

Práticas educativas e as representações sociais elaboradas por professores sobre alunos com déficit intelectual, dificuldades de aprendizagem e o transtorno do espectro autista

Educational practices and social representations developed by teachers on students with intellectual deficit, learning difficulties and autistic spectrum disorders

Sabrina Araujo de Almeida
Cristianne Beda de Queiroz Mendes
Pedro Humberto Faria Campos

Resumo

Diante da complexidade da inclusão de alunos com necessidades específicas na escola comum e as dificuldades encontradas no exercício da docência, o presente trabalho teve como proposta o estudo das representações sociais do aluno com Deficiência Intelectual (D.I), Dificuldades de Aprendizagem (D.A) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, a pesquisa foi dividida em dois estudos. O estudo I, foi realizado em duas fases com aplicação de questionários em 78 professores do município de Porto Nacional/TO: a primeira fase, sobre as representações sociais dos alunos com D.I, participaram 38 professores; a segunda fase, sobre as representações sociais do aluno com D.A foi realizado com 40 professores. O estudo II foi aplicado em 243 professores dos municípios de Barra do Piraí/RJ 96, João Pessoa/PB 35, Juiz de Fora/MG 65, Piraí/RJ 47, sobre os alunos com TEA. A abordagem metodológica utilizada para a confecção de tais estudos fundamenta-se na Abordagem Estrutural da Teoria das Representações sociais, investigando no imaginário social, através do discurso dos sujeitos, elementos que justifiquem as práticas exercidas no contexto escolar. Os resultados indicam que, para os professores, o aluno com D.I. é desatento, agitado e não consegue aprender e os alunos com D.A. são desinteressados. Quanto ao aluno autista, o estudo mostrou que os professores consideram a prática como um desafio diário, exercida com atenção e afeto. A partir desta constatação podemos inferir que o professor da rede regular de ensino reconhece a necessidade em construir práticas diferenciadas, além de admitir o seu papel nesta construção.

Palavras-chave: Representações sociais; Inclusão Educacional; Práticas educativas

Abstract

In view of the complexity of the inclusion of students with specific needs in the common school and the difficulties encountered in teaching, the present study had as its proposal the study of the social representations of the student with Intellectual Disability (DI), Learning Difficulties (AD) and Disorder Of the Autistic Spectrum (TEA). To do so, the research was divided into two studies. Study I was carried out in two phases with the application of questionnaires in 78 teachers from the city of Porto Nacional / TO: the first phase, on the social representations of the students with D.I, participated 38 teachers; The second phase, about the social representations of the student with D.A was carried out with 40 teachers. Study II was applied to 243 teachers from the municipalities of Barra do Piraí / RJ 96, João Pessoa / PB 35, Juiz de Fora / MG 65, Piraí / RJ 47, on the students with ASD. The methodological approach used for the preparation of such studies is based on the Structural Approach of Theory of Social Representations, investigating in the social imaginary, through the subjects' discourse, elements that justify the practices practiced in the school context. The results indicate that, for teachers, the student with D.I. Is inattentive, agitated and can not learn and the students with D.A. are disinterested. As for the autistic student, the study showed that teachers consider the practice as a daily challenge, exercised with attention and affection. From this observation we can infer that the teacher of the regular network of education recognizes the need to build differentiated practices, besides admitting their role in this construction.

Keywords: Social representations; Educational Inclusion; Educational Practices

I ntrodução

A Teoria das Representações Sociais é **considerada** uma teoria que nos permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social. Nas observações do cotidiano é que percebemos que a forma como agimos e falamos está permeada por cultura, crenças e valores, dando origem às Representações sociais. (GUARESCHI, 2009, p. 13)

A partir do reconhecimento da importância em pesquisar sobre as práticas e seus discursos, o presente trabalho teve como objetivo investigar as representações sociais de professores da escola pública sobre três diferentes objetos: o aluno com Deficiência Intelectual, o aluno com Dificuldades de Aprendizagem e o aluno com Transtorno do Espectro Autista, todos em situação de inclusão na escola comum. Diante do objetivo proposto, procurou-se na pesquisa constatar a possibilidade de encontrar no imaginário social de professores as percepções sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, revelando através do desafio verbalizado o medo, o desconhecimento e o despreparo.

Neste estudo, buscou-se ouvir os professores, colher suas angústias, frustrações, receios, ansiedades e incertezas quanto à inclusão dos alunos com diferentes necessidades especiais, marcadas pela falta ou dificuldade de aprendizagem. Por meio desse olhar, buscou-se construir a rede de sentidos e significados que orientam suas práticas pedagógicas consideradas inclusivas.

O estudo é relevante devido ao fato de que não produzimos representações sociais de qualquer fenômeno, mas somente daqueles que nos incomodam, nos forçam a um posicionamento e nos remetem a partilhar saberes. Atualmente, as discussões sobre a inclusão educacional implementada no contexto educacional têm sido frequentes, carregadas pela dificuldade e a sensação de incompletude do processo educativo, o que nos leva a afirmar a legitimidade de tal estudo.

A investigação sobre os processos de inclusão parte de objetos que nos remetem às práticas exercidas no ambiente escolar, no caso a Deficiência Intelectual (D.I), as Dificuldades de Aprendizagem (D.A) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois, segundo Sá (1998, p.45), para que o objeto seja considerado objeto de representações sociais deve apresentar “relevância cultural” ou “espessura social”.

O atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil e a construção dos processos de inclusão

O caminho trilhado pela educação de pessoas com deficiências no mundo, assim como no Brasil, foi dando forma à política de Educação Inclusiva que temos hoje, fortemente marcada pela noção de Educação Especial e pela categorização dos comportamentos dos alunos (Nabuco, 2010). No Brasil, a educação de pessoas com qualquer tipo de deficiência sempre esteve atrelada ao cuidado assistencial e, posteriormente, à adequação social e laboral, isso porque se acreditava na incapacidade de aprendizagem e no fracasso escolar por parte das crianças com deficiências.

Omote (1999) descreve os modelos de atendimentos às pessoas com deficiência que estiveram presentes na história da educação no Brasil. O primeiro grande modelo ficou conhecido como segregação e predominou até meados da década de 1980. Em seguida, surge o modelo da integração, fruto das críticas à segregação, que ficou conhecido como normalização. Esse modelo pressupõe a convivência dos indivíduos como padrão de vida comum ou normal em sua cultura, sendo um direito inalienável de todas as pessoas, devendo ser oferecidas oportunidades iguais de participação nas atividades partilhadas a todos os grupos sociais, em suas idades equivalentes (Mendes, 2006).

A ideia de compartilhar espaços de aprendizagem levando em conta suas diferenças permitiu a consolidação, nos Estados Unidos, de um movimento que ficou conhecido como integração. Esse movimento defendia que os alunos deficientes fossem escolarizados no ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em locais estigmatizantes e segregativos, como as classes especiais.

Após a elaboração de ações integracionistas, percebe-se uma insuficiência no que tange a inclusão real do indivíduo com necessidades específicas, originando a busca pelo reconhecimento da diferença nos espaços educativos. Assim, surge a Educação Inclusiva como resultado de uma luta de grupos minoritários da sociedade, fruto de medidas isoladas e locais, envolvendo indivíduos ou grupos que, identificados com a causa dos deficientes e antenados com as ideias liberais internacionais, promoveram manifestações pela defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência, a partir dos anos 1980 (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2004).

De acordo com Sasaki (1999), a política educacional de educação inclusiva corresponde ao movimento que procura incluir pessoas com necessidades especiais, quando estas se preparam para assumir seus papéis sociais. É um movimento bilateral

entre sociedade e pessoas com necessidades especiais, pensada como uma ferramenta que visa minimizar os efeitos da exclusão social, no entanto sem questionar os fundamentos que a sustentam.

A educação inclusiva é, talvez, a questão mais atual dentro da educação em nossos dias, sendo, de acordo com Glat e Blanco (2007), compreendida como um novo paradigma da Educação que preconiza um modelo de escola para todos, resultado de movimentos sociais e políticos em favor dos direitos das minorias excluídas, como as pessoas com deficiências. O resultado, segundo os autores, é o desenvolvimento de novas concepções teóricas e práticas da Educação Especial, refletidas na grande demanda por pesquisas sobre o tema.

Consequentemente, novas práticas necessitam ser adotadas com base em instrumentos legais criados com o objetivo de amparar o processo de inclusão na escola comum. Dentre os instrumentos criados é possível citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011), que retoma a questão da Educação Especial, colocando-a como prioridade enquanto o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011).

A Deficiência Intelectual, as Dificuldades de Aprendizagem e o Transtorno do Espectro Autista

Durante muito tempo, no Brasil e no mundo, o que hoje entende-se por deficiência intelectual foi chamado de deficiência mental ou retardo mental. Esses termos, de acordo com a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), devem ser considerados como sinônimos.

De acordo com Associação Americana de Retardo Mental – AAMR (2006), hoje conhecida como *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD (Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento¹), a mais antiga organização do mundo no campo da deficiência intelectual, fundada em 1876, a deficiência intelectual é entendida como o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado à limitação de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. A concepção mais atual de Deficiência Intelectual é aquela que incorporou

¹ Tradução livre para o Português.

as variáveis socioculturais, entendendo a deficiência intelectual como déficit socialmente definido.

Com relação às Dificuldades de Aprendizagem (D.A.), estas são comumente confundidas com deficiência intelectual. Isso se dá porque o termo D. A. traz consigo uma série de características que ampliam seu campo de definição, podendo variar de país para país, de autor para autor. Mas vale a pena enfatizar que existe um consenso: os alunos com D.A. não têm sucesso na escola por diferentes razões e independentemente de sua condição intelectual, ou seja, o fracasso escolar dos alunos com D.A. não é atribuído à sua capacidade intelectual, diferença fundamental em comparação aos alunos com Deficiência Intelectual (D.I.) (Correia & Martins, 2005; Gonçalves, 2008; Sisto, 2012).

Atualmente, as D.A. são comumente identificadas como problemas para aprender determinados conteúdos ou matérias que, para alguns estudiosos, têm como origem questões de ordem orgânica, psicológica, intrínsecas ao aluno, e, para outros, causas socioculturais, como já explicitados. Independentemente das causas, as consequências para os sujeitos com D.A. são: dificuldades significativas em uma ou mais áreas do desempenho educacional, como compreensão auditiva, expressão verbal, habilidades básicas de leitura, fluência em leitura, compreensão escrita, expressão escrita, cálculo e problemas matemáticos (*National Joint Committee on Learning Disabilities*, 2011).

A dislexia, disgrafia, disortografia, dislalia, discalculia e transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade são as manifestações mais comuns na D.A. (Santos, 2009).

Esclarece ainda que muitas crianças podem apresentar dificuldades de aprendizagem ao longo de seu percurso escolar e que, portanto, nessas situações, demandam estratégias educacionais especiais, sendo assim, naquela situação são possuidoras de NEE. Esse entendimento amplo do termo leva-nos à compreensão de que qualquer pessoa em algum momento de sua vida pode apresentar NEE por motivo de dificuldade de aprendizagem, que pode ser devido não apenas à deficiência física ou intelectual, mas também a motivos psicológicos e/ou socioculturais. No entanto, embora o termo seja amplo e por se referir à maioria dos estudantes de nossos estabelecimentos de ensino, quando o usamos no cotidiano, normalmente estamos nos referindo a um público bastante específico.

Entretanto, no cenário atual, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo caracterizado por um conjunto de elementos e déficits que se combinam em diversos indivíduos, em diferentes graus de comprometimento, por isso, com a reformulação do

DSMI-V, em 2013, onde todos os casos com suas características e comorbidades passam a ser reconhecidos como “Transtorno do Espectro Autista”, reconhecendo as diferenças existentes entre os sujeitos e sinalizando que, independente do grau, todos apresentam um conjunto de Espectros Autísticos.

No caso das questões que acometem o desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista, é possível citar a presença de alguns fatores preponderantes observados na criança como: incapacidade de se relacionar com os outros, atraso na aquisição da linguagem, comprometimento na comunicação por conta deste atraso, dificuldades na interação social, ecolalia, fenômenos ritualísticos e compulsivos, assim como os movimentos repetitivos denominados estereotípias (RIVERA, 2007; CUNHA, 2013). O indivíduo com autismo apresenta dificuldades com relação ao desenvolvimento social, por conta de *déficits* na interação social. As dificuldades relacionadas à comunicação entre os indivíduos são perceptíveis, por apresentarem *déficits* com relação às brincadeiras simbólicas e no ato de imitar o outro.

Até a reformulação do DSMI-V, o Autismo era reconhecido por suas diversas formas de manifestação, onde era possível identificar diferentes graus e nomeá-los, colocando os casos considerados “mais graves” no Hall de “autistas clássicos”, enquanto os considerados “educáveis” ou que conseguiam atingir um nível maior de escolaridade eram reconhecidos com “autistas de alto nível ou de alto funcionamento”, já os autistas com maior potencial cognitivo eram diagnosticados com “Síndrome de Asperger”.

A Teoria das Representações sociais e as práticas pedagógicas

O fenômeno das representações sociais é compreendido como um sistema de opiniões, conhecimentos e crenças, próprios de uma determinada cultura, categoria ou grupo social, que representam um objeto social de forma consensual e partilhada, por meio de um conjunto de elementos cognitivos. Esses elementos cognitivos formam uma estrutura que interage com outros elementos, cooperando e estabelecendo relações entre si, sendo coletivamente produzidos por meio do processo da comunicação. Além disso, o autor confere ao estudo da teoria das representações sociais uma natureza interdisciplinar. Para ele, seu caráter transversal desperta interesses de diferentes áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a história, a geografia, a economia, a cognição e a linguística, consequências tanto da capacidade que a teoria tem para dialogar com as diferentes áreas, como da flexibilidade de sua estrutura conceitual (Rateau et al., 2012).

A abordagem estrutural nas representações sociais, de acordo com Rateau et al. (2012), permite compreender as representações não como esferas de opiniões, mas esferas estruturadas em que seu estudo e análise “nos permite identificar a interação entre o funcionamento do indivíduo e os contextos nos quais o indivíduo se desenvolve” (p. 9). O uso da abordagem estrutural oferece conceitos que “possibilita[m] a formação de hipóteses acerca da adaptação sociocognitiva dos atores sociais confrontados com as evoluções de seus ambientes. E estas hipóteses estão na origem do método experimental do estudo das representações sociais” (p. 9).

Abric (1998), ao elaborar a teoria do núcleo central nas representações sociais, assevera que esta é formada pelo conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes acerca de um determinado objeto social, constituindo uma estrutura que, por sua vez, está organizada em torno de um núcleo central. Esse núcleo, chamado de núcleo estruturante, é o elemento fundamental da representação, um sistema sociocognitivo, constituído por um ou mais elementos, porém em quantidade limitada, que assegura as funções essenciais de significado, organização e estabilidade da representação.

O núcleo central, conforme Abric (1998), é a parte não negociável da representação e só existe porque as representações são manifestações do pensamento social, e em todo pensamento social, algumas crenças coletivamente produzidas e historicamente determinadas não podem ser questionadas, uma vez que são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social.

O estudo das representações sociais das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas abre espaço para estudar os elementos simbólicos que permeiam os processos de exclusão na educação, sendo “um instrumento de estudo particularmente importante nas situações em que os aspectos simbólicos são determinantes das condutas, das práticas e dos comportamentos” (Campos, 1999, p. 1286). No estudo dos sistemas representacionais, representações sociais – RS e práticas estão relacionadas, uma vez que a representação social oferece os meios pelos quais as práticas são desenvolvidas e, por outro lado, essas novas práticas influenciam na própria representação (Rouquette, 2003).

Nesse sentido, estudar as práticas dentro do cenário da educação inclusiva é relevante porque o processo de exclusão vivenciado pelas crianças com deficiência intelectual não se extingue com o direito à matrícula na rede regular, ele passa pelas vivências, experiências e sentidos que os sujeitos que lidam com as crianças constroem no seu cotidiano, juntamente com a comunidade escolar – colegas, professores e funcionários. Campos (1999) ressalta que o estudo das representações sociais, como um suporte teórico-metodológico para o estudo do pensamento e conduta de pessoas e grupos, é uma

ferramenta importante que permite a compreensão dos sistemas simbólicos que afetam os grupos sociais e as instituições, regendo as interações cotidianas na sociedade e “contribuem, então, na leitura dos aspectos simbólicos (psicossociais e sociocognitivos) presentes nas situações ditas de exclusão” (p. 1.285).

Estudos recentes sobre as representações sociais da Inclusão Educacional e as pessoas com necessidades específicas

Neste contexto de discussão sobre a relação entre as práticas e as representações sociais, foi realizado um breve estudo sobre pesquisas que estão alicerçadas na discussão em torno da Inclusão Educacional.

Assim, foi possível identificar os seguintes objetos de estudo: educação inclusiva, o deficiente e as necessidades específicas; tendo como base o discurso de professores da escola comum, estudantes de licenciatura e professores especializados; além de promover o estudo da relação inclusão/exclusão no ambiente educacional, a fim de identificar os significados contidos no pensamento social, construídos e enraizados neste ambiente.

O estudo foi composto pela análise de 21 pesquisas, produzidas no período entre 2004 e 2015, que tratam das representações sociais de objetos como Educação Inclusiva, Inclusão, dificuldades de aprendizagem e deficiência (entre elas as deficiências: física, auditiva, intelectual, visual, altas habilidades, superdotação e o transtorno do espectro autista).

A pesquisa dos referidos trabalhos acontece na rede pública de ensino, nos segmentos da Educação Básica e Ensino Superior, utilizando como método de coleta de dados testes de livre evocação, questionários e entrevistas semi-diretivas, grupo focal; para a verificação dos dados utilizam técnicas como a análise de evocação e análise de conteúdo segundo Bardin, além de pesquisas que utilizaram a abordagem associativa como instrumento de análise (PCM – Procedimento de Classificações Múltiplas) e a Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Com relação às técnicas de análise, os pesquisadores utilizaram a análise de evocação, análise de conteúdo e análise associativa.

De acordo com os resultados da análise do conjunto de 21 pesquisas mostram que, os professores apresentam certa estranheza e insegurança com relação ao trabalho de inclusão, pois alegam falta de **formação** (TAVEIRA, 2007; MAURÍCIO, 2007), (MACHADO, 2009), (FRAGOSO, 2012), (JESUS, 2013), (COSTA & ANDRADE, 2013), (MOREIRA;

MANRIQUE, 2014), (AZEVEDO; CERQUEIRA, 2015), (MACHADO; OLIVEIRA; SIQUEIRA, 2015).

Os professores parecem considerar a formação superior insuficiente no que diz respeito às práticas com alunos com necessidades educacionais especiais. Outra questão abordada é o fato da representação sobre a inclusão e a educação inclusiva tratar da **afetividade**, reconhecida nas pesquisas a partir da relação entre o professor-aluno especial incluído, baseada ainda em uma visão romantizada onde o **amor**, a **compreensão**, a **dedicação**, o **dom**, a **atenção** e o **respeito** é o que alicerça o trabalho docente neste sentido (NÓBREGA, 2007; CARVALHO, 2007), (SANTOS, 2008; SILVA, 2008), (MUSIS, 2010; CARVALHO, 2010), (AZEVEDO; CERQUEIRA, 2015).

Quanto a representação do professor sobre o aluno com deficiência, é relevante mencionar que as pesquisas mostram esta como uma falha ou limite do indivíduo, caracterizada como um “desvio do **padrão social**”. Este “padrão social”, pré-estabelecido pela sociedade, torna-se um obstáculo para a pessoa com deficiência por não conseguir se encaixar, gerando processos de exclusão no contexto escolar (OLIVIERA, 2004). Para ensinar são necessárias estratégias pautadas no “rigor da formalidade pedagógica”, enquanto ensinar para uma pessoa considerada diferente exige um “esforço extra”, para que estes se enquadrem neste **padrão social** (LIMA; MACHADO, 2011).

A carência de **apoio técnico** especializado para o cuidado com aluno com necessidades específicas, mostra que é necessário o atendimento especializado como condição *sine qua non* para o progresso do mesmo, sem levar em conta a prática pedagógica desenvolvida, a partir de seus próprios recursos em sala de aula regular, que são espaços riquíssimos de interação e aprendizagem (TAVEIRA, 2007; MAURÍCIO, 2007), (CERQUEIRA, 2007; PINTO, 2007), (MACHADO, 2009), (AZEVEDO & METTRAU, 2013), (JESUS, 2013), (ABDALLA; OSTI, 2015), (CUNHA, 2015).

Quanto à inclusão de alunos com TEA, classificado anteriormente como Distúrbio Global de Desenvolvimento, um dos estudos aponta para a inclusão pautada na socialização do aluno. Desta forma, os professores afirmam que o aluno deve ser incluído na escola comum, mas o objetivo da escola, especificamente neste caso, seria a **socialização**, por serem incapazes de aprender (GUARESCHI, 2006).

Os estudos destacam ainda outros aspectos relevantes, com frequência menor, mas com forte interpretação, justificando alguns comportamentos em espaços escolares, como **falta de condições**, **perigo para o professor**, **falta de higiene das pessoas com deficiência** (TAVEIRA, 2007; MAURÍCIO, 2007), (FRAGOSO, 2012), reforçando a ideia de exclusão em “práticas ditas” de inclusão.

Dessa forma uma síntese dos estudos sobre as representações sociais de inclusão, de educação inclusiva, do deficiente, do professor inclusivo e da pessoa com necessidades educacionais especiais, revela os elementos presentes no senso comum, são eles: amor, dedicação, formação (insuficiente), competência, afetividade, aceitação e apoio técnico.

No que diz respeito à prática do professor com o aluno considerado diferente, as pesquisas mostram que os professores indicam a necessidade de maior informação sobre o trabalho a ser desenvolvido com o aluno e quanto ao próprio quadro do aluno, reforçando o modelo médico de atendimento à pessoa com deficiência, no qual tentamos substituir por um modelo pedagógico, visando às possibilidades e não mais as incapacidades.

De acordo com os estudos, a falta de apoio e suporte técnico para o trabalho especializado com os alunos, coloca o modelo médico de atendimento às pessoas com necessidades específicas em evidência e em situação condicional, pois se o aluno é atendido e passa por toda uma rede de profissionais consegue êxito, caso contrário, a escola não poderá resolver o problema dele, culminando na evasão escolar.

É neste contexto também que o discurso politicamente correto, marcado pelo respeito às diferenças como um chavão, de que é necessário aceitar o outro, sobrevive em uma sociedade que tem enraizada em suas concepções uma exclusão velada e construída através dos tempos; mostrando no discurso dos professores a ideia de que, para incluir, é necessário amor, doação, afeto, paciência, dom, entre outros pré-requisitos que continuam reforçando a exclusão destes indivíduos.

A visão do professor sobre o aluno diferente mostra-se carregada pela incapacidade, pelo defeito, caracterizada pelo comportamento fora do padrão, com aprendizagem problemática, sugerindo que o profissional responsável por educar este indivíduo deva ser diferente também, ou seja, mais dedicado e responsável.

A partir da análise destes estudos pode-se inferir sobre um sentimento de incapacidade entre os professores e, que todas as estratégias que conhecem são insuficientes para o trabalho com a inclusão, como suas próprias condições de vida, como baixos salários, falta de condições de trabalho, fazendo com que estes sejam fatores engessem sua prática refletindo como um espelho com suas preocupações e ansiedades.

Metodologia

A metodologia aplicada no presente estudo tem como finalidade colher, no discurso de professores da rede pública de ensino, da Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental, as representações sociais sobre os alunos com necessidades específicas, [Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35](#)

escondidas no terreno movediço do discurso “politicamente correto”, que envolve a inclusão educacional na rede regular de ensino.

Para tanto, a pesquisa foi dividida em dois estudos. O estudo I, foi realizado em duas fases com aplicação de questionários em 78 professores do município de Porto Nacional/TO: a primeira fase, sobre as representações sociais dos alunos com D.I, participaram 38 professores; a segunda fase, sobre as representações sociais do aluno com D.A foi realizado com 40 professores. O estudo II foi aplicado em 243 professores dos municípios de Barra do Piraí/RJ 96, João Pessoa/PB 35, Juiz de Fora/MG 65, Piraí/RJ 47, sobre os alunos com TEA. A abordagem metodológica utilizada para a confecção de tais estudos fundamenta-se na Abordagem Estrutural da Teoria das Representações sociais, investigando no imaginário social, através do discurso dos sujeitos, elementos que justifiquem as práticas exercidas no contexto escolar.

Conforme mostra Abric (2001), a escolha da metodologia a ser utilizada em uma pesquisa deve ser determinada por considerações empíricas, como natureza do objeto estudado, tipo de problema, imposição da situação e outros, mas principalmente pelo sistema teórico que sustenta e justifica a investigação. A eleição dos instrumentos foi orientada pela abordagem da teoria das representações sociais. Segundo Abric (2001), o estudo das representações sociais implica utilização de métodos que busquem identificar e fazer emergir os elementos constitutivos da representação, conhecer a organização desses elementos e identificar o núcleo central da representação, assim como verificar a centralidade e a hierarquia manifesta.

Estudo I - Representações Sociais do Aluno com Deficiência Intelectual e Dificuldades de Aprendizagem

O objetivo dessa fase do trabalho foi, por meio do estudo das práticas pedagógicas inclusivas, categorizar e hierarquizar os elementos da representação social da deficiência intelectual, identificando seus conteúdos e estruturas, contrapondo à representação do aluno com dificuldade de aprendizagem. Para isso, foram realizadas duas fases: Fase I – Estudo sobre as representações sociais do aluno com deficiência intelectual; e Fase II – Estudo sobre as representações sociais do aluno com dificuldades de aprendizagem.

Os instrumentos utilizados nessas fases foram questionários contendo uma pergunta do tipo evocação e outra de hierarquização, além dos dados dos participantes.

Na questão do tipo evocação, foi solicitado aos participantes escrever pelo menos três e até oito palavras ou expressões que lhe ocorressem, imediatamente, em relação a cada termo indutor, “Característica de aluno com Deficiência Intelectual”, para o Grupo da

Fase I, e “Características de alunos com Dificuldades de Aprendizagem”, para o Grupo da Fase II. Na questão seguinte, foi pedido aos participantes que enumerassem em ordem de importância as 20 palavras ou expressões indicadas, retiradas das entrevistas com professores que têm experiências com alunos com D.I., em estudo exploratório, na Fase 1. Os dados foram analisados por meio do software EVOC.

Fase I: As Representações Sociais da Deficiência Intelectual (D.I.).

Essa fase do estudo foi realizada por meio de um questionário com duas questões, aplicado em 38 professores voluntários. A questão do tipo evocação, trata das características do aluno com D.I.

Os resultados obtidos na análise da questão do tipo evocação, com o *software* EVOC sobre o aluno com D.I., sugere o quadro a seguir de quatro casas.

Quadro 1. Conteúdo e Estrutura das Representações Sociais do aluno com Deficiência Intelectual junto aos Professores da rede regular de ensino do município de Porto Nacional/TO

Frequência	Ordem média de evocação	
	Inferior a 4,0	Superior a 4,0
>14	Núcleo Central	
	34. Desatenção (2,85)	22. Dif. de (5,50)
	22. Hiperatividade (2,95)	19. Socialização (4,84)
	15. e (2,87)	16. Dif. (4,56)
	Agressividade e	Aprendizagem Dif. de Leitura
<4	7. Apatia	10. Ansiedade (4,00)
	4. Preguiça (3,00)	10. Desinteresse (4,00)
		9. Dif. na escrita (4,89)
		9. Dif. de (5,11)
		6. Entendimento (6,83)
		Indisciplina

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro 1, os elementos do primeiro quadrante “Desatenção” (frequência: 34; ordem média de evocação: 2,85), “Hiperatividade” (22; 2,95) e “Agressividade” (15; 2,87) sugerem que, devido a sua localização, são provavelmente centrais na representação social do aluno com D.I. Esses dados parecem indicar que, para esses professores, o aluno com D.I. não consegue prestar atenção, por isso não aprende, mas, além disso, não consegue controlar seu comportamento agitado. Observa-se que os professores enfatizam

as questões comportamentais em detrimento das questões intelectuais. Esse dado sugere que os professores, de modo geral, talvez desconheçam as reais limitações dos alunos com D.I., embora todos os professores deste estudo tenham informado ter experiência com esse público. Reforça-se a importância da formação na atividade docente, mais precisamente para o aluno incluído.

Sobre o sistema periférico da representação social, quando observamos o segundo quadrante, que corresponde à primeira periferia da RS, inferimos que as características de desatenção e agitação, que aparecem no 1º quadrante, estão sustentadas pelas diversas dificuldades que o aluno com D.I. apresenta, dificuldades de socialização, de aprendizagem e leitura, ou seja, tanto em nível acadêmico quanto social. Dessa forma, essas dificuldades levam o aluno a um estado de apatia, que pode ser identificado por alguns como preguiça, mas é provavelmente mais do que isso, pode ser um estado de falta de energia que o impossibilita de se desenvolver como as demais crianças de sua faixa etária.

Além disso, foi possível perceber que, embora os professores reclamem da falta de preparo para trabalhar com alunos com deficiência, as características por eles apresentadas no sistema periférico não são diferentes das características que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) apresenta.

Os participantes da pesquisa, embora descrevam as características comportamentais como supostamente centrais na identificação do aluno com D.I., o que orienta suas práticas são as características que aparecem no sistema periférico, corroborando a teoria sobre RS e práticas (Flament & Rouquette, 2003).

As dificuldades citadas pelos professores, por outro lado, parecem ser vistas como algo que possa ser minimizado pelas atividades paralelas e de reforço, com isso, o professor chama para si a responsabilidade de tentar sanar as dificuldades dos alunos com D.I., já que seu papel social como educador é justamente aquele que deve oferecer as melhores condições para que o aluno possa aprender, responsabilizando-se pelo sucesso ou fracasso dos mesmos. A atribuição dessa função ao professor, no caso dos alunos com D.I., pode ser a causa da grande angústia que relatam sentir no seu trabalho com o aluno com D.I., uma vez que a frustração por não conseguirem fazer com que o aluno aprenda como os demais os fazem questionar sua competência como educador. Soma-se a essa problemática, assim, o sentimento de incapacidade dos professores por não conseguirem, com as práticas já reiteradas em seu cotidiano, fazer com que o aluno com D.I. possa aprender

No nosso estudo de práticas inclusivas, as características apresentadas no segundo quadrante são importantes, uma vez que Flament e Rouquette (2003) esclarecem que,

enquanto o núcleo central define a representação, é o sistema periférico que orienta as práticas. Dito isso, nota-se que os professores reconhecem as diversas dificuldades dos alunos com D.I. como uma característica própria da deficiência, ou seja, sua dificuldade em aprender não é resultado do mau comportamento ou falta de interesse do aluno, assim, buscam-se práticas diversas na tentativa de suprir tais dificuldades, intensificando as atividades paralelas e de reforço, como é possível observar nos resultados obtidos com a análise de similitude, como mostra a figura 1, ilustrando a Árvore de Similitude das RS do aluno com D.I..

Como o estudo das representações sociais do aluno com D.I. mostrou, as práticas dos professores estão orientadas no sentido de sanar as diversas dificuldades que esses alunos apresentam na escola, fundamentalmente, as dificuldades acadêmicas.

Na Figura 1, pode-se perceber que as práticas inclusivas dos professores da rede municipal de ensino de Porto Nacional são aquelas voltadas especificamente para o reforço escolar, sendo a sala de recursos o espaço central, próprio do aluno com D.I., e a partir dela pode-se pensar em atividades para esses alunos. A sala de recursos é, assim, vista pelo professor regente como o referencial para seu trabalho e é possível que busque junto ao professor especialista da sala de recursos ideias e ferramentas para trabalhar com o aluno com D.I. Vimos na questão sobre as representações sociais do aluno com D.I. que as dificuldades desses alunos são os elementos que orientam as práticas dos professores, como observamos na árvore de similitude a seguir (Figura 1). Nela, ficam claras as práticas de alfabetização, reforço, aulas paralelas, atenção dirigida, recuperação sistemática, a prática de sentar junto do aluno, ou seja, práticas que têm a tentativa de sanar as dificuldades do aluno com D.I.

<i>Frequência</i>	<i>Inferior a 2,87</i>	<i>Superior a 2,87</i>
>10	Núcleo Central	
	28 Desatenção (2,46)	15. Inquietação (3,00)
	. Déficit de (1,00)	11. Agressividade (3,00)
	14 Aprendizagem (2,75)	e
	. Desligado (1,20)	
	. Déficit de	
	12 Concentração	
	.	
	10	
	.	
<5		
	7. Preguiça (2,00)	8. Apatia (4,00)
	6. Baixa (2,67)	8. Timidez (4,38)
	5. autoestima (1,00)	6. Ansiedade (3,50)
	Hiperatividade	6. Carência (4,33)
		6. Dif. Escrita (3,00)
		6. Prob. (3,16)
		Neurológicos
		5. Dif. (2,80)
		Socialização

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro 2, os elementos apresentados no primeiro quadrante: “Desatenção” (frequência: 28; ordem média de evocação: 2,46), “Déficit de Aprendizagem” (F: 14; OME: 1,00), “Desligado” (12; 2,75) e “Déficit de Concentração” (10; 1,20) são, provavelmente, elementos centrais na representação social do aluno com dificuldades de aprendizagem. Isso significa dizer que, para os participantes desta pesquisa, essas são as principais características, ou seja, aquilo que define o aluno com D.A. Observa-se que, nesse primeiro quadrante, encontramos três termos que possuem praticamente a mesma conotação na linguagem não especializada, ou seja: desatenção, desligado e déficit de atenção. Esses dados reforçam a imagem do aluno com D.A. como sendo, principalmente, aquele aluno que parece não se interessar pelos estudos, ou seja, que “vive no mundo da lua”, provocando, assim, como consequência, um déficit de aprendizagem.

Por outro lado, temos na casa da primeira periferia os termos inquietação e agressividade, que parecem indicar que a dificuldade de aprendizagem do aluno é fruto de problemas comportamentais, reforçados pela preguiça e hiperatividade, vista aqui não como um termo oficial, podendo ser traduzido por inquietação novamente, talvez porque esse aluno não consiga acompanhar a turma. Esses elementos – desatenção, inquietação,

agressividade, preguiça – são dados que sugerem problemas comportamentais e, nesse sentido, o professor pouco poderia fazer para ajudar “o aluno que não quer aprender”, o que reforçaria sua baixa autoestima, já que a impotência do professor poderia ser traduzida como descaso ou falta de interesse em ajudar o aluno.

Assim, o aluno com D.A., devido a seu comportamento agitado, somado à falta de atenção, preguiça e baixa autoestima, apresenta déficits de aprendizagem escolar, que poderiam ser sanados, segundo relato dos professores, se o aluno se esforçasse mais. A concepção de que o fracasso escolar dos alunos com D.A. não é atribuído à sua condição intelectual é partilhada pela literatura especializada (Correia & Martins, 2005; Gonçalves, 2008; Sisto, 2012). Essa ideia desonera o professor da responsabilidade pela aprendizagem do aluno com D.A., além de favorecer a percepção de que o sucesso desse aluno não se encontra em suas mãos.

Atualmente, as D.A. são identificadas como problemas para aprender determinados conteúdos ou matérias que, para alguns estudiosos, têm como origem questões de ordem orgânica, psicológica, intrínsecas ao aluno; e, para outros, causas socioculturais. Independentemente das causas, as consequências para os sujeitos com D.A. são dificuldades significativas em uma ou mais áreas do desempenho educacional, como compreensão auditiva, expressão verbal, habilidades básicas de leitura, fluência em leitura, compreensão escrita, expressão escrita, cálculo e problemas matemáticos (NJCLD, 2011).

Nota-se que, para os professores pesquisados, as características dos alunos com D.A. diferem da literatura especializada. Para os professores, o que parece ser a característica principal é a desatenção, seguida de problemas comportamentais que interferem na aprendizagem. Vemos, assim, que as características que a literatura traz sobre as D.As estão mais próximas das características que os professores atribuem aos alunos com D.I.

Pode-se pensar, com isso, que os professores muito pouco sabem a respeito das D.As. e que há uma confusão quanto às características dos alunos com D.A. e os alunos com D.I. Enquanto os professores atribuem aos alunos com D.A. o sucesso ou fracasso escolar ao interesse pela aprendizagem, a D.A. permanece como um problema que pode ser resolvido unicamente pelo esforço do aluno, nesse sentido, o professor se vê sem recursos, sem ação.

Conforme pode-se ver na distribuição das práticas pedagógicas, na árvore de similitude da Figura 2, há evidência de que os professores busquem na coordenação de inclusão do município o principal suporte para seu trabalho, o que faz questionar sobre o

compreendê-los e, dessa forma, se distrai facilmente com outras atividades de seu interesse.

Estudo I - Representações Sociais do Aluno com Transtorno do Espectro Autista

O Estudo II teve como objetivo identificar as representações sociais do aluno autista e para atingi-lo foi aplicado um questionário composto por uma questão de evocação com o termo indutor “aluno autista”. Em seguida, com o intuito de complementar o presente estudo foi realizada a análise de similitude a partir dos dados colhidos

O principal objetivo do estudo foi a realização da análise sobre as representações sociais de professores da Educação Infantil sobre o aluno autista, com base em duas metodologias diferentes, a fim de compreender até que ponto estas representações são marcadas por práticas relacionadas às concepções de inclusão e exclusão.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário composto de uma questão de Evocação onde os professores responderam: “O que lhe vem à cabeça quando você ouve a expressão “Aluno Autista? ”

A análise inicial foi realizada a partir do tratamento dos dados colhidos, com a divisão dos elementos evocados a partir da aplicação do instrumento, além da separação dos mesmos de acordo com a frequência, além de identificar um possível núcleo central das representações sociais, com o auxílio do software EVOC 2003® (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*).

A segunda análise foi realizada a partir do estudo sobre as conexões entre os elementos de uma representação, ou seja, a Análise de Similitude, utilizando o método desenvolvido por Claude Flament na década de 1970, onde os resultados são apresentados em forma de “árvore” a partir do grau de conexidade entre os elementos (Sá, 1996).

De acordo com a análise dos dados utilizando o método de análise de similitude foi possível identificar os laços que ligam os elementos de uma representação e descobrir suas relações de hierarquia, proporciona a sistematização interna de um conjunto de elementos que compõem uma representação (ABRIC, 1994).

O estudo foi aplicado nos quatro municípios participantes da pesquisa, divididos da seguinte forma: Barra do Piraí 96, João Pessoa 35, Juiz de Fora 65, Piraí 47; todos professores da Educação Infantil, compondo o escopo de 243 participantes.

Para organizar e gerar dados para análise no estudo II, foi utilizado o software EVOC 2003® (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), no qual o raciocínio procura associar a frequência das palavras e expressões evocadas pelos sujeitos, obedecendo a ordem das evocações, permitindo a identificação dos elementos

das representações sociais que são considerados centrais a partir da produção discursiva (VÉRGÉS, 1992).

Desta forma, para analisar os dados colhidos recorreremos à análise de conteúdo segundo Bardin, que considera a existência de uma “atração do investigador sobre o escondido, o latente, o não-aparente” contido no discurso dos sujeitos, refletindo em práticas existentes no contexto escolar (BARDIN, 2000).

De acordo com Abric (2001), quando utilizamos como instrumento a entrevista, devemos recorrer aos métodos de análise de conteúdo, pois a mesma é passível de diversas interpretações e os métodos de análise de conteúdo utilizados recentemente possuem o objetivo de separar a subjetividade a partir do olhar dos pesquisadores, justificando assim a escolha por tal método de análise (ABRIC, 2001).

Após o tratamento dos dados foram encontrados os resultados e, em seguida, organizados a partir de um quadro de quatro casas, levando em conta a frequência e a ordem das evocações elaboradas por professores da Educação Infantil quanto ao “Aluno Autista”.

A distribuição do que chamamos de “quadrantes”, seguiu a seguinte organização: o primeiro quadrante representou um possível Núcleo Central, e que ABRIC (1994 p. 20) reconhece como o “Núcleo estruturante de uma representação”, enquanto os elementos considerados periféricos foram organizados nos três quadrantes restantes da seguinte forma: o segundo e o terceiro quadrante foram compostos por elementos considerados intermediários, e o quarto quadrante composto por elementos periféricos; todos relacionados de forma direta ou indiretamente com o Núcleo Central.

Assim, os resultados encontrados após o tratamento de dados foram organizados conforme mostra o quadro três:

Quadro 3. Quadrantes de distribuição das evocações dos professores com relação ao termo indutor “aluno autista”, após a análise dos dados com o auxílio do Programa EVOC.

Frequência	Ordem média de evocação	
	Inferior a 3,2	Superior a 3,2
>15	<p>Núcleo Central 53. Desafio (2,113) 43. Atenção (3,093) 32. Isolamento (2,156) 30. Cuidado (3,133) 28. Socialização (2,536)</p>	<p>39. Amor (3,538) 37. Carinho (3,595) 29. Dedicção (3,276)</p>

<15	24. Dificuldade (2,167)	25. Inclusão (3,360)
	23. Aprendizagem (2,783)	19. Compreensão (3,579)
	23. Interação (2,783)	19. Comunicação (3,842)
	22. Paciência (3,045)	18. Respeito (3,444)
	20. Pesquisa (2,700)	17. Estudo (3,294)
	17. Experiência (2,882)	15. Rotina (4,133) 15. Afetividade (3,733)

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo a análise do quadro acima, observa-se que o primeiro quadrante é composto por elementos considerados evocados com maior frequência, sinalizando um provável núcleo central das representações sociais dos professores sobre o aluno autista, onde os termos estão dispostos da seguinte forma: *desafio* com frequência mais elevada (53), seguido por *atenção* (43), *isolamento*(32), *cuidado*(30), *socialização*(28).

Os dados mostraram que os professores veem o aluno autista como algo desafiador, que necessitam de construção de novas práticas, mas ao mesmo tempo carregam a visão assistencialista referente à atenção e o cuidado diferenciados que permeia essas práticas. Outro elemento importante se refere às características consideradas marcantes do Transtorno do Espectro Autista, como o isolamento e a dificuldade de socialização, que ao mesmo tempo exige do professor maior esforço, além da importância da socialização dos alunos que possuem tal transtorno.

O desafio de ter um aluno com TEA é sustentado pela especificidade das práticas que necessitam ser construídas no ambiente escolar, mas que, a partir do conjunto de espectros presentes no TEA, que, por vezes, incomodam não só o professor, mas a comunidade escolar, por ser um elemento considerado novo na escola, pois antes este aluno não frequentava a rede regular de ensino.

Com relação aos elementos do segundo quadrante, considerados intermediários e mais próximos do núcleo central, foram evocados os seguintes elementos: amor (39), seguidos de carinho (37) e dedicação (29). Estes elementos são próximos ao que consideramos como núcleo central, por apresentarem maior média de evocação, ou seja, ainda são relevantes para a construção e manutenção do núcleo central das representações sociais. Conforme apresentado em diferentes trabalhos sobre as representações sociais da Educação Inclusiva, as relações afetivas são encontradas em grande parte como Núcleo Central, como elementos com maior evocação. No caso dos resultados encontrados neste estudo, percebe-se que, quando questionados sobre o aluno autista, o discurso “romantizado” pautado em laços afetivos, surge como secundário e não

mais central. Tal fato mostra que, não significa que estes elementos deixaram de ser significativos, mas que são considerados relacionais.

O terceiro quadrante revela elementos evocados naturalmente, que apresentam frequência inferior em relação ao primeiro e segundo quadrante, podendo ser reconhecidos como elementos que estabelecem uma relação de contraste com os outros elementos. Por outro lado, procuram sustentar os elementos do núcleo central com relação ao desafio. Assim, no terceiro quadrante identificamos como elementos intermediários e um pouco mais distantes do Núcleo Central: Dificuldade (24), Aprendizagem (23), Interação (23), Paciência (22), Pesquisa (20) e Experiência (17), sinalizando ainda a dificuldade como parte do desafio a ser enfrentado com a prática diária com alunos com TEA, reforçando o elemento desafio citado no primeiro quadrante. As características do aluno autista como o déficit de aprendizagem e de interação aparecem como elementos que dificultam as práticas vivenciadas no ambiente escolar e que exigem experiência, paciência e pesquisa. O professor afirma não ter experiência para o trabalho diferenciado, com práticas específicas e que exigem estudo, retomando também a questão assistencialista quando cita a paciência para lidar com tais características.

No quarto quadrante, estão localizados os elementos considerados mais distantes do Núcleo Central e reconhecidos como periféricos, agrupados na periferia que mais se distancia do núcleo central e, portanto, para esse grupo, pode-se dizer que apenas tangencia as representações sociais sobre o fenômeno, porém ainda fazem parte do discurso, e, portanto, podem emergir ou desaparecer. Portanto, neste quadrante encontramos: Inclusão (25), Compreensão (19), Comunicação (19), Respeito (18), Estudo (17), Rotina (15) e Afetividade (15); e assim, podemos afirmar que as concepções de inclusão e suas condições para que o processo aconteça são fatores importantes, mas não centrais, segundo termos como “compreensão” e “respeito”.

As características do Aluno Autista voltam a aparecer como a dificuldade de comunicação e a rotina exigida pelos mesmos, além da necessidade de estudo por parte do professor que leva em consideração a afetividade como fator preponderante.

Para complementar o estudo do instrumento acima, a análise foi realizada com base no método de Análise de Similitude, com o auxílio do software SIMI, um software que permite realizar a Análise de Similitude entre os elementos e a possível ligação destes com o Núcleo Central.

Após a organização dos elementos encontrados em categorias no estudo inicial, a partir da análise dos dados gerados pelo software EVOC, considerando a frequência de evocação e a relação entre os termos, para então, descobrirmos as relações entre os

termos evocados, que, por mais que não estejam localizados no Núcleo Central de uma representação, estabelecem relações que sustentam este núcleo, a partir das conexões estabelecidas entre os mesmos.

Segundo a árvore máxima da representação social do aluno autista atingida, a categoria “afeto” foi apresentada como elemento central da representação social, relacionada de forma próxima a outras duas categorias “desafio” e “atenção”. Enquanto os elementos pertencentes às categorias “estudo”, “práticas inclusivas” e “experiência” estabelecem relação com o núcleo central a partir da categoria desafio, sendo que a categoria “déficit de aprendizagem” está mais distante desta relação em relação as demais. Por sua vez, a categoria “afeto” abarca diferentes elementos que compõem categorias como: “características do aluno”, “déficit socialização”, “isolamento”, “inclusão” e “características do professor”; a categoria “direitos” também estabelece relação com o núcleo central, mas com valor menos significativo com relação as outras. Assim, a análise dos elementos foi confirmada em conformidade com a árvore limiar de 9%.

Árvore Máxima da RS do Aluno Autista em Professores

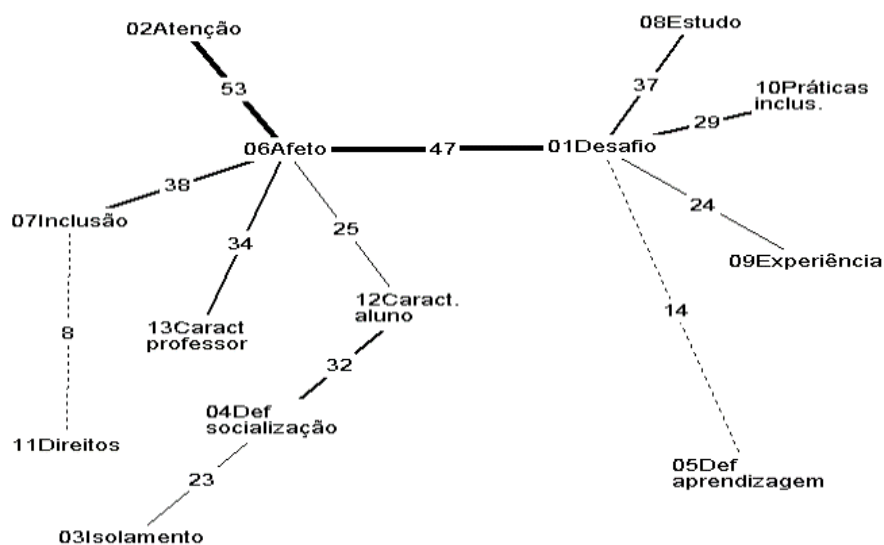


Figura 6. Árvore máxima da representação social do Aluno Autista em professores

De acordo com a análise realizada e após identificar a representação social dos professores sobre o aluno autista, percebe-se que as questões afetivas ainda estão em evidência quanto à influência das práticas exercidas no ambiente escolar, como também estão ligadas às questões do cuidado segundo a categoria “atenção”, mostrando relações estreitas com os elementos que abarcam as características do aluno autista, assim como as do professor considerado preparado para incluir; em contra partida a categoria desafio também aparece ligada às questões necessárias para o atendimento deste aluno como algo novo, diferente e desafiador, como a “experiência”, o “estudo” e as “práticas inclusivas”.

Considerações Finais

O presente estudo buscou considerar um pequeno recorte da temática da educação inclusiva, especificamente os conhecimentos que estão sendo elaborados sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual, deficiência de aprendizagem e transtorno do espectro autista, compartilhados pelos professores e promotores de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao longo desse percurso, foi possível observar que o modelo de educação inclusiva, no Brasil, encontra-se em construção, ainda permeado de incertezas e questionamentos por resolver. Nesse sentido, pode-se pensar que as representações sociais nesse contexto também estão em construção, e os conhecimentos produzidos nessa área ainda precisam ser oportunizados a todos os que trabalham, direta ou indiretamente, com a educação inclusiva. Isso ficou claro durante a pesquisa, haja vista que, embora os participantes deste trabalho sejam formados por um contingente de professores com experiência na escolarização do aluno com necessidades específicas, os nossos resultados indicam que ainda desconhecem algumas de suas características e reais limitações e potencialidades quanto ao desenvolvimento acadêmico.

Neste contexto foi necessário analisar diferentes aspectos relacionados aos processos de inclusão/exclusão vivenciados no contexto escolar. O primeiro aspecto tem suas origens na modalidade de Educação Especial, presente nas propostas de inclusão como base para as práticas diferenciadas com alunos com deficiência, pautada na articulação de políticas públicas que garantam a eficácia dos processos, confundida como uma pseudo-educação inclusiva. Segundo a análise da referida modalidade foi possível perceber que esta ainda transita entre o modelo médico de atendimento e o atendimento pedagógico, onde as questões referentes ao laudo e ao atendimento de um especialista são fatores significativos e que permeiam o processo de escolarização.

Nesta pesquisa, constatou-se que o aluno com D.A., para esse grupo de professores, encontra-se em uma situação peculiar. Enquanto os alunos com D.I. estão assistidos pela política da educação inclusiva e, nesse sentido, embora os professores não acreditem na sua eficácia, têm um plano de ações pedagógicas que devem ser oportunizadas (sala de recursos, aulas paralelas, reforço escolar), os alunos com D.A., uma vez que inexistem uma política própria para eles, são os verdadeiros excluídos do processo educativo. A eles são atribuídas características comportamentais que reforçam sua condição de “aluno desinteressado”, que “não aprende porque não quer”, enquanto o aluno com D.I. “não aprende porque não consegue”. Sem saber como despertar no aluno a vontade de

aprender, os professores buscam apoio ao aluno com D.A. nos suportes oferecidos aos alunos com D.I. (sala de recursos, coordenação de educação inclusiva) e, com isso, favorecem a percepção de que a D.A possa ser permanente, assim como a D.I. é vista. Em ambos os casos, tanto na visão da D.I., como na D.A., a escola é inocentada do fracasso escolar, retirando-se do professor a responsabilidade pelo sucesso ou não do aluno.

Diante do exposto, constatou-se que as representações sociais do aluno com deficiência intelectual em professores da rede regular de ensino, podem ser agrupadas com os seguintes termos: desatenção, agressividade/hiperatividade e diversos tipos de dificuldades acadêmicas e sociais (leitura, escrita, socialização, entendimento, aprendizagem).

As representações sociais dos alunos com dificuldades de aprendizagem, foi um importante estudo para ajudar a pensar as práticas junto aos alunos com D.I. e com TEA, práticas que são comuns no trabalho com alunos com D.A., e que fazem parte do repertório de ações dos professores quando os alunos não conseguem aprender, ou seja, práticas de reforço escolar.

Para o grupo de professores pesquisados, o foco do trabalho docente, junto aos alunos com D.I. e com TEA, está centrado na tentativa de sanar as dificuldades escolares que eles apresentam e, para isso, recorrem às diversas atividades paralelas e de reforço. Pode-se dizer que essa prática é uma tentativa de inclusão escolar, embora os professores não acreditem que a aprendizagem dos alunos com D.I seja possível. Esse olhar sobre o outro, que Paugam (2012) chamou de reconhecimento social, é fator imprescindível para pensar os processos de inclusão, a fim de que a mesma não aconteça apenas como inserção escolar (Albuquerque, 2007).

Como contribuição para a reflexão sobre a inclusão de alunos com D.I e com TEA na rede regular de ensino, os dados deste trabalho chamam a atenção para a importância da formação dos professores na transformação das representações sociais. As atividades de capacitação docente, as reflexões entre os professores sobre o trabalho com alunos incluídos, assim como a disseminação de informação e do conhecimento podem transformar os sistemas simbólicos que os professores compartilham entre si e que perpassam as representações sociais do aluno com D.I e, com isso, oportunizar o desenvolvimento de novas práticas. Ressalta-se, dessa forma, a importância em instituir novas oportunidades de diálogos entre os professores e destes com os pesquisadores da área, além de fomentar pesquisas e sua disseminação no ambiente escolar.

Assim, a inclusão do aluno com TEA é marcada pela presença de um profissional “preparado para incluir”, que tem conhecimentos em Educação Especial que o professor

do ensino comum admite não ter, idealizando o papel de um professor inclusivo, que vence os desafios, extremamente preparado para as adversidades impostas pelo trabalho com o aluno diferente.

Outro aspecto relevante é o estudo sobre as representações sociais das práticas docentes exercidas no ambiente escolar no que tange os processos de inclusão/exclusão, pois estudos sobre as representações sociais da inclusão e educação inclusiva ainda mostram uma visão romantizada presente no discurso dos professores, onde os elementos com maior frequência são baseados em componentes afetivos como amor, carinho, dedicação e compromisso; assim como os resultados encontrados em trabalhos sobre as representações sociais de professores dos anos iniciais sobre o trabalho docente.

Partindo desta observação, quando questionados sobre as práticas exercidas com alunos com TEA, os professores admitem existir um trabalho, diferente do que costumam executar, que exige afeto, atenção constante, que demanda maior esforço, por isso ser um desafio contínuo. Isso não quer dizer que o professor nos mostra práticas contraditórias, mas sim práticas consideradas de valor ambivalente, pois ele “acredita” na inclusão, mesmo assumindo que a função de fazer o aluno aprender pode ser da escola ou de outro colega especializado, mas não dele.

A partir desta premissa foi possível afirmar que, de acordo com a análise dos estudos realizados, as representações sociais dos professores com relação a esta clientela têm como base a noção de exclusão. Isto se dá pelo fato de que os professores da rede regular de ensino reconhecem a necessidade do estabelecimento de novas práticas a serem desenvolvidas no contexto escolar com alunos com TEA, mas que, por enquanto, não devem ser exercidas por ele, sugerindo o papel do professor considerado especialista, mas admitindo a necessidade de se inserir nesse processo e buscando a parceria de equipe multidisciplinar.

Ao analisarmos o ambiente escolar e suas relações com o exercício da docência percebemos que as trajetórias de vida de muitos professores e alunos se misturam, são muitas histórias que se repetem culminando na falta de escolha pela profissão, por isso ser professor. Questões de cunho afetivo também são levantadas de acordo com expressões como “levar a escola pra casa”, “pensar o que vai ser daquela criança”, ou simplesmente “agir como mãe”; ou ainda as relações de força e resistência vividas com as famílias que por vezes são desinteressadas, tratam a escola como um “depósito”, desmerecendo o trabalho do professor, o que colabora para a desvalorização da profissão, pois se antes era a falta de reconhecimento financeiro, agora estes não têm ao menos o respeito da família.

As práticas exercidas na escola reproduzem a exclusão a partir de suas metodologias de ensino e avaliação, na organização do sistema escolar, na divisão em série e segmentos, como também na organização do espaço escolar, sem levar em conta as mudanças que vivemos atualmente, mas admitindo que o aluno mudou e que o mesmo chega cada vez mais com demandas que não deveriam ser tratadas no contexto escolar. Como os professores dizem “*trazem uma mochila de casa*” recheada com questões sociais que também pertencem à escola, pelo fato desta ser reconhecida pelos próprios professores como um espaço de socialização.

Referências

- ABDALLA, A. P.; OSTI, A. Representações de docentes sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental. In: IX JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - JIRS VII CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – 2015, Piauí: CBRS, 2015. *Anais da IXJIRS*. Disponível em <http://uninovafapi.edu.br/wp-content/uploads/2015/12/ANAIS-X-JIRS-10-12-2015.pdf>. Acesso em 03/03/2016.
- ABRIC, J- C. *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: PUF, 1994 p. 59-80.
- _____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 1998.
- _____. (Org.). *Prácticas sociales e representaciones*. México: Ediciones Coyacán, 2001.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION - AAMR. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10 edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, 5 edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AZEVEDO, K. R.; CERQUEIRA, T.C. Representações sociais de professores de ensino médio sobre o estudante com deficiência intelectual. IX JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - JIRS VII CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS –CBRS: Piauí, 2015, Disponível em <http://uninovafapi.edu.br/wp-content/uploads/2015/12/ANAIS-X-JIRS-10-12-2015.pdf>. Acesso em 03/03/2016.
- AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Professores em questão: o que pensam sobre a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. VIII JORNADA INTERNACIONAL E VI CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: Recife, 2013.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05/09/2013.
- CAMPOS, P. H. F. Parâmetros para uma concepção psicossocial da exclusão. *Revista Fragmentos de Cultura*, Goiás 9 (6):1238-1258, 1999.
- CERQUEIRA, T. C. S. & PINTO, C. B. G. C. As representações sociais dos professores sobre a Hiperatividade. V JORNADA INTERNACIONAL E III CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, Brasília, 2007. Disponível em <http://www.vjirs.com.br/>. Acesso em 30/03/2013.

- CORREIA, L. M. & MARTINS, A. P. (2005). Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las? Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal, Porto Editora. Disponível em: www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf. Acesso em 21/03/2016.
- COSTA, A. L. O. & ANDRADE, E. R. G. Representação social de Educação Inclusiva: o novo como desafio docente no cenário da escola regular. VIII JORNADA INTERNACIONAL E VI CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, Recife, 2013.
- CUNHA, A. E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.
- CUNHA, A. E. Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino. Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE): formação de professores, complexidade e trabalho docente; III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação- SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO, IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH – Curitiba: PUCPress, 2015 ISSN 2176-1396. Disponível em [file:///C:/Users/Sabrina/Downloads/download%20\(12\).pdf](file:///C:/Users/Sabrina/Downloads/download%20(12).pdf) , acesso em 03/03/2016.
- FRAGOSO, F. M. R. A. & CASAL, J. **Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2012, vol.18, n.3, pp. 527-546. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300011>. Acesso em 30/03/2013.
- GLAT, R. & BLANCO, L. DE M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*, (6). Glat, R. (Org.) (15-35). Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- GONÇALVES, J. E.. Apresentação. In BOLDÁ, Adriana Schimidt. *Psicopedagogia: diversas faces, múltiplos olhares*. São Paulo: Olho d'Água, 6-8, 2008.
- GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. As representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29, 2006, CAXAMBU. Rio de janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2192-- Int.pdf>. Acesso em: 13 abr 2015.
- GUARESCHI, P. A.; POSSAMAI, H. Territórios de exclusão: investigações em representações sociais. Porto Alegre: ABRAPSO – SUL, 2009.
- JESUS, I. D. As Representações sociais dos docentes sobre a educação inclusiva no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão. VIII JORNADA INTERNACIONAL E VI CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, Recife, 2013.
- JANNUZZI, G. S. M. A.. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. *Coleção Educação Contemporânea*. 1ª edição. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LIMA, M. da C. de A. B.; MACHADO, M. A. D.. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DE FÍSICA REFERENTES À INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte , v. 13, n. 3, p. 119-131, Dec. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172011000300119&lng=en&nrm=iso Acesso em 28/04/2017.
- MACHADO, L. B. (et al). Resistências e impossibilidades nas Representações sociais de Inclusão de Professoras. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu, Resumo.

- Disponível em www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT15-5315--Int.pdf. Acesso em 31/03/2013.
- MACHADO, M. S.; OLIVEIRA, R.R.; SIQUEIRA, M. *Representações sociais de professores de ciências sobre o processo de inclusão: uma experiência no interior da Bahia*. ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE): FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE; III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO-SIRSSE, V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD/CÂTEDRA UNESCO, IX ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR – ENAEH – Curitiba: PUCPress, 2015 ISSN 2176-1396. Disponível em [file:///C:/Users/Sabrina/Downloads/download%20\(13\).pdf](file:///C:/Users/Sabrina/Downloads/download%20(13).pdf) , acesso em 03/03/2016.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6 edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação.*, Rio de Janeiro, 2006 11 (33):387 -559.
- MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. Educação inclusiva: representações sociais de professores que ensinam Matemática. *Poiesis Pedagógica*. 2014. Disponível em: Acesso em: 30/04/2015.
- MUSIS, C. R. de & CARVALHO, S. P. de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.110, pp. 201-217. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000100011>. Acesso em 30/03/2013.
- NABUCO, M. E.. Práticas Institucionais e Inclusão Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (139):63-74, jan./abr, 2010.
- NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities (2011). *Learning Disabilities: Implications for Policy Regarding Research and Practice: A Report by the Nacional Joint Committee on Learning Disabilities*. March. *Learning Disability Quarterly*, 34 (4):237-241.
- NÓBREGA, D. O. da & CARVALHO, M. do. R. de F. Perpetuando Segregações? Representações Sociais de Educação Inclusiva. V JORNADA INTERNACIONAL E III CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, Bra-sília, 2007. Disponível em <http://www.vjirs.com.br/>. Acesso em 30/03/2013.
- OLIVEIRA, A.A.S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10,n.1, p.59-74, Jan.-Abr. 2004. Disponível em http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/102261/oliveira_aas_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y, acesso em 15/02/2017.
- OLIVEIRA, W. M. M. Dizeres de professores bilíngues sobre o processo de inclusão escolar de alunos surdos. IX JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - JIRS VII CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - CBRS 24 a 27 de Novembro de 2015 Local: Centro Universitário UNINOVAFAPI Teresina/Piauí/Brasil ISBN: 978-85-60395-14-9 www.jirs2015.com.br. Disponível em <http://uninovafapi.edu.br/wp-content/uploads/2015/12/ANAIS-X-JIRS-10-12-2015.pdf> , acesso em 03/03/2016.
- OMOTE, Sadao. *Normalização, integração, inclusão*. Ponto de Vista, Florianópolis, 1999 1(1): 413.

- RATEAU, P.; MOLINER, P.; ABRIC, J.-C.; Social Representation Theory. In Van Lange, P. A. M., Kroganski, A. W. & Higgins, E. T. (Org.) *Handbook of Theories of Social Psychology*. 2012 (477-497) doi:10.4135/9781446249222.n50
- RIVERA, F. B. Breve revisión del autismo. rev. Asoc. Esp. Neuropsiq., 2007, vol XXVII, nº 100, PP. 333-353.
- SÁ, Celso Pereira de. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SANTOS, N. M. . *Problematização das Dificuldades de Aprendizagem. Trabalho de conclusão de atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional*. PDE - 2007. Londrina, PR:2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2320-8.pdf>>. Acesso em: 21/03/ 2016.
- SANTOS, M. P. & SILVA, K. R. X. da. Representações sociais sobre o “professor inclusivo”: competências interpessoais e políticas de formação de professores em questão. Teias: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, PP.12-26, julho/dezembro 2008. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=278>. Acesso em 30/03/2013.
- SASSAKI, R. K. (1999). Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.
- SISTO, F. F. (2012). Dificuldades de Aprendizagem. In Sisto et al. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- TAVEIRA, C. C. & MAURÍCIO, L. V. As Representações sociais expressas nos discursos e nas práticas dos professores a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência em turmas regulares. V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Brasília, 2007. Disponível em <http://www.vjirs.com.br/>. Acesso em 30/03/2013.

Submetido em 30/03/2017