

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS E
PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA SOBRE O
FENÔMENO DA DEFICIÊNCIA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

**SÃO PAULO
2012**

GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS E
PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA SOBRE O
FENÔMENO DA DEFICIÊNCIA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), para obtenção do título de **DOUTOR EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, sob orientação da Professora Doutora Ana Lúcia Manrique.

SÃO PAULO

2012

BANCA EXAMINADORA

SÃO PAULO, 19 DE DEZEMBRO DE 2012.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ São Paulo, 19 de Dezembro de 2012.

**Ao *Téo*, Victor Hugo, e à *Tota*, Maria
Victória, estrelas-guia de minha vida!**

Ao meu pai, José Moreira, ausência presente em minha vida!

À minha Mãe, Isaura Baltazar, meu amor maior!

**À *Tia Leila*, à Olgamir Amancia e à Ana Lúcia Manrique, minhas
eternas professoras! Meus exemplos!**

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus, pelo dom da Vida!

Aos lemes e lumes de minha vida, meus filhos, Victor Hugo e Maria Victória, meus amores eternos! Muito obrigado por serem meus filhos! Muito obrigado por tornarem a minha vida melhor! Muito obrigado por terem me tornado uma pessoa melhor!

À minha Mãe, Isaura Baltazar, e meu Pai, José Moreira (in memoriam), meus primeiros mestres, a quem devo tudo!

Aos meus irmãos e demais familiares.

À minha Orientadora, Ana Lúcia Marriquet, que desde o início acreditou em meu potencial e aceitou orientar esta investigação. Muito obrigado pela confiança depositada em mim, pela sábia e meticulosa orientação e pela crítica construtiva! Obrigado pela disposição e disponibilidade em todos os momentos. Seu exemplo de profissionalismo, carisma e competência me acompanharão pelo resto de minha vida! Hoje, procuro ser um profissional melhor, pois tenho VOCÊ como referência! Obrigado pelo carinho com que sempre me distinguiu!

À minha Co-Orientadora do Estágio Científico Avançado, Estágio Doutoral, Professora Doutora Ana Paula Loução Martins, da Universidade do Minho (Portugal), pela co-orientação e disposição em ajudar e fortalecer minha formação científica. Agradeço pelo imenso contributo que deu à esta Tese!

Às Professoras Doutoras Marília Claret Geraes Duran, Olgamir Amância Ferreira de Paiva, Silvia Dias Alcântara Machado e Vera Maria Nigro de Souza Placco, pelas valiosas contribuições, críticas e avaliação desta pesquisa.

Às Professoras Doutoras Alda Luiza Carlini e Vera Lúcia Trevisan de Souza, por terem aceitado participar da equipe de suplentes da banca avaliadora.

Às Professoras Doutoras Anabela Cruz dos Santos, Natascha van Hattum e Ana Paula Silva Pereira, da Universidade do Minho, por terem contribuído significativamente para minha formação científica.

Às Professoras e aos Professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, da PUCSP, Ana Lúcia Manrique, Antonio Carlos Brolezzi, Benedito Antonio da Silva, Célia Maria Carolino Pires, Laurizete Ferragut Passos, Silvia Dias Alcântara Machado, Saddo Ag Almouloud e Sonia Barbosa Camargo Iglioni, pelas contribuições e ensinamentos durante o Doutorado em Educação Matemática.

Aos queridos Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre, do IPDSC, por terem me apresentado o DSC e pelas contribuições e dicas durante o tratamento dos dados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela concessão de bolsa no Brasil e pelo financiamento de meu Estágio Doutoral na Universidade do Minho, Portugal.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, pelo afastamento do trabalho durante o doutoramento.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, em especial ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, pela oportunidade.

Ao meu maior presente durante a estada no Curso, Maria Bethânia dos Santos! Amiga, sou muito grato ao bom Deus por ter me concedido a oportunidade em conhecê-la e a honra em conviver com você! Obrigado por ser minha amiga! Te amo em Cristo!

À minha grande amiga, desde os tempos em que estudamos juntos em Brasília, Ana Clédina Rodrigues, pelo carinho, companheirismo, carisma, lealdade e cumplicidade! Sou uma pessoa melhor por tê-la em minha vida! Estaremos sempre juntos!

Aos meus amigos-irmãos Harryson Júnio Lessa Gonçalves, Christiano Ricardo dos Santos e João Rodrigo Santos da Silva, que estiveram e estarão sempre comigo! Obrigado por existirem, amigos!

Às queridas Kárita Aparecida de Paula Borges e Gícia Martinichen Falcão, amigas-irmãs de todas as horas! Obrigado pelo carinho, apoio, sinceridade e lealdade! Amo vocês!

Às colaboradoras Adriana Santos, Christiane Marie, Eliana Guerra, Marilene Santana, Regiane Santos, Rosana Magdalena, Sílvia Vasconcelos e Vilma Pereira, pelas colaborações no início da pesquisa, pela ajuda na logística das entrevistas e pelo carinho! Admiro vocês!

Às queridas Ivete Cevallos e Patrícia Lemos, pelo incentivo e instruções na realização do Estágio Doutoral no exterior.

Às equipes gestoras das Unidades de Ensino da EEA, EEB, EEJJ e EMJP, por terem nos recebido, aceitarem e colaborarem com a realização desta investigação.

Aos inúmeros depoentes que participaram deste estudo e nos concederam as entrevistas.

Às companheiras e aos companheiros do Curso de Doutorado, pela convivência e interlocuções durante as aulas.

Às minhas amigas e aos meus amigos, que me fazem crescer a cada dia. Estão inscritos em meu coração, de onde nunca sairão!

A todas e todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a feitura desta Tese.

A todas e todos que me oportunizam aprender diariamente!

A todas e todos, um abraço do Geraldo Eustáquio!

***De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.***

***Portanto devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro.***

Fernando Pessoa

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. 2012. Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática.

RESUMO

A presente Tese integra-se, epistemologicamente, no âmbito da Educação Matemática e Educação Especial em geral e, em termos mais restritos, alicerça-se nas representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência. Teve como objetivos identificar, analisar e apresentar as representações sociais de 55 professoras e 10 professores, de quatro escolas públicas de São Paulo, sobre o fenômeno da deficiência, bem como saber seus conhecimentos, opiniões e dúvidas sobre a temática. A recolha dos dados se deu a partir de três situações cotidianas, todas vividas em aulas de Matemática, utilizadas como disparadores temáticos, a fim de despertar no depoente a vontade de se expressar sobre o tema deficiência. Na primeira história, buscamos compreender como os depoentes se sentiam frente a uma situação de amizade entre dois adolescentes, sendo que um deles apresentava deficiência; na segunda situação, após se depararem a uma circunstância explícita de preconceito, buscamos verificar as opiniões, atitudes e comportamentos dos entrevistados e, na última história, expomos os declarantes a uma situação que teve como objetivo identificar os conceitos que têm sobre o fenômeno da deficiência. Utilizamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. Os resultados evidenciaram, por um lado, a presença de distintas representações sociais acerca da temática, com posturas ancoradas não só no apoio e incentivo à inclusão do aluno com deficiência, mas, também por outro lado, nas representações que se ancoraram nas manifestações de dúvidas, opiniões e atitudes contrárias à filosofia da inclusão.

Palavras-Chave: Educação Matemática; Inclusão; Deficiência; Representações Sociais; Discurso do Sujeito Coletivo.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. 2012. Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática.

ABSTRACT

The present Thesis is integrated, epistemologically, in the sphere of Mathematics Education and Special Needs Education in general and, in more restricted terms, it is grounded in social representations of teachers that teach Mathematics on the disability phenomenon. The objective was to identify, analyze and present the social representations of 55 female teachers and 10 male teachers, from four public schools of São Paulo, about the disability phenomenon, as well as to know their knowledge, opinions and doubts on the theme. The data collection took place in three different daily situations, all experienced in Mathematics classes, used as thematic triggers, in order to arouse in the interviewee the willingness to express him or herself on the disability theme. In the first story, we aimed to understand how the interviewees felt facing a friendship situation between two adolescents, having one of them a disability; in the second situation, after encountering an explicit circumstance of prejudice, we sought to verify the interviewees' opinions, attitudes and behavior and, in the last story, we exposed the declarant to a situation that aimed to identify the concepts he or she has on the disability phenomenon. We used the Collective Subject Speech methodology, having as a theoretical and methodological referential the Social Representation Theory. The results highlight, on one hand, the presence of distinct social representations on the theme, with anchored postures not only on the support and encouragement of the inclusion of the student with disability, but, also on the other hand, on the representations anchored on the manifestations of doubt, opinions and attitudes opposed to the philosophy of inclusion.

Key-Words: Mathematics Education; Inclusion; Disability; Social Representations; Collective Subject Speech.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

	Pág.
FIGURA 1: Espelho da tela do software <i>Qualiquantisoft</i> – DSC da História 1.....	117
FIGURA 2: Modelo de inclusão progressiva.....	161
QUADRO 1: DSC dos entrevistados sobre a Situação 1: Amizade na sala de aula (n=65).....	123
QUADRO 2: DSC dos entrevistados sobre a Situação 2: A nova aluna (n=65).....	137
QUADRO 3: DSC dos entrevistados sobre a Situação 3: Empolgação na escola (n=65).....	147

LISTA DE TABELAS

	Pág.
TABELA 1: Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP.....	89
TABELA 2: Níveis de Proficiência em Matemática do SARESP.....	90
TABELA 3: Quantidade de alunos segundo a escola e modalidade de ensino.....	98
TABELA 4: Tipologia da deficiência dos alunos atendidos nas escolas participantes da pesquisa.....	98
TABELA 5: Docentes segundo a escola, modalidade de ensino e gênero.....	110
TABELA 6: Perfil das professoras e professores da SEESP participantes da pesquisa (n=50).....	111
TABELA 7: Perfil das professoras e professores da Escola EMIP (n=15).....	112
TABELA 8: Perfil das professoras e professores das escolas estaduais e municipal participantes da pesquisa (n=65).....	113
TABELA 9: Frequência e porcentagem das respostas referentes à Situação 1: Se você fosse o Professor Vagner, teria essa preocupação? Por quê? (n=65).....	122
TABELA 10: Frequência e porcentagem das respostas referentes à pergunta da Situação 2: Se você se colocasse no lugar da Professora Catarina, o que você diria à Carla e aos demais alunos da classe? (n=65).....	136
TABELA 11: Frequência e porcentagem das respostas referentes à pergunta da Situação 3: Se você tivesse que explicar ao Felipe o que é deficiência, o que diria a ele? (n=65).....	145

LISTA DE SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas e Técnicas
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APA - Associação Americana de Psicologia
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AVE - Auxiliar da Vida Escolar
- CAPE - Centro de Apoio Pedagógico Especializado
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEDES - Caderno do Centro de Estudos, Educação e Sociedade
- CEFAI - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
- CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPF - Cadastro de Pessoa Física
- DA - Deficiência Auditiva
- DAE - Dificuldades de Aprendizagem Específicas
- DI - Deficiência Intelectual
- DM - Deficiência Mental
- DMU - Deficiência Múltipla
- DNI - Docente Não Identificado
- DSC - Discurso do Sujeito Coletivo
- DV - Deficiência Visual
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EEA - Escola Estadual do Bairro Aclimação
- EEB - Escola Estadual do Bairro Brás
- EEJJ - Escola Estadual do Bairro Jardim Jaraguá

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EMEE - Escola Municipal de Educação Especial

EMIP - Escola Municipal do Bairro Itaim Paulista

GDF - Governo do Distrito Federal

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IAD - Instrumento de Análise de Discurso

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MG - Minas Gerais

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAAI - Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

PDSE - Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior

PUCGO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAAI - Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAPE - Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação de Distrito Federal

SEESP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEMESP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TGA - Transtorno Global da Aprendizagem

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TRS - Teoria das Representações Sociais

UE - Unidade de Ensino

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UMINHO - Universidade do Minho

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
LISTA DE FIGURAS E QUADROS.....	xiv
LISTA DE TABELAS.....	xv
LISTA DE SIGLAS.....	xvi
SUMÁRIO.....	xix
I INTRODUÇÃO.....	22
1.1 Trajetória do pesquisador: A origem da pesquisa.....	22
1.2 Gênese do estudo: O Grupo da Inclusão.....	27
1.3 Objetivos do estudo.....	29
1.4 Questões norteadoras do estudo.....	32
1.5 Configuração da pesquisa.....	35
II REFERENCIAL TEÓRICO.....	41
2.1 A Teoria das Representações Sociais.....	41
2.2 A educação do aluno que apresenta deficiência.....	49
2.2.1 A evolução do conceito de deficiência.....	49
2.2.2 A concepção histórico-cultural da deficiência.....	53
2.2.3 O atendimento pedagógico aos alunos que apresentam deficiência.....	59
2.3 Pesquisas empíricas relacionadas ao campo temático investigado na perspectiva da Educação Matemática.....	69
III METODOLOGIA.....	76
3.1 A pesquisa quali quantitativa.....	76

3.2	O Discurso do Sujeito Coletivo.....	79
3.3	O universo histórico-social da pesquisa.....	81
3.3.1	Programa de atendimento aos alunos da Educação Especial no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	81
3.3.2	Programa de atendimento aos alunos da Educação Especial no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.....	85
3.3.3	O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar da Rede Estadual de São Paulo – SARESP e a Escala de Proficiência em Matemática.....	88
3.3.4	Caracterização das escolas participantes do estudo.....	90
3.3.4.1	Escolas Estaduais.....	91
3.3.4.2	Escola Municipal.....	96
3.4	Instrumentos de coleta dos dados.....	99
3.4.1	Análise documental.....	100
3.4.2	Entrevista.....	100
3.5	Procedimentos metodológicos.....	102
3.6	Perfis dos sujeitos da pesquisa.....	109
3.6.1	Perfil das professoras e professores da SEESP participantes da pesquisa.....	110
3.6.2	Perfil das professoras e professores da SEMESP participantes da pesquisa.....	112
3.7	Análise dos dados.....	114
IV	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	118
4.1	Situação 1: Amizade na sala de aula.....	120
4.2	Situação 2: A nova aluna.....	135
4.3	Situação 3: Empolgação na escola.....	144

V	CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	162
VI	REFERÊNCIAS.....	175
	ANEXOS.....	188
Anexo A	Caracterização das escolas participantes da pesquisa.....	188
Anexo B	Roteiro de Entrevistas	191
Anexo C	Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	193
Anexo D	Qualiquantisoft® - Categorização das Ideias Centrais.....	196
Anexo E	Qualiquantisoft® - Resultados Quantitativos - Ideia Central.....	201
Anexo F	Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP – Parecer nº 281/2011.....	202

I – INTRODUÇÃO¹

E como seria possível aceitar sem reticências esses seres estranhos, que escapam à compreensão e cujos comportamentos não seguem os mesmos ritmos, não têm a mesma previsibilidade?

Serge Moscovici

1.1 – Trajetória do pesquisador: A origem da pesquisa

Sou mineiro, nascido em Patos de Minas (MG), cidade famosa pela gastronômica e cultural *Fenamilho* – Festa Nacional do Milho. Meus pais, José Moreira (lavrador – *in memorian*) e Isaura Baltazar (do lar), pessoas humildes, oriundas da zona rural dessa importante cidade mineira, como forma de buscar melhores condições de vida, em 1980, nos levaram para Planaltina², cidade satélite³ do Distrito Federal.

Aos sete anos de idade, fui matriculado na Escola Classe Cooperbrás, que oferecia ensino até a 4^a série do antigo 1º Grau. De minha primeira Professora, *Tia Leila*, lembro-me até hoje! Foi “amor à primeira vista”! Sabia contar uma historinha como ninguém. Ensinava os números e as “continhas” como se estivesse brincando. Sua paciência, dom para ensinar, competência e

¹ Esta Tese foi escrita utilizando-se as normas internacionais constantes na 5ª edição do Publication Manual, da Associação Americana de Psicologia (American Psychological Association – APA, 2001).

² Cidade mais antiga do Distrito Federal, com 143 anos, famosa pela tradição e cultura religiosa.

³ São as Cidades do Distrito Federal. Não possuem autonomia administrativa e financeira, sendo todas subordinadas diretamente ao Governo do Distrito Federal (GDF).

carisma, me fizeram sonhar em ser *professor de criança pequena*⁴. E, em 1993, realizei este sonho quando comecei a atuar em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Ao iniciar as atividades como professor, o ano letivo estava em andamento. Conseqüentemente, as turmas que ficavam sem docentes eram aquelas consideradas difíceis, com alunos agitados e que “*não aprendiam*”. A turma que assumi, uma 1ª série do extinto 1º Grau (equivalente ao 2º ano do Ensino Fundamental), na periferia mais distante da cidade, era composta por alunos repetentes, fora da faixa etária e com problemas de aprendizagem. Minha ligação com alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE)⁵ teve início nessa época, pois na classe havia dois alunos com deficiência⁶.

Mais tarde, após ter cursado Licenciatura em Matemática, na Universidade Estadual de Goiás – UEG⁷, passei a atuar com alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além de atuar numa sala de recursos⁸, quando atendia alunos com deficiência intelectual⁹ (DI) e deficiência múltipla (DMU).

⁴ Mais tarde, cursando as séries finais do Ensino Fundamental, novamente fui surpreendido e tive a certeza da minha vocação: ser professor de Matemática. As aulas de Matemática da Professora Olgamir Amância foram decisivas pela escolha da Licenciatura em Matemática.

⁵ Segundo Correia (2008a), alunos com NEE são aqueles “com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas, derivadas de fatores orgânicos ou ambientais” (p. 45). Para este estudo, o conceito de aluno com NEE não engloba este último conjunto de alunos, ou seja, aqueles com dificuldades de aprendizagem específicas, referindo-se, tão somente, aos alunos que apresentam deficiência.

⁶ Segundo a Resolução CNE/CEB 4/2009, alunos com deficiência são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2009a, p.17).

⁷ À época, o campus da UEG de Formosa era uma faculdade pública, mantida pelo Estado de Goiás, denominada Faculdade de Ciências e Letras de Formosa. Oferecia os cursos de Ciências, Geografia, História e Letras. A partir de 16 de abril de 1999, por força da Lei nº 13.456, foi transformada em uma unidade universitária da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

⁸ Segundo o Ministério da Educação, a sala de recursos “(...) é um local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes de ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta o ensino regular” (Brasil, 2001, p. 35).

⁹ De acordo com a Declaração de Montreal (UNESCO, 2004), a terminologia deficiência mental (DM) foi substituída pela terminologia deficiência intelectual (DI), exceto quando se tratar de citação.

O aluno com deficiência, antes limitado às séries iniciais do Ensino Fundamental, estava progredindo, chegando às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, e as professoras e os professores que ensinavam Matemática, na maioria das vezes, não tinham condições de atendê-los pedagogicamente. Ora, voltando-se ao meu novo cotidiano docente, fui incitado e intimado (por mim mesmo) a saber como se manifestava o desenvolvimento matemático desses alunos, que desafiavam os prognósticos mais negativistas.

A partir de então, as atividades limitadas às leituras e atuação em escolas que valorizavam a diversidade, não foram suficientes para compreender determinados conceitos e possibilidades. Para acalmar minhas inquietações, entrei para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, nível doutorado, quando cursei a disciplina *Desenvolvimento atípico e problemas de aprendizagem*, ministrada pelas Professoras Doutoras Carmen Tacca e Elizabeth Tunes¹⁰.

Paradoxalmente, fiquei ainda mais inquieto após compreender melhor tais situações. Era a desconstrução de anos de conceitos tidos como corretos. Eram apenas “politicamente corretos” e, muitas vezes, ao nível ideológico. Na oportunidade, pude participar de diversos debates, quando constatei que a preocupação com a educação do aluno que apresenta deficiência tem sido assunto recorrente em pesquisas diversas (Borges, 2002; Correia, 2003, 2008a, B, C; Martínez, 2009; Tunes, 2003). Entre as muitas leituras realizadas, uma marcou minha passagem pela Universidade de Brasília - UnB¹¹: *Obras Escogidas*, de Vygotski (1997), que consubstancia esta Tese.

¹⁰ Noutro tempo, quando fui aluno das Doutoradas Carmem Tacca e Elizabeth Tunes, no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB, tive a oportunidade de dialogar com elas sobre a deficiência e suas consequências para aprendizagem. Fui contemplado com informações e ideias valiosas, oriundas das discussões do Grupo de Pesquisa denominado Aprendizagem e Desenvolvimento atípico: Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano, que tinha como um de seus objetivos investigar os processos de constituição da consciência reflexiva das pessoas com deficiência.

¹¹ Destaco, também, minha passagem pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO), em 2009, aprovado para o doutoramento na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, cujo orientador seria o Professor Doutor José Carlos Libâneo, teórico dos anos 80 e 90, cujos interesses envolvem a pedagogia crítico-social, teoria crítica da educação, didática crítica e profissão docente.

E nessa tentativa de compreender os vários problemas que têm preocupado diversos profissionais que atuam na Educação Especial (docentes, pedagogos, psicólogos, coordenadores e gestores), percebi que o atendimento pedagógico oferecido aos alunos que apresentam algum distúrbio em sua constituição física ou psicológica, **representa um grande problema a ser resolvido**, talvez um dos mais inquietantes.

Nesse sentido, as palavras de Vygotski¹² (1997), que falam por nós, ecoam num sistema educacional carente de políticas públicas eficientes do ponto de vista da Educação Especial. Criticam a educação homogênea e segregacionista, uma vez que o “ensino especial deve perder seu caráter especial e assim converterá em uma parte do trabalho educativo geral” (p. 72). Para o autor, todos os alunos, independentemente de sua constituição, merecem ter o mesmo tipo de atendimento pedagógico, com a mesma qualidade. E continua:

A escola auxiliar criada somente para ajudar a escola normal, não deve nunca e em nenhum caso quebrar os vínculos com a última. A escola especial deve tomar por certo aos atrasados e fazê-los regressar novamente. A orientação para a eliminação total de tudo o que agrava o defeito constitui a tarefa da escola (p. 72).

Para melhor compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em alunos com NEE, continuei a buscar informações sobre o assunto e, à medida que o tempo passava, percebia que era necessário um aprofundamento maior nas questões teóricas relacionadas à educação desses alunos, bem como a compreensão de como se dá o desenvolvimento sócio-emocional desses estudantes.

¹² Lev Semiónovic Vygotski (1896-1934) foi um estudioso russo, com interesses teóricos diversos, tais como advocacia, filosofia, medicina e docência. Também teve interesse em pedagogia, linguística e defectologia (estudo das deficiências). Foi um dos primeiros autores a trabalhar com os conceitos de deficiência. Seu livro, Fundamentos de Defectologia (1997), tem contribuído significativamente para as discussões da atualidade que dizem respeito ao desenvolvimento atípico de crianças consideradas, socialmente, deficientes. Vygotski foi o grande teórico da concepção histórico-cultural do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para ele, o homem é um ser social, constituído através das e nas relações sociais, mediadas pela atividade histórica, cultural e social.

E nessa luta histórica, o doutorado para mim, representaria uma possibilidade de ver e sentir a constante transformação de mundo, principalmente da Educação Especial. E como forma de compreender algumas agruras ainda reinantes em minha atuação como Professor de Matemática, mas que lidava com alunos com NEE, entrei para o doutoramento do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), uma vez que teria a possibilidade de olhar, além do todo, também para o professor e a professora que ensinam Matemática e que lidam com o aluno que apresenta deficiência. Pude aliar minha formação básica inicial à minha atuação profissional, o que possibilitou o entrelaçamento nas obras de Vygotski, Leontiev¹³, Luria¹⁴ e outros.

Já ao final do Curso, como forma de qualificar ainda mais a pesquisa, realizei Estágio Doutoral Sanduíche¹⁵, no Instituto de Educação, Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial, da Universidade do Minho – UMINHO, em Portugal, sob Orientação da Professora Doutora Ana Paula Loução Martins.

Na ocasião, pude verificar como funciona a Educação Especial em Portugal, sobretudo na Região do Minho, ambiente de inserção da Universidade. Vivenciei, ainda, distintas experiências educacionais em várias escolas públicas daquela Região, além de ter participado de projeto de investigação; realizado formação e dinamização no Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico; participado de palestras, tertúlias, seminários e conferências doutorais.

¹³ Alexei Nikolaevich Leontiev foi um importante psicólogo russo que viveu entre 1903 e 1979. Pertencia ao Instituto de Psicologia de Moscou, onde formou um comitê com Lev Vygotski e Alexander Luria, constituindo, assim, a *tróica*, cujo objetivo principal era a construção de uma psicologia de base marxista, em oposição ao behaviorismo. Após a morte de Vygotski, continuou os seus estudos sobre o desenvolvimento histórico-cultural do indivíduo, em parceria com Alexander Luria (Golder, 2004).

¹⁴ Alexander Romanovich Luria (1902-2977) foi um neuropsicólogo russo, especialista em psicologia do desenvolvimento. Em 1924 entrou para o Instituto de Psicologia de Moscou, quando conheceu Lev Vygotski e Alexei Leontiev. Tinham como objetivo introduzir um método marxista na ciência psicológica, quando fundaram a psicologia histórico-cultural (Golder, 2004).

¹⁵ Por 5 meses, realizei Estágio Doutoral Sanduíche ao cabo do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), devidamente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

Destaco minha participação em três eventos internacionais ocorridos em Portugal, com realização de comunicações orais e consequentes publicações. Pude, também, refletir sobre a educação do aluno com NEE, numa dimensão mais ampla, com legislação diferente da nossa e com outras perspectivas, uma vez que a formação para a atuação na Educação Especial portuguesa está ao cabo da Declaração de Bolonha¹⁶.

1.2 – Gênese do estudo: O Grupo da Inclusão

Ao entrar para o doutoramento do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC/SP, no primeiro ano do Curso, ocupei-me com o cumprimento dos créditos para a integralização curricular, quando cursei as seguintes disciplinas: Teorias da Educação Matemática; Tópicos da História e Filosofia da Matemática; Atividades Programadas I e II; Seminário Avançado I e II e, além disso, participei do grupo de pesquisa, detalhado à frente.

Inicialmente, tinha a intenção de realizar a investigação em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, em função de ser este meu domicílio. Como exigência para integralização curricular do Curso, em consonância com a linha de pesquisa **A Matemática na Estrutura Curricular e Formação de Professores**, passei a frequentar o grupo de pesquisa **Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente**, coordenado pelas Doutoradas Ana Lúcia Manrique e Laurizete Ferragut Passos.

Durante as participações no referido Grupo, minha orientadora, Professora Doutora Ana Lúcia Manrique, submeteu um Projeto de Pesquisa ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹⁶ Conjunto de ações relacionadas às políticas de fortalecimento do Ensino Superior, adotado por 29 países europeus, com objetivo de estabelecer uma Área Europeia de Ensino Superior (Eacea, 2009).

Como um dos constituintes do Observatório da Educação, o então Projeto de Pesquisa **Desafios para a Educação Inclusiva: Pensando a formação de Professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica** (Manrique, 2010), atendendo às instruções do Edital 038/2010, foi aprovado pelas agências de fomento. A partir de então, os componentes do referido grupo desenvolveram seus estudos tendo como elementos centrais as ideias apresentadas no predito Projeto de Pesquisa.

Considerando que o Projeto, financiado pelo INEP/CAPES, refere-se às escolas do Estado de São Paulo, mudei o ambiente de pesquisa para as unidades educacionais paulistanas, como forma de melhor atender aos objetivos previstos. Ressalto que essa mudança não ofuscou as possibilidades de encontrar as respostas para nossas inquietações, uma vez que a dinâmica da sala de aula de Matemática, nosso interesse, bem como os projetos educacionais, são, nas duas regiões, semelhantes.

Destarte, constituímos um subgrupo de pesquisa, subordinado ao grupo maior (Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente), formado pela Orientadora, três doutorandos e três mestrandas, com o objetivo de aprofundar nossas discussões acerca da atuação do professor e da professora que ensinam Matemática aos alunos que apresentam deficiência. Este grupo ficou conhecido como o “Grupo da Inclusão”. Além dos alunos do doutorado, mestrados Acadêmico e Profissional em Educação Matemática e a Orientadora, também participaram desse Projeto alunos da Graduação em Engenharia e da Licenciatura em Matemática da PUC/SP e professores das redes Estadual e Municipal de Educação de São Paulo.

As pesquisas relacionadas ao tema referendaram a decisão acertada do Grupo, uma vez que, de acordo com Manrique e Ferreira (2010), as Sinopses Estatísticas da Educação Básica destacaram a existência de 386.334 alunos com deficiência, no ano de 2010, regularmente matriculados em escolas brasileiras, em classes comuns e/ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse quantitativo, 33,08% foram matriculados em escolas do Estado de São Paulo e, ainda, desses alunos, 89.785 tinham idade entre 6 e 14 anos, ou seja, em plena idade de escolarização.

Ainda de acordo com esses pesquisadores, no Brasil “existem 24,5 milhões de brasileiros portadores de alguma deficiência, o que significa que 14,5% da população brasileira apresentam alguma deficiência física, mental ou dificuldade para enxergar, ouvir ou locomover-se” (p. 24). Trazem, também, as seguintes informações acerca da tipologia de deficiência desses estudantes: “8,3% possuem deficiência mental, 4,1% deficiência física, 22,9% motora, 4,1% visual e 16,7% auditiva” (p. 24).

Das reflexões contidas no cenário traçado atrás, alinhadas às inquietações do pesquisador, considerando-se, ainda, a imprescindibilidade das professoras e dos professores aprenderem fazendo na sala de aula aquilo que deveriam saber fazer, nasceu esta pesquisa, cuja mola mestra que motivou o seu desenvolvimento encontra-se na importância do tema para a aprendizagem do aluno que apresenta deficiência e a quase inexistência de estudos focalizando o cotidiano da aula de Matemática para esses estudantes.

A esperança na melhoria da educação em nosso País, sobretudo àquela destinada aos *deficientes sociais*¹⁷, é latente. Queremos ver uma escola igualitária para todos, longe das barreiras impostas pelo preconceito, onde a visão fatalista seja definitivamente enterrada, onde a prática pedagógica seja a mesma, tanto para alunos da sala de aula regular, quanto para aqueles com deficiência, uma vez que “o objetivo da escola, no final das contas, não consiste em adaptar-se ao defeito, mas sim, superá-lo” (Vygotski, 1997, p. 151).

1.3 – Objetivos do estudo

Para nós, as professoras e os professores que ensinam Matemática devem buscar caminhos alternativos que contribuam para o desenvolvimento da criança e do adolescente que apresentam deficiência, cuja atuação pedagógica é fundamental para a realização desse processo. Vygotski (1997) defende que o aluno com atraso não deve ter educação diferenciada e com menor grau de

¹⁷ Em consonância com Vygotski (1997).

qualidade. Cabe à professora e ao professor perceberem que sua relação social e pedagógica com esse estudante que apresenta NEE é fundamental para seu desenvolvimento psíquico, uma vez que a escola deve trabalhar pela superação das dificuldades (Vygotski, 1997).

Voltando nossa atenção para o cotidiano do aluno que estuda Matemática e, considerando, pois, seu amplo sentido de utilização e compreensão, seja para alunos da sala de aula regular (Rapoli & Colaboradores, 2010), seja para alunos com deficiência, entendemos que o papel da professora e do professor está além da mera transmissão do conteúdo. Embora não concordando totalmente com Zunino (1995), ao afirmar que estes profissionais são vistos como pessoas que se limitam a reproduzir o que está expresso no currículo da disciplina, é preciso, compreender que a aprendizagem em Matemática pode ser significativa e prazerosa, independentemente do grau de dificuldade do aluno. Para além disso, pode ser um rico instrumento de socialização e integração social.

Destarte, o conhecimento vivenciado diretamente da realidade das unidades educacionais envolvidas neste estudo, guarneceu dados capazes de experimentar a delimitação e explicitação da investigação. Assim, ante todo o cenário traçado até o momento, que atribui questões relacionadas às representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática para alunos que apresentam deficiência, privilegiamos, nesta pesquisa, os seguintes objetivos:

Geral

Analisar as representações sociais que as professoras e os professores que ensinam Matemática, em quatro escolas públicas de São Paulo, têm sobre o fenômeno da deficiência.

Específicos

- 1) Situar a comunidade acadêmica nos distintos conceitos adotados nessa pesquisa;
- 2) Caracterizar a Educação Especial, seus marcos e sua evolução histórica;
- 3) Caracterizar, de um modo geral, o aluno que apresenta deficiência e os ambientes escolares onde ocorreu o presente estudo;
- 4) Identificar pesquisas empíricas relacionadas ao ensino de Matemática para alunos que apresentam deficiência;
- 5) Identificar que conhecimentos, opiniões e dúvidas, sobre essa temática, têm as professoras e os professores que ensinam Matemática, no contexto desta pesquisa e,
- 6) Identificar e apresentar suas representações sociais acerca do fenômeno da deficiência.

A partir da apresentação dos objetivos indicados, observa-se a dimensão pretendida neste trabalho. Assim, os objetivos 1, 2 e 3 buscam situar o leitor e a comunidade acadêmica sobre a questão da Educação Especial no Brasil, quanto aos termos utilizados, os principais acontecimentos, os marcos da Educação Especial e a caracterização sócio-emocional do aluno que apresenta deficiência.

Enquanto o objetivo 4 busca apresentar algumas pesquisas empíricas desenvolvidas sobre o campo temático investigado, situando o leitor acerca do que vem sendo discutido e pesquisado em áreas como a Educação Matemática, por vezes chamada de Educação Matemática Inclusiva (Fernandes, 2008), ao objetivo 5, coube a identificação dos conhecimentos, opiniões e dúvidas que as professoras e os professores que ensinam Matemática, participantes desta pesquisa, têm sobre o fenômeno da deficiência.

Por fim, ao objetivo 6 coube identificar e apresentar as representações sociais que as professoras e os professores que ensinam Matemática têm acerca do fenômeno da deficiência.

As representações, as crenças, as habilidades e os conhecimentos compartilhados por uma comunidade, são adquiridos no convívio social e são internalizados de acordo com os interesses históricos e culturais de uma sociedade (Saraiva, 2005). Contudo, para Tardif (2002), os saberes (profissionais, curriculares, experienciais e disciplinares) e as representações ultrapassam a mera reprodução e transmissão de conteúdos, cujo resultado é uma atividade interativa do espaço onde os atores sociais atuam uns sobre os outros fazendo valer suas ações (argumentação), assumindo formas de instituição e representação intelectual (subjetividade), tornando como verdade um determinado fenômeno (julgamento).

1.4 – Questões norteadoras do estudo

Embora haja um reconhecimento por parte da maioria da comunidade escolar¹⁸ de que a relação entre as práticas pedagógicas de professoras e professores que ensinam Matemática e o desenvolvimento dos alunos estejam intrinsecamente sobrepostas, existem várias dificuldades que interrompem a existência dessa relação, que deveria ser benéfica a todos os atores envolvidos nesse processo.

É necessário, no entanto, que as professoras e os professores desta área percebam a importância de se ter práticas pedagógicas que sejam capazes de estimular positivamente o desenvolvimento do aluno *instituído*¹⁹ como deficiente. Ademais, destacamos que nessa perspectiva, o aluno com menor ou maior grau de comprometimento, não está impossibilitado de aprender, uma vez que “(...) a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é

¹⁸ Para efeito desta pesquisa, definimos comunidade escolar como o conjunto de pessoas diretamente ligadas ao processo educativo, constituído por alunos, professores, gestores, pais de alunos e demais colaboradores da Escola.

¹⁹ Em consonância com Vygotski (1997).

simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolvida de outro modo” (Vygotski, 1997, p. 12).

Ao fazer a revisão da literatura referente ao tema, constatamos que, apesar de existirem muitas críticas acerca da educação do aluno que apresenta deficiência, muitas professoras e muitos professores continuam atuando na linha do menor esforço, não considerando a necessidade de uma preparação psicopedagógica mais adequada por parte desses profissionais que lidam com esses alunos.

Não se trata de atribuir às professoras e aos professores a responsabilidade exclusiva de sua formação para lidar com alunos que apresentam deficiência. Entendemos que docentes bem qualificados são aqueles que contam, principalmente, com cursos de formação específica, capacitação, condições de trabalho, material didático adequado para o desenvolvimento de suas atividades laborativas, remuneração compatível, tempo para preparação das aulas, ambiente socialmente adequado, entre outros aparelhamentos necessários ao bom andamento do processo ensino e aprendizagem, que devem ser ofertados pelo Estado.

Diante da relevância de serem desenvolvidas pesquisas que envolvem as representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática, tendo como cerne o fenômeno da deficiência e, concomitante aos referenciais teóricos e empíricos apresentados, alinhados às questões presentes no **Observatório da Educação**, intencionando sua delimitação no campo da investigação científica, priorizamos a seguinte questão de pesquisa:

1) Que representações sociais as professoras e os professores que ensinam Matemática, em quatro escolas públicas de São Paulo, têm acerca do fenômeno da deficiência?

Contudo, há que se destacar a escassez de pesquisas que envolvem o ensino de Matemática para alunos com deficiência, o que nos levou a propor

outras questões, que emergiram, não por acaso, da primeira, mas inseridas num contexto mais restrito.

Neste sentido, a segunda questão proposta situa o leitor acerca dos participantes da pesquisa, localizando seu universo histórico-social, o que contribui para o entendimento das representações sociais obtidas:

2) Quem são as professoras e os professores (que ensinam Matemática) participantes desta pesquisa?

Por outro lado, a terceira e última questão de pesquisa, busca localizar o conjunto de valores²⁰, crenças e dúvidas que as professoras e os professores que ensinam Matemática, participantes desta pesquisa, ancoram suas representações sociais sobre o fenômeno da deficiência:

3) Que conhecimentos, opiniões, crenças e dúvidas, sobre o fenômeno da deficiência, têm essas professoras e esses professores que ensinam Matemática?

Responder estas questões significa contribuir para a (re)organização didático-pedagógica do ensino de Matemática para alunos que apresentam deficiência, uma vez que os atores sociais envolvidos neste processo carecem de esclarecimentos e ajuda para atenderem pedagogicamente o aluno que antes não pertencia à sala de aula regular. É, também, uma oportunidade de refletir sobre a complexa temática do ensino especial, sobretudo no que concerne à filosofia da inclusão e da Educação Especial (Correia, 2008a; b).

Nesse sentido, é necessário ter clareza de que os objetivos pedagógicos direcionados à aprendizagem dos alunos ditos *normais* (Rapoli & Colaboradores, 2010), devem ser os mesmos para àqueles que apresentam alguma deficiência, considerando que neles o desenvolvimento poderá ser mais

²⁰ Sugiro a leitura de Nóvoa (1999) e Jarvis (1995).

lento, de outra forma, sem a *padronização* exigida pelas escolas (Vygotski, 1997). Faz-se necessário entender, ainda, que “compreender é descobrir, ou redescobrir pela redescoberta e será necessário submeter-se a estes princípios se se quiser no futuro educar indivíduos capazes de produção ou de criação e não apenas de repetição” (Piaget, 1974, p. 21).

É fundamental compreender estas questões a partir de uma dimensão mais ampla, em que analiso, além de meu universo particular, o funcionamento da totalidade no âmbito das escolas participantes da pesquisa e, ademais, a “investigação que tenha por único objetivo o aperfeiçoamento do discurso teórico sem a confirmação de uma transferência possível para as aplicações profissionais torna-se cada vez mais desacreditada” (Maren, em Lessard-Hébert & Colaboradores, 1994, p. 87).

1.5 – Configuração da pesquisa

Distintos aspectos relativos à educação do aluno especial têm sido objeto de estudo. Entre eles, podemos destacar a importância das salas de recursos para alunos com NEE; características sócio-emocionais do aluno especial; concepções de professoras e professores acerca do fenômeno da deficiência; o preconceito da deficiência; implicações da manifestação da deficiência; dificuldades de aprendizagem do aluno que apresenta deficiência; elaboração de materiais e inclusão de alunos com desenvolvimento atípico.

A complexidade e as conexões dos fatores sociais e culturais presentes no desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência, impactam no contexto escolar onde este está inserido, ocasionando formas peculiares de desenvolver a atividade docente. Dunn (1973) pontua que a aquisição de aprendizagem para esses alunos é facilitada através da adoção de uma prática docente sistematizada, em que a professora e o professor deverão ser motivadores e incentivadores do desenvolvimento pedagógico desses alunos, concedendo elogios que favoreçam a aprendizagem.

Por outro lado, Borges (2002, p. 13) aponta que os docentes, de um modo geral, “(...) queixam-se das suas inabilidades em lidar com estas crianças, da dificuldade de integrá-las no trabalho do grupo, no sentido de que possam apresentar rendimento pedagógico satisfatório.” Para a autora, tal atitude faz com que os alunos que apresentam deficiência sejam esquecidos na sala de aula, cujos objetivos não se voltam para o desenvolvimento pedagógico dos mesmos, o que pode tornar sua aprendizagem estacionária, levando a uma rotulação de que o aluno especial seja menos capaz.

Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), aponta como objetivo da inclusão do aluno que apresenta deficiência o “(...) acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento²¹ e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (...)” (p. 7), garantindo:

- Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- **Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (grifo nosso);**
- Participação da família e da comunidade e,
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

Nas escolas inclusivas²² alunos do ensino regular e alunos que apresentam deficiência estudam em sala de aula comum. Em alguns casos, os alunos com NEE que estão inseridos em classes regulares, possuem

²¹ Consoante à Resolução CNE/CEB 04/2009, Inciso II, alunos com transtornos globais do desenvolvimento são “aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação” (Brasil, 2009a, p. 17).

²² Segundo a Política Nacional de Educação Especial, a Educação Inclusiva tem como objetivo “(...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais que, interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2010, p. 19).

Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, “no turno inverso da escolarização” (Brasil, 2009a, p. 17). Ressalta-se que “dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possa precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva” (UNESCO, 1994, p. 61).

Queremos que o desmonte de velhas práticas se inicie com a ruptura de uma realidade estática, de caráter conservador, uma vez que a dinâmica dos processos psicossociais não para no tempo e não devem ter como pano de fundo ações que pouco contribuem para o desenvolvimento dos alunos, em geral. Nesse sentido, este estudo assume uma grande importância, uma vez que nosso envolvimento com esses alunos não se apresenta apenas no campo teórico do ensino da Matemática, mas, principalmente, na prática, já que é fruto da minha experiência como educador de crianças e adolescentes com NEE.

É igualmente importante pelo fato de tocar na ferida do sistema de ensino, uma vez que há fragilidades na formação da professora e do professor que ensinam Matemática que, sem pedir ou querer, acabam lecionando em escolas com atendimento especializado e destinado a essa clientela (Correia, 2008a). O chão desse cenário é constituído, também, pelas inquietações que emergem de minha experiência de sala de aula.

Ao vermos uma prática pedagógica que, muitas vezes, está voltada para a estagnação, percebemos que faltam muitos esclarecimentos aos profissionais da educação que lidam com esses alunos. Praticamente não existem estudos que demonstrem como se dá o seu desenvolvimento em Matemática, o que pode ser um fator que gera essa incapacidade de mudança de atitude por parte dessas professoras e desses professores da área.

Muito se tem discutido acerca das dificuldades metodológicas encontradas pelas professoras e pelos professores que atuam com alunos que apresentam deficiência. No entanto, pouco tem sido feito. Mas é só lembrar que não existe ensinar sem aprender, uma vez que o processo ensino-aprendizagem é dialético, uma via de mão dupla (Freire, 1993). É uma oportunidade de

recomeçar, de realizar um trabalho pedagógico voltado para a capacidade de ensinar aprendendo.

Ante o cenário exposto, a necessidade de investigar as representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática para alunos que apresentam deficiência, conforme apresentado nos mais diferentes panoramas investigativos, fez-se necessária e tornou-se realidade, cujo azo foi ao encontro de minha experiência pessoal.

Para atender aos objetivos da pesquisa, e para seguir uma linearidade, o estudo foi dividido em seis partes, que descrevem de forma sequencial o trajeto percorrido, precedido por cuidados metodológicos e técnicas de pesquisa que contribuíram para a inserção da temática, legitimando sua validade, conforme apresentação a seguir.

A parte I envolve a trajetória do pesquisador, na qual é apresentado ao leitor o embrião do estudo. A gênese da pesquisa; seus objetivos; as questões norteadoras e a configuração geral do trabalho, foram pormenorizados de modo a oferecer uma compreensão global da investigação.

A parte II caracteriza-se pela vasta apresentação do referencial teórico, indispensável para fundamentar os objetivos do trabalho. São apresentadas, em termos nucleares à Educação Inclusiva, a evolução do conceito de deficiência e sua concepção histórico-cultural. O atendimento escolar ao aluno que apresenta deficiência também foi objeto de discussão. Complementarmente, no capítulo em apreço, decidimos pela inclusão das pesquisas empíricas realizadas sobre o campo temático investigado, na perspectiva da Educação Matemática, salutar para situar o estudo no campo de investigação do grupo de pesquisa, nomeadamente *Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente*. O pensamento moscoviciano, exibido na Teoria das Representações Sociais (TRS), chão do desenvolvimento teórico-metodológico do trabalho, foi discutido.

A terceira parte constitui-se dos procedimentos metodológicos utilizados na realização e execução da pesquisa. Inicialmente, tecemos algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa, com desdobramentos para a pesquisa

qualiquantitativa, destacando os preceitos do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como metodologia de pesquisa para estudos que envolvem as representações sociais. A explicitação clara e inequívoca do universo histórico-social da pesquisa, envolvendo a caracterização das escolas e os perfis dos sujeitos participantes, bem como os instrumentos de pesquisa utilizados, foi feita de maneira que possibilitasse ao leitor compreender a dinâmica educacional prevalecente.

Para além disso, os programas de atendimento ao aluno que apresenta deficiência, das Secretarias Municipal e Estadual de Educação de São Paulo, foram detalhados, oportunizando a compreensão de como ocorre (ou deveria ocorrer) o atendimento aos alunos da Educação Especial. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar da Rede Estadual de São Paulo – SARESP e a Escala de Proficiência em Matemática, também foram apresentados. Nesse sentido, de uma forma significativamente estruturada, apontamos as situações cotidianas de cada uma das escolas participantes, devidamente orientadas por seus respectivos programas de atendimento.

A Parte IV concentrou os resultados e suas respectivas discussões acerca da temática, quando indicamos os DSC encontrados e as representações sociais sobre o fenômeno da deficiência apresentadas pelos envolvidos no estudo. Primeiramente, foi feita a apresentação de cada uma das três histórias utilizadas na recolha dos dados, com seus respectivos valores quantitativos expostos em tabelas e, em seguida, os quadros com os DSC, os quais analisamos e interpretamos cada uma das representações sociais ali contidas. De posse dessas informações, no capítulo em apreço, procedemos com as discussões qualiquantitativas pormenorizadas das representações dos atores sociais, constituindo-se em uma interlocução com distintos autores e investigadores que utilizamos para sustentar nossas análises.

Para coletar os dados, similarmente a Lefevre e Lefevre (2010a), optamos pela elaboração de três pequenas histórias cotidianas, com os principais indicadores das representações sociais das professoras e dos professores que ensinam Matemática para alunos com deficiência. Intrinsecamente, nessas histórias ou casos, a inserção de elementos referentes ao conceito, causas e significância da deficiência foi imprescindível para o alcance dos objetivos.

E numa lógica conclusiva, na parte V, apresentamos as considerações e reflexões finais, bem como as implicações do estudo, sumariamente explicitando as ilações de maior relevância e pertinência que extraímos desta investigação, enfatizando que a visão simplista da função docente deve ser combatida, uma vez que o “ensino é sempre situado com alunos reais em situações definidas” (Cunha, 2004, p. 24).

Por fim, na Parte VI, destacamos as referências utilizadas na construção desta Tese, que não só nos apoiaram nas discussões realizadas, como também serviram de fonte reflexiva. Para além disso, servirão de rica fonte de pesquisa aos interessados.

II – REFERENCIAL TEÓRICO

A dramática tensão entre passado e futuro, entre a morte e a vida, entre a esperança e desespero, entre ser e não ser, já não existe como uma espécie de beco sem saída, mas é percebida como realmente ela é: um permanente desafio ao qual devo responder.

Paulo Freire

2.1 - A Teoria das Representações Sociais

Em 1961 fomos contemplados com o surgimento das primeiras manifestações da **Teoria das Representações Sociais (TRS)**, quando o psicólogo romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici publicou sua tese de doutorado, intitulada *La Psychanalyse, son image et son public* (A Psicanálise, sua imagem e seu público), surgindo como um guindaste no desmonte de velhas práticas e valores.

O nascimento da **TRS** na França e em toda a Europa ocorreu posteriormente à Segunda Guerra Mundial, com raízes fincadas na Sociologia e na Antropologia, cuja pré-história está inserida nas obras de Émile Durkheim e Lévi-Bruhl. A literatura aponta que a inspiração para a criação da **TRS** veio da história de vida de Serge Moscovici. A crença de que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais fomentou seu surgimento.

Foi na Psicologia Social que a teorização das **Representações Sociais** encontrou forças para se legitimar e ganhar o mundo, embora tenha

origem na sociologia durkheiminiana, que consistia em um enorme guarda-chuva, capaz de abrigar crenças, mitos, imagens, idioma, religião e as tradições. Segundo Arruda (2002) essa teorização exigiu muito esforço e persistência para que Serge Moscovici operacionalizasse o conceito de sua teoria, buscando preencher a lacuna deixada pela teoria das representações coletivas de Émile Durkheim.

Para tanto, Moscovici recorreu a outros teóricos com o intuito de apoiar suas ideias. Em Piaget, encontrou contribuição quando tratou da forma como se configura e se estrutura o pensamento infantil. Ao mostrar que o pensamento infantil se dá mediante imagens e por meio de “cortar e colar”, juntando fragmentos de ideias do que a criança conhece com aquilo que ela desconhece para formar novos conceitos, a partir do contato do adulto com a criança e desta com outras crianças, foi possível a criação de um tipo de juízo moral e a construção de regras. Piaget, que estudou o pensamento infantil por cinquenta anos e se preocupou com os aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento da criança, apresentava explicações essencialmente cognitivistas para as representações, o que foi negado por Moscovici. O pensamento piagetiano revela que o conhecimento deve ser compreendido como resultado da interação do sujeito com o meio em que está inserido (Arruda, 2002).

Lévi-Bruhl, por sua vez, apresentou formas lógicas e diferentes de pensar o mundo, originadas no princípio da participação, que era diferente do pensamento ocidental. Foi mentor de uma discussão fervorosa sobre a natureza da representação coletiva enquanto processo de mediação e, também, a origem dos processos simbólicos de apreensão do real. Para ele, os sentimentos comuns, expressos pelas pessoas, são as representações, devidamente influenciadas pelas sociedades em que vivem. Segundo Moscovici (2005), Lévi-Bruhl considerava impossível explicar esse balaio de crenças e ideias a partir do pensamento individual e isso contribuiu significativamente para a definição de Representações Sociais.

Com as teorias sexuais da criança, Freud, por outro lado, contribuiu ao mostrar como elas carregam as marcas sociais de sua origem, tais como a relação com seu grupo e a convivência com outras crianças, uma vez que elas

elaboram e internalizam suas próprias teorias sobre questões importantes para a humanidade (Arruda, 2002). Para Freud, além das representações irem do coletivo para o individual, o social intervém na representação individual. Tais conclusões foram obtidas a partir de seus estudos, que envolveram a paralisia histérica e o tratamento psíquico.

Contudo, quando Émile Durkheim disse que a associação dos homens produz um todo que se sobrepõe às partes, dando origem à consciência coletiva, estava, na realidade, apresentando o conceito de **Representações Coletivas**, cujo objetivo era consolidar a Sociologia enquanto ciência, a fim de conferir-lhe o status científico e, ainda, destacar a importância do universo social no campo das representações dos sujeitos sociais. No momento em que o método das ciências naturais predominava, o autor causou alvoroço e não foi bem recebido no meio científico. Para ele os fatos sociais têm existência independente dos fatos individuais, diferenciando-se do objeto da Psicologia (Horochovski, 2004).

Como mostra Sá (1995, p. 24) era importante “situar efetivamente a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais”. Segundo as concepções durkheimianas, na sociedade moderna, a Psicologia preocupa-se com as representações individuais, enquanto a Sociologia ocupa-se com o estudo das representações coletivas.

Com efeito, para Durkheim (1987, p. XXVI) as representações coletivas fazem parte do mundo e não há como refutá-las, uma vez que o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza (Sá, 1995, p. 24).

Moscovici, contrapondo-se aos excessos de individualismo presente na Psicologia Social, buscou abrigo conceitual para as discussões que levaram à criação de sua teoria na sociologia durkheimiana, propondo uma estreita relação com suas representações coletivas. Para ele, a sociedade moderna tinha como principais características o pluralismo e a velocidade com que as mudanças ocorrem. Nesse sentido, poucas representações são efetivamente coletivas.

Moscovici (2005) esteve mais interessado nas mudanças que as representações causam no cotidiano comunitário atual:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, de nosso solo político, científico e humano que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e as mudanças em que eles devem passar, a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (p. 32).

Mais tarde, o desenvolvimento da **TRS** constituiu um campo psicossociológico próprio, afastando-se da perspectiva sociologista. De acordo com Sá (1995), Moscovici estava imbuído de um grande desafio, pois deveria “ocupar de fato esse território limítrofe, onde se desenvolvem fenômenos cuja dupla natureza – psicológica e social – tem sido reiteradamente admitida, que, por isso mesmo, já lhe pertencia de direito” (p. 24).

Isso posto, segundo Serge Moscovici (1978, p. 26):

Por Representações Sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana nos cursos de comunicação interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Para ele, a representação social refere-se à maneira do indivíduo pensar e interpretar o seu cotidiano e, a partir de sua definição, muitas outras

surgiram tendo como norte a gênese moscoviciana. Similarmente, Abric²³ (2001) afirma que as representações sociais são determinadas “ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social” (p. 156).

Destarte, enquanto Horochovski (2004, p. 105), pontua que no momento atual, “marcado por incertezas e perplexidade, as representações sociais podem atuar de uma forma significativa na compreensão de questões contemporâneas, tais como violência, juventude, movimentos sociais, minorias, entre outros”, uma das principais colaboradoras de Moscovici, Jodelet²⁴ (2001a) enriqueceu e ampliou o conceito de representação social, cuja definição é a mais consensual entre os pesquisadores da área:

[...] uma forma específica de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (p. 22).

Jodelet (1984, p. 361), considera que as Representações Sociais dizem respeito à maneira como os indivíduos apreendem os acontecimentos da vida diária. E, ainda:

[...] são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Como tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

²³ Jean Claude Abric foi orientado por Serge Moscovici no doutorado, cuja tese foi defendida em 1976, na Université de Provence, e teve como título *Jeux, conflits et représentations sociales* (Jogos, conflitos e representações sociais).

²⁴ Denise Jodelet é psicóloga social, estudiosa do fenômeno das Representações Sociais e uma das principais colaboradoras e difusoras dos trabalhos de Serge Moscovici, nos quais encontrou seu chão para ampliar os conceitos da TRS, embora reconheça a importância de Émile Durkheim.

Para ela, as representações sociais, que evidenciam um modelo de conhecimento sociocêntrico (Arruda, 2002), são abordadas ao mesmo tempo como produto e como processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade.

Como fenômeno cognitivo, consoante Jodelet (2001a), as representações sociais, envolvem, entre outros aspectos:

[...] a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações das experiências práticas, modelos de conduta e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas (p. 22).

Para a autora (p. 27) as representações sociais apresentam cinco características fundamentais:

- 1) É sempre representação de um objeto;
- 2) Tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conteúdo;
- 3) Tem um caráter simbólico e significativo;
- 4) Tem um caráter construtivo e,
- 5) Tem um caráter autônomo e criativo.

A partir das proposições sobre o surgimento da **TRS** de Moscovici e as contribuições de Denise Jodelet, também Abric (1994, p. 13) reconhece as funções das representações sociais, tanto na abrangência quanto sua importância para os grupos sociais. Seu conceito de representação social traz a ideia de que toda representação apreende características tanto dos objetos quanto dos sujeitos, formando uma estrutura significante, o que nega o reflexo da realidade:

[...] com uma visão funcional do mundo que permite ao indivíduo ou ao grupo conferir sentido às suas condutas e entender a realidade, mediante seu próprio sistema de referências, adaptar e definir deste modo um lugar para si. É a vez do produto e do processo de uma

atividade mental pela qual o indivíduo ou o grupo reconstituem a realidade que enfrentam e lhe atribuem uma significação específica (tradução nossa).

Para o pesquisador, a representação é “um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou uma situação” (Abric, 2001, p. 156). Segundo ele, as representações sociais têm quatro funções (Abric, 1994, p. 17):

- 1) De saber: define um quadro de referência comum que permite compreender e explicar a realidade;
- 2) Identitária: define sua identidade, proteção e especialidade;
- 3) De orientação: precede e determina as condutas, as práticas e as estratégias cognitivas adotadas e seleciona e filtra as informações e,
- 4) Justificadora-avaliativa: legitima tomadas de posição e comportamentos adotados.

Os processos que mostram a interdependência entre as atividades psicológicas e as suas condições sociais de exercício, denominados de objetivação e ancoragem, foram responsáveis pela formação das representações sociais e servem para a transformação do não familiar em familiar, do desconhecido em conhecido (Moscovici, 1984).

A materialização das ideias e conceitos é feita no processo de objetivação, que é responsável por conferir um cenário familiar ao que era estranho (Horochovscki, 2004). Para Moscovici (1990, p. 272), objetivar nada mais é que reabsorver o excesso de significação, através da materialização e busca para o mundo vivido o que foi apenas uma palavra ou símbolo, pois os “estados mentais (...) não permanecem no indivíduo, eles se projetam, tomam forma, tendem a se consolidar, a se tornar objetos.” Nesse sentido, ocorre a passagem de conceitos e ideias para esquemas e imagens concretas (Moscovici, 1978, p. 289).

Dialogando com Moscovici, Jodelet (1984) vai mais além e afirma que a objetivação é um processo de construção formal do conhecimento, que orienta as percepções e os julgamentos individuais numa realidade construída, mas que não garante a inserção orgânica desse conhecimento. Segundo a autora, nesse processo o indivíduo reabsorve um excesso de significações, materializando-as, sendo, pois, o referido processo de construção formal de um dado conhecimento.

Mas se objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, transformar um conceito em uma imagem, como defende Moscovici (1984), então “as palavras não falam sobre nada, somos compelidos a ligá-las a alguma coisa, a encontrar equivalentes não verbais” (Sá, p. 38), isto é, “materializar” as ideias e os conceitos, o abstrato.

Por outro lado, o segundo processo de formação da representação social, a ancoragem, vista como a penetração de uma representação nova naquelas que já existem, é que dá o caráter eminentemente social às representações. A ancoragem, numa via de mão dupla com a objetivação, garante a absorção do conhecimento e de novos conceitos mediante as três funções centrais da representação: a função cognitiva (atua na integração de novos conhecimentos), a interpretativa (faz a leitura do real) e a orientadora (que guia as condutas e as relações sociais).

Para Moscovici (2005) é na ancoragem que é possível tornar o desconhecido em conhecido a partir dos conhecimentos existentes. A ancoragem está diretamente relacionada com crenças, valores e atitudes. Para Jodelet (1984), ancorar é integrar cognitivamente um objeto representado (sentimentos, ações, ideias, pessoas, relações) a um sistema de pensamento social.

Tendo por base tudo o que foi dito até o momento, ao propor estas reflexões acerca da **TRS**, destacando o processo de ancoragem, pretendemos, pois, em nossa pesquisa, atribuir significado às crenças, opiniões, dúvidas e valores das professoras e dos professores que ensinam Matemática para alunos com deficiência, ou seja, trazer o objeto desconhecido do anonimato, localizando-o dentro da cultura desses profissionais (Moscovici, 2005).

2.2 - A educação do aluno que apresenta deficiência

Da bibliografia especializada sobre o desenvolvimento do aluno que apresenta necessidade educativa especial, emerge o conceito de deficiência. Entre as definições historicamente registradas, observamos que não existe um conceito que representa um posicionamento frente ao combate dos preconceitos da deficiência, embora saibamos que o atendimento ao aluno com desenvolvimento atípico, ainda cercado de segregação e discriminação, tem apresentado uma tendência em se posicionar a favor da aceitação de concepções que consideram o desenvolvimento social, histórico e cultural do estudante que apresenta deficiência.

Em relação à variedade de estudos sobre o tema, diversos teóricos, entre os quais destacam-se Correia (2003, 2008a, b, c), Diaz (1995), Gould (1991), Leontiev (1978; 1996), Mantoan (2007), Omote (1994), Pessotti (1984), Pino (2005), Sasaki (1997), Vygotski (1997) e Yarochevski (1983), criticam o caráter excludente da educação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Nos próximos subitens do capítulo em apreço, desvelamos os posicionamentos de alguns dos mais importantes pesquisadores da área.

2.2.1 – A evolução do conceito de deficiência

Desde o início de nossa leitura, percebemos que o conceito de deficiência tem mudado ao longo da história, assumindo diferentes conotações conforme o tempo e a cultura. Porém, o que se observa em todas elas é apenas o arranjo das palavras, tornando os termos menos agressivos e mais suaves.

Se por um lado desde a antiguidade a deficiência era entendida como um castigo ou a encarnação de maus espíritos, devido aos pecados cometidos em vidas anteriores (Diaz, 1995), por outro lado, o abandono e a rejeição, em função do entendimento que se tinham, foram substituídos pela proteção, uma vez que os deficientes passaram a ser recebidos em asilos, ainda que em

condições físicas e humanas desfavoráveis, e pela segregação, quando não ficavam sob a proteção familiar e, muito menos, no convívio social (Pessotti, 1984).

Adiante, com o avanço da ciência, as definições baseadas no sobrenaturalismo perderam força. O progresso da biologia incrementou o desenvolvimento da medicina. Porém, o tratamento que era dado ao indivíduo deficiente continuou limitado aos processos de exclusão, sendo classificados como doentes e incapazes. Pessotti (1984) pontua que o médico passou a ser visto como o novo juiz do destino do deficiente. Para ele, o profissional da saúde emitia julgamento e condenava a pessoa com deficiência. Nota-se, claramente, que a visão **fatalista** perpetuava, onde a pessoa com deficiência era considerada irrecuperável e que não poderia ser educada.

As concepções naturais, que substituíram as concepções teológicas, consideravam a deficiência um erro da natureza, adotando o caráter da hereditariedade, porém, mantendo a segregação como forma de punição àquele com constituição biológica ou psicológica incomuns, uma vez que “(...) quem mostrava ausência da razão, em qualquer de suas formas (...), era encerrado.” (Diaz, 1995, p. 113).

O encerramento poderia ser de formas variadas, indo do encarceramento ao assassinato das pessoas que apresentavam deficiência. Diaz (1995) nos traz uma triste nota emitida pelo ditador Hitler, em 1924, quando comandou o assassinato de milhares dessas pessoas:

O Estado popular (...) declarará não aptos para a reprodução todos que apresentem uma enfermidade manifesta em qualquer forma ou que tenham herdado um transtorno e possam, portanto, transmiti-lo, e tomará medidas práticas para que se cumpram seus desígnios... Quer sejam física e mentalmente insanos ou deficientes não têm direito de perpetuar seus sofrimentos na carne de seus filhos... Se negar-se a faculdade e oportunidade de procriar aos fisicamente degenerados e mentalmente enfermos durante um período tão somente de seiscentos anos, a humanidade se veria livre não apenas de uma enorme desgraça, sorte

que se recuperaria em um grau que é difícil imaginar na atualidade (p. 163).

Segundo a autora, o programa nazista de extermínio das pessoas que apresentavam deficiência, matou, naquela época, mais de 170 mil indivíduos, entre deficientes e doentes, que também não escaparam do homicídio em massa, por não serem produtivos para o Estado.

Contudo, a necessidade de se buscar meios e formas de *diagnosticar* a doença daqueles com deficiência, fez com que, a partir do início do século XIX, a identificação dos indivíduos considerados incapazes para o trabalho (Pessotti, 1984), passou a ser feita através de testes de medida da inteligência. De acordo com Gould (1991), medir a inteligência tinha como objetivo “(...) desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma forma de Educação Especial” (p. 151).

Nesse sentido, mesmo com o fim dos castigos, a ideia errônea acerca da deficiência, reproduziu, irresponsavelmente, o descompromisso com quem a possuía. Nem mesmo as ações sociais voltadas para essas pessoas foram capazes de apagar, ou amenizar, as ideias fundadas no descrédito e exclusão. Não possuir as mesmas características que os seus semelhantes, era suficiente para a segregação, uma vez que a *homogeneidade* social prevalecia, e ainda prevalece, entre as pessoas consideradas “normais”. Negar a *diversidade* social e a *singularidade* presente em cada indivíduo parece ser uma tendência comum.

No entanto, ao longo dos anos, as posições fatalistas, baseadas no sobrenaturalismo e na organicidade, deram lugar às concepções sociais da deficiência, que representaram um avanço em relação às posições adotadas. Ao rejeitar o determinismo biológico, o homem social passou a ser visto como aquele que é produto e sujeito de sua própria história (Yarochevski, 1983). Tal abordagem pressupõe uma crítica em relação à visão fatalista, porém não apresentou uma teoria capaz de explicar como se dá o desenvolvimento da pessoa com deficiência. A deficiência passou a ter uma conotação social e não orgânica.

Contudo, para Yarochevski (1983) as atividades do homem foram centradas em seu desenvolvimento social, cultural e histórico. Para essa nova concepção histórico-cultural, a pessoa por apresentar constituição incomum, não é uma pessoa incapaz, uma vez que não considera a padronização do desenvolvimento. O principal representante da matriz histórico-cultural foi Vygotski (1896-1934), como veremos no subcapítulo a seguir.

A matriz histórico-cultural é a mola mestra de muitos estudos referentes à educação do aluno com deficiência e, além disso, orienta distintos programas educacionais. Assim, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), em nosso País, a educação de pessoas com deficiência está organizada sob a forma de AEE, ancorado por diagnósticos que definem as práticas escolares para esses alunos. Vygotski (1997), como defensor incansável dos direitos da pessoa incomum, foi um severo crítico dos instrumentos que legitimam a deficiência, por meio de métodos de mensuração.

Nota-se, por conseguinte, que apesar de termos uma literatura consistente, que tende para um posicionamento frente ao fim da visão fatalista, existem espaços escolares inadequados destinados especificamente aos alunos que apresentam deficiência e, em muitos casos, nem existem, pois muitos alunos com NEE estão fora da escola, ainda que a Constituição Federal (Brasil, 1988) assegure que a “Educação é um direito de todos” (artigo 205). Sendo assim, não cabe à escola negar ou excluir qualquer indivíduo do direito constitucional de estudar. Cabe ao governo implementar formas de atendimento eficazes, munindo as professoras e os professores de condições pedagógicas mínimas²⁵ para o exercício de sua profissão docente.

Entretanto, essa mesma Constituição Federal que assegura o direito de estudar, deixa brechas para que o governo possa optar pelo cumprimento ou não deste direito constitucional. Em seu artigo 208, a referida Constituição define que

²⁵ Na nossa compreensão, condições mínimas para desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório, devem envolver entre outras coisas, mobiliário adequado, material pedagógico de qualidade e cursos de capacitação para os profissionais envolvidos.

o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” deve ser ofertado “**preferencialmente** na rede regular de ensino” (grifo nosso).

Nosso destaque à palavra “**preferencialmente**”, no parágrafo anterior, sinaliza que a não obrigatoriedade de atendimento também é válida. No Dicionário Houaiss (2003) a palavra preferencialmente possui como sinônimos opcional, escolher um entre outros, predileção.

Ao jogar o fardo sobre os ombros das professoras e dos professores, as “políticas públicas de governo” intencionam permanecer inertes, sem assumir o papel que realmente cabe ao Estado. A Resolução CNE/CEB 04/2009 (Brasil, 2009a, p. 2), em seu artigo 9º, reflete o que dissemos:

A elaboração e execução do plano de AEE **são de competência dos professores** que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, de assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (grifo nosso).

Novamente, elementos textuais que responsabilizam os profissionais da Educação Especial pelo sucesso ou fracasso do aluno com deficiência foram destacados. Em nossa opinião, jogar para as professoras e os professores a responsabilidade da elaboração e execução de um plano audacioso de AEE, é meramente uma forma de se desobrigar da responsabilidade de se ter políticas públicas de Estado de qualidade, que envolvam tanto equipes governamentais quanto representantes docentes e da comunidade escolar.

2.2.2 - A concepção histórico-cultural da deficiência

De acordo com Yarochevski (1983), com o surgimento da filosofia marxista, o homem deixou de ser uma máquina, com peças e engrenagens funcionando perfeitamente, conforme propôs a corrente mecanicista. Ultrapassou,

também, a visão proposta pelo determinismo biológico, que via o homem como um ser capaz de adaptar-se ao meio exterior em que vive.

Surgiu, então, o homem capaz de relacionar-se, o homem social, com formas sociais de conduta, cujas atividades histórica, cultural e social, seriam imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (pensamento, memória, linguagem, atenção). Uma teoria psicológica da consciência, em que a personalidade e a atividade social são unificadas, aponta para a explicação de formas histórico-sociais do homem (Yarochovski, 1990).

Desponta, então, a concepção histórico-cultural da deficiência, cujo maior representante foi Lev Semiónovic Vygotski²⁶, estudioso russo, com interesses teóricos variados, que viveu entre 1896 e 1934.

Nesse contexto, algures, Vygotski (1896-1934) propõe uma abordagem diferenciada sobre as teorias existentes acerca do desenvolvimento dos alunos que apresentam deficiência. Para ele, a deficiência é vista como um fenômeno socialmente construído, referenciado em interpretações que buscam a homogeneidade, a rotulação e classificação da pessoa com deficiência²⁷.

Martínez (2009, p. 11) acentua que a contribuição de Vygotski, trouxe, também, “uma importante prática para o delineamento de estratégias e ações educativas com essa problemática” (p. 11, tradução nossa), pois a:

[...] perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, produto dos desdobramentos de suas teses, gerou não só novas conceitualizações para a compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência (p. 11, tradução nossa).

²⁶ Àqueles que tenham interesse na temática, sugerimos a leitura de Vygotski, Luria & Leontiev (2006) e Leontiev, Luria & Vygotski (1991).

²⁷ Martínez (2010) pontua que, a partir de então, “Vygotski nos apresenta uma nova concepção de deficiência, ressaltando sua dimensão social, assim como uma nova concepção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiências” (tradução nossa, p. 4).

Desse modo, Amaral (1994) pontua que a deficiência é preconizada na abordagem social do desenvolvimento, forjada na exclusão e não na aceitação da singularidade. Por outro lado, Omote (1994) afirma que “as deficiências (...) têm, necessariamente algumas significações de desvantagem e de descrédito social” (p. 66). Também para Vygotski (1997), não é o problema físico ou mental que legitima a deficiência, mas sim a importância social dada à constituição incomum. Para ele, a criança com NEE não tem a obrigação de se desenvolver do mesmo modo que seus contemporâneos. Ela se desenvolve de outro modo, de forma peculiar, isto é, seu desenvolvimento é qualitativamente diferente das crianças consideradas “normais”.

Ressaltamos que o posicionamento de Vygotski (1997) frente à padronização e linearidade, foi de combate aos métodos de mensuração, com características estritamente quantitativas, em que se determinava o grau de insuficiência do intelecto, sem considerar a caracterização e a estrutura interna da personalidade criada pelo mesmo. Assim, para ele, o diagnóstico serve, na maioria das vezes, para marcar a criança que apresenta deficiência, uma vez que “não há nada mais infundado do que uma seleção segundo critérios negativos” (p. 131).

Para a defectologia²⁸, o objeto de estudo não é a insuficiência orgânica, mas sim a criança acometida pela deficiência, sendo que esta última é capaz de criar estímulos para elaborar uma compensação. Vygotski (1997) destaca que os processos compensatórios abordam a existência de novos caminhos para a superação das barreiras sociais do problema. Tais processos são orientados por meio de desafios que criam condições para seu aparecimento, uma vez que “a criança ao encontrar-se em dificuldades, vê-se forçada a fazer um desvio para vencê-las. Observamos que a partir do processo de interação da criança com o meio, cria-se uma situação que impulsiona para a compensação” (p. 136).

O autor esclarece que pelo simples fato de a criança viver em sociedade, não significa que os processos compensatórios desencadearão êxito.

²⁸ Em seu livro “Fundamentos de Defectologia”, Vygotski (1997), ao mesmo tempo em que propõe uma discussão sobre a deficiência, apresenta o conceito de defectologia, referindo-se ao estudo da deficiência.

É necessário que sejam criadas condições de existência e que, ainda assim, não há garantia de sucesso. Pontua que “seria errôneo pensar que só estes momentos culminam no processo de desenvolvimento, que a sábia natureza leva a criança pelo caminho da superação e de forças que ajudam a acabar com o atraso” (p. 142). É importante considerar que as leis do desenvolvimento das crianças, “normais” e com deficiência, se mostram como única lei, que traz a possibilidade de êxito a ambas.

Vygotski (1997) discute, ainda, como a escola e as professoras e os professores lidam com a criança que apresenta deficiência. Para ele, ao escolher a linha do menor esforço a Educação Especial não considera as diferenças apresentadas no desenvolvimento da criança com deficiência, ainda que seja preciso seguir as regularidades encontradas, tanto no desenvolvimento da criança com deficiência quanto daquela da sala de aula regular. Afirma que a escola deve prever o alcance dos mesmos objetivos pedagógicos, considerando apenas que, naquelas que apresentam deficiência, seu desenvolvimento será de maneira peculiar.

A partir disso, observa-se que a escola que não busca caminhos alternativos para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, adaptando-se à teoria da menor resistência, minimiza as condições e possibilidades da superação das barreiras impostas por suas características específicas.

Diante desse quadro, Vygotski (1997) levanta as seguintes questões:

Acaso a escola deve seguir a linha da menor resistência? Não deve, ao contrário lutar contra o atraso, orientar o trabalho segundo a linha da maior resistência, quer dizer para a superação das dificuldades criadas pelo defeito no desenvolvimento? (p. 150).

Paralelamente, Vygotski (1997) faz considerações sobre a coletividade e afirma que é a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (pensamento, linguagem, memória e atenção), pois é no convívio com o outro que surge a vida social, imbricada de emoções, brincadeiras, regras sociais e toda

forma de situação exposta àquele que vive em sociedade. Porém, esclarece a necessidade de se considerar as particularidades presentes no desenvolvimento de cada indivíduo.

Consoante a Pino (2005), “acontece uma espécie de transposição da experiência coletiva para o indivíduo” (p. 50). Isto é, a coletividade é capaz de transferir conhecimentos que não seriam possíveis no isolamento social. Segundo Moysés (1997), ao ressaltar a importância da interação social no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vygotski possibilitou novas perspectivas para o estudo das atividades grupais.

Para Leontiev (1978), por seu turno, é imperioso considerar que o processo de apropriação é resultado de atividades efetivas, criadas pelo desenvolvimento da cultura humana. Para ele, só é possível haver comunicação e interação na coletividade. Complementa ao afirmar que:

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação (...), quer sob a comunicação verbal, ou mesmo apenas mental, é condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (p. 290).

Embora o indivíduo com desenvolvimento atípico possa ser igualado ao indivíduo da sala de aula regular, os meios e modos dos quais ele utiliza para realizar suas atividades, percorrem caminhos distintos. Em vista disso, fica inviável comparar o nível de dificuldade no ensino de crianças “normais” com aquelas que apresentam desenvolvimento não típico, devido à complexidade do desenvolvimento humano e a singularidade presente em cada um.

É neste contexto, que a educação para alunos que apresentam deficiência deve afastar-se dos modelos que visam ao isolamento social e cultural desses estudantes. Anverso a isso, a educação da pessoa com deficiência deve proporcionar meios de superação das dificuldades (Vygotski, 1997), afinal, como afirma Buber (1982):

O homem é antropológicamente existente não do seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana (p. 152).

Diante disso, parece-nos que Silva (2000, p. 100) dialoga e bebe da mesma fonte que Buber (1982):

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na Matemática, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

Finalmente, e embora não esteja se referindo à educação do aluno com NEE, tão pouco às Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)²⁹, corroboramos com D'Ambrósio (2000), uma vez que “alunos e professores devem crescer socialmente e intelectualmente, no processo” (p. 90), independentemente do grau de dificuldade apresentado pelo aluno. Para tanto, é necessário que as professoras e os professores, principais atores envolvidos nesse processo, conheçam as exigências sócio-culturais que se apresentam no desenvolvimento e na educação do aluno que apresenta deficiência.

²⁹ Segundo Fonseca (2008), DAE são o “conjunto heterogêneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões sinônimas, manifestando dificuldades significativas e/ou específicas, no **processo de aprendizagem verbal**, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo matemático” (p. 13, grifo do autor).

2.2.3 – O atendimento pedagógico aos alunos que apresentam deficiência

Consoante à literatura consultada, em nosso País o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império. Nesse cenário, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant, e a implantação do Instituto dos Surdos Mudos, atualmente denominado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro, consolidou a existência de direitos e marcos históricos e normativos, que vêm se aprimorando a cada dia (Brasil, 2007).

Após a criação desses dois Institutos, foi fundado o Instituto Pestalozzi, em 1926, cuja especialização deu-se, inicialmente, ao atendimento às pessoas com deficiência intelectual, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (Brasil, 2007).

Destarte, salientamos que, em 1945, foi criado o primeiro programa de atendimento educacional especializado para as pessoas com NEE, nomeadamente para aqueles com altas habilidades/superdotação, que é, também, uma modalidade da Educação Especial. A pioneira no atendimento aos mais bem dotados foi a Doutora Helena Antipoff (Moreira, 2005).

Atualmente, no sistema educacional do Estado de São Paulo, o aluno que apresenta desenvolvimento atípico é atendido nas escolas especiais, inclusivas ou em salas de recursos situadas em escolas regulares. Existe, ainda, atendimento em instituições particulares, mediante convênios com as Secretarias de Educação.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) esclarece que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam” (p. 23). Evidentemente que segregar em escolas ou institutos específicos não é incluir. Ao contrário, exclui todas as possibilidades de “aprenderem juntos”.

Outros documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Brasil, 1990c) e a própria Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), e nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente³⁰ – ECA (Brasil, 1990b) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN³¹ (Brasil, 1996), apontam para o aprimoramento e a aplicação de políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva, que tendem a reparar um grave erro cometido contra as pessoas que possuem deficiência em geral.

Assim, para Rapoli e Colaboradores (2010), nas escolas inclusivas, não pode haver padrões que identificam os alunos como especiais e normais, uma vez que “todos se igualam pelas suas diferenças” (p. 8). Para as autoras:

[...] a *diversidade* na escola comporta a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los. Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à *diversidade*, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais (p. 8, destaques das autoras).

Ao segregar alunos com desenvolvimento incomum, em qualquer ambiente que propicie a exclusão, como descrito anteriormente, a escola, numa tentativa de tornar todos iguais, padronizar conforme as regras sociais, exclui esses alunos exatamente de onde haveria a maior possibilidade de desenvolvimento. As razões para a exclusão são variadas e possuem um aspecto historicamente conhecido.

Muitas professoras e muitos professores, embora atuando com alunos que apresentam deficiência, sentem-se despreparados para a prática docente, como se tivessem que ter cuidados diferenciados em relação àquelas crianças com desenvolvimento típico.

³⁰Pelo artigo 55: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou adolescentes na rede regular de ensino.”

³¹Pelo artigo 37: “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho (...).”

Nesse sentido, Tunes (2003) esclarece que:

[...] no âmbito da educação (...) é muito comum ouvirmos as pessoas dizerem que não se sentem preparadas para atuar com as crianças e os jovens especiais. É verdade. De fato, não estamos preparados para isso. Se estivéssemos, o nosso compromisso com essas crianças e jovens não se traduziria como um desafio. É desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir. Mas a questão a ser feita, não é se estamos ou não preparados para isso. A pergunta é outra: **queremos** aceitar o desafio? (p. 11, grifo da autora).

Para Vygotski (1997) a educação de estudantes que apresentam deficiência deve afastar-se dos modelos que visam ao isolamento, buscando novas possibilidades de aprendizagem. É preciso, contudo, “(...) promover socialmente a pessoa biologicamente incomum” (Tunes, 2003, p.10). Isso deve ocorrer, principalmente, no ambiente escolar, uma vez que este faz parte do ambiente social da criança com deficiência.

E nesse ambiente escolar, o rompimento com más práticas educacionais, inseridas na filosofia da inclusão e na educação em geral, tem ganhado diversos elogios ao longo dos anos por parte de distintos pesquisadores da área (Correia, 2008a) e, embora se refira à educação de uma maneira geral, Freire (1982) contribui com esta posição ao criticar profundamente a ideia de “educação bancária”, na qual o aluno é apenas o ser passivo, o receptor desse processo, enquanto o docente é o grande conhecedor das coisas, o detentor do conhecimento a ser depositado no aluno:

Até quando a escola primária – mas não só ela; a média, a universitária também, vem insistindo, com seus rituais, com seus comportamentos, em estimular posições passivas nos educandos, através dos seus procedimentos autoritários? É o autoritarismo do discurso, por exemplo, e no discurso da professora e do professor. É o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse pacote que se

estende à criança, em lugar de se convidar a criança a pensar e aprender a aprender. Em lugar disso, o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido (p. 36).

A “docilização” das crianças não é algo novo, tanto na educação regular quanto no ensino especial, e vêm desde as primeiras discussões acerca do movimento da integração educacional (Marchesi & Martín, 1995). Contudo, com o advento da Educação Inclusiva, observamos que várias tentativas surgiram, tanto em nossa cultura quanto no exterior, com o intuito de solucionar a questão ou, pelo menos, incentivar o debate que favoreça a valorização da Educação Especial.

Neste sentido, há que se destacar que a infinidade de leis, normas, nomes e regras que buscam assegurar os direitos dos alunos com deficiência, parecem mostrar o interesse em posicionar-se a favor da inclusão, uma vez que essas constantes mudanças de termos e nomes denunciam as tentativas de equacionar a problemática. Também não podemos deixar de destacar que, por vezes, servem apenas como pano de fundo que buscam apenas uma padronização linguística e geram várias histórias de fracasso escolar.

E nessa tentativa de ajudar, muitas vezes ofuscada, a escola, orientada pelos projetos pedagógicos estaduais ou municipais (que não levam em consideração as especificidades da região ou da comunidade escolar) não oferece a esses alunos condições de igualdade com os alunos das sala de aula regular (Rapoli & Colaboradores, 2010). Ao contrário, retira as crianças, indesejadas do convívio social e da diversidade cultural, onde ocorrem as maiores condições de aprendizagem, para segregá-las em escolas especializadas ou em instituições acolhedoras.

Atitudes como estas vão de encontro com o princípio fundamental da escola inclusiva, proposto pela UNESCO (1994):

As crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos,

acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (p. 61).

Em consequência, intencionando equalizar e padronizar os sistemas de ensino, a escola, constituída de indivíduos diferentes, de culturas diferentes, famílias diferentes, atendendo, muitas vezes, estratégias puramente políticas, nega a inclusão do aluno com NEE em classes regulares, o que pode ser altamente prejudicial do ponto de vista psicossocial. Ao segregar alunos especiais em salas, escolas ou instituições específicas, constituídas exclusivamente de alunos com NEE, a escola impede seu convívio com alunos da sala de aula regular, quando poderiam compartilhar experiências juntos, respeitando e aceitando as diferenças, em que os primeiros teriam a oportunidade de conviver com a diversidade, enquanto os segundos melhorariam seus aspectos socioemocionais.

Sempre que possível, a Educação Especial deve condenar atitudes como essas, devendo buscar igualdade para todos (Correia, 2008a). A aprendizagem escolar³² do aluno que apresenta deficiência deve seguir os mesmos objetivos propostos aos alunos com desenvolvimento típico. Para Vygotski (1997), a escola enfrenta grandes problemas referentes à relação teoria/prática, tanto no ensino de crianças da sala de aula regular quanto daquelas que apresentam deficiência.

Diante desta incursão, entendemos que existe a necessidade de orientações teóricas e fundamentação científica aos atores envolvidos no processo, a fim de subsidiar uma escolarização capaz de “encontrar melhores formas de ações práticas, para resolver a tarefa histórica de realmente superar os desafios” (Vygotski, 1997, p.132). Consoante a Brousseau (2001), é papel do

³² Nossa compreensão de aprendizagem escolar é consoante à definição de Markova e Abramova: “aprendizagem escolar aquilo que significa o fim principal da instituição escolar, em sua condição de instituição constituída para a transmissão da cultura elaborada pela humanidade, ou seja, ‘orientado a dominar os modos generalizados da ação na esfera dos conhecimentos científicos’” (1986, em Martínez, 2010, p. 12; tradução nossa).

docente fazer com que o aluno possa viver o conhecimento, reconhecido a partir do exterior.

Por outro lado, Tunes e Bartholo (2004) ao discorrerem sobre a promoção do desenvolvimento, salientam que ensinar “(...) não comporta, portanto, generalizações; significa, antes de tudo, o voltar-se para o diferente, o particular, o singular (...)” (p. 53). E nessa perspectiva, percebemos que muitos docentes não estão preparados para a atuação com o diferente. É mais fácil segregá-los em ambientes próprios, longe dos alunos da escola regular. Aliás, de acordo com Vygotski (1997) a segregação e o agrupamento de crianças com problemas são “um ideal pedagógico falso” (p. 141), uma vez que são nas relações sociais, na coletividade com outras crianças, é que ocorrem as trocas e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Esteban (2002) dialoga com Vygotski (1997) e pondera que a exploração da potencialidade da realidade escolar deve ocorrer na medida em que a trajetória individual seja substituída por caminhos coletivos. Isso não significa abandonar o individualismo, a singularidade. Significa enriquecer a subjetividade através do estabelecimento de redes de solidariedade.

Conforme o cenário colocado anteriormente, Vygotski (1997) critica a lei do menor esforço do educador bem como a de menor resistência do educando, pois defende que a criança com deficiência não deve ter educação diferenciada daquela ofertada aos alunos da sala de aula regular. A compreensão de que as barreiras impostas pela deficiência da criança e a relação com o meio social que a circunda, é fundamental, uma vez que “o objetivo da escola, no fim das contas, não consiste em adaptar-se ao defeito, mas sim superá-lo” (p. 151).

Como forma de minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos, talvez ofertar variadas atividades escolares, sejam para a sala de aula, sejam para casa, representa uma boa alternativa. Apesar de não estar se referindo especificamente aos alunos com NEE, Dante (1999) pontua a necessidade de mostrar às crianças variadas formas de aprendizagem, ofertando-lhes múltiplos meios e formas de aprender, tanto na sala de aula quanto em espaços não escolares. Porém, a tarefa torna-se exaustiva se for realizada apenas pelos

educadores. Outras pessoas também podem ajudar nesse processo, como os membros da família, que devem valorizar o trabalho da professora e do professor, que às vezes é maior que o trabalho feito em casa (Zunino, 1995). Ou seja, devem participar ativamente do processo de escolarização do aluno com NEE.

D'Ambrósio (1998) esclarece que a formação insuficiente da professora e do professor, sobretudo daqueles que ensinam Matemática, é um desafio para a educação. Para ele, a “falta de capacitação para conhecer o aluno e a obsolescência dos conteúdos adquiridos na licenciatura” (p. 225), constituem necessidades de modificação dos currículos, principalmente os de Matemática, para oportunizar esses profissionais a valorizarem as experiências de seus alunos. Para Correia (2008a) as exigências acadêmicas para lidar com o aluno com NEE aumentam a frustração e angústia dos docentes, sendo necessária adequação na formação dos mesmos.

Contudo, a fragilidade curricular não se explica apenas no sentido de aligeiramento da formação, o contrário também pode ocorrer, como sinalizam Tunes e Bartholo (2006, p. 32):

Sendo o currículo uma mercadoria, por uma tendência típica do mercado, a escola, instituição responsável por seu comércio – procura aumentar incessantemente as suas vendas. O resultado disso é o gradual aumento do número dos anos de escolarização (que significa maior número de títulos) que o indivíduo necessita para ingressar no mercado de trabalho ou na vida adulta.

Considera-se a hipótese de que o aumento dos anos de escolarização pode refletir diretamente na atuação do profissional, tendo consequências imediatas na qualidade das aulas e melhor formação dos docentes que, por outro lado, reflete diretamente na qualidade das aulas da Educação Básica, desencadeando um processo de melhorias para todos.

Sabemos que a redefinição das estratégias utilizadas para a formação de professores, tanto no âmbito escolar quanto fora dele, tem apresentado diversas iniciativas, que revelam a necessidade de dar visibilidade ao processo

construtor de práticas pedagógicas capazes de transformar a atual realidade escolar (Esteban, 2002; Ezpeleta & Rockwell, 1986). Em vista disso, a escola pode adotar uma postura diferenciada frente às barreiras impostas pela deficiência, propondo práticas pedagógicas voltadas para o respeito à singularidade, desmistificando a crença de que o aluno com desenvolvimento atípico seja incapaz de aprender e desenvolver-se (Vygotski, 2007).

É preciso que a ação docente contribua para a superação da padronização requerida por diversos projetos pedagógicos, sendo capaz de superar o preconceito, buscar novas metodologias de ensino e perceber na diversidade uma possibilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência. Observa-se que, em muitos casos, professoras e professores, principalmente aqueles que atuam com disciplinas específicas como a nossa, por falta de competência técnica ou por desconhecimento, colaboram com essa segregação da aprendizagem. Para Correia (2008a):

Embora a maioria dos professores acredite na inclusão, tem se verificado que eles têm alguns receios nesse processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE (p. 23).

A falta de formação mencionada pelo pesquisador reforça o desconhecimento do poder da inclusão e das trocas sociais que ocorrem na sala de aula, capazes de propiciar resultados surpreendentes ao desenvolvimento histórico, cultural e social da criança com deficiência. Para Medeiros (1999), a professora ou o professor, na sua visão, em muitos casos, “dá aulas, dá matéria para o aluno. É quase sempre assim. Ele faz para o aluno, mas não com o aluno” (p. 28), o que evidencia a falta de preparação e formação de alguns docentes, que acabam por priorizar a atuação do menor esforço (Vygotski, 1997).

Numa perspectiva efetivamente inclusiva, Tunes e colaboradores (2005) ressaltam que “para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica” (p. 691). Para Tacca (1997), algumas atitudes são necessárias para ajudar o

professor a desenvolver seu trabalho, como “intervenção atenta, a fim de colocar seus recursos pessoais e diferentes instrumentos e estratégias em favor da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno” (p. 18).

Por outro lado, Nóvoa (1995) esclarece que os “professores constroem a sua identidade por referência aos saberes (práticos ou teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores” (p. 35). E é justamente esse conjunto de valores que determina a singularidade presente em cada um de nós. E, por isso, acreditamos, então, que o processo ensino-aprendizagem deve respeitar a singularidade humana, desapropriando cada membro da comunidade escolar de atitudes que valorizam o isolamento e a não inclusão total. Assim, consoante a Torezam (1999), de um modo geral, a mudança escolar supõe medidas que alterem:

Entre outras coisas, a concepção ainda reinante de deficiência, como um problema inerente ao indivíduo. É fato que a sociedade, a escola, os profissionais da área e a própria legislação têm sido fortemente influenciados por concepções que compreendem a deficiência como um fenômeno individual e não como um fenômeno socialmente construído (p. 38).

Nestes excertos, pondera-se a necessidade de o docente perceber que sua relação pedagógica com o desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência, deve pautar-se na solidariedade humana, no profissionalismo docente, contribuindo para o desenvolvimento de ambos. Ao conhecer o aluno, a professora e o professor ajudam na construção das ideias e elaboração de conceitos de uma forma mais esquematizada. Para Ponte e Oliveira (2002):

Conhecer os seus alunos como pessoas, os seus interesses, os seus gostos, a sua forma habitual de reagir, os seus valores, as suas referências culturais, e conhecer o modo como eles aprendem são condições decisivas para o êxito da atividade do professor. Neste campo, reconhece-se a importância do estudo dos processos de aprendizagem dos alunos, das dificuldades cognitivas, das suas

estratégias microssociais, bem como dos fenômenos de diferenciação e afirmação cultural (p. 148).

Esse tipo de abordagem educacional, que prioriza a interação do sujeito com o outro e com o meio social, objetivando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades psicopedagógicas, evidencia os aspectos sociais da aprendizagem, além de atender às necessidades orgânicas, emocionais e sociais dos alunos com desenvolvimento atípico (Vygotski, 1997).

As palavras do Professor Luis Miranda Correia, proferidas na sua palestra por ocasião 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação (Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática), realizada no Instituto Universitário de Lisboa, em 22 de junho de 2012, por ocasião de nosso Estágio Doutoral Sanduíche, tomadas aqui para concluir o presente subcapítulo, filiam-se no cenário que preconizamos até então. Na ocasião, o palestrante, ao falar sobre Educação Inclusiva e NEE, recordou a primeira vez que viu uma criança com deficiência, há 35 anos e, desde então, nunca mais se aquietou e vem se dedicando a pesquisas voltadas para a temática: implantação de políticas públicas eficazes de atendimento aos alunos com NEE; o cotidiano da sala de aula desses alunos; à inclusão e às dificuldades de aprendizagem, entre outros temas relacionados.

Na sua fala de mais de uma hora, o pesquisador ressaltou que suas investigações têm mostrado que fala-se muito mais da inclusão no aspecto social que no meio acadêmico, refletindo diretamente a necessidade do engajamento desta importante comunidade no enfrentamento à falta de políticas públicas adequadas de atendimento ao aluno com NEE. Para ele, “a inclusão é uma atitude” e requer coragem para ser implantada na sua totalidade, uma vez que o ensino especial, na sua ótica, “é desadequado”, quando nem mesmo as professoras e os professores falam a mesma linguagem sobre a temática, optam por um trabalho diferenciado ou não dão a devida importância a esta modalidade de ensino. Durante sua explanação, também, chamou à atenção o fato de estarmos “transformando o heterogêneo em homogêneo”, fato já discutido nos subcapítulos que antecedem. Ressaltou que, se existem diferenças, devemos

respeitá-las e não marcá-las, o que vai ao encontro das proposições vygotskianas.

Em relação à formação dos docentes que trabalham com alunos com NEE, ressaltou que em países desenvolvidos, como Estados Unidos e Canadá, por exemplo, durante a graduação, se os futuros docentes não tiverem concluído pelo menos três disciplinas voltadas à temática, não recebem a certificação, fato também apresentado por nós, mostrando a má formação dos docentes que atuam com alunos com NEE. Para ele, uma forma de melhorar a situação é ofertar formação continuada às professoras e aos professores, que deve ser oferecida pelas universidades e pelos pares nos contextos educativos, levando-se em consideração as necessidades dos profissionais.

Segundo Correia (2003), a prevalência mundial de alunos com NEE é de mais de 20% dos estudantes, sendo que aqueles que apresentam deficiência estão assim distribuídos: multideficiência: 1.95%; deficiência visual: 0.5%; deficiência auditiva: 1.3%; deficiência mental: 14%; autismo: 0.12%; problemas motores: 1.1%; cegos-surdos: 0.02%; traumatismo craniano 0.01% e outros problemas de saúde: 1%. Para atender pedagogicamente essa demanda de alunos especiais, as professoras e os professores tentam fazer um trabalho diferenciado, sem terem tido formação adequada, sem formação contínua, com recursos pedagógicos e financeiros escassos, mas com boa vontade, em sua maioria. Neste sentido, o Professor Luis Miranda Correia foi muito feliz ao dizer, em sua palestra, que “os professores são os primeiros heróis de um país”. Esse reconhecimento precisa ser um legado de toda a sociedade.

2.3 – Pesquisas empíricas relacionadas ao campo temático investigado na perspectiva da Educação Matemática

Fizemos um mapeamento acerca das pesquisas empíricas realizadas sobre o campo temático investigado, quando constatamos que, embora haja tempo que se debata a temática, o fenômeno da deficiência, como objeto de

investigação em Educação Matemática ou áreas afins, encontra-se como um campo de estudo em início de discussão.

Manrique e Ferreira (2010) apresentaram uma pesquisa no Caderno do Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), em que analisaram 57 artigos, publicados entre os anos de 2007 e 2009, e constataram que apenas oito deles (14,03%) estão relacionados à inclusão de alunos que apresentam deficiência. Para estes pesquisadores, “esses dados revelam a necessidade de pesquisas relacionadas ao tema da inclusão, principalmente para a área de Educação Matemática” (p. 9).

Além do Caderno Cedes, esses autores realizaram um mapeamento em quatro periódicos, nas áreas de Ciências e Matemática, entre os anos de 2007 e 2009, a fim de verificar a existência de pesquisas que abordassem os temas inclusão, alunos que apresentam deficiência ou, ainda, alunos cegos. Foram analisados 180 artigos de duas revistas nacionais (Bolema e Ciências e Educação) e 250 artigos de outras duas revistas internacionais (Education Studies in Mathematics e For the Learning in Mathematics). Segundo os pesquisadores “não existe sequer um artigo que abordasse a inclusão nessas revistas qualificadas” (p. 9).

Similarmente, realizamos uma pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES e nos periódicos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para a realização das pesquisas, entramos com palavras-chave, como deficiência, Educação Especial, Matemática, Educação Matemática, entre outras. Em seguida, combinamos as palavras-chaves, diretamente relacionadas com os assuntos de nosso interesse: deficiência e Matemática; deficiência e Educação Matemática; Educação Especial e Matemática, entre outras. Foram encontrados poucos estudos abordando o tema relacionado à Educação Matemática Inclusiva (Fernandes, 2008), conforme veremos em seguida.

De posse dessas informações, encontramos poucas teses, dissertações e artigos relacionados aos indicadores utilizados na busca, quando selecionamos os cinco trabalhos mais relevantes para serem apresentados: uma

tese de doutorado – Fernandes (2008), duas dissertações de mestrado – de Martins (2010) e Souza (2010) e dois artigos – Gomes (2007) e Rossit e Goyos (2009). Os critérios utilizados para a escolha dos cinco trabalhos que compuseram nosso estudo foram: ser recente (últimos cinco anos), discutir ou envolver o binômio “Matemática – deficiência” e, por último, apresentar similaridades com a temática abordada em nossa Tese.

Pesquisas direcionadas aos alunos que apresentam deficiência, como as de Fernandes (2008); Gomes (2007); Martins (2010); Rossit e Goyos (2009) e Souza (2010), têm mostrado que a necessidade de propor e buscar formas de ensinar e aprender Matemática, para a população mais necessitada da comunidade escolar, possibilita um desenvolvimento profissional construído no universo de superação de barreiras, capaz de mobilizar a professora ou o professor, o aluno que apresenta deficiência, o aluno da sala de aula regular, a família e a escola.

A tese de doutorado de Fernandes (2008), intitulada *Das experiências sensoriais aos conhecimentos matemáticos: Uma análise das práticas associadas ao ensino e aprendizagem de alunos cegos e com visão subnormal numa escola inclusiva*, teve como objetivo analisar os processos de ensino e aprendizagem de alunos inseridos em classes regulares, quando os objetos de estudo são matemáticos, especialmente aqueles relacionados à geometria.

Suas investigações concentraram-se na compreensão de como ocorre o desenvolvimento de conceitos associados a termos geométricos. Inicialmente a pesquisadora focou sua investigação “no levantamento de dados que permitissem compreender como a Matemática desenvolvia-se na escola frequentada pelos sujeitos” (p. 13). Em seguida, interferiu nessas práticas introduzindo ferramentas materiais e semióticas, que foram criadas e testadas em seu grupo de pesquisa. Foram utilizados os métodos da dupla estimulação e entrevistas baseadas em tarefas e os sujeitos da pesquisa foram doze alunos do Ensino Médio, deficientes visuais ou com visão subnormal.

Seus resultados mostraram que as práticas atuais nem sempre permitem uma participação ativa dos alunos que apresentam deficiência visual e,

ainda, apontam um possível caminho para se construir uma Educação Matemática mais inclusiva, mediante a utilização de vários instrumentos de mediação e “atividades de exploração e negociação de conceitos matemáticos de tal forma que os aprendizes tenham a oportunidade de capitalizar todo o seu campo perceptivo” (p. 13).

A descrição do ensino de habilidades de adição e subtração para alunos com autismo, utilizando procedimentos relacionados ao quadro desta síndrome, foi apresentada no artigo de Gomes (2007). A participante do estudo era uma adolescente autista, à época, com doze anos de idade. Em nove sessões, foram utilizados procedimentos adaptados com base em descrições sobre o quadro de autismo, princípios de aprendizagem da análise experimental do comportamento, técnicas de ensino e observação direta do repertório da participante. Foram utilizados estímulos visuais para as tarefas de adição e subtração.

Entre os procedimentos adotados, ocorreram sessões de ensino de habilidades de adição e subtração em um consultório de psicologia. Segundo a autora, os erros e acertos foram computados e serviram para a representação gráfica dos dados. Para ela, as adaptações feitas e a sequência realizada, favoreceram a aprendizagem e a manutenção das habilidades das referidas operações matemáticas. Pontua, ainda, que os benefícios da aquisição dos conteúdos foram significativos e permitiram que a participante acompanhasse os conteúdos matemáticos com maior proximidade.

Os resultados demonstraram que a aprendizagem das habilidades ensinadas ocorreu de forma gradativa à medida que a intervenção aconteceu. Ademais, a autora esclarece que o ensino de habilidades acadêmicas para pessoas com autismo tem recebido pouca atenção dos pesquisadores. Segundo ela, os comprometimentos clássicos do transtorno relacionados à comunicação, interação social e comportamentos são vistos como prioritários por investigadores.

Dedicando-se à investigação do papel da percepção sonora na atribuição de significados matemáticos para números racionais e suas diferentes

representações por pessoas cegas e pessoas com baixa visão, Martins (2010), em sua dissertação de mestrado, utilizou a Teoria da Objetificação de Radford como fundamentação teórica.

A metodologia utilizada foi o *Design Experiment*. Os sujeitos do estudo foram seis alunos cegos ou com baixa visão e dois adultos ex-videntes. A análise dos dados foi feita por meio da utilização do software *MusiCALcolorida*. Os resultados revelaram que, além do tato, a aprendizagem desses alunos envolve o corpo e o campo perceptivo como um todo. Os sujeitos identificaram diferentes representações de um número decimal, sendo guiados pelo som emitido pelo software. Além disso, “em suas atividades foram observados indícios de um processo de objetificação no qual o som da calculadora tornou-se mais que uma simples música, ficando incorporado como símbolo do objeto matemático em estudo” (p. 6).

A partir de uma análise da aquisição de relações matemáticas e apresentação de um currículo baseado no paradigma de equivalência de estímulos para ensinar alunos que apresentam deficiência intelectual a manusearem dinheiro, Rossit e Goyos (2009) apresentaram o artigo *Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais*. A eficácia do currículo como rede de relações e dos procedimentos utilizados, uma vez definida a aquisição de habilidades complexas num período de tempo reduzido, foi constatada.

Participaram do estudo onze alunos com deficiência intelectual, com idade entre nove e trinta e dois anos, do interior de São Paulo. Para coletar os dados, os autores utilizaram vários estímulos, tais como numerais impressos, imagens de moedas e notas, preços, cédulas e moedas verdadeiras. Foi utilizado o programa computacional Mestre para “programar, conduzir, registrar e arquivar os dados” (p. 216).

Os pesquisadores constataram uma ampla e complexa rede de relações matemáticas, adquirida a partir do ensino direto de algumas relações e, ainda, os resultados “demonstraram a eficácia do currículo como rede de relações

e dos procedimentos utilizados, constatada a aquisição de habilidades complexas num período de tempo reduzido” (p. 216).

Souza (2010) realizou sua pesquisa de mestrado objetivando a compreensão dos processos de aprendizagem matemática de alunos surdos. Investigou as interações de alunos surdos com situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de número racional a partir de uma perspectiva construcionista.

O trabalho foi desenvolvido em dois ciclos sendo que, participaram do estudo oito alunos ouvintes e duas alunas surdas, no primeiro ciclo, e onze alunos ouvintes no segundo ciclo. Para atingir seus objetivos, o autor também utilizou a metodologia de *Design Research*, com a ferramenta *MusiCALcolorida*, que funcionou como um orientador de rotas que favoreceram a construção, reconstrução e organização de ideias matemáticas do conceito de fração equivalente.

Entre os resultados encontrados, o autor constatou a presença de duas estratégias para gerar frações equivalentes: “(...) uma pautada na soma de razões (válido apenas para o mundo de equipartição) e uma segunda, mais convencional, que consiste em multiplicar o numerador e denominador de uma fração dada pelo mesmo valor” (p. 7).

Ao nível da Pós-Graduação, nota-se que a realização de pesquisas relacionadas ao campo temático investigado, como mencionado, ainda é incipiente e, em muitos casos, essas investigações caracterizam-se, também, pela solidão acadêmica. Contudo, mediante os vários processos de valorização de conceitos que têm se postado frente à legitimação dos direitos do aluno que apresenta deficiência, seu desenvolvimento histórico-cultural, as interações sociais e as necessidades de distintos docentes que ensinam Matemática, encontramos, nessas pesquisas, investigadores que têm investido, significativamente, esforços pessoais para suprir esta lacuna, que se agrava pela falta de apoio institucional.

Pensamos que os motivos que levam aos isolamentos acadêmico e profissional, no cenário traçado anteriormente, seríssimo na sua moldura

científica, deveriam ser o bastante para que os pesquisadores de nossa área desenvolvessem estudos à luz do ensino de Matemática. Considerar a diversidade escolar que existe, valorizada pelos pilares partilha, participação e amizade, como sinaliza Correia (2008a), deve ser um ideal a ser perseguido.

Estas reflexões mostraram que na comunidade acadêmica se manifesta o isolamento dos trabalhos que envolvem essa temática. Para além disso, segundo Correia (2008a), também nas escolas “os professores trabalham sozinhos, de costas voltadas para seus colegas e demais profissionais da educação” (p. 46). Eles aprendem pela própria experiência em sala de aula, sem uma orientação oficial. Para o autor, atitudes como estas encerram as oportunidades de trocas de ideias, que poderiam inovar suas aulas e propiciar contato com estratégias de ensino eficazes e, mais ainda, de pesquisas voltadas ao ensino de Matemática para os alunos com deficiência.

III – METODOLOGIA

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para 'ver' depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural.

Ludke e André

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada em nosso estudo, incluindo reflexões sobre a pesquisa quali-quantitativa e a descrição da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Lefevre & Lefevre, 2010a).

Apresentamos, também, o universo histórico-social da investigação, bem como os perfis dos sujeitos de pesquisa. Fizemos, ainda, a descrição dos instrumentos utilizados na recolha dos dados, com os respectivos procedimentos metodológicos adotados para a realização da investigação, e a análise dos dados.

3.1 – A pesquisa quali-quantitativa

Enquanto Winegar (1997) defende que a metodologia explicita as relações existentes entre a teoria e o fenômeno e entre este e os procedimentos metodológicos adotados pelo pesquisador, Silva (1998) pontua a importância de o investigador defender sua posição frente ao objeto de investigação, devendo ser capaz de “(...) explicitar em seu relato de pesquisa, a sua opção metodológica e todo procedimento desenvolvido na construção de sua investigação e os quadros de referência que o informam” (p. 159).

Neste sentido, preocupados com a natureza de nosso objeto, que é empírico, bem como com o sistema teórico que alicerça e legitima nosso estudo, optamos pela utilização da Teoria das Representações Sociais – TRS (Moscovici, 1978) como eixo teórico-metodológico, aliado à pesquisa qualiquantitativa (Lefevre & Lefevre, 2010a), e encontramos em Saraiva (2005, p. 55) a justificativa que sustenta nossa opção teórico-metodológica: “as representações sociais, como guia teórico de análise, conferem grande potencial interpretativo ao objeto de estudo, uma vez que propõem a elucidação do sistema de significação socialmente produzido, enraizado e partilhado.”

Na atualidade, muito se tem discutido acerca da indissociabilidade das pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo. A associação entre essas duas formas de produzir conhecimento tem ganhado adeptos, principalmente porque “(...) é possível agregar o que a pesquisa qualitativa tem de positivo às virtudes da pesquisa quantitativa, dando lugar ao que vem sendo chamado de pesquisa **qualiquantitativa** de opinião” (Lefevre & Lefevre, 2010a, p. 13, grifo nosso). A parte qualitativa deve ser um processo construtivo, com ampla produção de conhecimento, em que o resultado final assume menor grau de importância frente ao processo adotado para se chegar ao produto (Demo, 1981; Gonzáles Rey, 1999; Ludke & André, 1986). Por seu turno, a parte quantitativa é sempre realizada “posteriormente ao processo de qualificação das variáveis que se propõe a investigar” (Lefevre & Lefevre, 2010a, p. 14).

Neste tipo de pesquisa, a qualiquantitativa, as opiniões coletivas revelam as dimensões qualitativa e quantitativa concomitantemente, gerando as manifestações sobre o tema investigado, cujas características qualiquantitativas têm incorporado uma nova metodologia de investigação, que vem sendo chamada de DSC.

Para D’Ambrósio (2004), enquanto a Educação Matemática busca estabelecimento como ciência e, conseqüentemente, como área de pesquisa, as ações que buscam legitimar esta nova área “estimulam a pesquisa de natureza qualitativa” (p. 19). O pesquisador questiona “qual a boa pesquisa qualitativa?” (p. 24). E continua:

Algumas pesquisas dirão mais, outras dirão menos, algumas terão credibilidade, outras não. A análise comparativa de uma variedade de pesquisas, conduzidas com metodologias distintas, pode definir cursos de ação, mas seus resultados jamais poderão ser considerados como definitivos (p. 21).

Consentaneamente, Ponte e Oliveira (2002) dialogam com D'Ambrósio (2004), uma vez que este tipo de pesquisa propicia um confronto direto com a realidade psicossocial dos participantes. Para eles:

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente (p. 21).

Para Patton (1986) e Stake (1983), a pesquisa que considera o caráter qualitativo permite uma visão holística do fenômeno observado, possibilita a realização de uma abordagem indutiva e uma investigação naturalista, uma vez que a seleção de fatos considerados importantes, requer a inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa. Contudo, para Garnica (2004):

O adjetivo “qualitativa” estará adequado às pesquisas que reconhecem (...) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, se vale de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar (p. 86).

Ao adotar uma abordagem plurimetodológica de análise, a fim de confrontarmos os resultados encontrados, instigamos a nossa “não neutralidade”, cujo berço encontra-se na nossa atuação profissional, que vem desde 1993, como mencionado no cenário anteriormente traçado.

Todavia, privilegamos uma visão sistêmica, dinâmica e multifacetada de pesquisa, focalizando, principalmente, os processos e as interações entre as pessoas participantes do estudo e o ambiente em que estão inseridas, pois “os fenômenos educativos não podem ser pesquisados fora da interação dialógica entre teoria e prática” (Esteban, 2002; p. 10).

3.2 – O Discurso do Sujeito Coletivo

A metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que tem seus fundamentos na TRS e seus respectivos pressupostos sociológicos, vem sendo discutida desde 1990 por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), que trabalham com pesquisas de representação social. Para Lefevre e Lefevre (2011b, p. 39), o DSC é a “a reunião, num só discurso, das Expressões-Chave de diferentes depoimentos, que manifestam sentido semelhante e que foram reunidas numa mesma Categoria de Ideia Central ou Ancoragem”. Segundo os autores, o DSC se associa a dois softwares, o *Qualiquantisoft* e o QLQT.

Para Fernando Lefevre e Ana Maria Lefevre (2011a), o DSC é:

[...] um método essencialmente qualiquantitativo, já que, em todos os momentos da pesquisa, do começo ao fim, fica preservada a natureza essencialmente discursiva e qualitativa da opinião ou representação e, inseparável dela, a dimensão quantitativa, associada à representatividade e generalização dos resultados (pp. 16-17).

No DSC é possível a identificação das ideias, crenças e valores comuns compartilhados por um determinado grupo social, em relação a um determinado assunto, como apontado nas representações sociais de Moscovici (2005).

A análise dos discursos é feita por meio da identificação de três figuras metodológicas. Segundo Lefevre e Lefevre (2010a, p. 76), as expressões-chave são pedaços do discurso, “selecionados pelo pesquisador e que revelam a essência do conteúdo do depoimento ou discurso”. As ideias centrais, ou ancoragens, por sua vez, são “uma expressão linguística que revela e descreve da maneira mais sintética possível o sentido ou sentidos das expressões-chave” (p. 77). Finalmente, o DSC “é uma reunião num só discurso-síntese, redigido na primeira pessoa do singular, de expressões-chave que têm a mesma ideia central ou ancoragem” (p. 80), isto é, “um sujeito capaz de incorporar nele o discurso do pensamento coletivo” (p. 24), revelando que quando o indivíduo pensa, é também o grupo social que está pensando através dele. Em outra ocasião, pontuaram que “o DSC é redigido na primeira pessoa do singular para mostrar que as representações sociais que ele busca expressar são, ao mesmo tempo, expressões dos indivíduos e das coletividades” (2011b, p. 39).

Segundo os autores, o DSC como proposta de pesquisa empírica, é sociologicamente possível e metodologicamente necessário, apropriado para a reconstituição e descrição das opiniões, crenças e representações das coletividades. As diversas formas de pesquisar e apresentar o pensamento dessas coletividades, tais como as pesquisas de opinião com questões fechadas e abertas, pesquisas qualitativas com discussões de grupos e de natureza metadiscursiva, não reconstituem adequadamente o pensamento coletivo, isto é, não o elegem “como um complexo composto ou conjuntos de cadeias argumentativas que apresentam uma dada distribuição no tecido social” (Lefevre & Lefevre, 2011a, s/p).

Suficientemente dilucidado, a utilização de uma metodologia “estatisticamente densa”, como o DSC, é aconselhável “na medida em que a amostra pesquisada reflete o conjunto social de onde foi extraída e espelha a proporção de indivíduos que numa dada formação social adota para si uma determinada representação social” (Lefevre & Lefevre, 2011a, s/p), composta por opiniões similares de indivíduos pertencentes a um dado grupo social.

3.3 – O universo histórico-social da pesquisa

Neste subitem serão apresentados os programas de atendimento ao aluno com NEE, das Secretarias Estadual e Municipal de Educação de São Paulo, bem como a caracterização das escolas participantes do estudo, levando ao leitor o conhecimento da realidade dos ambientes onde estão inseridos os atores envolvidos nesta investigação.

3.3.1 – Programa de atendimento aos alunos da Educação Especial no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Apresentamos o programa de atendimento ao aluno com Necessidades Educativas Especiais, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Detalhadamente, apresentamos as Leis utilizadas no embasamento legal do referido programa; seus objetivos; as formas de atendimento ao aluno com deficiência; que professoras e professores estão habilitados a atuarem na Educação Especial e que critérios foram utilizados para atenderem os referidos alunos.

O programa de atendimento ao aluno que apresenta deficiência, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEESP, está regulamentado pela Resolução SE 11 (São Paulo, 2008), de 31 de janeiro de 2008, respaldada pelo Planejamento Escolar 2011, do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE).

Para o referido programa, nem a escola, nem o docente, de qualquer nível de ensino, podem negar a matrícula e o atendimento ao aluno com NEE, independentemente do comprometimento apresentado. Usam a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1990a), que tem como um de seus principais objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos, raça, cor, sexo e quaisquer outras

formas de discriminação” (art. 3º, Inciso IV), em seus artigos 205, 206 e 208, a LDBEN, em seus artigos 5º, 58 e 59, e a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 68/2007, a educação é um direito inerente ao aluno com deficiência e não pode ser abdicado pelo estudante ou seus responsáveis legais, para justificar o direito primário do aluno que apresenta deficiência de frequentar as salas de aulas regulares das escolas.

Consoante à Resolução SE 11 (São Paulo, 2008), os alunos com necessidades especiais são aqueles:

- I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
- II - alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;
- III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;
- V - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais (p. 1).

O atendimento aos alunos referenciados no parágrafo anterior, no âmbito da SEESP, é feito, “preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua inclusão direta nessas classes” (p. 1) e quando a situação do aluno com deficiência apresenta elevado grau de comprometimento, este passará por avaliação pedagógica, realizada pela equipe escolar, podendo contar com o apoio de profissional especializado da Diretoria de Ensino e da área de saúde.

De acordo com o documento analisado, o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), tem como objetivo melhorar a qualidade da educação ofertada à Educação Especial, priorizando a inclusão do aluno com deficiência em classes comuns ao ensino regular. O aluno que apresenta deficiência será atendido por:

1 – (...) professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade;

2 - atendimento prestado por professor especializado, na forma de itinerância (p. 5).

Segundo a Resolução SE 11 (São Paulo, 2008), o docente especializado é aquele que, além das funções da classe regular, deve:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II - elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes da Educação Especial;

III - integrar os conselhos de classes/ciclos/séries/termos e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;

IV - orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;

V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;

VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade (p. 3).

Porém, os alunos com alto grau de comprometimento, mediante severa deficiência, ou em razão de transtornos invasivos, serão atendidos em caráter excepcional e transitório, em classe regida por docente especializado, devendo ser incluído em classe comum, tão logo seja possível. No item 9, do Planejamento Escolar 2011 (p. 7), consta que os recursos disponíveis ao aluno incomum, devem ser em quantidade e qualidade suficientes, e compreende:

- Apoio de professores especializados em deficiência física, visual, auditiva e mental (intelectual);
- Livros e textos diversos em Braille ou em Caracteres Ampliados;
- Cadernos adaptados para alunos com paralisia cerebral ou que utilizam máquina Braille ou reglete;

- Aquisição de mobiliário adaptado (mesas e cadeiras);
- Plano de acessibilidade nas escolas, coordenado pela FDE;
- Aquisição de recursos pedagógicos e equipamentos específicos para atendimento das demandas específicas de cada escola;
- Transporte Escolar para alunos com grave comprometimento que interfira na sua possibilidade de locomoção até a escola;
- Convênio com instituições que mantêm escolas especiais para atender os alunos com grave comprometimento que não se beneficiariam do ensino regular. Para consultar a legislação pertinente e a relação de instituições conveniadas, acesse:
http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/convenio.asp;
- Professor Interlocutor de LIBRAS³³, de acordo com a Resolução SE nº 38/2009;
- Discute-se atualmente a contratação de profissional (Facilitador/Cuidador) para os alunos com deficiência física que não possuem autonomia para as atividades de vida diária (alimentação, higiene e locomoção).

Por outro lado, a Resolução SE 11 (São Paulo, 2008), salienta que a organização do SAPE, sob forma de sala de recursos, ocorrerá somente quando houver:

- I - comprovação de demanda avaliada pedagogicamente;
 - II - professor habilitado ou, na ausência deste, professor com Licenciatura Plena em Pedagogia e curso de especialização na respectiva área da necessidade educacional, com, no mínimo, 360 horas de duração;
 - III - espaço físico adequado, não segregado;
 - IV - recursos e materiais didáticos específicos;
 - V - parecer favorável da CENP³⁴, expedido pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado.
- § 1º - As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série, etapa ou modalidade do ensino fundamental ou médio, e as classes com

³³ Língua Brasileira de Sinais, regulamentada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

³⁴ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

professor especializado, somente poderão atender alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I.

§ 2º - A constituição da turma da sala de recursos, da classe com professor especializado e da itinerância deverá observar o atendimento a alunos de uma única área de necessidade educacional especial (p. 3).

Nos casos em que não há condições de implantação de salas de recursos na unidade escolar, a SEESP poderá ofertar o atendimento itinerante realizado por docentes especializados.

3.3.2 – Programa de atendimento aos alunos da Educação Especial no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Similarmente ao subitem 3.3.1, apresentamos o programa de atendimento ao aluno com NEE, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, quando apresentamos as Leis utilizadas no embasamento legal do referido programa; seus objetivos; as formas de atendimento ao aluno com deficiência; que professoras e professores estão habilitados a atuarem na Educação Especial e que critérios foram utilizados para atenderem os referidos alunos.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SEMESP, em 18 de outubro de 2004, por meio do Decreto nº 45.415, alterado pelo Decreto nº 45.652, de 23 de dezembro de 2004, instituiu o programa de atendimento ao aluno com desenvolvimento atípico, denominado de Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino (São Paulo, 2007), regulamentado pela Portaria nº 5.718, de 27/12/2004, modificado pela Portaria nº 5.883, de 27 de dezembro de 2004. O atendimento educacional especializado deve ocorrer

mediante avaliação educacional³⁵ do processo ensino e aprendizagem, quando constatada a necessidade.

Para sua elaboração, foram consideradas a Lei nº 8.069, de 1990, que estabelece o ECA, a Lei nº 9.394, de 1996, que regulamenta a LDBEN, e a Resolução nº 2, de 2001, do Conselho nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.

Entre os direitos assegurados ao aluno com deficiência, evidenciados na Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino (São Paulo, 2007, pp. 17-18), encontram-se:

- Projeto Pedagógico que considere, respeite e valorize a diversidade humana e destaque as mobilizações necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, sempre que necessário em parceria com o CEFAI³⁶ da Coordenadoria de Educação a que a escola pertence;
- Avaliação pedagógica do aluno que possibilite identificar suas necessidades educacionais especiais, bem como organizar um plano de trabalho que as contemple e reorienta o seu processo de ensino;
- Adequação do número de alunos por classe ou agrupamento no ensino comum, quando preciso, e sempre pautada em compromisso firmado no projeto pedagógico de cada U.E., de modo a assegurar um atendimento de qualidade a essa população;
- Prioridade de acesso em turno que viabilize a frequência do educando com necessidades educacionais especiais aos atendimentos complementares;
- Atendimento às necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação a todos que careçam desse apoio (...);
- Atuação em equipe colaborativa dos profissionais do CEFAI e da SAAI³⁷ com os profissionais da escola;

³⁵ A referida avaliação deve ser iniciada pela professora ou professor, devendo envolver a supervisão escolar, o docente de apoio à inclusão, a família e a equipe multiprofissional de saúde.

³⁶ Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão.

³⁷ Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

- Fortalecimento do trabalho coletivo e co-responsabilidade de todos os profissionais da escola, utilizando os horários de formação para discussão e encaminhamentos pedagógicos dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- A U.E. e o CEFAl devem estabelecer parcerias e ações que revigorem as condições para que os alunos possam participar efetivamente da vida social.

O Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) que atua com alunos especiais, deve comprovar sua especialização na modalidade de ensino pleiteada, e conta com o apoio dos profissionais do CEFAl e SAAI. Além das atribuições inerentes à docência, o PAAI deve:

- I. promover continuamente a articulação de suas atividades com o Projeto de Trabalho do CEFAl, visando ao pleno atendimento dos objetivos nele estabelecidos;
- II. efetuar atendimento:
 - a. individual ou em pequenos grupos de educandos e educandas, conforme a necessidade, em horário diverso do da classe regular em caráter suplementar ou complementar;
 - b. no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do educando e educanda, por meio de trabalho articulado com os demais profissionais que com ele atuam;
- III. colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando a evitar qualquer forma de segregação e discriminação;
- IV. sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os profissionais da unidade educacional em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros;
- V. propor, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, ações que visem à inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais;
- VI. orientar as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- VII. participar, com o Coordenador Pedagógico, Professor regente da classe comum, a família e demais profissionais envolvidos, na

construção de ações que garantam a inclusão educacional e social dos educandos e educandas;

VIII. manter atualizados os registros das ações desenvolvidas, objetivando o seu redimensionamento (art. 8.º, pp. 19-20).

De um modo geral, depois de constatada a necessidade de atendimento especializado, diagnosticada pela equipe multidisciplinar, o atendimento complementar (para alunos que necessitam de mais recursos para a aprendizagem), bem como o suplementar (para alunos com altas habilidades/superdotação), ocorre em horário inverso à escolarização comum e varia de 4 a 8 horas-aulas semanais.

Também para os alunos com elevado grau de comprometimento, há atendimento em salas específicas, em Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), quando nas classes comuns não há como realizar a integração e/ou inclusão. Porém, a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais, no Sistema Municipal de Ensino, define seu atendimento como transitório, isto é, dada a necessidade de inclusão.

3.3.3 - O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar da Rede Estadual de São Paulo – SARESP e a Escala de Proficiência em Matemática

Como forma de situar o leitor acerca do universo histórico-social das escolas participantes da pesquisa, apresentamos uma breve síntese do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, mais conhecido como SARESP, implantado em 1996 pelo Governo Estadual, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino, por meio do rendimento dos alunos.

Entre as finalidades específicas do projeto SARESP, enumeramos:

i) saber em que direção caminha a Educação Básica paulista; (ii) verificar se houve evolução em relação às avaliações dos últimos anos; (iii) localizar as evidências de melhoria e as fragilidades do ensino; (iv) buscar os aspectos diferenciais, os modelos bem sucedidos e sobretudo, as diferenças entre o desejado e o alcançado (São Paulo, 2010, p. VII).

Entretanto, para mensurar o alcance das habilidades adquiridas pelos estudantes, o Governo de São Paulo utilizou os critérios de avaliação adotados pelo Governo Federal, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), considerando as mesmas escalas métricas de proficiência para o 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Para interpretar a escala de proficiência em Matemática, foram considerados pontos que variam entre 125 e 425, escolhidos a partir do ponto médio de nível de proficiência igual a 250. Em cada escala é possível observar “o que os alunos sabem e são capazes de realizar em relação às habilidades e competências avaliadas” (São Paulo, 2010, p. 5).

A seguir, encontra-se a Tabela 1, que representa os níveis de proficiência do SARESP, em Matemática, aplicado no ano de 2010.

Tabela 1: Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP

Classificação	Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: Relatório Pedagógico do SARESP (2010).

Por sua vez, os pontos da escala do SARESP foram agrupados em quatro níveis de proficiência, conforme nos mostra a Tabela 2:

Tabela 2: Níveis de Proficiência em Matemática do SARESP

Níveis de Proficiência	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Fonte: Relatório Pedagógico do SARESP (2010). 5º, 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Segundo o Relatório Pedagógico de Matemática do SARESP (São Paulo, 2010), mais de dois milhões de estudantes das escolas estaduais, municipais e particulares, nesses dois últimos casos, as que aderiram ao Projeto, foram avaliadas em 2010. Os resultados com o desempenho dos alunos foram divulgados por disciplina e por escola.

Com o objetivo de conhecer melhor a estrutura física, a comunidade escolar e os índices de rendimento dos alunos, apresentamos, a seguir, como se constitui o universo histórico-social das escolas participantes desta pesquisa e, ainda, situamos cada Unidade de Ensino em relação aos níveis de proficiência em Matemática, com os resultados do SARESP aplicado em 2010.

3.3.4 - Caracterização das escolas participantes do estudo

A presente pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas da rede pública de ensino de São Paulo, sendo três estaduais e uma municipal. Todas possuem atendimento aos alunos com deficiência, são escolas inclusivas e possuem salas de recursos.

Justificamos a escolha das quatro escolas como amostra devido à necessidade de dialogarmos com professoras e professores de escolas,

hierarquias e localidades distintas, uma vez que nosso objeto pretende representar opiniões diversas. Ademais, considerando-se o campo teórico que sustenta e justifica nosso estudo, bem como sua abrangência, tivemos a necessidade de trabalhar com grande número de sujeitos.

As Unidades de Ensino, onde desenvolvemos nosso estudo, estão localizadas em bairros distintos da cidade de São Paulo, conforme descrição à frente. Por se tratarem de escolas inclusivas, deveriam atender aos requisitos de acessibilidade³⁸, sugeridos pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT (2004). Como pode ser observado, nenhuma das quatro instituições escolares participantes desta pesquisa está totalmente inserida nos padrões de acessibilidade.

Esclarecemos que, para preservar a identidade das Unidades de Ensino, bem como a respectiva comunidade escolar, não identificamos as escolas onde realizamos nossa investigação pelo nome, mas pelo bairro em que se localizam.

3.3.4.1 - Escolas Estaduais

Aclimação (EEA)

A Escola Estadual do bairro Aclimação (EEA) teve sua terceira inauguração em 1978 e atende alunos regularmente matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio. Funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Desde sua criação, foi marcada por uma história de transferências e inaugurações, datadas de 1846, quando foi realizada sua primeira inauguração, com o nome de Escola Normal. Em 1894, foi estreada sua sede definitiva, na Praça da República, e em 1913 deixou de ser Escola Normal e incorporou-se às escolas estaduais. Em 1978, foi desmembrada em duas unidades, que passaram

³⁸ “Acessibilidade: Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004, p. 2).

a funcionar em endereços distintos: no bairro Aclimação (lócus desta pesquisa) e na Praça Roosevelt (Fernandes, 2008).

Sua estrutura física é composta por 25 salas de aulas; uma sala de recursos para alunos com deficiência visual; uma sala de recursos para alunos com deficiência intelectual/mental; uma sala de coordenação, que atende às professoras e aos professores dos Ensinos Fundamental e Médio; uma sala de professoras e professores; um laboratório de Física, Química e Biologia; duas salas que atendem à direção e vice-direção; uma sala para secretaria escolar; uma sala de leitura; uma biblioteca; uma sala de artes; duas salas de vídeo; uma sala de informática; uma sala de Patrimônio Histórico; duas quadras poliesportivas; 10 banheiros; um banheiro adaptado para pessoas com deficiência; dois banheiros para professoras e professores; um banheiro para servidores; uma cantina; um refeitório; um almoxarifado; uma sala destinada ao depósito do material de Educação Física; uma sala de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); uma sala do grêmio estudantil; um teatro, pertencente à Secretaria de Cultura de São Paulo; uma copa; uma cozinha e um refeitório.

No que se refere à acessibilidade, constatamos que a EEA apresenta uma edificação que abrange inúmeros itens dos requisitos de acessibilidade, com condições favoráveis à inclusão do aluno que apresenta deficiência. No entanto, alguns ambientes restringem a entrada de cadeirantes, por exemplo, por não terem rampas ou elevadores.

Neste ano de 2012, a predita Unidade de Ensino atende 581 alunos do Ensino Fundamental, séries iniciais (1º ao 5º anos); 643 alunos do Ensino Fundamental, séries finais (6º ao 9º anos) e 618 alunos do Ensino Médio.

Os alunos com AEE são atendidos de acordo com as deficiências apresentadas: um aluno com deficiência auditiva; 12 alunos com deficiência visual; 16 alunos com deficiência intelectual/mental; nove alunos com deficiência múltipla; dois alunos com Síndrome de Down; um aluno com Síndrome de Peters

Plus³⁹; um aluno com paralisia cerebral; um aluno com Síndrome de Duchenne⁴⁰ e, quatro alunos autistas.

Em relação ao número de docentes, a Escola Estadual do bairro Aclimação, possui 19 professoras no Ensino Fundamental – séries iniciais (1º ao 5º anos); 17 professoras e 23 professores no Ensino Fundamental – séries finais (6º ao 9º anos) e 25 professoras e 21 professores no Ensino Médio.

A avaliação do SARESP do ano de 2010 foi aplicada a 166 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A média geral em Matemática alcançada por esses estudantes foi de 199,6 pontos, ficando situada no nível de proficiência básico (175 a <225).

Brás (EEB)

A Escola Estadual do bairro Brás (EEB) é uma das Unidades de Ensino mais tradicionais entre as que participaram deste estudo. Foi inaugurada em agosto de 1898 e atende 850 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental (séries iniciais), no diurno, matutino e vespertino.

Sua estrutura física é composta por 15 salas de aulas; uma sala para professoras e professores; uma sala para coordenação; uma sala para direção; uma sala para secretaria escolar; um laboratório de informática; uma sala de reuniões; uma biblioteca; uma sala de recursos; um conjunto de banheiros para professoras e professores; dois conjuntos de banheiros para servidores em geral; quatro banheiros para estudantes; uma cantina; uma copa e uma cozinha.

³⁹ Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), é uma desordem genética rara, cuja incidência é desconhecida. Caracteriza-se por anormalidades nos olhos, estatura curta, atraso no desenvolvimento, lábio leporino com ou sem uma abertura no céu da boca (palato), e características faciais distintas.

⁴⁰ A Distrofia Muscular de Duchenne (Síndrome de Duchenne) é um distúrbio genético que se caracteriza por uma degeneração progressiva e irreversível da musculatura esquelética, que prejudica a realização de atividades motoras (Santos e colaboradores, 2001).

Não foi possível verificar as condições de acessibilidade na EEB, uma vez que a diretora não permitiu nossa entrada para visitar as instalações educacionais quando fizemos a visita *in loco*. Contudo, pelo relato das professoras, durante as reuniões e entrevistas, a escola está longe de alcançar condições mínimas de acessibilidade:

[...] não temos nada para trabalhar com esses alunos. Não temos quadra, não temos rampa, não temos material pedagógico para trabalhar com eles, não temos salas adaptadas. Nem capacitação nós temos (DNI1⁴¹).

Os alunos com AEE também são atendidos de acordo com sua deficiência e as tipologias estão divididas em autistas (três); deficiência mental/intelectual (14); deficiência múltipla (quatro); alunos com Síndrome de Down (dois) e paralisia cerebral (um).

Na referida escola, atuam 28 professoras no Ensino Fundamental – séries iniciais (1º ao 5º anos). Em relação aos demais profissionais que trabalham na EEB, constatamos que duas pessoas atuam na direção; uma na supervisão; cinco na secretaria escolar e três na equipe de conservação, limpeza e merenda escolar.

Esta escola participou do projeto SARESP em 2010, quando 197 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental foram avaliados em Matemática. Os resultados revelaram que a média geral foi de 199,6 pontos, ficando situada no nível básico (175 a <225). Os resultados da distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência revelaram que 71,1% dos estudantes estão entre os níveis abaixo do básico (30%) e básico (41,1%). Por outro lado, o nível avançado foi atingido por 6,1% dos estudantes que realizaram a avaliação.

⁴¹ DNI1: Docente Não Identificado 1, nomenclatura dada aos docentes que fizeram suas comunicações orais, pessoalmente ao pesquisador, sem serem identificados.

Jardim Jaraguá (EEJJ)

A Escola Estadual do bairro Jardim Jaraguá (EEJJ) foi inaugurada em 1981 e atende alunos regularmente matriculados nos Ensinos Fundamental (séries iniciais e finais), no diurno, e Médio, no turno noturno.

Sua estrutura física é composta por 12 salas de aulas; uma sala de recursos; uma quadra poliesportiva; uma biblioteca improvisada; um conjunto de banheiros para professoras e um para professores; um conjunto de banheiros para alunas e um para alunos; uma sala para coordenação; uma sala para direção; uma sala para secretaria escolar e, um laboratório de informática.

A escola EEJJ encontra-se numa região de terreno bastante acidentado e requer atenção especial quanto ao cumprimento dos requisitos de acessibilidade. Não existem rampas de acesso a todos os espaços escolares, que são interligados por muitas escadas íngremes. Também não existem banheiros adaptados em todos os ambientes escolares ou sinalização sonora, tátil ou visual.

A predita Unidade de Ensino atende 165 alunos do Ensino Fundamental, séries iniciais (1º ao 5º anos); 309 alunos do Ensino Fundamental, séries finais (6º ao 9º anos) e 279 alunos do Ensino Médio.

Os alunos com AEE são atendidos de acordo com a deficiência que apresentam: dois alunos com deficiência visual; cinco alunos com deficiência mental/intelectual; um aluno autista; dois alunos com transtorno global do desenvolvimento e, dois alunos com transtorno global da aprendizagem.

Em relação ao número de docentes a EEJJ possui nove professoras e um professor no Ensino Fundamental – séries iniciais (1º ao 5º anos); 12 professoras e cinco professores no Ensino Fundamental – séries finais (6º ao 9º anos) e, seis professoras e cinco professores no Ensino Médio.

Além desses educadores e educadoras, a referida escola conta com a colaboração de três inspetores de alunos; uma psicóloga da família, que realiza atendimentos aos sábados e domingos; dois membros na gestão escolar; um

supervisor; três merendeiros; seis pessoas atuando na limpeza e conservação e três na secretaria escolar.

Em relação aos resultados alcançados em Matemática no SARESP 2010, os 89 alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, obtiveram média geral, em Matemática, de 69,2 pontos. Observamos que 46% dos alunos apresentaram desempenho abaixo do básico (< 175 pontos). Em relação ao nível básico (175 a < 225 pontos), constatamos que existem 39,1% de alunos nessa situação. O índice adequado, pontuação variando entre 225 a < 275, foi obtido por 10,3% dos estudantes, enquanto que o percentual de alunos com desempenho avançado (\geq 275 pontos) foi de 4,6.

Contudo, comparando-se o mesmo nível de ensino, 5º ano do Ensino Fundamental, aos resultados obtidos pela referida escola no SARESP do ano de 2008, há que se destacar que houve melhorias em todos os níveis, com destaque de 19,5 pontos percentuais para o nível abaixo do básico, caindo de 65,5% em 2008 para 46% em 2010, o que pode ser interpretado como esforço concentrado da equipe gestora e docentes para reverterem o quadro apresentado.

3.3.4.2 - Escola Municipal

Itaim Paulista (EMIP)

Em 1970 a comunidade do bairro Itaim Paulista foi contemplada com a inauguração de uma Escola Municipal (EMIP), cuja estrutura física é composta por 20 salas de aulas; uma biblioteca; uma sala para reprografia; um laboratório de ciências; um laboratório de informática; uma quadra poliesportiva; seis banheiros para alunos; dois banheiros adaptados para pessoas com deficiência; dois banheiros para professoras e professores; dois banheiros para servidores; uma cozinha; uma copa; uma sala para alunos que apresentam deficiência; uma sala para direção; uma sala para secretaria escolar; uma sala de recursos; uma sala de projetos; parquinho e área de convivência.

Similarmente às escolas estaduais, a EMIP precisa se adequar às normas legais (ABNT, 2004) para atender todos os requisitos de acessibilidade. É necessário que se construam rampas de acesso em alguns ambientes, tais como biblioteca e laboratório de informática. Também é importante instalar placas de sinalização (sonora, visual e tátil) nos ambientes escolares, bem como modificações prediais para o alargamento das portas, privilegiando o livre acesso aos cadeirantes.

Atende 509 alunos do Ensino Fundamental, séries iniciais (1º ao 5º anos), 735 alunos do Ensino Fundamental, séries finais (6º ao 9º anos), e 327 da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Fundamental funciona no turno diurno, enquanto os alunos da EJA estudam no noturno.

Além dos alunos do ensino regular, são atendidos 14 alunos com deficiência mental/intelectual; sete alunos com deficiência múltipla; dois alunos com deficiência visual; seis alunos com transtornos globais do desenvolvimento; dois alunos com displasia septo⁴² com atraso no desenvolvimento neuromotor; oito alunos com transtorno global da aprendizagem e, um aluno com Síndrome de West⁴³.

Nesta escola há 34 professoras e seis professores atuando no Ensino Fundamental – séries iniciais (1º ao 5º anos); 34 professoras e 17 professores no Ensino Fundamental – séries finais (6º ao 9º anos) e, seis professoras e seis professores na EJA. Os docentes podem contar com a ajuda de quatro Auxiliares da Vida Escolar (AVE), que são monitores na escola.

Por se tratar de escola municipal, e por isso não há obrigatoriedade, a EMIP não aderiu ao SARESP em 2010, o que nos impediu de avaliar o desempenho dos estudantes no Projeto. Contudo, esta Unidade de Ensino está

⁴² De acordo com a OMS, é uma desordem rara que pode aparecer na infância precoce, infância ou, em alguns casos, na adolescência. É caracterizada pelo desenvolvimento anormal (displasia) de certas estruturas na porção central (linha mediana) do cérebro, afetando estruturas dos olhos, o hipotálamo, uma área do cérebro que tem a função de coordenar funções hormonais, e outras porções do cérebro.

⁴³ A Síndrome de West é definida como uma síndrome neurológica e é um tipo raro de epilepsia que causa convulsões, chamadas de mioclonias, podendo ser de flexão ou de extensão, mais comumente encontrada de flexão. Recebeu esse nome em homenagem ao médico inglês William James West (1793-1848) que a descreveu (Morandi & Silveira, 2007).

inserida no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), porém não tivemos acesso aos resultados obtidos pelos estudantes da referida escola.

A seguir, apresentamos uma síntese das informações referentes às escolas participantes do estudo.

Na Tabela 3, apresentamos o quantitativo de alunos atendidos em cada uma das instituições participantes do estudo, segundo a modalidade de ensino (linha 1) e as escolas participantes (coluna 1).

Tabela 3: Quantidade de alunos segundo a escola e modalidade de ensino

	EF I	EF II	EM	EJA
EMIP	509	735	-	327
EEA	581	643	618	-
EEB	850	-	-	-
EEJJ	165	309	279	-
Totais	2105	1687	897	327

Nota: EI= Educação Infantil; EFI= Ensino Fundamental Séries Iniciais; EFII= Ensino Fundamental Séries Finais; EM= Ensino Médio; EJA= Educação de Jovens e Adultos.

A Tabela 4 apresenta o perfil dos alunos com deficiência atendidos nas quatro Unidades de Ensino, participantes deste estudo, segundo a tipologia da deficiência (linha 1) e a escola (coluna 1).

Tabela 4: Tipologia da deficiência dos alunos atendidos nas escolas participantes da pesquisa

ESCOLA	AU	DA	DM/DI	DMU	DS	DV	TGA	TGD	PC	SD	SDU	SPP	SW
EMIP	-	-	14	7	2	2	8	6	-	-	-	-	1
EEA	4	1	16	9	-	12	-	-	1	2	1	1	-
EB	3	-	14	4	-	-	-	-	1	2	-	-	-
EEJJ	1	-	5	-	-	2	2	2	-	-	-	-	-
Totais	8	1	49	20	2	16	10	8	2	4	1	1	1

Nota: AU= Autista; DA= Deficiência auditiva; DM/DI= Deficiência mental/Intelectual; DMU= Deficiência Múltipla; DS= Displasia septo; DV= Deficiência visual; TGA= Transtorno global da aprendizagem; TGD= Transtorno global do desenvolvimento; PC= Paralisia cerebral; SD= Síndrome de Down; SDU= Síndrome de Duchenne; SPP= Síndrome de Peters Plus; SW= Síndrome de West.

Como pode ser observado, as tipologias de deficiência atendidas pelas quatro escolas participantes do estudo são bastante variadas e atendem alunos desde os primeiros anos de vida à idade adulta. As tipologias estão setorizadas nas Unidades de Ensino, ou seja, determinada escola atende alunos com determinada deficiência. Notamos, ainda, uma discrepância significativa em relação à quantidade de alunos acometidos por algumas deficiências ou síndromes, quando comparadas umas às outras, como, por exemplo, a prevalência da deficiência intelectual, seguida da deficiência múltipla e deficiência visual e, com menor número de estudantes acometidos, a deficiência auditiva e as Síndromes de Duchenne, de Peters Plus e de West, conforme salientou Correia (2008a).

3.4 – Instrumentos de coleta dos dados

Para a realização desta pesquisa, adotamos a entrevista como instrumento principal de coleta de dados. Mediante os objetivos da proposta de investigação, o tamanho da amostra, a duração da pesquisa e sua complexidade, desenvolvemos um estudo pautado na realidade presente nas escolas públicas das redes Municipal e Estadual de São Paulo, participantes da investigação, uma vez que a coleta e análise dos dados e a realidade apresentada nas respostas dos participantes foram submetidas à investigação do conteúdo das representações sociais sobre o fenômeno da deficiência, presente na atuação de professoras e professores que ensinam Matemática. Para Abric (1994), as representações de um grupo se definem mediante o conteúdo e pela estrutura organizacional interna.

Desse modo, utilizamos, também, a **análise documental**, complementarmente à entrevista, com procedimentos de análise qualitativa e quantitativa, isto é, com a mesclagem desses dois procedimentos, legitimando o caráter de análise quali-quantitativa.

3.4.1 – Análise documental

Com o objetivo de traçar o perfil dos programas de atendimento ao aluno que apresenta deficiência, nos quais estão inseridos os participantes da pesquisa, realizamos uma análise nos documentos existentes no âmbito das Unidades de Ensino e Secretarias de Educação, Municipal e Estadual, com vistas a um levantamento dos projetos de atendimento pedagógico para os alunos com NEE.

Solicitamos, também, dados da clientela atendida, devidamente extraídos dos censos escolares, atas de reuniões, projetos específicos e Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Analisamos o teor dos documentos oficiais, como a Resolução SE 11 (SÃO PAULO, 2008) e as Orientações para o Planejamento Escolar 2011 (São Paulo, 2011), que normatizam o atendimento ao aluno que apresenta deficiência, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, e a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, que normatiza o atendimento ao aluno incomum na Rede Municipal de Ensino.

3.4.2 – Entrevista

Foi construído, pelo pesquisador, um roteiro de entrevista semiestruturada (Denzin & Lincoln, 1994), utilizado com os profissionais contemplados nesta pesquisa, constante no Anexo B.

O instrumento foi dividido em duas partes. Na primeira, a professora ou o professor entrevistados forneceram informações referentes ao seu perfil, tais como idade, gênero, tempo de experiência docente, turno de trabalho, atuação docente, entre outras.

Para a recolha dos dados, mediante a utilização da segunda parte da entrevista, confrontamos os participantes a três histórias que simularam o cotidiano de situações referentes à temática, como podemos ver a seguir:

Situação 1: Nesta situação tivemos como objetivo conhecer a opinião das professoras e dos professores entrevistados sobre as relações estabelecidas entre os alunos da escola regular e os alunos da Educação Especial, bem como identificar possíveis crenças e mitos referentes à educação do aluno que apresenta deficiência.

Maurício e Natália são amigos. Ambos estudam no Ensino Fundamental e na mesma classe. Muitas vezes, fazem as atividades de Matemática juntinhos. Mas isso tem preocupado o Professor de Matemática, o Vagner, pois ele acha que a Natália faz as atividades para o Maurício, que tem deficiência. Se você fosse o Professor Vagner, teria essa preocupação? Por quê?

Situação 2: Teve como objetivo verificar as opiniões, atitudes e comportamentos das professoras e dos professores entrevistados após confrontá-los a uma situação de preconceito vivida numa aula de Matemática.

Numa escola pública da cidade, vários alunos se reencontram e outros chegam de regiões diversas. É o momento de matar a saudade dos velhos amigos e fazer novas amizades. Na aula de Matemática, do Ensino Fundamental, que foi a primeira do dia, entrou uma colega nova, a Bruna. Carla conhecia a menina desde a época em que estudaram juntas. De repente, Carla fala:

- Ah não, de novo não! Estudei com esta menina deficiente e ela atrapalha a aula o tempo todo... Antes de terminar sua fala, a Professora Catarina a interrompe e diz a ela e aos colegas que...

Se você se colocasse no lugar da Professora Catarina, o que você diria à Carla e aos demais alunos da classe?

Situação 3: Na última história, expomos os entrevistados a uma narrativa que teve como objetivo desvelar os conceitos que os profissionais envolvidos na pesquisa têm sobre o fenômeno da deficiência.

Felipe estuda no Ensino Fundamental. Está empolgado com a Professora e com os novos coleguinhas que acabou de conhecer. Apesar de ainda não compreender bem, notou que na sala dele tem um amiguinho, o Caio, que é diferente. Outro dia, ouviu a Professora dizer que ele é deficiente. Aquilo ficou na cabecinha de Felipe e ele quer saber o que quer dizer isso. Num determinado momento, foi correndo perguntar à Professora o que quer dizer deficiente...

Se você tivesse que explicar ao Felipe o que é deficiência, o que diria a ele?

Os procedimentos adotados durante as entrevistas foram aqueles indicados por Bauer & Gaskell (2000), sendo primordial, durante a entrevista, enfatizar a confidencialidade dos dados coletados e do próprio depoente. Segundo os autores, isso faz com que os participantes deem respostas consistentes, gerando uma relação de confiança entre o entrevistado e o entrevistador. Algumas entrevistas foram gravadas, transcritas como texto, que foi utilizado na análise do DSC. Outras, a pedido dos entrevistados, foram respondidas no próprio inventário proposto pelo pesquisador.

Salientamos, novamente, que a opção pela utilização desse instrumento de coleta de dados, foi garantir a fidedignidade e precisão às respostas obtidas, bem como propiciar condições para a fluidez dos discursos dos indivíduos participantes do estudo. Para tanto, reexaminamos os dados coletados e fizemos anotações pessoais.

3.5 – Procedimentos metodológicos

Nesta etapa da investigação, procuramos descrever os procedimentos que adotamos desde a preparação inicial da pesquisa até a recolha dos dados, mediante a consolidação das entrevistas.

A seguir, apresentamos que procedimentos metodológicos adotamos em cada uma das etapas percorridas para a feitura desta Tese.

Primeira etapa: Procedimentos legais, análise documental e finalização do roteiro de caracterização das Unidades de Ensino

Durante os encontros do Grupo da Inclusão, no segundo semestre letivo de 2010, a Coordenadora institucional do Projeto **Desafios para a Educação Inclusiva: Pensando a formação de Professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica**, Professora Doutora Ana Lúcia Manrique, por meio do Edital de Seleção de Bolsistas Professores, de 2 de dezembro de 2010, selecionou cinco professoras das escolas parceiras do **Programa Observatório da Educação** da PUC/SP, que tinham, entre outras atribuições, auxiliar os pesquisadores do referido Projeto na realização e desenvolvimento de suas pesquisas, no âmbito das Unidades de Ensino que atuam.

Após o cumprimento das formalidades (definição do instrumento e submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - Parecer nº 281/2011, Anexo F), entramos em contato com as colaboradoras presentes em cada uma das unidades escolares da SEESP e da SEMESP, onde realizamos o estudo, com o objetivo de expor as razões da presente pesquisa, bem como sua relevância. Na oportunidade, solicitamos sua colaboração para desenvolver a pesquisa e fomos atendidos por todas.

A tarefa inicial das colaboradoras foi encaminhar ao pesquisador documentos oficiais, presentes em suas respectivas Unidades de Ensino, tais como resoluções, portarias, decretos, orientações, resultados de avaliações de desempenho, entre outros. De posse desses documentos, mediante a análise documental, fizemos um estudo detalhado acerca das condições legais e pedagógicas das escolas parceiras.

Em seguida, considerando que cada colaboradora atuava em uma Unidade de Ensino distinta, parceira do Projeto, e a fim de conhecer sua estrutura

física, solicitamos informações às mesmas, mediante o preenchimento do formulário de caracterização das escolas participantes da investigação (Anexo A), o que foi averiguado posteriormente, nas visitas *in loco* às escolas.

Como desconhecíamos a realidade física das escolas, solicitamos às colaboradoras que respondessem ao formulário, com o objetivo de realizar um estudo piloto, fazendo anotações de eventuais elementos que deveriam ser acrescentados ao mesmo.

As sugestões feitas pelas colaboradoras foram: acrescentar ao roteiro de caracterização das Unidades de Ensino outras tipologias de deficiências não contempladas na versão original (Displasia Septo, Síndrome de Duchenne, Síndrome de Peters Plus e Síndrome de West), adicionar espaços físicos não informados (ateliê, Sala de Patrimônio Histórico, sala para HTPC, sala de grêmio estudantil, teatro, sala de projetos e área de convivência) e inserir equipe de monitores, presente em algumas escolas.

Segunda etapa: Preparação para a realização das entrevistas

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP (Parecer nº 281/2011, Anexo F), as colaboradoras em suas respectivas Unidades de Ensino, agendaram reuniões entre o pesquisador e os gestores institucionais. Oportunamente, apresentamos aos gestores o plano de estudos, os objetivos da pesquisa e o roteiro de entrevista (Anexo B), quando solicitamos autorização para a realização da coleta dos dados no âmbito daquela Unidade de Ensino.

Obtido o aceite, com dia e hora marcados, fizemos reuniões com as professoras e os professores que ensinam Matemática e com os coordenadores, quando apresentamos nossa proposta de trabalho, bem como o “guarda-chuva” de todas as pesquisas do Grupo da Inclusão: o projeto **Desafios para a Educação Inclusiva: Pensando a formação de Professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica**.

Em reunião com os envolvidos, explicitamos os objetivos do estudo e a finalidade das entrevistas quando, no azeite, os docentes foram convidados a participar da pesquisa. Aqueles que concederam as entrevistas leram o **Termo de Consentimento Livre Esclarecido**, procedendo com a assinatura da **Declaração de Consentimento** (Anexo C). Esses procedimentos foram adotados em cada uma das instituições participantes.

A finalidade desta pesquisa educacional é o aperfeiçoamento da prática, em que a conexão desta com a teoria propicia a transformação da realidade (Esteban, 2002). Assim, entendemos que o desenho metodológico privilegiou a dinâmica do processo educativo, atuando na construção histórico-cultural de uma educação capaz de respeitar a singularidade presente na diversidade escolar.

Terceira etapa: Realização das entrevistas

Quando planejamos nosso estudo, tínhamos a intenção de gravar todas as entrevistas, transcrevê-las e, então, extrair os discursos dos sujeitos coletivos ali presentes. Mas, em função do pouco tempo disponibilizado pelos participantes da pesquisa, devido à dinâmica escolar ou não autorização de utilização de meios magnéticos, não foi possível gravar todas as entrevistas, procedendo-se com a gravação de uma parcela dos depoimentos, sendo que os demais foram respondidos no próprio roteiro de entrevistas.

Tivemos, então, que realizar a recolha dos dados durante as reuniões do HTPC, antes do início das aulas, nos horários de intervalo ou após as atividades escolares. Devido ao agendamento de reuniões em horários diversos, levamos vários dias para concluir os depoimentos nas quatro escolas participantes do estudo. Gentilmente, vários docentes aceitaram nossas condições e concederam as entrevistas.

Ao chegarmos à EEJJ, a coordenadora nos recebeu e nos apresentou toda a escola. Na oportunidade, pudemos constatar as informações referentes ao

perfil institucional, repassadas pela colaboradora daquela Unidade de Ensino, procedendo com os ajustes necessários.

Durante a reunião coletiva do HTPC, tivemos a oportunidade de apresentar nossa pesquisa coletivamente aos quatorze docentes presentes. Convidamos todos a participarem das entrevistas e não tivemos recusas.

A segunda escola onde procedemos com a recolha dos dados foi a EEB, quando fomos recebidos pela diretora. Naquele momento, a Instituição estava reestruturando a equipe gestora, o que pode ter sido um dos motivos que ofuscaram nossa entrada naquela escola.

A diretora informou que não tinha conhecimento acerca do Projeto, tão pouco que aquela escola era uma de nossas parceiras. No entanto, após apresentarmos o Projeto e os documentos oficiais, autorizou que ficássemos na sala das professoras para realizarmos as entrevistas. Não nos apresentou a escola para que pudéssemos averiguar as informações repassadas pela colaboradora, acatando, portanto, suas informações.

Como todas as docentes estavam em sala de aula, apresentamos nossa pesquisa nos intervalos do matutino e do vespertino, quando foram convidadas a participar. Agendamos entrevistas para a semana toda e, em alguns casos, na hora da recolha dos dados, algumas professoras desistiram de participar da investigação, mesmo após vários apelos. Por outro lado, outras se mostraram interessadas pela temática e nos concederam as entrevistas.

Entre os variados motivos de recusa por parte das docentes, destacam-se:

Eu não tenho tempo (DNI2).

Este não é um assunto que me interessa (DNI3).

Olha... (como é nome do senhor mesmo?) isso não vai dar em nada. Vocês vêm aqui, falam e perguntam um monte de coisas e depois tudo fica na mesma, nada muda para nós... (DNI4).

Uma situação bastante inusitada chamou nossa atenção:

Oh professor, você vai falar é disso? Pra mim esse negócio dos meninos deficientes terem vindo estudar com os outros só atrapalhou o nosso trabalho e a vida deles. Eles tinham que estar lá na APAE ou nas escolas especiais. Eu não sei lidar com essas crianças... (DNI5).

Uma professora do turno vespertino opinou e se recusou a participar da entrevista:

Eu pensei que o Senhor viesse aqui ver que não temos nada para trabalhar com esses alunos. Não temos quadra, não temos rampa, não temos material pedagógico para trabalhar com eles, não temos salas adaptadas. Nem capacitação nós temos. Esse governo joga esses alunos aqui dentro e acha que temos que dar conta de tudo. Aceitamos porque somos obrigadas. Eles ficam lá no canto da sala e não temos tempo nem de dar atenção pra eles. Uma ou outra colega é que tenta fazer um trabalho diferenciado... (DNI6).

Argumentamos e, novamente, tentamos mostrar à professora nossa intenção, mas não logramos êxito. Entre as vinte e oito professoras das EEB, apenas doze nos concederam entrevistas.

Mudando nosso ambiente de recolha de dados, gentilmente a diretora da EMIP nos recebeu, quando mostrou conhecimento e interação com o Projeto e se colocou à disposição. Em seguida, chamou a supervisora e solicitou que nos apresentasse ao grupo para iniciar as entrevistas.

Similarmente à EEB, as professoras e os professores estavam em horário de aulas. Porém, nos horários de intervalos e nos horários que antecederam ou postergaram as aulas, realizamos nossas entrevistas. Tudo transcorreu dentro do previsto. A colaboradora institucional nos apresentou toda a

estrutura escolar, bem como as salas destinadas à educação do aluno que apresenta deficiência.

No primeiro dia de trabalho, no turno matutino, foram feitas duas entrevistas com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma com um docente de Matemática das séries finais e outra com um professor de Matemática da EJA. No vespertino, dezessete docentes do Ensino Fundamental, séries iniciais, e três das séries finais nos concederam entrevistas.

A última escola a nos receber para a realização das entrevistas foi a EEA, quando fomos acolhidos pelas colaboradas do Projeto. Naquela ocasião, todas as professoras e professores da instituição escolar estavam em reunião pedagógica, discutindo os resultados do último SARESP.

A equipe gestora da escola, gentilmente, abriu espaço na reunião para que pudéssemos apresentar nossa pesquisa, bem como o Projeto, a todos os docentes ali presentes.

Após a apresentação, solicitamos que as professoras e os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e os docentes de Matemática das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio participassem de nossa entrevista. Obtivemos apenas duas recusas e vinte e nove docentes nos concederam as entrevistas.

Fazendo-se uma análise global das entrevistas realizadas, constatamos que as professoras e os professores que participaram de nosso estudo não encontraram dificuldades relacionadas à clareza das situações apresentadas. Ao contrário, além de terem compreendido bem as situações, relataram que se parecem com situações do cotidiano escolar e que já vivenciaram várias situações semelhantes.

Julgamos pertinente informar que entre os motivos apresentados pela não aceitação em conceder as entrevistas, um esteve mais latente. Diversos docentes questionaram a necessidade de terem que assinar a Declaração de Consentimento, onde teriam que informar dados pessoais, como o número da identidade e do CPF.

Um professor alertou os colegas:

Gente, cuidado! Colocar CPF num documento assim é muito perigoso. Não que eu esteja duvidando do Professor Geraldo Eustáquio, mas depois isso é desviado e você é surpreendido com cobranças indevidas, clonagem de CPF e outras dores de cabeça. Se for para colocar, eu não vou participar (DN17).

Mais uma vez esclarecemos a necessidade do preenchimento do referido documento e ratificamos a confidencialidade dos dados. Contudo, muitos relutaram e não participaram da recolha de dados. Além disso, invalidamos oito entrevistas, uma vez que os depoentes se recusaram a assinar a Declaração de Consentimento.

3.6 – Perfis dos sujeitos da pesquisa

Participaram deste estudo, 50 sujeitos de pesquisa das três escolas estaduais e 15 sujeitos da escola municipal, totalizando 65 entrevistas.

Para participar deste estudo, professoras e professores que ensinam Matemática, atuantes em uma das quatro Unidades de Ensino participantes, foram selecionados segundo alguns critérios, cujo objetivo foi fundamentado na necessidade de dar fidedignidade às respostas dos participantes, observando, sempre, a experiência do docente em escola inclusiva. Entre eles, destacamos:

- 1) ser professora ou professor da Carreira Magistério Público (municipal ou estadual) de São Paulo;
- 2) estar atuando em uma das escolas anteriormente qualificadas;
- 3) fazer parte do quadro efetivo de professoras e professores da SEESP ou SEMESP;
- 4) ter atuado em sala de aula com alunos que apresentam deficiência, no caso de ser participante pertencente ao quadro de gestores e,

5) ter disponibilidade para participar da pesquisa, responder aos instrumentos e participar das palestras e entrevistas.

A Tabela 5 apresenta o quantitativo de professoras e professores presentes nas Unidades de Ensino contempladas nesta investigação, segundo a escola (coluna 1), a modalidade de ensino (linha 1) e o gênero (linha 2).

Tabela 5: Docentes segundo a escola, a modalidade de ensino e o gênero

	EF I		EF II		EM		EJA		TOTAIS	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
EMIP	34	6	34	17	-	-	6	6	74	29
EEA	19	-	17	23	25	21	-	-	61	44
EEB	28	-	-	-	-	-	-	-	28	-
EEJJ	9	1	12	5	6	5	-	-	27	11
Totais	90	7	63	45	31	26	6	6	190	84

Nota: ♀ = Professora; ♂ = Professor.

Como pode ser observado na Tabela 5, a escola com maior número de docentes é a Escola EEA, com 61 professoras e 44 professores e a escola com menor número é a EEB, com 28 professoras e nenhum professor. O número de professoras, nas quatro Unidades de Ensino, é significativamente superior ao número de professores.

3.6.1 – Perfil das professoras e dos professores da SEESP participantes da pesquisa

Este estudo foi realizado com 50 sujeitos de pesquisa, docentes da Educação Básica, lotados nas Unidades de Ensino da SEESP, parceiras da PUC/SP no Projeto **Desafios para a Educação Inclusiva: Pensando a formação de Professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica.**

A seguir, na Tabela 6, apresentamos o perfil dos docentes das três escolas estaduais (EEA, EEB e EEJJ), participantes da investigação.

Tabela 6: Perfil das professoras e dos professores da SEESP participantes da pesquisa (n=50)

	Referência	f	%
Gênero	♂	5	10
	♀	45	90
Idade	20 a 25 anos	4	8
	25 a 30 anos	3	6
	30 a 35 anos	5	10
	35 a 40 anos	7	14
	40 a 45 anos	9	18
	45 a 50 anos	9	18
	50 a 55 anos	8	16
	55 anos acima	5	10
Tempo de experiência	1 a 5 anos	8	16
	5 a 10 anos	9	18
	10 a 15 anos	7	14
	15 a 20 anos	8	16
	20 a 25 anos	14	-
	25 a 30 anos	-	-
Turno de regência	30 anos acima	4	8
	Diurno	46	92
	Noturno	-	-
Atuação docente	Diurno e Noturno	4	8
	Ensino Especial/Salas de Recursos	4	8
	Ensino Fundamental – Séries iniciais	37	74
	Ensino Fundamental – Séries finais	-	-
	Ensino Fundamental – Séries iniciais e finais	1	2
	Ensino Médio	2	4
	Ensino Fundamental e Médio	6	12
Educação de Jovens e Adultos	-	-	

Nota: ♀ = Professora; ♂ = Professor; f = frequência.

Pelo que se depreende da Tabela 6, 45 (90%) professoras e cinco (10%) professores da rede estadual de ensino de São Paulo, foram entrevistados. Entre eles, 46 (92%) atuam no diurno e quatro (8%) atuam no diurno e noturno; quatro (8%) atuam exclusivamente no ensino especial ou salas de recursos; 37 (74%) ministram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental; um (2%) atua nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental; dois (4%) atuam no Ensino Médio e, seis (12%) atuam nos ensinos Fundamental e Médio.

A idade dos participantes variou entre 20 e 63 anos, cuja média foi de 41,7 anos. O tempo de experiência docente variou de um a 43 anos, com média de 17,3 anos.

3.6.2 – Perfil das professoras e dos professores da SEMESP participantes da pesquisa

Participaram desta investigação 15 docentes da Escola EMIP, também parceira da PUC/SP no Projeto **Desafios para a Educação Inclusiva: Pensando a formação de Professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica**.

A Tabela 7 apresenta o detalhamento das informações referentes ao perfil das professoras e dos professores atuantes na EMIP.

Tabela 7: Perfil das professoras e dos professores da Escola EMIP (n=15)

	Referência	f	%
Gênero	♂	5	33,33
	♀	10	66,67
Idade	20 a 25 anos	3	20
	25 a 30 anos	3	20
	30 a 35 anos	1	6,67
	35 a 40 anos	2	13,33
	40 a 45 anos	1	6,67
	45 a 50 anos	2	13,33
	50 a 55 anos	3	30
	55 anos acima	-	-
Tempo de experiência	1 a 5 anos	4	26,67
	5 a 10 anos	3	20
	10 a 15 anos	2	13,33
	15 a 20 anos	1	6,67
	20 a 25 anos	3	20
	25 a 30 anos	1	6,67
	30 anos acima	1	6,67
Turno de regência	Diurno	9	60
	Noturno	1	6,67
	Diurno e Noturno	5	33,33
Atuação docente	Ensino Especial/Salas de Recursos	-	-
	Ensino Fundamental – Séries iniciais	6	40
	Ensino Fundamental – Séries finais	3	20
	Ensino Fundamental – Séries iniciais e finais	4	26,67
	Ensino Médio	-	-
	Ensino Fundamental e Médio	-	-
	Educação de Jovens e Adultos	2	13,33

Nota: ♀ = Professora; ♂ = Professor; f = frequência.

Depreende-se da Tabela 7 que 10 (66,67%) professoras e cinco (33,33%) professores da rede municipal de ensino de São Paulo, lotados na EMIP, foram entrevistados. Entre eles, nove (60%) atuam no diurno e seis (40%) no noturno; seis (40%) ministram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental; três (20%) nas séries finais; quatro (26,67%) nas séries iniciais e finais e, dois (13,33%) atuam na EJA.

A idade dos participantes variou de 24 a 54 anos, cuja média foi de 37,73 anos. O tempo de experiência docente variou de um a 31 anos, com média de 13,93 anos.

Na Tabela 8, reunimos os docentes das três escolas estaduais e da instituição municipal, participantes de nosso estudo:

Tabela 8: Perfil das professoras e dos professores das escolas estaduais e municipal participantes da pesquisa (n=65)

	Referência	f	%
Gênero	♂	10	15,38
	♀	55	84,62
Idade	20 a 25 anos	7	10,77
	25 a 30 anos	6	9,23
	30 a 35 anos	6	9,23
	35 a 40 anos	9	13,85
	40 a 45 anos	10	15,38
	45 a 50 anos	11	16,92
	50 a 55 anos	11	16,92
	55 anos acima	5	7,69
Tempo de experiência	1 a 5 anos	12	18,46
	5 a 10 anos	12	18,46
	10 a 15 anos	9	13,85
	15 a 20 anos	9	13,85
	20 a 25 anos	17	26,15
	25 a 30 anos	1	1,54
	30 anos acima	5	7,69
Turno de regência	Diurno	55	84,62
	Noturno	1	1,54
	Diurno e Noturno	9	13,85
Atuação docente	Ensino Especial/Salas de Recursos	4	6,15
	Ensino Fundamental – Séries iniciais	43	66,15
	Ensino Fundamental – Séries finais	3	4,61
	Ensino Fundamental – Séries iniciais e finais	5	7,69
	Ensino Médio	2	3,08
	Ensino Fundamental e Médio	6	9,24
Educação de Jovens e Adultos	2	3,08	

Nota: ♀ = Professora; ♂ = Professor; f = frequência.

Pelo que se observa na Tabela 8, predominantemente, foram as professoras que participaram da pesquisa (84,62%). Esta situação reflete a realidade da feminização da profissão docente em nosso País, apontada pelos Referenciais para a formação do professor (Brasil, 1999). Segundo o documento, elaborado pelo Ministério da Educação, a feminização docente, ao contrário do que se imagina, não representa as conquistas adquiridas pelas mulheres, por meio de sua emancipação social e política, além da conquista de igualdade de direitos. Representa, segundo esses Referenciais, uma desvalorização, pois ao ter características docentes femininas, o magistério é tido como o complemento do salário das famílias, sendo executado pelas mulheres. Segundo Roma (2010), “o perfil docente vai-se modificando à medida que se caminha da Educação Infantil para o Ensino Médio e para a Educação Profissional” (p. 124). Segundo o autor, até ao final das séries iniciais do Ensino Fundamental, o universo docente é predominantemente feminino, fato comprovado neste estudo.

3.7 – Análise dos dados

Os dados relativos às histórias ou situações 1, 2 e 3 foram analisados de forma qualiquantitativa. Na parte quantitativa descritiva, utilizamos os dados da primeira parte do roteiro das entrevistas (perfil do entrevistado), quando definimos a frequência da amostra, caracterizando-a de acordo com as categorias representativas (escolas estaduais, municipal, atuação docente, etc). A parte qualitativa da análise foi feita utilizando-se as entrevistas propriamente ditas, privilegiando-se, inicialmente, a leitura dinâmica e, posteriormente, utilizando-se o software *Qualiquantisoft*, mediante a metodologia do DSC (Lefevre & Lefevre, 2011a, b).

Adotamos como referencial teórico-metodológico a TRS (Moscovici, 1978, 2005), aliada ao DSC, por entendermos que esta metodologia vai ao encontro das respostas que buscamos, uma vez que o DSC permite recuperar a densidade discursiva ou a complexidade do pensamento coletivo. A diversidade e

a pluralidade semântica dos diferentes atributos alcançados pela amplitude das representações também foram considerados (Lefevre & Lefevre, 2005).

Segundo Lefevre e Lefevre (2010a, 2011a, b), o software *Qualiquantisoft*, tem sido um grande aliado na análise de dados de pesquisas que utilizam o DSC como metodologia. Este software é um programa de computador, elaborado pelos professores Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre e a empresa de informática Sales e Paschoal Informática, em parceria com a USP. Segundo os autores, o referido software permite associar “pensamentos, crenças, valores, representações”, o que vem ao encontro de nossos objetivos. Porém, ressaltam que o “Qualiquantisoft não substitui de forma nenhuma o papel do pesquisador (...), não faz nada *pe*lo pesquisador, mas faz muita coisa *para* o pesquisador” (Lefevre & Lefevre, 2011b, p. 4, destaques dos autores).

Os componentes presentes no *Qualiquantisoft* permitem a realização da análise completa das falas dos entrevistados, extraíndo-se o discurso desses sujeitos, que foram apresentados como fala de um único sujeito (coletivo). O referido software constitui-se de quatro partes, a saber: a primeira parte, *Cadastros*, permite arquivar dados relativos aos entrevistados. No componente *Análises*, segunda parte, é possível realizar todas as tarefas necessárias à construção dos discursos. As *Ferramentas* permitem a exportação e a importação de dados e a extração dos resultados da pesquisa e, por fim, os *Relatórios* organizam e permitem a visualização e impressão dos resultados da investigação.

Para iniciar a análise dos dados de nosso estudo, entramos no programa *Qualiquantisoft* e cadastramos nossa pesquisa, no componente *Cadastros*. A partir daí, inserimos todas as informações referentes à primeira parte do roteiro das entrevistas (perfil do entrevistado): nome fictício do entrevistado⁴⁴, idade, sexo, turno de regência, atuação docente, entre outras.

⁴⁴ Constituído a partir da sigla de nomeação da escola participante (EEA, EEB, EEJJ ou EMIP), mais o número correspondente à entrevista de cada participante. Por exemplo, EEA1 quer dizer que se trata do primeiro docente entrevistado da EEA.

Em seguida, entramos no componente *Análises* e, posteriormente, em IAD1 (Instrumento de Análise de Discurso 1), quando transcrevemos as respostas dos entrevistados: EEA1 ao entrevistado EEA24; do entrevistado EEB1 ao EEB12; do EEJJ1 ao EEJJ14, procedendo-se da mesma forma para os demais, até o último entrevistado, o EMIP15.

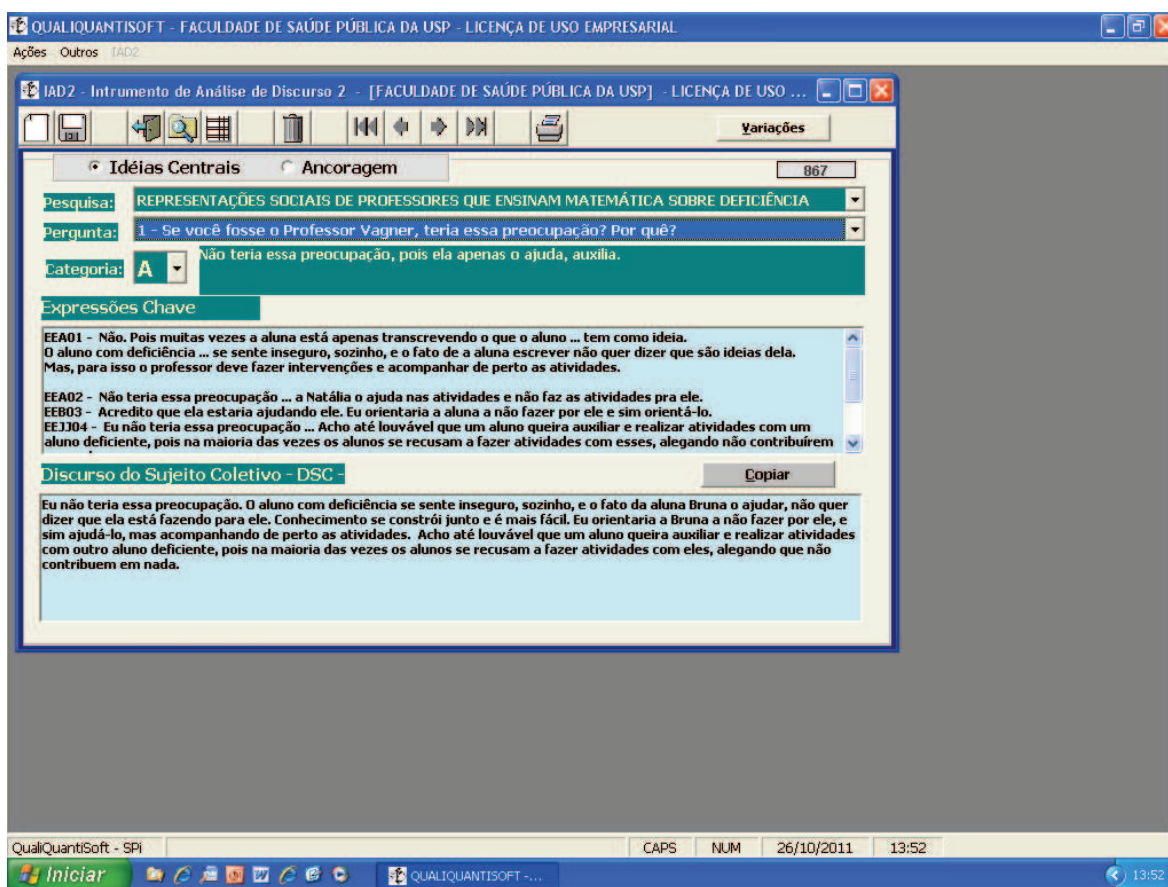
Com o cadastro de todos os docentes participantes da pesquisa efetuado, e todas as respostas transcritas para o software, iniciamos a análise dos dados, quando extraímos as ideias centrais das expressões-chave das respostas dos entrevistados cadastrados.

Em *Ou isto ou aquilo* (1964), a grande poetisa brasileira Cecília Benevides de Carvalho Meireles, sabiamente, deixa claro que escolher não é fácil. Na exatidão de sua mensagem, sentimos o que a poetisa quis passar quando escolhemos as ideias centrais dos discursos coletivos, o que exigiu estudo e reflexão acerca do que seria importante. Após decisão exclusiva do pesquisador, obtivemos as referidas ideias centrais, tendo como referência o conteúdo. Segundo Lefevre e Lefevre (2011b), não se trata de interpretar a resposta do depoente, trata-se de extraí-la exatamente como foi emitida. Para identificar as expressões-chave, buscamos os trechos reveladores dos discursos dos sujeitos, através de suas representações, contidas nas ideias centrais.

Em seguida, categorizamos as respostas dos depoentes de acordo com as similaridades apresentadas e, finalmente, no Instrumento de Análise de Discurso II (IAD II), ferramenta utilizada na verificação da existência da ancoragem, extraímos a ideia central e editamos o DSC, que é uma síntese da aglutinação das respostas semelhantes de todos os depoentes daquela categoria, redigida na primeira pessoa do singular, composto pelas expressões-chave que apresentaram a mesma ideia central ou ancoragem.

A Figura 1, na página seguinte, traz o retrato de um DSC tratado, com todos os passos necessários à sua composição.

FIGURA 1: Espelho da tela do software *Qualiquantisoft* – DSC da Situação 1



Adotamos diversos cuidados metodológicos durante os procedimentos de tratamento dos dados, com o objetivo de garantir a precisão na extração das representações sociais, dos participantes do estudo, sobre o fenômeno da deficiência, tendo a preocupação de identificar a pluralidade discursiva do pensamento coletivo. Coletamos os dados levando em consideração as perspectivas da pluralidade semântica dos discursos referentes ao fenômeno da deficiência, apresentados por esses profissionais que ensinam Matemática.

IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um homem que não sabe expressar seus pensamentos está no mesmo nível daquele que não sabe pensar.

Benjamim Franklin

Priorizamos, nesta Tese, investigar as representações sociais dos entrevistados sobre assuntos relacionados ao fenômeno da deficiência, dada sua importância indiscutível como promotora das relações sócio-culturais adquiridas no processo de inclusão de alunos que apresentam deficiência. Assim, a contextualização e as reflexões acerca das representações sociais que as professoras e os professores entrevistados têm sobre a temática, o estatuto epistemológico da pesquisa e o estudo detalhado dos discursos desses atores, constituem o cerne das discussões que orientam as respostas apresentadas nas distintas situações.

A investigação teve como objetivos analisar, identificar e apresentar as representações sociais que as professoras e os professores que ensinam Matemática, em quatro escolas públicas de São Paulo, têm sobre o fenômeno da deficiência; situar a comunidade acadêmica nos distintos conceitos adotados nesta pesquisa; caracterizar a Educação Especial, seus marcos e sua evolução histórica; caracterizar, de um modo geral, o aluno que apresenta deficiência e os ambientes escolares onde ocorreu o presente estudo; identificar pesquisas empíricas relacionadas ao ensino de Matemática para alunos que apresentam deficiência e, ainda, identificar que conhecimentos, opiniões e dúvidas, sobre essa temática, têm os entrevistados, no contexto desta pesquisa. Neste sentido, tomamos as palavras de Vygotski (2001, p. 82) para complementar nossa ideia:

A ciência estuda não só o dado imediato e reconhecível, mas também toda uma série de fatos e fenômenos que podem ser estudados de forma

indireta, através de vestígios, análise e reconstituição, e com auxílio de material que não só difere inteiramente do objeto de estudo como, aliás, é notoriamente falso e incorreto em si.

Nas três situações propostas, os dados geradores dos Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) foram analisados utilizando-se o software *Qualiquantisoft*, quando seguimos as orientações metodológicas recomendadas por Lefevre e Lefevre (2010a) para sua construção.

As histórias criadas para a recolha dos dados através das entrevistas simularam situações cotidianas, que podem ocorrer tanto na sala de aula regular quanto em outros setores educacionais e sociais, e tiveram como objetivo estimular o entrevistado a falar livremente sobre a temática.

As situações propostas remetem a preconceitos da deficiência, opiniões sobre a inclusão do aluno com deficiência em aulas regulares de Matemática e conceituação da deficiência por parte de professoras e professores que ensinam Matemática na Educação Básica.

Relembramos que, para a feitura de cada DSC propriamente dito, adotamos diversos procedimentos metodológicos e utilizamos o software *Qualiquantisoft*, cujo universo representacional trouxe as ideias, crenças e valores comuns compartilhados por um determinado grupo social, em relação a um determinado assunto. Os discursos foram redigidos na primeira pessoa do singular, “mas representam o pensamento de várias pessoas que pensavam de modo semelhante (...) e, por isso, foram unificadas num discurso coletivo” (Lefevre & Lefevre, 2010b, p. 47).

Detalhadamente, os procedimentos realizados foram indicados na seção anterior e foram, resumidamente, os seguintes: cadastramos a pesquisa no *Qualiquantisoft*; inserimos todas as informações referentes ao perfil do entrevistado; transcrevemos as respostas das entrevistas; analisamos os dados; extraímos as ideias centrais das expressões-chave das respostas anteriormente cadastradas; categorizamos as respostas dos depoentes de acordo com as similaridades apresentadas e, finalmente, editamos os DSC.

A indicação dos DSC encontrados em cada uma das três histórias propostas, com as respectivas representações do objeto de investigação, de forma a permitir uma visão individual e, posteriormente, globalizada das opiniões dos entrevistados, foi feita mediante o mapeamento de indicadores que os depoentes se apropriaram para caracterizar o objeto investigado, considerando tanto os referenciais culturais, quanto os sociais e pedagógicos, uma vez que as representações sociais estão relacionadas com o contexto sócio-histórico dos envolvidos e não com verdades absolutas (Jodelet, 2001b).

4.1 - Situação 1: Amizade na sala de aula

Os DSC encontrados não estão desvinculados das falas dos atores sociais que os produzem e reproduzem em seus universos sócio-culturais. Desse modo, optamos por construir um diálogo entre o pesquisador e as falas dos entrevistados, servindo de porta-voz em seus respectivos campos de atuação, o que, do ponto de vista teórico-metodológico, enriqueceu nosso estudo, uma vez que o DSC alicerça-se nos pressupostos da TRS, capaz de mostrar o que buscamos: as crenças, dúvidas, conceitos e opiniões dos entrevistados sobre a temática.

Para a construção do referido diálogo, durante a análise de cada um dos DSC, buscamos trazer falas dos entrevistados para ilustrar a composição dos discursos, bem como elucidar eventuais dúvidas acerca de sua constituição.

Na Tabela 9, apresentada nas páginas a seguir, encontram-se os dados numéricos relativos aos DSC subjacentes à primeira situação e/ou história utilizada na recolha dos dados, cujo objetivo foi conhecer as opiniões dos entrevistados sobre a amizade e o companheirismo de dois alunos em aulas de Matemática: a Natália, aluna da sala de aula regular, e o Maurício, que é um adolescente que apresenta deficiência, pertencente à Educação Especial. Buscamos, ainda, identificar possíveis crenças e mitos referentes à amizade entre alunos da sala de aula regular e alunos que apresentam deficiência.

Amizade na sala de aula

Maurício e Natália são amigos. Ambos estudam no Ensino Fundamental e na mesma classe. Muitas vezes, fazem as atividades de Matemática juntinhos. Mas isso tem preocupado o Professor de Matemática, o Vagner, pois ele acha que a Natália faz as atividades para o Maurício, que tem deficiência. Se você fosse o Professor Vagner, teria essa preocupação? Por quê?

Inicialmente, esclarecemos que na metodologia do DSC, os depoentes, ao emitirem mais de uma opinião, identificadas mediante a extração das ideias centrais, desobedecem à relação homogênea número de depoentes igual ao número de respostas, o que é perfeitamente aceitável e compreensível (Lefevre & Lefevre, 2010a).

Os resultados quantitativos obtidos na primeira história apontaram para o surgimento de seis DSC, conforme mostra a Tabela 9. Para nós, o aparecimento de distintos atores sociais foi uma surpresa e revelou que não existem uniformidades entre as opiniões dos profissionais envolvidos. A apresentação e detalhamento dos respectivos DSC encontram-se a partir do Quadro 1, apresentado nas próximas páginas desta Tese.

Como pode ser observado na Tabela 9, a seguir, os 65 entrevistados, deram 71 respostas à Situação 1, o que significa duplicidade de ideia central numa mesma resposta. Os DSC 1, 3 e 6 foram os que obtiveram menos respostas, ($f=6$, $f=8$ e $f=9$, respectivamente), enquanto os demais DSC, 2, 4 e 5, obtiverem valores mais altos, com destaque para o DSC 4, com 23 respostas ($fr=35,38\%$).

Tabela 9: Frequência e porcentagem das respostas referentes à Situação 1: Se você fosse o Professor Vagner, teria essa preocupação? Por quê? (n=65)

DSC	<i>f</i>	<i>fn</i> (%)	<i>fr</i> (%)
1	6	9,23	8,45
2	13	20	18,31
3	8	12,31	11,27
4	23	35,38	32,39
5	12	18,46	16,9
6	9	13,85	12,68
Totais	71	109,23	100

*Notas: 1) A frequência *f* refere-se ao total de respostas obtidas na situação. 2) A frequência relativa *fn* refere-se ao percentual das respostas obtidas comparativamente ao número de depoentes (n) e a frequência *fr* refere-se ao percentual das respostas obtidas comparativamente ao número de respostas (*f*).*

A partir de agora, procedemos com a análise dos discursos das professoras e dos professores, participantes do estudo, cujas falas semelhantes, presentes em diferentes depoimentos, foram agrupadas em DSC que possuem conteúdos e sentidos semânticos comuns (Lefevre & Lefevre, 2010a), de onde extraímos as representações sociais dos atores envolvidos na pesquisa.

Por meio do Quadro 1, apresentado na página seguinte, observamos que muitas ideias se repetiram em vários discursos, umas com maior outras com menor intensidade, mas tão importantes quanto as primeiras, pois todas são representações do pensamento coletivo.

Os entrevistados, de maneira geral, manifestaram suas opiniões, que foram diversificadas, incrustadas nos universos de suas representações sociais, construídas a partir de suas vivências, costumes e interações sociais.

Quadro 1: DSC dos entrevistados sobre a Situação 1 - Amizade na sala de aula (n=65)

DSC	DSC
1	Eu não teria essa preocupação. O aluno com deficiência se sente inseguro, sozinho, e o fato da aluna Natália o ajudar, não quer dizer que ela está fazendo para ele. Conhecimento se constrói junto e é mais fácil. Eu orientaria a Natália a não fazer por ele, e sim ajudá-lo, mas acompanhando de perto as atividades. Acho até louvável que um aluno queira auxiliar e realizar atividades com outro aluno deficiente, pois na maioria das vezes os alunos se recusam a fazer atividades com eles, alegando que não contribuem em nada.
2	Eu jamais teria essa preocupação. Eu me colocaria numa postura de tranquilidade, pois o trabalho em duplas mostra resultados surpreendentes! Além de Natália ajudar Maurício, está ocorrendo o convívio social, a interação entre os alunos. Essa convivência entre eles, a parceria e a cumplicidade beneficia ambos! Acho mais importante a socialização do portador de deficiência e sua interação do que as respostas. Para mim, mais importante do que fazer a atividade é a convivência, até porque na maioria das vezes o auxílio dos colegas melhora seu rendimento e desempenho, e muitas vezes o professor não consegue atingir a totalidade da clientela. Assim, os alunos teriam a oportunidade de trabalhar com os demais colegas, desenvolvendo sua autonomia. Se o aluno consegue se relacionar com o colega durante as atividades, a meu ver já é um bom começo.
3	Eu não teria essa preocupação. Talvez a aluna esteja ajudando o colega nas dificuldades. Mas através das atividades e com o tempo, o aluno nem venha precisar da ajuda de sua colega. Temos limitações e seria bom que o professor através das atividades possa ajudar o aluno, mudando sua rotina, utilizando outros recursos para que ele desenvolva seus conhecimentos. Acredito que o aluno que tem deficiência também é capaz. O professor Vagner deveria se preocupar em conhecer mais o Maurício para saber do que ele é capaz e quais suas dificuldades, acreditando que tudo é possível e que todos são inteligentes e têm competência. O intuito é que ambos aprendam inclusive com as diferenças, se percebesse uma defasagem em relação à atividade, eu me deteria mais na explicação da questão.
4	Sim, ficaria preocupada. O professor deve observar se realmente a aluna faz as atividades para ele, que pode ser auxiliado, conduzido, mas nunca que a colega faça, pois a Natália pensa que está ajudando o Maurício, que tem impossibilidade de aprender por causa da deficiência. E também o aluno Maurício pode apresentar certa acomodação referente à situação, e o Vagner deve conversar e esclarecer a Natália sobre as formas de auxiliar. Se ela fizer pra ele, isso o impede de pensar, tentar a apropriar-se de uma aprendizagem, ter seu aprendizado prejudicado. Assim, ele fica confortável, apático e isso vai prejudicá-lo, pois é carregado pelos outros, que ficam com dó e aí fazem as atividades para eles.
5	Ah, eu teria essa preocupação, pois o Maurício pouco estaria evoluindo se a amiguinha Natália faz as atividades para ele, porque isso atrapalha o rendimento dele e dela. Todo aluno tem direito de aprender, mas acho que os deficientes não devem estar misturados com os demais. Eles não dão conta de acompanhar o conteúdo e sempre são carregados mesmo. Eles até podem estar na escola, mas que tenham a sala deles e o professor deles.
6	Sim, eu teria essa preocupação, principalmente se o aluno estivesse mais avançado no nível de aprendizagem. Após uma "avaliação diagnóstica" com um profissional, iria verificar diferentes formas de interação entre as crianças e o resultado do diagnóstico. Os alunos especiais têm que ter sua escola própria. Eles atrapalham a nossa aula e não deixam os alunos aprenderem. O aluno deficiente não tem condições de estudar com os demais e acho que o governo tá botando esses alunos deficientes junto com os outros porque se eles não passam, os demais os carregam.

De um modo geral, podemos constatar que as representações sociais das professoras e dos professores participantes da pesquisa, podem ser ancoradas, de acordo com o Quadro 1, em seis DSC. Entre estas representações, três mostram os aspectos positivos relacionados à situação posta, presentes nos DSC 1, 2 e 3, quando os depoentes não apresentaram preocupações com a questão indicada. A representação presente no quarto DSC revela que os docentes possuem preocupações, mas não com a relação de amizade estabelecida entre os personagens da história, mas com a possibilidade do aluno Maurício ficar dependente da ajuda da colega Natália durante a resolução dos exercícios.

Por outro lado, nos DSC 5 e 6, encontramos representações negativas relacionadas à história apresentada na recolha dos dados. Os discursos desses profissionais que ensinam Matemática, encontraram-se no limiar entre aqueles que não apresentaram preocupações com a situação proposta e aqueles que externaram fortes preocupações referentes à inclusão do aluno que apresenta deficiência, tendo como pano de fundo a relação de amizade exposta. Para exemplificar, trazemos a opinião de dois entrevistados: o primeiro apresenta tranquilidade frente à situação proposta e o segundo, além de não aceitar a amizade entre os alunos, exclui o Maurício da sala de aula e da própria escola:

Se eu fosse o professor Vagner jamais teria essa preocupação... Eu me colocaria numa postura de tranquilidade, pois o trabalho em duplas (deficiente e não deficiente) mostra resultados surpreendentes! Essa convivência, parceria e cumplicidade beneficia ambos! (EEA6).

Sim, eu teria essa preocupação. Acho que os alunos especiais têm que ter sua escola própria. Eles atrapalham a nossa aula e não deixam os alunos aprenderem (EEB2).

Os depoentes que não externaram preocupações com relação à situação apresentaram pequenas diferenças em suas opiniões, mas significativas do ponto de vista do DSC, que deu luz ao “campo social pesquisado”, e das

representações sociais, com seus respectivos “depoimentos coletivos” (Lefevre & Lefevre, 2010a, p. 23).

Os resultados evidenciaram que as professoras e os professores que ensinam Matemática, percebem de forma distinta as relações pessoais existentes entre alunos da sala de aula regular e alunos com desenvolvimento atípico. O DSC 1 (Quadro 1), constituído de 6 respostas (Tabela 9), revelou que não há grande preocupação em se formar duplas de alunos da sala de aula regular e alunos do ensino especial:

Eu não teria essa preocupação. O aluno com deficiência se sente inseguro... Conhecimento se constrói junto e é mais fácil... Acho até louvável que um aluno queira auxiliar e realizar atividades com outro aluno deficiente, pois na maioria das vezes os alunos se recusam a fazer atividades com eles, alegando que não contribuem em nada (DSC1).

Percebemos que existe uma representação de potencial do aluno com NEE em aprender e, mais ainda, a crença na parceria estabelecida para a aprendizagem, que funciona como um ponto de ancoragem em que conferem sentido às suas ideias. A depoente EEJJ4 ilustra esta situação:

Eu não teria essa preocupação, ao contrário. Acho até louvável que um aluno queira auxiliar e realizar atividades com um aluno deficiente, pois na maioria das vezes os alunos se recusam a fazer atividades com eles, alegando não contribuir em nada. Quando quisesse diagnosticar o que o aluno já sabia, explicaria que essa atividade teria que ser individual, para identificar os conhecimentos adquiridos e nos demais dias até incentivaria.

Ancorando-se no termo semântico “insegurança”, os depoentes procuraram argumentar a necessidade de o aluno da Educação Especial, no caso o Maurício, estar na companhia de outros alunos da sala de aula regular:

O aluno com deficiência se sente inseguro, sozinho, e o fato da aluna Natália o ajudar, não quer dizer que ela está fazendo para ele (DSC 1).

O DSC 2 (Quadro 1) revelou uma postura de apoio à inclusão do aluno que apresenta deficiência, reforçando a ideia de que os alunos devem estar juntos, socializando o conhecimento e realizando trocas sociais, importantes para a inclusão do aluno com desenvolvimento não típico. Entre os 20% (veja a Tabela 9) de respostas deste discurso, encontramos referências a comportamentos adquiridos no processo de inclusão, tais como “*duplas*”, “*convívio social*”, “*cumplicidade*”, “*troca de experiência*” e “*inclusão*” (recorra ao Quadro 1).

A última frase deste discurso representa um preâmbulo à inclusão do aluno que apresenta deficiência às classes regulares: “*Se o aluno consegue se relacionar com o colega durante as atividades, a meu ver já é um bom começo.*” Estabelecendo relações diretas entre a socialização e a inclusão do aluno com deficiência, a professora EMIP9, por meio do processo de ancoragem, buscou justificar:

Não, porque uma das questões mais presentes para o deficiente seria ter uma vida social, não se manter isolado, e mais importante do que fazer a atividade é a convivência.

A expressão “*não se manter isolado*” é revestida de sentidos nos processos de ancoragem em que os depoentes referem-se à inclusão do aluno com NEE, que “*pode ir muito além de seus limites, com a ajuda da imaginação e experiências históricas ou sociais alheias*” (Vygotski, 2007, p. 20):

Eu não me preocuparia com isso não. Fazer juntos com a intenção de ajudar é contribuir com a inclusão e com o aprendizado (EEJJ14).

Dialogando-se com as teorias do desenvolvimento histórico-cultural do aluno com desenvolvimento atípico, propostas por Vygotski (1997), encontramos no DSC 3 (Quadro 1) fortes indícios de que se trata de professoras e professores

que possuem conhecimentos sobre os processos de inclusão e que acreditam no potencial do aluno com NEE, reforçando o aprendizado mediante a pluralidade cultural dos indivíduos“(...) *O intuito é que ambos aprendam inclusive com as diferenças (...).*”

No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto. As atitudes do professor são rapidamente detectadas e adotadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos (NIELSEN, 1999, p. 23).

Ter “*domínio*” sobre as situações de sala de aula foi uma característica presente no discurso desses entrevistados, que não só apoiaram a permanência dos amigos em dupla, como também depositaram confiança no desenvolvimento e capacidade do aluno Maurício, que apresenta deficiência. Além de acreditar na capacidade do aluno, o depoente, nos seus processos de ancoragem, chamou à atenção do Professor Vagner:

Não teria essa preocupação, pois acredito que o aluno que tem deficiência também é capaz. Acredito que o professor Vagner deveria se preocupar em conhecer mais o Maurício para saber do que ele é capaz e quais suas dificuldades (EEJJ3).

Em alguns casos, há claras evidências de que o docente tem domínio sobre a situação, podendo intervir sempre que julgar pertinente. Ademais, ressalta a importância da diversidade para a aprendizagem:

Não, porque eu observo os grupos e se percebo que isso acontece, atuo de imediato, ou instruindo a Natália para auxiliá-lo, ou trocando a dupla. O intuito é que ambos aprendam inclusive com as diferenças... (EEA13).

Pelo Quadro 1, pode-se constatar que a grande maioria das respostas da Situação 1 compuseram o DSC 4 (38,38%, conforme Tabela 9). Apesar de apresentar preocupação com relação à amizade dos dois alunos, Maurício e Natália, suas representações não estão vinculadas a uma situação de preconceito ou exclusão. Fazem apelo para que o docente esclareça à aluna como ajudar e não fazer as atividades para o colega, evitando uma possível acomodação: “(...) *E também o aluno Maurício pode apresentar certa acomodação referente à situação, e o Vagner deve conversar e esclarecer à Natália sobre as formas de auxiliar (...).*” (DSC 4). Uma depoente justificou sua preocupação:

Sim, logicamente que eu teria essa preocupação, mas nada impede que os colegas auxiliem o amigo nas atividades que ele está com dificuldade em fazer, mas não fazendo para ele e sim auxiliando porque às vezes as crianças da mesma idade conseguem se entender melhor que com os adultos (EEB9).

Ao que tudo indica, buscando ancorar suas atitudes, os depoentes revelaram boas expectativas em relação aos alunos com NEE, o que é fundamental para estimular positivamente o desenvolvimento desses alunos.

As expectativas devem ser igualmente altas em relação aos alunos com NEE e os seus conhecimentos devem permitir-lhe responder às suas necessidades individuais (educação apropriada), reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas (CORREIA, 2003, p. 31).

A questão da inclusão, discutida por distintos autores (Correia, 2003, 2008a, B, C; Diaz, 1995; Dunn, 1993; Gould, 1991; Mantoan, 2007; Martínez, 2009; Nielsen, 1999; Omote, 1994; Pessotti, 1984; Sasaki, 1997; Tunes, 2003; Vygotski, 1997; Yarochevski, 1983), foi muito evocada e vista pela maioria dos depoentes como promotora do desenvolvimento socioemocional do aluno com necessidade especial. Para os referidos autores, incluir não significa tão somente colocar o aluno com NEE juntamente com os demais para que ele acompanhe o

conteúdo curricular como um todo, sendo muito mais consentâneas as relações estabelecidas entre o estudante com desenvolvimento atípico e o aluno da sala de aula regular.

No mesmo DSC, uma questão que aparece comumente encontrada no meio daqueles que lidam com o aluno que apresenta deficiência, diz respeito ao campo emocional negativista, discutível do ponto de vista do DSC:

Assim, ele fica confortável, apático e isso vai prejudicá-lo, pois é carregado pelos outros, que ficam com dó e aí fazem as atividades para eles.

O “dó” e a “pena” são muito comuns entre aqueles que lidam com alunos do ensino especial. Diversos investigadores esclarecem que estes alunos não necessitam de sentimentos como esses, que diminuem sua capacidade perante os pares, ou os colocam em situação de desvantagem com relação aos demais alunos. Devem ser tratados como todos os demais estudantes, considerando, tão somente, suas necessidades específicas, uma vez que, segundo Vygotski (1995), o “ensino especial deve perder seu caráter especial e assim se converterá em uma parte do trabalho educativo geral” (p. 72).

Por outro lado, entre os discursos que demonstraram similaridade entre suas representações e o pensamento do então Professor Vagner, há indícios de opiniões contrárias à inclusão do aluno que apresenta deficiência. Os protagonistas dos DSC 5 e DSC 6 (Quadro 1), lembraram que a atual organização social, presente no âmbito escolar e na sociedade contemporânea, contribui para o reforço da ideia segregacionista do diferente:

[...] mas acho que os deficientes não devem estar misturados com os demais (...). Eles até podem estar na escola, mas que tenham a sala deles e o professor deles (DSC 5).

[...] Os alunos especiais têm que ter sua escola própria (...). O aluno deficiente não tem condições de estudar com os demais (...). (DSC 6).

Este tipo de pensamento, espontâneo e autêntico, é previsível quando trabalhamos com a metodologia do DSC, uma vez que os atores sociais conseguem sair das respostas politicamente corretas, expressando seus verdadeiros sentimentos. A este respeito, Lefevre e Lefevre (2010a) pontuam que através desta metodologia, captamos as falas, os discursos dos envolvidos, tal como eles são na realidade, sem as máscaras sociais, e “busca entender a fala direta para a dimensão subjetiva das representações sociais” (p. 25).

Nesta direção, algumas representações sociais presentes nos discursos dos atores envolvidos no estudo ganham destaque, principalmente por reforçarem o trabalho solitário, com a ajuda exclusiva da professora ou do professor da Educação Especial e em ambiente separado da classe regular. Apesar de não ser um discurso dominante (18,46%, veja a Tabela 9), o DSC 5 aponta para respostas organizadas a partir de indicadores como “misturados”, “carregados”, “sala deles”, “professor deles”, entre outros:

(...) Todo aluno tem direito de aprender, mas acho que os deficientes não devem estar misturados com os demais. Eles não dão conta de acompanhar o conteúdo e sempre são carregados mesmo. Eles até podem estar na escola, mas que tenham a sala deles e o professor deles (DSC 5).

Representações desta natureza são constituídas de atitudes discriminatórias e “são preconceituosas as afirmações e atitudes que, a despeito de cientificamente válidas, admitem a redutibilidade do outro a um atributo e, em consequência, a sua despersonalização, impondo-lhe o cárcere sem fim” (Tunes, & Bartholo, 2005, p. 14). Muitas vezes, o interlocutor apresenta certa incapacidade de se expressar publicamente e, então, busca termos mais suaves para expressar suas opiniões. Ao compartilharem ideias negativamente semelhantes, esses atores protagonizaram um discurso excludente, que está na contramão das ideias e propostas apontadas na literatura que sustenta o tema. Para Correia (2003), “o conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija” (p. 16).

Na representação em questão, os depoentes não deixaram quaisquer possibilidades de realizar a inclusão do aluno com desenvolvimento atípico, demonstrando inflexibilidade inclusiva e rejeição ao diferente. O depoente EMIP4, reportando-se aos indicadores dos processos de ancoragem “*separar*”, destaca que somente a professora ou o professor podem auxiliar o aluno com NEE:

Sim. Porque ao separá-los saberei identificar o desenvolvimento e a capacidade de cada aluno perante as atividades e quando se trata de um deficiente cabe ao professor acompanhá-lo segundo as suas necessidades e não o colega fazer as atividades dele.

Encontramos em Vygotski (2007) sustentação de nossas argumentações referentes à necessidade de se ampliar as experiências dos alunos de um modo geral, proporcionando-lhes atividades distintas e interação com os pares, para que possam desenvolver a capacidade criadora:

Quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será a igualdade das restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação (p. 18).

Similarmente, o DSC 6 nega todas as ações que buscam legitimar a inclusão do aluno com deficiência. Na sua fala, é possível observar a atribuição de várias características negativas, referindo-se ao aluno da Educação Especial, excluindo-o não só da sala de aula inclusiva, mas da escola regular, condenando-o ao isolamento social em escolas especializadas e que tenham somente alunos com as mesmas características, o que os impedem de conviver e aprender no seio da diversidade. Procuram ancorar-se nos termos “*escola especial*” e “*inibem a aprendizagem*” para emitirem seus argumentos contra a inclusão do aluno especial na classe regular:

Sim, eu teria essa preocupação, principalmente se o aluno estivesse mais avançado no nível de aprendizagem... Os alunos especiais têm que

ter sua escola própria. Eles atrapalham a nossa aula e não deixam os alunos aprenderem. O aluno deficiente não tem condições de estudar com os demais e acho que o governo tá botando esses alunos deficientes junto com os outros porque se eles não passam, os demais os carregam.

A baixa frequência de respostas que resultaram na constituição do DSC 6 (13,85%, recorra à Tabela 9), não nos isenta de realizar uma discussão mais séria e aprofundada acerca de seu conteúdo. Para Moscovici (em Jodelet, 2001a, p. 63), ao representar alguma coisa, “criamos, transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares...” Neste sentido, a proliferação de ideias como estas, pode representar uma ameaça às conquistas alcançadas, uma vez que a substância que compõe este DSC é recheada de preconceitos, atitudes e ações que nada contribuem para o desenvolvimento de quaisquer alunos. Externam também desencanto por eventuais programas que buscam inserir os alunos com NEE no contexto escolar inclusivo, permeando o tecido social com atitudes segregacionistas.

Suas representações foram organizadas a partir de indicadores como “*dificuldade*”, “*carregados*”, “*separados*”, “*atrapalham*”, entre outros. A professora EEB2, por meio dos processos de ancoragem, caracteriza essa desagradável situação:

Sim. Acho que os alunos especiais têm que ter sua escola própria. Eles atrapalham a nossa aula e não deixam os alunos aprenderem.

Um professor, contrário à inclusão do aluno com NEE, afirma que o governo inclui alunos incomuns porque não são capazes de obter aprovação e então são levados pelos colegas:

Claro que sim. Acho que o governo tá botando os alunos deficientes junto com os outros porque se eles não passam, os outros carregam eles (EMIP15).

Do ponto de vista da professora EEB12, os alunos que apresentam deficiência devem estudar em sala ou escola separadas, uma vez que o aluno não típico não tem condições de estar inserido em uma classe regular:

Sim, pois o aluno deficiente não tem condições de estudar com os demais.

A questão da inclusão é a principal representação social quando evocamos o tema deficiência. Com nuances diversas, que vão da aceitação, colaboração e promoção à segregação e rejeição, o docente é o ator principal desta cena e é nele que se creditam a função de combater o preconceito e promover a inclusão do aluno com deficiência. É tido pela comunidade escolar (alunos, pais, família, gestores e os próprios docentes) como o indivíduo que deve executar a tarefa de integrar o aluno com NEE no grupo, auxiliando-o nas atividades dentro de sala de aula e cuidando para que o grupo o aceite de acordo com a filosofia da inclusão (Correia, 2003).

Embora seja a principal representação do grupo, salientamos que a conceituação de inclusão ainda causa desconforto, dúvidas e descrédito a muitas pessoas, principalmente por confundirem e não terem clareza do seu significado.

A recente retórica à volta do termo, atirando-nos à cara um conjunto de chavões que invariavelmente vão desembocar em afirmações já feitas clichês (estou a lembrar-me de “uma escola para todos”, “todos os alunos devem aprender juntos”, “todos os professores devem ensinar todos os alunos”), afigura-se-nos sem sentido, confundindo-nos a todos e desviando a atenção do essencial, que é a criança com NEE, que traz consigo um conjunto de características e de capacidades, mas também de necessidades, a que importa dar atenção no sentido de podermos maximizar o seu potencial (Correia, 2003, pp. 15-16)

Mas, ao observarmos as suas funções, com um olhar diferenciado e voltado para os processos de inclusão, saberemos que entre as atribuições inerentes à profissão de professora e professor, destaca-se a criação de

ambientes e situações que sejam agradáveis para os alunos, promovendo sua interação social, a inclusão e a dinamização em termos pedagógicos, como sinaliza Correia (2003):

O professor desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. As suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular, dado que se elas não forem adequadas, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos receptivos à aceitação dos colegas com NEE (p. 31).

Não precisaríamos estar discutindo assuntos que fazem parte da função docente, como por exemplo, promover a igualdade entre os alunos na sala de aula, respeitando a singularidade presente em cada um. Poderiam utilizar ou canalizar suas energias para atitudes e ações capazes de fortalecer os movimentos sociais e inclusivos, presentes na sociedade e na escola, respectivamente. Há que se ressaltar que, em alguns casos, como vimos pontuando, a falta de formação adequada da professora e do professor, que valoriza tanto os aspectos sociais quanto culturais do desenvolvimento do aluno, encontra-se, também, nas instituições de ensino universitário que, por motivos alheios a esta pesquisa, priorizam este ou aquele conhecimento, como reconhece Ponte (2002):

Partem do princípio de que todo o estudante universitário teve oportunidade, pela sua formação escolar e não escolar, de se desenvolver como pessoa e como cidadão o suficiente para poder vir a ser um bom professor, mas, na verdade, isso nem sempre acontece (p. 3).

Em diferentes momentos desta Tese, discutimos a ausência de uma formação consistente das professoras e dos professores que lidam, não só com o aluno da classe regular, mas, principalmente daqueles que lidam com o aluno da Educação Especial. Também já pontuamos, como indicado por distintos

investigadores, que a formação contínua pode ser um elemento que contribua para suprir tal defasagem da formação universitária.

De um modo geral, os sujeitos que protagonizaram os DSC da Situação 1, apresentaram uma pluralidade semântica considerável dos diferentes atributos alcançados pela amplitude das representações sociais acerca da história utilizada como disparadora temática, que oportunizou a elaboração de discursos consistentes do ponto de vista metodológico, o que permitiu recuperar a densidade discursiva do pensamento coletivo, mostrando que uma simples relação de amizade entre alunos das escolas regular e especial, motiva divergências entre os apoiadores e os não apoiadores do movimento inclusivo.

4.2 - Situação 2: A nova aluna

Na história apresentada para recolha dos dados da Situação 2, os entrevistados foram confrontados a uma situação de preconceito vivida numa aula de Matemática, cujas personagens são a aluna Bruna, que tem deficiência, a aluna Carla, da sala de aula regular e a Professora Catarina. Tivemos como objetivo verificar as opiniões, atitudes e comportamentos das professoras e dos professores que ensinam Matemática, participantes da investigação, após se depararem a circunstâncias nevrálgicas. Abaixo, trazemos a Situação 2.

A nova aluna

Numa escola pública da cidade, vários alunos se reencontram e outros chegam de regiões diversas. É o momento de matar a saudade dos velhos amigos e fazer novas amizades. Na aula de Matemática, do Ensino Fundamental, que foi a primeira do dia, entrou uma colega nova, a Bruna. Carla conhecia a menina desde a época em que estudaram juntas. De repente, Carla fala:

- Ah não, de novo não! Estudei com esta menina deficiente e ela atrapalha a aula o tempo todo... Antes de terminar sua fala, a Professora Catarina a interrompe e diz a ela e aos colegas que...

Se você se colocasse no lugar da Professora Catarina, o que você diria à Carla e aos demais alunos da classe?

Os resultados evidenciados na Tabela 10, indicam que as respostas fornecidas pelos depoentes foram distribuídas de forma equilibrada nos DSC 1 ($f=7$), DSC 4 ($f=10$) e DSC 5 ($f=10$). Por outro lado, o DSC 2 apresentou elevado número de respostas, ultrapassando 55% do total de respostas, quando comparadas ao número de depoentes.

Tabela 10: Frequência e porcentagem das respostas referentes à pergunta da Situação 2: Se você se colocasse no lugar da Professora Catarina, o que você diria à Carla e aos demais alunos da classe? (n=65)

DSC	<i>f</i>	<i>fn</i> (%)	<i>fr</i> (%)
1	7	10,77	8,75
2	36	55,38	45
3	17	26,15	21,25
4	10	15,38	12,5
5	10	15,38	12,5
Totais	80	123,06	100

Notas: 1) A frequência f refere-se ao total de respostas obtidas na situação. 2) A frequência relativa fn refere-se ao percentual das respostas obtidas comparativamente ao número de depoentes (n) e a frequência fr refere-se ao percentual das respostas obtidas comparativamente ao número de respostas (f).

Os resultados evidenciados na Tabela 10 mostraram, ainda, que na Situação 2 encontra-se o maior número de respostas (80), quando comparadas às Situações 1 e 3, ambas com 71 respostas.

No Quadro 2, apresentado na página seguinte, encontram-se os DSC das entrevistas referentes à segunda história utilizada para a recolha dos dados.

Fazendo-se uma leitura geral do referido Quadro 2, é possível observar que vários discursos adotaram postura de combate e repreensão às atitudes tidas como inadequadas. Suas representações ancoram-se no grupo de significados com aspectos positivos, tais como combate ao preconceito; apoio à inclusão;

respeito à diversidade; definição legal de deficiência, e negativos: a deficiência como um traço não desejável (doença) e de caráter excludente.

Quadro 2: DSC dos entrevistados sobre a Situação 2 - A nova aluna (n=65)

DSC	DSC
1	Eu diria que na realidade todos temos deficiências, sendo cada um em áreas específicas. Às vezes um aluno tem deficiência em entender certos conteúdos e tem vergonha de perguntar automaticamente ele se torna deficiente no assunto. Eu diria que não existem deficientes e sim maneiras e condições especiais de aprendizado e que a Bruna é uma aluna diferente, mas normal como qualquer outra pessoa. Todo mundo tem os mesmos objetivos de aprendizado e com certeza o desempenho seria até melhor do que o normal. Somos iguais aqui nesta sala. Vamos tratar os outros da mesma maneira que querem ser tratados. Somos todos diferentes: uns são morenos, outros brancos, e cada um aqui tem sua importância.
2	Pararia a minha aula e deixaria claro para a classe que o fato da Bruna apresentar dificuldades e limitações não significa que ela não é capaz. Perguntaria a ela primeiro o que é deficiência e em seguida o que é para ela atrapalhar aula. E logo demonstraria o quanto dói você ser rotulada e desrespeitada. Aproveitaria para pedir que todos colaborassem e recebessem a Bruna com carinho, independentemente de suas necessidades. Cada pessoa do mundo é diferente da outra, cada uma tem qualidades e necessidades que devem ser conhecidas pelos colegas da classe. Cada ser humano tem suas particularidades e individualidades e estas devem ser respeitadas, valorizando o desenvolvimento intelectual, físico e muitas outras coisas e não aceito preconceito de pessoas inteligentes. Também diria que é uma criança especial e não deficiente e que quando ela fizesse algo errado que eles a orientassem a fazer o certo (ensinando).
3	Diria que temos que respeitar as diferenças do próximo e aprender a conviver, pois ninguém é igual a ninguém, e mais, ela também poderá nos ajudar e que a convivência enriquece o grupo. Procuraria, também, envolver a aluna juntamente com os outros alunos em dinâmicas onde a prioridade é a socialização e a inclusão. Chamaria a atenção para o papel de cada um na sociedade em geral, valorizando a importância da diversidade, pois sempre podemos aprender e ajudar uns aos outros. Lembraria ainda que todo ser humano, deficiente ou não, tem suas limitações e que as diferenças não devem ser barreiras para o convívio, mas sim uma forma de aprender mais com o outro, muitas vezes se colocando no lugar dele.
4	A aluna Bruna tem todo direito de frequentar ou visitar a escola e todo o respeito do mundo, sem preconceitos e que ela tem muito em contribuir para que eles se tornem pessoas melhores. Pregaria a igualdade no contexto escolar, que as limitações de sua deficiência não a impede de aprender ou lhe furta o direito da vida em comunidade. No final, diria que discriminação é crime, com punição prevista em lei e, ainda, que era bem provável que Carla também, vez ou outra, atrapalhava as aulas, e que então não tem direito algum de falar de ninguém. Ter direitos e deveres faz parte da vida de todos nós, e a Bruna não é diferente.
5	Esclarecia sobre a sua deficiência, ou melhor, a sua limitação para realizar algumas coisas das quais temos mais facilidade que ela, que é portadora de necessidade especial. Que apesar de suas incapacidades, ela possui os mesmos direitos que os colegas e que não têm culpa de vir ao mundo assim. Mas também concordo um pouco com a Carla porque esse governo tá mandando todo mundo estudar junto, mas esses meninos não sabem nem usar o banheiro, em alguns casos. Não é que sou contra a inclusão, mas alguns deles não dão conta mesmo e que os problemas deles atrapalham mesmo um pouco.

A diferença que separa o DSC 1 do DSC 2, por exemplo, diz respeito ao impacto da deficiência, como um ponto de ancoragem no qual procuram justificar suas opiniões. Enquanto no DSC 1 os atores apelam para “normalização” das condições apresentadas por Bruna, ressaltando as similaridades e diferenças entre os indivíduos, no DSC 2, há indicadores que levam aos impactos causados pela deficiência, “valorizando o desenvolvimento intelectual, físico”, e apelos por respeito: “Cada ser humano tem suas particularidades e individualidades e estas devem ser respeitadas”.

Pelo que se observa, as sete respostas ($fn=10,77\%$ - Tabela 10) constituidoras do DSC 1, revelaram uma representação de combate à situação de preconceito vivenciada, demonstrando apoio à inclusão da aluna Bruna, reforçando a ideia de que os alunos devem estar juntos, que todos têm direitos iguais, procurando ancorar na unidade semântica “normalização da deficiência” para argumentar:

A Bruna é uma aluna normal, quer dizer, ela é diferente, mas normal como qualquer outra pessoa. Tem os mesmos objetivos de aprendizado e com certeza o desempenho seria até melhor do que o normal. Ela é diferente porque todas as pessoas são diferentes e iguais ao mesmo tempo (EEA2).

Ao coibir atos que desqualificam qualquer membro da sala de aula, ou da sociedade em geral, a professora ou o professor contribuem para a equalização dos direitos dos alunos em sala de aula, além de promover a conscientização entre os estudantes. A Declaração de Salamanca (1994) esclarece que as escolas regulares, sobretudo as classes regulares, são os locais mais adequados para combatermos o preconceito:

Constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e

promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (p. IX).

Para justificar suas ações, uma depoente procurou, nos processos de ancoragem, evidenciar a unidade “deficiência” como uma característica de todos:

Carla, todos somos deficientes em alguma coisa. Uns faltam educação, outros faltam comportamento adequado em sala de aula, alguns têm falta de companheirismo, enfim espero que todas as nossas deficiências sejam melhor trabalhadas esse ano e que você receba bem nossa nova colega e não falte mais com respeito (EEB10).

A grande maioria dos depoentes ($fn=55,38\%$, veja a Tabela 10), do DSC 2 (Quadro 2), apelaram para as questões de respeito à diversidade e ao indivíduo, recorrendo a diversos meios para ilustrar a situação e colocar tanto a aluna Carla quanto a turma a par dos valores sociais defendidos por eles:

A Bruna deve ser muito bem recebida pelo grupo e que ela já conhecendo Bruna, deveria recebê-la com mais carinho e respeito. Não cabe a ninguém julgar o outro sem conhecer a essência de sua alma. Tem que ser mais carinhosa com a colega e ter respeito (EEA17).

Sob outro enfoque, mas com apelação ao respeito, referindo-se à deficiência como um elemento característico das pessoas, o depoente EEA24 recorre a uma metáfora para descrever sua posição frente à situação vivenciada:

Eu citaria uma metáfora para chamar a atenção da Carla e dos demais alunos. A Joana tem dificuldade em Português, o João não consegue fazer seus desenhos, a Carla não se concentra nas atividades de Matemática, o Pedro não faz as atividades de atletismo, pois não tem a perna esquerda. Todos são deficientes em alguma área. Cadê o respeito às diferenças deles e sua, Carla? Depois disso, teria uma conversa definitiva sobre o assunto e não gostaria de voltar a falar sobre isso de novo.

De acordo com a Tabela 10, nota-se que 17 ($fn=26,15\%$) depoentes adicionaram sentenças que estão fortemente relacionadas à definição legal de inclusão do aluno que apresenta deficiência, proposta pela Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), referendada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Nas suas representações (DSC 3), encontramos indicadores como “conviver”, “convivência”, “grupo”, “socialização”, “inclusão”, “diversidade”, “ajudar”, “convívio”, “aprender” e “outro”, estão fortemente presentes nas representações de pessoas que lutam pelos direitos de todos, pela igualdade das pessoas e, nomeadamente, pela inclusão de alunos com NEE. As representações com embasamento nos pressupostos filosóficos da inclusão podem ser ancoradas dentro das seguintes falas:

Lembraria ainda que todo ser humano, deficiente ou não, tem suas limitações e que as diferenças não devem ser barreiras para o convívio, mas sim uma forma de aprender mais com o outro, muitas vezes se colocando no lugar dele (EMIP10).

Apresentaria a Bruna para a classe e explicaria suas necessidades. Solicitaria a ajuda do grupo e envolveria a turma em algum projeto voltado à inclusão. É preciso aprender a conviver com as diferenças e com a diversidade humana (EEA11).

Pararia a aula solicitando que todos sejam solidários com a mesma, sem qualquer tipo de agressão, alertando sobre a necessidade de socialização e inclusão de todos. E os direitos e deveres de cada qual no ambiente escolar e também na sociedade de modo geral devem ser respeitados (EMIP12).

A questão da legislação, dos direitos e políticas públicas para a pessoa com deficiência foi representada no DSC 4 (Quadro 2). Em suas falas, os participantes do estudo procuraram ancorar-se em termos relevantes, que alertaram a classe sobre pontos constitucionais, tais como “direito”, “deveres”, “discriminação” e “crime”.

Eu diria que não deve haver preconceitos, porque o aluno deficiente tem tantos direitos e deveres quanto aos demais, ainda mais com todas as ferramentas necessárias para se chegar ao produto final (EEA19).

Esclareceria que discriminação é crime, com punição prevista em lei e, ainda, que era bem provável que Carla também, vez ou outra, também atrapalhava as aulas, e que então não tem direito algum de falar de ninguém (EEB1).

Um depoente, ao reportar-se às políticas públicas educacionais para alunos com deficiência, destaca o que muitos trabalhos vêm alertando sobre esta necessidade (Moreira & Manrique, 2012a, b). Busca ancorar-se na falta de mobiliário adequado e condições de acessibilidade (ABNT, 2004), fatos que ocorrem nas quatro escolas participantes da investigação, conforme denunciado na Parte III desta Tese, para cobrar condições adequadas à educação do aluno com deficiência:

A aluna Bruna tem direito garantido em lei de frequentar ou visitar a escola. Infelizmente não estamos tão preparados para recebê-la. Falta muita coisa para que a gente tenha uma escola com tudo para atender todos os alunos. Faltam rampas, elevadores, carteiras. Mas, o mais importante é que os professores tenham esclarecimentos sobre políticas de atendimento para os alunos assim e que a Secretaria implante projetos que realmente saiam do papel (EEA9).

Em relação às políticas de atendimento ao aluno com NEE, distintos autores têm se esforçado para reafirmar a necessidade de um projeto de estado e não de governo, que seja capaz de atender às prerrogativas inclusivas, com amplitude física e preparo de pessoal, principalmente no que se refere à formação contínua para docentes (Correia, 2003, 2008a, B, C; Moreira & Manrique, 2012a, b, c; Tunes, 2003).

De acordo com Moreira e Manrique (2012b), poucas professoras e poucos professores de Matemática tiveram alguma formação, durante a graduação, que abordasse o tema Educação Especial em suas aulas. Para os autores, “essa condição não ofusca a possibilidade de realização de um trabalho

pedagógico capaz de levar em consideração as diferenças presentes na sala de aula” (p. 906), desde que os docentes sejam capacitados para atuar com as diferenças.

Entendemos que a formação contínua é, também, uma forma de minimizar tais atitudes com relação aos alunos com NEE. Talvez se ocorressem com maior frequência, intensidade e se os cursos fossem gratuitos, teríamos resultados mais significativos. Ressaltamos que a maioria dos colaboradores tem procurado este tipo de formação para se adequar às exigências que a lida com alunos com NEE requer (MOREIRA & MANRIQUE, 2012b, p. 906).

Igualmente ao DSC 4, o mesmo número de participante do estudo ($f=10$), compôs a representação do DSC 5, e em direção oposta, suas representações constituíram-se de atributos genuinamente negativos em relação à inclusão, descrevendo-a como um traço não desejável. Ao mesmo tempo em que afirmam os mesmos direitos a todos os presentes naquele ambiente, marcam a aluna Bruna, apontam “suas incapacidades” e, ao contrário de qualquer atitude que busca romper com o preconceito, concede crédito à segregação imposta por Carla:

Eu concordo com a Carla, mas tenho que manter a ordem na sala, então não posso deixar as coisas assim. Esse governo tá mandando todo mundo estudar junto, mas esses meninos não sabem nem usar o banheiro direito (EEB2).

Para fugir de eventuais questionamentos, tentam justificar sua posição, “*não é que sou contra a inclusão, mas alguns deles não dão conta mesmo e que os problemas deles atrapalham mesmo um pouco*” (DSC 5), causando ainda mais revolta àqueles que são favoráveis à filosofia da inclusão. Conhecer um aluno tem como “finalidade primordial, analisar suas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem, avaliando ao mesmo tempo quais são os recursos educacionais que necessita” (Marchesi & Martín, 1995, p. 12), e não especular sobre suas dificuldades ou segregá-lo do grupo.

Nitidamente, notamos a falta de conhecimentos, de esclarecimentos e do sentido de “pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas” (Jodelet, 2001a, p. 22) e o menosprezo pelo aluno que apresenta deficiência. Borges (2002, p. 13) pontua que a falta de preparo de alguns docentes para lidarem com alunos da Educação Especial não é incomum. Para ela, as professoras e os professores “queixam-se das suas inabilidades em lidar com estas crianças, da dificuldade de integrá-las no trabalho do grupo, no sentido de que possam apresentar rendimento pedagógico satisfatório.” Nesta parte da representação, percebe-se claramente a “inabilidade” da entrevistada ao ancorar negativamente suas opiniões: *“Que apesar de suas incapacidades, ela possui os mesmos direitos que os colegas e que não têm culpa de vir ao mundo assim.”*

Ainda de acordo com Borges (2002), tal atitude faz com que os alunos que apresentam deficiência sejam esquecidos na sala de aula, cujos objetivos não se voltam para o desenvolvimento pedagógico dos mesmos, o que pode tornar sua aprendizagem estacionária, levando a uma rotulação de que o aluno do ensino especial seja menos capaz.

Buscando ancorar suas opiniões no universo sociocultural de que o aluno que tem desenvolvimento atípico não deve estar incluído na sala de aula regular, considera:

Que temos que respeitar as incapacidades dos outros, porque apesar de a Bruna ser deficiente, ela possui os mesmos direitos e deveres dos alunos da classe, e se a lei permite ela lá, então que fique lá, embora para mim ela não deve estar lá (EEB4).

Porém, Nielsen (1999, p. 26) condena representações como estas e pontua que “as necessidades básicas de um aluno com desenvolvimento atípico são as mesmas que as de um aluno regular. Enfatizar as similitudes é essencial para promover interações positivas entre todos os alunos.” Buscamos na Declaração de Salamanca (1994) subsídios para rechaçar as representações que acreditam que deve haver separação dos alunos da escola regular e do ensino especial, salvo em casos estritamente necessários:

A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou seções especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com necessidades educativas especiais ou das restantes crianças (p. 12).

Neste cenário, recorreremos a Ponte (2002) e Freire (1987) para justificar nossa crítica diante de representações com viés negativista sobre o fenômeno da deficiência. O profissional docente não é, ou não deveria ser, um mero transmissor de conteúdos. Além de transmiti-los, deve ter competências necessárias para saber lidar com as mais diversas situações em sala de aula, devendo ser “um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem na sua atividade, procurando **construir soluções**” (Ponte, 2002, p. 4, grifo nosso).

4.3 - Situação 3: Empolgação na escola

Após submeter os docentes participantes da pesquisa a duas situações distintas sobre a temática Educação Especial, a inclusão de um aluno com deficiência na sala de aula regular e uma situação de preconceito, ambas ocorridas numa aula de Matemática, apresentamos aos mesmos entrevistados uma terceira situação, lembrada em seguida. Os entrevistados tiveram que explicar ao Felipe, aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que é deficiência.

Empolgação na escola

Felipe estuda no Ensino Fundamental. Está empolgado com a Professora e com os novos coleguinhas que acabou de conhecer. Apesar de ainda não compreender bem, notou que na sala dele tem um amiguinho, o Caio, que é

diferente. Outro dia, ouviu a Professora dizer que ele é deficiente. Aquilo ficou na cabecinha de Felipe e ele quer saber o que quer dizer isso. Num determinado momento, foi correndo perguntar à Professora o que quer dizer deficiente...

Se você tivesse que explicar ao Felipe o que é deficiência, o que diria a ele?

Similarmente aos resultados indicados na Tabela 10, as respostas dos depoentes, constantes na Tabela 11, foram distribuídas de forma equilibrada nos DSC 1 ($f=16$), DSC 2 ($f=12$) e DSC 4 ($f=11$). Contudo, o DSC 5 apresentou o menor número de respostas ($f=6$), enquanto o DSC 3 agregou elevado número de opiniões, chegando a 40% ($f=26$) do total, quando comparadas ao número de respondentes ($n=65$).

Tabela 11: Frequência e porcentagem das respostas referentes à pergunta da Situação 3: Se você tivesse que explicar ao Felipe o que é deficiência, o que diria a ele? (n=65)

DSC	<i>f</i>	<i>fn (%)</i>	<i>fr (%)</i>
1	16	24,62	22,54
2	12	18,46	16,9
3	26	40	36,62
4	11	16,92	15,49
5	6	9,23	8,45
Totais	71	109,23	100

*Notas: 1) A frequência *f* refere-se ao total de respostas obtidas na situação. 2) A frequência relativa *fn* refere-se ao percentual das respostas obtidas comparativamente ao número de depoentes (*n*) e a frequência *fr* refere-se ao percentual das respostas obtidas comparativamente ao número de respostas (*f*).*

Os resultados evidenciaram, ainda, a mesma quantidade de respostas atribuídas às Situações 1 (Tabela 9) e 3 (Tabela 11), $f=71$ ($fn=109,23\%$), e um valor superior de respostas outorgadas à Situação 2 (Tabela 10), $f=80$ ($fn=123,06\%$).

Podemos inferir, ainda, que, comparativamente ao número de depoentes ($n=65$) das três histórias apresentadas, somente a Situação 1 constituiu-se de 6 DSC (veja o Quadro 1), enquanto que as Situações 2 e 3 constituíram-se de 5 DSC cada (veja os Quadros 2 e 3).

Os fatores que motivaram a emissão de mais opiniões acerca da Situação 2 (compare as Tabelas 9, 10 e 11), podem ter sido variados, entre os quais destacam-se maior aderência à narrativa proposta, maior similaridade entre a história e o cotidiano das professoras e dos professores participantes da investigação ou a simplicidade relativa exigida para responder à indagação. Outro fator que pode ter motivado esse maior número de opiniões, hipoteticamente, pode ser o fato de a Situação 2 exigir dos depoentes uma postura frente a uma atitude de discriminação e preconceito evidentes, perante todos, onde espera-se, no mínimo, repreensão à agressora, uma vez que os demais colegas de classe aguardam pela postura docente. As Situações 1 e 3 exigem, além da postura docente, cuidados na emissão das respostas, o que pode denunciar suas verdadeiras opiniões frente ao objeto investigado.

O conceito de deficiência apresenta importância significativa nos processos de inclusão. Neste sentido, o conceito adotado, seja pela sociedade, seja pelos entrevistados, afeta diretamente os elementos promotores ou inibidores da inclusão, o comportamento das pessoas frente ao indivíduo com deficiência, bem como o conceito que o próprio docente tem de deficiência. Mediante a leitura do Quadro 3, apresentado na página seguinte, percebemos esse fato.

No referido Quadro 3, encontram-se os cinco DSC das entrevistas referentes à explicação solicitada na problemática, à luz da terceira história utilizada na recolha dos dados.

Observando-o, constata-se que distintas representações estão envolvidas nos DSC exibidos, revelando opiniões diversas acerca do conceito de deficiência. Neste sentido, os resultados evidenciaram a importância das representações dos atores sociais sobre a temática, a fim de que se possam intervir e tomar decisões acertadas no tocante ao atendimento ao aluno com NEE, uma vez que a maneira como o docente conceitua a deficiência tem impacto direto no desenvolvimento de sua prática docente diária, com reflexos imediatos nos processos emancipatórios da Educação Especial.

Quadro 3: DSC dos entrevistados sobre a Situação 3 - Empolgação na escola (n=65)

DSC	DSC
1	Deficiência é quando algo não está no nível da normalidade que a sociedade espera. Significa que a pessoa tem algum tipo de dificuldade diferente das demais, que não a impede de aprender, trabalhar ou viver como as pessoas "normais". Tem dificuldade para realizar movimentos ou lições de classe, precisando da ajuda dos colegas. Por algum motivo, a pessoa tem problemas ao nascer, ou num acidente, e aí perde algumas habilidades, como pensar e falar, ou algum membro: perna, braço, que o impede de agir igual aos outros ou simplesmente o aluno nasce com problema, que pode ser físico, mental ou os dois.
2	Diria que ser deficiente é ser normal, ou melhor dizendo, "é normal ser diferente". Que o amiguinho Caio é uma criança igualzinha a ele, só que com um ritmo diferente e temos que trabalhar todos juntos, auxiliando-o para que ele também aprenda e participe de todas as atividades. Ser diferente com uma forma diferente de aprender, a ponto de necessitar de atenção e cuidados especiais e isso não os tornam melhores nem piores, por isso é importante que todos sejam tratados com respeito.
3	Deficiência é não ter possibilidade de fazer algumas coisas que os outros podem fazer. A pessoa é diferente também, ela tem mais dificuldade de entender o que você entende rapidinho. São pessoas que possuem algumas limitações, mas mesmo assim são nossos amigos com particularidades como todos. A deficiência atrapalha seu desenvolvimento em todas as atividades e aprendizado. A pessoa com deficiência não conseguirá realizar determinada atividade devido suas condições físicas ou mentais.
4	Que deficiência é algo muito ruim, que prejudica as pessoas e a família que tem um deficiente em casa sofre muito. Tem que fazer tudo por ele, que não consegue sequer comer sozinho. Temos que dar graças a Deus por não termos essa doença.
5	Eu não saberia responder isso a uma criança. Apesar de trabalhar em uma escola que tem esses alunos, não consigo lidar com eles e não sei bem como agiria.

Dialogando-se com os processos de ancoragem, formadores das representações sociais dos participantes da investigação, é facilmente observado que seus conteúdos fundamentaram-se em torno de valores associados ao conceito da deficiência, seu impacto, suas causas e significância da deficiência, com indicadores positivos e negativos acerca do objeto investigado.

Segundo as representações constantes nos DSC 1 e 2 (Quadro 3), há tendência em se posicionar a favor de conceitos que valorizam o aluno com deficiência, o que pode ser observado em suas falas, uma vez que *“a pessoa tem algum tipo de dificuldade diferente das demais, que não a impede de aprender, trabalhar ou viver”* (DSC 1) e *“isso não os tornam melhores ou piores que ninguém”* (DSC 2).

Enquanto que no DSC 1 o universo representacional dos distintos atores indica saberes acerca do conceito de deficiência, “*é quando algo não está no nível da normalidade*”, sobre seu impacto, “*viver como as pessoas*”, e suas causas, “*a pessoa tem problemas ao nascer, ou num acidente*”. No DSC 2 seus conhecimentos acerca da temática estão mais ao nível da significância da diferença: “*ser diferente, com uma forma diferente de aprender, a ponto de necessitar de atenção e cuidados especiais*”.

As falas dos entrevistados a seguir representam, respectivamente, os saberes acerca de cada item, e podem ser ancoradas em quatro pilares. Os termos em destaque indicam os valores relacionados a cada saber:

1) Do conceito de deficiência:

*Deficiência é **quando algo não está no nível da normalidade** que a sociedade espera, ou seja, é quando a criança tem dificuldades em desenvolver suas tarefinhas, mas não estamos preparados para ajudar ela (EEA11).*

*Deficiência é algo que falta a uma determinada pessoa, fazendo com que ela tenha **necessidades especiais de atenção e cuidado**, mas isso não atrapalha o colega em aprender. Basta dar mais atenção e ter cuidados, pois aí ele vai vier normalmente como todas as outras pessoas (EEJJ4).*

2) Das causas da deficiência:

*Diria que ser deficiente é quando, por algum motivo, **problemas ao nascer ou acidente**, perdemos algumas habilidades neurológicas, como pensar, falar, executar, ou algum membro, perna, braço, que impedem de agirmos igual aos outros (EMIP7).*

*Algo que torna algumas pessoas diferentes a ponto de necessitarem de atenção e cuidados especiais e isso não os tornam melhores nem piores. Além disso, lembraria que **algumas pessoas podem nascer deficientes**, mas que há aquelas que **podem se tornar deficientes***

depois, por isso é importante que todos sejam tratados com respeito (EMIP10).

3) Do impacto da deficiência:

*Que ela tem os mesmos direitos dos demais têm de estar ali e aprender. Diria também que ela é uma pessoa com aptidões e capacidades assim como todos e que as limitações de **sua deficiência não a impede de aprender** ou lhe furta o direito da vida em comunidade (EMIP10).*

4) Da significância da deficiência:

*Eu diria que **ser deficiente é normal**, que é uma característica adquirida durante a vida ou que surge desde quando a criança nasce. A pessoa que possui uma deficiência **necessita de cuidados especiais**, uma aprendizagem diferenciada e mais atenção do professor para aprender. Porém, é uma pessoa que possui os mesmos direitos que as outras pessoas e deve ser respeitada também como as outras pessoas (EEA4).*

*A Bruna é **uma aluna normal**, quer dizer, **ela é diferente, mas normal** como qualquer outra pessoa. Tem os mesmos objetivos de aprendizado e com certeza o desempenho seria até melhor do que o normal. Ela é diferente porque todas as pessoas são diferentes e iguais ao mesmo tempo (EEA2).*

Ao referirem-se à deficiência por meio de atributos que valorizam as diferenças, manifestados nas suas representações, os depoentes disseminaram ideias positivas em relação à deficiência e à inclusão, criando ambientes favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem. Parece se tratar de docentes que tiveram, durante a formação inicial, contato com disciplinas ou áreas do conhecimento que valorizam a formação social, pessoal e cultural dos docentes (Ponte, 2002). Reconhece-se nas palavras de Vygotski (1995, p. 151) que “a cultura é um produto da vida social e da atividade social de todo ser humano”.

Contudo, no DSC 3 (Quadro 3), similarmente ao DSC 4 da Situação 2 (Quadro 2), faltam esclarecimentos aos envolvidos na investigação. Conceituar a deficiência como algo que “*atrapalha seu desenvolvimento em todas as atividades e aprendizado*” (DSC 3), revela um grande problema que a Educação Inclusiva ainda enfrenta para se legitimar. Não se trata de docentes que são contrários à inclusão, ou que representam a deficiência como algo prejudicial. São, na realidade, professoras e professores não preparados para o trabalho com o aluno com desenvolvimento atípico e, mais ainda, não possuem os conhecimentos necessários para lidarem com a situação. O entrevistado EEB10 procurou ancorar-se na ideia de que ser deficiente significa depender integralmente de familiares, professoras e professores ou dos amigos.

Felipe, deficiente é quando falta aprender a fazer coisas que a maioria já consegue. O Caio é um coleguinha que ainda não sabe ou não consegue fazer coisas que vocês fazem e talvez nem conseguirá fazer, pois depende totalmente dos outros.

Pela definição apresentada por este depoente, percebe-se, claramente, o desconhecimento acerca da temática. Há que se considerar, ainda, que os diferentes conceitos que se têm acerca da deficiência, e conseqüente inclusão, vêm se aprimorando ao longo dos anos e tem ganhado adeptos que promovem a socialização de ideias e atitudes saudáveis frente ao assunto. Em muitos casos, os docentes que lidam com os alunos com NEE são os principais disseminadores dessas atitudes segregacionistas, porque “a escola que exclui somente pode incluir fazendo-nos dela reféns” (Tunes & Bartholo, 2006, p. 144).

No DSC 4 (Quadro 3), 16,92% das respostas (volte à Tabela 11), anunciaram os fatores emocionais negativos, relativos à percepção do fenômeno da deficiência, fortemente destacados pelos entrevistados, considerando a deficiência como “*algo muito ruim*”, algo causador de sofrimento às famílias que têm pessoas nessas condições. Ao dizerem que o aluno com NEE não consegue realizar suas tarefas, por mais simples que sejam, que “*tem que fazer tudo por ele, que não consegue sequer comer sozinho*”, essas professoras e esses

professores figuram opiniões que fogem à realidade e à sensatez, uma vez que são poucas as pessoas que são totalmente dependentes em função da deficiência que apresentam e que, ainda assim, devemos buscar meios para oferecer certa dose de autonomia para essas pessoas (Correia, 2003, 2008a, b, c; Mantoan, 2007; Nielsen, 1999; Tunes, 2003; Vygotski, 1997).

Deficiência é como uma coisinha que faltou na hora que o colega foi concebido e que o torna um ser especial, mais delicado e sensível, e isso faz a família sofrer muito (EEA17).

Eu diria que Caio possui necessidades especiais, algo muito ruim, e por isso algumas dificuldades em realizar certas atividades na escola ou em casa (EEJJ9).

Ideias ligadas ao campo religioso também estiveram presentes nas representações sociais desses depoentes. Ao evocarem Deus em suas súplicas de agradecimento por não terem nenhuma deficiência, vista como doença, revela despreparo para lidar com a temática: “*temos que dar graças a Deus por não termos essa doença*” (DSC 4).

Há dois indicadores muito fortes neste DSC. Primeiro, “*dar graças a Deus*” por alguma coisa significa agradecer a Deus por uma graça, uma conquista ou uma vitória alcançadas. Porém, também serve para agradecer pelo livramento de uma situação indesejada, no caso a deficiência.

Eu diria assim: Caio, a deficiência é na verdade uma situação que aconteceu com o colega, e que devemos dar a graças a Deus por não termo essa doença, porque aí a gente ia depender de tudo das pessoas (EEB5).

Em segundo lugar, ancorar pejorativamente os conceitos que têm da deficiência, adjetivando-os como uma “*doença*”, significa negar a diferença e não aceitar a inclusão, além de demonstrar falta de conhecimentos acerca da conceituação proposta pelos órgãos competentes.

Eu diria pra ele que deficiência é uma doença que implica necessidades especiais para cumprir algumas tarefas e até mesmo o impedimento de cumpri-las (EMIP8).

Que deficiência é algo muito ruim, que prejudica as pessoas e a família que tem um deficiente em casa sofre muito. Tem que fazer tudo por ele, que não consegue sequer comer sozinho. Temos que dar graças a Deus por não termos essa doença (EEJJ7).

Nestas representações sociais do conceito da deficiência o binômio “deficiência – inclusão” tem gerado conflitos, demonstrando o reflexo do preconceito e exclusão, existentes desde os primeiros movimentos inclusivos e que tendem a se perpetuar até os dias atuais (Diaz, 1995). Ao discorrer sobre o conceito de inclusão, Correia (2008b) esclarece que este tem sido feito de forma equivocada, causando muita confusão. Segundo o autor, “é tempo de deixarmos de tratar a inclusão em termos de classes inclusivas, escolas inclusivas, ou mesmo de alunos incluídos, uma vez que este tipo de linguagem tem gerado mais confusão do que provocado ganhos significativos (...)” (p. 11). Na sua opinião, essa confusão conceitual pode provocar “retrocessos irreparáveis” para os alunos da Educação Especial.

Pensamentos espontâneos e autênticos, embora contra a inclusão do aluno com deficiência nas classes regulares, são previsíveis quando trabalhamos com a metodologia do DSC, uma vez que os atores sociais conseguem sair das respostas politicamente corretas, expressando seus verdadeiros sentimentos, como dissemos anteriormente. A este respeito, Lefevre e Lefevre (2010a, p. 25) pontuam que através desta metodologia, captamos as falas, os discursos dos envolvidos, tal como eles são na realidade, sem as máscaras sociais, e “busca entender a fala direta para a dimensão subjetiva das representações sociais”.

Por fim, os seis atores sociais que não souberam responder ao questionamento (Quadro 3), cujo percentual de respostas comparadas ao número de respondentes chega 9,23% (recorra à Tabela 11), representaram o grupo de profissionais que lidam com essa clientela, mas que não sabe como lidar com os alunos com deficiência. Nas suas representações sociais, figuram, ao mesmo

tempo, falta de conhecimento, de formação e vontade de buscar leituras, formação contínua ou outros meios que pudessem subsidiar o seu trabalho em sala de aula ou a lida com o aluno com desenvolvimento atípico. Procuraram qualificar suas opiniões:

Não saberia nem como abordar isso. Me colocou na berlinda (EEA15).

Um docente fez um desabafo ao pesquisador durante a entrevista:

Professor, eu trabalho em uma escola que tem alunos dessa natureza, como a gente vê por aí o tempo todo, e com muita honestidade, não sei bem como agiria. Não sei responder (EMIP14).

Respostas como estas não deveriam fazer parte do cotidiano de professoras e professores, que têm no exercício da profissão docente, seu trabalho diário com diferentes pessoas. Na ótica de Tardif (2002), a profissão docente, não importa para quais alunos, implica que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (p. 31).

Um docente, de qualquer que seja a classe, não pode limitar-se ou acomodar-se perante as situações encontradas no cotidiano da sala de aula, pois as atividades humanas ancoram-se na inovação, na produção e não na reprodução:

O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas, novas formas e planejamentos. Se a atividade do homem se limitasse a reproduzir o passado, o homem seria um ser exclusivamente voltado ao ontem e incapaz de adaptar-se a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o

futuro, um ser que contribui a criar e que modifica o seu presente (Vygotski, 2007, p. 9).

Neste sentido, vemos o aluno, da escola regular ou da escola especial, como o “centro do trabalho docente”, devendo ser respeitado no que se refere ao direito de aprender, de ter aulas com qualidade e com profissionais capacitados e preparados para lidar com todos os tipos de alunos. A atuação docente com base na lei do menor esforço deve ser combatida, pois “consiste num dispêndio tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio da psique, numa descarga de energia” (Vygotski, 2001, p. 314).

As respostas que resultaram na constituição das representações sociais dos DSC 5 e 6 da Situação 1; DSC 5 da Situação 2 e DSC 4 e 5 da Situação 3, nos colocam em posição de questionamentos e, ao mesmo tempo, de delegados da Educação Especial, uma vez que temos a responsabilidade de interferir nessas situações, buscando contribuir para a efetivação do processo de inclusão do aluno com deficiência e demais minorias, considerando a não neutralidade da prática educativa (Freire, 1971). Ademais, buscamos o novo como forma de mudança, de descoberta e redescoberta da Educação Especial:

Não se pode ser um lutador convencido se no instante das lutas, não se tem no cérebro imagens claras, brilhantes e apaixonadas que incitem a lutar; não é possível lutar contra o velho se não se sabe odiá-lo, e saber odiar é emoção (Vygotski, 1997, p. 67).

Desta forma, a proliferação de ideias e conceitos que nada contribuem para a afirmação da filosofia da inclusão pode representar uma ameaça às conquistas alcançadas e requer mudança na postura dos docentes, pois devem apresentar respostas adequadas para as mais diversas situações encontradas em sua atuação profissional:

O que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com

situações concretas, competências que se têm de desenvolver progressivamente ao longo da sua formação – durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional (Ponte, 2002, p. 4).

Nas diferentes representações sociais enunciadas, fundamentadas nos conteúdos constituidores dos processos de ancoragem, observamos a repetição de ideias e atitudes em vários discursos, e reconhecemos que as representações sociais das professoras e dos professores envolvidos neste estudo alicerçam-se sobre distintos valores: o empírico, o humanístico, o cultural e o histórico.

Durante as entrevistas, observamos que muitos depoentes, ao responderem sobre as diferentes histórias propostas, ficaram indecisos e distintos elementos gestuais denunciaram a falta de preparo para lidarem com o tema ou o medo de darem uma resposta que “não era considerada a correta”. Enfatizamos que não existiam respostas certas ou erradas e, mesmo assim, variados depoentes quiseram saber se foram bem em suas falas.

Detendo-se às entrevistas propriamente ditas, em vários outros momentos, interrompiam as gravações e pediam para recomeçar: “Posso começar de novo?”, “Ai... esquece o que falei, vamos reiniciar”, “Espera aí... Professor, apaga o que falei (...)”. A nova ideia ou opinião que emitiam, esboçava uma resposta, que muitas vezes, se contrapunha à ideia inicialmente dita, enunciada na imediaticidade do questionamento, quando os depoentes não tiveram tempo para refletir acerca do que iam responder. Era preparada, em muitos casos, como discursos para agradar a quem defende os pressupostos da Educação Especial.

Em algumas situações, os docentes quiseram saber a qual deficiência a história apresentada se referia. Quando não perguntavam, respondiam com foco numa determinada deficiência, como se a situação prevista estivesse se referindo a esta ou aquela tipologia. Possivelmente, recorriam a alguma deficiência que tenham tido contato ou certa familiaridade. Foram evocadas as deficiências visual, intelectual, auditiva, motora e o autismo, exatamente as de maior prevalência (Correia, 2003):

É uma pessoa que apresenta dificuldades na realização de alguma atividade, por exemplo, quem precisa usar óculos para melhorar a visão, algumas pessoas têm dificuldades de aprendizagem, pode ser deficiente intelectual (EEB11).

[...] A Joana tem dificuldade em Português, o João não consegue fazer seus desenhos, a Carla não se concentra nas atividades de Matemática, o Pedro não faz as atividades de atletismo, pois não tem a perna esquerda. Todos são deficientes em alguma área (...) (EEA24).

Segundo Marchesi e Martín (1995), não adianta destacar determinada tipologia de deficiência quando tratamos da questão da inclusão. A complexidade do tema exige reflexão global e não isolada:

O objetivo não é conseguir encontrar os traços que permitam situar determinados alunos dentro de uma das categorias em que se distribuem as deficiências. Ele é muito mais abrangente, com mais nuances e mais ligado às possibilidades educacionais (p. 12).

Outrossim, tiveram docentes que, por atuarem com alunos das séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, responderam às situações como se estivessem falando com um adulto (história 3). Mesmo havendo intervenção do pesquisador no sentido de esclarecer que estavam falando a uma criança, a situação permanecia a mesma ou falavam para o pesquisador, ignorando a presença textual do menino Felipe.

Pesquisas recentes mostram que os docentes de áreas específicas têm mais dificuldades em lidar com o aluno que apresenta deficiência, muitas vezes, em função da própria formação, quando não tiveram disciplinas ou o tema debatidos na licenciatura (Moreira & Manrique, 2010, 2012a, b). Consoante a Roldão (2007):

A função de ensinar, caracterizadora do profissional que somos, ou queríamos ser, na minha perspectiva, consiste, diferentemente, em fazer

com que outros adquiram saber, aprendam e se apropriem de alguma coisa (p. 36).

Apropriar, no sentido do texto, significa absorver conhecimentos, não necessariamente de conteúdos, mas de ações e atitudes que possam ajudar o aluno com NEE em sua interação social e psíquica com os seus pares, que leve o aluno a aprender:

E é aí que nós, professores, somos uma profissão indispensável, porque não basta por a informação disponível para que o outro aprenda, é preciso que haja alguém que proceda à organização e estruturação de um conjunto de ações que leve o outro a aprender (Roldão, 2007, p. 36).

Apesar de não ter sido objetivo deste estudo investigar as diferenças de opiniões sobre a temática entre os gêneros masculino e feminino, durante as entrevistas, feitas em sua totalidade pelo pesquisador, observamos que as respostas emitidas por professores foram mais curtas, com poucos detalhes e menos suaves nos termos, quando comparadas às opiniões das professoras. Em função da falta deste objetivo, não nos preocupamos em analisar as respostas considerando o gênero.

Outra questão que poderia ser explorada relaciona-se à diferença de opiniões entre os docentes da disciplina específica de Matemática, das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e opiniões de docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Uma hipótese que pode ser levantada é o fato de que, durante as entrevistas, em função da formação desses docentes, elemento discutido nesta Tese, observamos que as professoras e os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria, fundamentaram suas respostas com base na legislação ou nos princípios da Educação Inclusiva, citando termos que são pertencentes às pessoas que conhecem os fundamentos da filosofia da inclusão e que possuem uma visão ampliada acerca de suas relações com os alunos, conforme salientam Coll e colaboradores (2000):

De maneira efetiva o professor não tem só uma percepção ou uma representação dos seus alunos, mas também uma representação ou percepção do que ele crê que os seus alunos esperam dele como professor; e, reciprocamente, o aluno não tem só uma percepção ou representação do seu professor, mas também uma percepção ou representação que acredita que o seu professor espera dele como aluno. As relações interpessoais que por fim são estabelecidas entre professor e alunos - relações que constituem, por um lado, o núcleo das atividades de ensino e de aprendizagem - encontram-se bastante condicionadas e mediatizadas por esse jogo de representações mútuas” (p. 154)

Além do mais, vimos como uma limitação metodológica de nossa investigação, a não inclusão dos pais ou responsáveis na pesquisa, uma vez que suas opiniões poderiam confirmar ou refutar as distintas representações sociais apresentadas pelas professoras e pelos professores que ensinam Matemática, atuantes nas escolas contempladas nesta pesquisa. Diversos investigadores defendem a inclusão dos pais nas atividades que envolvam seus filhos:

Estamos convictos de que não basta criar um sistema de boas vontades, de bons relacionamentos e que preveja uma formação adequada. Há também que considerar que qualquer tipo de mudança deve ser compreendida e desejada, não só por educadores, professores e gestores escolares, mas também por **pais** e cidadãos em geral (Correia, 1997, p. 41, grifo nosso).

Também, Nielsen (1999, p. 25) acredita que o envolvimento e parceria dos pais na educação dos filhos com deficiência é um elemento a mais para o seu sucesso:

O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar. Sempre que tal se revele pertinente, o professor pode disponibilizar o seu apoio aos pais, no que diz respeito a formas de ajudar o seu educando.

Esclarecemos que, para atender às necessidades dos alunos com desenvolvimento atípico, inseridos ou não na classe regular, as escolas podem oferecer diversos serviços com intuito de ajudar as professoras e os professores, pais e demais funcionários da escola, a lidarem com a educação do aluno com NEE, criando um ambiente propício e agradável para o desenvolvimento de todos os alunos ali inseridos.

Entre os serviços mais importantes, destacam-se:

(a) informar os docentes e o corpo administrativo das escolas sobre as características sócio-emocionais e educacionais dos alunos com NEE;

(b) divulgar informações a respeito de manifestações saudáveis acerca do processo de inclusão;

(c) oportunizar aos pais condições de transmissão das necessidades de seus filhos com deficiência aos educadores;

(d) criar grupos de discussão a respeito das potencialidades e necessidades dos alunos;

(e) discutir textos que abordam a temática durante os momentos de coordenação coletiva;

(f) propiciar o contato dos docentes que não lidam com o aluno que apresenta deficiência com este, a fim de inseri-lo na Educação Especial;

(g) elaborar atividades dinamizadas onde os docentes teriam em seus grupos diferentes alunos com diferentes NEE;

(h) promover ou fortalecer, em suas respectivas Unidades de Ensino, o dia da inclusão;

(i) realizar palestras com especialistas da temática em reuniões de pais e mestres;

(j) apreciar a inclusão como uma filosofia que oportuniza lidar com a diversidade, contribuindo para a inserção social e pedagógica do aluno que apresenta deficiência, entre outros.

Pode ser que a oferta destes serviços à comunidade escolar desperte na consciência daqueles que lidam com esta clientela, entusiasmo e vontade de ajudar, provocando, neles, uma resposta, afinal, “a consciência é sempre um eco, um aparelho de respostas” (Vygotski, 2004, p. 72).

Antes de chegarmos às discussões finais, julgamos pertinente esclarecer que há raros casos em que a inclusão integral não pode acontecer, devido às características, capacidades e necessidades de alguns alunos. Contudo, nestes casos, a literatura aponta como solução apoios especializados, que podem ocorrer tanto fora da classe regular quanto fora da escola. Segundo Correia (2008b, p. 15), “face à natureza e severidade da problemática da criança com necessidades educativas especiais, seja considerado um modelo de atendimento que permita a formação de níveis de inclusão – de limitado a total.”

Detendo-se a este modelo de atendimento, considerando todos os aspectos que permeiam as necessidades dos alunos especiais – recursos humanos, materiais, colaboração parental, apoios e formação docente, Correia (2008b) defende que a inclusão ocorra mediante três níveis, com vistas a uma “inclusão progressiva” (p. 15), como mostra a Figura 2, apresentada na página seguinte.

Segundo o Modelo de inclusão progressiva (Correia, 2008b), as atividades *comparticipadas* em sala de aula pelos alunos especiais e da sala regular, “vão aumentando à medida que a severidade do problema vai diminuindo” (p. 16). De acordo com o autor, a maioria dos alunos com NEE devem ser inseridos no Nível 1 do Modelo de inclusão progressiva, no qual ocorre a *inclusão total* desses alunos. Os alunos com necessidades *moderadas* devem ser incluídos no Nível II do Modelo. Por último, um número muito limitado de alunos, que apresentam situações extremamente severas, é que deverá ser inserido no Nível III, no qual ocorre a *inclusão limitada*.

V – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Minha liberdade é escrever. A palavra é o meu domínio sobre o mundo.

Clarice Lispector

Inicialmente, antes de quaisquer conclusões, julgamos pertinente frisar algumas ideias e opiniões que amadureceram durante a feitura desta Tese e que, em vários momentos, nos incomodaram, fazendo-nos voltar ao passado e refletir sobre distintas situações que presenciamos e testemunhamos durante a nossa vida escolar, desde a época das aulas da *Tia Leila*, apresentada na primeira parte desta pesquisa, personagem inesquecível e incentivadora de nossa jornada em busca de uma educação igualitária e acessível para todos.

A conclusão do Curso de Doutorado em Educação Matemática e, conseqüentemente, a finalização deste estudo, não implicam responder todas as nossas inquietações sobre o objeto investigado. Ao contrário! Nossas preocupações, agora, estão além do nosso universo profissional particular. Estão em outros níveis e espaços muito mais complexos, uma vez que, a partir da conclusão do doutoramento, temos a responsabilidade de ver e interferir na prática, buscando contribuir ainda mais para a efetivação do processo de inclusão do aluno incomum e demais minorias, pois “a investigação deverá ter, acima de tudo, uma pertinência socioprofissional, ela deverá aderir à prática mais do que à estética da argumentação formal” (Maren, em Lessard-Hébert & Colaboradores, 1994, p. 87). Neste contexto, a presente Tese precisa ser entendida como um produto parcial e inacabado, cujo resultado final parece distante, uma vez que nossas angústias, como dissemos, aumentaram e transcendem nossa compreensão do que seja de fato a inclusão em aulas de Matemática.

Desde a definição do tema, quando decidimos coligar Educação Matemática e Educação Especial, tivemos a compreensão de que não seria fácil desenvolver esta investigação, principalmente porque tocamos na “ferida do

sistema educacional”, como sabiamente nos lembrou a Professora Doutora Marília Claret Geraes Duran (UMESP), durante nosso processo de qualificação. Contudo, ao questionarmos *que representações sociais as professoras e os professores que ensinam Matemática têm sobre o fenômeno da deficiência?*, encontramos em Vygotski a ajuda necessária para aprimorar e sustentar nossos conhecimentos acerca da inclusão e deficiência. Os processos emancipatórios e constitutivos da inclusão do aluno com deficiência, bem como a legitimação dos atores sociais que lutam e buscam igualdade de direitos para todos, trouxeram o amadurecimento necessário, desenhando o trabalho gradualmente até que chegássemos a esta Tese.

Mediante aos vários diálogos realizados com os atores sociais envolvidos neste estudo, fomos capazes de interpretar e compreender diversas representações sociais extraídas das opiniões dos envolvidos, bem como ressignificar muitas de suas falas, priorizando os saberes existentes em cada uma e no todo.

Neste sentido, recorreremos à Teoria das Representações Sociais e elegemos Serge Moscovici como guia teórico para a compreensão do objeto investigado. Recorreremos, ainda, ao Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), dos Lefevre, para extrair, interpretar e analisar as representações sociais que as professoras e os professores que ensinam Matemática têm sobre o fenômeno da deficiência. A junção das ideias moscovicianas aos extratos do DSC propiciou a colheita generosa de informações referentes às representações sociais que os depoentes têm sobre o fenômeno da deficiência.

Dialogamos com distintos autores, tais como Correia (2003, 2008a, b, c), Diaz (1995), Gould (1991), Mantoan (2007), Nielsen (1999), Tunes (2003) e Vygotski (1995, 1997, 2001, 2004, 2007), para construir um texto literário capaz de expressar as atuais opiniões dos investigadores que se debruçaram nos últimos anos sobre a temática e buscaram localizar a inclusão da pessoa com deficiência nos preceitos de humanidade e respeito à diversidade, constituidora do campo social investigado.

Para a realização da pesquisa, privilegiamos as escolas como unidades temáticas, parceiras do Projeto **Desafios para a Educação Inclusiva: Pensando a formação de Professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica**, e como ambientes de pesquisa, cujos atores sociais constituíram nossa amostra, levando-se em consideração nossa atuação profissional, formação acadêmica e os pressupostos epistemológicos da pesquisa e do referido Projeto. Na ocasião, buscamos situar cada uma das Unidades de Ensino, contempladas neste estudo, acerca dos programas de atendimento ao aluno com NEE, das Secretarias Estadual e Municipal de Educação de São Paulo.

A partir deste panorama, buscamos, de um modo geral, identificar, apresentar e analisar as representações sociais que as professoras e os professores que ensinam Matemática, em quatro escolas públicas de São Paulo, têm sobre o fenômeno da deficiência e, atentando-nos aos objetivos, propomos três questões norteadoras: 1) *Que representações sociais as professoras e os professores que ensinam Matemática, em quatro escolas públicas de São Paulo, têm acerca do fenômeno da deficiência?*; 2) *Quem são as professoras e os professores (que ensinam Matemática) participantes desta pesquisa?*, e, 3) *Que conhecimentos, opiniões, crenças e dúvidas, sobre o fenômeno da deficiência, têm essas professoras e esses professores que ensinam Matemática?*

De posse das questões que nortearam o objeto investigado, buscamos formas de captar essas representações sociais e encontramos no DSC uma metodologia capaz de nos indicar os resultados, utilizando-se histórias como simuladoras de situações reais e, a partir delas, desafiamos os 65 depoentes participantes da pesquisa a opinarem sobre o seu teor, deixando-os falar livremente.

A primeira história utilizada na recolha dos dados, trouxe no enredo uma situação de amizade entre dois amigos e aconteceu numa aula de Matemática, cujo professor não via com bons olhos aquela situação:

Maurício e Natália são amigos. Ambos estudam no Ensino Fundamental e na mesma classe. Muitas vezes, fazem as atividades de Matemática juntinhos. Mas isso tem preocupado o Professor de Matemática, o Vagner, pois ele acha que a Natália faz as atividades para o Maurício, que tem deficiência. Se você fosse o Professor Vagner, teria essa preocupação? Por quê?

Constatamos, então, que distintas conclusões e implicações emergiram da situação, ou história, ora apresentada durante a recolha dos dados. Buscamos compreender como as professoras e os professores se sentiam frente a uma situação corriqueira. Tal fato, na história apresentada, preocupava o então Professor Vagner, uma vez que achava que a aluna fazia as atividades para seu parceiro, o Maurício, que possui deficiência. A narrativa posta, vista por nós como muito simples, revelou-se complexa, trazendo implicações imediatas na execução desta pesquisa, pois passamos a observar as manifestações diretas e indiretas que influenciaram os depoentes.

De maneira geral, as opiniões dos entrevistados sobre a temática, foram bastante diversificadas, quando os 65 depoentes deram 71 respostas, culminando no aparecimento imediato de seis “sujeitos coletivos”, definidos a partir dos fatores cognitivos, afetivos, pessoais, interpessoais e sociais, uma vez que os processos de legitimação das representações sociais necessitam das condições contextuais imbricadas nas relações sociais tensas de um determinado grupo (Jodelet, 1984).

Entre os seis DSC encontrados, os três primeiros constituíram-se de representações que apoiaram a formação de duplas, grupos ou atividades que envolvam alunos da sala de aula regular e alunos com desenvolvimento atípico. Tais representações sociais são saudáveis frente ao objeto investigado, uma vez que os resultados sugeriram o envolvimento dos profissionais que ensinam Matemática, detentores destas representações, com esses alunos. Enquanto nas representações presentes no primeiro “discurso coletivo” os depoentes creditaram confiança no potencial do aluno com deficiência, além de ressaltarem o ganho para ambos, quando estabelecida uma parceria, no segundo DSC, houve o apoio à formação de duplas e o relacionamento com os pares. A representação

presente no DSC 3, mostrou que os depoentes têm conhecimentos acerca dos processos de inclusão e, para além disso, possuem domínio sobre a situação apresentada, não exibindo preocupações, deixando os docentes à vontade com a situação.

Na quarta representação social sobre a primeira história, encontramos professoras e professores que apresentaram preocupações não com a questão da formação de duplas em si. Mostraram-se preocupados com o fato de o aluno esperar demais da colega e, a partir disso, poderia ficar acomodado com a situação, necessitando de constante ajuda. Como alternativa, sugeriram o rodízio das duplas de modo que o Maurício, além de socializar com todos, tivesse diversas formas de orientação.

Por outro lado, ter preocupações com situações tidas como tipicamente corriqueiras por aqueles que atuam em Unidades de Ensino que buscam a integração da pessoa com deficiência, presente nas escolas públicas de São Paulo e do País, parece-nos preocupante e requer intervenções em relação a variados acontecimentos que ocorrem no âmbito escolar. A metodologia do DSC permitiu-nos, não somente destacar as representações sociais dessas professoras e desses professores, mas, também, captar respostas que fugiram do estereótipo “politicamente correto”, emaranhado em uma complexa rede de difusão de discriminação, preconceitos e não aceitação do diferente como constituinte de uma comunidade escolar que busca legitimar suas ações frente ao combate de atitudes como essas.

Os resultados apontaram que os profissionais que estão diretamente envolvidos com os alunos incomuns, inseridos nos DSC 5 e 6, necessitam de ações que sejam capazes de combater o preconceito existente em sua prática social e educacional. Conseqüentemente, tais representações podem ser vistas como um retrocesso em relação às conquistas adquiridas e solidificadas ao longo da implementação das ações que buscam lugar para as minorias.

Sendo muito duros em suas colocações, os emissores dessas representações 5 e 6, ressaltaram o trabalho individual, independentemente da necessidade dos alunos. As trocas de experiências e a socialização pouco

importam para eles. Salientaram, respectivamente, que os alunos com deficiência devem ter classes ou escolas separadas.

De maneira consentânea, é preciso que o sistema educativo seja capaz de reconhecer a interação social como patrimônio humano, que necessita ser lapidado, que respeite as conquistas efetivadas em cada etapa vencida. No elenco dessas representações sociais, oriundas da primeira situação, ficou claro que há pontos consensuais e contrários à postura do Professor Vagner, indo de representações positivas às representações negativas sobre a relação que deve ser estabelecida entre alunos que apresentam deficiência e alunos da escola regular.

A partir da segunda história apresentada, passamos a verificar as opiniões, atitudes e comportamentos das professoras e dos professores que ensinam Matemática, participantes da investigação, após se depararem com uma situação explícita de preconceito numa aula de Matemática:

Numa escola pública da cidade, vários alunos se reencontram e outros chegam de regiões diversas. É o momento de matar a saudade dos velhos amigos e fazer novas amizades. Na aula de Matemática, do Ensino Fundamental, que foi a primeira do dia, entrou uma colega nova, a Bruna. Carla conhecia a menina desde a época em que estudaram juntas. De repente, Carla fala:

- Ah não, de novo não! Estudei com esta menina deficiente e ela atrapalha a aula o tempo todo... Antes de terminar sua fala, a Professora Catarina a interrompe e diz a ela e aos colegas que...

Se você se colocasse no lugar da Professora Catarina, o que você diria à Carla e aos demais alunos da classe?

Os resultados, similarmente à primeira situação, apresentaram pluralidade semântica considerável, inserida nas 80 respostas obtidas. Suas atitudes, opiniões e ações foram pautadas em indicadores convergentes e divergentes acerca da temática. Entre as cinco representações encontradas, a primeira diz respeito ao grupo que buscou representar a deficiência como um

característica de todos os seres humanos, buscando atribuir “normalização” às mais diversas deficiências encontradas: orgânicas, intelectuais ou de comportamento.

O apelo por respeito à diversidade e ao indivíduo esteve presente na segunda representação, quando os depoentes também procuraram situar a deficiência de todas as pessoas como constituidora do grupo social. Chamou a nossa atenção o fato dessa representação estar ancorada na “normalização da deficiência”, ou seja, para estes depoentes, é uma situação normal, que acontece com todos os seres humanos, uma vez que as pessoas apresentam certas necessidades específicas, tais como não conseguir se concentrar, não andar pela ausência de um dos membros locomotores, não conseguir amarrar o cadarço, entre outras.

O DSC 3 trouxe representações do impacto da deficiência e o amparo legal e constitucional que assegura os direitos das pessoas com deficiência. Em ambos os casos, o respeito à singularidade humana esteve presente, concebendo a deficiência como um fato social e não isolado, individual.

Similarmente, na representação seguinte, as leis e suportes legais foram aclamados para assegurar os direitos daqueles que possuem deficiência, com respaldo nas políticas de atendimento. A falta de estrutura adequada foi, também, elemento de discussão, quando representaram contra os governantes que não cumprem as leis e adequam os ambientes para atender essa clientela. Em direção oposta, a última representação foi elaborada com base nas características genuinamente negativas da deficiência, permeando não só a falta de preparo dos docentes para lidarem com situações de preconceito em sala de aula, mas também, ressaltaram suas posições contrárias à inclusão, atribuindo sentido segregacionista aos alunos com deficiência.

Por último, expomos os entrevistados a uma situação que teve como objetivo identificar os conceitos que os profissionais envolvidos na pesquisa têm sobre o fenômeno da deficiência:

Felipe estuda no Ensino Fundamental. Está empolgado com a Professora e com os novos coleguinhas que acabou de conhecer. Apesar de ainda não compreender bem, notou que na sala dele tem um amiguinho, o Caio, que é diferente. Outro dia, ouviu a Professora dizer que ele é deficiente. Aquilo ficou na cabecinha de Felipe e ele quer saber o que quer dizer isso. Num determinado momento, foi correndo perguntar à Professora o que quer dizer deficiente...

Se você tivesse que explicar ao Felipe o que é deficiência, o que diria a ele?

Nas representações do conceito de deficiência, identificamos, assim como na segunda história, cinco discursos representativos. Os resultados evidenciaram a qualidade das representações obtidas, refletindo como realmente os depoentes conceituaram a deficiência e a capacidade de se expressarem (ou não) frente ao objeto investigado.

Face àquela situação, emergiram representações que se posicionaram a favor de conceitos que valorizam o aluno com deficiência, ressaltando o impacto da deficiência na vida dessas pessoas e, como consequência, reiteraram os motivos que podem levar uma pessoa a nascer com algum problema ou adquiri-lo em determinadas situações, mostrando as possíveis causas para a sua existência.

Ora, neste contexto, chamou-nos à atenção o fato de os conhecimentos apontados por algumas representações estarem ao nível da significância da deficiência, isto é, houve, nesses casos, a disseminação de ideias positivas frente à conceituação de deficiência, bem como à inclusão do aluno que apresenta desenvolvimento atípico, fato observado e pontuado, também, nas duas situações que se antecederam.

Todavia, o aparecimento de representações negativas frente ao conceito de deficiência emergiu, pontuando a verdadeira situação em que se encontra a Educação Especial e, notadamente, a inclusão dos alunos com NEE. Tanto nas histórias anteriores quanto nesta, constatamos que muitos docentes carecem de esclarecimentos acerca de uma série de pontos que envolvem o

ensino especial em geral. Mesmo após a ebulição de ações, leis e programas dos últimos vinte anos voltados para a causa, ainda há muito o que discutir e evoluir neste sentido. Há muito a esclarecer para diversos profissionais que lidam com alunos com NEE.

Também, como resultado geral, constamos, nas três situações propostas, que os alunos com NEE estão sujeitos ao segregacionismo, ancorado no desmerecimento da história da Educação Especial, que vem tentando derrubar certos conceitos, mitos e crenças, procurando se legitimar como detentora dos direitos do aluno incomum, salvaguardando conquistas efetivadas e procurando arrebanhar o máximo de defensores para que se possam construir uma sociedade igualitária para todos, ancorada na filosofia da inclusão.

Em algumas representações sociais sobre o fenômeno da deficiência foi possível observar a atribuição de várias características ou conceitos eminentemente negativos ao aluno que apresenta deficiência, associando-o a um indivíduo incapaz de aprender e desenvolver-se, que não pertence ao grupo social onde está inserido. Para Moscovici, segundo Jodelet (2001a, p. 63), ao representar alguma coisa, “criamos, transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares”. Para transmitir um produto eficaz do ponto de vista da filosofia da inclusão, com uma definição consensual, temos que buscar um conceito que considera as capacidades e necessidades dos alunos com deficiência, “tendo como arena educacional, sempre que possível, as escolas regulares das suas residências” (Correia, 2008b, p. 12).

Nossas últimas considerações ressaltam que os resultados obtidos nesta investigação sugerem que as professoras e os professores que ensinam Matemática, e que estão diretamente envolvidos com o aluno especial e com a Educação Especial em geral, precisam estar mais bem preparados para lidarem com esta clientela, uma vez que todas as escolas são consideradas inclusivas e, por força da lei, são obrigadas a atender todos os tipos de alunos sob pena de responderem por prática de exclusão e preconceito. Embora os programas de atendimento ao aluno com desenvolvimento atípico buscam resguardar uma série de direitos e conquistas destes estudantes, nada adianta se não tivermos

docentes bem preparados e que tenham domínio de sala de aula em todos os aspectos.

Diante desse quadro, acreditamos que devem-se privilegiar a formação contínua como principal instrumento de combate a crenças e mitos que permeiam a inclusão do aluno com deficiência, o que pode ser um fator que contribui para a disseminação de ideias contrárias à filosofia da inclusão, que tem como princípios fundamentais a solidariedade e a igualdade humanas, sentidos pelos alunos com deficiência como pertença ou como exclusão, uma vez que as “necessidades básicas de um aluno com NEE são as mesmas que as de um aluno regular” (Nielsen, 1999, p. 26).

Direcionando-nos aos docentes que ensinam Matemática para esses alunos, salientamos que é preciso ampliar o acesso a todo tipo de informações que possam subsidiar seu trabalho em sala de aula. Todos os docentes têm o direito de buscar informações acerca da temática, realizar formação contínua e discutir com os pares diferentes experiências. Notadamente, isso se faz com tempo livre para essas atividades, sem ônus para os docentes, durante as coordenações pedagógicas ou em horários alternativos, desde que não comprometam o trabalho em sala de aula e, tão pouco, exija do docente esforço exagerado e fora do horário normal de atividades escolares.

Destarte, acreditamos que seja necessária uma reformulação nos horários dos docentes, uma vez que, durante o processo de recolha dos dados, muitas professoras e muitos professores se queixaram da falta de tempo para realizarem cursos ou atividades voltados para a desacentuação das diferenças, garantindo maior acesso, interação e promoção de ações que visam concentrar-se na inclusão, uma vez que “todo o saber humano tem em si o testemunho do novo saber já anunciado” (Freire, 1981, p. 29).

Dada a complexidade das pesquisas que envolvem a inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemática, os resultados obtidos nesta Tese sugerem a necessidade de outras investigações, a fim de se buscarem respostas a diversos questionamentos que emergiram durante a realização de nossa

pesquisa. Neste sentido, advoga-se a necessidade de investigações em distintas áreas e setores, como veremos a seguir.

1. Constatamos que pouco tem sido discutido acerca do fenômeno da deficiência e da inclusão em aulas de Matemática. Assim, como o campo da Educação Matemática Inclusiva tem procurado se estabelecer e, ainda mais, que pesquisas estão sendo desenvolvidas neste campo, e que contribuições têm trazido para a Educação Especial ou vice-versa?

2. Esta investigação foi realizada com docentes que ensinam Matemática, desde as séries iniciais ao Ensino Médio, sem considerar a formação específica. Sugerimos a realização de um estudo mais amplo, comparando as representações de docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental e as representações das professoras e dos professores de Matemática das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a fim de se investigar as diferenças apresentadas por docentes com formação geral e formação específica.

3. Durante a realização das entrevistas, constatamos que algumas respostas dos depoentes eram muito exatas e, muitas vezes, diretas e tínhamos que estimular os docentes a falarem mais sobre as histórias apresentadas, sobre o fenômeno da deficiência e sobre a inclusão. Daí surgiu a necessidade de se verificar se as representações de docentes de áreas específicas das Ciências Humanas, sobre o fenômeno da deficiências, são semelhantes àquelas expressas pelas professoras e pelos professores que ensinam Matemática.

4. Não envolvemos os pais dos alunos que apresentam deficiência na nossa investigação. Todavia, durante a construção do texto literário e durante as discussões, nos deparamos com diversos autores que recomendaram a inserção dos pais nas pesquisas que envolvem alunos com NEE. Desta forma, preocupamo-nos com a seguinte questão: existe diferença entre representações parentais e de professoras e professores de Matemática sobre o fenômeno da deficiência? Que diferenças são essas?

5. Como apontado anteriormente, em distintos casos os depoentes questionaram a qual deficiência o nosso estudo se referia, sinalizando que as

suas representações poderiam ser diferentes se considerássemos essa ou aquela tipologia de deficiência. Para Marchesi e Martín (1995, p. 12), isso não tem importância, sendo que “o objetivo não é conseguir encontrar os traços que permitam situar determinados alunos dentro de uma das categorias em que se distribuem as deficiências”. Deste modo, questionamos se as representações sociais de docentes de Matemática sobre a inclusão de alunos com tipologias específicas de deficiência, como cegueira ou surdez, por exemplo, poderiam ser diferentes?

6. Um fato que chamou bastante à atenção em nossa pesquisa foi a questão do elevado número de professoras (84,62%) em comparação ao número de professores que participaram do estudo. Não tivemos como objetivo verificar as diferenças que possam existir entre as representações de professoras e de professores de Matemática. Julgamos, então, pertinente analisar se as representações sociais acerca do fenômeno da deficiência mudam de acordo com o gênero dos entrevistados.

7. Desde o início da investigação, temos observado que os mais variados autores têm mostrado a necessidade de se ofertar cursos para sanar algumas defasagens da formação inicial dos docentes, munindo-os de informações acerca dos processos de inclusão do aluno com deficiência. Nas discussões, debatemos fortemente a falta de conhecimentos de muitos docentes em relação a variados tópicos que abordam o ensino especial, tais como a legislação em que se assenta a Educação Especial; os direitos dos alunos com NEE; as formas de atendimento ao aluno com desenvolvimento atípico; as tipologias de deficiência; os preceitos da filosofia da inclusão e as características socioemocionais dos alunos com deficiência. Neste sentido, achamos pertinente comparar as representações sociais de docentes que passaram pela formação continuada e aqueles que não tiveram acesso a este tipo de formação, a fim de se verificar se suas opiniões mudam ou não conforme buscam esclarecimentos acerca da temática. Para além disso, seria interessante observar se as práticas dos docentes que passaram pela formação contínua mudaram e que novas abordagens adotaram frente à inclusão do aluno com NEE.

8. Em relação aos variados documentos que asseguram os direitos dos alunos com NEE, constatamos que a maioria dos docentes não os conhece, nem mesmo os programas de atendimento das Secretarias de Educação onde estão inseridos. Neste sentido, questiona-se se o conhecimento desses documentos e programas pode influenciar suas representações da deficiência e da inclusão do aluno com NEE?

9. Autores como Correia (2008b) relembram que, em alguns casos, pode ocorrer a “prestação de apoios especializados fora da classe regular” (p. 14), ou “mesmo, fora da escola regular”, considerando “a natureza e severidade da problemática da criança com NEE” (p. 15). Para tanto, é preciso que se tenha um modelo de atendimento para esses casos. Como as professoras e os professores que ensinam Matemática representam um modelo de atendimento para alunos com comprometimentos mais severos?

10. Por último, julgamos pertinente observar se as representações acerca da deficiência orientam as práticas profissionais dos docentes que ensinam Matemática para esses alunos, uma vez que o objetivo da Educação Especial “é muito mais abrangente, com mais nuances e mais ligado às possibilidades educacionais” (Marchesi & Martín, 1995, p. 12), que podem ser diferenciados em função das práticas educativas adotadas.

Propositadamente, terminamos esta Tese com uma frase de Vygotski, mostrando que seu pensamento atravessa a história e sua concepção histórico-cultural de deficiência tem contribuído em todos os sentidos para a afirmação da filosofia da inclusão, que se propõe a buscar dias melhores, dias em que a Educação Especial seja especial para todos e para cada um e que os alunos sejam vistos pelas qualidades que possuem, pela sua capacidade de nos tornamos pessoas melhores na sua companhia: “**percebemos os grãozinhos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem**” (Vygotski, em Prestes, 2010, p. 191, grifo nosso).

VI – REFERÊNCIAS

**Um relato honesto se desenrola
melhor se o fazem sem rodeios.**

William Shakespeare

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Couoacán.
- Abric, J. C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: Abric, J. C. (Org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. (pp. 59-80). Sant-Agne: ÉRÈS.
- Alves, J. (2003). *Educação Matemática e exclusão Social*. Brasília: Plano Editora.
- Amaral, L. (1994). *Pensar a diferença: Deficiência*. Brasília: CORDE.
- American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, D. C.: Author.
- Arruda, A. (2002). Teorias das Representações Sociais e Teorias de Gênero. Rio de Janeiro: *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, pp. 127-147, novembro.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2000). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allayan and Bacon.

- Borges, E. T. (2002). *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Brasil. (1990a). Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. (1990b). *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- Brasil. (1990c). *Declaração Mundial sobre a Educação para todos: Plano de ação para satisfazer a necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO: Tailândia.
- Brasil. Declaração de Salamanca (1994). *Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN 9.324, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (1999). Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação do professor*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, SEESP.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação. *Língua Brasileira de Sinais*. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- Brasil. (2004). *Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT*. Consultado em 14 de Outubro de 2011, através de <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/NBR9050-31052004.pdf>.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

- Brasil. (2009a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Resolução CNE/CEB 4/2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1.
- Brasil. (2009b). Ministério da Educação. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Brousseau, G. (2001). Os diferentes papéis do professor. In: Cecilia, P. & Saiz, I. (Orgs.). *Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buber, M. (1982). *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva.
- Cecilia, P. & Saiz, I. (Orgs.). (1996). *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C.; Alemany, I.; Martí, E.; Majós, T.; Mestres, M.; Goñi, J.; Gallart, I. & Giménez, H. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008c). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

- Courant, R. (2000). *O que é matemática? Uma abordagem elementar de métodos e conceitos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.
- Cunha, M. I. (2004). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.
- Dante, L. R. (1999). *Didática da resolução de problemas*. Série Educação. São Paulo: Ática.
- D'Ambrósio, U. (1990). *Etnomatemática*. São Paulo: Ática.
- D'Ambrosio, U. (1998). Tempo da escola e tempo da sociedade. In: Serbino, R. V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP.
- D'Ambrósio, U. (1999). *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus.
- D'Ambrósio, U. (2000). *Educação Matemática: da teoria a prática*. Campinas, SP: Papirus.
- D'Ambrósio, U. (2001). *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- D'Ambrósio, U. (2004). Prefácio. In: Borba, M. C.; Araújo, J. L. (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Demo, P. (1981). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction. Entering the field of qualitative research. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Orgs.). *Handbook of qualitative research*, pp. 1-17. London: Sage.
- Diaz, A. L. A. (1995). *Histórias de las deficiências*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Dunn, L. M. (1993). *Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Durkheim, E. (1987). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Eacea, E. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.
- Esteban, M. T. (2002). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, S. H. A. A. (2008). *Das experiências sensoriais aos conhecimentos matemáticos: Uma análise das práticas associadas ao ensino e aprendizagem de alunos cegos e com visão subnormal numa escola inclusiva*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Fonseca, V. (2008). Prefácio. In: Correia, L. M. *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1971). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Sobre educação: Diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Professor sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.
- Garnica, A. V. M. (2004). História Oral e Educação Matemática. In: Borba, M. C. & Araújo, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Golder, M. (Org.). (2004). *Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural: Um Homem em seu Tempo*. São Paulo: Xamã.
- Gomes, C. G. S. (2007). Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: Adição e subtração. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, Setembro – Dezembro, nº 3, pp. 345 – 364.
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa em psicología: Rumbos e desafios*. São Paulo: E.D.U.
- Horochovski, M. T. H. (2004). Representações sociais: Delineamento de uma categoria analítica. *Revista Eletrônica de Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, nº 1, janeiro/junho, pp. 92-106.
- Houaiss, A. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Jarvis, P. (1995). O processo de aprendizagem e a modernidade tardia. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 8, n. 2, pp. 1-14.
- Jodelet, D. (1984). Representations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: Moscovici, S. *Psychology sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2001a). *Representações sociais: um domínio em expansão*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Jodelet, D. (Org.) (2001b). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.
- Leontiev, A. N. (1996). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.
- Leontiev, A. N.; Luria, A. R. & Vigotsky, L. S. (1991). *Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes.

- Lefevre, F. & Lefevre, A. M. C. (2005). *Depoimentos e discursos: Uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liberlivro.
- Lefevre, F. & Lefevre, A. M. C. (2010a). *Pesquisa de representação social: Um enfoque quali quantitativo*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Lefevre, F. & Lefevre, A. M. C. (Orgs) (2010b). *Aconteceu... E daí?* São Paulo: Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo.
- Lefevre, F. & Lefevre, A. M. C. (2011a). *A novidade do discurso do sujeito coletivo*. São Paulo: IPDSC.
- Lefevre, F. & Lefevre, A. M. C. (2011b). *Curso teórico-prático de introdução ao Discurso do Sujeito Coletivo e ao Software Quali Quantisoft*. São Paulo: IPDSC.
- Léssart-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: Marchesi, A.; Coll, C. & Palacios, J. (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Manrique, A. L. (2010). *Desafios para a Educação Inclusiva: Pensando a formação de Professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica*. Projeto de Pesquisa: Edital 38/2010. Observatório da Educação. Brasília: INEP/CAPES.
- Manrique, A. L. & Ferreira, G. (2010). L. Mediadores e mediação: A inclusão em aulas de Matemática. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 10, n. 1, pp. 07-13 / jan-abr.
- Mantoan, M. T. E. (2007). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.

- Martins, E. G. (2010). *O papel da percepção sonora na atribuição de significados matemáticos para números racionais por pessoas cegas e pessoas com baixa visão*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Bandeirante de São Paulo.
- Martínez, A. M. (2009). La perspectiva histórico-cultural y la Educación Especial: Contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Revista Eletrônica Actualidades investigativas em Educación*, Vol. 9, noviembre, pp. 1-28. Costa Rica: Universidade de Costa Rica.
- Medeiros, C. F. (1999). Por uma Educação Matemática como intersubjetividade. In: Bicudo, M. A. V. (org.). *Educação Matemática*. São Paulo: Cortez, pp. 13-44.
- Meireles, C. B. C. (1964). *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Morandi, I. K. & Silveira, D. P. (2007). Síndrome De West. *Educação Brasileira: Extinção ou sustentabilidade na universidade*, 15º Congresso de Iniciação Científica, 23 a 26 outubro de 2007, UNIMEP – SP.
- Moreira, G. E. (2005). *Perfeccionismo em adolescentes superdotados atendidos em um programa para alunos com altas habilidades/superdotados*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Moreira, G. E. & Manrique, A. L. (2010). Ensino de matemática para alunos deficientes: buscando alternativas para a realização de pesquisas. *Anais da XIII Jornada de Educação Matemática da UFG*, 27 a 29 de maio de 2010, Goiânia – GO.
- Moreira, G. E. & Manrique, A. L. (2010). Professores de Matemática e seus alunos deficientes: concepções e atuação. *Anais do III Seminário de Histórias e Investigações de/em aulas de Matemática – III SHIAM*, 21 a 23 de julho de 2010, Campinas - SP.
- Moreira, G. E. & Manrique, A. L. (2012a). O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE? In Dornelles, L. V. & Fernandes, N. *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da*

- criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8537-02-7.
- Moreira, G. E. & Manrique, A. L. (2012b). *Ensino de Matemática e Inclusão: Concepções de professores da educação básica de escolas públicas da Região do Minho – Portugal*. 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática. 21 a 23 de junho, pp. 894-909, ISBN 9789898384157. Portugal, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Moreira, G. E. & Manrique, A. L. (2012c). *Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o conceito de deficiência: Reflexões e intervenções*. II Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos. 12 e 13 de julho, pp. 213-224, ISBN 9789898525130. Portugal, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In: Farr, R. M. & Moscovici, S. (Ed.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University.
- Moscovici, S. (1990). *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago.
- Moscovici, S. (2005). *Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Moysés, L. (1997). *Aplicações de Vygotski à Educação Matemática*. Campinas, SP: Papyrus.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org). (1995). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto.

- Nóvoa, A. (Org). (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Omote, S. (1994). Deficiência e não-deficiência: Recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, pp. 65-73.
- Patton, M. (1986). *Qualitative evaluation methods*. Londres: Sage Publications.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: Da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.
- Piaget, J. (1974). Aprendizagem e conhecimento. In: Piaget, J. & Greco, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, N. B. (2000). *O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino de matemática elementar*. Campinas, SP: Papirus.
- Ponte, J. O. (2002). A vertente profissional da formação inicial de professores de Matemática. *Educação Matemática em Revista – SBEM*, Ano 9, nº 11, abril, pp. 3-8.
- Ponte, J. P. & Colaboradores. (2003). *Investigações Matemáticas na Sala de Aula*. BH: Autêntica.
- Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, v. 11, nº 2. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rapoli, E. A.; Mantoan, M. T. E.; Santos, M. T. C. T. & Machado, R. (2010). *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escola: a escola comum inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Roldão, M. C. (2007). Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis da docência. *Educação e linguagem*. São Paulo: UMESP, Ano 10, nº 15, pp. 18-42.

- Roma, J. E. (2010). As representações sociais dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre a profissão docente. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Rossit, R. A. S. & Goyos, C. (2009). Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, nº 3, Julho/Dezembro, pp. 213-225.
- Sá, C. P. (1995). Representações Sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: Sping, M. J. *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense.
- Santos, G. A.; Caromano, F. A.; Vainzof, M. & Zatz, M. (2002). *Caracterização da passagem da postura de bipedestação para a de sedestação no solo, em crianças portadoras de Distrofia Muscular de Duchenne*. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo [online], vol.13, n.1, pp. 31-36.
- São Paulo. (2007). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT*.
- São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2008). *Resolução SE 11*, de 31 de janeiro de 2008.
- São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2010). *Relatório Pedagógico de Matemática do SARESP*.
- São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2011). *Orientações para o planejamento escolar 2011*. Centro de Apoio Psicopedagógico – CAPE.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: W. V. A.
- Saraiva, A. C. L. C. (2005). *Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

- Silva, R. C. (1998). A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: Romanelli, G. & Alves, B. *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferenças: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, F. R. (2010). *Explorações de frações equivalentes por alunos surdos: Uma investigação das contribuições da Musicalcolorida*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Bandeirante de São Paulo.
- Stake, R. E. (1983). Pesquisa qualitativa/naturalista. Problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 07, jan/jun, pp. 19-27.
- Tacca, M. C. V. R. (1997). *Dificuldades de aprendizagem: Percorso histórico e novas compreensões*. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Torezan, A. M. (1999). Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. In: Gruzzo, R. S. L. e colaboradores. *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Alínea.
- Tunes, E. (2003). *Porque falamos de inclusão?* Linhas Críticas. Universidade de Brasília, Brasília – DF, v. 9, nº 16, pp. 5-12.
- Tunes, E. & Bartholo, R. (2003). *Preconceito, deficiência e inclusão escolar*. II Congresso Norte-Nordeste de Psicologia. Paraíba: João Pessoa.
- Tunes, E. & Bartholo Júnior, R. (2006). O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: Tacca, M. C. V. R. (Org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea, pp. 129-148.
- Tunes, E.; Tacca, M. C. V. R. & Bartholo Júnior, R. S. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, nº 126, pp. 689-698, set/dez.
- UNESCO. (2004). *Declaração de Montreal*. Organização Mundial de Saúde.

- UNESCO. (1994). *Final Reporto in the World Conference on Special Needs Education: Acess Quality*. Salamanca, Ministry of Education and Science.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2006). Osnovi defectologii. Onlain Biblioteka: versao virtual. In: Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Vygotski, L. S. (2007). *La imaginación y el arte em la infancia*. Madrid: Akal,
- Vygotski, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2006). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Yarochevski, M. G. (1983). *La Psicología del Siglo XX*. Ciudad de La Habana: Editoria Pueblo y Educación.
- Yarochevski, M. G. (1990). *A history of psychology*. Moscou: Progress.
- Winegar, L. T. (1997). Developmental research and comparative perspectives: Applications to developmental science. In: Tudge, M. J. Shanahan & Valsiner (Orgs.), *Comparisons in humam developmental* (pp. 13-133). NY: Cambrigde University Press.
- Zunino, D. L. (1995). *A Matemática na escola: aqui e agora*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

ANEXO A

Caracterização das escolas participantes da pesquisa

Parte 1 – Identificação da Escola

Identificação da Escola - sem abreviaturas:

Sigla da Escola	
Data de inauguração	
Telefone	
Rede municipal ou estadual	
Endereço completo (com CEP)	
Turnos de funcionamento () Matutino () Vespertino () Noturno	

Parte 2: Caracterização física da Escola

Quantidade de espaços escolares presentes na Unidade de Ensino:

Salas para Direção	
Secretaria Escolar	
Salas de Coordenação	
Sala para professoras e professores	
Salas de aula	
Salas específicas para alunos deficientes	
Salas de recursos	
Sala de reuniões	
Biblioteca	
Reprografia	
Laboratórios (especificar)	
Quadras	
Banheiros para estudantes	
Banheiros para deficientes	
Banheiros para professoras e professores	
Banheiros para servidores	
Cantina/copa/cozinha	
Ateliê	
Sala para contraturno	

Parte 3: Profissionais que atuam na Unidade de Ensino

Quantidade de profissionais que atuam na Unidade de Ensino, considerando todas as carreiras existentes, com os respectivos cargos e funções:

Equipe de Direção	
Equipe de Supervisores	
Equipe de Coordenadores	
Equipe da Secretaria Escolar	
Equipe de Monitores	
Professoras	Educação Infantil
	Ensino Fundamental – Séries iniciais
	Ensino Fundamental – Séries finais
	Ensino Médio
	Educação de Jovens e Adultos
Professores	Educação Infantil
	Ensino Fundamental – Séries iniciais
	Ensino Fundamental – Séries finais
	Ensino Médio
	Educação de Jovens e Adultos
Equipe de Psicólogos	
Equipe de conservação, limpeza, porteiros e merendeiros	

Parte 4: Alunos do ensino regular

Quantidade de alunos atendidos em cada modalidade do ensino regular:

Educação Infantil	
Ensino Fundamental – Séries iniciais	
Ensino Fundamental – Séries finais	
Ensino Médio	
Educação de Jovens e Adultos	

Parte 5: Alunos que apresentam deficiência

Quantidade de alunos deficientes atendidos de acordo com a tipologia da deficiência:

Autistas	
Deficientes auditivos	
Deficientes cognitivos	
Deficientes físicos	
Deficientes mentais/intelectuais	
Deficientes múltiplos	

Deficientes visuais	
Displasia septo	
Paralisia cerebral	
Síndrome de Down	
Síndrome de Duchenne	
Síndrome de Peters Plus	
Síndrome de West	
Transtorno global da aprendizagem	
Transtorno global do desenvolvimento	
Outras deficiências/transtornos	

ANEXO B

Roteiro de Entrevista

Parte 1 – Perfil do(a) entrevistado(a)

Nome fictício (opcional)	
Idade (em anos)	Gênero <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Tempo de experiência docente	
Nome da Escola em que trabalha	
Rede de Ensino <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual	
Turno(s) de docência <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno	
Atuação docente	<input type="checkbox"/> Ensino Especial
	<input type="checkbox"/> Sala de Recursos
	<input type="checkbox"/> Educação Infantil
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Séries iniciais
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Séries finais
	<input type="checkbox"/> Ensino Médio
	<input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos
	<input type="checkbox"/> Outra – Qual?

Parte 2 – Situações ou histórias

A segunda parte da entrevista, tem como objetivos conhecer suas opiniões, saber o que vocês pensam e como se sentem a respeito da temática.

As suas respostas serão mantidas em segredo.

As informações que você fornecer irão nos ajudar a compreender melhor alguns aspectos relacionados à Educação Matemática Inclusiva, bem como orientar algumas ações para a melhoria das aulas para alunos que apresentam deficiência.

Pedimos sua autorização para gravar as entrevistas.

Não existem respostas certas ou erradas.

Situação 1

Maurício e Natália são amigos. Ambos estudam no Ensino Fundamental e na mesma classe. Muitas vezes, fazem as atividades de Matemática juntinhos. Mas isso tem preocupado o Professor de Matemática, o Vagner, pois ele acha que a Natália faz as atividades para o Maurício, que tem deficiência. Se você fosse o Professor Vagner, teria essa preocupação? Por quê?

Resposta:

Situação 2

Numa escola pública da cidade, vários alunos se reencontram e outros chegam de regiões diversas. É o momento de matar a saudade dos velhos amigos e fazer novas amizades. Na aula de Matemática, do Ensino Fundamental, que foi a primeira do dia, entrou uma colega nova, a Bruna. Carla conhecia a menina desde a época em que estudaram juntas. De repente, Carla fala:

- Ah não, de novo não! Estudei com esta menina deficiente e ela atrapalha a aula o tempo todo... Antes de terminar sua fala, a Professora Catarina a interrompe e diz a ela e aos colegas que...

Se você se colocasse no lugar da Professora Catarina, o que você diria à Carla e aos demais alunos da classe?

Resposta:

Situação 3

Felipe estuda no Ensino Fundamental. Está empolgado com a Professora e com os novos coleguinhas que acabou de conhecer. Apesar de ainda não compreender bem, notou que na sala dele tem um amiguinho, o Caio, que é diferente. Outro dia, ouviu a Professora dizer que ele é deficiente. Aquilo ficou na cabecinha de Felipe e ele quer saber o que quer dizer isso. Num determinado momento, foi correndo perguntar à Professora o que quer dizer deficiente...

Se você tivesse que explicar ao Felipe o que é deficiência, o que diria a ele?

Resposta:

ANEXO C



**Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia – FCET
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação
Matemática
Doutorado em Educação Matemática**

Linha de Pesquisa: A Matemática na Estrutura Curricular e Formação de Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

São Paulo, 26 de setembro de 2011.

Professoras e Professores,

Meu nome é **GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA**, sou aluno do Doutorado, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Manrique, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Venho, por meio desta, convidá-los a participarem da pesquisa de minha tese de doutorado, que tem como objetivo investigar as representações das professoras e dos professores que ensinam Matemática, nas escolas públicas de São Paulo, sobre o fenômeno da deficiência, a partir de suas experiências e vivências construídas em suas trajetórias profissionais.

Sua participação, nesta pesquisa, consiste em responder a um inventário informativo sobre seus dados profissionais e a uma entrevista sobre a temática informada.

Saliento que as informações obtidas nesta pesquisa serão divulgadas para fins estritamente acadêmicos e, para tanto, asseguro o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, para preservar sua identidade utilizarei nomes fictícios.

Seus dados serão mantidos sob minha guarda e responsabilidade.

Além disso, estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa sobre a metodologia utilizada e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser localizado através dos dados que seguem:

Pesquisador	Comitê de Ética em Pesquisa ⁴⁵
<p>GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA Cel. (61) 91332649 e-mail: geust2007@gmail.com</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP R. Ministro Godói, 969 – sala 63C 05015-001 – Perdizes – São Paulo – SP Tel. (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br</p>

Você também poderá, a qualquer tempo, com ou sem justificativa, retirar o seu consentimento de participação desta pesquisa sem qualquer ônus e/ou penalização.

Desde já agradeço a sua colaboração para a realização deste trabalho.

Muito obrigado!

GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA
DOUTORANDO – PUC/SP

⁴⁵ Esta pesquisa foi encaminhada para análise e revisão ética do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP – Campus Monte Alegre, obtendo aprovação em 31/10/2011, sob o Protocolo de Pesquisa e Parecer nº 281/2011. Recorra ao Anexo F.

Declaração de consentimento

Fui alertado que não posso esperar benefícios pessoais advindos desta pesquisa.

Recebi os esclarecimentos necessários de que não existem possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, serão mantidos em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificá-lo, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências durante a pesquisa, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido sobre a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Por estar assim ciente, assino, juntamente com o pesquisador, o presente em (02) duas vias de igual teor, na presença de duas testemunhas.

São Paulo, 26 de setembro de 2011.

GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA
Autor da pesquisa
CPF: 610.788.911-68
RG: 1.329.731 DF

Nome do sujeito participante da pesquisa
CPF:
RG:

Testemunha 1:
CPF:
RG:

Testemunha 2:
CPF:
RG:

ANEXO D

QualiQuantiSoft®

Relatório QUALIQUANTISOFT® - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS CENTRAIS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA SOBRE O FENÔMENO DA DEFICIÊNCIA

Situação 1 - Se você fosse o Professor Wagner, teria essa preocupação? Por quê?

DSC 1

EEA01 - Não. Pois muitas vezes a aluna está apenas transcrevendo o que o aluno ... tem como ideia.

O aluno com deficiência ... se sente inseguro, sozinho, e o fato de a aluna escrever não quer dizer que são ideias dela.

Mas, para isso o professor deve fazer intervenções e acompanhar de perto as atividades.

EEA02 - Não teria essa preocupação ... a Natália o ajuda nas atividades e não faz as atividades pra ele.

EEB03 - Acredito que ela estaria ajudando ele. Eu orientaria a aluna a não fazer por ele e sim orientá-lo.

EEJJ04 - Eu não teria essa preocupação, ao contrário. Acho até louvável que um aluno queira auxiliar e realizar atividades com um aluno deficiente, pois na maioria das vezes os alunos se recusam a fazer atividades com eles, alegando não contribuírem em nada. Quando quisesse diagnosticar o que o aluno já sabia, explicaria que essa atividade teria que ser individual, para identificar os conhecimentos adquiridos e nos demais dias até incentivaria.

EMIP11 - Não. Conhecimento se constrói junto. Junto é mais fácil. Com outro deficiente é mais difícil. Tenho esses casos em sala.

EEJJ14 - Eu não me preocuparia com isso não. Fazer juntos com a intenção de ajudar é contribuir com a inclusão e com o aprendizado.

DSC 2

EEA05 - Não, porque além de Natália ajudar Maurício, está ocorrendo o convívio social a interação entre os alunos.

EEA06 - Se eu fosse o professor Wagner jamais teria essa preocupação... Eu me colocaria numa postura de tranquilidade, pois o trabalho em duplas (deficiente e não deficiente) mostra resultados surpreendentes! Essa convivência, parceria e cumplicidade beneficia ambos.

EEA08 - Não, pois ... a evolução humana ... de modo construtivo e de troca é muito salutar para ambos. Podendo ... reciclar com outros alunos afins para diversificar as companhias para novas visões e amizades.

EEA22 - Não. Porque um aluno não é uma folha em branco, mesmo tendo deficiência. O currículo dele é adaptado às suas limitações e o mais importante nesse processo é que ele se socialize. Contudo o contato com colegas o faz desenvolver em todos os sentidos, inclusive no intelecto...

EEB01 - Não. Acho mais importante a socialização do portador de deficiência e sua interação, do que as respostas respondidas completamente ao tempo da aula, até porque na maioria das vezes o auxílio dos colegas que melhoram seu rendimento e desempenho.

EEB05 - Não, pois quando um aluno da inclusão ... é acolhido por um aluno dito "normal" é muito mais fácil a interação e a troca de experiências que para o portador de deficiência servirá como modelo, ainda que de repente algumas vezes a colega estivesse realizando a tarefa do amigo, o que é relevante é o estímulo.

EEB11 - Se eu tivesse alguma dúvida, faria um rodízio com as duplas. Nesse sentido, os alunos teriam a oportunidade de trabalhar com os demais colegas, desenvolvendo sua autonomia.

EEJJ02 - Não teria a preocupação em Natália sempre sentar junto, mas com certeza iria atrapalhar para que este aluno tivesse a oportunidade em trabalhar com outros alunos. Também muitas vezes o colega fazendo a atividade e falando o que está sendo feito ao aluno, dependendo da deficiência ele consegue oralmente aprender.

EEJJ06 - Não, pois no primeiro momento vai ser trabalhada a socialização do aluno. Se o aluno consegue se relacionar com o colega durante as atividades, a meu ver já é um bom começo.

EEJJ07 - Não teria preocupação porque os dois estão interagindo, mas procuraria observar mais de perto se isso realmente estivesse acontecendo e procuraria orientar a Natália para que ela deixasse o colega fazer a atividade do jeito dele também.

EMIP05 - Não, porque talvez um colega consegue explicar melhor, isto é, utiliza termos mais acessíveis ... e muitas vezes o professor não consegue atingir a totalidade da clientela.

EMIP09 - Não, porque uma das questões mais presentes para o deficiente seria ter uma vida social, não se manter isolado, mais importante do que fazer a atividade é a convivência.

EMIP13 - Não. A troca de conhecimentos favorece a aprendizagem dos educandos. O que eu faria é estimular as atividades em conjunto e possibilitar e incentivar a troca com outros colegas da classe formando outras duplas ou atividades com um número maior de participantes.

EMIP14 - Não, pois observo muito quando passo atividades e vejo se há interação. Também, acho de suma importância que os que estão melhores socializem com os que possuem dificuldades sem saber ... Se o Maurício demonstrar conhecimentos satisfatórios para seguir em frente, isso é o que importa.

DSC 3

EEA10 - Sim se eu não estivesse junto com os alunos, caso contrário não... gostaria de ver o desenvolvimento e as ações do aluno que tem deficiência.

EEA13 - Não, porque eu observo os grupos e se percebo que isso acontece, atuo de imediato, ou instruindo a Natália para auxiliá-lo, ou trocando a dupla. O intuito é que ambos aprendam inclusive com as diferenças...

EEB06 - Talvez a aluna esteja ajudando o colega nas dificuldades. Mas através das atividades e com o tempo o aluno nem venha precisar da ajuda de sua colega ... temos limitações e se caso estiver ocorrendo, seria bom que o professor através das atividades possa ajudar o aluno, mudando sua rotina, utilizando outros recursos para que o aluno desenvolva seus conhecimentos. Acreditando que tudo é possível e que todos são inteligentes e têm competência.

EEB11 - Se eu tivesse alguma dúvida, faria um rodízio com as duplas. Nesse sentido, os alunos teriam a oportunidade de trabalhar com os demais colegas, desenvolvendo sua autonomia.

EEJJ03 - Não teria essa preocupação, pois acredito que o aluno que tem deficiência também é capaz. Acredito que o professor Vagner deveria se preocupar em conhecer mais o Maurício para saber do que ele é capaz e quais suas dificuldades.

EEJJ08 - Sim, teria essa preocupação. Hoje o aluno especial é presente não só para o professor, mas para a sala no geral. Esse aluno exige o respeito, atenção, amor e carinho por parte de todos no geral. Iria observar melhor o comportamento dos dois e aproveitar a Natália que tem facilidade de entender o Maurício e juntos trabalhar melhor esse lado com carinho.

EEA06 - ... me colocaria numa postura de tranquilidade, pois o trabalho em duplas (deficiente e não deficiente) mostra resultados surpreendentes...

EEJJ04 - ... Quando quisesse diagnosticar o que o aluno já sabia, explicaria que essa atividade teria que ser individual, para identificar os conhecimentos adquiridos e nos demais dias até incentivaria.

DSC 4

EEA07 - Sim ... procuraria agrupá-lo com outro colega e até mesmo colocaria ele mais perto de mim para poder conhecer melhor as suas necessidades e habilidades. Nem sempre a deficiência compromete a aprendizagem.

EEA09 - Sim. O professor deve observar se realmente a aluna faz as atividades ou se apenas ela o ajuda.

EEA11 - Sim, o aluno Maurício pode apresentar certa acomodação referente à situação. O professor Vagner deve sim fazer atividades em dupla, mas com um olhar diferenciado nas atividades individuais.

EEA12 - Sim, ficaria preocupada ... pode ser auxiliado, conduzido, mas nunca que o colega faça por ele. Vagner deve conversar com a Natália e orientá-la.

EEA14 - Sim, teria essa preocupação. Porque Natália pensa que está ajudando Maurício e na verdade ela está reforçando um pensamento que ainda se faz presente em muitas pessoas, a impossibilidade de aprender por causa da deficiência. O ideal seria a professora esclarecer a Natália sobre as formas de poder auxiliar...

EEA18 - Sim. Porque o aluno não efetua o aprendizado, Natália poderia colaborar com o aprendizado de Maurício e não fazer propriamente dita a lição

EEA20 - Sim. Existe a possibilidade de ela fazer os exercícios por ele o que não refletiria o domínio que o mesmo teria sobre o conteúdo ...

EEA21 - Sim, pois o professor deverá oferecer atividades de acordo o QI do aluno ... ampará-lo com atividades diversificadas de acordo com o nível de aprendizagem e o colega auxiliá-lo trabalhando em dupla (inclusão).

EEA23 - Daria conselho para a aluna Natália diminuir de forma gradativa a ajuda para o aluno Maurício de maneira que se torna mais independente.

EEB08 - Também teria a mesma preocupação do professor, pois é importante que os alunos ajudem uns aos outros e não faça a lição pelo outro. As vezes entendem melhor a linguagem do amigo do que a do professor.

EEB09 - Sim, logicamente que eu teria essa preocupação, mas nada impede que os colegas auxiliem o amigo nas atividades que ele está com dificuldade em fazer, mas não fazendo para ele e sim auxiliando porque às vezes as crianças da mesma idade conseguem se entender melhor que com os adultos.

EEB10 - Sim, pois o fato de Natália fazer as atividades para Maurício impede-o de pensar, tentar a apropriar-se de uma aprendizagem, auxiliar, mostrando o caminho, incentivar seria o ideal.

EEJJ01 - Teria porque o aluno Maurício vai ter seu aprendizado prejudicado. Fica com as atividades em dia, mas não desempenha seu potencial de aprendizado devido receber ajuda de sua colega Natália. Ele fica confortável, apático e isso se o professor não resolver vai prejudicá-lo e vai acabar perdendo o ano escolar.

EEJJ12 - Sim ... observaria o comportamento dos dois alunos, se realmente trocaram experiências, se há parceria e companheirismo onde ambos de ajudam e aprendem um com o outro... existe uma dupla produtiva com afinidade pessoal ... se eu percebesse que Natália é apenas solidária ao colega eu iria sugerir novas duplas ... pois essa ajuda da Natália não iria favorecer o Maurício...

EEJJ13 - Sim. Eu acho que tem aluno deficiente que é carregado pelos outros. Todos ficam com dó e aí fazem as atividades para eles.

EEJJ14 - Mas se a Natália faz as tarefas para ele, isso não o ajudaria a superar suas dificuldades.

EMIP01 - Sim, porque mesmo o Maurício tendo deficiência ele terá um aprendizado de acordo com suas necessidades e terá o tempo pedagógico respeitado. A menina deve aprender a respeitar, porém tem que ser orientada para não realizar as tarefas do colega.

EMIP03 - Teria a preocupação ... Será necessário propor a ... formação de duplas diferentes e também atividades individuais...

EMIP06 - Sim, teria a preocupação em acompanhar o desenvolvimento do aluno deficiente. Tentaria acompanhar de perto e ver o modo como sua amiga o auxilia a fim de verificar se Natália permite que Maurício tente resolver as atividades ou se ela mesma as realiza. Embora a organização das classes com número grande de alunos seja um fator que dificulta um acompanhamento mais próximo do professor...

EMIP07 - Sim, ficaria preocupada, pois a aluna ... estaria tirando ... a oportunidade de desenvolver as suas habilidades e de exercitar outras que ainda não tenha.

EMIP08 - Se o foco principal da aula é prático, não, sua atitude é positiva. Após realizar as sondagens necessárias eu poderia verificar quais as necessidades específicas do aluno e, assim, disponibilizar atividades adequadas ou tão somente diferenciar o modo de explicar e explorar as mesmas atividades da classe. Devo aproveitar o esforço de ambos e direcionar para outra forma de superação do desafio de realizar a tarefa e aprender.

EEJJ09 - Sim ... acredito que a proximidade desses dois alunos pode ser muito produtiva desde que Natália seja instruída a auxiliar nas dificuldades do amigo e não resolvê-las. Manter somente a Natália ao redor do amigo, também não é o ideal pra obter melhores resultados. O trabalho em grupo e diferentes duplas seria o mais indicado. Maurício é deficiente, mas com certeza também tem muito a acrescentar na aprendizagem da sala ...

EEJJ10 - Sim ... Não que esse aluno seja diferente nos relacionamentos quanto ser social, podendo assim participar de todas as atividades que o grupo social participe, sem excluir. Já que vivemos no mundo da inclusão social, que isto então seja vivido na prática e não só no papel. É claro que como professora temos que receber apoio por parte dos nossos governantes.

DSC 5

EEA03 - ... teria ... essa preocupação, porque isso atrapalha o rendimento do aluno... e não saberia se o aluno está conseguindo acompanhar a turma ou não.

EEA04 - Sim, teria essa preocupação. Se o Maurício apenas tem dúvidas em Matemática, então faz os trabalhos com Natália para obter uma nota maior... encaminharia Maurício para recuperação e lhe daria uma atenção especial na sala de aula a fim de esclarecer suas dúvidas.

... Toda preocupação apresentada deve ao compromisso que tenho em fornecer a melhor forma de aprendizagem ao meu aluno.

EEA16 - Sim. Porque é necessário que o Maurício descubra o próprio caminho, sentindo segurança nele mesmo; contar com a ajuda da amiga é bom; mas é preciso que ele vença seus medos para ajudar com suas próprias pernas, encarando e aceitando suas dificuldades, porque assim ele poderia caminhar mais seguro.

EEA17 - Sim, pois acredito no potencial de cada um. Dependendo do tipo e do grau da deficiência, Maurício só conseguirá superar suas dificuldades, tentando realizá-las sozinho. É evidente, que, num primeiro momento, necessitará de orientação por parte do professor Vagner ou de Natália, contudo, só superará esse obstáculo (dificuldade) e poderá realizar suas atividades, se tentar, sem importar se está acertando ou errando. Isso o tornará mais seguro para superar suas dificuldades e alimentará sua auto-estima e ver o que é capaz mesmo com suas limitações.

EEA19 - Teria, porque tem que ser desenvolvido um método onde o aluno, seja dono das situações ... onde o professor será o mediador para o desenvolvimento de zona proximal do deficiente, aproveitando o que ele já traz de informações para atingir a aprendizagem para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

EEA24 - Sim, implementar atividades diferenciadas, alternativas e especificar para este aluno, dentro do contexto, utilizando a participação de todos.

O professor buscando recursos, garimpar situações que possibilitem o aprendizado e convivência da sala.

EEB07 - Sim, pois o aluno Maurício não está progredindo em sua aprendizagem e apenas na socialização.

EEJJ09 - Sim, eu teria essa preocupação, pois Maurício pouco estaria evoluindo se a amiguinha Natália faz as atividades para ele. Acredito que a proximidade desses dois alunos pode ser muito produtiva desde que Natália seja instruída a auxiliar nas dificuldades do amigo e não resolvê-las. Manter somente a Natália ao redor do amigo, também não é o ideal pra obter melhores resultados. O trabalho em grupo e diferentes duplas seria o mais indicado. Maurício é deficiente, mas com certeza também tem muito a acrescentar na aprendizagem da sala. Os alunos deficientes que possuo a cada dia me surpreendem mais com seus resultados.

EMIP04 - Sim. Porque ao separá-los saberei identificar o desenvolvimento e a capacidade de cada aluno perante as atividades e quando se trata de um deficiente cabe ao professor acompanhá-lo segundo as suas necessidades e não o colega fazer as atividades dele.

EMIP10 - Eu poderia até me preocupar ... por saber que alguns alunos ... acabam por se apoiar no colega e se acomodar... alguns "parceiros" de atividade no lugar de ajudar, optam pelo caminho mais fácil que é fazer para o colega ... eu observaria mais de perto, e, caso achasse necessário, proporia outras parcerias.

EMIP12 - Sim, pois o objetivo principal é que o educando aprenda o conteúdo ensinado e muitas vezes para que tenhamos certeza deste feito passamos exercícios onde o mesmo comprove o que foi compreendido por ele. Se sempre realizarmos as atividades em duplas não se consegue verificar quais dificuldades individuais do educando, por isso constantemente revezo as atividades individuais, em duplas em grupos para que se tenha a socialização, a troca de ideias, mas que também tenha claramente o que o educando tem avançado e o que ainda precisa ser aprimorado.

DSC 6

EEA15 - Sim, teria. Pois já se diz inclusão, e o aluno com dificuldade na aprendizagem precisa de atividades de acordo com sua dificuldade. Quanto a ajuda do colega deve ser dirigido pelo professor.

EEB02 - *Sim, eu teria essa preocupação. Acho que os alunos especiais têm que ter sua escola própria. Eles atrapalham a nossa aula e não deixam os alunos aprenderem.*

EEB04 - Sim, teria essa preocupação. Porque o aluno deficiente, apesar de possuir grandes dificuldades em produzir e realizar tarefas, deve ser estimulado, tanto pelo professor quanto pelos próprios colegas de classe.

Com sua colega realizando as atividades, Maurício não vai mais ter estímulo para produzir e avançar na aprendizagem, mesmo que seja o mínimo possível.

EEJJ05 - Sim, teria essa preocupação principalmente se o aluno estivesse mais avançado no nível de aprendizagem. Para ele ter a certeza que realizava suas atividades, trocava as duplas... E realizava também atividades individuais procurando sempre observar suas dúvidas e trabalhar essas dificuldades.

EEJJ11 - Sim, pois não teria certeza do grau ou nível de deficiência do Maurício ... verificar diferentes formas de interação entre as crianças e o resultado do diagnóstico.

EMIP02 - Sim, dependendo do tipo de deficiência ... Caso a criança possua necessidades especiais que seja incapaz de realizar atividades propostas, não iria me preocupar caso Natália faça as atividades para ele.

EMIP15 - Claro que sim. Acho que o governo tá botando os alunos deficientes junto com os outros porque se eles não passam, os outros carregam eles.

EEB12 - Sim, pois o aluno deficiente não tem condições de estudar com os demais.

EEA04 - ...Teria essa preocupação... se após uma "avaliação diagnóstica" com um profissional ... como professora teria de estudar essa deficiência, verificar como ela pode interferir na aprendizagem de matemática, e qual a forma de trabalhar com ela em sala de aula. Toda preocupação apresentada deve ao compromisso que tenho em fornecer a melhor forma de aprendizagem ao meu aluno.

ANEXO E

QualiQuantiSoft®

Relatório QUALIQUANTISOFT® - RESULTADOS QUANTITATIVOS - IDEIA CENTRAL
--

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA SOBRE O FENÔMENO DA DEFICIÊNCIA

Situação 1 - Se você fosse o Professor Vagner, teria essa preocupação? Por quê?

	Ideia Central do DSC	f	% Número de respondentes	% Número de respostas
1	Não teria essa preocupação, pois ela apenas o ajuda, o auxilia.	6	9,23	8,45
2	Não teria essa preocupação, pois ocorre a socialização, a interação social e as trocas	13	20,00	18,31
3	Não teria essa preocupação, pois tem domínio sobre a situação, acredita no potencial do aluno deficiente.	8	12,31	11,27
4	Teria essa preocupação, pois ela faz as atividades para ele.	23	35,38	32,39
5	Teria essa preocupação, pois atrapalha o rendimento do aluno, deve caminhar sozinho, deve realizar atividades individualmente, somente o professor pode auxiliá-lo.	12	18,46	16,90
6	Teria essa preocupação, pois o aluno deficiente apresenta dificuldades, não tem condições de estudar com os demais, eles são carregados pelos colegas.	9	13,85	12,68
TOTAL DE RESPONDENTES DA PERGUNTA: 65				
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA: 71				

ANEXO F

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 281/2011
Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Ana Lucia Manrique
Autor(a): Geraldo Eustáquio Moreira

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Tese de Doutorado, intitulado *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência.*

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO.

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa. A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas. No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **31/10/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **281/2011**. Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS). São Paulo, 31 de outubro de 2011.

Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

(Original assinado).