

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

JANE DOS SANTOS MELLO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ALUNO COM  
DEFICIÊNCIA MENTAL INSERIDO NO ENSINO REGULAR

Rio de Janeiro  
2007

JANE DOS SANTOS MELLO

Representações Sociais de Professores Sobre o Aluno com Deficiência Mental Inserido no  
Ensino Regular

Dissertação apresentada à Universidade  
Estácio de Sá como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lúcia Velloso Maurício.

Rio de Janeiro  
2007

JANE DOS SANTOS MELLO

Representações Sociais de Professores Sobre o Aluno com Deficiência Mental Inserido no  
Ensino Regular

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de  
Sá como requisito parcial para a obtenção do grau  
de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Lúcia Velloso Maurício  
Universidade Estácio de Sá

---

Profª Drª Margot Campos Madeira  
Universidade Estácio de Sá

---

Profª Drª Rosana Glat  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## DEDICATÓRIA

A todas as crianças brasileiras que, na escola, vivenciam ou vivenciaram a dolorosa  
experiência de serem excluídas.

Aos meus filhos, Marcelle, Maria Eduarda e Lucas Eduardo.

Aos meus pais, Gelson Mello e Suely Mello.

Ao meu irmão Gelson Júnior que dedica-se ao trabalho com alunos especiais.

Ao meu companheiro, Francisco Eduardo Freire Barboza.

Aos meus familiares e amigos que torceram por mim.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus e Senhor, Jesus Cristo, porque Dele, por Ele, para Ele são todas as coisas;

À Minha família;

À minha orientadora, Professora Lúcia Velloso Maurício;

A Capes, pelo financiamento da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio;

Às Escolas Municipais onde realizei meu trabalho de campo;

Às minhas amigas: Cristina Pereira, Eliane Caetano, Joana D'Arc de Souza e Ana Paula

Monteiro;

Ao Vereador Rui Machado;

Ao Sr. Paulo Massa, Secretário de Educação do município de Cabo Frio;

Às professoras que participaram da pesquisa. Rosane (In memoriam)

Às pessoas que contribuíram com informações no período de coleta de dados;

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá;

Às funcionárias, Ana Paula e Ingrid, da Universidade Estácio de Sá;

## RESUMO

A pesquisa apresentada teve como objetivos: a) investigar as representações sociais de professores do 1º segmento do ensino fundamental sobre o aluno com deficiência mental inserido no ensino regular em escolas públicas do município de Cabo Frio; b) descrever as circunstâncias mais frequentes em que ocorrem comportamentos docentes favoráveis à inserção acadêmica do aluno portador de necessidades educacionais; c) comparar as interações do professor com o aluno especial com as observadas com os demais alunos. A fundamentação teórica utilizada no estudo foi a teoria da representação social apresentada por Serge Moscovici desenvolvida por outros teóricos que atuam nesse campo, como: Jodelet, Abric, Alves–Mazzotti, Sá, entre outros. Adotou-se a abordagem qualitativa, utilizando, como instrumentos para coleta de dados, o teste de associação de palavras, o teste de centralidade, a observação em sala de aula e entrevistas. O estudo envolveu 26 professores que tiveram alunos com deficiência mental inseridos em suas turmas regulares no ano de 2006. A associação de palavras foi aplicada a todos os 26 professores; o teste de centralidade e a observação foram aplicados a 10 professores selecionados dentre os 26 e a entrevista foi aplicada a 6 dos 10 professores observados. Os resultados do estudo revelaram que: a) em sua representação do aluno com deficiência mental, o professor se apropria do discurso circulante na sociedade, ancorando-a em sentidos carregados de sentimentalismo; b) não foram observados indícios de que o amor, o respeito, a dedicação e a aceitação ocupem lugares centrais no imaginário do professor com relação ao aluno deficiente; c) os professores observados não apresentam comportamentos que favoreçam a inserção do aluno na dinâmica da sala de aula; e d) a interação professor aluno, seja portador de necessidades educacionais ou não, parece estar aquém da necessária para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Concluiu-se que a representação social do professor sobre o aluno com deficiência mental inserido no ensino regular objetiva-se em “entraves para o professor”.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Aluno com deficiência mental. Inserção no ensino regular.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
1.1	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	26
1.2	PANORAMA EDUCACIONAL DE CABO FRIO	28
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>42</b>
2.1	POR QUE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?	42
2.2	DEFICIÊNCIA MENTAL	51
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>59</b>
3.1	SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA	59
3.2	INSTRUMENTOS	61
3.2.1	<b>Ficha Socioeconômica</b>	<b>61</b>
3.2.2	<b>Associação Livre de Palavras</b>	<b>61</b>
3.2.3	<b>Teste da Centralidade</b>	<b>62</b>
3.2.4	<b>Observação</b>	<b>63</b>
3.2.5	<b>Entrevistas</b>	<b>67</b>
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	68
<b>4</b>	<b>ANÁLISES</b>	<b>70</b>
4.1	O PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS PROFESSORES	70
4.2	ANÁLISE DA ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS	74
4.3	TESTE DA CENTRALIDADE	87
4.4	CRUZAMENTO CENTRALIDADE E ASSOCIAÇÃO	94
4.5	ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO	97
4.6	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	108
<b>5</b>	<b>CONFRONTO DE INFORMAÇÕES</b>	<b>110</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>118</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inserção do aluno portador de necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> no ensino regular é um movimento recente que ganha destaque na década de 90, quando da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia. No entanto, esta inserção tem sido motivo de grandes polêmicas no sistema educacional brasileiro (SANTOS, 2001).

Um olhar sobre o passado, sobre a memória que na história foi sendo construída a respeito das pessoas deficientes, servirá de base para buscar compreender como esta proposta foi constituída. Na trajetória histórica da humanidade há a marcação do lugar que a pessoa deficiente, hoje chamada portadora de necessidades especiais, ocupou. Foi submetida por vários séculos à prática da exclusão social, era excluída da sociedade para qualquer atividade, pois era considerada inválida, sem utilidade, possuída por maus espíritos (SASSAKI, 2002).

No final do século XIX, sob o título de educação de deficientes, encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia. Diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional dos portadores de deficiência: pedagogia dos anormais, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa, pedagogia curativa ou terapêutica, abrigo, assistência, terapia. (MAZZOTTA, 2001).

No Brasil, a educação de deficientes começa, primeiramente, com iniciativas oficiais isoladas, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Benjamim Constant (IBC), criado no Rio de Janeiro, pelo Imperador D Pedro II em 1854 e a criação do Instituto

---

<sup>1</sup> Termo utilizado para evitar o uso da palavra deficiência, supostamente desagradável ou pejorativa. Não deve ser tomado como sinônimo de deficiências mental, auditiva, visual, física ou múltipla. Necessidades especiais podem resultar de condições atípicas: autismo, deficiências, dificuldades de aprendizagem, insuficiências orgânicas, superdotação, distúrbios emocionais, transtornos mentais, problema de conduta (SASSAKI, 2002).



dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857. Eram modelos de internato importados da Europa (MAZZOTTA, 2001).

Devido à omissão do governo em relação ao portador de deficiência mental, alguns familiares e educadores se organizaram e criaram associações como a Sociedade Pestalozzi, na década de 30 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, na década de 50.

Só no final dos anos 50 e início de 60, em âmbito nacional, o atendimento educacional tem início com a criação de campanhas - a primeira foi para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957.

Uma outra campanha foi instituída em 1960, esta feita por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. A finalidade da CADEME era de promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo (MAZZOTTA, 2001).

Mas, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4024/61) que o poder público brasileiro explicita sua preocupação com a educação das pessoas PNEE, então chamadas de excepcionais:

Título X - Da Educação de excepcionais

Art 88º - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenção.

Carvalho (2002), em análise da referida lei, diz dos cuidados clínicos e ações terapêuticas que faziam parte do imaginário social da época e como este imaginário produz o modelo médico que é encontrado na lei 4024/61 traduzido pela expressão “tratamento especial”.

Sasaki (2002) destaca que nesta época continua a segregação institucional, tais como escolas especiais, associações desportivas especiais. É uma época onde as instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência.

Em 1972 é formado um Grupo-Tarefa de Educação Especial, que elaborou o Projeto Prioritário nº 35, incluído no plano Setorial de Educação e Cultura. Este trabalho contribuiu para a criação, no Ministério de Educação e Cultura, em 3 de julho de 1973, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil - O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais.

Apesar deste avanço, o atendimento educacional continua no modelo médico, sendo caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva (MAZZOTTA, 2001).

Neste período, nos Estados Unidos, começa a surgir um número crescente de ações judiciais impetradas em favor de indivíduos indevidamente rotulados como alunos especiais e que, em conseqüência, passaram grande parte de suas vidas em escolas, classes especiais e instituições totais. Essas ações partiram de pais de alunos com deficiência que reivindicavam a educação de seus filhos em ambientes escolares mais normalizados.

Segundo Gottlieb (1981) e MacMillan (1977, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1983) é a partir dessas ações que, ao final da década de 70, o governo americano passa a inserir o aluno especial em classes regulares, o que indica que a implantação do ‘*mainstreaming*’ não partiu de uma preocupação de ordem pedagógica, mas a necessidade de evitar o surgimento de outras ações judiciais.

Stainback , Stainback e Karagiannis (1999) lembram que também neste período um grupo de líderes de educação especial começou a defender os direitos dos alunos com deficiência de aprender em ambientes escolares de ensino regular, junto com crianças da mesma idade, não estando este grupo apenas preocupado com as ações judiciais.

O “*mainstreaming*” significava levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na comunidade, ou seja, no ensino regular. Consistia em colocar estudantes com deficiência em classes comuns. Poderia também ocorrer inserção em matérias específicas, onde o estudante estaria na aula de português na 4ª série, aula de matemática na 2ª série, ou atividades extracurriculares, como música, artes, educação física (SASSAKI, 2002).

Neste processo, a promoção do aluno de um ambiente mais restrito, como classes especiais, para outro menos restrito, como classes do ensino regular, dependia dos progressos da criança, responsável por seus êxitos e fracassos (CARVALHO, 2002).

Alves-Mazzotti (1983) focalizou em sua tese de Doutorado o “*mainstreaming*” nos Estados Unidos observando salas de aula. Realizou pesquisas sobre a integração instrucional<sup>2</sup> de alunos especiais, mais especificamente, e seu estudo teve por objetivo caracterizar as interações do professor com alunos especiais comparando-as àquelas ocorridas com seus colegas não especiais. Os sujeitos da pesquisa eram 59 alunos com deficiências leves, integrados em turmas regulares, que recebiam apoio em salas de recursos, seus colegas não rotulados e seus professores. Um total de 38 turmas de 3ª a 6ª série do 1º grau de 12 escolas dos distritos de Long Beach e Nova York.

Segundo a autora, os alunos integrados não estavam compartilhando as atividades acadêmicas proporcionadas aos seus colegas não especiais. Alunos especiais, quando comparados aos não especiais, estavam tendo menos oportunidades para um envolvimento mais efetivo nas atividades de ensino, eram mais solicitados em situações não acadêmicas.

Silva e Aranha (2005) realizaram suas pesquisas com alunos PNEE no Brasil buscando descrever as interações ocorridas entre professores e seus alunos em classes inclusivas. Os dados foram coletados em 2 salas de aula em uma escola estadual de ensino

---

<sup>2</sup> Refere-se à extensão em que o aluno especial compartilha a instrução que é dada a seus colegas não especiais.

fundamental, no município de Bauru. A coleta contou com sessões de observação do cotidiano escolar que foram filmadas pelas pesquisadoras e posteriormente analisadas.

De acordo com a pesquisa realizada, as professoras mantiveram interações diferentes com os dois tipos de alunos (com deficiência e sem deficiência). As ações das professoras parecem estar proporcionando maior espaço de participação dos alunos nas aulas, especialmente no caso dos alunos PNEE.

As autoras afirmam que a atenção ao aluno PNEE pode ser constatada a partir dos resultados, porém, não se pode dizer que as salas de aula estudadas sejam inclusivas, apesar do avanço atitudinal. Ainda não se pôde detectar a prática de ensino individualizada e flexível.

Silva e Aranha (2005) colocam que a pesquisa mostra a necessidade de a professora assistir mais frequentemente às necessidades individuais dos alunos não deficientes.

Afirmam que a maior contribuição deste estudo foi o de indicar que a interação entre professor e alunos nas 2 salas testemunharam avanços na área educacional no que diz respeito à atenção ao aluno deficiente, embora ainda se manifeste distante de merecer o rótulo de educação inclusiva.

Outra questão em discussão, que envolveu o deficiente inserido no sistema educacional escolar, foi sua categorização em determinados grupos de deficiência. Marchesi e Martin (1995) relatam que, na década de 70, produziu-se um movimento de enorme força que impulsionou uma mudança na concepção da deficiência e da educação especial. Segundo os autores, é a partir dos anos 40 e 50 que se inicia este processo de modificação, quando se começa a questionar a origem constitucional e incurabilidade do distúrbio, ou seja, quais as causas, qual a constituição orgânica dessas pessoas e se, de fato, era algo estável.

Essas mudanças foram favorecidas por algumas tendências que Martin e Marchesi resumiram, dentre elas: a) a deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis,

sendo estabelecida em função da resposta educacional; b) a aprendizagem abre caminhos que favorecem o desenvolvimento; c) a reavaliação dos testes quantitativos e a utilização de situações de aprendizagem para conhecer as possibilidades dos alunos; d) a existência de um maior número de professores e profissionais especializados tanto no ensino regular quanto no especial; f) a constatação de que um número significativo de alunos abandonava a escola antes de finalizar a educação obrigatória; g) o aumento de experiências positivas de integração; h) a maior sensibilidade social do direito de todos a uma educação fundamental; i) maior aproximação das atividades médicas, psicológicas, educacionais etc.

Fruto também dessas discussões o termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE) tenta substituir a terminologia da deficiência. Esta começa a ser usada nos anos 60, mas não foi capaz de modificar a concepção dominante.

Mary Warnock, a pedido do Secretário de Educação do Reino Unido, presidiu, na década de 70, a comissão de especialistas que publicou em 1978 o informe Warnock. Este teve o mérito de convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente de educação especial. Desta forma, o novo conceito NEE vai ocupando mais destaque. (MARCHESI; MARTÍN, 1995).

O Brasil, a partir da década de 80, começa a utilizar a nova nomenclatura proposta por Warnock, substituindo os termos educação de excepcionais e deficientes, encontrados nas leis 4024/61 e 5692/71. A primeira vez que a expressão aparece no cenário brasileiro é em 1986, quando o CENESP edita a portaria CENESP/MEC nº 69 de 28 de agosto, definindo normas para prestação de apoio técnico e/ou financeiro à educação especial nos sistemas de ensino público e particular.

Esta nova nomenclatura passa a ser encontrada em vários textos oficiais.

“A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldade para aprender, não necessariamente vinculada a deficiências”. (PCN - adaptações curriculares: 1999)

Segundo Marchesi e Martin (1995), o termo é vago, tem uma abrangência excessiva, não faz diferenciação entre os problemas que são de responsabilidade direta do sistema educacional e os outros que são produzidos em âmbito de experiências diferentes, como família, classe social, minoria étnica.

Os críticos supracitados apresentam objeções, mas admitem a importância de sua utilização específica e cuidadosa. Reconhecem que, através desta mudança, foi possível colocar a ênfase principal na escola e abrir caminho para a reforma do sistema educacional sobre este tema. Esta reforma consiste em pensar a escola, seus objetivos e finalidades, para adequar-se à nova realidade, que exige, dentre outras necessidades, maior competência profissional e capacidade de adaptar o currículo às especificidades do aluno.

Temos uma nova nomenclatura utilizada fora e dentro do Brasil, assim como temos a utilização de mecanismos brasileiros de inserção do aluno PNEE, espelhados em experiências de outros países.

Assim, podemos dizer que realizamos a inserção de nossos alunos no ensino regular, seguindo os princípios do “*mainstreaming*”, pois sabemos que a prática do “*mainstreaming*” correspondia ao que hoje consideramos a integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola incorpore uma atitude inclusiva (SASSAKI, 2002).

Consta da Política Nacional de Educação Especial do MEC (1994):

A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua integração nos grupos sociais. A Integração implica em reciprocidade. E sob o enfoque escolar é processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.

Segundo Mantoan (1997), a integração traz a idéia de que a pessoa com deficiência precisa modificar-se para adequar-se aos padrões vigentes da sociedade. De acordo com suas características é inserida em escolas especiais, classe especial ou em escolas comuns.

O sistema oferece à pessoa PNEE uma série de possibilidades, o que Deno (1970, *apud* MARCHESI E MARTIN, 1995) descreve como o sistema de cascata, que implica em diferentes graus e níveis, partindo desde o nível I, crianças em classes regulares, até o nível VII, serviços não educacionais, cuidado médico e de bem estar e supervisão.

A partir dos encontros que sucederam a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), renova-se a linha de ação. Inspirada na integração desenvolve-se o movimento de inclusão. Em destaque, o Encontro de Salamanca (1994) que conduz à escola inclusiva (CARVALHO, 2002).

A recomendação de Salamanca é a de que as escolas recebam incondicionalmente todas as crianças.

Há uma mudança de paradigma, de um sistema que varia desde ambientes mais restritos, como escolas e classes especiais, até os menos restritos, nas classes de ensino regular, para uma proposta educacional escolar inspirada sob a forma da inclusão, onde se institui a inserção de uma forma radical, completa e imediata.

O sistema de inclusão concilia educação para todos com um ensino especializado para o aluno, compreendendo seu desenvolvimento e elaborando estratégias que vão ao encontro de suas necessidades. É preciso, então, haver modificações na escola para que esta seja capaz de receber a todos os segmentos, estando assim em constante dinamismo. (MANTOAN, 1997).

São duas formas de inserção: integração e inclusão, que possuem semelhanças e diferenças. A semelhança é que ambas promovem a inserção, a diferença é que a integração é a inserção parcial e a inclusão é a inserção total e incondicional.

Carvalho (2002) afirma que as críticas à integração, no que tange à teoria do ambiente o menos restrito possível (AMR), são procedentes na medida em que faz a inserção do aluno de forma condicional, ou seja, o tipo de inserção vai depender do nível e da capacidade do

aluno de adaptação às opções do sistema. Destaca que é fundamental reconhecer as conquistas que a integração trouxe, pois as pessoas deficientes, até então escondidas e absolutamente excluídas, encontraram espaços de convivência. Contrários à posição radical de Mantoan, Carvalho e Mazzotta consideram que, em casos específicos, ambientes segregados são necessários.

O que é visto no recorte das salas de aula é que a inserção do aluno PNEE no ensino regular não está sendo recebida de forma positiva pelo professor. Tanto na perspectiva da integração ou da inclusão, as duas formas de inserção demandam capacitação para o docente, escolas equipadas, espaços adaptados, dentre outras necessidades.

Nesta discussão sobre inserção a questão do currículo torna-se fundamental, pois uma perspectiva mais holísticas e construtivista da aprendizagem precisa receber maior atenção.

O documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais / Adaptações Curriculares, publicado pelo MEC em 1999, traz um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos PNEE.

Stainback e Stainback (2005) afirmam que embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular para alunos PNEE podem precisar ser individualizados para se adequarem às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno.

As adaptações curriculares constituem um mecanismo essencial no processo de inserção de alunos PNEE no ensino regular. É preciso, através dessas adaptações, projetar e adaptar os currículos para adequá-los às turmas inclusivas.

Godofredo (1992, *apud* FERNANDES, 2004) realizou, no município do Rio de Janeiro, uma pesquisa com professores da rede pública. Os professores alegaram que não



foram consultados sobre receber em suas classes alunos PNEE e que não estavam preparados para tanto.

É forte a resistência à inclusão. Intelectuais e pesquisadores têm argumentado contra este processo (KAUFFMAN, 1993; SEMMEL, 1998; *apud* STAINBACK, 1999). Desde 1975, com a promulgação do Ato da Educação para Todas as Crianças Portadoras de Deficiências, nos Estados Unidos, percebe-se um grande aumento no número de crianças identificadas com necessidades educacionais especiais, mas os encaminhamentos inclusivos são mínimos.

No Brasil, o movimento de inclusão também encontra resistência. Em 2004, o Ministério Público Federal, através da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, com o apoio de várias outras instituições<sup>3</sup>, publicou a cartilha “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”. Esta edição gerou reação da Federação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), que organizou um movimento nacional no dia 10 de maio de 2005.

Segundo a Instituição, a cartilha lançada contém ameaças e retaliações sobre a continuidade da prestação de serviços por ela realizados. As instituições públicas e privadas que apoiaram a edição da cartilha lançaram uma nota de esclarecimento em 4 de maio de 2005. Nesta nota é esclarecido que a cartilha contém uma interpretação da legislação brasileira, não se traduzindo em ato de autoridade. É destacado, dentre outros pontos, que o objetivo da cartilha é reafirmar o direito ao ensino fundamental obrigatório das crianças e jovens com deficiências, não negando o valor das instituições e escolas especializadas.

Diante destas considerações, percebe-se que a presença em turmas regulares do aluno PNEE é conflitante. Neste contexto, informações sobre quais os sentidos que o professor atribui ao aluno especial em uma turma regular poderão contribuir para o desenvolvimento de

---

<sup>3</sup> Dentre elas: Rede Brasileira de Entidades Assistenciais Filantrópicas (Rede Saci), Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down.

programas de inclusão e para perceber porque os professores parecem reagir de forma pouco favorável à política da inclusão. Para buscar esses sentidos focalizaremos nossa atenção nas interações do professor com os alunos PNEE, comparando-as com alunos considerados normais.

Alves-Mazzotti (1983) diz que há literatura acumulada sobre interações professor – aluno em sala de aula e que estas pesquisas podem oferecer à educação especial valiosas contribuições teóricas e metodológicas. Porém, encontramos poucas pesquisas sobre estas interações na área específica de educação especial recentes no Brasil.

Em estudo sobre interações Coll e Sole (1995) falam de mudanças comparando-as às de décadas atrás; destacam o deslocamento produzido a partir do interesse pela eficácia docente para o interesse por mecanismos de influência educativa. Afirmam que os estudos sobre a interação serviram para uma gama de interesses e intenções: caracterizar o professor ideal, dar conta do clima sócio-emocional da classe, identificar estilos de ensino e suas repercussões sobre a aprendizagem etc.

Os estudos que tratam de identificar as características pessoais do professor, supostamente responsáveis pela eficácia docente, antecedem a análise da interação. Porém, o desprestígio da psicologia da aptidão e a necessidade de se esperar os comportamentos de juízo levaram a um segundo momento no qual a eficácia docente estava ligada à possibilidade de utilizar métodos de ensino eficazes. A constatação de que uma dinâmica dos processos de ensino aprendizagem não é redutível a uma pura questão de métodos conduz à revalorização da vida nas classes.

Destaca-se, então, um outro momento (fins da década de 50), onde a preocupação está com o que de fato ocorre em sala de aula. Surge a necessidade de instrumentos de observação potentes e objetivos. Coll e Sole (1995) afirmam se tratar dos sistemas de observação sistemática que proliferaram nas décadas seguintes e que são ainda frequentemente utilizados

na atualidade. Os autores citam Flanders, que afirma que a utilização dos sistemas de categorias se reduz a um processo de codificação e de decodificação. Visto que não é possível analisar o que ocorre em sala de aula mediante método experimental, é, então, necessário tornar a observação tão objetiva quanto possível.

Brophy e Good (1986, *apud* Coll e Sole, 1995) destacam a necessidade de relacionar a conduta dos professores com o resultado de objetivos cognitivos e não só comportamentais.

Coll e Sole (1995) falam das objeções ao sistema de categorias, destacando a relação causal que as categorias podem determinar, que as categorias podem sacrificar no interesse da objetividade, a possibilidade de captar a dinâmica real da sala de aula, e que os componentes intencionais, contextuais e comunicativos, inerentes à interação educativa, não se prestam a ser estudadas mediante um sistema.

Brophy e Good (1986, *apud* Coll e Sole, 1995) chamam atenção sobre as limitações dos resultados e afirmam que somente atendendo a tais limitações o conhecimento acumulado poderá ser efetivamente utilizado para melhoria do ensino. Os autores falam que as relações causais não devem ser traduzidas diretamente em prescrições para a prática.

Entretanto, Coll e Sole (1995) afirmam que as objeções que foram formuladas não devem ser vistas como uma objeção total, rejeição absoluta. Há, segundo os autores, duas questões que parecem estar fora de discussão:

- a) Atividade escolar é sensível ao tempo que os alunos dedicam às atividades acadêmicas.
- b) Os alunos aprendem mais quando os professores estruturam o novo conteúdo, ajudando-o a relacioná-lo com aquilo que já sabem, controlam suas realizações e proporcionam as correções necessárias.

A questão que Coll e Sole (1995) levantam é: o porquê e, sobretudo, como determinados comportamentos do professor produzem determinados resultados nos alunos e,

esta explicação, segundo os autores, somente pode ser configurada a partir da consideração dos aspectos psicológicos implicados na aquisição do conhecimento por parte dos alunos.

Neste trabalho, que tem a direção da teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1961), consideramos as múltiplas relações que interferem em um fenômeno. Buscamos (não somente) na interação professor-aluno os indícios das representações sociais que o professor tem do aluno PNEE, partindo do pressuposto de que estas organizaram e orientaram essas interações, assim como podem ser construídas a partir dessas interações.

O principal obstáculo neste processo de inserção do aluno PNEE pode estar na maneira pela qual o professor vê o aluno. Caso este professor considere o aluno sem condições de apreender os conteúdos escolares, não fará investimentos em estratégias que promovam o desenvolvimento acadêmico do mesmo.

Sendo assim, possivelmente qualquer programa de capacitação docente para o trabalho com alunos PNEE não resultará em modificações das práticas cotidianas. Como também a escola bem equipada não garantirá uma reação mais positiva do professor.

Na verdade, a discussão é muito mais complexa. As crianças já nascem em um mundo estruturado pelas representações, e é em meio a estas representações que elas se desenvolverão. Assim, uma criança especial, que já vem “rotulada” pela sociedade, ao entrar na escola terá de conviver com as representações que seu professor faz da diferença/deficiência, sejam elas quais forem.

Seja chamada integração ou inclusão, a inserção deste aluno no ensino regular nos faz ver, na prática, como os princípios que determinam esses dois processos de inserção estão se concretizando.

Hoje os professores estão sendo colocados frente a uma legislação<sup>4</sup> que torna obrigatória a aceitação de alunos PNEE em escolas regulares, porém esta mesma legislação não está considerando a realidade vivida pelas escolas brasileiras: turmas lotadas, falta de recursos didáticos, professores despreparados.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostra que no Brasil, em 2003, eram 144,1 mil alunos especiais matriculados em escolas regulares e, em 2004, chegaram a 187,7 mil, um acréscimo anual de 28,1%. A matrícula em escolas e classes especiais caiu, passou de 87% em 1998 para 65,6% em 2004.

Prieto (2003) aborda o quadro quantitativo apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) e INEP, destacando a impossibilidade de análises mais profundas em função da falta de especificações dos dados. Segundo a autora, estes dados, quando isolados de outros indicadores de qualidade, pouco subsídios oferecem para o aprofundamento do debate. Não basta a apresentação de números, é preciso uma maior compreensão do ambiente educacional onde esses alunos estão sendo inseridos. Esta questão é complexa e não permite generalizações.

Baseado nos princípios que regem a escola inclusiva podemos falar que de fato ela ainda não existe e para que ela possa se concretizar é preciso, dentre outros pontos, colocar à escuta aqueles que vivem a escola, os professores, percebendo sentidos, buscando representações. Possibilitando, então, novos direcionamentos para uma política educacional que verdadeiramente inclua.

Os dados estatísticos do Brasil mostram que a inserção do aluno PNEE em turmas regulares vem crescendo a cada ano. Mesmo sendo este processo motivo de polêmicas no campo educacional, a legislação obriga a aceitação desses alunos. Esteja o professor reagindo de forma positiva ou não, hoje, o aluno PNEE está na sala de aula regular.

---

<sup>4</sup> Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1998 / Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB/Plano Nacional de Educação – Lei 10.071, de 09 de janeiro de 2001 / Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001.

É preciso, então, trazer para discussão a resistência e a reação de professores, buscando os indícios de suas representações sobre os alunos PNEE. Obter indícios dessas representações possibilitará o planejamento de capacitações, direcionamento de estratégias e uma maior compreensão do ambiente educacional a que estes alunos estão expostos. Contribuirá para que esta inserção não se resuma em uma cadeira a mais em sala de aula, mas garanta o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno.

Com os olhos nesta realidade, destaca-se, nesta pesquisa, o município de Cabo Frio no Estado do Rio de Janeiro. Este atende, hoje, a cerca de 420 alunos especiais<sup>5</sup> inseridos em turmas regulares, estando este número distribuído entre: deficiência mental, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, múltiplas deficiências e condutas típicas.

Nesta pesquisa, para observação do cotidiano da sala de aula, focalizaremos o professor do aluno com deficiência mental. Este interessa ao trabalho, pois demanda necessariamente o envolvimento do professor em questões pertinentes a sua prática pedagógica. Diferente, por exemplo, do aluno deficiente físico que, em vias gerais, necessita apenas de condições de acessibilidade (rampas, portas largas etc.).

De acordo com a publicação do Ministério da Educação sobre o atendimento Educacional especializado para o deficiente mental (2005), esta deficiência coloca em xeque a função primordial da escola comum, que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola.

A deficiência mental, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), se caracteriza por um funcionamento global inferior à média, junto com limitações associadas a duas ou mais das seguintes habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades escolares,

---

<sup>5</sup> Esses alunos são classificados de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, 1999.

administração do ócio e trabalho. Para o diagnóstico é imprescindível que a deficiência mental se manifeste antes dos 18 anos.

Segundo a OMS, a deficiência é classificada pela gravidade, podendo ser: profunda, aguda, grave, moderada e leve. O grau de comprometimento da deficiência irá depender também da história de vida, do apoio familiar, das oportunidades vividas, assim como das necessidades de apoio e das perspectivas de desenvolvimento.

É importante destacar que houve uma evolução da compreensão da deficiência mental. O ano de 2001 representou o período em que a ONU revisou sua classificação, não contendo mais uma sucessão linear dos níveis, mas indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social.

Este trabalho contou com as experiências adquiridas nos meus 16 anos como profissional da educação do município. Nele atuei como professora de classe especial em escola especial, vivenciando o processo de segregação; fui diretora do Centro de Estudos Prof<sup>a</sup> Natália Caldonazzi, responsável pela capacitação dos profissionais de educação da rede municipal de ensino, onde, através do contato direto com os professores, pude acompanhar a temática da inserção de alunos PNEE no ensino regular em todos os níveis, etapas e modalidades; participei também da direção da Escola Municipal Maria Daria Saldanha que, além de atender alunos PNEE em turmas regulares, possuía uma classe especial. Nesta escola também atuei como professora do ensino regular nas séries iniciais durante 8 anos, tendo em minhas turmas alunos PNEE.

Desta forma, pelas atividades já exercidas e pelo contato com os profissionais de educação, destaco a necessidade de ouvir os professores, olhando para seu cotidiano escolar. Na verdade, pude perceber, em minha prática de sala de aula, a falta deste olhar; o programa de capacitação envolvia basicamente, metodologias, técnicas e conceitos. O que um aluno

PNEE presente em minha sala de aula significava em um nível simbólico é uma realidade que ainda não foi tocada.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo é verificar quais as representações sociais de professores do 1º segmento do ensino fundamental sobre o aluno PNEE inserido em escolas públicas regulares do município de Cabo Frio. Descrever em que circunstâncias ocorrem mais freqüentemente comportamentos docentes favoráveis à inserção acadêmica do aluno PNEE e comparar as interações do professor com o aluno especial em confronto com aquelas observadas com os demais alunos.

Os resultados deste estudo serão utilizados para a re-avaliação dos procedimentos que vêm sendo efetivados no município de Cabo Frio e para a elaboração de um plano educacional de inserção do PNEE em turmas regulares, onde a pesquisadora atuou gerenciando a educação especial, sendo a responsável pela coordenação do processo de inserção escolar do PNEE e pela supervisão geral das escolas, classes especiais e do centro de apoio à inclusão.

É importante ressaltar que através da minha participação direta ou indireta em ações governamentais voltadas ao PNEE, tive acesso a algumas informações importantes e a detalhes que não são encontradas nos referidos documentos.

Objetivando situar a pesquisa e estar atenta à sua especificidade, caracterizo o espaço escolhido apresentando, a seguir, informações sobre o município de Cabo Frio e o panorama educacional do mesmo no que tange especialmente ao atendimento deste aluno especial, contando para isto com o registro da história do atendimento ao aluno colhida nos documentos e com o resgate da memória de seus participantes.



## 1.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

De acordo com o Plano Operacional de Ações Municipais de Educação (POAME, 2004) a cidade está dividida em apenas 2 distritos, possuindo uma área de 400 KM<sup>2</sup>, com uma população de 153.735 habitantes, desta 88.02% está concentrada na área urbana e 11.98% na zona rural.

Fundado em 1616, Cabo Frio, sétima cidade mais antiga do Brasil, localiza-se na porção sudeste do Estado do Rio de Janeiro, na região das baixadas litorâneas, tendo como limite além do Oceano Atlântico, os municípios de São Pedro D'Aldeia, Arraial do Cabo, Búzios e Casimiro de Abreu.

Depois do processo de colonização, desenvolvimento urbano, séculos de expansão, visita imperial, questão negreira, dentre outros fatos históricos, a captura e a salga do pescado e do camarão mantiveram-se estáveis, da mesma forma que a manufatura de telhas, tijolos e taboados. Os surgimentos da construção naval e da indústria de cal (feita com conchas da lagoa) abriram novas perspectivas econômicas regionais.

A abolição da escravatura em 1888 e a conseqüente proclamação da República no ano seguinte desordenaram algumas atividades produtivas de Cabo Frio, como a agricultura de café que foi substituída pela pecuária em pequena escala.

Os ex-escravos da zona rural reagruparam-se e fundaram uma povoação na praia Rasa, em Búzios (hoje município), passando a trabalhar na pesca e na horticultura próprias, enquanto que os escravos da cidade de Cabo Frio tomaram posse e fundaram a povoação da Abissínia, que mais tarde deu origem ao atual bairro da Vila Nova, trabalhando no fornecimento de carvão vegetal aos antigos senhores.

A produção de sal era o mais notável recurso da região e não foi afetado. Houve a substituição do braço escravo pelos imigrantes portugueses que trouxeram e adaptaram

técnicas artesanais consagradas, resultando no aumento da qualidade e quantidade de cristalização marinha artificial de Araruama.

Cabo Frio foi crescendo e atraindo numerosos trabalhadores brasileiros. As matas e capões dos areais forneceram excelente carvão de madeira, a restinga adaptava-se favoravelmente à agricultura etc.

É importante registrar que na década de 1980 a descoberta e a exploração de petróleo na chamada bacia de Campos abriram nova frente de desenvolvimento regional. Poços produtivos que se localizam em frente ao litoral cabofriense são responsáveis pelo pagamento de substanciais recursos dos *royalties* aos cofres públicos do Município, que impulsionaram o desenvolvimento e a urbanização da cidade a partir da década de 1990.

A partir desta década a cidade impulsionou sua produção moda e praia, tornando-se referência nacional e internacional.

A melhoria das vias de acesso, as condições climáticas excepcionais, o patrimônio natural cultural e as transformações de ordem sócio-cultural também estimularam o lazer semanal e o turismo (Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo\\_Frio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo_Frio)>).

A cidade conta com uma população flutuante que aumenta cerca de dez vezes na temporada de verão, contribuindo significativamente para o seu crescimento econômico.

A partir de 2000, com os investimentos federais, estaduais e municipais na infraestrutura, percebe-se a cidade como um pólo universitário, com a chegada de instituições de ensino superior, atraindo estudantes de toda região dos Lagos. Já podemos contar com cursos de letras, pedagogia, fisioterapia, direito, serviço social, informática, turismo, educação física, dentre outros. Este fato tem facilitado o acesso de nossos professores aos bancos universitários que, até então, somente poderiam ter o ensino superior indo estudar nas capitais.

Temos hoje em Cabo Frio profissionais das mais diversas áreas, que são provenientes do contexto social da própria cidade, os chamados “filhos da terra”, que podem contribuir não apenas com sua formação acadêmica, mas com o conhecimento da realidade que os cerca.

## 1.2 PANORAMA EDUCACIONAL DE CABO FRIO

De acordo com Plano Operacional de Ações Municipais Educacionais/2005 (POAME), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio, a rede municipal conta com 28.928 alunos, destes 3.935 na educação infantil; 14.628 no 1º segmento do ensino fundamental; 7.000 no 2º segmento do ensino fundamental; 993 na educação de jovens e adultos (ensino fundamental); 1.362 no ensino médio, 509 na educação de jovens e adultos (ensino médio) e 501 na educação especial (ensino fundamental). Os alunos estão organizados em 72 escolas, 64 na zona urbana e 8 na zona rural. Deste total, duas escolas são especiais, ou seja, são especializadas no atendimento a alunos portadores de necessidades educacionais especiais de 1ª a 8ª. O município conta também com uma Instituição conveniada, a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) que, caracterizada como particular filantrópica, atende hoje a 110 alunos, matriculados na escola da própria Instituição (Escola Yara Álvares Coelho).

A rede municipal tem em sua estrutura técnico-pedagógica 53 profissionais divididos em supervisor escolar, inspetor escolar e orientador educacional (POAME, 2005). Os supervisores escolares são os responsáveis pelo trabalho técnico-pedagógico relacionado ao estabelecimento de ensino, atuando como elemento de ligação entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola. Os inspetores escolares têm como função assessorar e inspecionar as Unidades Escolares, de forma a fazer cumprir todas as determinações do regimento escolar da

Secretaria Municipal de Educação e da legislação educacional vigente. Os orientadores educacionais são os responsáveis pelo acompanhamento do aluno procurando integrá-lo à realidade escolar, ajudando no seu crescimento como ser social.

Além desses profissionais, as escolas municipais contam com o Centro de Estudos Natália Caldonazzi que realiza o trabalho de capacitação dos profissionais de educação.

A direção das escolas é escolhida através de consulta popular (eleição), o que busca garantir um processo mais democrático e uma gestão participativa.

O município possui o Conselho Municipal de Educação, criado em 10 de junho de 1997, responsável por assessorar, normatizar, orientar, acompanhar e fiscalizar o sistema municipal de ensino de Cabo Frio, que abrange todas as Instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio mantidas pelo poder público municipal.

A prefeitura mantém o programa de descentralização de verbas, diferentemente de outros municípios da região, como dinheiro na escola e programa nacional de alimentação escolar com complementação municipal: as verbas vão para as escolas e estas fazem a administração dos valores recebidos.

Conhecer um pouco da estrutura da rede municipal de ensino pode nos auxiliar a compreender algumas situações.

Focalizando o atendimento oferecido pelo município ao aluno portador de necessidades educacionais especiais (PNEE), foi constatado, junto à Secretaria Municipal de Educação (SEME), no documento de 1979 intitulado “I Carta Municipal de Ensino”, que em 1978 apenas existia 01(uma) classe especial na rede municipal de ensino, para atendimento a alunos com deficiência, funcionando na Escola Municipal João Rocha. Segundo a responsável desta época pelo serviço de educação especial do Estado, a classe especial do município era coordenada/supervisionada pela rede estadual de ensino.

O referido documento cita 5 (cinco) escolas: 4 (quatro) escolas estaduais que também possuíam classes especiais - Escola Estadual Miguel Couto, Escola Estadual 31 de março, Escola Almirante Frederico Vilar e Escola Estadual Prof. Ismar Gomes de Azevedo e 1 (uma) municipal: a Escola Municipal João Rocha. É apresentado neste documento um total de 63 alunos, atendidos nestas instituições (municipal e estadual), sendo caracterizados como população escolarizada.

A Pestalozzi também é mencionada, com registro de atendimento a cerca de 30 deficientes no 1º distrito. Ressalta a I Carta que, de acordo com o censo de 1978, o município contava com 228 habitantes deficientes físicos e mentais. Este dado foi encaminhado para a Pestalozzi para que possíveis providências fossem tomadas em relação a esta população.

Em 1980, de acordo com os documentos da SEME que registram dados das Unidades Escolares, é fundada, em Cabo Frio, a APAE. Segundo o ex-presidente da Instituição, esta foi a primeira da região.

Em dezembro de 1985, a Prefeitura Municipal de Cabo Frio (PMCF) cria a Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, primeira escola especial, destinada a atender alunos deficientes visuais e auditivos, até o 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

Com a criação desta escola, a classe especial da Escola Municipal João Rocha foi extinta, os alunos que não eram deficientes auditivos ou visuais foram encaminhados não somente para APAE e Pestalozzi, mas também para Escola Arlete Rosa Castanho (escola especial). Esta organizou a SAO (sala de atendimento ocupacional), destinada ao atendimento dos alunos deficientes mentais. Este serviço, segundo a equipe que coordenou os trabalhos da época, funcionou durante um período, mas logo os alunos foram também encaminhados para APAE e Pestalozzi.

Desta forma, a APAE e Pestalozzi, continuaram prestando atendimento, não sendo este uma oferta de educação escolar, os alunos participam de oficinas de trabalhos manuais,

dentre outras atividades. As classes especiais do Estado continuaram a funcionar. Seu atendimento tinha por base a educação escolar. Os alunos eram organizados não por série, mas por etapa de desenvolvimento. As classes comportavam todas as deficiências no mesmo grupo. Os casos mais graves eram encaminhados para APAE e Pestalozzi.

Consta em relatório de trabalho elaborado pela equipe da SEME, datado de 1990, um crescimento no número de alunos de classes especiais. No documento há o registro de que este aumento ocorre a partir do momento em que o atendimento escolar é ampliado através de convênios com entidades como Pestalozzi e APAE.

Na verdade, não foram encontrados documentos que confirmem este convênio e a data em que este foi realizado. De fato, a informação encontrada no relatório citado torna-se um pouco confusa, visto que os Serviços da APAE aparecem desde o ano de 1980 e as atividades da Pestalozzi também já eram realizadas no município.

Um dado que pode ter contribuído para este aumento foi a criação da primeira escola especializada, que ocorreu em 1985. Nota-se que o crescimento (segundo o relatório citado no parágrafo anterior) ocorre no final da década de 80.

Os números desse relatório registram em classes especiais:

	<b>Rede Municipal</b>	<b>Rede Estadual</b>	<b>Rede Particular</b>
<b>1987</b>	48 alunos	31 alunos	-
<b>1988</b>	47 alunos	30 alunos	-
<b>1989</b>	139 alunos	51 alunos	-

Em 1992, a Prefeitura Municipal de Cabo Frio cria outra classe especial, agora na Escola Municipal Maria Daria Saldanha, inaugurada em 1991. Considerando que nesta época a primeira classe (na escola municipal João Rocha) havia se extinguido em virtude da criação da escola especial em 1985.

A criação dessa classe especial permitiu estender o atendimento aos alunos deficientes que moravam naquela região e tinham dificuldades de chegar até a APAE, instituição que prestava atendimento aos respectivos alunos e, também, atender o desejo dos pais de que seus

filhos “aprendessem as coisas de escola”. Participei deste processo com a escola e a comunidade, podendo assim apresentar estes dados.

Somente em 1993 entra no organograma da Secretaria Municipal de Educação o setor responsável pela educação especial. De acordo com a responsável pelas atividades da época, foi um período de grande parceria entre rede municipal e rede estadual. O indicativo deste período era de investir na inserção dos alunos PNEE em turmas regulares. Neste ano a sociedade Pestalozzi fecha suas portas. Segundo informações colhidas com a equipe da época, representantes da instituição buscaram apoio, pois se encontravam sem sede, porém isto não ocorreu em tempo hábil e os trabalhos foram encerrados.

Em 1997, com a mudança de governo, a política do município é alterada, a educação especial recebe outra equipe para gerenciar os trabalhos, e, sendo assim, outros encaminhamentos foram realizados. Tendo o Município já investido na educação de surdos e cegos (1985) e mesmo estando a APAE oferecendo atendimento às demais deficiências, o município resolve criar, em 31 de março de 1997, o Centro de Educação Especial Integrado Fernando Azevedo (CEEIFA) através do decreto nº 2403, destinado a alunos especiais do município. Este inicia suas atividades tendo como objetivo oferecer apoio aos alunos PNEE inseridos nas turmas do ensino regular.

Segundo informações colhidas, com o decorrer do tempo os alunos que estavam apenas recebendo apoio no CEEIFA começaram a deixar de frequentar as aulas em suas escolas regulares. Foi percebido que alunos atendidos pela APAE também passaram a frequentar a instituição.

A SEME, nesta época, observa que o objetivo do CEEIFA estava sendo alterado, não estando apenas como instituição de apoio, mas começava a oferecer serviços de escola, caracterizando turmas, séries, calendário escolar etc. A instituição fica, então, oferecendo dois serviços: apoio às escolas regulares no processo de inclusão e educação escolar.

De fato, não houve, na época, uma pesquisa sobre o motivo pelos quais os alunos estavam saindo das escolas regulares e da APAE. Apenas uma informação é fato e, foi colocada pela direção da APAE na época: professores que eram da APAE foram remanejados para a escola especial do município, por opção, e os alunos os acompanharam.

Em 1997, a APAE cria a Escola Yara Álvares Coelho destinada a oferecer a educação escolar a alunos PNEE de 1ª a 8ª série que, até a presente data, funcionava apenas com as oficinas de trabalhos manuais oferecidas pela APAE.

O que se percebe é que a criação da Escola Yara Álvares Coelho se dá na mesma época em que o município cria o CEEIFA e quando ocorre a saída de vários portadores de necessidades educacionais especiais da referida instituição (APAE). Talvez a oferta de uma educação escolar por parte do município tenha atraído este público aos serviços do CEEIFA e, conseqüentemente, tenha impulsionado a APAE a criar a sua escola, visto que esta percebia a perda de seus alunos e precisava ajustar suas atividades, garantindo assim sua clientela.

Por outro lado, foi ressaltado pela responsável pela educação especial da rede estadual de ensino de Cabo Frio deste período que, em 1997, as classes especiais do Estado são extintas. Isto ocorre a partir de uma ordem que fez com que todos os alunos da rede estadual (das classes especiais) fossem encaminhados para a referida instituição criada na rede municipal, o CEEIFA.

Não há documentos que referenciem as informações aqui prestadas, apenas os relatos colhidos em conversas informais entre a pesquisadora e as pessoas que vivenciaram o processo.

Nos relatos, foi destacado que, também em 1997, os profissionais da rede estadual passaram a ocupar cargos na Secretaria Municipal de Educação, o que pode ter favorecido o encaminhamento dos alunos PNEE para rede municipal, ocorrendo assim a extinção das classes especiais do Estado.



Uma interrogação fica presente neste período: de fato a SEME percebe o objetivo do CEEIFA sendo alterado (como relatado neste texto) e busca ajustar suas funções ou ela própria direciona essas alterações? É a Secretaria Municipal de Educação que desvirtua as ações do CEEIFA ou outros elementos realizaram este trabalho?

De acordo com os depoimentos de pessoas que vivenciaram este processo, a oferta da educação escolar para o PNEE foi um ganho, porém trouxe confusões e dúvidas. Como organizar alunos PNEE na estrutura escolar, série, ciclo, idade, deficiência, desenvolvimento?

Que apoio oferecer às escolas regulares? Segregar, quando a política educacional nacional é de incluir?

De acordo com a profissional que assumiu o primeiro setor de educação especial da SEME (1993), as ações que ocorreram a partir de 1997 caminharam em direção oposta ao processo de inserção que estava sendo realizado e, na verdade, os direcionamentos incentivaram práticas segregativas.

A polêmica em torno da educação escolar do PNEE está sempre presente. Fruto dela é, em 1º de agosto de 2002, através do decreto nº 2910, a alteração do atendimento da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho (1ª escola especial do município) que passa a atender alunos PNEE até a 8ª série. Uma ampliação na segregação, visto que antes segregava alunos até a 4ª série.

Esta mudança ocorre porque os alunos que foram encaminhados para 5ª série do ensino regular não obtiveram sucesso. Segundo a direção/2005 da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, a própria escola regular solicitou este encaminhamento à SEME, alegando não estar preparada para lidar com esse tipo de aluno.

Em 2002, querendo regularizar a situação do CEEIFA, que continuava oferecendo os dois serviços: - apoio ao processo de inclusão e educação escolar -, a equipe de Educação Especial da SEME direcionou a definição da função da instituição. Assim, dois grupos foram

formados a partir do grupo que existia: um responsável pelo apoio ao processo de inclusão e o outro responsável pela educação escolar dos PNEE. Desta forma, a escola que funcionava dentro do CEEIFA deixa de existir dentro da referida instituição. O CEEIFA fica apenas responsável pelo apoio ao processo de inserção do aluno PNEE no ensino regular.

É apenas em 2003 que este 2º grupo (a escola especial) é registrado oficialmente, quando a Prefeitura Municipal de Cabo Frio cria, em 18 de março, a Escola Municipal Renato Azevedo, destinada à educação escolar de alunos PNEE de 1ª a 4ª série.

Também em 2003, 18 anos após a criação da 1ª escola especial do município, é aprovado o regimento das escolas especiais, tendo como finalidade estabelecer a organização administrativa, didático-pedagógica e disciplinar das escolas municipais de educação especial, regulando suas relações com o público externo e interno.

Em 2003, a realidade do atendimento ao aluno PNEE não era apenas em escolas ou classes especiais. A inserção desses alunos no ensino regular já é significativa e intensifica as atividades do CEEIFA, agora responsável apenas pelo apoio ao processo de inclusão, conduzindo a SEME a aumentar a equipe de educação especial e a contratar outros especialistas, formando um grupo com: professor, fonoaudiólogo, psicólogo, arte-terapeuta, fisioterapeuta, assistente social, psicopedagogo e pedagogo.

Temos nesta época um quadro geral sintetizado da seguinte forma: uma escola especial de 1ª a 4ª série para alunos PNEE (Escola Municipal Renato Azevedo), uma escola especial de 1ª a 8ª série para alunos PNEE (surdos - Escola Arlete Rosa Castanho), um centro de apoio ao processo de inserção (CEEIFA), a parceria com a APAE que presta atendimento de prevenção e reabilitação às pessoas deficientes e a parceria com a Escola Yara Álvares Coelho (escola da APAE) que atende crianças e jovens PNEE.

Várias situações vividas pelas escolas regulares e pelos alunos PNEE levaram, em 2004, à inclusão, no Regimento Básico de educação infantil e ensino fundamental, da seção

referente à educação especial, destacando que as Unidades Escolares dentro de uma política educacional inclusiva devem atender aos alunos PNEE, assegurando-lhes as condições indispensáveis para uma educação de qualidade.

Número de alunos em escolas especiais e atendidos pela APAE (dados fornecidos pelo setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio)

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
1997	234
1998	251
1999	203
2000	241
2001	234
2002	244
2003	279
2004	425
2005	501

O crescimento no número de alunos nos anos de 2004 e 2005 não retrata apenas o das escolas especiais. Neste quantitativo estão alunos especiais inseridos em escolas regulares. Desta forma, este dado não favorece a visibilidade do processo de inserção dos alunos PNEE, assim como não favorece a visualização do número de alunos em escolas e classes especiais. As duas situações são vistas no mesmo bloco.

Este destaque é importante para esclarecer que não houve um aumento de quase 100% no processo de segregação, não saímos de 279 alunos em escolas especiais no ano de 2003 para 501 em 2005.

Em conversa com setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio, responsável pelo censo escolar, foi destacado que apenas em 2002 o formulário do censo começou a perguntar sobre os alunos inclusos. Porém, em visita a uma escola municipal, analisando os modelos do censo dos anos anteriores (1999) foram encontradas questões referentes ao aluno PNEE inseridos em turmas regulares. Nota-se que dentro do órgão gerenciador da educação (SEME) esta situação do aluno PNEE ficou por muito tempo invisível.

Um outro dado fornecido pelo setor de estatística revela que as informações preliminares do censo que são recebidas pela SEME do MEC, após o mesmo compilar os dados nacionais, não fazem menção ao número de alunos inseridos em turmas regulares.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, quando abordado pela pesquisadora sobre a ausência de informações do número de alunos PNEE inseridos no ensino regular, informou que este dado é considerado e divulgado, constando inclusive no site do Instituto. O Instituto forneceu, para subsídio da pesquisa, o arquivo com o número de alunos incluídos em todo Brasil, por municípios. Analisando as informações prestadas pelas Unidades Escolares de Cabo Frio ao Serviço de Educação Especial, através do caderno do censo/2005, confrontando esses dados com os dados do setor de estatística da SEME e observando os dados no arquivo do INEP, percebe-se uma diferença:

<b>Dados do Setor de Estatística/SEME</b>	<b>Dados do Arquivo/INEP</b>	<b>Dados Fornecidos pelo Serviço de Educação Especial/EME</b>
<b>501</b> alunos da educação especial. Não fazendo distinção entre alunos inseridos e alunos segregados	399 alunos inseridos 168 alunos segregados Total: <b>567</b> alunos	404 alunos inseridos 169 alunos segregados Total: <b>573</b> alunos

Fonte: Censo 2005

O setor de estatística da SEME enviou o material recebido do INEP (resultado preliminar do censo escolar/2005) para embasamento desta pesquisa. Foi, então, constatado que o registro do aluno PNEE inserido no ensino regular é realizado. Porém, é feito apenas para os casos presentes no ensino fundamental e não são destacados o tipo de deficiência e a série.

Mais uma vez a pesquisadora abordou o INEP e as informações solicitadas pela pesquisadora foram disponibilizadas pelo Instituto e este destacou que a ausência dos dados nas Secretarias Municipais de Educação deve-se ao fato destas não possuírem ações de disseminação em sua gestão, pois os dados do censo são levantados em parceria com Municípios e Estados e estão disponíveis no banco de dados do Instituto para qualquer Secretaria.

Desta forma, optamos por trabalhar com os dados da SEME (fornecidos pelo serviço de educação especial), total de 573 alunos PNEE a partir do quadro geral de alunos - 28.928. A opção por este quantitativo (573 alunos) ocorreu, pois este revela a informação colhida diretamente nas escolas e pelo fato de compilar todas as etapas de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A princípio o nosso objetivo é visualizar o percentual de alunos PNEE da rede municipal. Sendo assim, ficou destacado que a parcela de PNEE é de 1,99%, sendo 0,5% em escolas especiais e 1,4% inseridos em turmas de escolas regulares. Analisando os dados e o percentual de PNEE em relação ao quadro geral (28.928) constata-se que a inserção de alunos PNEE supera o processo de segregação em 0,9% (0,5 segregado e 1,4 inserido), porém esta informação pode ser alterada caso seja retirado deste conjunto os alunos com condutas típicas. Fizemos esta consideração pois percebemos o alto número de alunos classificados com condutas típicas e a dificuldade na conceitualização e diagnóstico de crianças e jovens dentro desta categoria.

Caso isto fosse realizado, teríamos 300 alunos PNEE no conjunto de 28.928, o que equivaleria a 1,0% da população discente. Desses 0,4% inseridos e 0,5% segregados. Então, a segregação estaria acima da inserção em 0,1 %. Optamos, então, por considerar este dado, visto que o aluno destacado para esta pesquisa é o deficiente mental e, este, nos traz números reveladores.

No conjunto de alunos PNEE (573) encontramos por área o seguinte quadro:

<b>Necessidade Especial</b>	<b>Inserido</b>	<b>Segregado</b>	<b>total</b>
D.Física	2.2%	0.1%	2.3%
D.Mental	9.5%	15%	24.5%
D.Visual	6.4%	-	6.4%
Múltipla Deficiência	1.7 %	1.5 %	3.2%
D. Auditiva	2.9 %	13.4 %	16.3%
Condutas Típicas	47.2 %	0.1 %	47.3%
total	69.9%	30.1%	100%

Como está destacado acima, o percentual de alunos com condutas típicas representa uma grande parcela dos alunos PNEE e, segundo o Serviço de Educação Especial da SEME, este dado tem sido motivo de grandes discussões, visto que foi percebido em visita às Unidades Escolares que alunos considerados pelas escolas como indisciplinados estão compondo este grupo.

A deficiência mental ocupa o 2º lugar, representando 24.5% dos alunos PNEE, um número significativo. De acordo com o documento do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial (2005) “Atendimento educacional especializado para deficiência mental”, o número de alunos classificados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todo aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar.

Sendo assim, o percentual do Município de Cabo Frio também pode estar revelando um número que retrate esta clientela com desempenho escolar insuficiente, não necessariamente uma deficiência mental.

Vimos, então, a necessidade de um olhar sobre esta questão da classificação dos alunos. Mesmo não sendo este o objetivo da pesquisa, a atenção a esta informação pode nos auxiliar na análise de dados.

Registramos os dados abaixo, destacando que estes não estão computados nos números/2005 apresentados aqui nesta pesquisa. Esta informação nos mostra como a rede municipal de ensino de Cabo Frio tem abarcado alunos PNEE.

	<b>Incluídos Ensino fundamental</b>	<b>Ensino especial</b>
Rede Estadual	15	0
Rede Privada	19	0
Rede Privada Filantrópica	2	110

Fonte: INEP - os números referem-se a todo tipo de necessidade educacional especial

Outra informação dentro deste panorama educacional da rede municipal de ensino de Cabo Frio, destacando o aluno PNEE inserido no ensino regular, é que dentro do total de escolas do município, 72 unidades, temos 17 escolas que registraram o atendimento ao aluno deficiente mental (PNEE) em 2005.

Uma notícia da repórter Ionice Lorenzoni, datada de 18 de novembro de 2005, disponível no site do MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP), informou que a SEESP iria solicitar ao INEP/MEC mudanças na coleta de dados do censo de 2006. O objetivo da SEESP, segundo a repórter, é conseguir um retrato real do número de alunos PNEE. Algumas sugestões seriam apresentadas, como: a publicação de um encarte com orientações para os gestores escolares sobre a importância da troca de informações entre as secretarias das escolas e os professores.

Em março de 2006, a Secretaria Municipal de Educação recebeu ofício do MEC/SEESP, este não trouxe mudanças na coleta de dados, conforme divulgado em 2005, apenas destacou a importância do preenchimento correto, detalhando os itens que deveriam ser observados.

O que sublinhamos é que dentro de todo o processo de inserção e segregação, o município vem procurando ajustar suas ações à sua realidade. Caminha analisando conceitos, avaliações, procedimentos e procurando gradativamente construir um espaço que ainda não é inclusivo. De acordo com a SEME, em 2006, a escola Municipal Arlete Rosa Castanho estenderá seu atendimento até o ensino médio, visto que os alunos surdos inseridos em turmas do ensino regular em 2004 passaram por grandes dificuldades de acesso ao conteúdo escolar. O município não conseguiu intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) em número suficiente para acompanhar os alunos em todo período de aula.

Tal situação gerou receio em outros alunos que estariam em 2006 indo para o ensino médio regular, levando a SEME a realizar a ampliação no atendimento que a escola especial oferece, estando, agora, atendendo aos alunos até o ensino médio.

É dentro desse contexto que a pesquisa sobre “*Representações sociais de professores sobre o aluno portador de necessidades educacionais especiais inserido no ensino regular*” é desenvolvida.

De fato, a inserção do aluno PNEE em turmas regulares e a criação de escolas e classes especiais, dentre outras ações, estão sendo realizadas sem base em pesquisas educacionais validadas cientificamente. Como destaca Glat (2005), é preciso que os procedimentos validados cientificamente mostrem como fazer para inserir no cotidiano de uma turma regular alunos PNEE, porém ainda são escassas no Brasil produções nesta perspectiva.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 POR QUE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?<sup>6</sup>

Não estamos isolados em um vazio social, partilhamos esse mundo com os outros. Desta forma, ora convergimos, ora divergimos com as pessoas que, nas duas situações, nos servem de apoio. Precisamos desta integração social para compreender, administrar ou enfrentar esse mundo.

Nessas relações as representações sociais se constituem:

“Como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamentos, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados. Por isso seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva (JODELET, 2001).”

São essas representações que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais, intervêm na difusão e assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e coletivas, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 2001).

As representações sociais se consolidam pela necessidade de informações sobre o mundo a nossa volta. Pela necessidade de nos ajustarmos a ele, precisamos saber como nos comportar, dominar este mundo física e intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam.

---

<sup>6</sup> Agradecimentos especiais a professora Margot Campos Madeira .

Essas representações são importantes na vida cotidiana porque nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Elas se constituem no cotidiano das pessoas: na rua, no trabalho, nos encontros informais, nos meios de comunicação de massa, nos mais diversos locais.

“É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações são formadas (GUARESCHI, 1994).”

A teoria das Representações Sociais nasce do olhar psicossocial de Moscovici. Partiu dos estudos sobre representações coletivas de Durkheim, de 1912, que propunha como condição essencial na elaboração do conhecimento, a formação de conceitos que são repartidos pelos membros do grupo, com origem nas características da vida na coletividade.

Para o sociólogo, a individualidade humana se constitui a partir da sociedade. Durkheim formulou o conceito de representações coletivas, segundo o qual representação designa prioritariamente uma ampla classe de formas mentais, de opiniões e saberes sem distinção.

O sociólogo defendia a independência da psicologia da sociologia. Na sua concepção, a psicologia é o estudo das representações individuais, enquanto a sociologia é o estudo das representações coletivas.

Segundo o autor, uma função primordial da representação coletiva seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, que acrescentariam às experiências individuais tudo que a sociedade acumulou. As representações coletivas para Durkheim apresentam razoável estabilidade e um relativo estancamento no tocante às representações individuais. Consistia em um conceito muito abrangente que abrigava crenças, mitos, imagens, idiomas, religião, tradições. Foram fruto de estudos da sociedade simples (MOSCOVICI, 2005).

Moscovici, opondo-se aos excessos de individualismo da psicologia social, foi buscar abrigo na sociologia durkheimiana para desenvolver a teoria das representações sociais. No entanto, o desenvolvimento desta teoria afastou-se da perspectiva sociológica, evoluindo na construção de um campo psicossociológico próprio.

Em entrevista a Marková, Moscovici fala que, de certo modo, recebeu a herança de Durkheim e de Lévy-Bruhl sem estar consciente disso, e que, em seu trabalho como pesquisador assistente, foi se familiarizando com a psicologia infantil de Piaget, com a qual descobriu o que a psicologia social pode ser.

Arruda (2002) destaca que vários autores influenciaram Moscovici para que o conceito de Representações Sociais fosse operacionalizado. Freud, com as teorias sexuais da criança, mostra como elas elaboram e internalizam suas próprias teorias sobre questões fundamentais para a humanidade, teorias que imprimem marcas sociais da sua origem.

Lévy-Bruhl é outro autor consultado por Moscovici que, apesar de não se reconhecer como membro da mesma escola de Durkheim, elaborou uma rica discussão sobre a natureza da representação coletiva enquanto processo de mediação, além de postular a origem social dos processos simbólicos de apreensão da realidade. Para Lévy-Bruhl é impossível explicar esses conjuntos de crenças e de idéias a partir do pensamento individual (MOSCOVICI, 2005).

Moscovici afirma que as representações não são homogêneas, nem partilhadas por toda a sociedade, visto que são configuradas em condições socialmente desiguais. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar. O autor não está preocupado com generalizações, renova a análise de ideação coletiva, trazendo a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas.

Para Moscovici (2005), a sociedade moderna caracteriza-se pelo pluralismo e pela velocidade com que as mudanças ocorrem e, portanto, poucas representações apresentam-se realmente coletivas.

De acordo com Arruda (2002), Moscovici caminhou guiado pela necessidade de atualizar o conceito, trazê-lo para as condições de hoje, de sociedades contemporâneas imersas na intensa divisão do trabalho. Sociedades em que a velocidade da informação não possibilita o tempo de sedimentar-se em tradição.

A representação social para Moscovici (2001) é um conjunto de conhecimentos originados na vida cotidiana, que tem por objetivo comunicar, estabelecer relações entre grupos sociais, dar sentido ao comportamento.

Para Moscovici, os indivíduos atribuem sentidos a um dado objeto no contexto de suas relações. Estes sentidos são construções humanas que se fazem nas relações interpessoais.

Moscovici se interessou em analisar não apenas como o conhecimento é produzido, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. Interessou-se pelo poder das idéias do senso comum, isto é, pelo estudo de como e por que as pessoas compartilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como transformam idéias em práticas.

Com o trabalho de Moscovici ocorre uma evidenciação do senso comum, do saber popular, do conhecimento cotidiano. Antes, este saber era considerado confuso, inconsistente, equivocado, e a superação de todos os seus erros se daria pela via do pensamento científico (ARRUDA, 2002).

A noção de representações sociais foi introduzida por Moscovici em seu clássico “*La Psychanalyse, son image, son public*”, publicado em 1961 na França. Inaugurado, então, na década de 60, somente na década de 80 o estudo das representações sociais atinge um novo patamar.

A proposta básica do estudo das Representações Sociais é a busca da compreensão do processo de construção social da realidade. Jodelet é uma das principais colaboradoras de Moscovici. Em suas palavras (JODELET, 2002) a representação é uma forma de conhecimento conectando um sujeito a um objeto. A autora nos auxilia a entender os suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Segundo ela, esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam, além dos documentos em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados.

Jodelet (2001) afirma que as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. Destaca que a particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação sociais e culturais do sujeito.

Jodelet (2002) lembra que a representação social deve ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais, integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal na qual elas vão intervir.

Jodelet (2002) nos fala das condições da produção das representações pela possibilidade de explicação, de interpretação dos sentidos que os grupos atribuem ao objeto representado. A autora propõe três grandes ordens de fatores a serem levados em conta como condições de produção das representações: a cultura, tomada no sentido amplo e no restrito, a comunicação e a linguagem (intra-grupo, entre grupos e de massas) e a inserção sócio-econômica, institucional, educacional e ideológica.

Segundo Arruda (2002) Jodelet, entre os pesquisadores do campo, é a que traz a definição mais consensual dentre as várias abordagens de representações sociais.

Para este estudo adotamos a teoria das Representações Sociais através de uma articulação da abordagem processual com a estrutural. A abordagem processual é assim chamada por focalizar, em sua análise, os processos geradores das representações encontradas.

A abordagem estrutural recebe este nome, pois se ocupa mais especialmente do conteúdo cognitivo das representações, concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de idéias e valores (SÀ, 1998).

Conhecer as representações sociais que os professores têm sobre o aluno PNEE inserido em turmas regulares é fundamental para se compreender a questão da integração/inclusão, pois essas representações são sistemas de interpretação que regem a relação desses professores com o mundo e conseqüentemente com esses alunos.

Participar do cotidiano da sala de aula desses professores possibilita a observação de indícios dessas representações sociais, visto que estas são algo natural, percebidas em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações material e espacial (JODELET, 2001).

Entretanto, o fato de que as representações são “quase tangíveis” em nosso cotidiano, não significa que seu conceito seja fácil de apreender, uma vez que estas constituem fenômenos complexos ativados na vida social, que incluem elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. Elas constituem visões de mundo, coletivamente elaboradas e partilhadas pelos grupos sociais,

com base em sua história, no contexto social em que se inserem e nos valores a que se referem (JODELET, 2001).

A representação social, no campo da educação, orienta a atenção para o conjunto organizado de significações sociais, oferece um novo caminho para a explicação de fatores sociais que agem sobre o processo educativo e favorece a articulação entre psicossociologia e sociologia da educação (GILLY, 2001).

O sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele (GILLY, 2001) e, no caso da inserção de alunos PNEE em turmas regulares, esses grupos têm seus discursos: grupo dos políticos, dos administradores, dos agentes institucionais, dos usuários etc.

No estudo das Representações Sociais é necessário destacar os processos geradores das representações encontradas: objetivação e ancoragem. Esses são maneiras de lidar com a memória (MOSCOVICI, 2005). A ancoragem dirige a memória para dentro, classifica de acordo com um tipo. A ancoragem busca fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. Na ancoragem, transforma-se algo estranho, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias; comparamos o novo com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Ancorar é, pois, classificar.

A objetivação une uma idéia de não-familiaridade com a realidade. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem (MOSCOVICI, 2005), é nomear.

Jodelet (2002) destaca que o processo de objetivação é decomposto em três fases: a) construção seletiva – que compreende a seleção e a descontextualização dos elementos constitutivos do objeto, isto é, as informações que circulam sobre o objeto passam por uma triagem em função de critérios culturais, representados pelo acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito e, sobretudo, de critérios

normativos, só se retendo o que está de acordo com o sistema de valores circundante. b) esquematização estruturante – onde se dá a redução do objeto a um conjunto imaginado e coerente que permite ao sujeito apreendê-lo individualmente ou em suas relações. c) naturalização – ao concretizar e esquematizar os elementos da representação, torna-o tão compreensível quanto um ser da natureza, promovendo sua naturalização.

As imagens que foram selecionadas mesclam-se e são integradas no que Moscovici chamou de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias. Jodelet diz que o núcleo figurativo da representação tende a apresentar um aspecto imagético e que tal aspecto constitui a quintessência da representação, seu cerne. Então, aquele objeto que era misterioso foi devidamente destrinchado, recomposto e, agora, se torna algo efetivamente objetivo, palpável, passa a nos parecer natural.

Os processos supracitados explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas. São processos generativos e funcionais, socialmente marcados, que permitem que nos aproximemos das representações em diferentes níveis de complexidade.

A hierarquia de valores que prevalece na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significados na qual ele é inserido e avaliado como fato social (MOSCOVICI, 2005).

As representações que fazemos estão associadas aos sentidos que nos são transmitidos em relação ao objeto, por várias instâncias sociais.

Moscovici (2005) afirma que na medida em que a sociedade se apropria de um novo paradigma em sua realidade, o que antes era visto com resistência, apreensão ou tabu, por consistir em algo desconhecido, passa a fazer parte do universo daquele grupo.



Em nosso estudo, a representação social possibilitará que identifiquemos onde e em que os professores apóiam, ancoram o significado que atribuem ao aluno PNEE inserido em turmas regulares. Segundo Arruda (2002) a ancoragem é o processo que dá sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão.

A interação dialética entre ancoragem e objetivação permite compreender: a) como a significação é conferida ao objeto representado; b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e orienta a conduta; c) como se dá sua integração em um repertório pré-existente, influenciado pelos elementos que aí se encontram (ALVES-MAZZOTTI, 2000).

Abric, que trabalha com a abordagem estrutural, traz a proposição de que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e um sistema periférico, estes com características e funções distintas.

A teoria de Abric atribui aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade, rigidez, consensualidade e os elementos periféricos um caráter mutável, flexível, individualizado. Desta forma, esta abordagem conseguiu conciliar as aparentes contradições das representações em um todo estruturado e dinâmico. (SÀ, 1998)

O núcleo central é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, portanto, fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere. Os outros elementos que entram na composição da representação, os chamados elementos periféricos, constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Flament (1994, apud ALVES-MAZZOTTI, 2002) afirma que o funcionamento do núcleo central não pode ser compreendido, senão em uma dialética contínua com os aspectos periféricos.

É o sistema periférico que permite a elaboração de representações relacionadas à história e às experiências pessoais do sujeito. (ABRIC 1998, apud ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Conhecer os indícios das representações sociais de professores sobre alunos PNEE (com deficiência mental) inseridos no ensino regular é um rico instrumento para compreensão das complexas redes de significados presentes nos processos educacionais. A compreensão dos aspectos simbólicos relacionados às interações entre sujeitos pertencentes a grupos que são, a princípio, objeto de exclusão e aqueles que os excluem permite uma ação mais focalizada e, conseqüentemente, mais eficaz no que se refere à orientação de práticas que favoreçam a inserção escolar desses grupos historicamente excluídos de seus direitos essenciais, como por exemplo: o direito à aprendizagem.

Como afirma Alves–Mazzotti (2003) as representações sociais orientam e justificam práticas, nos ajudando compreender e tentar modificar as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais.

A autora enfatiza que na teoria das representações sociais não tem sentido falar em erro, uma vez que as transformações efetuadas no processo de apropriação do objeto pelos sujeitos constituem a forma mesma do pensamento social; suas características são decorrentes das situações sociais em que esse pensamento se origina e das normas sociais que os orientam.

Sendo assim, temos uma teoria que se ajusta perfeitamente às discussões sobre aluno PNEE, inserção escolar, exclusão, deficiência mental; não é possível generalizar diretrizes, determinar ações que sejam adotadas em todo território nacional, apontar erros ou acertos; é preciso buscar compreender quem e o que faz, porque faz, como faz, onde faz.

## 2.2 DEFICIÊNCIA MENTAL

A definição proposta pela American Association of Mental Retardation (AAMR) tem sido uma referência em relação ao entendimento, definição e classificação das condições da deficiência mental. Segundo a AAMR, Deficiência Mental é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas (MEC/SEESP, 2005).

O documento subsidiário à política de inclusão (MEC, 2005) relata que desde o ano de 1983 alguns importantes acréscimos foram feitos em relação à definição da AAMR. A partir dessa data a deficiência mental passa a ser interpretada como um estado de funcionamento, deixando de ser entendida como uma característica absoluta, expressa somente no indivíduo, para ser tomada como uma expressão da interação entre a pessoa com limitações no funcionamento intelectual e seu contexto.

A tabela abaixo nos mostra algumas classificações:

<b>Classificação da OMS (Organização Mundial da Saúde)- 1976</b>			
<b>Coefficiente intelectual</b>	<b>Denominação</b>	<b>Nível cognitivo Segundo Piaget</b>	<b>Idade mental Correspondente</b>
Menor de 20	Profundo	Sensório-motriz	0 a 2 anos
Entre 20 e 35	Agudo grave	Sensório-motriz	0 a 2 anos
Entre 36 e 51	Moderado	Pré-operativo	2 a 7 anos
Entre 52 e 67	Leve	Operações concretas	7 a 12 anos

Observa-se que esta classificação da OMS é baseada no critério quantitativo. Então, por esta classificação a gravidade da deficiência seria:

- ✓ Profunda – pessoa com uma incapacidade total de autonomia.
- ✓ Aguda grave – necessita que se trabalhe para instaurar alguns hábitos de autonomia, já que há probabilidade de adquiri-los.
- ✓ Moderado - o máximo que pode alcançar é o ponto de assumir um nível pré-operatório.
- ✓ Leve - são os casos perfeitamente educáveis. Podem chegar a realizar tarefas mais complexas com supervisão. São os casos mais favoráveis.

De acordo com o material “atendimento educacional especializado para deficiência mental” (MEC/SEESP, 2005) na procura de compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a OMS propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Em 2001 esta classificação foi revisada e reeditada, não contendo mais uma sucessão linear dos níveis, mas indicando a interação entre funções orgânicas, as atividades e a participação social.

Em 2002, de acordo com o documento aqui já apresentado, há um incremento na importância dos sistemas de apoio requeridos pelas pessoas com deficiência mental.

Comumente o parâmetro utilizado para circunscrever o funcionamento intelectual é o QI (coeficiente de inteligência). Segundo a AAMR, o teto do QI para o diagnóstico de retardo mental é de 70, podendo ser estendido até 75, com julgamento clínico.

Este parâmetro é apontado como o mais adequado ao diagnóstico de deficiência mental, porém não se pode continuar confundindo processo de cognição ou inteligência com QI. O primeiro diz respeito às funções cognitivas propriamente ditas e o segundo é o produto das mesmas (MEC/SEESP, 2005).

O QI é um resultado avaliado em função de conteúdos produzidos por um indivíduo em um determinado momento. A função cognitiva é a forma graças à qual o sujeito produz conteúdos, os quais são avaliados, entre outros métodos, através do teste de QI.

O diagnóstico de deficiência mental preconizado pelos testes de QI reduz a identidade da criança a um aspecto relativo a uma norma estática padronizada. De fato, este teste avalia apenas aspectos quantitativos, servindo apenas para constatar uma defasagem, mas nada indica sobre aquilo que a produziu.

O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tampouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições

assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa questão.

O conceito de deficiência mental extraído do portal da saúde (Disponível em: <<http://www.saude.gov.br>>) traz o seguinte: “*funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho*”.

Este mesmo endereço eletrônico faz menção aos tipos, ressaltando que os indivíduos com deficiência mental não são afetados da mesma forma, isto vai depender do grau de comprometimento. Cita a classificação utilizada pela OMS em 1976, deficiência mental leve, moderada, severa e profunda, destacando que atualmente tende-se a não enquadrar previamente a pessoa com deficiência mental em uma categoria baseada em generalizações de comportamento esperados para a faixa etária.

O nível de desenvolvimento a ser alcançado pelo indivíduo vai depender não só do grau de comprometimento, mas também da sua história de vida, do apoio da família e das oportunidades vividas.

Apesar dos avanços observados nesta classificação ainda utilizamos o CID 10 (Código Internacional de Doenças) desenvolvido pela OMS que propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento.

Inhelder (1943, *apud* MEC, 2005) fez uso de provas que permitiram compreender os aspectos formais da inteligência dessa população. As contribuições da autora são importantes para pensar o processo de inserção da pessoa deficiente mental, pois abrem a possibilidade de

tomar como ponto de referência a forma pela qual uma criança pensa e não um dado numérico, o QI, que pode ter significações diversas em relação ao processo cognitivo.

Atualmente a própria nomenclatura vem sendo revisada. Sasaki (2005), em artigo publicado na revista nacional de reabilitação, afirma que na medida em que o movimento inclusivo se espalha pelo mundo, palavras, conceitos vão sendo incorporados aos discursos.

No que se refere à deficiência mental, isto não seria diferente. Ao longo da história encontram-se muitos conceitos que circularam no meio acadêmico, como: imbecil, cretino, idiota, retardado mental em nível dependente, treinável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo (nível estabelecido pela Organização Mundial de Saúde, 1976) etc.

Mas, atualmente, existe uma tendência mundial de se usar o termo deficiência intelectual. Sasaki (2005) concorda com esta nova nomenclatura. Segundo o autor o termo intelectual é mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. Uma outra razão destacada pelo autor é o fato de podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão.

A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial de Saúde realizaram, em 2004, um evento em Montreal, Canadá, onde foi aprovado o documento Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual. O Brasil participou deste evento.

Em palestra proferida no II Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down, Mantoan utiliza a terminologia deficiência intelectual e apresenta estudos sobre o desenvolvimento da inteligência dessas pessoas. Apresenta algumas constatações empíricas que confirmam e estabelecem em nossos dias um conjunto de dados que dizem respeito aos aspectos estruturais e funcionais da vida intelectual dos deficientes mentais:

- ✓ Os deficientes mentais configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada, mas até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, essa evolução se apresenta como sendo similar a das pessoas normais mais novas;
- ✓ Embora possuam esquemas de assimilação equivalentes aos normais mais jovens, os deficientes mentais mostram-se inferiores a pessoas normais, em face da resolução de situações-problema;
- ✓ Apesar de se definir por paradas definitivas e uma lentidão significativa no progresso intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunha certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente à solicitação adequada do meio.

A referida autora destaca a investigação concluída por ela no ano de 1985, cujo objetivo era verificar a influência de um processo de solicitação do meio escolar, fundamentado na teoria de conhecimento de Piaget, sobre o desenvolvimento das estruturas da inteligência de deficientes mentais.

A epistemologia Genética de Piaget se propõe a explicar como evolui o conhecimento de maneira geral, até atingir os patamares mais elevados de cognição; intenta discutir as condições que permitem ao sujeito chegar ao nível de conhecimento que lhe for acessível. O conhecimento, segundo Piaget, não está nem no sujeito, nem no objeto exclusivamente, mas é construído pela interação indissociável entre ambos.

De um estudo realizado por Mantoan, em 1987, participaram 52 sujeitos com deficiência mental leve e moderada. Deles, 73% apresentaram avanços significativos no desenvolvimento cognitivo e 23% chegaram ao estágio das operações lógicas concretas.

As conclusões deste experimento deram origem, em 1986, a uma proposta educacional sob a denominação de PROEDEM (Programa de Educação do Deficiente Mental) e este programa vem desenvolvendo pesquisas nesta área até os dias atuais.

Mantoan cita os trinta anos de pesquisa e de observação de sujeitos apresentando retardos importantes no plano cognitivo que permitiram a Feuerstein demonstrar que as deficiências funcionais relacionadas às estratégias são devidas a uma ausência de experiências de aprendizagens mediatisadas.

A autora destaca também os estudos sobre as crenças motivacionais de Borkowski (1987), que apontam para a necessidade de se suscitar a motivação e de guiar o processo de resolução de problemas nas pessoas com deficiência mental, sem desconsiderar outras tantas dificuldades paralelas.

Mantoan fala de ambiente acadêmico cooperativo, rico em estímulos físicos e sociais, onde os alunos podem comportar-se ativamente ao construírem seus conhecimentos. Pela teoria piagetiana, Mantoan afirma que o funcionamento mental deficitário não configura o retardo mental em si mesmo, que é de natureza especificamente estrutural, mas que o desenvolvimento intelectual interfere nesse funcionamento, produzindo desempenhos mais eficazes, ou menos eficientes.

Um outro fator importante quando pensamos nos alunos com deficiência mental é a questão da autonomia intelectual. É preciso identificar no comportamento intelectual dessas pessoas os indicadores que impedem, limitam e os que podem funcionar como facilitadores da construção dessa autonomia, para que possamos propor uma redução das situações de inadequação social e intelectual, como as rampas nas calçadas e o manejo das cadeiras de rodas que possibilitam aos deficientes físicos o deslocamento mais autônomo possível no espaço.

Deve-se, portanto, assegurar ao sujeito cognitivamente prejudicado uma ação concomitante de apoio e estimulação da construção de seus instrumentos intelectuais e de utilização mais ampla, adequada e eficiente dos mesmos, na resolução de situação-problema. A inteligência dos deficientes mentais evolui na medida em que se atua pedagogicamente



sobre a solicitação do desenvolvimento das estruturas mentais e sobre as solicitações que propiciam uma melhoria de condições de funcionamento intelectual (MANTOAN, 1997).

A revisão dos processos de produção de incapacidades intelectuais nas escolas deve ser priorizada, para se localizar mais precisamente quais são os obstáculos que criam situações de inadaptação na vida acadêmica dos alunos em geral.

A escolha do tema relativo a alunos deficientes mentais para esta pesquisa deu-se por alguns motivos:

- ✓ O número de alunos classificados como DM na rede municipal de ensino de Cabo Frio;
- ✓ A evolução do conceito;
- ✓ O fato de que nenhum modelo educacional pode ignorar as características do funcionamento das pessoas que apresentam incapacidades intelectuais, sem considerar a interação destas com o meio;
- ✓ As discussões sobre favorecer idade mental ou idade cronológica no desenvolvimento de habilidades e na aquisição de conhecimentos acadêmicos;
- ✓ O desafio de encontrar soluções para educação escolar do deficiente mental que se assemelhem às rampas nas calçadas e ao manejo das cadeiras de rodas, que possibilitam aos deficientes físicos o deslocamento o mais autônomo possível no espaço físico;
- ✓ Pelo direito que esses alunos possuem de viver desafios para desenvolver suas capacidades;
- ✓ Pelo gosto particular da pesquisadora por esta área;
- ✓ O papel do professor que é fundamental no sentido de prover o meio escolar de condições favoráveis ao aprendizado desses alunos, sendo diferente das condutas do psicólogo ao solicitar e mediar o exercício das funções cognitivas, porque a intervenção pedagógica acontece em um contexto interacional de coletividade e tem uma função específica, sem fins individualizados e terapêuticos.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo descreve os sujeitos do estudo, o campo da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados e os procedimentos para análise de conteúdo. Uma combinação de estratégias caracterizando uma abordagem plurimetodológica. Alves-Mazzotti (2000) considera que a combinação de estratégia é uma necessidade e uma realidade nas pesquisas atuais, sobretudo na educação. Desta forma, foram utilizadas para coleta de dados a observação em sala de aula, a técnica de associação livre de palavras com justificativa, o teste da centralidade e a entrevista.

#### 3.1 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA

Nove alunos com deficiência mental inseridos em turmas regulares (cinco meninos e quatro meninas) e, desses, apenas dois freqüentando a sala de recursos<sup>7</sup>. Nove alunos considerados normais foram incluídos na amostra para que a comparação entre as interações fosse realizada.

Um total de nove turmas de 1ª a 4ª série de sete escolas do município de Cabo Frio-RJ, num total de dez professores, visto que uma das turmas funcionava com o esquema de rodízio, ou seja, dois professores que dividiam as disciplinas.

A escolha dos professores foi realizada após o preenchimento do questionário pelos professores na rede municipal de Cabo Frio (1ª a 4ª série). Distribuimos o questionário a todos os professores que segundo as unidades escolares, estavam trabalhando com alunos PNEE ( com deficiência mental) no ano de 2006. Os dados do questionário foram analisados

---

<sup>7</sup> Oferece orientação e apoio ao aluno PNEE. Poderá ser usada para: observação do educando, ensino, avaliação e demonstração de aprendizagem, complementação curricular específica, dentre outros pontos. ( MEC, Série Diretrizes,1995)

e os critérios que seriam priorizados para seleção dos professores que fariam parte da pesquisa foram determinados: maior tempo de experiência com alunos PNEE, participação em cursos específicos, contato com pessoas PNEE (no trabalho ou em sua vida particular).

O quadro geral nos revelou a situação dos profissionais dentro dos critérios adotados.

Assim, após análise, dez professores foram selecionados:

**Pontos Destacados para Escolha dos Docentes**

professores FICHAS	Trabalho com DM	Trabalho com alunos PNEE	Fez cursos	Possui parente, amigo	Pontos	OBS
1.	-	-	-	-	-	Não devolveu ficha
2.	NR	NR	NR	NÃO	0	
3.	SIM	SIM	SIM	SIM	04	Exclusão, pois trabalhou com turma especial em 2006.
4.	NR	NR	NÃO	NR	0	
5.	NÃO SABE	SIM	NR	SIM	02	
6.	NR	NÃO	NÃO	SIM	01	
7.	-	-	-	-	-	
8.	NÃO	SIM	NÃO	SIM	02	
9.	NÃO	NR	NÃO	NÃO	0	
10.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	02	
11.	SIM	SIM	SIM	SIM	04	
12.	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	01	Escolhida para completar o grupo
13.	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	01	Escolhida para completar o grupo
14.	NÃO	SIM	SIM	NÃO	02	A professora saiu da unidade escolar.
15.	NR	NR	NÃO	SIM	01	Escolhida para completar o grupo
16.	SIM	SIM	NR	NÃO	02	Exclusão por dificuldades de realizar observação.
17.	SIM	SIM	NR	NÃO	02	
18.	SIM	SIM	NR	NÃO	02	
19.	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	01	
20.	NÃO	NR	NÃO	SIM	01	
21.	NR	NR	NÃO	SIM	01	
22.	NR	NR	NR	NÃO	0	
23.	NÃO	NR	NÃO	NÃO	0	
24.	-	-	-	-	-	
25.	SIM	SIM	NÃO	SIM	03	Exclusão por dificuldades de realizar observação.
26.	NR	NR	NR	NÃO	0	
27.	SIM	NR	NÃO	NÃO	01	
28.	NR	NÃO	NÃO	NÃO	0	
29.	NÃO	NR	NÃO	NÃO	0	Incluído, pois trabalhou em esquema de rodízio com a professora selecionada.
30.	-	-	-	-	-	Não devolveu ficha
31.	-	-	-	-	-	Não devolveu ficha

Destaque em amarelo para professores selecionados.

A pesquisa a ser desenvolvida foi apresentada a esses profissionais, sendo esclarecendo que, dentre outras técnicas, estaríamos em sala de aula para observar o aluno com deficiência mental no contexto do ensino regular.

Optamos por não apresentar ao professor detalhes da observação, buscando evitar comportamentos direcionados.

## 3.2 INSTRUMENTOS

### 3.2.1 Ficha Socioeconômica

A ficha socioeconômica foi aplicada aos professores que estavam atuando com alunos com deficiência mental no ano de 2006. Enviada às unidades escolares por intermédio das respectivas direções, a ficha tinha por objetivo montar o perfil geral dos profissionais para que, a partir daí, fossem destacados dez professores para o processo de observação, entrevistas e teste de centralidade.

Das 31 fichas enviadas obtivemos retorno de vinte e seis professores.

### 3.2.2 Associação Livre de Palavras

Este teste teve por objetivo destacar aspectos relevantes das possíveis representações mencionadas que seriam aprofundadas no teste de centralidade, nas entrevistas, assim como, nas observações em sala de aula.

A técnica da associação livre de palavras com justificativa foi realizada com cada professor individualmente, porém sem a presença ostensiva da pesquisadora. Vinte e seis

profissionais participaram desta etapa, dentre os trinta e um que faziam parte do quadro total de profissionais que trabalharam com alunos PNEE, deficientes mentais no ano de 2006.

A pesquisadora solicitava que fossem registradas quatro palavras que viessem à sua cabeça quando ele pensava no aluno PNEE, deficiente mental, inserido no ensino regular. Logo após era solicitado que este professor ordenasse as palavras por ordem de importância, justificando a opção. As palavras ordenadas recebiam peso por ordem de importância, indo do menor para o maior, por exemplo, uma palavra destacada como mais importante recebia o peso um e, assim, sucessivamente.

De acordo com Tura (1998) os testes de associação de palavras ou evocação de palavras têm-se mostrado úteis nos estudos de estereótipos, percepção e atitudes, que são elementos importantes na organização das representações sociais.

Sá (1998) considera que a estratégia de evocação possibilita colocar em evidência a saliência dos elementos das representações sociais.

No referido teste, sessenta e uma palavras foram evocadas pelos profissionais, com sua respectiva frequência e peso. Após análise das justificativas apresentadas, foi realizada a compilação dessas palavras de acordo com os significados a elas atribuídos. Foi então, que obtivemos um quadro de associação de palavras estruturado em 5 categorias com dezessete palavras.

O detalhe deste procedimento será apresentado posteriormente.

### **3.2.3 Teste da Centralidade**

O teste de centralidade teve por objetivo verificar a centralidade qualitativa dos resultados alcançados na associação livre de palavras. Serviu como um procedimento de refinamento dos dados já obtidos.

Moliner (1989, 1992 a, 1992b, apud Tura) realizou um conjunto de pesquisas utilizando métodos quantitativos para verificar a centralidade. Segunda Tura, o critério quantitativo faz referência ao fato de que as cognições centrais são mais frequentes e aparecem fortemente ligadas às outras cognições.

Nesta pesquisa os 10 professores selecionados foram confrontados com as dezessete palavras extraídas da associação com justificativa. O teste consistia em apresentar ao profissional as referidas palavras, cada uma em um cartão com seu código de registro. As palavras apresentadas foram as seguintes: **Amor, dedicação, falta de apoio da equipe técnica, respeito, aceitação, falta de estrutura física, enfrentar desafios, compromisso, impotência do professor, carência, rejeição, dificuldade de aprendizagem do aluno, direito à diferença, consciência, direito à educação, falta de qualificação, direito à socialização.**

Primeiramente o profissional separava as oito palavras que considerasse indispensável, quando ele pensava no aluno PNEE, deficiente, inserido no ensino regular. O pesquisador registrava as selecionadas e as que foram excluídas.

Em seguida, no conjunto das oito, o profissional selecionava as quatro indispensáveis. O pesquisador realizava o registro das selecionadas, assim como o registro das que foram excluídas. Por último, a seleção era feita no grupo dessas quatro, onde o profissional escolhia as duas indispensáveis e excluía as demais.

### **3.2.4 OBSERVAÇÃO**

Através desta técnica foi possível registrar fatores do cotidiano que têm relação com o estudo.

As observações em sala de aula foram conduzidas por esta pesquisadora, sendo que cada turma foi observada por 4 sessões de 1 hora e 30 min. Estas foram feitas ou antes ou após ao recreio. Os dados comportamentais foram registrados através do procedimento de tempo contínuo, no qual dentro das categorias estabelecidas e no tempo determinado o acontecimento era registrado com um X, indicando o número de vezes que ocorreu.

Durante a sessão a pesquisadora procurava se localizar estrategicamente, de forma que lhe permitisse uma visão ampla da atuação do professor com os alunos em destaque, sem, contudo, atrapalhar as atividades da sala de aula.

Foi um total de cinquenta e duas horas de observação, sem registrar os contatos, conversas e observações que ocorreram fora do espaço e tempo determinado, mas que também nos aproximou do objeto em estudo. Como, por exemplo, as conversas na sala dos professores.

O instrumento para observação utilizado neste estudo inclui categorias comportamentais derivadas do Sistema Modificado de Integração Professor-Aluno (SMIPA) elaborado por Alves-Mazzotti (1983). Este sistema inclui categorias derivadas de um sistema de codificação elaborado por Brophy e Good (1970, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1983) utilizado em pesquisas sobre processos de sala de aula.

A diferença entre o procedimento de observação deste estudo com o SMIPA reside no registro de eventos em tempo contínuo e na organização das categorias. Entre as vantagens desse procedimento, em comparação com a amostragem de tempo utilizada pelo SMIPA, podem ser citadas as seguintes:

- a) Permite que a pesquisadora descreva determinadas interações como uma unidade comportamental;
- b) Permite registrar interações longas;
- c) Não há perda de informações sobre os eventos.

Referente às categorias utilizadas nesta pesquisa a alteração foi realizada em virtude da realidade escolar das salas de aula do Brasil, onde o número de alunos é um fator complicador para realização das observações previstas pelo SMIPA, que possui em seu sistema categorias como: Perguntas de processo, Perguntas de produto, Resposta não autorizada, Reformulação da questão, Perguntas de escolha, Perguntas de opinião, Ausência de feedback, Feedback de produto, Feedback de processo, dentre outras.

Sendo assim, a organização para este estudo contemplou as seguintes categorias: Interações iniciadas pelo aluno, Interações iniciadas pelo professor, Perguntas acadêmicas, Perguntas sociais, Elogio ao comportamento social, Elogio ao comportamento acadêmico, Crítica ao comportamento social, Crítica ao comportamento acadêmico, Correção dos trabalhos escritos, Orientações acadêmicas e Orientações sociais.

As categorias foram assim definidas:

1- **Interações iniciadas pelo aluno** - São aquelas nas quais o aluno desencadeia o processo diádico e incluem eventos, tais como pedir ajuda ao professor, fazer pergunta (seja de ordem acadêmica ou social), ir à mesa do professor para pedir assistência ou solicitar algum tipo de material, informação ou permissão. Qualquer evento iniciado pelo aluno só foi registrado se o professor, de alguma forma, reagir ao comportamento da criança de maneira observável, uma vez que, por definição, somente interação professor-aluno estava sendo registrado.

2- **Interações iniciadas pelo professor** - São aquelas nas quais o professor seleciona o aluno com quem vai interagir, e incluem eventos como seleção de um aluno para responder uma pergunta (seja de ordem social ou acadêmica), desempenhar alguma tarefa, situações em que o professor vai à carteira do aluno para examinar seu trabalho ou chama o aluno para ir à sua mesa ou quadro, ou lhe solicita algum tipo de serviço (seja de ordem social ou acadêmica).

3- **Perguntas de ordem social** - Perguntas referentes a situações não vinculadas a conteúdos acadêmicos. Nelas incluímos perguntas pessoais, referentes a eventos e experiências, como



por exemplo: Você está se sentindo bem? Por que você faltou ontem? Foi considerada pergunta social aquela que não envolvesse conteúdos escolares.

4- **Perguntas de ordem acadêmica** - Perguntas referentes a conteúdos escolares.

5- **Elogio ao comportamento social** - Qualquer interação do professor indicando aprovação ao comportamento social, como por exemplo: cumprir bem a tarefa de recolher os cadernos dos colegas, levar recados, ficar comportado em sala sem perturbar os colegas.

6- **Elogio ao comportamento acadêmico** - Qualquer interação do professor indicando aprovação ao desempenho acadêmico do aluno.

7- **Crítica ao comportamento social** - Reações negativas do professor ao desempenho/comportamento social do aluno, tais como: admoestações, ridicularização ou qualquer outra demonstração de desaprovação, comunicada de forma verbal ou não verbal.

8- **Crítica ao comportamento acadêmico** - Reações negativas do professor ao desempenho acadêmico do aluno, tais como, admoestações, ridicularização ou qualquer outra demonstração de desaprovação, comunicada de forma verbal ou não verbal.

9- **Correção dos trabalhos escritos** - Interação acadêmica entre professor e aluno que envolve a revisão pelo professor de trabalhos feitos pelo aluno. As formas mais comuns incluem os seguintes comportamentos: o professor pára na carteira do aluno para ver seu trabalho, pede que o aluno traga seu trabalho até a mesa, ou atende a uma solicitação feita pelo aluno.

10- **Orientações sociais** - São aquelas nas quais o professor interage com o aluno realizando orientações como a forma de sentar, falar, relacionar-se com o colega, com o próprio professor, com as pessoas da escola.

11- **Orientações acadêmicas** - São aquelas nas quais o professor interage com o aluno realizando orientações de cunho acadêmico, forma de realizar um exercício, forma correta de copiar uma atividade, que caderno ou livro utilizar.

Para registro dos acontecimentos em sala de aula foi utilizada a seguinte tabela:

<b>Observação – Sala de Aula</b>		<b>PNEE</b>										<b>N/PNEE</b>									
<b>Itens Observados</b>																					
1. Interações iniciadas pelo aluno																					
2. Interações iniciadas pelo professor																					
3. Perguntas acadêmicas																					
4. Perguntas sociais																					
5. Elogio ao comportamento social																					
6. Elogio ao comportamento acadêmico																					
7. Crítica ao comportamento social																					
8. Crítica ao comportamento acadêmico																					
9. Orientações acadêmicas																					
10. Orientações sociais																					
11. Correção de trabalhos escritos e outros																					

Nos referidos registros ocorreram eventos simultâneos, onde duas ou mais categorias foram registradas. Este caso ocorreu quando, por exemplo, o professor inicia a interação, nesta interação faz uma crítica ao comportamento acadêmico do aluno, mas no mesmo instante realiza uma orientação acadêmica, sendo assim, três categorias registradas: interação iniciada pelo professor, crítica ao comportamento acadêmico e orientação acadêmica.

### **3.2.5 ENTREVISTAS**

Esta técnica foi utilizada com o desejo de aprofundar ainda mais a questão em estudo.

As entrevistas foram aplicadas a seis profissionais dos dez observados. Dois que interagiram mais com os alunos PNEE e menos com os considerados normais e dois que interagiram mais com os normais e menos com os PNEE. Também foi incluído um profissional efetivo na rede municipal e um profissional que registrou mais tempo de trabalho com alunos PNEE.

Essas entrevistas foram realizadas dentro do espaço escolar, individualmente, onde o professor, a partir de uma pergunta, falava livremente sobre a temática em questão. A pesquisadora interferia o mínimo possível. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita pela pesquisadora.

Sendo uma entrevista não diretiva, seu roteiro foi sendo estabelecido, sobretudo, no diálogo entre o pesquisador e o pesquisado. A partir do tema central, o entrevistado foi quem definiu o campo a explorar e definiu, de certa forma, a condução do conteúdo.

### 3.3 ANALISE DOS DADOS

Utilizamos neste estudo a análise de conteúdo. Esta é uma metodologia muito utilizada em pesquisas de opinião. Esta análise já não é mais considerada fundamentalmente descritiva, assumindo cada vez mais outra função, ou seja, a ligação de alguns elementos do discurso através de um processo de categorização de temas a serem investigados no texto. A análise de conteúdo pretende ser uma técnica que permite ir além das aparências. Então, onde houver a possibilidade de ambigüidade, a análise de conteúdo torna-se útil.

Algumas regras básicas foram seguidas neste estudo, visto que se buscou trabalhar com a análise de conteúdos:

- ✓ *Homogeneidade*: as categorias devem reunir elementos relacionados a um mesmo princípio ou aspecto do objeto analisado;
- ✓ *Exclusão mútua*: os dados brutos devem ser reunidos de acordo com o seu significado comum, imperativamente em uma mesma categoria, evitando-se criar categorias imprecisas onde o mesmo dado possa ser integrado em mais de uma categoria;

- ✓ *Pertinência*: as categorias devem ser estabelecidas de acordo com o material disponível, evitando-se criar categorias relativas a temas que não foram abordados pelos sujeitos investigados;
- ✓ *Objetividade*: a descrição dos procedimentos deve ser clara de modo que outros possam chegar a resultados similares através dos mesmos procedimentos;
- ✓ *Exaustão*: deve-se ter como meta esgotar todos os assuntos pertinentes à pesquisa abordados pelos sujeitos.

À medida que os dados foram sendo coletados, a pesquisadora foi procurando identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores.

A natureza das abordagens qualitativas exige que a pesquisadora demonstre preocupação com o rigor com que pretende conduzir a investigação. Buscamos diferentes maneiras de investigar um mesmo ponto, usamos a triangulação de métodos (PATTON, 1986; *apud* ALVES–MAZZOTTI, 2004). Esta se refere, em nosso caso, à comparação de dados obtidos na associação de palavras com os dados do teste de centralidade e as entrevistas.

Os dados analisados nos permitiram não a pura descrição dos conteúdos, mas principalmente a interpretação dos significados baseada na frequência, na importância e na presença de certos elementos no texto, no cruzamento de informações e no contexto encontrado.

## 4 ANÁLISES

### 4.1 O PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS PROFESSORES

Dos 31 (trinta e um) professores da rede municipal de ensino de Cabo Frio que estavam trabalhando com alunos PNEE (com deficiência mental) no ano de 2006, 26 (vinte e seis) devolveram a ficha sócio-econômica que foi a eles direcionada por intermédio da direção das referidas escolas.

A ficha de caracterização mostrou o seguinte resultado:

Sexo		Idade		Estado Civil		Possui Parente/Amigo PNEE	
Feminino	25	20-29	10	solteiro	13		
Masculino	1	30-39	6	casado	10	sim	9
		40-49	7	divorciado	3	não	16
		maior 50	1			NR	1
		NR	2				

Ensino Médio		Graduação		Qual		Pós-Graduação		Qual	
geral	2	Sim	17	Ed. Física	1	Sim	3	psicopedagogia	1
técnico	0	Não	5	Pedagogia	7	Não	2	gestão ambiental	1
normal	23	NR	4	Licenciatura	7	NR	9	Informática educativa	1
NR	1			Normal Superior	2			NR	9
				NR	4				

FEZ CURSO SOBRE PNEE	
Sim	3
Não	16
NR	7

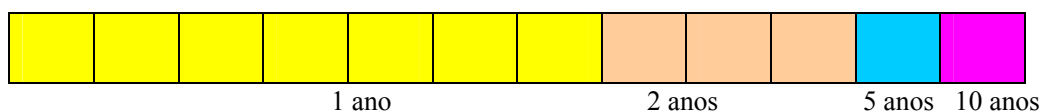
Viínculo	
Estatutário	6
Contratado	20
NR	0

Tempo que leciona	
-5	11
5	8
+10	7
NR	0

Tempo que leciona C/ PNEE	
Nunca	3
1 ano	7
-5	3
5	1
+10	1
NR	11

A caracterização feita no grupo dos 26 respondentes mostrou que 61.5% dos profissionais declararam não possuir parentes ou amigos PNEE. O que nos induz a pensar sobre um distanciamento com esta realidade ou temática.

Um outro dado relevante é em relação ao tempo de trabalho desses profissionais com alunos PNEE. Doze (12) declararam já ter trabalhado, porém esta experiência não ultrapassou a 3 anos, apenas um profissional trabalhou por mais de 10 anos. Percebemos que apesar desse percentual se aproximar de 50%, o tempo de experiência é bastante pequeno. Dos 26 respondentes:



O fato de 42.3% não responderem a este item pode nos indicar que estes professores ainda não estão esclarecidos sobre o que significa ser um aluno PNEE, que características tem este aluno que o difere do conjunto.

Ainda neste item, 11.5% nunca trabalharam e apenas 1 professor trabalhou mais de 10 anos. Este profissional com mais de 10 anos de experiência seria de muito valor para nossas pesquisas, porém no ano de 2006 o referido professor assumiu uma turma de classe especial, ou melhor, organizou um trabalho diferenciado com seus alunos de 2005, fugindo, portanto, ao critério de professores de turma regular com aluno PNEE inserido.

Sendo assim, podemos, então, afirmar que este alunado está se fazendo presente na vida desses profissionais através dos discursos que estão sendo veiculados sobre inclusão escolar, escola para todos, direito à educação. Mas, estes profissionais ainda não viveram relações mais efetivas em seu cotidiano que construíssem uma base de significações através de suas experiências. Talvez as suas significações estejam surgindo das informações que circulam na sociedade, daquilo que o outro tem apresentado e de um pré-conceito sobre a idéia de deficiência, possibilidades educacionais etc.

Especificamente sobre a deficiência mental, apenas 30.7% dos profissionais declararam já ter trabalhado com esta deficiência.

Dos 36 professores que em 2005 trabalharam com alunos com deficiência mental (informação fornecida pelas unidades escolares), apenas 3 continuaram em 2006, destacando-se que em 2006 o quadro era de 31 profissionais e não mais de 36, observe:

	<b>2005</b>	<b>2006</b>
Número de professores	36	31
Número de alunos	44	35

Ressaltamos, para melhor compreensão do quadro acima, que matrículas de alunos novos não foram computadas no quadro de 2006 e lembramos que os números de 2005 foram extraídos das unidades escolares seguindo os dados contidos no censo escolar de 2004. Para o número de alunos com deficiência mental inseridos no ensino regular no ano de 2006, a nossa pesquisa trabalhou com números que constavam nos registros da Secretaria Municipal de Educação.

Um fato que consideramos de grande relevância, encontrado nesse período de coleta de dados quando era feita a caracterização dos profissionais e a localização dos alunos PNEE, foi a negação da existência de alunos com deficiência mental nas referidas escolas (as mesmas que apontaram esta existência no censo).

Esta divergência apareceu após estarmos de posse das informações colhidas através da ficha enviada às escolas (detalhando informes do censo escolar), quando nos direcionamos até cada unidade para nos certificarmos dos dados colhidos e registrar possíveis alterações. Vários diretores afirmaram não se tratar de aluno com deficiência mental e sim com dificuldades de aprendizagem. É importante registrar que em algumas escolas onde foi registrada tal contradição, a direção estava assumindo o cargo, declarando estar se entrosando com as informações, não sendo assim, responsável por tais dados.

Ressaltamos que os profissionais que estavam assumindo a direção das unidades escolares já faziam parte de seu corpo docente. O fato desses profissionais não terem sido os responsáveis por tal preenchimento pode até atenuar o quadro, mas nos aponta para outra situação: muitas escolas não trabalham, não discutem questões com seu corpo docente. Ainda mais tratando-se de um fenômeno que tem causado um certo desconforto no espaço escolar e tem sido alvo de algumas discussões. Profissionais da escola não sabem sobre os alunos que a escola atende e é assim que elaboram seus planejamentos e organizam os projetos pedagógicos.

Encontramos em outras unidades, onde não houve mudança de direção, a seguinte afirmação: *“não era isso que eu queria dizer... ele não é... assim... deficiente mental”*. Notamos que a idéia de deficiência mental traz certo desconforto no meio educacional.

Outro destaque é que professores, quando abordados pela pesquisadora, também ficaram surpresos ao saber que tal aluno era deficiente mental, ou melhor, foi classificado pela escola como deficiente mental. Esses professores, embora não sendo os que trabalharam com os referidos alunos no ano anterior, já estavam há quatro meses com os alunos e, mesmo assim, não sabiam de tal fato, das especificidades de seu aluno.

Frente aos números também destacamos a informação sobre profissionais que participaram de cursos de capacitação. Apenas 11.5% declaram ter feito algum curso que abordasse alunos PNEE. 57.6% já estavam atuando há mais de 5 anos no magistério e, mesmo assim, afirmaram nunca ter feito qualquer curso sobre alunos PNEE. Este fato indica que os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação para aceitação deste professor só são procurados, quando são, no momento em que o professor tem na sua sala de aula o aluno PNEE. Isto pode até ser considerado algo natural frente o corre-corre de nossos dias, mas não justifica a afirmativa de que nenhum curso foi ou é oferecido.

“... por diversas vezes fomos obrigados a convidar profissionais da rede particular de ensino para participar de nossos encontros, pois não havia público da rede municipal de ensino. Sabemos que não é fácil, o professor tem jornada dupla, tripla... mas



colocar que cursos não são oferecidos... Podem, ainda, não ser o suficiente... mas estamos sempre oferecendo encontros dentro desta temática”.

Um fato que chama atenção é a proporção de professores contratados, 3 vezes maior que o de professores efetivos. Somos obrigados a concluir que os professores em sua maioria estão nesta situação sem vontade própria.

#### 4.2 ANÁLISE DA ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

Na primeira fase da associação 61 palavras foram evocadas pelos professores, tendo cada uma sua frequência e sua ordem de importância (peso) e sua ordem média.

Esta frequência refere-se às vezes que a palavra foi evocada pelos profissionais e a ordem de importância, ao lugar ocupado entre as 4 palavras. Atribuiu-se peso 1 às palavras evocadas em primeiro lugar, peso 2 em segundo, e assim sucessivamente. Para obtermos a ordem média dividimos o peso pela frequência.

Associação de Palavras				
Palavras	Frequência	Importância/ Peso	Total/ Importância	Ordem Média
Abandono	1	3	3	3
Aceitação	1	2	2	2
Acolher	1	4	4	4
Adaptação	1	3	3	3
Ajuda	1	2	2	2
Alegria	1	3	3	3
Amor	5	1+1+1+1+2	6	1,2
Apoio	1	3	3	3
Atenção	2	3+3	6	3
Barreiras	1	4	4	4
Capacitação	1	1	1	1
Carência	1	3	3	3
Carinho	3	2+3+4	9	3
Compreensão	4	2+4+4+3	13	3,25
Comprometimento	1	3	3	3
Compromisso	2	2+4	6	3
Consciência	1	1	1	1
Crença	1	1	1	1
Dedicação	4	1+3+3+3	10	2,5
Dependência	1	2	2	2
Desafio	4	4+2+3+4	13	3,25
Desamparo	1	3	3	3
Desespero	1	1	1	1
Desinformação	1	4	4	4
Despreparo	2	2+1	3	1,5
Deveres	1	3	3	3
Diferença	1	2	2	2
Dificuldade	6	4+3+1+1+2+1	12	2
Direito	3	4+3+2	9	3
Educação	1	4	4	4
Espaço	1	4	4	4
Espaço físico	2	2+3	5	2,5
Especialização	1	1	1	1
Estrutura	1	3	3	3
Exclusão	1	2	2	2
Experiência	1	4	4	4
Fracasso	1	4	4	4
Harmonia	1	4	4	4
Igualdade	3	1+2+2	5	1,6
Impotência	2	4+2	6	3
Incapacitação	1	4	4	4
Inclusão	2	2+3	5	2,5
Insegurança	3	1+3+3	7	2,3
Integração	1	4	4	4
Interação	1	3	3	3
Luta	1	4	4	4
Medo	1	1	1	1
Paciência	3	3+4+1	8	2,6
Pesquisas	1	2	2	2
Preconceito	1	1	1	1
Preparação	1	3	3	3
Problema	1	2	2	2
Qualificação	1	2	2	2
Rejeição	1	1	1	1
Respeito	8	2+1+1+2+1+2+4+2	15	1,8
Responsabilidade	2	1+4	5	2,5
Socialização	3	2+1+1	4	1,3
Solidário	1	3	3	3
Trabalho	1	4	4	4
Troca	1	1	1	1
Vida	1	1	1	1

Neste quadro notamos palavras que se destacaram pelo número de freqüência, como respeito (8), dificuldade (6), amor (5), compreensão (4), dedicação (4), desafio (4), carinho (3), direito (3), igualdade (3), insegurança (3), paciência (3), socialização (3).

Isto nos levou para a ordem média, pois, ao analisarmos, notamos que o somatório da importância não era significativo por si mesmo, visto que 1 palavra com freqüência 4 em primeiro lugar teve o mesmo resultado de 1 palavra com freqüência 1 em quarta colocação. O valor significativo partia do menor para o maior. Poderíamos ilustrar esta explicação ordenando:

- ✓ Amor= 1,2
- ✓ Igualdade= 1,6
- ✓ Respeito = 1,8
- ✓ Responsabilidade= 2,5

Considerou-se que esta maneira de apresentar as evocações não seria esclarecedora. Notamos que apesar de termos encontrado e destacado palavras com alta freqüência, alguns pontos mereciam destaque:

- ✓ Não era útil analisar freqüência e importância das palavras antes de fazer um agrupamento semântico;
- ✓ Não deveríamos cortar palavras com baixa freqüência antes de realizar o agrupamento semântico.

Na segunda fase desta aproximação, as palavras evocadas foram analisadas semanticamente, buscando seus significados nas justificativas apresentadas pelos professores no momento em que faziam suas evocações. Desta forma, começamos a agrupar palavras e estabelecer categorias a partir de seus significados. As palavras com freqüência 1 e 2 podem ganhar destaque quando realizada esta forma de agrupar. Este procedimento nos faz sair de uma leitura apenas quantitativa para realizar um estudo qualitativo dos dados.

Varias análises foram feitas e observamos que uma palavra ou expressão poderia representar um conjunto de palavras que haviam sido evocadas. Organizamos, então, o agrupamento abaixo de acordo com as significações das palavras dadas pelos professores. Assim, quando nos referíssemos à falta de qualificação estaríamos tratando da capacitação, preparação etc. Observe:

<b>Categoria</b>	<b>Palavra Síntese</b>	<b>Palavras Correspondentes</b>	<b>F</b>
<i><b>Entraves do Professor</b></i>	Falta de Qualificação	Capacitação	1
		Preparação	1
		Qualificação	1
		Pesquisa	1
		Desinformação	1
		Despreparo	2
		Especialização	1
		Incapacitação	1
		Luta	1
	Falta de Estrutura	Estrutura	1
		Espaço	2
		Espaço físico	1
	Dificuldade de Aprendizagem do Aluno	Dificuldade	8
		Dependência	1
		Problema	1
	Falta de Apoio da Equipe Técnico	Apoio	1
		Ajuda	1
		Desamparo	1
	Impotência	Insegurança	3
		Impotência	2
Desespero		1	
Medo		1	
		Fracasso	1

<b>Categoria</b>	<b>Palavra Síntese</b>	<b>Palavras Correspondentes</b>	
<i>Compromisso do Professor</i>	Compromisso	Compromisso	2
		Responsabilidade	2
		Trabalho	1
		Comprometimento	1
		Deveres	1
	Consciência	Consciência	1
		Crença	1
		Compreensão	4
	Enfrentar Desafios	Desafio	4
Experiência		1	

<i>Envolvimento do Professor</i>	Dedicação	Paciência	3
		Carinho	3
		Respeito	8
		Atenção	2
		Amor	5
		Alegria	1
		Dedicação	4
		Solidário	1
		Aceitação	1
Acolhimento	1		

<b>Categoria</b>	<b>Palavra Síntese</b>	<b>Palavras Correspondentes</b>	
<i>Direito do Aluno</i>	Educação	Educação	1
	Adaptação	Adaptação	1
		Diferenças	1
	Harmonia	Harmonia	1
		Igualdade	3
	Socialização	Interação	1
		Troca	1
		Inclusão	2
		Integração	1
		Socialização	3
		Vida	1
Direito		3	

<b>Categoria</b>	<b>Palavra Síntese</b>	<b>Palavras Correspondentes</b>	
<i>Exclusão</i>	Rejeição	Barreiras	1
		Exclusão	1
		Rejeição	1
		Preconceito	1
		Abandono	1
	Carência	Carência	1

Neste momento também começamos a perceber alguns detalhes que eram significantes. Por exemplo, sobre a palavra evocada “*dificuldade*” encontramos aquelas relacionadas ao professor “dificuldade de não saber lidar”, mas também encontramos

“dificuldades de aprendizagem do aluno”. A mesma coisa ocorreu quando analisamos a palavra “direito”, que fazia referência ao direito à educação, à socialização e à diferença. Fomos, então, ajustando as significações e distribuindo as frequências e pesos.

Cada palavra agrupada a uma palavra-síntese carregava consigo a sua frequência e o seu peso correspondente.

Desta forma, das 61 palavras chegamos ao total de 17 palavras-síntese. Essa compilação também seguiu o eixo das categorias que foram estabelecidas a partir da análise semântica. Sendo assim, trabalhamos com o seguinte quadro, que inclui ordem média, extraída da média ponderada da ordem dividida pelo valor da frequência.

CATEGORIA	PALAVRAS	F	P	OM
<b>ENTRAVES PARA O PROFESSOR</b>	Falta de qualificação	15	35	2,33
	Falta de estrutura	4	11	2,75
	Dificuldade de aprendizagem do aluno	4	9	2,25
	Falta de apoio da equipe/ técnico	3	8	2,66
	Impotência	8	19	2,38
<b>total</b>		<b>34</b>	<b>82</b>	<b>2,41</b>

CATEGORIA	PALAVRAS	F	P	OM
<b>ENVOLVIMENTO DO PROFESSOR</b>	Aceitação	2	6	3
	Dedicação	5	13	2,6
	Respeito	16	28	1,75
	Amor	6	9	1,5
<b>total</b>		<b>29</b>	<b>56</b>	<b>1,93</b>

CATEGORIA	PALAVRAS	F	P	OM
<b>DIREITO DO ALUNO</b>	Direito à educação	1	4	4
	Direito à diferença	4	11	2,75
	Direito à socialização	12	18	1,5
<b>total</b>		<b>17</b>	<b>33</b>	<b>1,94</b>

CATEGORIA	PALAVRAS	F	P	OM
<b>COMPROMISSO DO PROFESSOR</b>	Compromisso	8	25	3,12
	Consciência	6	15	2,5
	Enfrentar desafios	4	13	3,25
<b>total</b>		<b>18</b>	<b>53</b>	<b>2,94</b>

CATEGORIA	PALAVRAS	F	P	OM
<b>EXCLUSÃO DO ALUNO</b>	Rejeição	5	11	2,2
	Carência	1	3	3
<b>total</b>		<b>6</b>	<b>14</b>	<b>2,33</b>

A ordenação da OM parte da menor para a maior, por exemplo: dificuldade de aprendizagem do aluno que obteve 2,25 em sua ordem média, correspondia que o professor deu a esta palavra o 1º lugar em sua evocação e grau de importância. Desta forma, podemos dizer que na categoria entraves para o professor, obtivemos:

1º - dificuldade de aprendizagem do aluno

2º - falta de qualificação

3º - impotência

4º - falta de apoio da equipe/ técnico

5º - falta de estrutura.

Observando os dados colhidos nesta associação livre, percebemos que a categoria com maior frequência corresponde aos entraves do professor. Porém, o envolvimento do professor surge com a maior importância tendo em vista a menor ordem média. É nele que primeiramente o professor pensa quando se trata do aluno PNEE inserido no ensino regular.

Dentro de cada categoria temos algumas considerações que merecem destaque neste estudo:

➤ Entraves para o professor:

A falta de qualificação é a que possui maior frequência, seguida da impotência do professor e da dificuldade de aprendizagem do aluno e a falta de estrutura; porém, quando analisamos a importância que é dada a cada item através do valor da OM, percebemos que esta ordem é invertida. A dificuldade de aprendizagem do aluno aparece como o maior entrave no processo de inserção do mesmo no ensino regular, seguida da falta de qualificação do professor e por último impotência do professor. Notamos que é dada à dificuldade de aprendizagem do aluno uma grande importância neste processo de inserção, o que pode indicar que em virtude dessa dificuldade o professor não se sente qualificado e, sem esta qualificação, afirma nada poder fazer, colocando-se como impotente.

➤ Envolvimento do professor:

Nesta categoria o respeito aparece com maior frequência, seguido do amor e dedicação. Na ordem de importância ocorre uma inversão apenas no respeito e amor. Considerando que esta categoria traz palavras com um teor semântico bem próximo, esta alteração não representa grandes significações.

➤ Direito do aluno:

Este grupo apresenta o direito à socialização com a maior frequência, seguido do direito à diferença e, por último, o direito à educação. Esta ordem permanece na importância dada a cada item. Um quadro de grande destaque, pois coloca a educação como o ponto de menor frequência e de menor importância.

➤ Compromisso do professor:

Temos o compromisso em primeiro lugar na frequência, a consciência em segundo e o enfrentar desafios em terceiro. Na importância atribuída aos referidos itens, ocorre uma alteração, porém o destaque encontra-se no fato de que “*enfrentar desafios*” mantém o terceiro lugar tanto na frequência como na importância.

➤ Exclusão do aluno:

Rejeição aparece com maior frequência, seguida da carência e mantém esta mesma ordem quando se refere à importância atribuída.

Após observarmos cada categoria, destacamos que o direito à educação apresentou a menor frequência e importância entre todas as noções-síntese.

Para o tratamento do teste de associação de palavras foi utilizada a técnica de distribuição dos termos produzidos num quadrante de 4 casas (VERGÉS, 1984).

Para a construção do quadrante foram considerados dois indicadores: a frequência total das palavras evocadas e sua média simples; a ordem das evocações produzidas e sua média



ponderada. A média geral tanto da freqüência como da ordem de evocações serviu como ponto de corte para construção do quadrante.

Então, realizamos os cálculos com as seguintes fórmulas:

Peso/freqüência = ordem média

Foram definidos pelo pesquisador os valores dos eixos, sendo estes extraídos do seguinte cálculo:

Eixo da freqüência – soma do total de freqüência de cada palavra dividida pelo número de palavras, em nosso caso 17 palavras.

Eixo da OME – Total do peso dividido pelo total de freqüência.

O.M.E	< 2.29	> 2.29
Freq.Med	freq OME	freq OME
> 6,1	Respeito 16 1,75 Direito socialização 12 1,5	falta de qualificação 15 2,33 impotência do professor 8 2,38 compromisso 8 3,12
< 6,1	Amor 6 1,5 Rejeição 5 2,2 Dificuld. Aprend. aluno 4 2,25	Consciência 6 2,5 dedicação 5 2,6 direito à diferença 4 2,75 enfrentar desafios 4 3,25

Formado o quadro, considera-se que as palavras que se situam no quadrante superior esquerdo seriam, provavelmente, elementos do núcleo central; aquelas situadas no quadrante superior direito estariam muito próximas do núcleo central; as do inferior esquerdo são elementos que revelam ajustes individuais da representação; e aquelas localizadas no quadrante inferior direito seriam as variações dos elementos periféricos (SÁ, 1998), que ajusta a representação ao cotidiano.

Os elementos com freqüência igual ou menor a três foram excluídos deste quadrante, assim como os elementos cuja freqüência levou-os para posições além do terceiro lugar em cada categoria. Esta opção foi feita com o objetivo de favorecer uma melhor visualização dos elementos que poderiam formar o núcleo central e o sistema periférico da representação dos professores, a partir do teste de associação de palavras.

Os elementos que compõem o núcleo central são, segundo Abric (2001), os mais estáveis de uma representação, indicando o que é consensual em um dado grupo, apresenta características de rigidez, estabilidade e os elementos periféricos teriam um caráter mutável, flexível, individualizado.

A teoria do núcleo central (ABRIC, 2001) afirma que o núcleo central proporciona o significado global da representação e organiza os elementos periféricos, os quais asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população.

No primeiro quadrante, superior esquerdo, tem *respeito e direito à socialização* como os que possivelmente integrariam o sistema central. Estes dois itens envolvem duas categorias: *envolvimento do professor e direitos do aluno*. Podemos pensar sobre este quadro relacionando os dois elementos, onde respeito nos revelaria apenas a idéia do estar junto, ficar no meio, ou seja, um processo vinculado à socialização, não fazendo menção ao processo escolar. Isto é percebido, também, quando encontramos o *direito à educação* excluído do quadro por apresentar frequência inferior a três.

No quadrante próximo, com forte tendência à centralidade, tem-se *falta de qualificação* (com a frequência mais alta), além *da impotência do professor e compromisso*. Os dois primeiros termos carregam valores negativos, pois revelam a falta de capacitação deste profissional para tratar com este aluno, sua posição de não ter o que fazer, deixando-o em uma posição inerte. Mesmo tendo presente o termo *compromisso*, este aparece dentro grupo com a menor frequência e como a palavra de menor importância. Seja como for, os três conceitos dizem respeito ao ponto de vista do professor.

No quadrante inferior esquerdo temos amor e rejeição, dois sentimentos que revelam a contradição vivida pelo professor. O amor pela pessoa e a rejeição àquilo que esta pessoa representa ou exige dele como profissional. Esta afirmativa ganha peso quando encontramos

neste quadrante a dificuldade de aprendizagem do aluno, que compõe o conjunto de entraves do professor.

Quanto à possível composição do sistema periférico, verifica-se *consciência, dedicação, direito à diferença e enfrentar desafios*. Cada um destes termos refere-se a uma categoria diferente, respectivamente, compromisso, envolvimento, direito do aluno e compromisso - podendo indicar a dispersão dos elementos para dar materialidade ao enraizamento desta representação. São expressões socialmente bem aceitas como “o direito à diferença, consciência ou inovadas como enfrentar desafios”.

Fica bem evidenciado, a partir da associação de palavras e desta primeira análise realizada, que o professor é o destaque neste processo, aparecendo questões que o colocam no centro da temática: a falta de qualificação, a impotência, o compromisso, o respeito, o amor, a rejeição, a consciência e a dedicação do professor em relação ao aluno.

No que tange diretamente ao aluno temos: o direito à socialização, o direito à diferença e a sua dificuldade de aprendizagem.

Percebemos que os quadrantes estavam sendo formados por palavras que correspondiam a duas ou mais categorias. Sendo assim, era preciso analisar qual estava sendo a categoria em destaque.

Relacionamos cada item em sua categoria, atribuindo uma cor a cada quadrante, e encontramos a seguinte prevalência:

		Entraves	Envolvimento	Direito	Compromisso	Exclusão
Respeito	Superior esquerdo		X			
Direito à socialização				X		
Falta de qualificação	Superior direito	X				
Impotência do professor		X				
Compromisso					X	
Amor	Inferior esquerdo		X			
Rejeição						X
Dif. de aprend./aluno		X				
Consciência	Inferior direito				X	
Dedicação			X			
Direito à diferença					X	

A categoria *entraves para o professor* aparece três vezes e se solidifica em dois quadrantes, sendo um deles com bastante proximidade do núcleo central. Aparentemente é a categoria mais coesa, significando prioritariamente falta de qualificação e impotência do professor, completada pela dificuldade de aprendizagem do aluno.

A categoria *envolvimento do professor* aparece três vezes caracterizando-se em três quadrantes, significando que este envolvimento constitui elementos tanto do núcleo central como do sistema periférico.

O *direito do aluno* aparece duas vezes e se solidifica em dois quadrantes, fazendo parte tanto daquilo que é consensual de um grupo, tendo uma certa estabilidade e ao mesmo tempo estando sujeito à flexibilização e à mudança, quanto daquilo que se constitui na individualidade. Temos o *direito à diferença* como discurso flutuante.

A categoria *compromisso do professor* aparece duas vezes e se caracteriza em dois quadrantes, sendo um deles com bastante proximidade do possível núcleo central e o outro de elementos que asseguram a interface com as situações e práticas da população.

A *exclusão do aluno* surge uma só vez tendo relação com o processo de rejeição sofrido pelo aluno em sua inserção no ensino regular.

Os elementos das categorias dividem-se nos quadrantes. Notamos, através desta análise, que *dedicação* faz parte do sistema periférico, porém esta palavra compõe a categoria *envolvimento do professor*, juntamente com *respeito e*, este, apresenta-se como elemento possível de formar o núcleo central. A mesma coisa ocorre com o *direito à socialização* que aparece no quadrante superior esquerdo e o *direito à diferença* que compõe com ele a mesma categoria, porém aparece no sistema periférico.

Buscando explorar estas observações, organizamos um novo quadrante considerando as categorias e não noções-síntese que as compõem. Realizamos um novo cálculo para efetuar novo corte: *para a frequência* - total da frequência dividido pelo número de categorias (5);

para a ordem média - total da ordem média dividido pelo número de categorias (5).

Obtivemos o seguinte resultado:

	<b>OM &lt; 2,31</b>	<b>OM &gt; 2,31</b>	
F > 20.8	Envolvimento do professor 29 1,93	Entraves do professor	34 2,41
F < 20.8	Direito do aluno 17 1,94	Compromisso do professor Exclusão do aluno	18 2,94 6 2,34

No quadrante superior esquerdo foi destacado o envolvimento do professor, sentimentos que podem ser inerentes a qualquer pessoa, não sendo restrito ao profissional de educação. Qualquer profissional seja médico, engenheiro, costureiro etc., pode ter sentimentos como amor, aceitação, dedicação e respeito por pessoas PNEE. Isto não está reservado ao professor, e não garante a ele o diferencial na *sua atuação profissional*.

*Os entraves do professor* na proximidade do quadrante principal nos mostram que para este profissional é o aluno e suas dificuldades o seu maior problema, seguida da falta de qualificação e impotência do professor.

*O direito do aluno* está estritamente vinculado ao direito à socialização, destacando que na organização do quadrante a partir das palavras que faziam parte das categorias, tivemos o direito à educação fora do enquadramento por possuir uma frequência inferior a três.

*O compromisso do professor e a exclusão do aluno* encontram-se no quadrante inferior direito e são os possíveis elementos do sistema periférico. O compromisso do professor, aquilo que o distingue profissionalmente, não constitui essência de possível representação social e sim adaptação ao cenário.

Observando as categorias podemos continuar percebendo este movimento que não coloca o aluno como sujeito neste processo. É o envolvimento do professor; os entraves para o professor; o compromisso do professor; a exclusão do aluno, mas que parte do professor. Apenas uma categoria, dos direitos do aluno, o coloca como elemento central nesta análise.

Foi perguntado ao professor sobre o que vinha à sua cabeça quando ele pensava no aluno PNEE inserido em uma turma regular e, notamos nesta primeira análise, que as questões que surgem referem-se não necessariamente ao aluno, mas àquilo que ele demanda do professor, do sistema educacional. Talvez este aluno represente a exposição da condição profissional dos nossos professores: sua falta de preparo para direcionar o processo pedagógico, sua pouca informação sobre etapas do desenvolvimento humano, sua dificuldade em organizar estratégias de intervenção pedagógica.

É importante destacar que as evocações realizadas pelos professores não partiram de nenhum elemento apresentado pela pesquisadora como referência. Foram evocações livres.

#### 4.3 TESTE DA CENTRALIDADE

O processo de aplicação do teste aconteceu em três fases: os profissionais selecionavam entre as palavras apresentadas as que considerassem importantes e as palavras que seriam excluídas. Apresentamos o quadro abaixo, que retrata os resultados de cada fase:

	INDIS	EXCL	INDIS	EXCL	INDIS	EXCL
	1ª FASE		2ª FASE		3ª FASE	
A- COMPROMISSO	6	4	3	3	1	2
B- CONSCIENCIA	6	4	2	4	1	1
C- ENFRENTAR DESAFIOS	6	4	1	5	0	1
D- FALTA DE QUALIFICAÇÃO	5	5	2	3	0	2
E- ESTRUTURA FÍSICA	2	9	0	4	0	0
F- REJEIÇÃO	0	10	0	0	0	0
G- CARÊNCIA	0	10	0	0	0	0
H- RESPEITO	9	1	6	3	3	3
I- DIREITO À SOCIALIZAÇÃO	5	5	3	2	2	1
J- DEDICAÇÃO	8	2	7	1	4	3
L- ACEITAÇÃO	3	5		1	0	0
M- DIF. DE APRENDIZAGEM	2	8	1	1	1	0
N- IMPOTÊNCIA DO PROFESSOR	3	7	1	2	1	0
O- DIREITO À DIFERENÇA	2	8	1	1	0	1
P- FALTA DE APOIO DA EQUIPE	6	4	1	5	0	1
Q-DIREITO À EDUCAÇÃO	9	1	6	3	3	3
R- AMOR	8	2	6	2	4	2

Para tratar com os resultados obtidos no teste trabalhamos de duas maneiras:

- Primeiramente consideramos apenas a última fase, observando os elementos que nela permaneceram. Realizamos o cálculo buscando a diferença entre itens indispensáveis e itens excluídos. Era preciso perceber se a palavra alcançaria maior valor como indispensável ou como excluído;
- Como segunda forma de análise realizamos o cálculo com os números de todas as fases do teste de centralidade somando o total de indispensável, o total de excluído e subtraindo os dois valores para ver a diferença entre os dois itens.

Como resultado da primeira forma de análise encontramos os seguintes dados: Os elementos *amor, dedicação, direito à socialização, dificuldade de aprendizagem do aluno, impotência do professor, direito à educação, respeito e consciência* são aqueles que persistem

até a última fase, tendo cada um nesta fase final seu indicativo de indispensável em valor maior ou igual ao indicativo de excluído. Estão destacados junto com os números que foram encontrados para melhor visualização. Observe:

	<b>Vezes / Consideradas Indispensáveis</b>	<b>Vezes / Excluídas</b>
Amor	4	2
Dedicação	4	3
Direito à socialização	2	1
Dif. Aprend. Aluno	1	0
Impotência/ professor	1	0
Direito à educação	3	3
Respeito	3	3
Consciência	1	1

Tomando as palavras citadas no quadro acima, começamos a colocá-las dentro de planos que indicariam certo ordenamento. Partimos, então, do que consideramos menos importante para os que consideramos mais importantes. Sendo assim, tivemos em 2º plano *consciência, respeito e direito à educação*. Estes elementos receberam indicações iguais, tanto no sentido de serem indispensáveis, como no de serem excluídos.

O 1º plano foi ocupado pelos seguintes elementos: *amor, dedicação, direito à socialização, dificuldade de aprendizagem do aluno, impotência do professor*. Estes tiveram a maior indicação no fato de serem indispensáveis, sobressaindo sobre as exclusões.

Resolvemos, então, pensar essas palavras em suas respectivas categorias. Vimos que *amor e dedicação* fazem parte da categoria *envolvimento do professor*; *direito à socialização* faz parte da categoria *direito do aluno*; *dificuldade de aprendizagem do aluno e impotência do professor* fazem parte da categoria *entraves do professor*.

As palavras que estavam ocupando o 2º plano correspondiam às seguintes categorias: *direito à educação* faz parte da categoria *direito do aluno*; *respeito* faz parte da categoria *envolvimento do professor* e *consciência* faz parte da categoria *compromisso do professor*.



Realizamos com os elementos do 1º e 2º planos a computação das categorias que apareciam e por quantas vezes. Encontramos, então, quatro categorias destacadas: *envolvimento do professor* aparecendo 3 vezes; *direito do aluno* aparecendo 2 vezes; *entraves do professor* aparecendo 2 vezes e *compromisso do professor* aparecendo 1 vez.

*Consciência, respeito e direito à educação* foram colocados aqui como formando um 2º plano, porém também possuem uma grande significação. Os três elementos persistiram até a última fase do referido teste, diferentemente de elementos como *enfrentar desafios, compromisso, falta de qualificação, estrutura física, rejeição, carência, aceitação, direito à diferença, falta de apoio da equipe*.

O *envolvimento do professor* ocupa o primeiro lugar, reforçando a idéia de que o processo de inserção está estritamente vinculado ao carinho, amor, respeito, dedicação e aceitação que este professor dispensa ao aluno. Qualquer dificuldade ou problemática que surja neste processo teria relação com a falta desses sentimentos, sendo assim, ele, o professor, se auto culpabiliza.

O *direito do aluno* ocupa neste teste o 2º lugar. Este direito recai com maior ênfase sobre o *direito à socialização*. Já o *direito à educação*, apesar de permanecer até a última fase, apresenta o mesmo peso no aspecto da indispensabilidade e da exclusão, nos indicando que ainda não é um direito que possui consistência em meio aos professores.

Destacamos que a categoria *entraves para o professor*, apesar de persistir até a última fase, quando este professor é colocado frente às alternativas no teste de centralidade não aponta esses entraves como grande problemática. Ressaltamos a dinâmica de operacionalização do teste, onde a pergunta foi feita ao respondente de forma direta, estando este pesquisador frente ao respondente. Talvez, assumir esses entraves represente assumir suas próprias dificuldades, declarar-se desqualificado para suas funções.

As categorias *compromisso do professor e exclusão do aluno* não obtiveram destaque neste teste.

Buscando maior precisão nos dados, começamos a utilizar a segunda forma de análise, ou seja, considerar todas as fases do teste de centralidade. Iniciamos a partir das análises dos elementos: *respeito e direito à educação e consciência*. Vamos observar como cada um se apresentou nas três fases, considerando o número de vezes que foram apontados como indispensáveis:

	<b>1ª fase</b>	<b>2ª fase</b>	<b>3ª fase</b>
Respeito	1º lugar	2º lugar	2º lugar
Direito à educação	1º lugar	2º lugar	2º lugar
Consciência	3º lugar	4º lugar	4º lugar

Note que *respeito e direito à educação* ocupam lugares de destaque nas três fases (1º e 2º lugares) e devem receber um tratamento especial em nossas análises.

Resolvemos calcular o total de vezes que cada palavra da tabela havia sido indicada como indispensável, como algo que vem à cabeça do professor quando ele pensa na inserção de alunos PNEE, assim como as vezes em que ela foi excluída, ou seja, em que o professor apontou como algo que não tem significância para ele, não é tão importante. Somamos o total de indispensável, o total de excluído e subtraímos os dois valores para ver a diferença entre os dois itens.

	INDISP	EXCL	DIFERENÇA
A- COMPROMISSO	10	9	1
B- CONSCIENCIA	9	9	0
C- ENFRENTAR DESAFIOS	7	10	-3
D- FALTA DE QUALIFICAÇÃO	7	10	-3
E- ESTRUTURA FÍSICA	2	13	-11
F- REJEIÇÃO	-	10	-10
G- CARÊNCIA	-	10	-10
H- RESPEITO	18	7	11
I- DIREITO À SOCIALIZAÇÃO	10	8	2
J- DEDICAÇÃO	19	6	13
L- ACEITAÇÃO	5	6	-1
M- DIF. DE APRENDIZAGEM	4	9	-5
N- IMPOTÊNCIA DO PROFESSOR	5	9	-4
O- DIREITO À DIFERENÇA	3	10	-7
P- FALTA DE APOIO DA EQUIPE	7	10	-3
Q-DIREITO À EDUCAÇÃO	18	7	11
R- AMOR	18	6	12

Os elementos de destaque foram: *dedicação, amor, direito à educação, respeito, direito à socialização e compromisso.*

Notem a diferença entre as duas formas de calcular: *Direito à educação e respeito*, apesar de terem sido colocados anteriormente como pertencentes ao 2º plano, por alcançarem valores iguais nos dois itens (indispensável e excluído) na última fase do teste, apresentaram após este novo cálculo indicativos importantes:

- ✓ *Respeito* foi considerado indispensável em maior número, tendo 11 pontos de diferença do item excluído;
- ✓ *Direito à educação* alcançou a mesma pontuação, 11 pontos.

Nesta pontuação os dois elementos ficaram abaixo apenas de *amor e dedicação*.

Porém, quando somamos o total de indispensável, o total de excluído e subtraímos esses dois valores desde a 1ª fase, notamos que o *direito à socialização* alcança apenas 2

pontos e o *direito à educação* alcança 11 pontos. Desta forma, o *direito do aluno* recai em maior peso sobre o *direito à educação*.

Encontramos, com a aplicação do segundo cálculo, resultados que confirmaram a nossa indicação anterior. *Direito do aluno e envolvimento do professor* são as categorias que se destacaram neste teste. Sendo assim, tivemos:

*Envolvimento do professor* recebeu 36 pontos, esses relativos ao item indispensável;

*Direito do aluno* recebeu 13 pontos relativos a indispensável e 7 relativos a excluído;

*Compromisso do professor* recebeu 1 ponto relativo a indispensável e 3 a excluído;

*Entraves do professor* recebeu 26 pontos, esses relativos ao item excluído;

*Exclusão do aluno* recebeu 20 pontos relativos a excluído.

**Quadro com o primeiro cálculo  
(considerando apenas a última fase)**

A- COMPROMISSO	-1
B- CONSCIENCIA	0
C- ENFRENTAR DESAFIOS	-1
D- FALTA DE QUALIFICAÇÃO	-2
E- ESTRUTURA FÍSICA	0
F- REJEIÇÃO	0
G- CARÊNCIA	0
H- RESPEITO	0
I- DIREITO À SOCIALIZAÇÃO	1
J- DEDICAÇÃO	1
L- ACEITAÇÃO	0
M- DIF. DE APRENDIZAGEM	1
N- IMPOTÊNCIA DO PROFESSOR	1
O- DIREITO À DIFERENÇA	-1
P- FALTA DE APOIO DA EQUIPE	-1
Q-DIREITO À EDUCAÇÃO	0
R- AMOR	2

Noções síntese de destaque □

**Quadro com o segundo cálculo  
(considerando todas as fases)**

A- COMPROMISSO	1
B- CONSCIENCIA	0
C- ENFRENTAR DESAFIOS	-3
D- FALTA DE QUALIFICAÇÃO	-3
E- ESTRUTURA FÍSICA	-11
F- REJEIÇÃO	-10
G- CARÊNCIA	-10
H- RESPEITO	11
I- DIREITO À SOCIALIZAÇÃO	2
J- DEDICAÇÃO	13
L- ACEITAÇÃO	-1
M- DIF. DE APRENDIZAGEM	-5
N- IMPOTÊNCIA DO PROFESSOR	-4
O- DIREITO À DIFERENÇA	-7
P- FALTA DE APOIO DA EQUIPE	-3
Q-DIREITO À EDUCAÇÃO	11
R- AMOR	12

A categoria *compromisso do professor* não aparece com destaque no teste de centralidade, seja observando a última fase do teste, seja analisando os números desde a 1ª fase. Este fato ressalta o caráter emocional e sentimental que o professor em seu discurso atribui a este processo de inserção, onde os aspectos ligados a consciência, compromisso e

enfrentamento de desafios não se apresentam relevantes. Podemos reafirmar isto quando nos reportamos à categoria *envolvimento do professor* que ocupou neste teste o primeiro lugar. O aspecto técnico, as competências e habilidades deste profissional para exercer as suas funções não estão sendo vistos como necessários.

A categoria *exclusão do aluno* não é indicada em nenhuma fase como indispensável. De fato, este professor não apontou que este processo de inserção favorece a exclusão do aluno. Podemos, então, afirmar que este profissional, de acordo com este teste, vê este processo como um mecanismo que realiza a inserção.

#### 4.4 CRUZAMENTO CENTRALIDADE E ASSOCIAÇÃO

O teste de centralidade foi aplicado aos professores após o teste da associação de palavras. As palavras utilizadas na centralidade foram extraídas das categorias organizadas nesta associação, conforme vimos anteriormente. Um dos propósitos da aplicação dos testes foi saber se haveria diferença ou semelhança nos dados colhidos, visto que as técnicas e aplicação dos mesmos apresentavam diferenciações. Esta diferença poderia revelar algumas informações.

A associação de palavras foi feita sem a presença ostensiva da pesquisadora e sem a apresentação de alternativas para serem apontadas. A resposta era livre, o professor falava aquilo que vinha à sua cabeça. O contrário aconteceu no teste de centralidade, pois o professor respondeu as questões na presença da pesquisadora e apontou suas escolhas de acordo com o que lhe era apresentado.

Organizamos as categorias por ordem de importância de acordo com os resultados do teste de centralidade, no qual encontramos: *envolvimento do professor*, *direito do aluno*, *compromisso do professor*, *entraves e exclusão*.

No teste da associação de palavras, após todas as etapas já descritas, as categorias foram organizadas pelo quadrante:

	<b>OM &lt; 2,31</b>	<b>OM &gt; 2,31</b>	
F > 20.8	Envolvimento do professor 29 1,93	Entraves do professor	34 2,41
F < 20.8	Direito do aluno 17 1,94	Compromisso do professor Exclusão do aluno	18 2,94 6 2,34

Observando, então, os resultados dos dois testes notamos pontos em comum. Os dois testes apresentaram o *envolvimento do professor* como algo importante e acima de qualquer alternativa. É dado destaque a sentimentos como amor, dedicação, aceitação e respeito que podem mover este processo, podendo caracterizar a relação desse profissional com o aluno e sua ação no processo ensino-aprendizagem.

A categoria *compromisso do professor* aparece nos dois testes como um item de pouca importância para este professor. Notemos que esta categoria faz menção ao compromisso, à consciência e ao enfrentar desafios. Uma categoria, caso presente, ofereceria a este processo de inserção um caráter mais profissional, diferente da idéia apenas de aceitação, amor, carinho e dedicação que aparece destacada através da categoria *envolvimento do professor*.

Os testes também apontaram que o professor não considera que o aluno PNEE é excluído quando está inserido no ensino regular. A exclusão não aparece como categoria evidenciada. Desta colocação podemos afirmar o movimento inverso: colocar o aluno nessas salas de aula é, para este professor, incluí-lo. A discussão da possível exclusão que pode estar acontecendo quando inserimos um aluno PNEE em turmas regulares, de acordo com esses testes, ainda não está ocupando espaço nas evocações destes professores.

Temos um fato discrepante quando realizamos a comparação com os dois testes: *O direito à educação*, a partir da associação de palavras, foi excluído do quadrante pelo seu pequeno número de frequência, foi o elemento também de menor peso entre todos aqueles de

todas as categorias. Vimos que o *direito do aluno* ficou vinculado à socialização e ao direito à diferença.

No teste de centralidade é o *direito à educação* um dos itens que permanecem até a última fase e que apresenta valores significativos quando analisamos todas as fases do teste, acompanhando os valores que foram encontrados nos elementos *respeito, dedicação e amor*.

Como já destacamos, a dinâmica de operacionalização dos dois testes apresentou uma grande diferença. Como negar o direito à educação do aluno PNEE estando ele sendo apresentado pela pesquisadora como alternativa? Este contexto apresentado trouxe o *direito à educação* para um plano de importância que antes não era ocupado. Quando este professor falou livremente, sem alternativas para sua resposta, esse direito não conseguiu lugar de destaque.

Outro dado discrepante que surge no teste de centralidade em comparação com a associação de palavras é a categoria *entraves do professor*. Esta ocupou na associação de palavras o quadrante superior direito com alta frequência, estando assim como elemento muito próximo do núcleo central. Porém, no teste de centralidade não aparece com base significativa. Observando os números do teste de centralidade, vimos que os elementos que compõem esta categoria não foram apontados como indispensáveis por este professor. Os 26 pontos adquiridos no teste de centralidade referem-se ao item excluído, ou seja, não estavam presentes na mente do professor como algo importante neste processo. Notamos, mais uma vez, que a dinâmica de realização dos testes pode ter contribuído para esta alteração. Para este professor assumir frente ao pesquisador que os entraves ocupam neste processo um lugar relevante, pode significar assumir sua própria desqualificação visto que esta categoria faz referência a qualificação, impotência, apoio da equipe, estrutura, dificuldade de aprendizagem do aluno.

O professor assumiu, na associação de palavras, sua falta de preparo, sua pouca qualificação, sua impotência, a dificuldade do aluno sendo um entrave ao processo educativo. No teste de centralidade este profissional não assume este papel, essa condição que pode colocá-lo no centro, depositando sobre ele esta noção de fracasso. É a sua dedicação e o seu respeito que vão garantir os direitos desses alunos. Todos esses fatores (entraves) não o deixarão em uma posição de impotência. Não é dado a esses entraves um lugar relevante. Toda estrutura que no teste da associação aparece como necessária para realização do trabalho não ocupa lugar de relevância na centralidade, não temos fatores externos que ocupem um lugar tão fundamental.

Na associação esses entraves ocupam um lugar relevante, o professor assume essa condição, declara suas próprias dificuldades e nega o direito à educação que este aluno possui.

Podemos concluir que o indicativo de realizar os dois testes trouxe grandes benefícios a esta pesquisa. Encontramos diferenças significativas nas respostas desses profissionais mediante a presença ou a ausência da pesquisadora e a dinâmica dos testes. Este fato nos impele a aprofundar esses indicativos analisando a observação realizada nas turmas desses profissionais, as entrevistas feitas com os mesmos e, assim, confrontando os dados.

#### 4.5 ANALISE DA OBSERVAÇÃO

A observação aconteceu com 10 professores, dentro do total dos 26 professores que responderam a ficha sócio-econômica.



Perfil dos Professores Observados

	Sexo	Idade	Estado Civil	Parentes / Amigos	Formação	Curso PPD	Vínculo Empreg.	Tempo que Leciona	Tempo Trab. C/PPD	Outra Função	Qual	Def. Já Trab.
<b>B5</b>	F	NR	Solteiro	Sim	Normal	NR	Contr.	10	2 Anos	Não	-	Não Sabe
<b>S15</b>	F	38	Casado	Sim	Normal	Não	Contr.	10	NR	Não	-	NR
<b>P12</b>	F	48	Casado	Não	Biologia	Não	Efetivo	10	Nenhum	Sim	SPA	PC
<b>P13</b>	F	33	Solteiro	Não	Ling.Por.(Curs)	Não	Contr.	5	1 Ano	Não	-	Dif. Aprend
<b>I8</b>	F	38	Solteiro	Sim	Pedag	Não	Efetivo	5	1 Ano	Não	-	D. A
<b>I29</b>	M	23	Solteiro	Não	Hist.(Curs)	Não	Contr.	-5	NR	Não	-	Nenhum
<b>M11</b>	F	40	Divorc.	Sim	Normal	Adicional	Contr.	10	1 Ano	Não	-	Down
<b>LB10</b>	F	32	Solteiro	Não	Nor.Sup.	Não	Contr.	10	1º ANO	Não	-	Down
<b>L17</b>	F	31	Solteiro	Não	Pedag	Não	Contr.	-5	1º ANO	Não	-	DM
<b>L18</b>	F	41	Casado	Não	Pedag	NR	Contr.	-5	1º ANO	Nr	-	DM

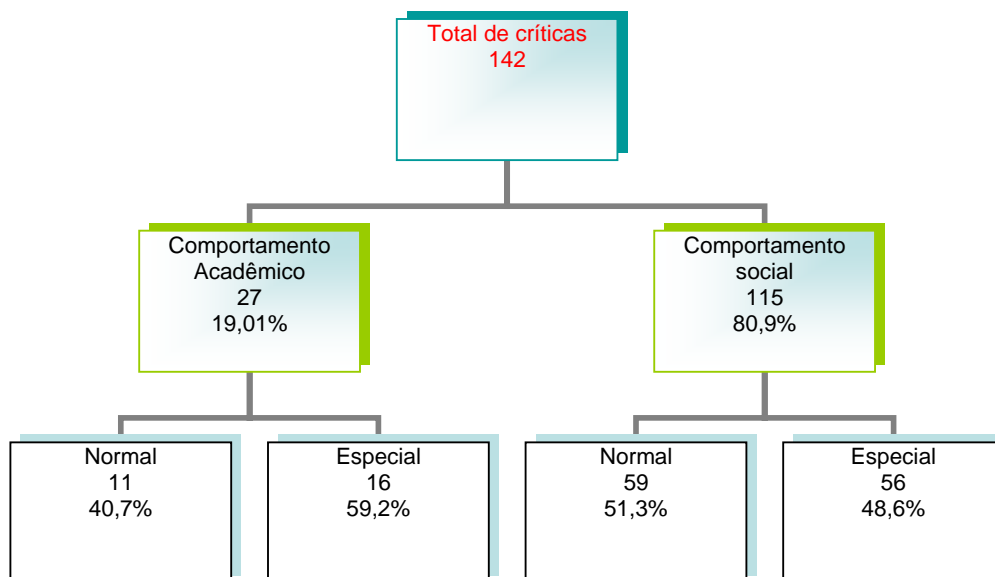
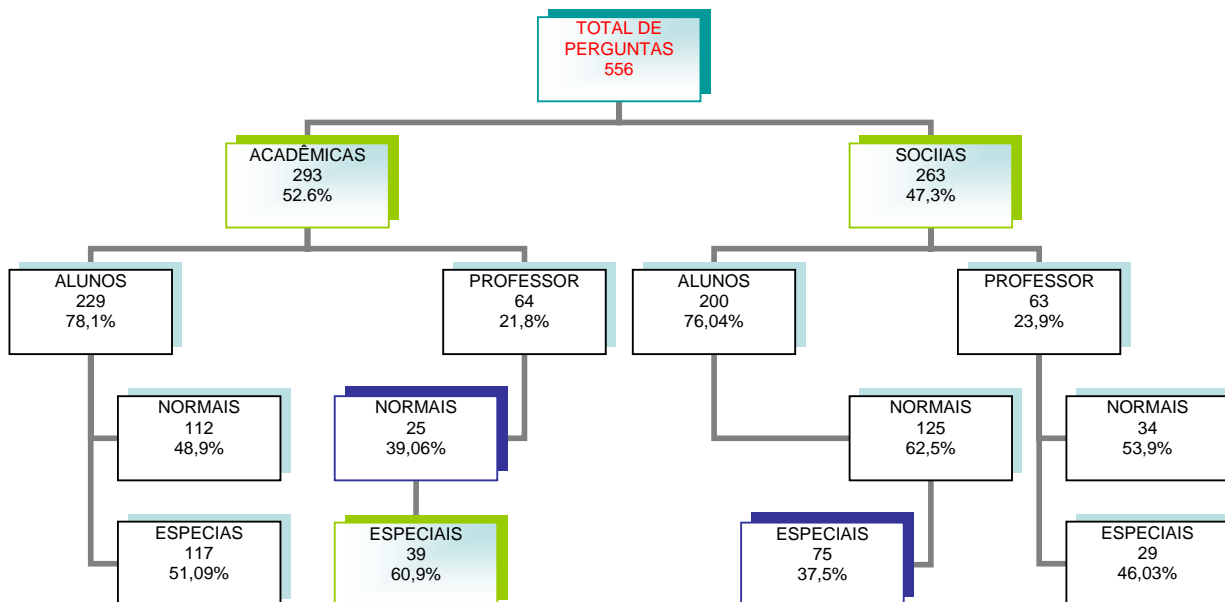
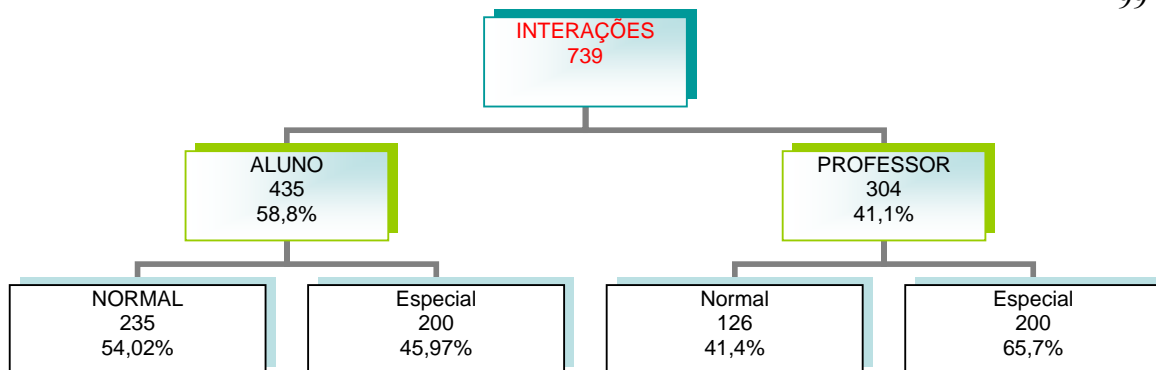
Estes profissionais foram selecionados a partir do preenchimento da referida ficha.

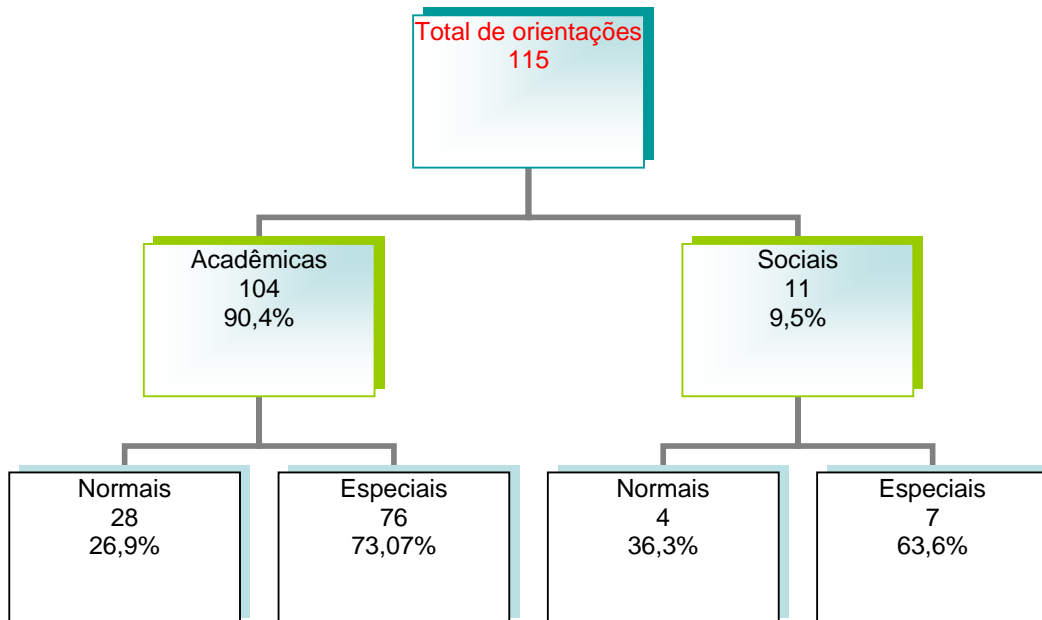
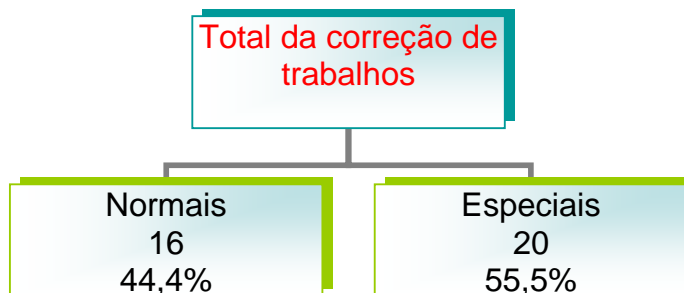
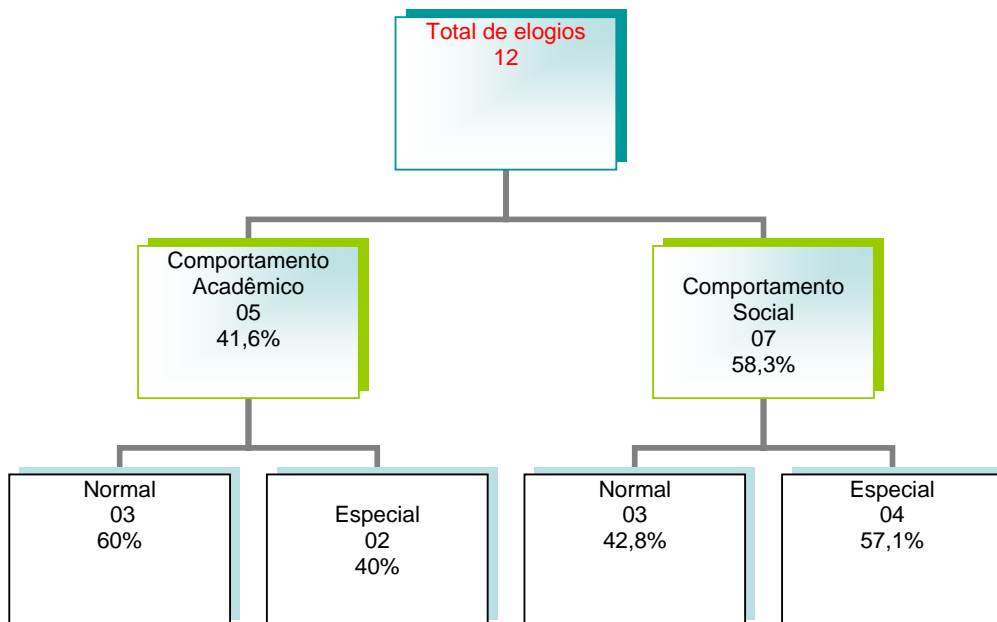
Para a escolha destacamos alguns pontos, dentre eles, a participação em cursos, a relação com amigos e parentes de alunos com necessidades educacionais especiais e o trabalho anterior com alunos PNEE de qualquer ordem (deficiência física, auditiva, visual etc.), inseridos em turma regular.

A ficha contendo os itens a serem acompanhados foi de grande valor para que a condução da observação não se desviasse do alvo central, visto que em uma sala de aula a quantidade de fatos, informações, situações que ocorrem simultaneamente é inúmera.

Itens observados	PNEE										N/PNEE									
12. Interações iniciadas pelo aluno																				
13. Interações iniciadas pelo professor																				
14. Perguntas acadêmicas																				
15. Perguntas sociais																				
16. Elogio ao comportamento social																				
17. Elogio ao comportamento acadêmico																				
18. Crítica ao comportamento social																				
19. Crítica ao comportamento acadêmico																				
20. Orientações acadêmicas																				
21. Orientações sociais																				
22. Correção de trabalhos escritos e outros																				

Após o período de observação tabulamos os dados e obtivemos os seguintes resultados:





Os dados foram analisados comparando as interações do professor com alunos PNEE e com alunos não PNEE sobre as questões que acabamos de mencionar.

Os índices mostraram a pouca interação do professor com seus alunos. Na verdade, foi o aluno quem se movimentou, que buscou do professor a interação (na maioria das vezes). 58.8% das interações foram iniciadas pelos alunos. Foi percebida uma vontade no aluno de relacionar-se, contar suas novidades, mostrar suas atividades, tirar suas dúvidas, porém, este professor, excessivamente voltado à disciplina escolar, dispensou grande parte de suas interações à correção do comportamento deste aluno, zelando pela ordem em sua sala de aula. Houve dias em que o professor não se dirigiu ao aluno uma única vez. Os momentos de elogio e de incentivo, ao término das observações, podem ser tabelados na escala 0.

Evidentemente que os dados colhidos, apresentados nesta pesquisa, irão nos revelar algumas exceções dentro da generalização que, de certa forma, foi aqui apresentada; porém, mesmo assim, este período em que estivemos acompanhando as turmas nos trouxe grande angústia e preocupação.

Certo dia aconteceu que:

“Era o momento em que a professora iria contar uma história, para isto convidou um aluno para realizar a leitura da mesma. Neste momento, o aluno Pedro (deficiente mental) vai até a professora e pede para ler. A professora, com o toque das mãos direciona Pedro até sua mesa e volta a dar atenção ao aluno que já estava lendo. Pedro mais uma vez levanta-se da mesa, puxa a professora pelo braço e pede para ler. A professora repete o mesmo procedimento (isto acontece 4 vezes). Não conseguindo ler o texto Pedro resolve ir até a prateleira de livros, lá ele joga tudo no chão. Nesta hora a professora corre até ele olha para mim dizendo: está vendo, ele não consegue ficar concentrado na atividade. Pedro, que não desiste nunca, pega um livro da tal prateleira, posiciona-se ao lado do amigo que estava lendo e começa a imitá-lo, mexendo os lábios como se estivesse lendo”.

Um outro fato de grande destaque é que as perguntas, sejam elas acadêmicas ou sociais, surgem em sua maioria dos alunos, são eles que querem saber e, neste conjunto, tanto os considerados normais quanto os PNEE fazem as mesmas reivindicações. Na verdade, apenas os alunos muito tímidos, introspectivos, que aparentemente possuíam um quadro além

da deficiência mental, não solicitaram o professor na proporção dos demais. Foi possível perceber que as perguntas acadêmicas ficaram no campo de informações factuais, geralmente referindo-se a qual, quando, quanto, é assim. Não foram registradas perguntas sobre o porquê, como. Este fato deu-se tanto de aluno para professor, como de professor para aluno.

Nessas cinquenta e duas horas (52) de observação, foi muito difícil registrar momentos de ensino-aprendizagem, onde o professor voltava-se para mediar o processo, auxiliar o aluno na construção de seu aprendizado. Isto não significa que este profissional não se dirigiu ao aluno; vamos perceber, nos registros da observação, que isto ocorre, porém, a situação em que este profissional interage, sua ação em grande parcela das interações refere-se à condução da disciplina em sala de aula, a processos de organização.

Não podemos deixar de descartar a presença da pesquisadora em sala de aula. Ter um observador em sala de aula pode e deve mexer com a dinâmica do trabalho, mas este fato ao mesmo tempo que pode constranger, nos faz pensar que talvez o profissional procurará atuar da melhor forma, buscando não ter seu trabalho criticado. Então, passamos a supor que tudo que observamos poderia ser o melhor desses profissionais.

Lembro-me perfeitamente dos dias em que recebia em minha sala de aula uma estagiária do curso de formação de professores: procurava planejar da melhor maneira, com atividades interessantes. Também assim procediam os meus colegas de profissão que, na sala dos professores, revelavam a sua preocupação em expor o seu trabalho às estagiárias ou a qualquer pessoa que por um instante qualquer observasse o seu desempenho.

Desta forma, concluímos que os profissionais observados buscaram oferecer o melhor aos seus alunos no período da observação, ou buscaram apresentar-se da forma que consideraram a mais correta. Talvez a educação escolar e o sistema de ensino estejam muito preocupados em manter alunos disciplinados, deixando as demais questões para último plano. O comportamento deste profissional pode estar revelando esta exigência.

Encontrar momentos em que o professor expôs sua habilidade em conduzir o ensino, utilizou estratégias pedagógicas, foi muito raro e talvez possamos até arriscar que este momento não existiu. O profissional optou por acompanhar, fiscalizar a cópia que o aluno realizava do quadro negro, conferir as atividades do livro didático, estas dadas como revisão, onde não era preciso construção, explicação. *“Não vou explicar nada, nem quero ninguém perguntando, isto já foi dado é revisão”*.

Assim é o dia-a-dia da sala de aula: *apaga aqui, vira a folha, escreve lá, está errado...*

Diferente da hipótese inicial, a maior parte das perguntas acadêmicas foram feitas ao aluno PNEE, mesmo estando estas no campo que já foi destacado aqui. Porém, isto também nos faz refletir, pois, por vários momentos, o profissional dirigiu-se à pesquisadora ressaltando a dificuldade do aluno em responder, fazer aquilo que ela determinava. Sendo assim, a impressão da pesquisadora de certa forma contrapõe-se aos números: este quantitativo de perguntas acadêmicas ao aluno PNEE revelou a vontade deste profissional em evidenciar que aquele aluno não teria condições de aprendizagem ou de fato ele estava investindo na aprendizagem do aluno?

Uma frase dentre outras que surgiu logo após o professor ter argüido seu aluno pode nos ajudar nesta indagação: *“Acho que com o deficiente físico dá, mas o mental... ele não tem condições”*.

Esta frase foi pronunciada pelo professor que apresentou o maior número de interações com o aluno PNEE.

Foi bastante revelador constatar que em cinquenta e duas horas (52) de observação, apenas doze vezes (12) o professor elogiou o seu aluno, destacando que este número deve ser dividido pelos dez (10) professores que foram observados e sabendo que este elogio foi bastante discreto comparando-o com as críticas realizadas, estas em escala muito maior e de melhor visibilidade para toda turma.

“Estava Joana em sala de aula quando recebeu de sua professora uma folha para realizar a atividade. A professora começou a explicar o que era para ser feito aos demais alunos. Joana sentada em sua mesa falava: tia e eu? É assim? A professora entretida com os demais alunos não respondia.

Joana perguntou várias vezes, não obtendo resposta, olhou para folha, virou a folha em várias posições e pediu à amiga do seu lado uma tesoura. Joana pensou, pensou, cortou a folha e foi mostrar para professora perguntando se estava correto.

A professora, nervosa com o procedimento de Joana, olhou para a pesquisadora e falou: ela não tem maturidade para realizar as atividades, não consegue fazer. Neste momento, a professora troca a folha de Joana, explica como fazer.

Joana senta e faz tudo, como os demais colegas.”

Quantas histórias poderiam ficar registradas aqui para nos auxiliar a encontrar indícios das representações sociais de professores sobre o aluno portador de necessidades educacionais especiais inserido no ensino regular.

Percorrendo as sete escolas foi possível observar que a estrutura física das instituições estava em boas condições, o número de alunos não ultrapassava 30, encontrando inclusive turmas com 14 (quatorze) alunos, em função do tamanho da sala. Um quadro estrutural que não se apresentava como entrave para a realização do trabalho pedagógico de qualidade. Alguns detalhes poderiam ser revistos em certos espaços escolares, mas nada que fosse um empecilho neste processo de inserção do aluno PNEE no ensino regular, pelo menos no que se refere ao aluno com deficiência mental.

Foram horas de observação dirigida em sala de aula. Começamos a pensar no número de orientações do professor ao aluno, aí nos entusiasmos, pois as orientações acadêmicas estavam em maior número. Tínhamos 90.4% de orientações e deste percentual 73.07% dirigido aos alunos PNEE. Este fato estava em oposição à idéia de que o aluno especial, quando inserido no ensino regular, era apenas para socialização. Contudo, no mesmo instante reformulamos nossas considerações, haja vista que, sendo o aluno quem, em sua maioria, inicia as interações e quem faz o maior número de perguntas acadêmicas, as orientações do professor eram apenas respostas a estas perguntas e não o envolvimento do profissional com o aprender acadêmico deste aluno.

A hipótese inicial do estudo era de que o professor solicitasse mais o aluno especial em situações sociais, que sua interação com este aluno fosse em escala maior comparando com o aluno normal e que o próprio professor fosse o responsável por iniciar as interações. Isto não foi o que encontramos neste período de observação quando analisamos os números. Vimos que do total de 47,3% das perguntas sociais, apenas 23% são iniciadas pelo professor e, desta parcela, o maior valor está direcionado aos alunos considerados normais, 53,9%.

O que é possível registrar é que a interação professor x aluno está deficitária com os dois tipos de alunos, seja PNEE ou considerado normal. Por esta observação podemos antecipar que o investimento no aprendizado dos alunos não vem ocorrendo. Sendo assim, o aluno PNEE sofre as conseqüências deste fato com maior intensidade, pois necessita de estímulos ainda mais intensos em seu processo de desenvolvimento.

Se este aluno não tem quem lhe faça perguntas, quem lhe forneça explicações, se não tem oportunidade de relatar suas experiências, enfim, se não há espaço de trocas intelectuais, o seu desenvolvimento estará comprometido.

É interessante registrar que além da pouca interação do professor com seu aluno, os espaços para que os alunos trocassem entre si também foram pouco explorados. Apesar deste tópico não estar em destaque em nossa observação, o predomínio de atividades individualizadas e a não oportunidade dos trabalhos em grupo conduziram o aluno PNEE (e os demais) a uma elaboração solitária.

Em muitas discussões, o tema Escola Para Todos fica restrito ao processo de colocar ou não colocar alunos com deficiências no ensino regular. O que percebemos neste período de observação é que a escola está com grandes dificuldades de oferecer uma educação escolar de qualidade a uma parcela muito grande de alunos, não apenas aqueles PNEE. Sendo assim, alunos PNEE são uma fatia desse bolo, necessitam, muitas vezes, de intervenções específicas,



mas não podemos achar que somente esses alunos precisam ser inseridos. Muitos alunos estão sofrendo processos de exclusão dentro de nossas escolas.

O período de observação nos causou grande preocupação. Evidentemente que é preciso lutar pela inclusão do aluno com necessidades especiais, mas sem esquecer que este processo vai mais além. Não dá para achar que a escola atual está com problemas porque alunos PNEE estão sendo inseridos.

Nesta observação destacamos dentro do quadro geral que envolvia dez professores, quatro profissionais, sendo dois que realizaram maior número de interações com o aluno considerado normal (I8 e I29) e dois que realizaram maior número de interações com o aluno especial (LB 10 E L 17). Este critério explica os professores destacados com as cores verde e amarela no quadro anterior.

Observe-se a tabela abaixo (maior interação com os “ditos normais”)

<b>I8</b>	F	38 anos	Solteiro	Possui amigo PNEE	Pedagoga	Não fez curso voltado ao trabalho com PPD	efetivo	9 anos de magistério	trabalhou um ano com aluno deficiente auditivo
<b>I29</b>	M	23 anos	Solteiro	Não possui amigo PNEE	Estudante de história	Não fez curso voltado ao trabalho com PPD	contratado	3 anos de magistério	Declarou nunca ter trabalhado com PNEE

Comparando o perfil destes dois profissionais, destacamos as seguintes diferenças: formação, pois I8 já possui o ensino superior e I29 ainda está cursando (em fase inicial); tempo de magistério também é alvo do nosso olhar, visto que temos seis anos de distância entre eles; um dos profissionais já esteve em contato com um aluno PNEE; e vínculos empregatícios contrastantes.

Em virtude destes dados podemos constatar que, nesta comparação, a formação, a experiência, o contato com o PNEE, o vínculo empregatício não parecem determinantes da prática pedagógica desses profissionais.

A outra tabela nos mostra o perfil dos profissionais que obtiveram maior integração com o aluno PNEE:

<b>LB 10</b>	F	32 anos	Solteiro	Não possui amigo PNEE	Normal Superior	Não fez curso voltado ao trabalho com PPD	contratado	11 anos de magistério	Declarou estar trabalhando pela primeira vez com PNEE
<b>L 17</b>	F	31 anos	Solteiro	Não possui amigo PNEE	Pedagoga	Não fez curso voltado ao trabalho com PPD	contratado	3 anos de magistério	Declarou estar trabalhando pela primeira vez com PNEE

A única diferença entre os dois profissionais (LB10 e L17) é o tempo de magistério, e esta diferença não alterou a prática pedagógica, confirmando assim, a afirmativa do quadro anterior, onde este tempo também não trouxe alterações.

No grupo dos professores que tiveram maior interação com o aluno considerado normal, analisando os números em comparação com a interação destes professores com os alunos especiais, podemos constatar que estas interações ocorreram em grande escala no campo da crítica ao comportamento acadêmico e ao comportamento social, o que nos indica que não está havendo espaço para que este aluno dito normal desenvolva suas potencialidades e tenha sua auto estima trabalhada.

Analisando o perfil dos quatro profissionais e buscando alguma característica que ofereça indícios dessas diferentes interações, não percebemos nenhum dado que tenha se destacado, ou que possa ter contribuído para esta alteração.

Vimos, no quadro geral, que o perfil dos profissionais deste estudo não revela experiência no trabalho com alunos PNEE, nem temos profissionais capacitados; também estes profissionais não mantêm (em sua maioria) relações de amizade ou parentesco com pessoas PNEE.

Assim, após este período de observação e analisando as informações sobre esses profissionais, podemos supor que as possíveis representações que esses profissionais possuem

desses alunos inseridos em turmas regulares podem estar sendo construídas a partir dos discursos flutuantes desta sociedade. Não há por parte desses profissionais um contato direto com esses alunos, seja no campo profissional ou pessoal. Então, podemos apontar a grande possibilidade dessas representações estarem sendo elaboradas em cima do que este professor tem ouvido, visto e lido, mas não vivido.

#### 4.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A entrevista aconteceu com 6 (seis) dos 10 (dez) profissionais que foram observados. A técnica foi a última a ser aplicada dentro do período de coleta de dados. Desta forma, já havia se criado um clima de maior confiança entre pesquisado e pesquisadora, e a suposição ainda presente em alguns pesquisados de que aquele trabalho estava vinculado à Secretaria Municipal de Educação já estava, de certa forma, um pouco mais diluída.

A entrevista foi realizada dentro do espaço escolar, com a presença apenas da entrevistada e da pesquisadora. Todo material foi gravado, posteriormente transcrito e analisado.

Apenas uma profissional não pôde responder as perguntas (por questões pessoais precisou ausentar-se da escola por um período), mas enviou suas considerações por escrito.

Em uma análise geral, notamos que os entrevistados iniciavam suas falas reproduzindo o discurso que vem sendo veiculado na sociedade de uma escola para todos: do direito à inclusão, não à discriminação. Porém, no decorrer da conversa, as situações vividas por estes profissionais em seu dia-a-dia foram ressaltadas.

Um dado importante que não apareceu nos testes realizados e não foi evocado por esses mesmos profissionais de forma significativa, mas que surgiu nas entrevistas é o papel da

família, a importância do apoio dos familiares neste processo de inserção. Os seis profissionais fizeram menção a dificuldades na realização de seu trabalho em razão desses familiares não levarem seus filhos aos atendimentos extra-escolares, que é considerado, pelos professores, tão importante para o desenvolvimento dos alunos.

Notamos nas entrevistas o cuidado desses profissionais em não afrontar a pesquisadora, visto que a mesma coordenou o trabalho de inserção de alunos PNEE no ano de 2005. Mas, com a passar do tempo a conversa tornou-se mais leve, sem a possibilidade de melindres e os problemas foram enumerados. Notamos a grande ênfase dada à falta de apoio por parte do sistema ao processo de inserção.

Ficou claro na fala desses profissionais a necessidade de uma capacitação especial para o trabalho com estes alunos; que não há rejeição à pessoa, ao aluno deficiente, mas sim a preocupação de ter este aluno em sala de aula e este não ser apto a apreender os conhecimentos acadêmicos.

A sobrecarga de atividades pela qual o professor vem passando também foi apontada como dificultador deste processo, assim como a idéia de que esta inserção favorece apenas a socialização do aluno. Segundo os profissionais, oferecer a atenção especial que esses alunos precisam em salas de aula cheias é uma grande dificuldade.

De acordo com a fala de um dos profissionais existe a imposição do sistema. Desta forma, as pessoas estão indo na onda, vivendo esta luta entre aceitação e negação.

Algo que também ficou bastante evidente nas entrevistas foi o fato de que nem todos os alunos PNEE têm possibilidade de inclusão, e é preciso analisar caso a caso.

As entrevistas fizeram menção às categorias com as quais a pesquisadora trabalhou após todo o processo de análise das evocações desses profissionais. Os entraves para o professor; o envolvimento do professor; o direito do aluno; o compromisso do professor e a exclusão do aluno. Porém, o que para nós ficou destacado foram os entraves para o professor.

Muitos problemas foram relacionados. A transferência de responsabilidade também foi percebida. Os profissionais faziam alusão a técnicos, pessoas mais habilitadas, mais preparadas para lidar com o aluno PNEE, sem as quais seu trabalho de sala de aula tornava-se praticamente inviável.

Poucas referências foram feitas ao seu próprio compromisso, aquilo que depende de seu envolvimento, independente de sistema, ou de qualquer situação externa.

Buscamos trabalhar as informações colhidas, observadas nas entrevistas no capítulo referente ao confronto de informações e nas considerações finais. Algumas falas puderam nos auxiliar a compreender um pouco mais sobre indícios das representações sociais desses profissionais.

## **5 CONFRONTO DE INFORMAÇÕES**

A categoria *envolvimento do professor* que aparece como ponto comum nos testes de associação de palavras e de centralidade foi analisada a partir dos dados encontrados na observação em sala de aula, no perfil sócio-econômico dos profissionais e nas entrevistas realizadas.

Este envolvimento que pressupõe amor, dedicação, aceitação e respeito, quando analisado a partir das situações observadas em sala de aula e das entrevistas não ocupa lugar tão destacado. O professor não sustenta esta categoria em sua prática docente.

Observamos que é o aluno que inicia as interações com este professor em sala de aula; comparando o percentual entre interações por parte do professor e por parte do aluno, vimos que a diferença entre as iniciativas está em 17.7%. Apesar de olharmos para as interações que surgem por parte desses profissionais e notarmos que estas se voltam em maior escala para os

alunos PNEE, de um modo geral, é do aluno que parte o desejo, o primeiro passo para que esta interação ocorra.

Este envolvimento também é questionado quando notamos que das perguntas realizadas em sala de aula, aquelas voltadas ao aspecto social ocupa lugar inferior quando comparadas àquelas relacionadas ao aspecto acadêmico. Estas perguntas sociais nos remetem a questões pessoais, a preocupações, questionamentos etc. não ligados a conteúdos escolares, como: Você está se sentindo bem? Por que você faltou ontem? Perguntas que de certa forma têm maior proximidade com amor, dedicação, aceitação, respeito. Dizem respeito a sentimentos e se aproximam mais da categoria *envolvimento do professor*.

Este quadro agrava-se quando percebemos que no conjunto dessas perguntas sociais apenas 23.9% partem do professor, 76.04% são feitas pelos alunos.

Outro dado que nos faz repensar sobre esta categoria está no total de críticas, pois 80.9% foram direcionadas ao comportamento social do aluno. Apesar de essas críticas serem em maior número para os alunos considerados normais, a diferença entre os dois (normais e especiais) é de apenas 2.7%.

Na verdade, este envolvimento não foi percebido pela pesquisadora nos momentos de observação do cotidiano em sala de aula. Do total de 52 horas de observação apenas 12 vezes este professor elogiou o seu aluno, lembrando-se que este número refere-se ao total de 10 professores. Então, como falar em amor, dedicação, respeito e aceitação? Este envolvimento do professor com o aluno não vem acontecendo, os dados são reveladores.

Como já registramos, nesses dados encontramos algumas diferenças de interações - professor X aluno normal / professor X aluno especial, e esta diferença nas interações, nas perguntas que são direcionadas, nas críticas, dentre outras já apresentadas, na maioria das vezes ocorre com maior frequência do professor ao aluno PNEE. Do total geral, 41.1% das

interações professor/aluno são iniciadas pelo professor; deste percentual, 65.7% são direcionados ao aluno PNEE e 41.4% aos ditos normais.

Em relação às perguntas, 52.6% referem-se às perguntas acadêmicas e o professor é responsável por fazer tais perguntas dentro do percentual de apenas 21.8%; 78,1% partem dos alunos. Desse percentual do professor (21, 8%), 60.9% são direcionadas ao aluno PNEE e 39.06% aos normais.

No total de elogios encontramos 58.3% direcionadas ao comportamento social. Desses, 57.1% ao aluno PNEE e 42.8% ao aluno considerado normal. Dos elogios relacionados ao comportamento acadêmico 60% referem-se ao aluno normal e 40% ao aluno PNEE. No total de críticas, aquelas direcionadas ao comportamento acadêmico, 59.2% foi voltada ao aluno PNEE e 40,7% ao normal. Notamos que apesar deste professor voltar-se em maior parte ao aluno PNEE no que tange às perguntas acadêmicas, por outro lado também critica o comportamento acadêmico deste aluno em maior escala.

Acreditamos que a presença da pesquisadora pode ter contribuído para o fato de termos uma interação maior do professor com o aluno PNEE, não sendo, assim, esta diferença de interação do professor com o aluno PNEE e com o aluno normal um dado que caracterize com tanta propriedade o envolvimento do professor como categoria de grande destaque nesta observação. Este fato pode ser elucidado quando nos reportamos a cada ponto dos itens observados, relacionando-os, e quando vamos buscar nas entrevistas realizadas o lugar que este envolvimento ocupa.

“E o João não tem como ficar em uma turma regular, ele atrapalha demais.”

“No fundo as pessoas não sabem o que é inclusão. Eles acham que tudo que é problema tem que ser colocado em sala de aula”.

“Eu acho que ele não deveria estar em uma sala de aula, aí eu acho que nem para socialização, porque atrapalha as outras crianças”(professora L17).

O profissional que durante a entrevista nos trouxe essas considerações foi um dos que mais interagiram com o aluno PNEE. Notem que o fato deste professor ter interagido em

maior número com o aluno PNEE não o impediu de fazer estas declarações e elas não demonstram nenhum envolvimento deste profissional com o aluno.

Nas seis entrevistas realizadas (professores: LB10, I29, P12, I8, B5 e L17) não encontramos esta categoria *envolvimento* sendo referenciada; o professor não sustentou este indicativo encontrado nos testes.

Nossas considerações sobre este fato é a de que este profissional possui a idéia de que para trabalhar com este aluno o envolvimento é necessário. Porém, no dia-a-dia em sala de aula este envolvimento não ganha destaque.

Este profissional vem falando daquilo que ele ainda não viveu. Vimos no perfil dos vinte e seis profissionais da pesquisa que 61.5% declararam não possuir amigos e ou parentes PNEE; a experiência desses profissionais com este aluno não ultrapassou a três anos; apenas 11.5% fizeram algum tipo de curso relacionado ao tema; 42.3% não responderam se haviam trabalhado ou não com este aluno. Temos profissionais distantes desta realidade. Talvez estejam apenas reproduzindo os discursos flutuantes em nossa sociedade.

Procuramos, então, analisar, apenas, o perfil dos dez professores que foram observados e/ou entrevistados para ver se encontraríamos algum dado que alterasse este quadro: 70% não têm nenhum amigo e/ou parente PNEE; apenas 10% fizeram curso relacionado com a temática; 70% declararam já ter trabalhado com este tipo de aluno.

Registramos com esse novo cálculo que, neste grupo, a experiência com este tipo de aluno estava presente, porém verificamos as informações e notamos que o registro de trabalho com esses alunos girava em torno de um ano e correspondia ao próprio ano da pesquisa. Sendo assim, todos estavam trabalhando pela primeira vez, era o primeiro contato deles com alunos PNEE. A experiência não existia.



Na prática, este envolvimento não era tão explícito, ele não conseguia mostrar esse amor, carinho, respeito e dedicação com tanta veemência como o fez no discurso que apresentou nos testes de centralidade e associação de palavras.

A *categoria compromisso do professor* aparece nos dois testes como item de pouca importância e este fato pode ser mais clareado quando olhamos para as entrevistas. Com bastante frequência encontramos o professor transferindo para outra pessoa sua responsabilidade ou não assumindo seu compromisso na educação desses alunos. O professor não declara o seu compromisso.

“Porque são pessoas mais especializadas... O especialista mesmo é que vai desenvolver melhor esse papel” (I29).

“A preocupação é esse também, será que o professor está preparado” (P12).

“Mas é cansativo, é muito cansativo para o professor” (P12).

“Eu nunca tive é... nenhum curso... nada, nada... que trouxesse bagagem suficiente para ter uma experiência dessa” (I8).

“Eu acho que na verdade nós não somos profissionais especializados nesse problema” (L17).

Os testes também apontaram que o professor não considera que o aluno PNEE é excluído quando está inserido no ensino regular. A exclusão é uma categoria que não possui lugar de destaque.

Analisando esta informação a partir dos dados numéricos das observações, notamos que a categoria exclusão do aluno não ocorre. Na verdade, nas interações iniciadas pelo professor, as direcionadas aos alunos PNEE ocorrem em maior proporção. Supõe-se, então, que a categoria exclusão emergiu como um atributo do discurso do outro, ou seja, de uma atitude da sociedade em relação ao PNEE, afirmando que o professor tem excluído este aluno.

Este discurso pode estar na sociedade em virtude dos modelos de educação segregada (escolas especiais) que eram e ainda são direcionadas aos alunos PNEE. Talvez tenha recaído sobre este professor a responsabilidade de não querer receber em sua turma esses alunos, ser então o autor/responsável por esta exclusão.

Porém, quando vamos colher informações nas entrevistas, percebemos alguns detalhes que não sustentam esta afirmativa de forma tão contundente. Há aspectos voltados para as

situações acadêmicas e aspectos voltados para as situações sociais. Sendo assim, podemos analisar esta exclusão de forma geral, sem pensar em educação escolar ou socialização, ou de forma específica (educação escolar/socialização). Pensando-a na forma geral, não consideramos que o professor exclua este aluno PNEE. Porém, quando este profissional aponta diferenças de possibilidades entre esses aspectos notamos que essas possibilidades podem remeter esses alunos a um processo de exclusão. Quando o professor fala da escolarização esta exclusão ganha significação.

“Mas ela não desenvolve nada, só a parte social” (B5).

“Mas nada de conteúdo, nada de rendimento escolar, nada” (B5).

“Eu seria a favor no caso de uma socialização” (L17).

“Importante para ele como socialização, agora em matéria, conteúdo, de aprendizagem fica difícil” (L17).

“A questão não é o relacionamento que você tem com essa criança, eu acho que isso eu não tenho problemas, mas o que fazer com esta criança dentro da sala de aula” (I8).

“Por que se o professor hoje em dia ainda não está capacitado suficientemente para estar em sala de aula com crianças ditas normais... Avalie com uma criança que precisa de cuidados especiais” (I8).

O professor considera que as dificuldades do aluno de apreender o conteúdo acadêmico, o número de alunos em sala de aula, a sua falta de preparo, dentre outros pontos, são fatores relevantes para que ele indique uma escola especial como melhor opção para aquele aluno.

Começamos a notar que a exclusão ganha um lugar na fala deste profissional. Este dado pode ser reforçado quando observamos a discrepância entre o direito à *educação* no teste de centralidade, onde este direito ocupa espaço e no teste de associação de palavras, onde este direito não aparece. Na verdade, as entrevistas sustentaram o fato de que este direito à educação não existe, o aluno é excluído do processo ensino-aprendizagem.

Esta afirmativa pode ser apresentada em virtude do que foi observado em sala de aula e das falas desses profissionais, segundo os quais o aluno tem espaço para socialização. O estar no meio de alunos normais pode ajudá-lo a se desenvolver na parte social, mas este aluno não consegue, não tem condições de acompanhar o conteúdo apresentado.

“Mas ela não desenvolveu nada, só na parte social. Porque quando ela chegou aqui tinha medo de tudo... Então essa parte foi bem desenvolvida, ela começou depois a brincar... Mas o conteúdo, nada de rendimento escolar”.

O direito à educação corresponde à categoria *direito do aluno* que, mesmo não ocupando grande destaque, aparece nos dois testes. Isto traz a discussão sobre socialização e educação escolar. Uma discussão que agora ganha destaque.

Percebemos a presença de um processo de seleção desses alunos. Profissionais classificam aqueles que têm condições da educação escolar e aqueles que apenas cabe o processo de socialização. Este procedimento aproxima-se daquilo que Mantoan (1997) chama de integração, onde o aluno é inserido no ensino regular caso apresente condições para isso.

Nas entrevistas também percebemos que este profissional relaciona uma série de fatores para justificar esta não aprendizagem do aluno, este direito à educação que não é garantido. Esses fatores estão relacionados aos entraves do professor: falta de qualificação, falta de estrutura, falta de apoio de equipe, dificuldade de aprendizagem do aluno. Esta categoria que não obteve espaço no teste de centralidade ganha destaque nas entrevistas.

Elas revelaram que os entraves possuem um lugar significativo quando o professor pensa no aluno PNEE inserido no ensino regular, confirmando o resultado do teste da associação de palavras.

“Eu acho que na verdade a gente não tem nada, não tem nada, não tem base, estudo que chegue até a gente para que a gente pudesse estar encaminhando e vindo respostas pra que a gente pudesse ta trabalhando junto com a equipe” (B5).  
“Porque eu acho que a educação desse país está engatinhando” (18).

No momento da entrevista encontramos um clima de maior liberdade entre pesquisador e professor e, então, essas questões de entraves e exclusão ganham peso, dando concretude às informações colhidas no teste da associação de palavras. Aquilo que é negado pelo professor quando apresentado em alternativas de respostas no teste de centralidade, surge novamente com grande ênfase nas entrevistas e com uma informação a mais: o descaso do governo municipal.

“É necessário que os órgãos municipais, envolvendo a educação, demonstrem mais interesse por esta causa” (LB10).

“Eu acho que não é pegar e jogar uma criança em sala de aula” (B5).

“Obrigado hoje em dia um profissional, né... mas eu também acho isso um desrespeito ao profissional, entendeu? Porque a gente não tem que exatamente que passar ou lidar com essas situações, porque já existem outras pelas quais a gente já passa, que eu acho que está fora de nossa alçada resolver” (I8).

“Sem esta ponte com a educação” (P12).

“Tudo na realidade é só mesmo o professor... a coisa linda é quando fala até passa na televisão” (P12).

“Não se faz acompanhamento... não fazem contato, não conversam, não perguntam... A de se pensar o que se tem feito, porque de repente está sendo feito tudo errado, porque está um processo quebrado, uma coisa que vi e não tem retorno” (I29).

“Eu acho que é muito deficiente este setor” (B5).

“Mas eu penso que essa inclusão deveria é... deveria ser mais bem administrada pelos órgãos competentes” (I8).

Cabe lembrar que a pesquisadora ocupou o cargo de chefe da Educação Especial do referido município, sendo conhecida pelos professores. Talvez este fato tenha contribuído para que a falta de apoio do sistema não fosse destacada anteriormente, ocorrendo isto apenas ao final da fase de coleta de dados, quando a pesquisadora já havia estabelecido uma relação com este profissional e este estava com a certeza de que aquela pesquisa não era da Secretaria Municipal de Educação.

O professor declara sua impotência em virtude do descaso do sistema. A categoria *compromisso do professor* não aparece de forma significativa no momento da coleta de dados. Este professor faz menção, nas entrevistas, a toda carga que é depositada sobre ele, mas não se coloca compromissado com esta temática.

“A situação fica só realmente para o professor” (B5).

“Porque, na verdade é o professor que vai ser cobrado, porque na verdade somos nós que somos cobrados depois” (B5).

“Tudo acaba nas costas do professor” (P12).

Este fato pode ser fortalecido quando nos reportamos ao período inicial da coleta de dados, onde o pesquisador foi até as unidades escolares para certificar algumas informações e, para sua surpresa, muitos professores não sabiam da especificidade desses alunos.

Relacionamos este fato com a falta de compromisso profissional, partindo do pressuposto de que o planejamento das atividades docentes precisa ser organizado considerando-se o público alvo, sua realidade, suas facilidades e dificuldade. Este fato torna-

se mais sério, pois revela não somente o distanciamento deste professor com a história escolar do aluno PNEE, mas de todos os alunos.

Outra informação que pode nos fazer pensar sobre este compromisso é o fato de termos 80% dos profissionais atuando como docentes por um período superior há cinco anos e esses terem revelado não haver participado de nenhum curso de capacitação profissional dentro desta área por não haver sido promovido pelo sistema. Este dado é negado pela pesquisadora que já coordenou estes serviços e pela atual equipe da Secretaria de Educação, que afirma estar realizando capacitações nesta área, porém não contando com a participação dos docentes, fora algumas exceções, e destacando que a procura ocorre quando este professor encontra-se frente ao aluno PNEE.

Sabe-se da sobrecarga de trabalho dos profissionais de educação, porém não justifica a afirmativa da não realização de cursos na área por parte do sistema. Podemos tentar compreender as prioridades que este profissional enfoca em virtude do trabalho que está realizando. Sendo assim, caso não tenha aluno PNEE em sala de aula, em nosso estudo especificamente, alunos deficientes mentais, não terá interesse por cursos dentro desta temática.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos resultados deste estudo indicou que a representação do professor sobre o aluno PNEE inserido no ensino regular se objetiva nos *entraves para o professor*. É esta categoria que encontrou grande sustentação nas entrevistas e se sobrepôs às demais quando realizamos a análise de informações e cruzamento de dados.

Vimos que a categoria *envolvimento do professor* não encontrou sustentação quando analisada a partir das situações práticas. Seu destaque ficou apenas nos testes de associação e

centralidade que revelaram discursos que caracterizam o discurso flutuante na sociedade que aqui se vê incorporado pelo professor.

A categoria *exclusão do aluno* não conseguiu espaço nos testes e somente ganhou vulto quando surgiu em meio à fala desse profissional durante as entrevistas, apresentando a idéia de socialização e não de educação escolar.

A educação escolar é direito constitucional. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 fala do direito de todos à educação, que deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desta forma, quando a escola não garante esta educação ao aluno PNEE ela o está excluindo do processo, da finalidade da escola. Ter o aluno na escola apenas para promover a sua socialização e integração ao meio, não que isto não seja também importante, é excluí-lo da instituição escolar. Esta socialização poderia ocorrer, então, em clubes, igrejas, ou em qualquer outro espaço social.

O mesmo aconteceu com a categoria *direito do aluno* que teve sua discussão voltada também a essas duas idéias: direito à educação ou direito à socialização. Estas idéias foram relacionadas à categoria exclusão do aluno a partir do momento que trataram do mecanismo de exclusão ao qual o aluno PNEE é submetido quando inserido em turmas regulares e não tem acesso ao processo ensino aprendizagem.

Na verdade, as categorias *exclusão do aluno* e *direito do aluno* não se destacaram e sim desencadearam uma discussão sobre a inserção para socialização e/ou inserção para educação escolar. Esta discussão retrata, de certa forma, o momento polêmico vivido no sistema de ensino no que tange ao processo de inserção escolar desses alunos no ensino regular, conforme coloca Santos (2001).

A categoria *compromisso do professor* não se destacou em nenhum dos testes e nem encontrou espaço nas entrevistas. Foi colocada em um plano inferior por este profissional.

Este fato é preocupante. Carvalho (2002) afirma que é preciso que esses professores reconheçam que eles desempenham significativo papel. Precisam dispor de conhecimentos além daqueles estritamente relacionados aos assuntos que irão lecionar. A autora coloca a necessidade de instrumentalização desses profissionais, entre as quais estar ciente de seu papel.

Não ter a categoria *compromisso do professor* ocupando um lugar significativo pode nos indicar que este profissional não está percebendo a necessidade de seu envolvimento técnico, está depositando apenas sobre o outro a responsabilidade pelo fracasso de um processo.

Os *entraves* assumem matizes: o professor não se vê qualificado para lidar com as dificuldades desse aluno, deposita no sistema educacional o compromisso por esta qualificação, não se predispondo a buscar caminhos para realizar seu trabalho, considera que as dificuldades desse aluno possibilitam apenas sua inserção no espaço escolar como meio de socialização.

O professor tem suas responsabilidades, compromissos com o desenvolvimento dos alunos. O aluno deficiente mental passa pelas mesmas etapas de desenvolvimento que os demais, evidenciando, é claro, suas limitações, seu tempo de respostas etc. Desta forma, a presença desse aluno na sala de aula regular implica a criação de alternativas metodológicas que contêm em seus princípios e na sua operacionalização meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às especificidades do processo educativo dos aprendizes.

Sendo assim, o aluno DM na sala de aula regular tem sublinhado a condição precária em que se encontra a educação escolar, pois o sistema, conseqüentemente o professor, não tem se ajustado nem ao aluno PNEE (deficiente mental), nem aos considerados normais. Este

ensino especializado no aluno garantiria uma escola de qualidade para alunos PNEE e aqueles considerados normais.

“Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inefável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos que atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores” (MANTOAN, 2006).

A categoria *entraves para o professor* traz em seu conjunto de significações a idéia da falta de pesquisa; desinformação; falta de especialização; a condição de dependência vivida por este aluno em função de suas dificuldades e o problema que isto significa para este professor; a falta de apoio e de ajuda da equipe da unidade escolar e a condição de desamparo que isso causa a este professor; o desespero que todo este quadro traz, seguido do medo, de um sentimento de impotência e a certeza do fracasso.

Assumir esses entraves é assumir sua própria debilidade, por isso, talvez, esta categoria tenha sido sustentada por esse profissional apenas quando se estabeleceu um clima de maior confiança entre pesquisador e pesquisado. É assumir a inoperância de um sistema do qual ele faz parte e tem proximidade. Assumir que este aluno atrapalha o seu trabalho, traz à tona todos esses fatores de entrave e faz com que sentimentos como amor, dedicação, respeito e aceitação fiquem no plano aparente, não encontrando sustentação na prática, é o “discurso politicamente correto”.

Ter a categoria *entraves para o professor* como indícios da representação que este profissional possui do aluno PNEE inserido no ensino regular ressalta ainda mais a necessidade de apresentar a esses docentes a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em promover condições para que, de fato, a escola seja inclusiva. Porém, destaca também a necessidade deste profissional repensar suas atitudes frente às dificuldades encontradas, tendo conhecimento das atribuições de cada instância, assumindo o seu compromisso.



O apelo ao sentimentalismo que é veiculado na sociedade tem sido reproduzido por este professor em sua fala. Isso foi percebido no destaque dado à categoria *envolvimento do professor* através dos testes aplicados, contudo não é vivido, não é traduzido em ações práticas. Quando este profissional encontra-se na realidade de sua sala de aula são esses entraves que falam forte, a ponto de conduzir a ação pedagógica. Isso foi visto quando apresentamos os dados e as considerações sobre a observação em sala de aula. O professor não interage com seu aluno, não apresenta condições para que este aluno avance em seu desenvolvimento, dentre outros pontos.

Esta prática docente é preocupante, porém não podemos pensar tais atitudes descontextualizando esses professores da realidade educacional brasileira.

Prieto (2001) aborda as condições de trabalho do professor, fala sobre o descaso das autoridades competentes com a educação brasileira e faz menção a uma série de problemas vividos, destacando a falta de espaços suficientes para reflexão da ação pedagógica. Porém, não se pode descartar que este profissional tem seu campo de ação, suas competências técnicas e estas não podem ser postas de lado, utilizando como justificativa os entraves encontrados para realização de seu trabalho.

O quadro apresentado anteriormente sobre as interações professor/aluno nos auxilia a analisar de que forma este professor tem se relacionado com seu aluno. Destacando que estas interações envolvem professor/aluno e não estão vinculadas, necessariamente, a toda esta falta de suporte descrita pelos profissionais. O que faz um professor elogiar apenas 12 vezes seu aluno, em um total de 52 horas de observação (como já foi aqui apresentado), lembrando que este total divide-se pelos 10 (dez) professores observados?

O resultado de nossa pesquisa se contrapõe, de certa forma, à afirmativa das pesquisadoras Silva e Aranha (2005) que afirmam que as ações dos professores parecem estar proporcionando maior espaço de participação dos alunos nas aulas, especialmente no caso dos

alunos PNEE. Em verdade, é preciso situar a referida pesquisa, seu contexto, forma de coleta de dados e análises. Porém, mesmo tratando-se de um outro espaço de pesquisa, com suas características peculiares, não podemos deixar de registrar que os nossos dados revelam justamente o contrário: a escola não está proporcionando espaços de participação aos alunos.

Mantoan afirma (2005) que: ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, ele possa construir novos saberes, ampliar significados na medida de seus interesses e capacidades.

Assim também colocam Glat e Fernandes (2005) quando fazem menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 1998): “ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade”.

Quando analisamos as circunstâncias que ocorreram mais freqüentemente, comportamentos favoráveis à inserção acadêmica do aluno PNEE, notamos que estas estão relacionadas ao fato de este aluno não incomodar, ou seja, quando este aluno possui um comportamento que não interfere nas atividades de sala de aula, contentando-se com o que lhe é apresentado. A idade avançada, a grande dificuldade em acompanhar as atividades apresentadas ou mesmo a própria deficiência não são evidenciadas pelo professor quando este aluno enquadra-se no comportamento ideal. Porém, o aluno que fica muito em pé, fala demais, tem dificuldades de cumprir regras é apontado pelo professor como aquele que possui menos possibilidades de inserção.

Comparando este dado dos alunos PNEE com o dos alunos considerados normais, percebemos que este quadro se repete. O aluno que possui um comportamento visto por este professor como inadequado também sofre situações de exclusão. Este fato foi percebido em nossos espaços de observação, onde um aluno considerado normal foi sorteado para que pudéssemos realizar a comparação de interação com o aluno PNEE. Dependendo do perfil deste aluno sorteado a interação do professor caminhava de uma forma ou de outra.

O aluno, seja PNEE ou considerado normal, não pode perturbar o dia-a-dia da sala de aula, não pode ser um entrave em suas ações. Esta afirmativa encontra sustentação na afirmativa de Mantoan: “*É preciso ensinar a turma toda*”. A autora nos leva a refletir sobre uma escola que não vem exercendo sua função de ensinar, seja qual for o aluno. Sendo assim, este dado sustenta os indícios da representação do professor que encontramos neste estudo. Este aluno PNEE é um entrave, pois altera a dinâmica deste profissional, demandando atitudes diferentes daquilo com o qual ele está acostumado.

Mantoan (1997) nos fala sobre um sistema que concilia educação para todos com um ensino especializado no aluno. Coloca a necessidade da reforma educacional para que qualquer aluno possa ter acesso à escola, permanecer e usufruir a aprendizagem escolar. Este discurso, segundo a autora, não pode limitar-se ao aluno PNEE.

Pensar o aluno de forma geral não nega a atenção necessária ao aluno PNEE (com deficiência mental). Não estamos negando a importância de sabermos que a inteligência dos deficientes evolui na medida em que se atua pedagogicamente em duas vertentes: solicitação do desenvolvimento das estruturas mentais e a que propicia uma melhoria de condições de funcionamento intelectual. Tem-se, portanto, de assegurar ao sujeito cognitivamente prejudicado uma ação concomitante de apoio e estimulação da construção de seus instrumentos intelectuais. Acreditamos que esta mesma representação “entrave para o professor” poderia ser encontrada com alunos que possuíssem outras condições fora dos padrões considerados normais, caso esta condição alterasse o mecanismo com o qual este professor estivesse habituado.

Esta indicação para estudos posteriores poderia nos revelar de que forma os princípios da Declaração de Salamanca (1994) estão sendo concretizados, visto que estes trazem a idéia de estender a todas as crianças ou jovens o acolhimento nos ambientes educacionais, seja deficiente, superdotado, crianças de rua, que trabalham, nômades, pertencentes a minorias

lingüísticas etc. Prieto (2006) afirma que não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões de benefícios.

O discurso de uma escola para todos não envolve apenas alunos PNEE, é preciso lutar para que esta parcela da população seja de fato inserida no ensino regular, mas sem reforçar a idéia de que é apenas o aluno PNEE o excluído pela educação brasileira.

A tese de Doutorado de Alves-Mazzotti (1983), juntamente com minha trajetória profissional, incitou a iniciar as nossas pesquisas, adaptando as estratégias que a pesquisadora utilizou às possibilidades brasileiras e incluindo outras formas de coleta e análise de dados. Segundo a autora, os alunos integrados não estavam compartilhando as atividades acadêmicas proporcionadas aos seus colegas. Os alunos especiais estavam tendo menos oportunidades, eram mais solicitados em situações não acadêmicas.

Ao término de nossas pesquisas, quando indicamos que os *entraves para o professor* constituem os indícios mais consistentes de suas representações sociais sobre o aluno PNEE inserido no ensino regular, não podemos deixar de considerar as colocações apresentadas por Alves-Mazzotti (1983) e registrar que apesar de encontrarmos, em alguns casos, números em nossa observação que revelaram uma interação maior do professor com o aluno PNEE diferente do resultado que a autora encontrou, a nossa análise geral de cada item observado nos revela o fato de que este professor não tem realizado as solicitações necessárias, interações, seja de ordem acadêmica ou social. E isto envolve alunos PNEE e considerados normais.

Coll e Sole (1995) afirmam que a interação professor X aluno aparece na atualidade como um desses campos privilegiados de estudo e pesquisa. Por um lado, a atitude construtiva do aluno é um fator determinante da interação; por outro, a atividade do professor e sua capacidade para orientar e guiar a atividade do aluno. Situar o estudo da interação professor/aluno no cerne dos esforços para compreender a natureza das mudanças educativas

e sua relação com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento é a mudança que os autores vêm aludindo nesses estudos.

Um aluno PNEE representado como entrave para o professor é um desdobramento da falta de compreensão de que a aprendizagem do aluno vai ser mais ou menos significativa em função das inter-relações que se estabelecem entre aluno-conteúdo e professor. Entretanto, a perspectiva que se vislumbra, segundo Carvalho (2002), é a de que as lutas continuarão intensas, pois é muito longo o caminho de articulação entre discurso e prática.

Este estudo apontou alguns pontos de reflexão acerca do aluno PNEE inserido no ensino regular de acordo com as representações que o professor possui deste aluno. Entre eles, desmistificou a idéia de que o amor, o respeito, a dedicação e a aceitação ocupam lugares centrais no imaginário deste professor. Revelou que o professor, sem ter outros recursos, tem se apropriado desse discurso da sociedade, que tem seu caráter flutuante, mutável e flexível.

Porém, os *entraves para o professor* possuem características de estabilidade, rigidez e consensualidade. É o que tem movido e organizado as práticas escolares em sala de aula, talvez por isso tenhamos encontrado em nossas observações números tão reveladores.

Como coloca Glat , é preciso oferecer educação de qualidade para todos os alunos, inclusive os alunos PNEE e, para isso, é preciso capacitar esses professores, preparar, adaptar. Incluir não significa apenas matricular alunos PNEE em escolas regulares.

É importante destacar que essas representações vão determinar as relações entre professor e aluno, e entre o grupo em que estão inseridos. A área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 155-171.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Classroom interactions of the teacher with mainstreamed handicapped students and their non- handicapped peers**. Dissertação (Doutorado). New York, 1983.

\_\_\_\_\_. Educação e exclusão social: contribuições do estudo das representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003, p. 117-144.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagem espaços e tempos no ensinar e prender**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000., p. 57-73.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, Denise Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. (Orgs.). **Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. [S.l.]: Pioneira Thomson, 2 ed., 2004.

ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental**. Cristina Abranches Mota Batista; Maria Tereza Egler Mantoan. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Subsidiário à política de inclusão**. Simone Mainieri Paulon, Ila Beatriz de Lucca Freitas; Gerson Smiech Pinho. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994..

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares-estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. UNICEF. **Declaração mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para Infância, 1990.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. SENADO FEDERAL: **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, CNE/CEB, 2001.

CARVALHO, Edler Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **A nova LDB e a educação especial**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

COLL, César; SOLE, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino – aprendizagem. In.: COLL; PALACIOS; MARCHESI (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v. 2, p. 281-296, 1996.

FERNANDES, Sandra Castiel. **Educação e construção identitárias**: o silenciamento na expressão de crianças deficientes visuais. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2004.

GLAT, Rosana e FERNANDES, Edicléa. **Da educação segregada à educação inclusiva**: um reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto de educação especial brasileira. INCLUSAO: revista da Educação especial/Secretaria de Educação Especial. Brasília, ano 1, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In.: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341.

GUARESCHI, P. e JOVCHELOVIT, S. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

JODELET, Denise (Org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. A alteridade como produto e processo psicossocial. In.: ARRUDA, ANGELA. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 47-67.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In.: ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

\_\_\_\_\_. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARCHESI, Alvaro e MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In.: COLL, César; PALACIOS, Jesús ; MARCHESI, Álvaro.

**Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3, p. 7-23.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 3 ed., Petrópolis: Vozes, 2005..

PRIETO, Rosangela Gavioli. Revista de Educação, [S.l.], n. 16, mar. 2003

\_\_\_\_\_. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In. ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-69.

\_\_\_\_\_. Palestra apresentada para o curso de capacitação para educadores da rede municipal de ensino de São Carlos/SP, intitulado Política de inclusão, no dia 01 de junho de 2001.

SÀ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. (org). **Memória, imaginário e Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In.: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 19-45.

SANTOS, Mônica Pereira. Resignificando a escola na proposta inclusiva. [2001] Educação On line. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_resignificando\\_a\\_escola.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_resignificando_a_escola.asp)>. Acesso em: 11 maio 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4 ed., Rio de Janeiro: WVA, 2002.

\_\_\_\_\_. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de reabilitação**, ano 9, n. 43, p.9-10, mar./abr. 2005.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Teacher and students interaction in classrooms with pedagogical proposal in education. **Revista brasileira de educação especial de Marília**, [S.l.], v. 11, n. 3, 2005.



STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAINBACK, Susan, STAINBAK, Willian e KARAGIANNIS, Anastasios. Visão geral histórica da educação especial. In STAINBACK, Susan, STAINBAK. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TURA, Luiz F.Rangel. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELET e MADEIRA (orgs) **Aids e representações sociais à busca de sentidos**. Natal, EDUFRN, 1998, p.121- 154.