, caso o aluno com necessidade

educacional especial precise do mesmo para garantir a efetiva aprendizagem. Porém, cabe aqui enfatizar que o aluno não é responsabilidade apenas da escola, visto que esta depende de apoio governamental, financeiro e de políticas públicas.

E então, dois anos depois com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) o público alvo da inclusão escolar ganhou o direito de frequentar a escola pública mais próxima de sua casa em classes regulares e, foi registrada no artigo primeiro dessa mesma lei, a oferta do atendimento educacional especializado gratuito preferencialmente na rede regular para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em todos os níveis, etapas e modalidades. Cabe explicar que alguns parágrafos e artigos dessa lei foram recentemente atualizados pela Lei Federal n. 12.796 de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e algumas providências. Em seu artigo 58, é reafirmado o direito do ensino gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Ou seja, parte-se do pressuposto que a escola deve receber essa diversidade de alunos e que seja garantida a todos uma aprendizagem com qualidade e que atenda as suas especificidades, oferecendo também atendimento educacional especializado.

Publicado pelo Ministério da Educação, o documento subsidiário para as políticas de inclusão (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005) enfatiza que a inclusão não é apenas preocupação para governantes, especialistas ou um grupo específico de cidadãos, mas sim questão fundamental para a sociedade. Porém, considerando a atual realidade dessa mesma sociedade que requer soluções para sustentar e viabilizar sua pluralidade, ainda não podemos caracterizá-la como uma sociedade realmente inclusiva. As pessoas com deficiência estão historicamente rotuladas negativamente em função de conjunto de igualdades relativamente constantes que acabam por definir a exclusão delas na sociedade.

Denari (2006) ao fazer uma retrospectiva sobre o atendimento das pessoas com deficiência na escola, afirma que tradicionalmente, a educação especial era entendida como um ramo da inclusão que caminha paralelamente a educação geral, segregando o aluno inclusivo e o colocando em uma sala especial. Atualmente, entende-se que a mesma é parte da educação básica, que deve permitir aprendizagem dos conteúdos específicos de cada nível, referindo-se as dificuldades, em período oposto à sala regular. Nesse sentido, o professor estar ciente das especificidades de seu aluno incluso é um aspecto muito importante na preparação

das atividades que serão feitas em sala de aula. Caso esse conhecimento não aconteça nas adequações curriculares, a seleção dos materiais de apoio e escolha das estratégias didáticas podem não corresponder de fato ao que o aluno precisa.

Nesse contexto, esclarecemos que essa pesquisa está dando ênfase à inclusão escolar especificamente de alunos com deficiência isso porque a deficiência constitui ainda um desafio, pois em diversas pesquisas como de Medeiros (2007), Moscardini (2011), Gakiya (2012), foi constatado que muitos professores afirmam sentir insegurança e não ter formação que garanta a eles tanto o entendimento da especificidade de cada deficiência quanto os orientes em como conduzir o trabalho em sala de aula.

Para Mendes et al (2010), a constante reivindicação dos professores de não se sentirem preparados pode ser consequência da própria história dessa área específica de formação. As autoras verificaram que os cursos para formação do ensino chamado especial foram oferecidos majoritariamente até 1972 em especialização do curso normal e, a partir disso, a formação passou a ser também oferecida em nível universitário como habilitação específica do curso de Pedagogia. Foi apenas nos anos 90, com a divulgação dos documentos oficiais, que começaram as reestruturações nos cursos de Pedagogia.

Desde a publicação dos documentos legislativos vigentes (BRASIL, 1994a, 1994b, 1996, 2013) é necessário que o professor de sala regular seja formado em Pedagogia e o professor da sala de recursos precisa ter formação continuada em Educação Especial. Dados do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014b) indicam que na cidade de Rio Claro/SP, 6,2% dos professores da educação básica possuem apenas o ensino médio, 2,5% cursaram o curso Normal/Magistério, 91,3% cursaram o ensino superior. E a proporção geral de docentes da educação básica que possuem formação compatível com a área de conhecimento que lecionam é 70,2%.

Sobre propostas curriculares do curso de pedagogia em algumas universidades reconhecidas por excelência (PUC-SP; UNESP – Rio Claro; UNESP – Araraquara; USP- SP e UNICAMP), Silvestre (2006) verificou que mesmo com a legislação em vigor, até o ano de 2006, esses cursos não disponibilizavam disciplinas sobre o assunto na graduação, e que mesmo com as reformas curriculares as disciplinas ofertadas eram ainda não obrigatórias.

Lacerda et al (2011) fizeram um levantamento de dissertações e teses publicadas entre 1987 e 2010 no Banco de Teses da Capes sobre representações sociais e deficiência. Seus resultados indicam que apesar do aumento gradativo do número de pesquisas publicadas sobre esse tema, ainda são poucas se considerarmos a emergência da construção de espaços menos excludentes. A partir dessa constatação, pode-se afirmar que o fato de ainda termos poucas

pesquisas sobre essa temática pode implicar numa demora ainda maior da sociedade na compreensão do real significado da proposta inclusiva, o que demanda novas concepções de saberes, práticas e reorganização da estrutura da sociedade, que por consequência ou por falta de conhecimento continua reforçando o preconceito e o estigma associado a cada tipo de deficiência, que se manifestam muitas vezes pela linguagem sob forma de nomes e apelidos dados aos deficientes.

Sobre as representações das deficiências, há vários termos popularizados, tais como: “déficit”, “mongol”, “retardo”, “incapacitado”, “anormal”, “portador”, “especial”, “down”, “excepcional”, “defeituoso”, que carregam o sentido de culpabilização do próprio indivíduo por faltas ou desvios. Nesse sentido, as representações sobre a deficiência indicam que a ancoragem classifica e categoriza a pessoa com deficiência como desigual, com falhas, e sua objetivação faz referência à imagem da pessoa com um problema de ordem biológica e individual, que necessita tratamento especial, firmando-se assim uma representação negativa e não inclusiva.

A problemática do uso de termos incorretos consiste no reforço e na perpetuação de conceitos obsoletos, ideias equivocadas ou informações inexatas, o que pode implicar na perpetuação de uma representação negativa. Sabendo que o vocabulário e uso das palavras marcam comportamentos, características, classifica indivíduos ou acontecimentos, a construção de uma sociedade inclusiva, passa também pelo cuidado com a linguagem uma vez que as palavras também configuram representações.

Sasaki (2002, p.5) ao fazer uma retrospectiva sobre as diferentes terminologias utilizadas para referenciar-se ao deficiente e que hoje não são consideradas adequadas, aponta que a utilização de termos corretos não deve ser considerada apenas uma questão semântica. Os termos são considerados corretos tem relação com valores e conceitos vigentes da sociedade em determinada época, se transformando em incorretos à medida que esses valores e conceitos são substituídos por outros, exigindo uso de novas palavras, ora termos já existentes que agregam novos significados ou ora a criação de novas palavras criadas especificamente para tal.

A deficiência gera desconforto, estranhamento e nem sempre é bem aceita pelas pessoas. Para darmos continuidade as discussões, Musis e Carvalho (2010, p. 202) divulgaram em seu estudo uma história que julgamos significativa nesse momento:

Uma história espanhola conta que os habitantes de um local descobrem que estão desenvolvendo cauda. Os primeiros a sofrer a transformação ficam horrorizados e tentam escondê-la de todas as maneiras. Mudam o hábito de vestir, passam a usar

roupas largas para disfarçar e ocultar a estranheza. Entretanto, um dia, descobrem que todos criaram caudas e, assim, a história muda radicalmente. Eles começam a perceber que a cauda pode ter suas utilidades, como, por exemplo, abrir portas quando os braços estiverem ocupados, carregar coisas, dar maior mobilidade. A moda começa a ser ditada. A cauda passa a ser vista não mais como um desagradável apêndice, mas como parte valorizada do corpo, e criam-se roupas para acomodá-la, acentuá-la e liberá-la. Fazem de tudo para exibi-la e enfeitá-la com todos os adornos que se possam imaginar. Entretanto, 10% dos habitantes, que não foram agraciados com a cauda, passam a ser vistos como esquisitos. Buscam formas de disfarçar a deficiência, compram caudas postiças ou isolam-se completamente da sociedade “de cauda”. É motivo de vergonha não ter cauda.

Assim como na história, no mundo real a cultura nos influencia ao definir e redefinir o que é considerado normal ou desviante, julgamento que passa por gerações como conhecimentos e representações que orientam nossa prática social, de maneira dinâmica e sujeita a modificações. Esse processo vem afetando durante a história, como são “vistas” as pessoas com deficiência e, para as autoras, mesmo com o aumento de estudos e discussões que implicaram no desenvolvimento de políticas para a inclusão desse aluno no ensino regular, existem falhas de providências necessárias para o preparo adequado dos professores e, conseqüentemente, alguns acabam por trabalhar com noções de normalidade e desvio a partir do senso comum.

Posto essas considerações, fica evidente que a representação que o professor tem sobre seu aluno influenciará na interpretação do mesmo sobre o que os alunos fazem, no modo de lidar com a aprendizagem e reação sobre seus progressos e dificuldades. E da mesma maneira, as relações entre pares também serão afetadas pelos pensamentos que eles ou o próprio professor tem sobre aquele determinado indivíduo. Como afirma Osti (2010), as formas de interação formam uma história de sua relação com o saber e durante o processo educativo as representações sobre ensino e aprendizagem são construídas. Portanto, o comportamento da criança pode ser influenciado pelas expectativas que seu professor tem sobre suas respostas cognitivas e condutas.

Mediante o exposto, é justamente a representação social que nos auxilia na compreensão de como os discursos influenciam as transformações da sociedade atual e, conseqüentemente, as atitudes ou resistências das transformações da sociedade nos discursos de controle ou disciplina.

O trabalho de elaboração da diferença é orientado para o interior do grupo em termos de proteção; para o exterior, em termos de tipificação desvalorizante e estereotipada do diferente. Nessa construção se movem interesses que servem à comunidade, no interior da qual se define a identidade. (JODELET, 2002, p. 50-51)

De acordo com Goffman (1988, p. 12) a sociedade categoriza e classifica as pessoas inferindo-lhes atributos esperados aos membros daquele tipo de grupo ou ambiente social específico. Nesses ambientes nos serão proporcionados relacionamentos com outras pessoas que fazem ou não parte daquela categoria. Logo, se um “estranho” chegar, os primeiros aspectos nos permitirão prever a categoria e os atributos dessa pessoa, considerada sua “identidade social”.

E Freitas (2006) reconhece que grande parte da dificuldade de incluir o aluno com deficiência está na construção da existência da humanidade e a sociedade atual. A questão se instala no momento em que o aluno com deficiência e o aluno sem deficiência são vistos como dois públicos diferentes que disputam o mesmo lugar na escola com métodos não satisfatórios. E, em muitas vezes, o professor idealiza o tipo de aluno que irá receber sem se dar conta que a diversidade é intrínseca a natureza de sua atuação. Isso acontece, porque alguns cursos de formação não trabalham tais questões e acabam por perpetuar ou reforçar os estereótipos de referência do aluno padrão idealizado, e, como consequência, esses professores terão um trabalho árduo para desfazer essas idealizações estereotipadas, ou nem irão desfazê-las.

Nesse sentido, Moscovici (2013) afirma que quando vemos uma pessoa ou coisa que não se enquadra em nossas representações somos provocados a encontrar uma explicação causada por dois fatores: falta de reconhecimento e falta de conhecimento. Nessa pesquisa, entendemos que o professor busca um tipo particular de aluno dentro da categoria de pessoas que se espera encontrar na turma regular e, com as legislações vigentes, o professor acaba por encontrar também o “estranho” (o aluno com deficiência) nesse meio, que se inclui em uma instituição que não está muito familiarizada com ele.

Levando-se em consideração que as representações não podem se igualar ao objeto referido por existirem uma diversidade de sujeitos, de acordo com Jovchelovitch (2002) as representações serão atreladas ao lugar a partir do qual os sujeitos representam e definidas pela identidade, interesse, lugares sociais. Ademais, estarão relacionadas constantemente com outras representações construídas por outros sujeitos e outros lugares sociais. Jovchelovitch (2002) também avalia que as pré-concepções serão transformadas em expectativas e apresentadas por exigências. E, para Goffman (1988), essa situação de adequação do sujeito ao grupo, a expectativa dos atributos do sujeito ou das respostas no processo, são uma tentativa de tornar o objeto familiar, de ancorar e objetivar.

Portanto as representações são diversas, plurais e tem vínculo com grupos, subgrupos, sujeito-outro-objeto. Pensando nas representações da inclusão, é válido salientar que “é na

pluralidade dos processos representacionais que reside a possibilidade de manter o objeto aberto para as tentativas constantes de (re) significação que lhe são dirigidas” (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 78) e, assim sendo, existem outras representações e o modo como são representadas, ou seja, o grupo não pode ser reduzido a representações isoladas.

### **3. A DEFICIÊNCIA NO BRASIL: Um breve resgate histórico da Inclusão Escolar**

Para melhor entendimento sobre o contexto da inclusão escolar, se faz necessário um breve retrospecto sobre o ensino inclusivo no Brasil, o qual Sasaki (2010) esclarece que passou por algumas fases marcantes: a exclusão, a segregação institucional, a integração e a inclusão. De acordo com Sasaki (2010), a primeira fase, exclusão, se estendeu do período colonial até meados do século XIX e caracterizava as pessoas com deficiência como incapazes e dignas de caridade. Ou seja, nesse período, as pessoas com deficiência eram completamente isoladas da sociedade e conseqüentemente da educação escolar.

Cecim (2000) relembra que uma data considerada importante nessa fase foi o ano de 1534, no qual a jurisprudência caracteriza deficiência mental e loucura como uma doença decorrente de infortúnios naturais e diagnostica como “bobo de nascimento” aquele que não soubesse a própria idade, não contasse até 20 moedas, não falasse quem eram seus pais ou não conhecesse ou compreendesse as letras, mesmo com o ensino das mesmas. Os diagnosticados eram encaminhados para hospícios.

A partir do século XIX, as pessoas com deficiência começam a ser considerados cidadãos. Esse período foi marcado pela segregação institucional, que como Sasaki (2010) afirma, indicava instituições especializadas para promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência, de caráter assistencialista. Como, por exemplo, o caso do atual Instituto Pestalozzi, as Associações de Pais e Amigos (APAE), Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

A partir da década de 50, surgiram diversas campanhas nacionais ofertadas pelo governo sobre educação para pessoas com deficiência. Mas foi somente em 1961, que é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 74.024/61, a pioneira a fundamentar a respeito do atendimento educacional para essa parcela da população enfatizando que esta deveria ocorrer preferencialmente dentro do sistema global de ensino (BRASIL, 1996). E a partir de 1971, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) altera a LDBEN de 1961, definindo tratamento especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse período, ocorreu um vasto crescimento de classes especiais nas escolas regulares e inicia-se na década de 70, de acordo Sasaki (2010), a fase da integração social dos indivíduos, em que fica evidente que as salas especiais apenas separavam os alunos com deficiência dos que não tinham deficiência. Desse modo, Mendes et al (2010) enfatiza que a deficiência era generalizada, pois o ensino era limitado em habilidades pré-escolares de maneira infantilizada, sem menção de currículos ou estratégias educativas. Esse fato nos

mostra que a integração era uma mera inserção do aluno com deficiência em escolas regulares e que responsabilizava o próprio indivíduo por suas dificuldades.

Omote (1999) relata que a inclusão começou a ser difundida após o início da década de 90 e ganhou mais repercussão com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), propondo a fusão entre ensino regular e ensino especial e a adequação da sociedade para que as pessoas com deficiência participassem em diversas áreas sociais. Para elucidar a atual fase, Mantoan (2006) destaca que a inclusão pretende ensinar a todos, com deficiência ou sem, no mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. É importante ressaltar que a inclusão não representa a inserção do aluno com deficiência no mesmo ambiente com as outras, mas sim a participação desse aluno nas atividades realizadas com os demais, propiciando o confronto e superação de práticas discriminativas. Outro aspecto importante é que a escola, o município e o governo são considerados responsáveis por adaptarem-se as necessidades de todos, promovendo atendimento educacional especializado, capacitação de professores e gestores, parceria dos envolvidos na questão e rompimento de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e metodológicas.

Ao longo dos anos, foram promulgados diversos documentos oficiais que legislam sobre a inclusão escolar, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n. 8.069 de 13 de junho 1990, LDBEN - Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996, Decreto Federal n° 5296 de 02 de dezembro de 2004, n° 5626 de 22 de dezembro de 2005, n° 6949 de 25 de agosto de 2009 e n° 7611 de 17 de novembro de 2011, Resolução CNE n° 4 de 02 de outubro de 2009, Nota técnica SEESP/GAB n° 11 de 07 de maio de 2010, entre outras.

Para contribuir com essa gama de legislações vigentes, o Conselho Municipal de Educação de Rio Claro (Comerc) promulgou a Deliberação COMERC (2015) n° 01, de 25 de agosto de 2015. Esse documento dispõe a respeito do atendimento de alunos que são público alvo da educação especial na rede do município de Rio Claro e tem o objetivo de garantir o atendimento educacional dessa parcela de alunos nas classes regulares de ensino.

Neste documento, é declarada a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a intenção de complementar ou suplementar o processo pedagógico do ensino regular. A vaga para esse atendimento, bem como a reclassificação de ano escolar, quando necessário, é efetivada após avaliação pedagógica escolar, com apoio dos profissionais de saúde e assistência social. Caso seja preciso, o aluno também tem direito a um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) elaborado pela equipe multidisciplinar da

escola em Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e sua avaliação é de característica contínua e cumulativa, prevalecendo o lado qualitativo.

A Sala de Recursos Multifuncionais é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME) e poderá ser organizada caso a demanda for comprovada e a escola disponha de espaço físico, recursos e materiais específicos. Esses atendimentos serão realizados em grupo ou individualmente por um professor graduado em pedagogia e especialista (*latu sensu*) em Educação Especial e não devem ultrapassar duas horas-aula diárias ou dez horas-aula semanais para cada aluno. Também há a possibilidade de AEE em ambiente domiciliar ou hospitalar caso a criança esteja impossibilitada de frequentar a escola de forma temporária ou permanente. Nesse caso, o transporte é responsabilidade da SME e o horário deve ser compatível com a jornada de trabalho do professor.

De acordo com informações da coordenação do ensino fundamental da SME, quando a escola percebe a dificuldade da criança, esta passa por uma avaliação com a professora especialista na sala de recursos. Caso seja constatada a dificuldade, a escola entra em contato com os responsáveis e pede autorização para encaminhamento de triagem na APAE da cidade, ou por convênio médico, caso a família tenha e prefira.

Após receber o laudo, o primeiro passo é cadastrar o aluno com deficiência de acordo com a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp) e então, o aluno inicia os atendimentos na sala de recursos. É válido ressaltar que caso o mesmo não tenha um laudo de deficiência, mas tenha muita dificuldade de aprendizagem, ou se a família não consentir a respeito da triagem específica, existe possibilidade de atendimento na Sala de Recursos, caso o professor especialista disponha de horário e de vagas a serem preenchidas naquela escola. Se o aluno realizou a triagem, mas a família não concorda a respeito do cadastro de seu filho na Prodesp, os pais têm essa autonomia e a escola não pode registrá-lo, porém receberá atendimento na sala de recursos.

Ao final do ano letivo, de acordo com a deliberação referida, o Conselho de Classe é responsável por aprovar um parecer circunstanciado de avaliação que contenha parecer conclusivo e relatório contínuo do aluno. Este relatório deve ser elaborado pelo Professor de Educação Básica (PEB) II da Educação Especial. A reprovação de série também pode acontecer, dependendo das necessidades específicas daquele aluno. E caso ele seja transferido, a escola é responsável por enviar para a nova escola de destino o Histórico Escolar acompanhado de avaliação pedagógica e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Nesse sentido, com o objetivo de auxiliar na efetivação da inclusão escolar na rede de Rio Claro nos diferentes níveis de ensino, a coordenação do ensino fundamental da SME promove, ao final de cada ano, uma reunião entre coordenadores das escolas de ensino infantil e de ensino fundamental com a intenção de estabelecer diálogo a respeito dos alunos que iniciarão no 1º ano. Nessa reunião, são expostas as dificuldades e potencialidades dos alunos que irão para o ensino fundamental.

Mesmo com auxílio da deliberação e o amparo das diversas leis nacionais e internacionais, a inclusão escolar ainda encontra diversas dificuldades para ser efetivada com êxito. Há de se considerar que houve avanços, porém é necessário compreender os diversos fatores que contribuem ou podem influenciar na aprendizagem e nas relações entre pessoas com deficiência e sem deficiência como, por exemplo, as representações sociais de professores sobre seus alunos.

### **3.1. Representações da deficiência**

Como explicitamos nos capítulos anteriores, atualmente todo o aluno com deficiência tem o direito, respaldado por lei, de aprender em sala regular juntamente com os alunos sem deficiência. Um dos vários desafios que se apresentam para efetivar a inclusão escolar são as representações sociais, muitas vezes negativas, que professores tem dos alunos ou sobre as possibilidades de desenvolvimento dos mesmos.

Nessa perspectiva, Buscaglia (1993) afirma que maior parte da psicologia relacionada à pessoa com deficiência está intrinsecamente conectada com a psicologia social, fundamentada antes de tudo na interação com outras pessoas no ambiente pessoal e próprio de cada indivíduo. Também, de acordo com o autor, uma pessoa com deficiência, sendo ela por nascimento ou acarretada por acidente, será mais limitada pela atitude da sociedade que associa a mesma como incapacidade e promove sérias conseqüências para o indivíduo, do que pela própria deficiência apresentada. E, sendo assim, a teoria das representações sociais é considerada adequada à investigação em âmbito individual e coletivo, evidenciando elaborações dinâmicas e comunicação de um grupo em um determinado contexto.

Mitler (2003) relata que muitos educadores apresentam visão distorcida desses alunos, os tratando como diferentes e afirmando que a educação necessita de conhecimento e experiência especial. E, a maneira de entender a deficiência, pode fortalecer representações construídas a partir de atitudes preconceituosas e segregacionistas, pois o sentido e significado do termo deficiência fazem referência às concepções, ao ponto de vista da pessoa que atribui

ou recebe o atributo. Ou seja, talvez o que é deficiência para uns não é para outros, depende do contexto e sociedade que estamos nos referindo.

A compreensão da deficiência pela sociedade segue dois tipos principais de modelo: o médico e o social. De acordo com Diniz (2007) e Santos (2008), o modelo médico fora mais utilizado até a década de 1990, compreendendo a deficiência em âmbito de patologia ou anormalidade e, conseqüentemente, submetida a tratamento e medicalização. Nessa vertente, a deficiência é considerada como inadequação e analisada predominantemente pela lesão corporal e as restrições resultantes dela. Para as autoras, o modelo social é a tentativa de se aproximar as ciências sociais, deslocando a responsabilidade da deficiência restrita ao individual ou familiar para uma questão social e pública, e conseqüentemente reconhecendo a dificuldade da sociedade em lidar com a diversidade.

Na tentativa da articulação do modelo médico e social foi aprovada em 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para complementar a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), portanto atualmente a OMS tem essas duas classificações de referência para o diagnóstico da pessoa com deficiência. De acordo com Di Nubila e Buchalla (2008), a CIF é considerada marco no debate sobre a deficiência, diferenciando-a de incapacidade e classificando-a entre os aspectos biológicos, individuais e sociais.

Com o objetivo de analisar representações sociais da deficiência das normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes na Região Sul do Brasil, Carvalho e Naujorks (2005) evidenciam que existem visões antagônicas e dicotômicas na política educacional que demonstram representações da deficiência relacionadas com o modelo médico e o modelo social da deficiência. Isso significa que, tais normas evidenciam as manutenções e ampliam paradigmas educacionais inclusivos, porém como as normas analisadas são específicas para a Educação Especial, alguns educadores podem se eximir de conhecê-las ou discuti-las por não serem da área específica, as considerando como matéria de especialistas. Portanto, apesar das tentativas de avanços tanto no âmbito legislativo quanto educacional, concordamos que

Todos os deficientes experimentam a deficiência como uma restrição social, não importando se essas restrições ocorreram em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade da população em geral de usar linguagem de sinais, de falta de material em braile ou das atitudes públicas hostis das pessoas que não tem lesões visíveis. (OLIVER, 1990, p. 14)

Uma pesquisa realizada por Monteiro, Freitas e Camargo (2014) com professores, coordenadores e diretores nos anos letivos de 2010 a 2012, buscou compreender como os professores são influenciados pelo diagnóstico da deficiência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança no espaço escolar. Foi constatado que os educadores participantes atribuem o insucesso da aprendizagem do aluno ao diagnóstico que ele teme que o poder atribuído ao diagnóstico influencia o modo de relacionar-se com aluno e, conseqüentemente, interfere nas possibilidades do aluno em seu processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, mais uma vez, fica evidente que a concepção do professor tem grande influência na prática e nas relações que os educadores terão com o aluno e a aprendizagem do mesmo.

As pesquisadoras enfatizam que é possível mudar essas concepções negativas que não contribuem para o ensino de alunos inclusos. Para tanto, espaços de discussão e reflexão sobre concepções e ações do grupo escolar com esse público são indispensáveis para que os profissionais envolvidos compreendam a necessidade de deslocar o centro da avaliação diagnóstica para a análise das efetivas condições sociais de vida do aluno com deficiência e, assim, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem naquele contexto.

No trabalho de Lima et al (2002) que analisaram as representações de funcionários (da área administrativa, monitores e professores) de uma escola estadual sobre a síndrome de Down, verificaram que as representações estão construídas em torno de três eixos: saúde-doença, normal-desvio, inclusão-exclusão. Isso implica afirmar que as representações dos funcionários sobre a deficiência são construídas pela interpretação e reação dos indivíduos levando em consideração a afecção genética, dentro de um contexto sócio cultural. E, portanto, as características físicas, intelectuais e sociais que permeiam o aluno com deficiência são constituídas de estigma.

Dar demasiado foco ao diagnóstico orgânico e análise apenas quantitativa de alunos com deficiência fora criticada por Vygotski (1997), o qual identificou que alguns sujeitos compreendem que a deficiência consiste em considerar que a mesma é uma condição imutável, determinada pelas causas orgânicas e, portanto, empregam demasiado interesse centrado no grau da deficiência e suas limitações. Nesse caso, a pessoa com deficiência fica em segundo plano, o que acarretará em falta de expectativas sobre suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Santos e Martins (2015) analisaram as representações de duas professoras do ensino fundamental atuantes no 4º e 5º ano de uma escola municipal de Natal/RN e confirmaram que ambas possuem certo pessimismo a respeito da aprendizagem do aluno com deficiência em sala regular. Uma das entrevistadas alega vivenciar sentimentos de angústia e assume que

considera a inclusão escolar como uma mistura de alunos e, portanto, seriam mais adequados os alunos com deficiência estudarem em classes separadas. Já a outra entrevistada acredita que a inclusão escolar está em processo e as instituições carecem de condições pedagógicas e materiais para se efetivar. Sobre a aprendizagem do aluno com transtorno do desenvolvimento intelectual (DI), uma delas apresentou abordagem centrada em um déficit intelectual, enquanto a outra não limita a aprendizagem do mesmo com os obstáculos cognitivos dessa condição, acreditando que por mais que ocorra lentamente, ela acontece.

Nossas atitudes mobilizam conhecimentos e afetos que influenciam a interação que temos naquele contexto. Pois, se a formação do indivíduo é mobilizada nas interações, segundo Placco (2004), significa admitir que nelas sejam expostos pensamentos, perspectivas, motivos, intenções, desejos, expectativas, entre outros. E esse fato se relaciona com a representação na medida em que, ao mesmo tempo, a outra pessoa envolvida na interação também mobilizará os próprios pensamentos, interpretações, sentimentos, reações que implicam em uma repercussão positiva ou negativa. Relacionando esse movimento com o espaço escolar, podemos inferir que a prática docente do professor traduz suas intencionalidades e, ao entrar em contato com as intencionalidades do aluno naquele momento, podem ou não possibilitar relações pedagógicas e pessoais significativas em âmbito cognitivo, pessoal ou afetivo. E, se as relações estabelecidas entre professor-aluno forem positivas, a probabilidade de maior aprendizado aumenta.

Musis e Carvalho (2010) pesquisaram representações de professores da escola pública que estavam concomitantemente cursando o terceiro ano de pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e concluíram que ainda existe forte influência da negação das diferenças relacionada à busca de ajuste da “normalidade”, com a expectativa que os alunos correspondam a configuração física e comportamento intelectual padrão médio e pré-estabelecido socialmente. Os questionários respondidos fizeram, em sua maioria, referência às dificuldades da inclusão efetiva do aluno, entre elas a organização da escola, o prédio escolar, o currículo, a falta de capacitação profissional, as metodologias adequadas e o preconceito e discriminação.

É fato que a inclusão escolar, mais especificamente de pessoas com deficiência, provoca insegurança e mudanças em padrões relativamente estáveis. Para Crochik (1997), essa busca à normalidade reflete a fragilidade social, pois a diferença é considerada inerente ao conceito de deficiência e carrega a possibilidade de preconceito, já que este é caracterizado por aversão ao diferente. Apesar disso, a diferença poderia não ser conectada ao preconceito se esta fosse reconhecida como próprio da essência humana.

Alunos com deficiência que freqüentavam a sala especial ou sala de recursos e professores especialistas que atuavam na rede pública de Marília, Assis e Paraguaçu Paulista foram entrevistados por Oliveira (2002) para o estudo de representações sobre educação especial e a deficiência. Os professores participantes e os alunos com deficiência, entre elas a deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual e deficiência múltipla, foram questionados mediante sete eixos principais: o conceito de deficiência, capacidades e dificuldades educacionais, relações interpessoais, rotina pedagógica, expectativas profissionais, escolarização, recursos e ações necessárias.

Como conclusão, a autora registrou que ambos os grupos trazem conhecimentos ora provenientes do universo reificado e ora do universo consensual, o que fora percebido principalmente nas respostas sobre o conceito de deficiência. Os grupos conceituaram a deficiência fazendo referência de modo progressivo aos aspectos funcionais, patológicos e individuais, ancorando a ideia de normalidade quando é alcançada a expectativa social em questões físicas e funcionais ou de comportamento e respeito às regras. Ou seja, os dados demonstraram que a deficiência ainda é analisada pela maioria dos participantes a partir do plano individual, na qual a responsabilidade da deficiência e, conseqüentemente de suas possibilidades de aprendizagem, é centrada no próprio aluno, por condições individuais ou psicossociais.

Oliveira (2002) considera que a escola está tão fragilizada quanto os alunos atendidos e foi possível analisar que os participantes de sua pesquisa encontram-se sem expectativas da possibilidade concreta da educação de alunos com deficiência. Os professores analisados pela autora apresentaram ideias ainda simplistas e com poucas argumentações teóricas e pragmáticas sobre o processo educativo e o papel que eles desempenham. Consideramos esse um problema para a inclusão escolar se levarmos em consideração que, de acordo com Duarte (1996), o professor

[...] precisa para poder efetivar plenamente sua tarefa educativa, manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Em outras palavras, não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos (p. 51)

Nessa mesma vertente, Abenhaim (2005) afirma que o atendimento destinado aos alunos com deficiência nas salas regulares se encontra muito aquém do desejado e, conseqüentemente, o grupo escolar acaba excluindo, se distanciando dos indivíduos que se diferenciam do modelo de aluno que esperavam receber. A autora afirma que não adianta

muito a escola abrir suas portas para pessoas com deficiência sem ter um trabalho que sustente sua inclusão no espaço escolar e o desenvolvimento das potencialidades daquele aluno.

Gasparetto (2001) desenvolveu uma pesquisa com professores e diretores do Ensino Fundamental de escolas públicas da região de Campinas que recebiam alunos com deficiências e verificou que 82,3% dos profissionais consideravam ter pouco ou nada de conhecimento sobre a área da inclusão escolar e que 92,6% desses não tinham algum tipo de formação específica para atender esse público.

O foco do trabalho de Gasparetto (2001) foram os conhecimentos, opiniões e condutas de professores de alunos com deficiência visual e somente uma parcela dos professores declarou ter recebido informações sobre procedimentos para atuar com esses alunos. A autora afirma que a escolha das escolas foi feita por informações fornecidas pelos coordenadores do Programa de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Campinas e, portanto, supõe-se que esses alunos da rede tenham sido avaliados por tais serviços. Apesar disso, somente 36,7% dos professores afirmam ter recebido informações advindas do serviço especializado, 50% receberam informações diretamente da escola, sem acesso a relatórios desses serviços e 10% declaram ter recebido informações de oftalmologista não especializado.

Ao analisarem representações de professores no ensino-aprendizagem do adolescente com Síndrome de Down, Vieira et al (2015) indicam que os professores entrevistados compreendem a necessidade de incluir alunos com deficiência na sala regular, porém muitas vezes assumem não saber muito bem como proceder. A concepção que o aluno não aprende ainda se faz muito presente no diálogo estabelecido nas entrevistas e, também, foi indicado pelos professores a falta de meios pedagógicos que poderiam facilitar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Entendendo que nem sempre os professores de sala regular recebem algum tipo de informação sobre seu aluno com deficiência ou estão com muitas dúvidas sobre a inclusão de seu aluno com deficiência e que o professor de sala de recursos seja considerado um professor especialista, consideramos de suma importância que seja proporcionada uma parceria efetiva de ambos no trabalho com esses alunos, seja na adaptação de materiais, na discussão dos casos e trocas de informações.

Ao fazer um levantamento de todas as deficiências atendidas na cidade de Brasília, Azevedo e Cerqueira (2015) verificaram que a deficiência intelectual se constitui o maior grupo, pois dos 8.918 alunos matriculados no ensino fundamental, 4.400 são alunos laudados com DI. Cabe, entretanto, destacar que segundo as autoras, existe um afinamento de

matrículas desse público no ensino médio, evidenciando a não permanência dos alunos deficientes, o que indica uma falha da proposta de inclusão, uma vez que não há o atendimento desses alunos nos níveis mais elevados de ensino.

As autoras buscaram investigar as representações sociais de 115 professores do ensino médio de 11 escolas públicas do Distrito Federal sobre inclusão de alunos com DI no ensino médio e possíveis relações entre as representações com sua formação inicial e continuada. E concluíram que os termos mais recorrentes utilizados pelas participantes durante as entrevistas ao serem questionadas sobre a inclusão de seus alunos foram: desafio e especial. Azevedo e Cerqueira (2015) afirmam que a palavra desafio fora utilizada pelas participantes no sentido de indicar a complexidade da atuação docente, na qual a DI é caracterizada como um estado particular de funcionamento do indivíduo. E a palavra especial se encontra em uma linha tênue, talvez encobrendo concepções não aceitas pelo conhecimento reificado e que circulam no âmbito da inclusão desses alunos, podendo estar implícita a ideia de incapacidade, carência, falta, impossibilidade ou até mesmo inadequação.

Para as autoras, o termo especial pode ser uma tentativa de demonstrar acompanhamento das mudanças paradigmáticas para torná-las apropriadas e também, ser um conjunto de sentidos consensuais, no qual os professores recorrem para representar a inclusão desse público. Isso acontece com o objetivo de manter a identidade de professor que está pertinente a sistemas e valores socialmente e historicamente construídos, em busca de explicações e justificativas para seu comportamento frente a proposta inclusiva implementada. Pois mesmo o professor assumindo que o aluno com DI é um desafio, o considera especial, o que as autoras afirmam sugerir um discurso baseado no politicamente correto, e de certa forma impedindo a expressão plena dos pensamentos que ele tem, os quais poderiam ser julgados negativamente pelos interlocutores.

Freitas e Castro (2004) verificaram as representações sobre as deficiências de professores que atuavam entre a pré-escola e a quarta série na rede municipal de Santa Maria e concluíram que as representações associadas ao aluno com DV (deficiência visual) são muito mais positivas que as relacionadas com o aluno com DI (deficiência intelectual). Os autores vinculam essas representações distintas às diferenças de comprometimento cognitivo que o aluno tem, pois na inclusão do aluno com DV os professores alegam ser somente uma questão de adaptação e os consideram alunos que geralmente tem muita força de vontade para alcançar os objetivos, já na DI afirmam que aprendizagem é mais lenta e as possibilidades mais comprometidas, os relacionando com uma pessoa triste, que ora é carinhosa e ora agressiva.

Apesar dos avanços no contexto inclusivo ao decorrer dos anos, Machado e Albuquerque (2012) apontam que as representações sociais das professoras estão focadas principalmente na resistência e impossibilidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Elas entrevistaram 43 professoras de salas regulares que recebem alunos com deficiência na rede municipal do Jaboatão dos Guararapes (PE) com o objetivo de conhecer as representações de professores de sala regular sobre a inclusão de alunos com deficiência e como essas representações podem orientar suas próprias práticas.

Dos resultados obtidos nas entrevistas, foram elencadas três categorias principais sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares: a inserção do aluno com deficiência na escola, as resistências e impossibilidades para realizar a inclusão e a aprendizagem lenta do aluno. As professoras enfatizam que a formação profissional não lhes auxiliou a superar preconceitos e estereótipos e tampouco lhes preparou pedagogicamente para lidar com essas situações de conflitos, atribuindo grande negatividade ao processo de inclusão dos alunos e a própria imagem profissional.

Em meio a depoimentos de conflitos pessoais com o processo de inclusão escolar, as autoras verificaram que esse sentimento de despreparo profissional apontado pelas entrevistadas está atrelado com o sentimento de sofrimento, sendo mais latente a aflição, o medo e a incapacidade na atuação docente em relação ao seu aluno com deficiência. Isso indica que as instituições formadoras não atenderam as expectativas profissionais dessas professoras, o que conseqüentemente se relaciona com a dificuldade de trabalhar pedagogicamente em meio à diversidade, se agravando com a falta de apoio do grupo escolar.

Porém fica aqui um questionamento nosso para os colegas de trabalho docente: será que se estivéssemos em outra área de atuação e concluído outro curso de formação inicial para tal exercício profissional, nos sentiríamos sempre totalmente preparados diante das diversidades práticas de nosso trabalho? Acreditamos que não, pois já afirmava Tardif (2002) ao desvelar sobre a epistemologia da prática docente que os saberes dos professores são constituídos e mobilizados no seu dia-a-dia escolar e definidos como polissêmicos. Também destaca que as profissões se diferem em relação à natureza do conhecimento profissional que possui características especializadas e formalizadas, adquiridos na universidade, de forma pragmática, destinado a um grupo, que será avaliado e autogerido pelo grupo de pares.

O saber requer certa improvisação e adaptação nas novas situações por meio de reflexão, exige formação continuada e sua utilização é responsabilidade do profissional, respaldado pelo apoio da equipe gestora e secretaria da educação. Ou seja, assim como nas

outras profissões, o profissional precisa buscar as possibilidades em seu determinado contexto para lidar com as diversidades e novas situações cotidianas, o que demandará união entre estudo e reflexão de sua prática. Entendendo que as representações do professor influenciam a maneira que se relaciona com seu aluno incluso, é necessário que ele compreenda as possibilidades reais de aprendizagem do aluno, levando em consideração as especificidades do mesmo, buscando alternativas e informações sempre que necessário e realizando um trabalho em conjunto com família e demais professores envolvidos.

Entretanto, Tardif (2002) considera que o espaço escolar é um território inviolável de autonomia do professor, pois cada um atua de diferentes maneiras, de acordo com seus saberes e as necessidades de cada turma. Dessa forma, emerge a epistemologia da prática, ou seja, o estudo dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano ao desempenhar suas tarefas. E assume, reconhecendo a complexidade do trabalho docente, a necessidade de revisão no contexto universitário voltado apenas para pesquisa acadêmica para uma formação profissional de constituição epistemológica, entre prática e teoria concomitantemente. Nessa mesma concepção, Nunes (2001) ressalta que o estudo da prática educacional não significa negação do papel da teoria na produção de conhecimentos.

Mediante ao exposto, consideramos importante investir na formação continuada de nossos professores e reafirmar a necessidade de uma rede de apoio entre os profissionais envolvidos, e em concordância com Figueiredo (2002, p. 76-77)

É importante lembrar que a escola não constitui espaço clínico, mas educacional. O docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles. Assim, trabalhar com crianças especiais não requer especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola. Que ele seja capaz de realizar reflexões e questionamentos sobre a sua prática, enfatizando o trabalho cooperativo em detrimento da competição, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e, sobretudo, refletindo, planejando e assumindo a educação.

Sabendo que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é considerado referência para indicar a qualidade da educação, Aniceto (2011) realizou uma pesquisa de campo para analisar representações sociais de Ciclos de Aprendizagem e suas implicações nas práticas de professoras de uma escola municipal de Recife (PE) que obtinha a melhor nota do referido índice. Entre os discursos e as práticas analisadas das professoras, coordenadoras e diretoras que participaram da pesquisa, foi constatado que as representações presentes são contraditórias e ambivalentes, pois a autora entende que foram agregados novos elementos as

velhas formas de explicação sobre a relação entre ensino e aprendizagem. Os dados mais preponderantes foram: a imposição da proposta à rede, ênfase na não retenção dos alunos, fronteiras bem definidas sobre ciclos e seriação, e ausência da participação familiar no processo. E apesar de admitirem a importância do trabalho coletivo na adequação de materiais, há muitas evidências da dificuldade em lidar com as diferenças e a necessidade de cursos formativos na área.

Essas questões se relacionam com a inclusão escolar de alunos com deficiência na medida em que a escola pesquisada é considerada referência nos índices de qualidade, porém foi possível perceber que as representações dos profissionais no trabalho de inclusão escolar não são totalmente positivas, com discursos relativamente resistentes e confusos sobre o trabalho com esses alunos. E, portanto, mesmo sendo referência de índice de qualidade, como já discutimos anteriormente, essas representações podem afetar negativamente a aprendizagem do aluno e o modo de se relacionar com os mesmos.

Não somente os pedagogos que se encontram ancorados em representações negativas do processo de inclusão dos alunos. Como verificamos anteriormente com base em Azevedo e Cerqueira (2015), nem sempre os alunos com deficiência permanecem na escola nos níveis escolares mais altos. Esse fato também é registrado na pesquisa de Bianchi e Barbosa-Lima (2015) feita com um professor de geografia de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, que recebeu na sala regular alunos com deficiência visual (DV). Os autores analisaram seis eixos centrais nas representações do professor em relação a inclusão de alunos com DV, o primeiro deles, ver é conhecer, faz referência a naturalização entre a relação intrínseca e indissociável entre aprender e ver; o segundo, normal é o ver e edita as normas, assume que não são necessárias adaptações para uma minoria, sendo atribuído valor das adaptações somente para os alunos com deficiência; o terceiro, inclusão é excludente, indica que um trabalho que foca a inclusão acaba excluindo os demais, não sendo dever da escola e dependendo apenas do aluno e sua família; o quarto eixo, educação inclusiva é para especialistas, ancora-se na ideia de que inclusão é especialidade da pedagogia, sendo os especialistas destinados a locais específicos; o quinto, a deficiência negada, assume o medo da alteridade e classifica o aluno com menos comprometimento intelectual como normal, sendo a família responsável para suprir suas deficiências e, por fim, o sexto eixo, a inclusão deve ocorrer em espaços especiais, enfatizando a necessidade de atendimento em locais específicos já que a escola não está adaptada suficientemente para a inclusão.

Na mesma perspectiva, a pesquisa de Moreira e Manrique (2014) buscou investigar as representações de professores de matemática, de sala de recursos e regular, de 4 escolas da

rede pública de São Paulo. Os autores buscaram identificar o conjunto de valores que ancoram as representações de professores sobre a deficiência e, a partir de três situações de cotidiano elencadas pelas pesquisadoras sobre momentos de amizade/companheirismo, crenças e atitudes e conceito de deficiência, os professores deveriam imaginar como agiriam naquela situação específica. Analisando os resultados, as autoras apontam que os docentes necessitam de auxílio sobre a temática, principalmente porque a postura que assumem ora é de acolhimento, ora promotora ou inibidora do processo de inclusão do aluno com deficiência.

E Oliveira (2007), entrevistou docentes do curso de educação física da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Faculdade Social da Bahia (FSBA), ambas em Salvador, que recebiam alunos com deficiência na graduação. A autora revela que apesar de opiniões muito dispares, houve predominância das concepções sobre a deficiência que expressam a condição predeterminista da deficiência, as relacionando com déficit orgânico, sendo congênita ou adquirida. Sobre a inclusão desses alunos no curso de graduação, tiveram destaque duas formações discursivas; as dificuldades frente diferença-deficiência e possibilidades na diversidade-igualdade, ambas fazendo parte da dialética de dificuldades-possibilidades.

No discurso dos entrevistados, foram percebidos a recorrência de tópicos sobre as dificuldades que haviam enfrentado nesse processo de inclusão devido as fragilidades na formação profissional, carências de suporte, o imaginário social sobre a deficiência na sociedade, relações inter e intrapessoais estabelecidas e as adequações frente a essa realidade, relacionadas aos sentidos que foram constituídos sobre a pessoa com deficiência, estratégias didático-pedagógicas e pontos de vista sobre a contribuição desse aluno para seus pares. Porém, não somente os professores apresentam dificuldades em lidar com a diversidade humana, os pares dos alunos com deficiência também podem contribuir positivamente ou negativamente no processo de inclusão escolar.

Sobre essa relação, Vasconcellos, Santos e Almeida (2009) realizaram uma pesquisa com 39 crianças de terceiros e quartos anos de uma escola estadual de Recife que estudavam em classes regulares com alunos inclusos, entre DI, DV ou DA para conhecer suas representações sobre seus colegas de classe com deficiência. Como resultado, os autores verificaram que os pares caracterizam o aluno com deficiência pelas tarefas que eles não conseguem fazer, os objetivando pelos diferentes tipos de deficiência, como por exemplo, o aluno surdo, aluno com membro quebrado, aluno deficiente visual, entre outros e, também, por objetos icônicos, como o aluno da cadeira de rodas, da bengala, etc. E quando os pares foram solicitados para falar sobre o colega com deficiência, o descreveram como um amigo que deve ser ajudado, mas que também brinca, conversa, estuda e não pode brigar.

Contraditoriamente, quando as pesquisadoras pediam para os participantes desenharem um aluno com deficiência, foram representados em contextos isolados, principalmente do educativo. Enquanto isso, quando eram solicitados para desenhar um aluno qualquer, este não apresentava deficiência e participava de um contexto, como o prédio escolar, a professora explicando ou outros alunos. Os resultados foram semelhantes entre a representação do desenho de um colega e do desenho de um colega com deficiência.

Para Vasconcellos, Santos e Almeida (2009), esses dados nos levam a inferir que o aluno com deficiência é descontextualizado, isolado, como se compartilhasse poucas atividades, bem como sua posição de aluno e outras atividades. Na maioria das vezes, os participantes realizaram associação direta entre deficiência, incapacidade e limitação, ou seja, o conceito é relacionado com a funcionalidade das partes do corpo e entendida como um estado provisório da pessoa.

Um dado interessante divulgado por essa mesma pesquisa foi o distanciamento causado pelos adultos tentando melhorar o convívio social dos alunos com e sem deficiência, verbalizando uma lista de prescrições para a conduta desejável frente aos colegas de classe. Essas prescrições foram mencionadas pelos participantes da pesquisa na forma de limites, os quais são aquém dos cuidados impostos pelas especificidades do aluno em si, como por exemplo, alunos que não podem ser empurrados, que precisam ser respeitados e ajudados, que precisam brincar com mais cuidado. E sobre a aprendizagem do aluno com deficiência, as opiniões são diversificadas e vão desde a efetiva aprendizagem até a dificuldade com os comportamentos indesejados do colega e a não possibilidade de aprendizagem, indicando instituições especializadas para o mesmo.

Em relação aos familiares de pessoas com deficiência, Bittencourt e Montagnoli (2007) estudaram as representações sociais de 15 familiares de alunos com deficiência auditiva (DA) que estavam em processo de reabilitação no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” (CEPRE) da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp de Campinas. Os dados revelam que o desconhecimento dos pais, a princípio, sobre a deficiência e os modos de comunicação alternativa afetou a aceitação do diagnóstico, que muitas vezes é comparado pelos participantes como o fim do mundo e acompanhado por sentimentos de sofrimento, culpa, fardo, sobrecarga, entre outras, que passa por estágios de negação, resistência, afirmação e, enfim, aceitação, mesmo com picos de crise sobre esse último aspecto e sobre o futuro de seus filhos na sociedade e sobre a aprendizagem escolar.

Resultados similares de sentimentos ambíguos como tristeza, choque, alegria, e esperança e os estágios de negação versus aceitação foram também obtidos no estudo de Silva (2011) sobre representações sociais da família sobre a deficiência física (DF) e suas implicações no cotidiano, cujos participantes foram 20 familiares de alunos do Centro Catarinense de Reabilitação de Florianópolis, no Setor de Neurologia Infantil, onde são atendidas crianças com deficiência física sem comprometimento intelectual. A autora esclarece que a maneira na qual os pais lidam com a deficiência dos seus filhos pode possibilitar ou atrapalhar o processo de inclusão escolar desses alunos, já que grande parte dos entrevistados assume não ter relação próxima com os professores do filho.

Após essa contextualização com pesquisas sobre representações sociais da deficiência que foram elencadas ao decorrer desse capítulo, pode-se perceber os vários sentimentos manifestados, bem como a vivência de dúvidas ou incertezas tanto por parte de familiares quanto dos profissionais envolvidos na inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar, o que nos faz inferir que muito ainda precisa ser feito para que a inclusão escolar aconteça de modo adequado. Também fica muito evidente, mais uma vez, que o modo como os envolvidos entendem a deficiência, influencia muito a inclusão escolar ou até mesmo social da pessoa com deficiência em seu cotidiano. No próximo capítulo, vamos explorar os resultados que obtivemos em nossa pesquisa, com professoras de sala regular e de sala de recursos que atendem alunos com deficiência.

## **4. DELINEAMENTO DA PESQUISA**

### **4.1. Objetivos**

#### **Objetivo Geral:**

- Conhecer as representações dos professores de Ensino Fundamental I de Rio Claro no contexto da inclusão escolar.

#### **Objetivos Específicos:**

- Identificar quais os tipos de deficiência dos alunos do ensino fundamental do primeiro ciclo no município de Rio Claro/SP;
- Verificar quais são as representações de docentes da sala de recursos e da sala regular sobre o trabalho com essas deficiências;
- Analisar se existem aproximações ou distanciamentos entre as representações de professores da sala regular e da sala de recursos.

### **4.2. Campo de investigação**

A presente pesquisa teve como campo de investigação as representações sociais de professores no contexto da inclusão escolar, mais especificamente sobre o que pensam a respeito da inclusão de alunos com deficiência, matriculados na rede regular municipal da cidade de Rio Claro, entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental. Nosso aporte teórico centrou-se nas Representações Sociais, portanto analisamos as representações sociais de professores em exercício, tanto na sala regular quanto em sala de recursos, com seus alunos inclusos.

### **4.3. Participantes**

O questionário dessa pesquisa foi enviado para 24 professores que atuavam na sala de recursos da rede municipal de Rio Claro e, aproximadamente, 180 professores de sala regular que atuavam entre o 1º e 5º ano do ensino fundamental e recebiam algum aluno com deficiência incluso durante a coleta de dados. Dessa amostra, 86 professores de sala regular e 17 professores especialistas consentiram a participação.

### **4.4. Instrumento**

Escolhemos o questionário como instrumento, pois o mesmo nos permitirá atingir uma área geográfica extensa do município. Ademais, Gil (1999) constatou que a utilização de questionário garante maior anonimato das respostas, permite que as pessoas respondam

quando julgarem mais conveniente dentro do prazo do pesquisador e não expõe influência nas opiniões do entrevistado. Porém, assumimos o risco de que esse instrumento não oferece garantia de respostas completas no preenchimento das questões, podendo influenciar a representatividade da amostra.

O questionário utilizado contém 19 questões com perguntas abertas e fechadas, constituído por seis eixos principais para análise, são eles: Dados pessoais e profissionais (questões 1, 2), Tipo de deficiências atendidas (questões 3, 4), Formação continuada (questões 5, 6, 8), Apoio pedagógico e adaptações para inclusão (questões 11, 12), Concepções sobre inclusão escolar (questões 9, 10, 14, 15, 16, 17) e Sentimentos envolvidos no trabalho docente (questões 7, 13, 18). Também, separamos a última pergunta (questão 19) para que os professores pudessem ficar à vontade para escrever mais alguma consideração que considerasse relevante e que não foi abordada ao longo do questionário.

#### **4.5. Procedimento de coleta dos dados**

Quanto às questões éticas, o trabalho foi submetido à Plataforma Brasil, seguindo a Resolução 466/12 do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos, tendo sido aprovado pelo número do parecer 1.548.279, em 17 de maio de 2016. Segundo essa Resolução do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas que envolvam Seres Humanos devem respeitar sua dignidade e ter início somente após o consentimento livre e esclarecido de todos os participantes. Portanto, inicialmente foi encaminhado um ofício para a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Rio Claro para realizar a pesquisa na rede.

Após a autorização da direção da SME, primeiramente quantificou-se junto ao Departamento de Planejamento o total de professores e alunos do município. Pode-se constatar que Rio Claro possui 56 escolas e, dessas, 24 escolas são de Ensino Fundamental I e 1 escola de Ensino Fundamental II. No ano de 2016, os dados indicaram 417 salas de aula do Ensino Fundamental I, divididas em 84 classes de 1º ano, 85 classes de 2º ano, 86 classes de 3º ano, 79 classes de 4º ano, 83 salas de 5º ano. Nesse contexto, foram totalizados 9.703 alunos, com e sem deficiência, regularmente matriculados do 1º ao 5º ano.

É válido ressaltar nesse momento, que aqui reside nossa justificativa em optarmos por pesquisar professores da rede municipal da cidade de Rio Claro. Esses dados indicam que temos nessa cidade um número considerável de alunos inclusos e soma-se o fato da cidade sediar uma das principais universidades brasileiras e ser responsável pela formação de muitos profissionais.

A primeira parte do trabalho se constituiu na análise da coleta documental desses dados da Secretaria Municipal da Educação (SME) sobre a relação numérica das crianças com deficiência inclusas na rede pública do fundamental I (1º ao 5º ano) e suas especificidades. Esses dados foram tabulados e classificados entre deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou deficiência múltipla, com especificação da mesma, série, sexo e período que o aluno estuda. Síndromes, transtornos, doenças congênitas, dificuldades de aprendizagem, etc foram classificadas como “outras”.

Após a coleta documental deu-se início a coleta via questionário para professores de sala regular e sala de recursos multifuncionais. Cabe explicar que todos os professores foram convidados a participar da pesquisa. A pesquisadora fez um primeiro contato, anterior a coleta, para apresentar a importância da colaboração para o projeto e esclarecer possíveis dúvidas em uma das reuniões da SME, as quais ocorrem mensalmente. Aos docentes de sala de recursos, o questionário foi entregue em uma reunião com a Coordenadora da Secretaria Municipal da Educação, responsável da área da inclusão, e coletado na reunião posterior a esta entrega. Aos docentes de sala regular, foram enviados via coordenação escolar em reunião também da SME com o mesmo prazo de entrega.

Os dados dessa pesquisa foram coletados em julho/2016 e juntamente com o questionário foram entregues duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, para que os participantes da pesquisa pudessem ficar com uma cópia e a pesquisadora com a outra. Para as coordenadoras, foi também entregue a Carta de Apresentação explicando sobre a pesquisa e a Carta de Aceite da Pesquisa, para registrarem se aceitavam ou não essa coleta com o grupo de professores da escola que é responsável. Os questionários acompanharam um envelope para que, depois de preenchido, fosse lacrado com a intenção de manter sigilo e a maior fidedignidade dos dados possíveis.

A participação foi voluntária e escolas participantes e docentes não foram identificadas em nenhum momento da pesquisa. De todos os questionários enviados, recebemos a devolutiva de 17 questionários de professores da sala de recursos e 86 questionários de professores de sala regular. Os dados recebidos foram tabulados de acordo com as categorias mencionadas nos instrumentos e foram apresentados nos dados gerais da pesquisa. É oportuno destacar que foi combinado junto a SME que após a finalização da

pesquisa, a pesquisadora irá apresentar os resultados aos profissionais da rede, como forma de retribuir pela participação e contribuir para a formação dos profissionais em exercício.

#### **4.5. Procedimento de análise dos dados**

Após a coleta dos questionários, os dados coletados foram agrupados mediante os eixos principais descritos nos instrumentos dessa pesquisa. Adotou-se como metodologia a análise do conteúdo, baseada na perspectiva de Bardin (1979), pois esta pode ser aplicada a discursos e formas de comunicação diversas para compreender características, estruturas e modelos além das aparências, analisando saberes psicológico, sociológico e histórico e identificando possíveis representações.

Ou seja, de acordo com esse referencial, toda mensagem falada ou escrita irá conter grande quantidade de informações sobre seu responsável como, por exemplo, suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses, traços psicológicos, representações sociais, motivações, entre outros, sempre levando em consideração o contexto dos sujeitos. Esse tipo de análise se organiza em três fases: a pré-análise, buscando a organização das ideias iniciais e formulando hipóteses, a exploração do material coletado e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise, Bardin (1979) afirma que é necessário levar em consideração alguns fatores. O primeiro deles, a exaustividade, implica em considerar todos os elementos da coleta. A segunda, que é a representatividade, implica na distribuição dos caracteres dos elementos da amostra. Já a homogeneidade, implica em o questionário ser o mesmo para os sujeitos da pesquisa e referir-se ao tema estudado para que seja possível comparar entre si os resultados individuais. Por último, a pertinência compreende o cuidado para que as questões sejam adequadas e que se relacionem com os objetivos propostos.

A fase da exploração do material foi a codificação, categorização e quantificação do material coletado, sendo considerada pelo autor a mais exaustiva do processo de análise. Os dados brutos foram transformados pelo recorte das respostas, enumeração (escolha das regras de contagem) e agregação (categorias). É válido ressaltar que as descobertas provindas da análise de conteúdo ganham relevância ao serem embasadas teoricamente e relacionadas com os dados obtidos em comparações textuais por semelhança ou diferença.

A análise de conteúdo nas representações para Moscovici (2013) auxilia na compreensão da relação entre o comportamento humano e as representações sociais, partindo da análise sobre essas e considerando os afetos, condutas, e modos como os autores

compartilham suas crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. Nessa pesquisa, foram descritos 6 eixos e, a partir das respostas dos professores participantes foram elencadas categorias de análise construídas por agrupamento de semelhança e diferenciação de temas e sentidos, buscando evidenciar quais são as representações mais representativas para esse grupo de profissionais.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seguir, apresentamos os resultados provenientes da coleta de dados realizada na SME de Rio Claro e dos questionários que foram respondidos. Nesse momento da pesquisa, faremos a descrição e análise desses dados, divididos pelos eixos descritos em nosso instrumento.

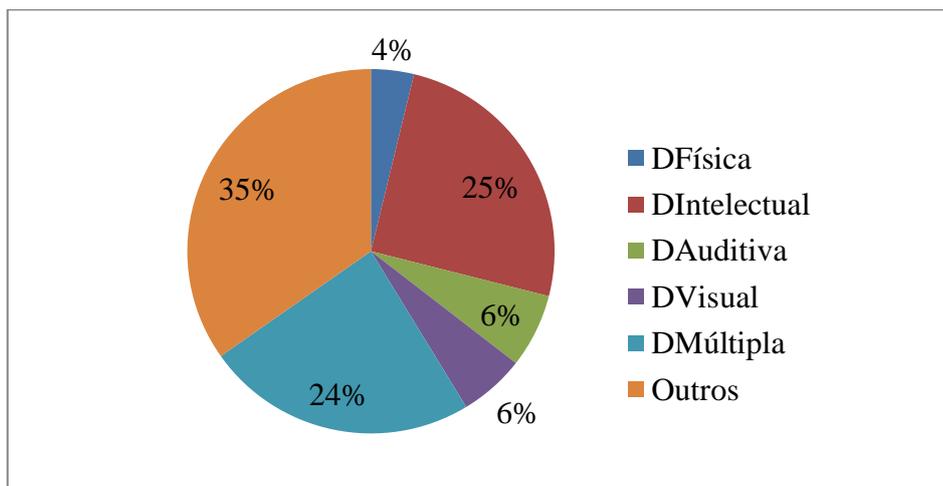
### **5.1. Tipos de deficiência no município**

A partir dos dados coletados, pode-se constatar que a rede municipal de Rio Claro é composta por 56 escolas dentre educação infantil, fundamental e EJA. E são registrados 397 alunos com algum tipo de deficiência, transtorno ou atraso de desenvolvimento. Apenas 5 dessas escolas municipais não recebem alunos com algum tipo de deficiência.

Como mencionado anteriormente, o foco dessa pesquisa é a representação de professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, os quais possuem laudo médico e são cadastrados na lista da Prodesp, totalizando 259 alunos em nosso contexto. Portanto, os outros 138 alunos foram classificados como “Outras” (35%), os quais fazem parte o Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Síndrome de Down, Síndrome do X Frágil, Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, Limítrofe, Psiquiatria etc.

A partir de uma análise no número geral de alunos que foi considerado foco dessa pesquisa, é possível iniciar a delimitação do contexto da representação no município, onde existe a predominância da deficiência intelectual (25%), seguida pela deficiência múltipla (24%), deficiência auditiva ou visual (ambas com 6%) e, por último, a deficiência física (4%), tal como exposto na Figura 3.

Figura 3 - Porcentagem de alunos com deficiência – Maio/2016.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, 2016.

Essa predominância da deficiência intelectual está em concordância com os resultados de Azevedo e Cerqueira (2015) que fizeram um levantamento das deficiências atendidas em Brasília e com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2014), o qual indica que 1% da população geral tem a DI, com prevalência da DI grave, na proporção de 6 a cada 1000 pessoas. É importante pontuar que esse manual classifica a deficiência intelectual como um transtorno do desenvolvimento intelectual, advindo de alguma lesão adquirida durante o desenvolvimento e que resulta em déficits funcionais no âmbito intelectual e adaptativo, em domínios conceituais, sociais e práticos. Os níveis de gravidade são definidos levando em consideração o funcionamento adaptativo (leve, moderada, grave ou profunda) e podem estar associados a síndromes genéticas.

A deficiência múltipla, considerada a segunda maior ocorrência no município, não apresenta um conceito expresso diretamente em manuais ou legislações vigentes, porém é caracterizada pelo Ministério da Educação (MEC, 2006) como a associação de duas ou mais deficiências. E o nível de desenvolvimento varia de acordo com possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e aprendizagem. Já a deficiência visual e a auditiva, apresentaram a mesma incidência no município. Para melhor esclarecimento, segundo a portaria n. 3128, de 24 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), a deficiência visual é caracterizada pela baixa visão ou cegueira. E o decreto n. 5296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), considera a deficiência auditiva como perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis (dB) ou mais e a deficiência física como alteração completo ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano.

Essas definições são importantes para auxiliar, no decorrer dessa análise, na associação entre as características provenientes das deficiências e as representações dos professores que são participantes dessa pesquisa.

Nesse momento, para melhor entendimento do grupo atendido, cabe quantificar o número de alunos deficientes que os professores participantes dessa pesquisa atendem, de modo decrescente: 69 alunos com DI, 60 alunos com DMu, 21 alunos com DA, 14 alunos com DV e 4 alunos com DF, tal como descrito na Tabela 1.

Tabela 1 - Alunos com deficiência entre o 1º e 5º ano.

Deficiência	N de alunos do 1º ao 5º ano	%
Outros	84 alunos	32,4%
DIntelectual	69 alunos	26,6%
DMúltipla	60 alunos	23,2%
DAuditiva	21 alunos	8,1%
DVisual	14 alunos	5,4%
DFísica	4 alunos	1,5%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, 2016.

Considerando a população residente no país, o Censo Escolar (BRASIL, 2012) registrou que 23,9% da população total (45.606.048 de brasileiros), têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, física ou intelectual. Não muito distinto desse percentual, o estado de São Paulo obteve o registro de 22,66% de seus habitantes (9.349.553 pessoas) com alguma deficiência.

Aproximando um pouco mais esses dados, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) estima-se que o município de Rio Claro tenha uma população de 201.473 pessoas e, considerando os resultados dessa pesquisa, os 259 alunos do nosso contexto de pesquisa, correspondem a 0,12% dos rio clarenses.

Entendidas essas condições, é válido ressaltar, que de acordo com as legislações vigentes já explicitadas durante o desenvolvimento dessa pesquisa, esses alunos tem o direito de estarem matriculados na escola regular. Para auxiliar esse aluno na escola, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015) considera um profissional de apoio escolar, para atividades de alimentação, higiene, locomoção e que esteja disponível em todas as atividades nas quais se faz necessário. No município de Rio Claro, nota-se que das 51 escolas do município que recebem alunos com algum tipo de deficiência, transtorno, síndrome

ou atraso, na sala regular, 57% delas possui profissional de apoio escolar para acompanhar esses alunos. Os dados de toda a rede estão na Tabela 2.

Tabela 2 - Relação entre alunos inclusos e quantidade de profissional de apoio.

Escola	Alunos inclusos	Profissional de Apoio	Escola	Alunos inclusos	Profissional de Apoio	Escola	Alunos inclusos	Profissional de Apoio
E1	20	2	E21	15	1	E41	1	2
E2	15	2	E22	3	1	E42	11	1
E3	21	2	E23	5	3	E43	0	0
E4	0	0	E24	25	2	E44	1	0
E5	25	2	E25	2	1	E45	3	1
E6	1	0	E26	1	0	E46	6	3
E7	1	0	E27	1	0	E47	1	0
E8	12	0	E28	9	0	E48	11	1
E9	15	3	E29	5	0	E49	3	0
E10	1	1	E30	3	0	E50	0	0
E11	7	2	E31	1	0	E51	1	0
E12	1	0	E32	5	0	E52	13	3
E13	11	2	E33	15	1	E53	6	1
E14	6	2	E34	3	1	E54	4	3
E15	5	3	E35	16	0	E55	18	0
E16	10	1	E36	3	0	E56	27	11
E17	8	0	E37	3	2			
E18	13	3	E38	0	0			
E19	1	0	E39	0	0			
E20	2	0	E40	1	0			

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, 2016.

A partir desses dados, é evidente que a maioria das escolas recebe um número reduzido de profissionais de apoio, se comparado com o número de alunos indicados pela SME como casos de inclusão escolar. Em contrapartida, nem a Deliberação nº 01 (COMERC, 2015) e nem a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) delimita critério de número desses profissionais por escola.

Outro dado que consideramos interessante apontar, é que a rede municipal conta com 63 desses profissionais de apoio, sendo 62 mulheres e 1 homem. Essa maciça predominância do gênero feminino que povoa o magistério em geral é um fato histórico que Costa (1999, p. 6) associa com uma representação de afetividade da profissão, na qual os professores agem por uma “ordem do coração” e, conseqüentemente, apresentam o sinônimo de sensibilidade, ternura e paciência. Esses atributos apresentam conexão direta com o gênero feminino, pois, de acordo com a autora, existe um vínculo histórico e cultural do sexo com o mundo doméstico, maternal e privado.

## 5.2. Dados profissionais

Em referência à idade dos participantes, a média de idade dos professores especialistas e dos professores de sala regular é 39 anos de idade. Dentre os professores especialistas, todas são mulheres, estando a mais velha com 49 anos e a mais nova com 30 anos. E dentre os professores de sala de regular, participam 85 mulheres e 1 homem, nos quais a mais velha está com 66 anos e a mais nova com 22 anos.

Aqui reafirmamos a relação da representação do magistério com o sexo feminino, a qual Gatti (2013) afirma que esteve presente desde a criação das Escolas Normais ao final do século XX, quando as mulheres são incentivadas a se matricular para o magistério. Naquela época, ouve um avanço na escolarização de nível das mulheres justamente pela expansão dos cursos de formação nessa perspectiva, feminizando a docência por assemelhá-la as atividades maternas e naturalizando a escolha pela educação.

Costa (1999) percebeu que essa feminização é reforçada pelos meios de comunicação, como, por exemplo, nos títulos de matérias da revista Nova Escola na seção “Obrigado/a, professor/a!”. Para os leitores, esses professores são considerados referência a seguir, e os títulos sugestivos como: “Que saudade da professorinha!, Jamais esqueci dona Laura..., Vontade de aconchego, O ombro que nunca falhou”, são retratos da função maternal e amorosa de professoras. Já os títulos “Lições de exatidão e verdade, O capitão que ensinava na batida do samba, O elegante Mister Anderson” referem-se ao rigor e exigência de professores homens.

Duran (2010) ao apresentar uma discussão sobre as representações de estudantes de pedagogia sobre a formação docente identificou que a maioria dos participantes não tem certeza se fizeram uma “boa” escolha profissional. As justificativas se basearam em quatro categorias: a primeira relaciona a escolha como o “dom”, a segunda como “identificação profissional”, a terceira enaltece o “campo de trabalho” e a quarta está focada na representação da docência como uma “profissão com mercado de trabalho”. Sobre a aceitação dessa escolha profissional, percebeu-se que 20% das famílias e 60% do círculo de amigos desses estudantes não apoiam essa decisão da escolha pelo magistério, justificando que é uma profissão desvalorizada, que demanda muito esforço e tem pouco retorno financeiro, evidenciando a representação que é reforçada pela mídia.

A preocupação relacionada ao trabalho docente se manifesta por leis, diretrizes, reformas e avaliações que na maioria das vezes direcionam a formação do professor e sua atuação. De acordo com Magalhães; Guimarães e Ruth (2009), há três aspectos que envolvem o trabalho docente. Primeiramente, o segmento educacional está explicitamente em uma disputa na sociedade atual e, nesse aspecto, o caminhar dos estudos demonstra críticas ao Estado em vincular a educação sob a ótica político-econômica, fato que pode contribuir para a diminuição da qualidade educacional. O segundo aspecto está presente na vulnerabilidade do professor, fruto do descaso com a profissão e falta de reconhecimento do valor do trabalho docente. A valorização não deve acontecer somente pela importância da profissão, mas também pela natureza e especificidade do trabalho docente. E por último, o aspecto do descompasso entre intenção e gesto, ou seja, teoria e prática, a não coerência de discursos oficiais com os aspectos anteriormente descritos.

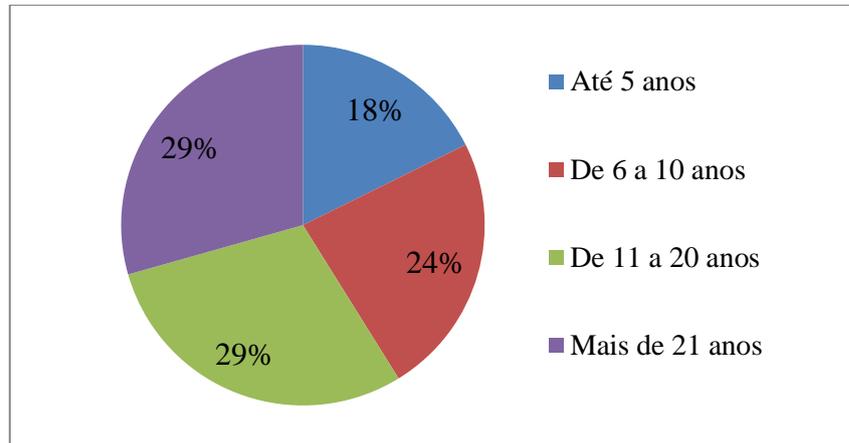
De acordo com Gatti (2013), a educação escolar nos leva a refletir a respeito de relações pedagógicas intencionais e, conseqüentemente, em professores bem formados para tal, inseridos nas novas configurações sociais e suas demandas. Os profissionais devem ter um repertório profissional, serem detentores de ideias e práticas educativas, que saibam atuar com consciência, conhecimentos e instrumentos.

Duran (2010) afirma, mediante seus resultados, que a dinâmica que orienta a escolha da profissão relaciona-se diretamente com as representações que o professor tem de si, de sua inserção no mundo de trabalho e sua formação social. Sobre esse aspecto, já afirmava Nóvoa (1997, p. 34) que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. E, portanto, é marcada pelas opções tomadas e experiências realizadas, sofrendo influência desde o momento de escolha da profissão, a formação inicial, a matéria que leciona, o instituto escolar que pertence e seus anseios ou angústias.

O professor, como indivíduo, é formado a cada dia nos diversos momentos de seu cotidiano e, portanto, para Tardif (2002, p.228), os professores possuem “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Isso significa dizer que, além dos saberes acadêmicos e formais, adquiridos através do universo reificado, o professor também constrói saberes e movimenta suas representações nas práticas cotidianas e tempo de docência.

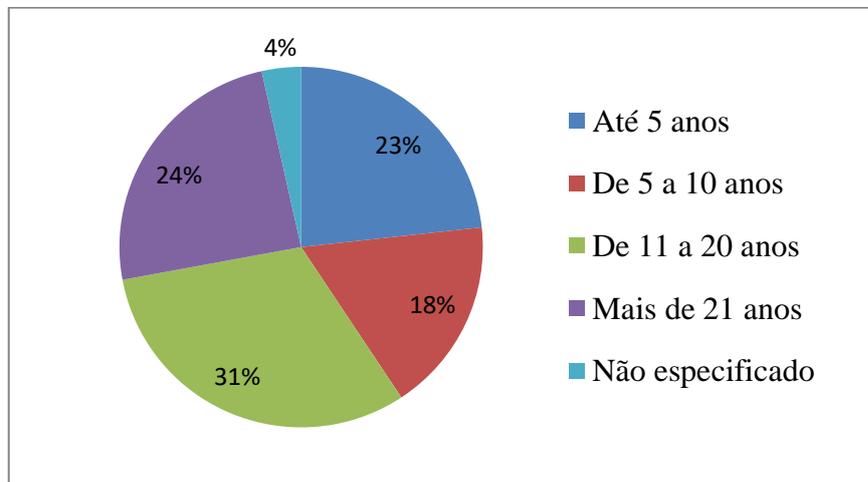
Observam-se nos dados coletados, disponíveis nas figuras a seguir, que as professoras especialistas possuem média temporal de 14 anos de exercício docente e os professores de sala regular média de 13 anos.

Figura 4 - Tempo médio de exercício docente dos professores de sala de recursos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 5 - Tempo médio de exercício docente dos professores de sala regular.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com esses resultados, observa-se que no contexto das escolas municipais da cidade de Rio Claro, a maioria dos professores que estavam em exercício no momento da coleta, trabalhavam na área docente de 11 a 20 anos. Em relação à formação desses profissionais, a partir dos dados observados na tabela abaixo, foi verificado que todos os professores especialistas possuem ensino superior e 94,12% tem algum tipo de especialização. Já os professores de sala regular com graduação somam 98,84% e com especialização 69,77%.

Tabela 3 - Formação dos professores participantes.

<b>Sala Recursos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Graduação	17	100,00%
Especialização	16	94,12%
Mestrado	2	11,76%
Doutorado	1	5,88%
<b>Sala Regular</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Graduação	85	98,84%
Especialização	60	69,77%
Mestrado	3	3,49%
Doutorado	2	2,33%

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao fazer uma retrospectiva histórica sobre a profissão docente, Weber (2003) constatou que com o aumento dos debates sobre a educação, seus problemas e perspectivas a partir de 1980, o professor da educação básica ganhou destaque e passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança em relação a qualidade de ensino e democratização da própria sociedade brasileira.

O reconhecimento ganhou corpo em políticas educacionais e legislativas e aspectos que surgiram da produção acadêmica e de debates sociais foram incorporados à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual promoveu em seu artigo 206 o resgate do concurso público, garantia do padrão de qualidade como princípio educativo e visão do docente como profissional do ensino.

Ao longo desse processo de valorização da docência como profissão, o artigo 13º da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 promulgado em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) delimita algumas funções desse profissional, os quais deviam se incumbir de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, elaborar e cumprir um plano de trabalho, seguindo as propostas do estabelecimento, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos que não tiverem rendimento satisfatório, ministrar dias e horas-aula estabelecidos e participar dos planejamentos, avaliação e desenvolvimento profissional e colaborar na articulação entre escola – família – comunidade.

Já entre os artigos 61º e 67º da referida lei (BRASIL, 1996), são dispostas as exigências formativas para tal profissional, sendo que a universidade deve propiciar uma

formação que atenda aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e características do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos a associação de teoria e prática e aproveitamento de formação e experiências na instituição e outras atividades. Portanto, como requisito mínimo para atuar na educação básica (infantil e fundamental I), o professor deve ter o nível superior em licenciatura ou graduação plena em institutos superiores de educação, os quais manterão cursos de formação de educação básica, normal superior e formação complementar e continuada. Ademais, é exposto que os sistemas de ensino devem promover a valorização desses profissionais da educação, assegurando-lhes ingresso por concurso público e provas de títulos, piso salarial, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho.

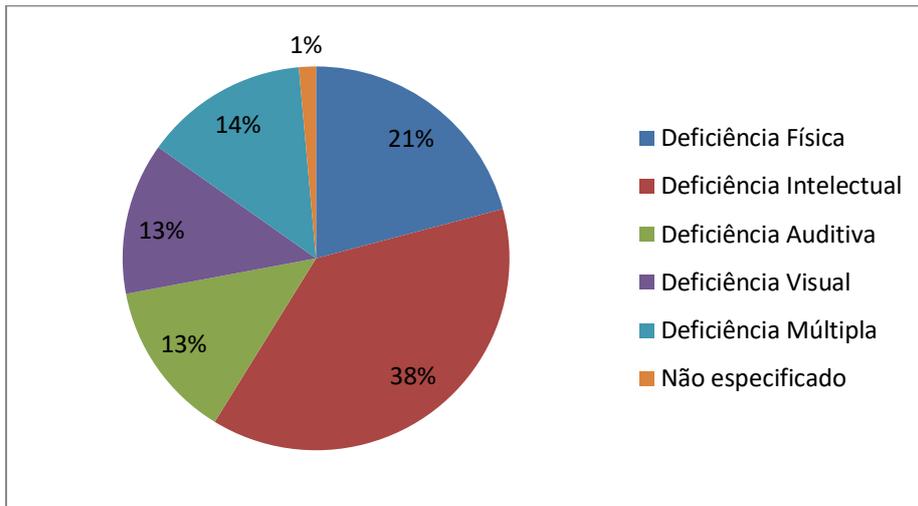
Referente aos dados sobre os cursos de formação, os professores de sala de recursos apresentam incidência maior na graduação em pedagogia (76,47%) e especialização em educação especial (47,06%) ou especialização em psicopedagogia (29,41%). Já os professores de sala regular, apresentaram maior incidência na graduação em pedagogia (90,70%) e especialização em psicopedagogia (27,91%) ou em alfabetização (17,44%). Assim, podemos inferir que essa ligeira diferença entre a opção da especialização entre os professores de sala de recursos e sala regular, está diretamente relacionada com o tipo de trabalho e a dinâmica do cotidiano de cada um.

### **5.3. Tipo de deficiências atendidas**

Os dados coletados indicam que a deficiência mais frequentemente atendida pelos professores de sala regular são alunos com Deficiência Intelectual (38%), seguidos pela Deficiência Física (21%), Deficiência Múltipla (14%), Deficiência Auditiva (13%) e Deficiência Visual (13%).

A seguir, as figuras 6 e 7, nos remetem ao registro de incidência das deficiências que os professores alegam já ter trabalhado durante o exercício do magistério.

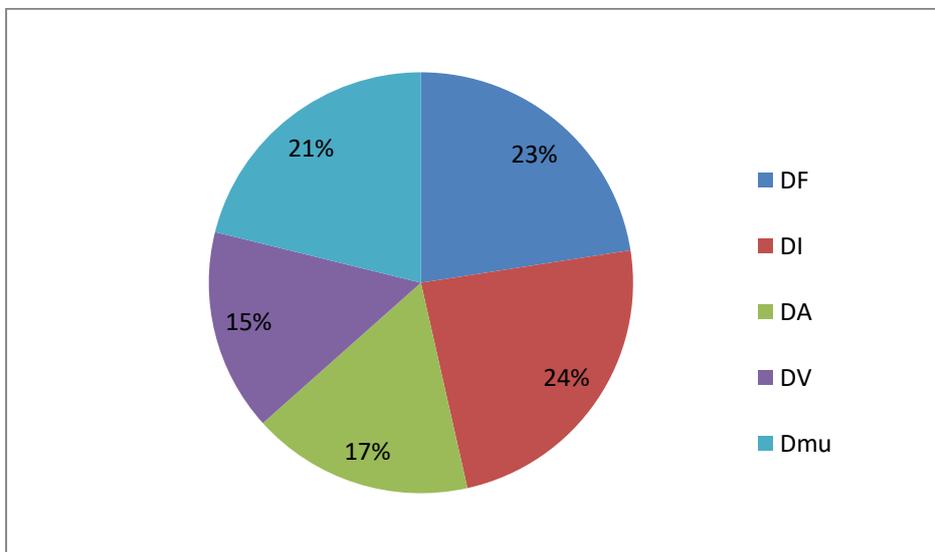
Figura 6 - Deficiências que os professores de sala de recursos já trabalharam



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos professores de sala regular, os dados são semelhantes, pois a DI também apresentou maior incidência (24%), seguida pela DF (23%) e DMu (21%).

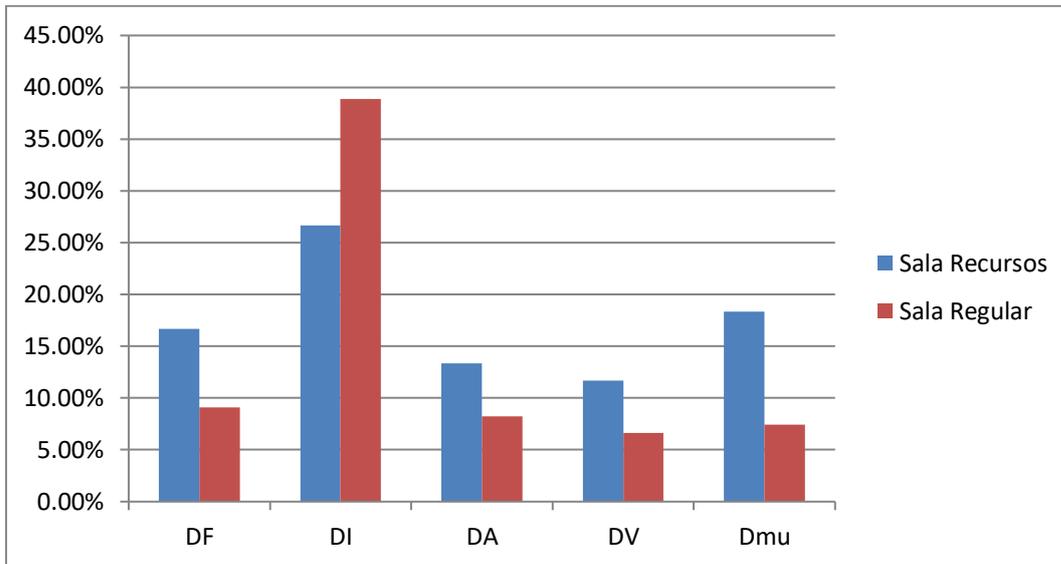
Figura 7 - Deficiências que os professores de sala regular já trabalharam



Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados estão em consonância com a incidência de alunos com deficiência atendidos no ano de 2016 por ambos os tipos de professores. Se considerarmos os 86 professores de sala regular e 17 professores de sala de recursos em relação aos alunos atendidos neste ano letivo, pode-se perceber uma clara predominância na frequência de alunos com DI, seguidas pela Dmu e DF, como mostrado na figura 8.

Figura 8 - Deficiências atendidas pelos professores no ano letivo de 2016.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em síntese, até o presente momento da análise, nota-se que a configuração dos participantes dessa pesquisa está em um contexto majoritariamente feminino de idade média de 39 anos, com escolaridade de ensino superior e com especialização (*lato sensu*), tempo de exercício entre 11 a 20 anos de magistério e atendimento inclusivo com predominância da deficiência intelectual.

#### 5.4. Formação continuada

Levando em consideração a necessidade de formação para efetivação da inclusão escolar e que um trabalho parceiro é necessário, questionamos os professores se haviam feito algum curso por indicação da SME. A resposta foi afirmativa para somente 8% da sala regular e para 82% dos professores especialistas. Porém, observa-se nessa amostra, que 82% dos professores especialistas e 38% dos professores de sala regular já fizeram algum curso por iniciativa própria para auxiliar no entendimento sobre o assunto.

Os professores de sala de recursos que realizaram algum curso nesse sentido indicaram predominantemente os de Educação Inclusiva (15%) ou Libras (15%), mas a maioria não especificou o curso (30%). Do mesmo modo, os professores de sala regular indicaram com o curso de Educação Especial (26%), Educação Inclusiva (13%) ou Libras (13%). Os locais desses cursos foram bem mistos, compostos em sua maioria por faculdades com cursos à distância. Porém, com maior incidência nos professores de sala de recursos podemos destacar

a Unesp (14%) e Apae (14%). E dos professores de sala regular, muitos não especificaram (31%), seguidos pela Faculdade Claretianas (13%) e Barão de Mauá (8%).

A formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar é um elemento indispensável e já previsto politicamente em documentos legais aqui expostos e esse resultado se aproxima das pesquisas realizadas por Santos e Martins (2015), Gasparetto (2001), Machado e Albuquerque (2012), Moreira e Manrique (2014) Oliveira (2007), em que a formação é comumente uma queixa encontrada. Entretanto não deverá se constituir em um critério para inviabilizar ou negligenciar o atendimento desses alunos em sala de aula.

Outro dado referente à formação continuada é o apoio específico que o professor recebe para auxiliá-lo no trabalho com seu aluno que tem deficiência, provindo tanto da secretaria, quanto da gestão da sua escola. Dos professores de sala de recursos, 65% alegam que recebem esse tipo de apoio, 29% consideram que recebem às vezes e somente 6% afirmam que não recebem qualquer tipo de apoio. E dos professores de sala regular, 43% alegam que recebem apoio, 44% consideram que às vezes, 10% não recebem algum tipo de auxílio e 2% não especificaram a questão.

Nesse momento cabe um exercício de reflexão sobre qual concepção de apoio em que esses professores estão ancorados, pois seria um apoio pedagógico ou psicológico? Dificuldades de lidar com a diversidade ou opções de atividades diferenciadas? Talvez, como também observado por Moreira e Manrique (2014), exista uma fragilidade desde a formação profissional, nas adequações a realidade do contexto, nas relações estabelecidas entre pares e familiares, nas questões culturais sobre possibilidades da pessoa com deficiência na sociedade, entre outros.

De fato, existe uma discussão crítica de autores como Gatti (2013), Chaluh et al (2013) e Sarti (2009) que enfatizam a necessidade da formação inicial promover a aproximação entre universidade e contexto escolar para descaracterizar o modelo idealista de aluno e o “choque de realidade” quando o recém-formado professor começa sua carreira docente e assume uma sala de aula. Assim, já na formação inicial, mediante a prática como componente curricular, os estudantes são inseridos na cultura escolar e percebem que ser docente não é uma reprodução de modelos ou exemplos, que demandará busca de conhecimentos e diversidades intrínsecas à própria condição humana.

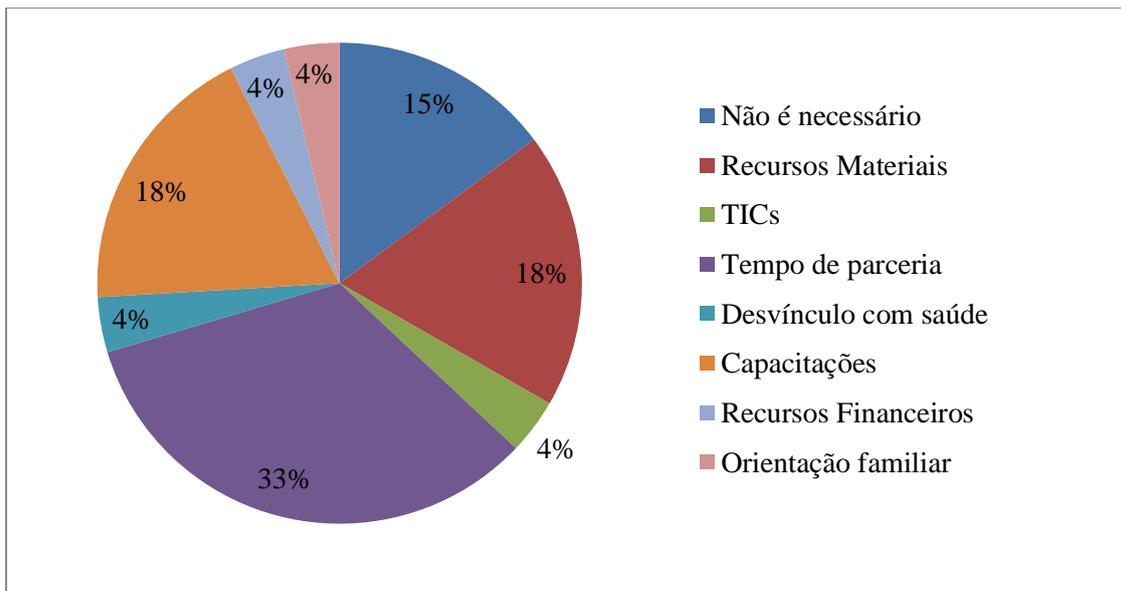
### 5.5. Apoio pedagógico e adaptações para inclusão

Como ambos os grupos de professores trabalham com os alunos inclusos, ao serem questionados sobre a parceria estabelecida entre professora regular e professora de sala de recursos e vice-versa, tivemos um resultado positivo na resposta de 65% dos professores especialistas e 53% dos professores de sala regular, afirmando que é possível estabelecer uma parceria em horários de trabalho individual/coletivo, para a adaptação de materiais ou currículo.

Nas respostas negativas de 12% dos professores especialistas e de 28% dos professores de sala regular, foi comum a queixa da falta de tempo para que esse contato ocorra. E nas respostas “às vezes”, somaram 24% dos professores especialistas e 19% dos professores de sala regular, alegando que nem sempre esse tempo de parceria é oportunizado.

Esses resultados, expostos na figura 9 e 10, estão em concordância com o tipo de solicitação que fariam à equipe gestora e/ou SME caso pudessem, os professores de sala de recursos solicitaram com maior frequência uma flexibilização no horário (33%) para que fosse efetivado um tempo de parceria com os professores de sala regular. Também foram frequentes os Recursos Materiais (18%) e oferecimento de capacitações (18%).

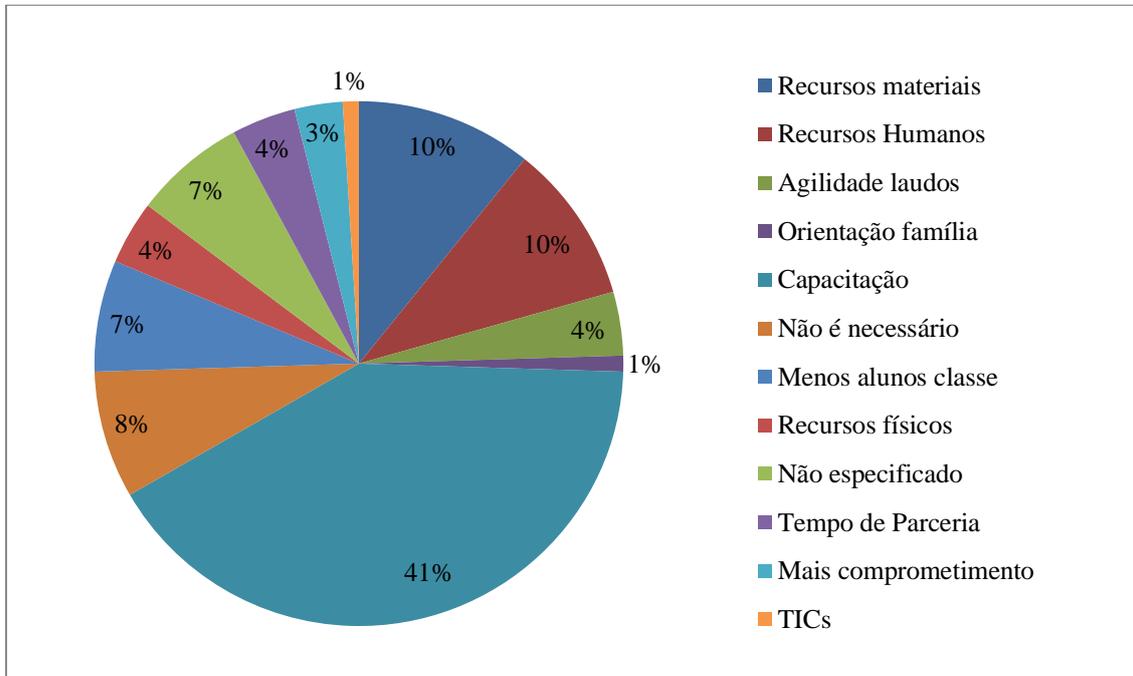
Figura 9 – Solicitação que os professores de sala de recursos fariam à SME/gestão.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores de sala regular indicaram solicitações similares, porém a maior frequência se deu na necessidade de maiores capacitações (41%), seguido pelos recursos materiais e maior apoio humano (ambos com 10%).

Figura 10 - Solicitação que os professores de sala regular fariam à SME/gestão



Fonte: Dados da pesquisa.

Mediante ao exposto, é notável que as representações de apoio e de dificuldades encontradas frente ao trabalho com esses alunos na escola regular apresentam aproximações entre os públicos de participantes ao indicarem a necessidade de mais opções de recursos humanos e materiais. Apesar disso, observa-se que os professores da sala de recursos mantém o foco central na importância da parceria e os de sala regular na capacitação.

Pode-se inferir que a diferença entre esse foco central está relacionada com a dinâmica de trabalho e com o tipo de capacitação desses profissionais. Por exemplo, quando a pessoa é um professor especialista, imagina-se que recebeu formação específica a partir de um universo reificado e tem consciência de que trabalhará com as diferenças, sendo a capacitação algo considerado pré-requisito para atuação como professor de sala de recursos, e a parceria com o profissional da sala regular (lê-se: o profissional que fica com a criança mais tempo) como um auxílio e continuação na possibilidade de aprendizagem do aluno. Já quando a pessoa é professor de sala regular onde, até pouco tempo atrás não existia alunos com deficiência, entende-se que é necessário a capacitação para possibilitar um trabalho melhor

mediante aquelas fragilidades anteriormente comentadas com base em Gatti (2013), Chaluh et al (2013) e Sarti (2009).

### 5.6. Concepções sobre inclusão escolar

Dos questionários respondidos, a maioria dos professores concorda que a inclusão é possível e alguns professores a chamam de integração, um termo não mais utilizado para se referir ao atendimento do aluno com deficiência na escola regular. Alguns colocam em evidência a importância da inclusão social e, outros, se referem aos alunos como portadores. E, sobre a inclusão possibilitar efetivamente a aprendizagem, as opiniões e condições para que aconteça estão relativamente divididas.

A concepção de integração, de convivência ou socialização, como já referida anteriormente durante essa pesquisa, foi um modelo característico do final dos anos 70 que se baseava na inserção da pessoa com deficiência na escola regular o que, de acordo com Mantoan (2006), acentua a ilusão de igualdade, negando o princípio da diferença. Isso nos faz inferir, que as representações dessas professoras estão centradas no sentido de não pertença, relacionadas a igualar sujeitos.

Esse termo também esteve presente na pesquisa Machado e Albuquerque (2012), Albuquerque (2007) e de Almeida (2001), os quais inferem que a regulamentação do saber em questões legislativas está associada com o modelo hegemônico das elites dominantes. Sendo assim, ambos os autores concordam que as leis conferem legitimidade de uma releitura e reinterpretção do conteúdo legislativo e nas representações sociais, isso significa aproximar termos ou políticas ao universo consensual.

Como explícito na tabela a seguir, 65% do total de professores acredita nas possibilidades da inclusão escolar, 29% afirmam que às vezes e 6% não acreditam ser possível. Um dado interessante que podemos observar é que a porcentagem dos professores que não acredita na inclusão é composta pelos professores de sala regular, apenas.

Tabela 4 – Frequência das respostas sobre a possibilidade de efetivação da Inclusão Escolar

	<b>Sim</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não</b>
<b>Sala Regular</b>	65%	28%	7%
<b>Sala Recursos</b>	65%	35%	0%
<b>Total Amostra</b>	65%	29%	6%

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar dos dados apresentados até agora indicarem que os participantes da pesquisa possuem dificuldades no trabalho de inclusão escolar de alunos com deficiência, percebe-se que a maioria deles indica a possibilidade de efetivar a inclusão escolar. Aqui também reside uma representação que transita nos universos reificado e consensual e é cada vez mais reforçada pelos meios de comunicação em massa, na qual a inclusão escolar é possível e necessária, mesmo que estejamos encontrando muitas dificuldades para de fato efetivá-la.

E nos chama atenção perceber que não existiu resposta negativa dentre os professores de sala de recursos, o que pode estar relacionado com as representações que eles possuem sobre aprendizagem dos alunos, já que são profissionais que estão na escola justamente para auxiliar nesse processo. Isto é, relacionado à resposta que é esperada por essa parcela de professores, já que a escola delega a eles toda expectativa sobre as possibilidades de inclusão dos alunos com deficiência.

Por parte dos professores de sala regular, a maior frequência da justificativa recai sobre as especificidades de cada aluno e sua deficiência, que somou 17% de incidência. Depois, as justificativas mais comuns por ordem decrescente de frequência foram: existe sempre alguma aprendizagem (13%), a inclusão se efetiva somente se existe algum tipo de apoio/parceria entre os profissionais (11%), depende do comprometimento/especificidade da criança (9%), são necessários mais recursos pedagógicos (8%), uma boa formação (7%), as salas são muito numerosas (6%), entre outras.

Os professores de sala de recursos concordam, em sua maioria, que é necessário um apoio/parceria entre os envolvidos para efetivar a inclusão, o que somou 40%. E, foram justificativas comuns: depende do comprometimento/especificidade da criança (20%), existe uma aprendizagem mútua onde todos são beneficiados nessa troca (10%), a inclusão pode acontecer se os profissionais envolvidos estão realmente dispostos a enfrentar o novo (10%), etc.

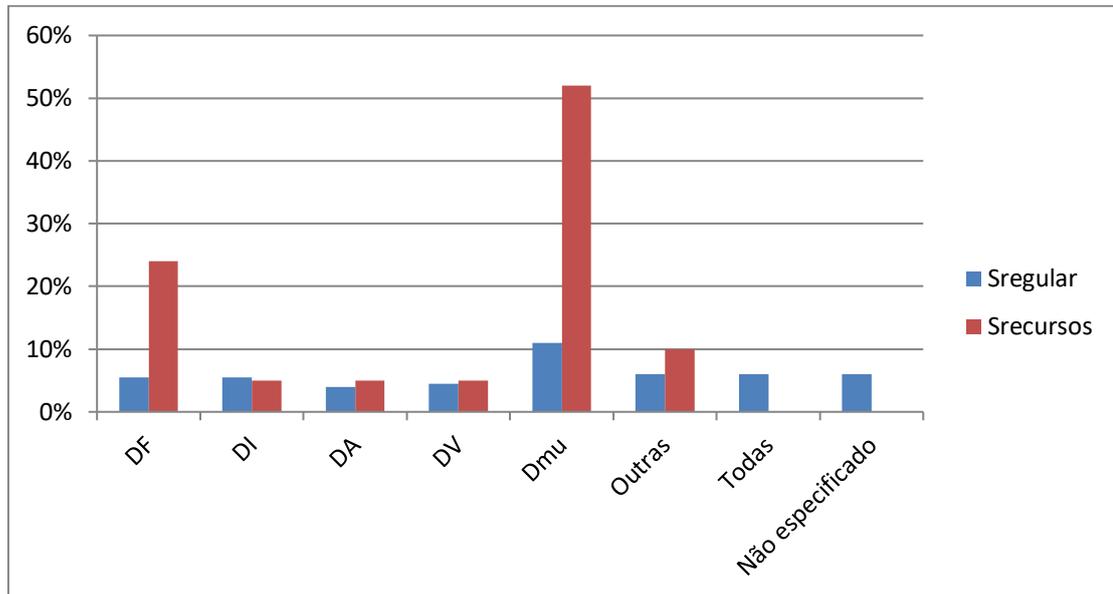
As dificuldades encontradas por esses professores para efetivar a inclusão fazem referência, em ambos os casos, principalmente, pela falta de orientação ou formação para lidar com as diversidades, somando 21% de frequência para os professores especialistas e 18% para os professores de sala regular. Isso significa um total de 19% dos professores participantes da pesquisa.

Seguidas desse ponto em comum de dificuldade na inclusão, os professores de sala regular justificam que as salas são muito numerosas (13%), faltam recursos materiais diversos (11%), falta colaboração entre profissionais e familiares (10%), entre outros. E os professores de sala de recursos, mantiveram a justificativa alocada na necessidade de parceria com os profissionais envolvidos, com os familiares do aluno, e na necessidade de praticar a aceitação e o não preconceito (15%).

Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Artioli (2006), a qual realizou questionários com o objetivo de investigar a visão dos professores sobre alunos com deficiência na sala regular. Os participantes foram 68 professores de 14 escolas municipais da zona urbana de Marília/SP. Como resultados das dificuldades de incluir o aluno, 21 professores demonstraram que a dificuldade é relativa ao aluno com deficiência (comportamento e limitações) e 47 foram dificuldades que se apoiaram em questões relativas ao professor de classe regular e escola (falta de formação profissional e o número de alunos da classe).

Quando questionados a respeito da deficiência que exigem maior adaptação, os professores concordam que é a deficiência múltipla, sendo isso apontado por 52% dos professores especialistas e 11% dos professores de sala regular, seguida pela deficiência física, com 24% e 6% respectivamente. A categoria outras foi constituída por 16% de incidência e, desse total, 14% são referentes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), os outros 2% por síndromes e 1% ao TDAH. Esses resultados podem ser observados na figura 11, a seguir.

Figura 11 - Deficiências que os professores indicam requerer mais adaptação de material



Fonte: Dados da pesquisa.

A justificativa dos professores regulares se baseia, em sua maioria, pela necessidade de muitas adaptações nos materiais (30%), o planejamento específico para atender as necessidades daquele aluno (16%), a falta desses recursos materiais (6%), falta de recursos físicos no prédio escolar (3%), comportamentos inadequados (3%), aprendizagem muito lenta em comparação com os demais da sala (2%), falta de apoio/orientação (2%) e muitos não especificaram a mesma (25%) ou não responderam a questão (10%). São 35% de professores de sala regular que não justificam a questão, o que nos faz refletir que talvez não existam tantas adaptações de materiais providas dessa parcela de professores com seus alunos. Inferimos que a representação formada pelos professores de sala regular é que o professor especialista que tem essa obrigação.

Já os professores de sala de recursos, apresentam justificativas semelhantes, nas quais houve maior incidência na necessidade planejamento específico para atender o aluno (43%), seguida por o comprometimento causado pela deficiência (9%), falta de recursos humanos (9%), necessidade de articulação e parceria com a área da saúde (4%), comportamentos inadequados (4%), comunicação com o aluno prejudicada pela deficiência (4%), falta de recursos materiais (4%), aprendizagem muito lenta em comparação com os demais da sala (4%) e, também, muitos não justificaram a mesma (17%)

As atividades que requerem mais adaptação de materiais para os professores de sala de regular são as de alfabetização (17%), matemática (6%), concretas (5%), interdisciplinares

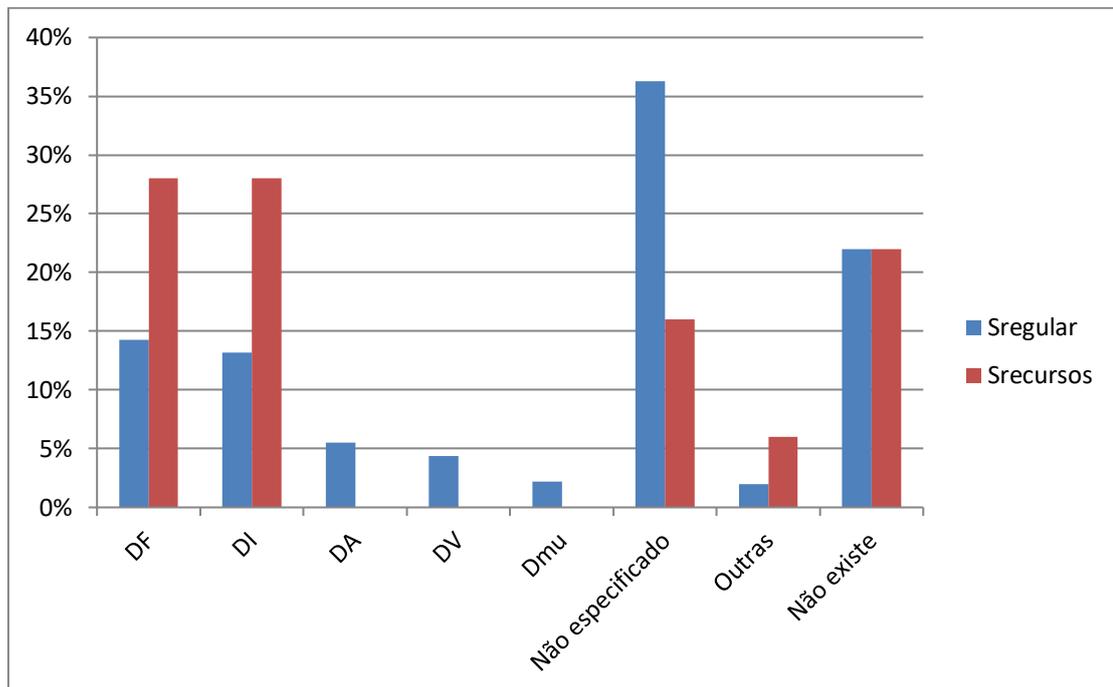
(4%), todas as atividades (42%), não são especificadas (23%), etc. Os professores justificam predominantemente que esses tipos de atividades dependem totalmente da especificidade daquele aluno (26%), requerem mais adaptação (17%), falta tempo para preparo (8%), depende do objetivo estipulado (8%), faltam recursos para adaptar (8%), o currículo é muito denso (4%).

Para os professores de sala de recursos, são as que requerem alguma modificação para atender a necessidade da criança (59%), as de leitura e escrita (12%), matemática (6%), todas (6%), entre outras. E as justificativas com mais incidência foram que essas atividades dependem totalmente da especificidade do aluno (45%), faltam recursos materiais para adaptar (14%), escola conteudista (9%), a memorização dos alunos é comprometida (5%), atenção compartilhada reduzida (5%), depende da boa vontade do profissional (5%).

Como analisamos anteriormente, a deliberação vigente no município (COMERC, 2015) prevê, caso necessário, um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para adaptar os conteúdos dos alunos com deficiência. Porém, esse plano deve levar em consideração a especificidade da deficiência e demandará que o professor conheça a real potencialidade do aluno. Isso significa que as atividades devem ser adaptadas de acordo com os conteúdos da classe, mas é necessário entender que o desenvolvimento do aluno com deficiência, que tenha o cognitivo afetado, não se equivalerá aos alunos que tenham o cognitivo preservado.

Com essas considerações, a DF e DI foram as deficiências consideradas mais fáceis de incluir, como se pode analisar na figura 12. Vale ressaltar, que diversos participantes (21% professores de sala de recursos e 13% professores especialistas) afirmaram que não existe deficiência mais fácil ou mais difícil de incluir.

Figura 12 – Deficiência que os professores indicam ser mais fácil de incluir.

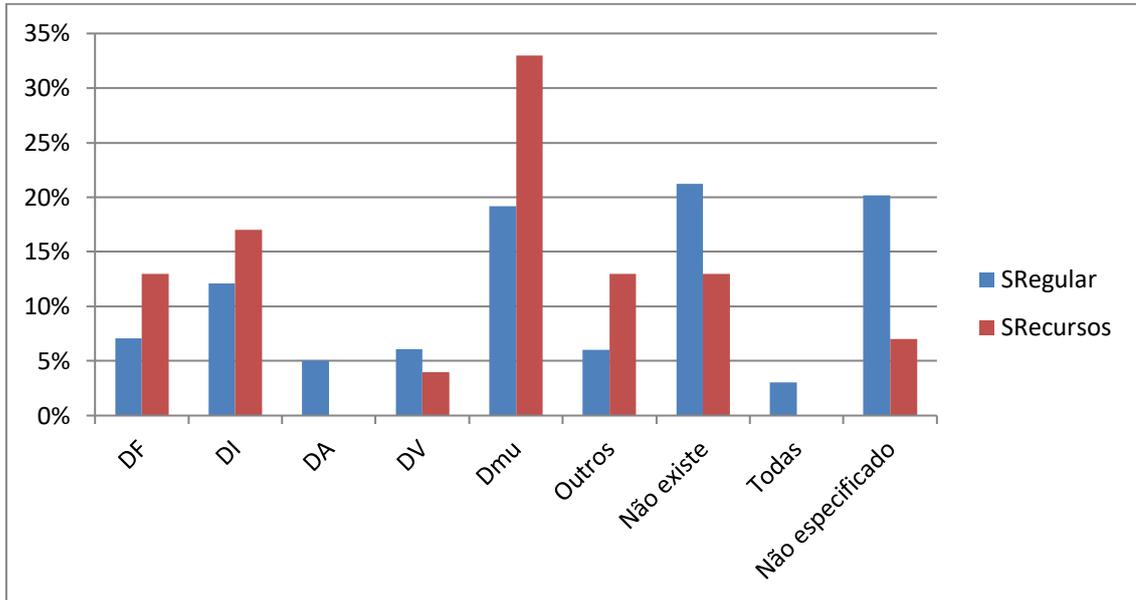


Fonte: Dados da pesquisa.

Esses resultados foram na maioria, não justificados pelos participantes de sala regular (34%) e nem por boa parte dos professores de sala de recursos (28%). Os professores de sala regular que justificaram, atribuem esta ao maior nível de comprometimento causado pela deficiência (19%), dependendo da deficiência (17%) e do comprometimento do profissional (12%), etc. E os professores de sala de recursos, justificaram a menor necessidade de adaptação de material (33%), dependendo do comprometimento do profissional (17%), do nível de comprometimento causado pela deficiência (11%), entre outros.

Referente a deficiência mais difícil de incluir, observa-se na figura 13 que foi considerada a Deficiência Múltipla, seguida pela DI considerada severa e na similaridade da resposta que não existe deficiência mais fácil ou difícil de incluir ou a resposta não foi especificada.

Figura 13 – Deficiência que os professores indicam ser mais difícil de incluir



Fonte: Dados da pesquisa.

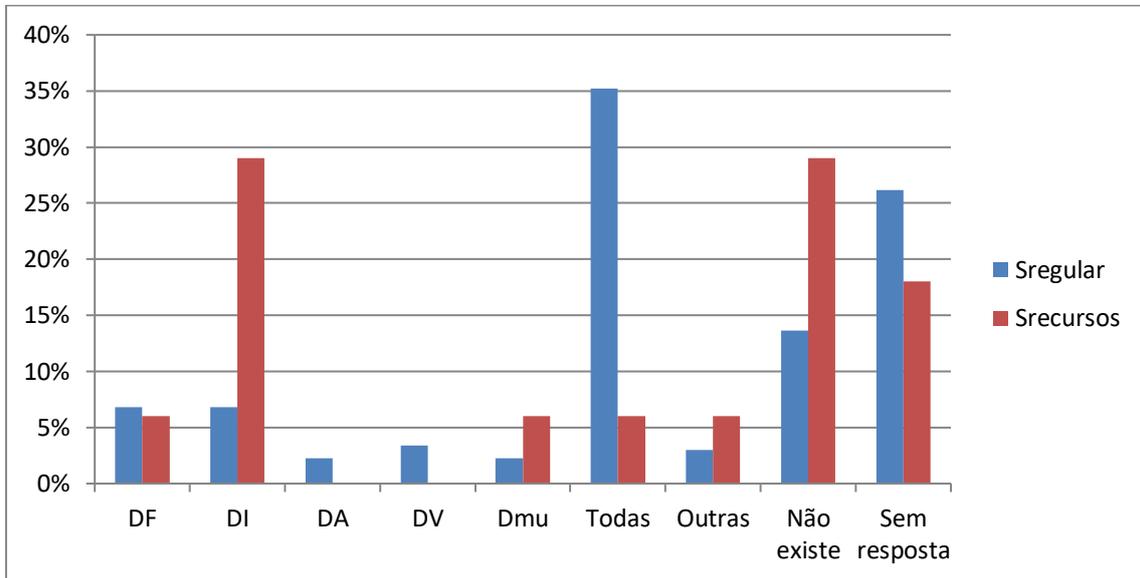
A justificativa dos professores de sala regular se centra no argumento de que a inclusão depende do nível de comprometimento causado pela deficiência (21%), e da especificidade daquele aluno (18%), do comportamento da criança (11%), do comprometimento do profissional (10%), etc. E os professores de sala de recursos, alegam novamente que depende do comprometimento do profissional (25%), do nível de comprometimento causado pela deficiência (20%), da quantidade de adaptações (15%), da identificação pessoal com o aluno (10%), entre outros. E, mais uma vez, tivemos uma porcentagem alta de participantes que não justificaram a questão, somando 21% dos professores regulares e 15% dos professores especialistas.

As deficiências consideradas pelos professores as mais aceitas tanto pelas crianças quanto pelo grupo de profissionais envolvidos (figura 14), foram a DI para 29% dos professores de sala de recurso e 35% os professores de sala regular não fizeram essa diferenciação, afirmando que todas as deficiências têm aceitação pelo grupo. Também, 14% professores de sala regular e 29% sala de recursos mantiveram a representação de que não existe essa diferença entre mais fácil ou mais difícil. E, 26% de professores da sala regular e 18% de professores de sala de recursos, não responderam a questão.

Dos professores que justificaram sobre o motivo da deficiência ser considerada mais aceita, 18% da sala de recursos e 31% da sala regular consideram que os pares dos alunos

gostam de ajudar e que depende diretamente da parceria e comprometimento profissional (12% e 14%, respectivamente).

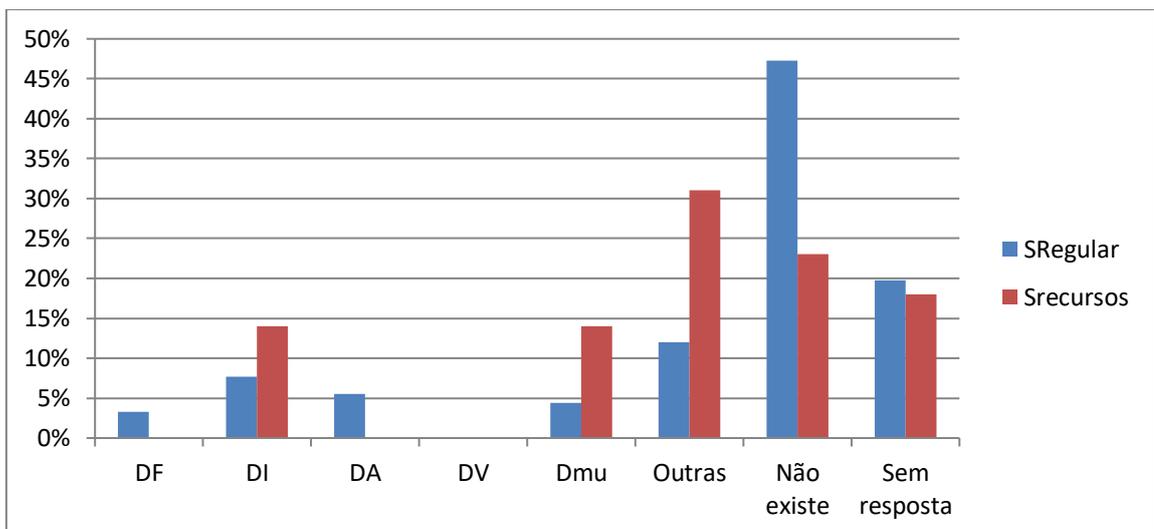
Figura 14 – Deficiência que os professores indicam ter maior aceitação



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre as deficiências menos aceitas (figura 15), a DV foi a única que não apresentou nenhuma incidência por ambos os participantes da pesquisa. Com maior frequência, temos as outras (TEA, TDAH, PC) e o discurso que não existe essa diferença entre mais aceitável ou não.

Figura 15 – Deficiência que os professores indicam ter menor aceitação



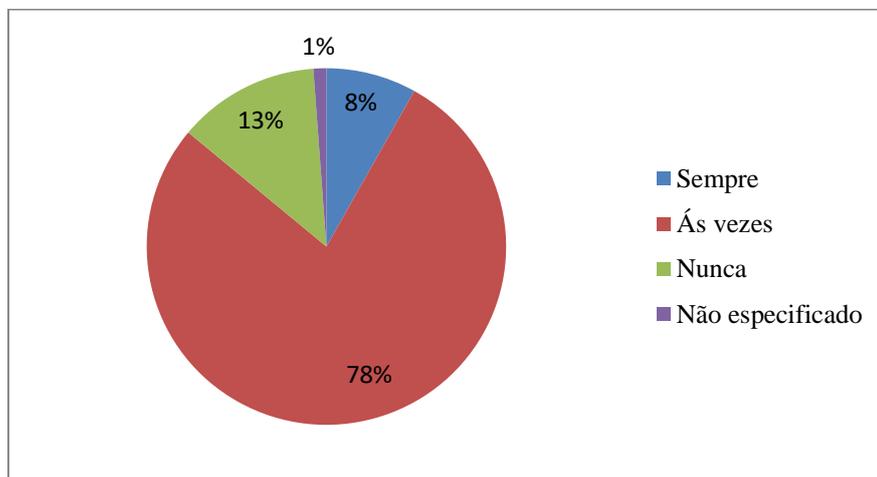
Fonte: Dados da pesquisa.

Dos professores que participaram da pesquisa, 58% de SRegular e 24% de SRecursos não especificaram a justificativa. As demais foram bem semelhantes que as anteriores, alegando com mais frequência que a aceitação depende do comportamento da criança (18% e 29%), do comprometimento do profissional responsável (15% e 24%), entre outras.

### 5.7. Sentimentos envolvidos no trabalho docente

Na questão referente a sentir-se preparado para trabalhar com a inclusão escolar, podem-se notar na figura 16 que tivemos respostas mais frequentes na opção às vezes, somando 78% da SRegular e 65% da SRecursos.

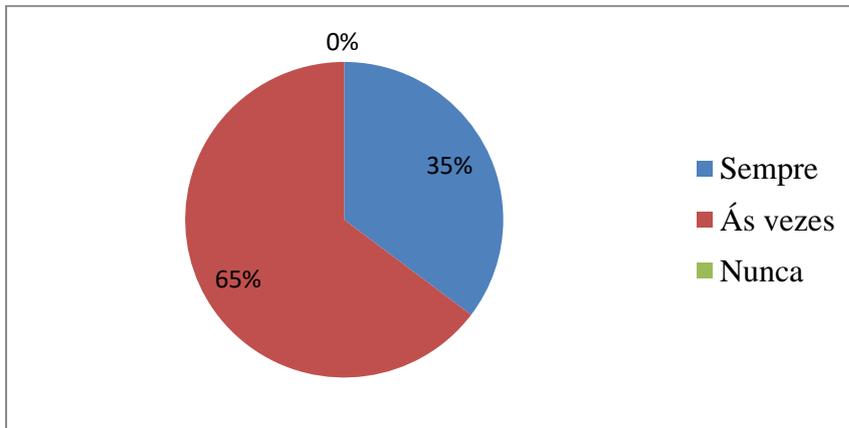
Figura 16 - Sentimento de preparo dos professores de sala regular.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ambos os tipos de participantes apontaram sentimentos positivos em relação ao preparo deles para trabalhar com alunos que possuem deficiência. Porém, nota-se que nenhum professor de sala de recursos alega não sentir-se preparado em qualquer hipótese, nunca. Essa constatação é bem diferente dos professores da sala regular e é demonstrada na figura 17.

Figura 17 - Sentimento de Preparo dos professores de sala de recursos



Fonte: Dados da pesquisa.

Os sentimentos latentes indicados foram separados em duas categorias, os pertencentes a sentimentos positivos e negativos, como podemos visualizar a seguir:

Tabela 5 – Sentimentos latentes dos participantes ao lidarem com a inclusão

	Positivos	Negativos
<b>Sala Regular</b>	40%	60%
<b>Sala de Recursos</b>	60%	40%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados são contrários entre os tipos de professores participantes, pois enquanto são 40% positivos para os professores de sala regular, são 40% os negativos dos professores de sala de recursos. E enquanto são 60% negativos para os professores de sala regular, são 60% positivos para os professores de sala de recursos.

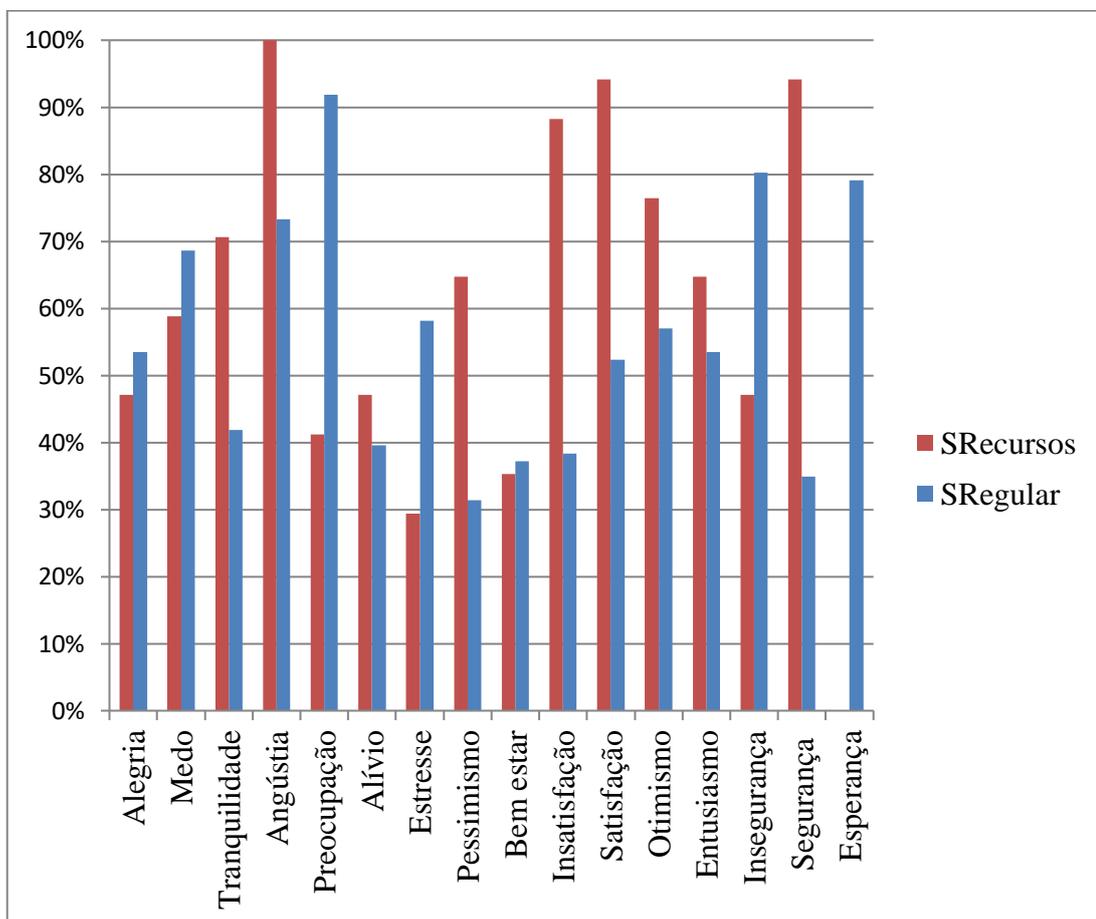
Essa dualidade de sentimentos, ora positivos e ora negativos, também foram observados nos resultados das pesquisas de Costa (2007), Albuquerque (2007), Smeha e Ferreira (2008), Modesto (2008), Turski (2009) e Almeida e Naiff (2011), indicando que não é um fato que se limita em nosso contexto de pesquisa. Entretanto, pode-se inferir que os professores de sala de recursos têm representações e sentimentos mais positivos sobre o trabalho com a inclusão escolar do que professores de sala regular.

Podemos indicar como sentimentos apontados como latentes para os professores de sala regular a frustração/impotência (19%), o medo/angústia/insegurança (18%), satisfação (12%), preocupação (8%), persistência (7%), afeto (6%), entre outros. E para os professores de sala de recursos, são: medo/insegurança (17%), aceitação (10%), persistência (10%), afeto

(10%), paciência (7%), preocupação (7%), frustração/impotência (10%), respeito (7%), solidão (7%), etc.

A questão 18 do questionário solicitava para que os participantes numerassem os sentimentos vivenciados por ordem, sendo 1 o mais próximo e se distanciando até chegar no 16 (o mais distante). Porém, muitos professores numeraram a questão apenas com o 1, ou sem ordem e, portanto, a seguir anexamos a figura 18 que faz referência a quantidade de professores que admitiu sentir alguma vez tal sentimento.

Figura 18 - Sentimentos vivenciados pelos professores ao lidarem com a inclusão



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos notar com os resultados, que 100% dos professores de sala de recursos vivenciaram em algum momento a angústia e 92% dos professores de sala regular vivenciam a preocupação. É interessante também perceber que nenhum professor de sala de recursos selecionou a esperança e que o pessimismo foi o menos frequente para os professores de sala regular.

Fullan e Hargreaves (1992) alertam que, para o desenvolvimento do professor, sua voz precisa ser escutada, devem ser estabelecidas oportunidades para os pares confrontarem pressupostos, evitem modismos e implementações que estão cegas de novas estratégias. Os professores, na instituição escolar, necessitam formar uma comunidade, na qual serão discutidos e desenvolvidos os propósitos juntos. E, além disso, essa voz que será escutada deve estar em constante reflexão, deve ser repensada em processo e em contexto.

De acordo com Silva (1998), o descaso ou indiferença pela docência, o desinteresse por formações continuadas, a agressividade atual entre alunos e pais, sobrecarga trabalhista, a baixa expectativa em relação à escola, entre outras, são características que estão acompanhando o magistério desde o século XX. Freitas e Facas (2013), também concordam que ao mesmo tempo em que a sociedade atual produz o discurso de educação para todos, não está conseguindo possibilitar condições de trabalho dignas e valorização social, considerados elementos fundamentais para o exercício de uma carreira profissional.

Mas na realidade, como afirma Oliveira (2010), existem professores que se sentem inseguros quando se busca abrir para discussão os conteúdos e práticas do fazer cotidiano, alegando como atentado à condição profissional. Porém, a autora observa que em seu oposto e, principalmente nos meios de comunicação massificada, existe a veiculação de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige conhecimento específico e este pode ser discutido por leigos e praticado por voluntários. Apesar desse “mal-estar” docente, assim como no trabalho de Freitas e Facas (2013), os dados indicam que mesmo com as exigências da profissão presentes em um contexto conturbado, sentimentos positivos são vivenciados.

## **5.8. Apontamentos dos participantes**

A última pergunta do instrumento dessa pesquisa constituiu-se de uma questão aberta e livre para que os professores escrevessem alguma consideração caso sentissem necessidade. Após a leitura desses apontamentos, os mesmos foram categorizados em: Políticas Públicas; Relações e Divulgação da Pesquisa.

Entende-se por Políticas Públicas os apontamentos que se referem a questões específicas sobre a inclusão ou sobre instituições educacionais; por Relações a parceria entre profissionais ou sentimentos que emergem durante o contato com essa parcela de alunos e Divulgação da Pesquisa, as quais continham sugestões para a pesquisadora ou pedido de

compartilhamento dos resultados. A seguir, a tabela 6 demonstra os apontamentos dos participantes.

Tabela 6 - Apontamento dos participantes.

<b>Categoria</b>	<b>SRecursos</b>	<b>SRegular</b>	<b>Total</b>
<b>Políticas Públicas</b>	2	12	14
<b>Relações</b>	5	15	20
<b>Divulgação da Pesquisa</b>	0	5	5
<b>Total</b>	7	32	39

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir dessa tabela, pode-se perceber que 39 professores participantes expuseram alguma consideração nessa última questão, totalizando 38,88% dos professores de SRecursos e 37,21% dos professores SRegular.

A categoria Relações foi a que teve maior recorrência, seguida pela categoria Políticas Públicas, em ambos os tipos de participantes. É interessante observar que apenas professores de SRegular apontaram sobre a Divulgação da Pesquisa, o que induz a questionar que talvez estejam carentes de maiores informações a respeito da temática da pesquisa, dado que também foi percebido durante a análise das respostas do questionário.

Realizando um panorama geral sobre os resultados obtidos, pode-se notar que são decorrentes consensos e dissensos entre o grupo de professores. Pensando em âmbito de representações sociais dos participantes dessa pesquisa, e não mais em categorias, é observado que existe uma aproximação entre os dois grupos de professores a respeito da importância da formação continuada, necessidade de mais recursos materiais e de flexibilidade de horários para possibilitar um trabalho em parceria.

Ao comparar as representações dos grupos, nota-se que os professores de sala de regular demonstraram maior necessidade de capacitações, adaptações de materiais e sentimentos mais negativos sobre as reais possibilidades de efetivação da inclusão escolar ou sobre sentimentos envolvidos no trabalho docente, o que provavelmente esteja relacionado com a representação de público esperado para frequência nos atendimentos quando se está atuando como professor de sala de recursos.

## 6. CONSIDERAÇÕES

O objetivo desta pesquisa foi conhecer as representações dos professores de ensino fundamental I do município de Rio Claro no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência. Para tanto, quantificou-se os tipos de deficiência dos alunos do primeiro ciclo do município junto à Secretaria Municipal de Educação e buscou-se conhecer as representações de professores da rede que atuam na sala de recursos e sala regular, com a intenção de verificar quais as representações de cada grupo e analisar se existiam aproximações ou distanciamentos entre essas representações.

A partir de três questões norteadoras: Quais representações circulam entre os professores do ensino fundamental? Qual a repercussão dessas representações para aqueles que trabalham na escola? Essas representações podem influenciar a maneira como o professor compreende a aprendizagem do aluno com deficiência? Pode-se constatar que a representação das possibilidades de desenvolvimento que o professor tem de seu aluno com deficiência, ou seja, o modo como ele e seu grupo vê essa possibilidade, pode facilitar ou dificultar a trajetória escolar da criança.

Cabe aqui ressaltar que para estudar as representações do professor e a repercussão que elas têm na escola ou na aprendizagem do próprio aluno com deficiência, foi necessário retomar a teoria das representações sociais, elaborada por Moscovici (1978, 2013). Isso porque, de acordo com o autor, a representação do sujeito está presente desde o valor atribuído a um objeto, imagem de uma pessoa, até a opinião e julgamentos sobre um determinado assunto. Moscovici (1978, 2013) argumenta que as representações são interferidas pelo social, ou seja, que o universo interior e exterior exerce influência no sujeito através de processos de ancoragem e objetivação. Logo, em concordância com Jodelet (2009), os estudos realizados com essa abordagem estão em contato tanto com as representações dos indivíduos participantes (esfera subjetiva), que são influenciadas pelo coletivo do grupo ou comunidade (esfera intersubjetiva), quanto pelas instituições (esfera transubjetiva).

As representações que foram explicitadas nessa pesquisa se inserem em âmbito subjetivo - o próprio indivíduo, intersubjetivo – grupo de professores de sala de recursos ou de sala regular do ensino fundamental I da rede municipal de Rio Claro, e, transubjetivo – nos diálogos de comunicação em massa, nos funcionamentos institucionais, ideologias do contexto, valores referenciais, entre outras que influenciam os professores em sua prática diária em sala de aula. Com isso, é possível entender que as representações dos professores dizem respeito ao que ele pensa, as influências que recebe do seu grupo de trabalho e da própria instituição, no caso, as orientações da Secretaria Municipal de Educação.

Para Moscovici (1978, 2013) as representações transitam entre o universo reificado, que é determinado por um pensamento erudito de formação específica e o universo consensual, no qual todas as pessoas fazem parte em algum momento, relacionando-se com a vida cotidiana, opiniões e juízos de valor. Nessa pesquisa, as representações resultantes de professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, transitam entre os diferentes universos representativos. Estão no universo reificado, já que discutem sobre a importância da educação para todas as pessoas em sala regular através de saberes acadêmicos mobilizados para adaptação de suas práticas escolares cotidianas e que entendem os benefícios para os envolvidos. E, ao mesmo tempo, estão no consensual, pois assim como no discurso do senso comum, os professores alegam que é difícil incluir uma criança com deficiência na sala regular, enfatizando que não estão preparados para tal, ou seja, um discurso de senso comum ainda é predominante na escola.

De forma geral, constatou-se que os professores não estão convictos a respeito das reais possibilidades de efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência, pois 29% do total de professores estão incertos e 7% dos professores de sala regular não acreditam nessa possibilidade. Consideramos válido ressaltar que, apesar de nenhum professor de sala de recursos apontar que não é possível a efetivação da inclusão, eles tiveram maior frequência na opção “às vezes” do que os professores de sala regular. Pode-se inferir que tais resultados estão relacionados às representações do que é considerado politicamente correto nos moldes escolares atuais, pois apesar de o professor especialista alegar falhas nesse processo e indicar maior incerteza, muito dificilmente confirmaria que não acha possível a efetivação já que ele é eleito pelo grupo escolar como o responsável para que realmente aconteça.

Foi possível perceber, a partir da análise das respostas dos participantes da pesquisa, que ambos os grupos alegam necessitar de mais formação continuada, recursos materiais e horários para efetivar uma parceria entre os pares. Nesse sentido, fica evidente que as representações dos professores sobre a inclusão escolar, especificamente de alunos com deficiência, estão mais centradas nas dificuldades encontradas do que nas possibilidades de trabalho e de aprendizagem desses alunos. A especificidade do aluno com deficiência em comparação com os demais alunos é motivo para alegar a dificuldade no trabalho na sala regular e na adaptação de material.

A relação entre formação continuada que ambos os grupos de professores alegam necessitar, certamente auxilia em momentos de reflexão sobre as diferenças e nos saberes para a elaboração de práticas pertinentes ao contexto. Os participantes de sala de recursos indicaram igualmente ter recebido essa capacitação advinda da secretaria/gestão escolar e de

iniciativa própria, e os de sala de regular apresentam uma distância significativa entre ter recebido capacitações da secretaria/gestão (8%) e por iniciativa própria (38%).

Esses dados estão evidenciados com as solicitações que fariam a SME/gestão, pois houve uma aproximação nos resultados de ambos os grupos, dentre capacitações, recursos materiais e humanos, parceria de pares e com familiares, entre outros. E uma diferenciação na predominância de necessidade de cada grupo, já que os professores de sala de recursos indicaram com mais frequência o tempo de parceria e os professores de sala regular as capacitações.

O diálogo entre os professores parceiros, bem como entre toda equipe que atende a criança na escola, é um dos requisitos já previstos por lei e que possibilita adaptação de materiais e planejamento para efetivar a inclusão do aluno com deficiência em sala de aula. Porém, nessa pesquisa, obtivemos um considerável percentual de professores de sala de recursos que não responderam ou não justificaram a questão referente a deficiências que necessitam de mais adaptações de materiais. Esse fato, relacionado aos anteriormente mencionados sobre a solicitação à SME/gestão, nos remete a inferir que existe a representação de que tal prática seja designada apenas ao professor especialista, o qual possui saberes mais específicos.

A partir do momento em que os educadores afirmam que os alunos com deficiência necessitam de conhecimento e experiência específica, estamos em concordância com Mitler (2003) ao enfatizar que o modo que compreendem a deficiência pode perpetuar representações que foram construídas por atitudes preconceituosas e segregacionistas. E, portanto, esse sentimento latente de não sentir-se preparado que vem persistindo durante os anos e contextos, evidencia que continuamos com a representação de um modelo ideal de aluno e com a dificuldade de lidar com as diferenças. Tal sentimento pode ser considerado um dilema da temática, no qual o professor lida com a própria ansiedade e expectativa, visto que nem sempre a transformação que o professor imagina para o aluno será atingida.

Os sentimentos positivos e negativos no trabalho com as deficiências foram exatamente inversos entre o grupo de professores de sala de recursos e o grupo de professores de sala regular, sendo os mais positivos indicados predominantemente pelos professores de sala de recursos. Fazendo uma contrapartida entre os dois grupos, dentre todos os sentimentos já vivenciados em algum momento, os professores de sala de recursos assinalaram com mais frequência os sentimentos de angústia, satisfação, segurança, insatisfação, otimismo, tranquilidade, pessimismo, entusiasmo e alívio. E, os professores de sala regular, os sentimentos de preocupação, insegurança, esperança, medo, estresse, alegria e bem-estar.

O que nos chamou a atenção é que o sofrimento que o professor de sala regular apresentou em nossos resultados, relaciona-se com a provável expectativa de que, com o auxílio do professor de sala de recursos, o “problema” seja resolvido, este que está apenas situado no aluno. E, sendo assim, deixa de refletir a respeito da aceitação da deficiência, das expectativas que coloca em seu aluno e em suas características e as possibilidades reais de aprendizagem.

Desde a publicação da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996) o público alvo da inclusão escolar tem direito de estar em classe regular e receber apoio de atendimento educacional especializado gratuito e, em 2013 a Lei Federal n. 12.796 (BRASIL, 2013) reafirmou o direito de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino. Ou seja, há mais de 20 anos parte-se do pressuposto que esse público tem o direito de frequentar a escola regular e que seja garantida uma aprendizagem que atenda suas necessidades.

Pode-se perceber que existe um pré-julgamento evidenciado pelas representações encontradas durante a análise das concepções sobre a inclusão escolar de que é mais difícil incluir aqueles alunos cujo comprometimento causado pela deficiência e adaptação de currículo seja maior, evidenciando que o professor acredita que terá mais trabalho por ter que atender todas as necessidades de seus alunos e a do aluno com deficiência. Em contrapartida, quando os participantes se deparam com a questão da deficiência com maior e menor aceitação, houve um alto número que não respondeu a questão ou que não justificou a resposta e outros que defendem não existir essa diferenciação. Aqui reside uma representação que também se faz presente no senso comum, pois é politicamente correto defender que não existe preconceito em relação às deficiências, mas é fato que ainda existem.

Se pensarmos em deficiências que afetam o nível cognitivo, ou seja, que afetam o intelectual, é fato que os alunos terão uma aprendizagem mais lenta e ficarão aquém do esperado para sua faixa etária. Considerando que os professores de sala regular declaram receber um número alto de total de alunos em sala de aula, o profissional de apoio seria de grande auxílio na dinâmica escolar. Com os dados obtidos, verificou-se que o número de profissionais de apoio e o número de alunos inclusos não são proporcionais, mas legalmente não encontramos evidências que indiquem essa proporção.

Sobre os sentimentos envolvidos no trabalho docente, apesar de exporem algumas dificuldades durante o trabalho com a inclusão escolar, é oportuno destacar que nenhum professor de sala de recursos relatou não sentir-se preparado em hipótese alguma nesse

sentido. Enquanto isso, a maioria dos professores de sala de recursos teve maior frequência na opção “às vezes”.

Essa diferença pode estar diretamente relacionada com a questão da representação do modelo de aluno que irão receber em seu contexto de trabalho, pois como descrito nas legislações e deliberações, para atuar em sala de recursos multifuncionais, o concurso é específico para Professor Educação Básica (PEB) II - Educação Especial. Isso significa, que ao prestar o concurso e entender suas obrigações enquanto professor da Educação Especial, o mesmo tem a expectativa de trabalhar com alunos que fazem parte dessa parcela considerada Educação Especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação).

Foi possível averiguar, que o professor regular geralmente representa a figura do professor de sala de recursos como o detentor das informações sobre a deficiência ou de adaptações de materiais, como se fosse um *expert* de todas as deficiências. Ao mesmo tempo, de modo contraditório, apesar dos professores de sala de recursos citarem sentimentos mais positivos a respeito da inclusão desses alunos na rede municipal de ensino e no trabalho com a deficiência, existe uma representação sobre a falta apoio da secretaria/gestão ou de parceria suficiente por uma parcela significativa de ambos os grupos de professores, evidenciando que o professor se sente solitário no exercício do magistério.

Retomando a Deliberação nº 01 da COMERC (2015), nota-se que as salas de recursos são atribuídas a professores que possuam uma complementação mínima em educação especial *latu sensu* ou licenciatura em Educação Especial e que a elaboração ou as adequações do PDI devem ter participação de todos os professores envolvidos em horário de HTPI disponibilizado e organizado pela unidade educacional. Portanto, legalmente, podemos compreender que a diferença de formação entre o professor de sala de recurso e de sala regular é um enfoque em estudos sobre a educação especial, visto que 69,77% dos professores regulares apresentam alguma especialização nesse nível e, que a responsabilidade de adaptação do currículo é de ambos os professores e a adequação do horário para que seja viável a parceria é de responsabilidade da escola.

É importante perceber que, tanto as legislações divulgadas pelas entidades governamentais descritas durante a pesquisa, quanto à maioria dos autores referidos, declaram que a inclusão é uma necessidade social e, em vista disso, não se resume a preocupação de governantes, ou especialistas ou grupo específico de pessoas. Por consequência, cabe aqui ter o cuidado de ressaltar que essa pesquisa teve uma amostra de 103 professores (86 de sala regular e 17 de sala de recursos), dentre uma rede com 498 salas de aula de ensino fundamental e, por conta disso, alertamos que as considerações são baseadas em nossos

resultados e não é nosso objetivo que sejam generalizadas para todos os professores ou usadas para culpabilizá-los pelos percalços que a inclusão escolar encontra para se efetivar, mas sim, para refletir sobre como as representações dos professores podem afetar positivamente ou não a aprendizagem de seus alunos com deficiência que estão na rede regular de ensino.

Em suma, o presente estudo permitiu melhor compreender o contexto da inclusão escolar do município de Rio Claro/SP ao aproximarmos e distanciarmos as representações de professores de sala de recursos e sala regular. Mas deixamos aqui registrado que, como todo estudo, existem limitações dessa pesquisa que podem ser aprofundadas em estudos posteriores com outras variáveis ou posicionamentos como, por exemplo, realizar entrevistas e observações das práticas desses professores, expandir para novos municípios e compará-los, incluir para análise a categoria que foi separada como “outros” (síndromes e transtornos) e explorar se existe predominância em relação ao sexo dos alunos, refletir sobre cursos de formação continuada e efetivá-la, entre outras possibilidades.

## 7. REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os Caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M.; VEIGA NETO, A. J.; SILVA, M. V. O.; PRIETO, R. G.; RANNÃ, W.; ABENHAIM, E. *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.
- ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.; SILVÉRIO, V. *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê -Autores Associados, 2006.
- ALBUQUERQUE, E. R. Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3685/arquivo1048\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3685/arquivo1048_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 20.set.2015.
- ALMEIDA, S. A de; NAIFF, L. A. M. Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João Del-Rei, v. 6, n. 1, p. 29 – 38, jan/jul. 2001. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/bvsvs/resource/pt/psi-50232>>. Acesso em: 09.08.2016
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 20.set.2015
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)*. 5 ed. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento, Paulo Henrique Machado, Regina Machado Garcez, Regis Pizzato, Sandra Maria Mallmann Da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANICETO, R. A. Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem: As representações sociais dos professores. 2011. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2011.
- ANTUNES, A.; MONTE, M. Chuva no mar. In: CARMINHO. Canto. Portugal: Som Livre CD (Rimo), 2015. 1 CD. Faixa 5.
- ARTIOLI, A L.A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 23, p. 103-121, dez. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752006000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200006)>. Acesso em: 09.ago.2016
- AZEVEDO, K. R.; CERQUEIRA, T. C. S. Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio. *Psicologia e Saber Social*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 34-51, jan/jun. 2015. Disponível em: <doi: 10.12957/psi.saber.soc.2015.8049>. Acesso em: 22.ago.2016
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BIANCHI, C. S.; BARBOSA-LIMA, M. C. A. Representações sociais no discurso da “inclusão” de alunos com deficiência visual. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 21, v. 1, n. 58, p. 14-29, jan.-jun. 2015.
- BITTENCOURT, Z. Z. L. T.; MONTAGNOLI, A. P. Representações sociais da surdez. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 40, n. 2, p. 243-249, abr./jun. 2007.
- BRASIL *Sistema de consulta a matrícula do censo escolar*. Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira, 2014A. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 20.ago.2014
- BRASIL. *Cartilha do Censo 2010: Pessoas com deficiência*. Brasília: Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 28.jul.2015
- BRASIL. *Conferência Mundial de Educação Especial. 7 a 10 de junho de 1994*. Salamanca: Espanha/UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08.maio.2013

Brasil. *Decreto n. 5296, de 02 de dezembro de 2004*. Brasília, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 12796/13*. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>>. Acesso em: 28.mai.2016

Brasil. *Lei Brasileira de Inclusão, de 6 de julho de 2015*. Brasília, 2015.

BRASIL. *Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 24/04/2015.

BRASIL. *Plano Nacional da Educação. Brasília, MEC/INEP, 2014B*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/dossie-localidades>>. Acesso em: 01.jun.2016.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP. 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 20.mai.2013

Brasil. *Portaria n. 3128, de 24 de dezembro de 2008*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica n. 4, de 02 de outubro de 2009*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 20.ago.2014

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao\\_educacao.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf)>.

BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais*. São Paulo: Record, 1993

CARVALHO, R. C.; NAUJORKS, M. I. Representações sociais: dos modelos de deficiência a leitura de paradigmas educacionais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p 35 – 49, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4345>>. Acesso em: 23.mai.2016

CECIM, R. B. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, C. *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 21-49

CHALUH, L. N.; MORAES, J. M.; ISHIKAWA, R. MATOS, L. L. Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo. *Comunicações*, Piracicaba, v, 20, n. 2, p. 7 – 25, 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1699>>. Acesso em 15.jan. 2015

COMERC. Conselho Municipal de Educação de Rio Claro. *Deliberação nº 01, de 25 de agosto de 2015*. Rio Claro, 2016. Disponível em: <<http://www.educacaorc.com.br/?r=biblioteca>>. Acesso em: 30.nov.2016

COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR(CAPES). *Banco de Teses*. <Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 04.nov.2015

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA. *Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012*. Disponível em: <[http://www.sap.sp.gov.br/download\\_files/pdf\\_files/comite\\_de\\_etica\\_em\\_pesquisa\\_SAP/resolucao-466\\_12-12.pdf](http://www.sap.sp.gov.br/download_files/pdf_files/comite_de_etica_em_pesquisa_SAP/resolucao-466_12-12.pdf)>. Acesso em: 28.jul.2015

COSTA, M. C. S. *Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental*. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Programa de estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifca Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/MariaCristinaSanchezdaCosta.pdf>>. Acesso em 20.mai.2016

- COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. v. 3, São Paulo: UNESP, 1999.
- CROCHÍK, J. L. *Preconceito: indivíduo e cultura*. 2 ed. São Paulo: Robe, 1997.
- DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor em educação especial: da segregação à inclusão. In: *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- DI NUBILA, H. B. V.; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 11, n. 2, p 324-35, jun. 2008. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2008000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2008000200014)>. Acesso em: 20.ago.2016.
- DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007
- DOTTA, L. T. *Representações sociais do ser professor*. São Paulo: Alínea, 2006.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DURAN, M. C. G. Educação, formação docente e representações sociais. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 13 , n. 22 , p 217-237, jul.-dez. 2010
- DURKHEIM, E. *Regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fonte, Coleção Tópicos, 1978.
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREITAS, L. G.; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p. 7-26, abr. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812013000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000100002)>. Acesso em: 01.abr.2017
- FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- FREITAS, S. N.; CASTRO, S. F. Representação social e educação especial: A representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. *Educação Online*. 2004
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Teacher development and educational change*. Londres, Falmer Press, 1992.
- GAKIYA, S. M. C. Formação Continuada e Inclusão Escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da Rede de Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP, 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2012.
- GASPARETTO, M. E. R. F. Visão subnormal em escolas públicas: conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental. 2001. 173 f. Tese (Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2001.
- GATTI, B. Educação, Escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 01.abr.2017
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. São Paulo: Zahar, 1988.

GOVERNO FEDERAL. *Portal Brasil*. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 10.ju.2015.

GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há solução: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: *Textos em representações sociais*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap6, p. 191-225.

HILSDORF, C. R. *Educação matemática em escolas inclusivas: A sala de recursos em destaque*. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*, São Paulo, Rio Claro. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=354390>>. Acesso em: 30.mar.2017

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. *Representando a alteridade*. Ed. 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 47-68.

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

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. In: *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em: 16.jun.2015

JOVCHELOVICH, S. Re(des)coabrindo o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. *Representando a alteridade*. Petrópolis, 2. Ed. RJ: Vozes, 2002. p. 69-82.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia e Sociedade*, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2.pdf>>. Acesso em: 30.nov.2015

LACERDA, P.; DIAS, G. L.; PAULA, M. A. B.; CHAMON, E. M. Q. O. Representações sociais da deficiência: Revisão da literatura. *XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica/ XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação/VI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Júnior*. Urbanova, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Dualismos da Escola Pública Brasileira. *VIII Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação*. Campinas: Pontifícia universidade Católica de Campinas, 2015.

LIMA, R. C. P.; FERRAZ, V. E. F.; OLIVEIRA, H. F.; FAZZITO, A. M.; LELIS, L. M.; DOMINGUES, T. Representações sociais da Síndrome de Down. *Revista de Ciências Humanas. (Especial Temática)*, Santa Catarina, n. 6, p. 147-160. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25823/22608>>. Acesso em: 10.nov.2016

LIPPE, E. M. O ensino de ciências e deficiência visual: uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2010.

MACHADO, L. B.; ALBUQUERQUE, E. R. Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1085-1104, set./dez. 2012

MAGALHÃES, S. M. O.; GUIMARÃES, V. S.; RUTH, C. C.R. S. O professor na literatura educacional contemporânea. *Anais da 32ª ANPED*. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5507--Int.pdf>>. Acesso em: 19.dez.2015.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, A. E. M. *Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de ensino*. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S.; RIBEIRO, A. G.; HORVAT, C. C.; GONÇALVES, E. G.; MANUCHAKIAN, F.; PRADO, G. M. A.; MUNIZ, J. A. Relações interpessoais na inclusão de pessoas com deficiência: Estudo sobre

apoio psicológico a pessoas com deficiência visual. *Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 7, n.1, p. 53-82. 2007. Disponível em: <[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/RELACOES\\_INTERPESSOAIS\\_NA\\_INCLUSAO.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/RELACOES_INTERPESSOAIS_NA_INCLUSAO.pdf)>. Acesso em: 21.ago.2014

MEC. Ministério da Educação. *Educação infantil : saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem : deficiência múltipla*. [4. ed.]. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MEDEIROS, P. M. *Inclusão social pela educação: uma necessidade especial para profissionais da área*. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista. Franca, 2007.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DENARI, F. E.; COSTA, M. P. R. Professores de Educação Especial e a perspectiva da inclusão escolar: Uma nova proposta de formação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.. p 123- 158

MENIN, M.S.S.; SHIMIZU, A.M.; LIMA, C.M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.137, p.549-576, maio/ago. 2009.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2005.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MODESTO, V. M. 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. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1931/1/2008\\_ViliaMarizaFragaModesto.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1931/1/2008_ViliaMarizaFragaModesto.pdf)>. Acesso em: 14.mai.2016

MONTEIRO, M. I.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. Concepção e práticas dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: *Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 23-40.

MOREIRA, G.E.; MANRIQUE, A. L. Educação inclusiva: representações sociais de professores que ensinam matemática. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, v.12, n.1, p. 127-149, jan/jun. 2014

MOSCARDINI, S. F. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais*, 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: A prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan/mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/11.pdf>>. Acesso em: 27.nov.2015

NASCIMENTO, R.C.S. *Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem*. 2011. 234 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia , 2011.

NÓVOA, A. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 74, p. 27-42, abril. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 19.dez.2015.

- OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. 2002. 323 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102261>>
- OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1 (2010), p. 17-35.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>>. Acesso em: 19.dez.2015.
- OLIVEIRA, J. D.B. *Concepções de deficiência: um estudo das representações sociais de professores de Educação Física no Ensino Superior*. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11127/1/Joao%20de%20Oliveira.pdf>>.
- OLIVER, M. *The politics of disablement*. London: MacMillan, 1990.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão...*Ponto de Vista*, Marília, n. 1, v. 1, p. 4-13, jul/dez. 1999. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CDEQFjAA&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufsc.br%2Findex.php%2Fpontodevista%2Farticle%2Fdownload%2F1042%2F1524&ei=XtUwU7HpN8rA0gGy94H4AQ&usq=AFQjCNFaoPcQVznM9lZWlabTdhURlCc-3A&bvm=bv.63587204,d.dmQ>>. Acesso em 24.mar.2014
- OSTI, A. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000321202&fd=y>>. Acesso em: 13.jul.2015
- OSTI, A. *Representações de professores e alunos sobre dificuldades de aprendizagem*. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.
- PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC/SEE,2005.
- PLACCO, V. M. N. S. *Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- SÁ, C. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. *Revista Brasileira de Educação. Especial*, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set. 2015
- SANTOS, W.R. Pessoa com deficiência:nossa maior minoria. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501- 519. 2008.
- SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200006)>. Acesso em: 19.dez.2015
- SASSAKI, R. K.. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, v. 5, n.24, jan/fev, p. 8-9. 2002. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwit2ZT3tcLJAhXGFZAKHZD2DN4QFggsMAE&url=http%3A%2F%2Fbauru.apaebrasil.org.br%2Farquivo.phtml%3Fa%3D9458&usq=AFQjCNHNxFoz2g96FY00zJNOF22yN5IWDA>>. Acesso em: 14.jul.2015
- SASSAKI, R.K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Ed. 8. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SILVA, A. M. F. *Representações sociais da família sobre a deficiência física da criança e suas implicações no cotidiano*. 2011. 211 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: Florianópolis, 2011.
- SILVA, M. H. G. F. D. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. *Caderno CEDES*,Campinas , v. 19, n. 44, p. 33-45, Abr.1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02.mar.2017

SILVESTRE, J. D. *A formação do orientador educacional na graduação e seu trabalho com a inclusão*. 2006. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista — Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2006.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000. Ed.2. p. 21 – 49.

SMEHA, L. N; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 31, p. 37-48. 2008.

SOUSA, C.P.; NOVAES, A.O. A compreensão da subjetividade na obra de Moscovici. IN: ENS, R.T.; BOAS, L.P.S.V; BEHRENS, M.A. *Representações sociais: Fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Champagnat, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TURSKI, D. R. O valor da inclusão: coma palavra os professores. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2009.

VASCONCELLOS, K. M. ; SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. A representação social do aluno com deficiência na educação inclusiva: o olhar das crianças. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 277-287 ,jul.-dez. 2011.

VIEIRA, S. C. M.; SILVA, K. V. P.; AMORIN, M. R. F. B.; OLIVEIRA, M. A. S. G. Representações sociais dos professores no ensino-aprendizagem do adolescente com Síndrome de Down. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v.1, n.2, p. 187-199, Jul./dez. 2015

VIGOSTKI, L. V. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37. n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000400012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000400012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27.jan.2015.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas: fundamentos de defectologia*. V. 5. Madrid: Visor, 1997.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>>. Acesso em: 18.dez.2015

## 8. APÊNDICE

### APÊNDICE A - Carta de Apresentação da Pesquisa

Prezado Coordenador;

Sou aluna do Mestrado em Educação da UNESP e estou pesquisando a respeito da inclusão escolar. A pesquisa que realizo se intitula **“Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)”** e tem como meta conhecer as representações de professores no contexto da inclusão escolar de 1º a 5º ano da rede municipal de Rio Claro/SP, trazendo à tona quais são os desafios enfrentados em sala de aula, visando contribuir para a formação de novos professores, assim como identificar quais os tipos de deficiência mais atendidas nas escolas.

Assim, venho, pois, solicitar autorização para que eu possa coletar dados juntos aos professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais. Esclareço que a coleta será realizada da seguinte forma: será entregue um questionário para os professores da sala de recursos multifuncionais em uma reunião da Secretaria Municipal de Educação e para os docentes de sala regular, serão enviados via coordenação escolar em reunião também da Secretaria Municipal de Educação com o mesmo prazo de entrega para que os professores respondam em casa. O questionário será coletado na reunião posterior a esta entrega.

Nessas reuniões, a pesquisadora apresentará a importância da colaboração para o projeto e entregará juntamente com o questionário duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado para que os voluntários possam ficar com uma cópia e a pesquisadora com a outra. Os docentes não serão identificados e, para garantir maior fidedignidade e sigilo dos dados, os questionários serão acompanhados de um envelope para que este seja lacrado, pelo próprio professor, assim que respondido. Espera-se que a partir destes questionários, possamos contribuir com informações e análises relevantes para todas as pessoas que vivem esta realidade: os próprios professores da rede municipal de ensino, a gestão, a comunidade escolar e toda a sociedade. Sendo assim, a pesquisadora se compromete em apresentar os resultados das pesquisas em reunião da SME a combinar.

Todos os cuidados éticos serão tomados na pesquisa e estarão em consonância com a Resolução 466/12. Desde já agradeço a sua atenção e espero contar com a oportunidade ímpar de coletar dados na rede municipal. Caso possa aceitar o meu pedido, peço-lhe que assine o documento que se segue. Se, por ventura, necessitar de maiores esclarecimentos, não hesite em fazer contato comigo. Estou à disposição no seguinte endereço eletrônico: [dois.e@hotmail.com](mailto:dois.e@hotmail.com).

Rio Claro, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2016.

Cordialmente,

Emille Gomes Paganotti

Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Educação – UNESP

**APÊNDICE B- Aceite da coordenação**

Aceito que a pesquisa intitulada: “**Representações sociais de professores de ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)**” seja realizada junto a professores da rede municipal, sob a responsabilidade de Emille Gomes Paganotti, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da UNESP.

Instituição:

Coordenador:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Carimbo:

Rio Claro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

### **C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Convido você a participar do trabalho de pesquisa “Representações sociais de professores de ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)” que será desenvolvida por Emille Gomes Paganotti (pesquisadora responsável), RG: 49.675-283- 2, aluna da Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus Rio Claro. A pesquisa será registrada através de dissertação de mestrado, orientada pela Professora Doutora Andréia Osti.

O objetivo da pesquisa é conhecer as representações de professores no contexto da inclusão escolar. Para isso, faremos uso de um questionário que será respondido por escrito por você com 19 questões. No questionário não haverá sua identificação e o mesmo será acompanhado por um envelope para ser lacrado na devolução, garantindo maior fidedignidade possível dos resultados e sigilo das respostas.

Você receberá o questionário em uma reunião da Secretaria Municipal de Educação e deverá devolvê-lo para a reunião posterior. Nessas reuniões, a pesquisadora apresentará a importância da colaboração para o projeto e entregará juntamente com o questionário duas cópias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, para que todos os envolvidos o tenham.

Sua participação é voluntária e será garantido o total sigilo. É assegurada a disponibilidade da pesquisadora durante toda pesquisa para esclarecer dúvidas sobre a mesma, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações. Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, dizem a respeito ao eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma questão. Para minimizar essa possibilidade, orientamos que os participantes respondam apenas as questões que se sentirem confortáveis, podendo, inclusive, deixar de responder a uma pergunta ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência.

O principal benefício da pesquisa é acadêmico e consiste na contribuição para o entendimento da realidade vivida por professores no trabalho com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Como já mencionado, a participação será voluntária e você não receberá auxílio financeiro, psicológico e também não terá despesas. Ressaltamos que caso aceite participar, a interrupção é um direito e poderá ocorrer no momento em que você

desejar, portanto, se quiser cancelar seu consentimento para a utilização dos dados, não sofrerá qualquer prejuízo.

Se você estiver se sentindo totalmente esclarecido, sem nenhuma dúvida sobre a pesquisa e sobre os responsáveis por ela, gostaria de convidá-lo (a) a preencher seus dados e assinar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado em duas vias, o qual ficará uma com o (a) senhor (a) e a outra com a pesquisadora.

**Dados do Participante:**

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Telefone para contato: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_

Rio Claro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) voluntário (a)  
(Rubricar as demais folhas)

\_\_\_\_\_  
Emille Gomes Paganotti  
Pesquisadora responsável pelo estudo

**Dados da pesquisa:**

**Título:** “Representações sociais de professores de ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)”

**Pesquisador Responsável:** Emille Gomes Paganotti

Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro, SP.

E-mail: [dois.e@hotmail.com](mailto:dois.e@hotmail.com)

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréia Osti

Professor Assistente Doutor

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro, SP.

E-mail: [aosti@rc.unesp.br](mailto:aosti@rc.unesp.br)

### **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)**

Instituição: Instituto de Biociências - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Endereço: Av. 24<sup>a</sup>, n° 1515 – Bela Vista. CEP: 13506-900 - Rio Claro/SP. Prédio da Administração.

Contato: (19) 3526-9678 / (19) 3526-9695 / (19) 3526-34105 / e-mail: [cepib@rc.unesp.br](mailto:cepib@rc.unesp.br) ou [staib@rc.unesp.br](mailto:staib@rc.unesp.br)

Horário de Funcionamento: 13h30 às 17h

## **APÊNDICE D – Questionário**

Abaixo, um breve referencial sobre as questões do instrumento de pesquisa. Caso queira ter acesso ao questionário completo, favor entrar em contato com a autora pelo email [dois.e@hotmail.com](mailto:dois.e@hotmail.com).

1 e 2: Dados pessoais e profissionais

3 e 4: Tipo de deficiências atendidas

5, 6 e 8: Formação continuada

11 e 12: Apoio pedagógico e adaptações para inclusão

9, 10, 14, 15, 16, 17: Concepções sobre inclusão escolar

7, 13 e 18: Sentimentos envolvidos no trabalho docente

19: Apontamento dos participantes