

QUE REPRESENTAÇÕES PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA POSSUEM SOBRE O FENÔMENO DA DEFICIÊNCIA?

Geraldo Eustáquio Moreira – IESB/DF e SEE/DF

Ana Lúcia Manrique – PUC–SP

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Para nós, os professores que ensinam Matemática devem buscar caminhos alternativos que contribuam para o desenvolvimento da criança e do adolescente que apresentam deficiência, cuja atuação pedagógica é fundamental para a realização desse processo. Vygotski (1997) defende que o aluno com atraso não deve ter educação diferenciada e com menor grau de qualidade. Cabe ao professor perceber que sua relação social e pedagógica com o estudante que apresenta necessidades educativas especiais – NEE (que iremos considerar neste trabalho aqueles alunos com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais) é fundamental para seu desenvolvimento psíquico, uma vez que a escola deve trabalhar pela superação das dificuldades (VYGOTSKI, 1997).

Voltando nossa atenção para o cotidiano do aluno que estuda Matemática e, considerando, pois, seu amplo sentido de utilização e compreensão, seja para alunos da sala de aula regular (RAPOLI et al, 2010), seja para alunos com deficiência, entendemos que o papel do professor está além da mera transmissão do conteúdo. É preciso, compreender que a aprendizagem em Matemática pode ser significativa e prazerosa, independentemente do grau de dificuldade do aluno. Ademais, pode ser um rico instrumento de socialização e integração social.

No azo, é necessário que os professores desta área percebam a importância de se ter práticas pedagógicas que sejam capazes de estimular positivamente o desenvolvimento do aluno com deficiência. Além disso, destacamos que nessa perspectiva, o aluno com menor ou maior grau de comprometimento, não está impossibilitado de aprender, uma vez que “(...) a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997; p. 12).

Embora entendamos que não exista ensinar sem aprender, uma vez que o processo ensino-aprendizagem é dialético, uma via de mão dupla (FREIRE, 1993), vemos que trabalhar em sala de aula com um aluno com deficiência seja uma oportunidade de recomeçar, de realizar um trabalho pedagógico voltado para a capacidade de ensinar aprendendo. Observamos, neste sentido, que muito se tem discutido acerca das dificuldades metodológicas encontradas pelos professores que atuam com alunos que apresentam deficiência. No entanto, pouco tem sido feito para mudar esta situação.

Diante da relevância de serem desenvolvidas pesquisas que envolvem as representações sociais de professores que ensinam Matemática, tendo como cerne o fenômeno da deficiência e, intencionando sua delimitação no campo da investigação científica, priorizamos o seguinte objetivo: identificar e analisar as representações sociais que os professores que ensinam Matemática, em quatro escolas públicas de São Paulo, têm sobre o fenômeno da deficiência.

Contudo, há que se destacar a escassez de pesquisas que envolvem o ensino de Matemática para alunos com deficiência, o que nos levou a propor outro objetivo, que emergiu, não por acaso, do primeiro, mas inserido num contexto mais restrito: identificar que conhecimentos, crenças e dúvidas, sobre essa temática, têm esses professores que ensinam Matemática.

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

A evolução do conceito de deficiência

O conceito de deficiência tem mudado ao longo da história, assumindo diferentes conotações conforme o tempo e a cultura. Se por um lado desde a antiguidade a deficiência era entendida como um castigo ou a encarnação de maus espíritos, devido aos pecados cometidos em vidas anteriores (DIAZ, 1995), por outro, o abandono e a rejeição, em função do entendimento que se tinham,

foram substituídos pela proteção, uma vez que as pessoas com deficiência passaram a ser recebidas em asilos, ainda que em condições físicas e humanas desfavoráveis, segregadas do convívio familiar e social (PESSOTTI, 1984).

Adiante, com o avanço da ciência, as definições baseadas no sobrenaturalismo perderam força. O progresso da biologia incrementou o desenvolvimento da medicina, que passou a tratar o indivíduo deficiente como doente e incapaz, prevalecendo a visão fatalista.

No entanto, as concepções naturais, que substituíram as concepções teológicas, consideravam a deficiência um erro da natureza, adotando o caráter da hereditariedade, porém, mantendo a segregação como forma de punição àquele com constituição biológica ou psicológica incomuns, uma vez que "(...) quem mostrava ausência da razão, em qualquer de suas formas (...), era encerrado" (DIAZ, 1995; p. 113).

Posteriormente, ao rejeitar o determinismo biológico, o homem social passou a ser visto como produto e sujeito de sua própria história (YAROCHEVSKI, 1983). Tal abordagem pressupõe uma crítica em relação à visão fatalista, porém não apresentou uma teoria capaz de explicar como se dá o desenvolvimento da pessoa com deficiência, que passou a ter uma conotação social e não orgânica.

Contudo, para Yarochevski (1983) as atividades do homem foram centradas em seu desenvolvimento social, cultural e histórico. Surgiu, então, a concepção do homem que é capaz de relacionar-se, o homem social, com formas sociais de conduta, cujas atividades histórica, cultural e social, seriam imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (pensamento, memória, linguagem, atenção). Uma teoria psicológica da consciência, em que a personalidade e a atividade social são unificadas, aponta para a explicação de formas histórico-sociais do homem (YAROCHEVSKI, 1990).

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

Desse modo, Amaral (1994) pontua que a deficiência é preconizada na abordagem social do desenvolvimento, forjada na exclusão e não na aceitação da singularidade. Também para Vygotski (1997), não é o problema físico ou mental que legitima a deficiência, mas sim a importância social dada à constituição incomum. Para ele, a criança com NEE não tem a obrigação de se desenvolver do mesmo modo que seus contemporâneos. Seu posicionamento frente à padronização e linearidade foi de combate aos métodos de mensuração, com características estritamente quantitativas, em que se determinava o grau de insuficiência do intelecto, sem considerar a caracterização e a estrutura interna da personalidade criada pelo mesmo. Assim, para ele, o diagnóstico serve, na maioria das vezes, para marcar a criança que apresenta deficiência, uma vez que “não há nada mais infundado do que uma seleção segundo critérios negativos” (p. 131).

A partir disso, observa-se que a escola que não busca caminhos alternativos para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, adaptando-se à teoria da menor resistência, minimiza as condições e possibilidades da superação das barreiras impostas por suas características específicas. Diante desse quadro, Vygotski (1997) levanta as seguintes questões: “Acaso a escola deve seguir a linha da menor resistência? Não deve, ao contrário, lutar contra o atraso, orientar o trabalho segundo a linha da maior resistência, quer dizer para a superação das dificuldades criadas pelo defeito no desenvolvimento?” (p. 150).

Paralelamente, Vygotski (1997) afirma que é no convívio com o outro que surge a vida social, imbricada de emoções, brincadeiras, regras sociais e toda forma de situação exposta àquele que vive em sociedade. Porém, esclarece a necessidade de se considerar as particularidades presentes no desenvolvimento de cada indivíduo. Para Leontiev (1978), por seu turno, é imperioso considerar que o processo de apropriação é resultado de atividades efetivas, criadas pelo desenvolvimento da cultura humana.

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

complexidade do desenvolvimento humano e a singularidade presentes em cada um.

É neste contexto, que a educação para alunos que apresentam deficiência deve afastar-se dos modelos que visam seu isolamento social e cultural. Anverso a isso, a educação para esses alunos deve proporcionar meios de superação das dificuldades (VYGOTSKI, 1997).

A Teoria das Representações Sociais e o Discurso do Sujeito Coletivo

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

O nascimento da TRS na França e em toda a Europa ocorreu posteriormente à Segunda Guerra Mundial, com raízes fincadas na Sociologia e na Antropologia, cuja pré-história está inserida nas obras de Émile Durkheim e Lévi-Bruhl e, como pontua a literatura, a inspiração para a criação da TRS veio da história de vida de Serge Moscovici.

Moscovici também recorreu a outros teóricos com o intuito de apoiar suas ideias. Em Piaget, encontrou contribuição quando tratou da forma como se configura e se estrutura o pensamento infantil. Em Lévi-Bruhl, por sua vez, encontrou formas lógicas e diferentes de pensar o mundo, originadas no princípio da participação, que era diferente do pensamento ocidental. Freud, por outro lado, contribuiu ao afirmar que as representações vão do coletivo para o individual, ou seja, o social intervém na representação individual.

Para Moscovici (2005), a sociedade moderna tinha como principais características o pluralismo e a velocidade com que as mudanças ocorriam. Nesse sentido, poucas representações são efetivamente coletivas. Esteve mais interessado nas mudanças que as representações causam no cotidiano comunitário atual:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, de nosso

solo político, científico e humano que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e as mudanças em que eles devem passar, a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (p. 32).

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

Assim, para Moscovici (1978, p. 26), as Representações Sociais são “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana, nos cursos de comunicação interpessoais.” E ainda, “são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.” Refere-se à maneira do indivíduo pensar e interpretar o seu cotidiano e, a partir de sua definição, muitas outras surgiram tendo como norte a gênese moscoviciano.

Jodelet (2001), por seu turno, enriqueceu e ampliou o conceito de representação social, cuja definição é a mais consensual entre os pesquisadores da área: “[...] uma forma específica de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22). Para ela, as representações sociais, que evidenciam um modelo de conhecimento sociocêntrico (ARRUDA, 2002), são abordadas ao mesmo tempo como produto e como processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade.

Destarte, enquanto Horochovski (2004, p. 105) pontua que no momento atual, “marcado por incertezas e perplexidade, as representações sociais podem atuar de uma forma significativa na compreensão de questões contemporâneas, tais como violência, juventude, movimentos sociais, minorias, entre outros”, distintos pesquisadores têm utilizado a TRS como metodologia de pesquisa, nos últimos anos, que tem ganhado adeptos no mundo inteiro e, para além disso, muitas contribuições estão sendo dadas, o que tem fortalecido a Teoria.

E para fortalecer essas pesquisas de representação social, muitos pesquisadores têm utilizado a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como aliada, que tem seus fundamentos na TRS e seus respectivos pressupostos sociológicos, que vem sendo discutida desde 1990.

Para Lefevre e Lefevre (2011b, p. 39), o DSC é a “a reunião, num só discurso, das Expressões-Chave de diferentes depoimentos, que manifestam sentido semelhante e que foram reunidas numa mesma Categoria de Ideia Central ou Ancoragem”.

Consoante a Lefevre e Lefevre (2011a), o DSC é:

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

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

A análise dos discursos é feita por meio da identificação de três figuras metodológicas: as expressões-chave, as ideias centrais, ou ancoragens, e o DSC, que é “um sujeito capaz de incorporar nele o discurso do pensamento coletivo” (p. 24), revelando que quando o indivíduo pensa, é também o grupo social que está pensando através dele. Desta forma, o “DSC é redigido na primeira pessoa do singular para mostrar que as representações sociais que ele busca expressar são, ao mesmo tempo, expressões dos indivíduos e das coletividades” (LEFEVRE & LEFEVRE, 2011b; p. 39).

Segundo os autores, o DSC como proposta de pesquisa empírica, é sociologicamente possível e metodologicamente necessário, apropriado para a reconstituição e descrição das opiniões, crenças e representações das coletividades.

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

composta por opiniões similares de indivíduos pertencentes a um dado grupo social.

Ao propor estas reflexões acerca da TRS e do DSC, destacando o processo de ancoragem, pretendemos, pois, atribuir significado às crenças, conhecimentos e dúvidas dos professores que ensinam Matemática para alunos com deficiência, ou seja, trazer o objeto desconhecido do anonimato, localizando-o dentro da cultura desses profissionais (MOSCOVICI, 2005).

Metodologia

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

Encontramos em Saraiva (2005, p. 55) a justificativa que sustenta nossa opção teórico-metodológica: “as representações sociais, como guia teórico de análise, conferem grande potencial interpretativo ao objeto de estudo, uma vez que propõem a elucidação do sistema de significação socialmente produzido, enraizado e partilhado”.

Desde a definição do tema, quando decidimos coligar Educação Matemática e Educação Especial, tivemos a compreensão de que não seria fácil, principalmente porque tocamos na “ferida do sistema educacional”. Contudo, ao questionarmos *que representações sociais os professores que ensinam Matemática têm sobre o fenômeno da deficiência?*, encontramos em Vygotski (1995, 1997) a ajuda necessária para aprimorar e sustentar nossos conhecimentos acerca da inclusão e deficiência. Os processos emancipatórios e constitutivos da inclusão do aluno com deficiência, bem como a legitimação dos atores sociais que lutam e buscam igualdade de direitos para todos, trouxeram o amadurecimento necessário, desenhando o trabalho gradualmente até que chegássemos aos resultados obtidos.

Para a realização da pesquisa, privilegiamos as escolas como unidades temáticas e como ambientes de pesquisa, cujos atores sociais constituíram nossa amostra, levando-se em consideração os pressupostos epistemológicos da pesquisa.

De posse da questão que norteou o objeto investigado, buscamos formas de captar essas representações sociais e encontramos no DSC uma metodologia capaz de nos indicar os resultados, utilizando-se uma história como simuladora de situações reais e, a partir dela, desafiamos os 65 depoentes participantes da pesquisa (55 professoras e 10 professores) a opinarem sobre o seu teor, deixando-os falar livremente.

Os entrevistados foram confrontados a uma situação de preconceito vivida numa aula de Matemática, quando utilizamos uma história como disparador temático. Tivemos como objetivo verificar as crenças, atitudes e comportamentos dos depoentes após se depararem a circunstâncias nevrálgicas. A partir dela, captamos suas representações.

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

- Ah não, de novo não! Estudei com esta menina deficiente e ela atrapalha a aula o tempo todo...

Antes de terminar sua fala, a Professora Catarina a interrompe e diz a ela e aos colegas que...

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

A história criada para a recolha dos dados por meio das entrevistas, simulou uma das situações cotidianas, que podem ocorrer tanto na sala de aula regular quanto em outros setores educacionais e sociais, e teve como objetivo estimular o entrevistado a falar livremente sobre a temática. A situação remete a preconceitos da deficiência, opiniões sobre a inclusão do aluno com deficiência em aulas regulares de Matemática e conceituação da deficiência.

Todavia, privilegiamos uma visão sistêmica, dinâmica e multifacetada de pesquisa, focalizando, principalmente, os processos e as interações entre as pessoas participantes do estudo e o ambiente em que estão inseridas, pois “os

fenômenos educativos não podem ser pesquisados fora da interação dialógica entre teoria e prática” (ESTEBAN, 2002; p. 10).

Análise dos dados

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

Os componentes do *Qualiquantisoft* permitiram realizar a análise completa das falas dos entrevistados, extraindo-se o discurso desses sujeitos, que foram apresentados como fala de um único sujeito (coletivo).

Categorizamos as respostas dos depoentes de acordo com as similaridades apresentadas, extraímos a ideia central e editamos o DSC, que é uma síntese da aglutinação das respostas semelhantes de todos os depoentes daquela categoria, redigida na primeira pessoa do singular, composto pelas expressões-chave que apresentaram a mesma ideia central ou ancoragem.

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

Resultados e discussões

No Quadro 1, encontram-se os DSC elaborados a partir das entrevistas referentes à história utilizada para a recolha dos dados.

Fazendo-se uma leitura geral dos DSC, é possível observar que vários discursos adotaram postura de combate e repreensão às atitudes tidas como inadequadas. Suas representações ancoram-se no grupo de significados com

aspectos positivos, tais como combate ao preconceito; apoio à inclusão; respeito à diversidade; definição legal de deficiência, e negativos: a deficiência como um traço não desejável (doença) e de caráter excludente.

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

Quadro 1: DSC referentes à pergunta: Se você se colocasse no lugar da Professora Catarina, o que você diria à Carla e aos demais alunos da classe?
(n=65)

DSC	DSC
1	Eu diria que na realidade todos temos deficiências, sendo cada um em áreas específicas. Às vezes um aluno tem deficiência em entender certos conteúdos e tem vergonha de perguntar automaticamente ele se torna deficiente no assunto. Não existem deficientes e sim maneiras e condições especiais de aprendizado e que a Bruna é uma aluna diferente, mas normal como qualquer outra pessoa. Todo mundo tem os mesmos objetivos de aprendizado e com certeza o desempenho seria até melhor do que o normal. Somos todos diferentes: uns são morenos, outros brancos e cada um aqui tem sua importância.
2	Pararia a minha aula e deixaria claro para a classe que o fato da Bruna apresentar dificuldades e limitações não significa que ela não é capaz. Perguntaria o que é deficiência e em seguida o que é para ela atrapalhar a aula. E logo demonstraria o quanto dói você ser rotulada e desrespeitada. Cada pessoa do mundo é diferente da outra, cada uma tem qualidades e necessidades que devem ser conhecidas pelos colegas da classe. Cada ser humano tem suas particularidades e individualidades e estas devem ser respeitadas, valorizando o desenvolvimento intelectual, físico.
3	Diria que temos que aprender a conviver, pois ninguém é igual a ninguém. Procuraria, também, envolver a aluna juntamente com os outros alunos em dinâmicas onde a prioridade é a socialização e a inclusão. Chamaria a atenção para o papel de cada um na sociedade em geral, valorizando a importância da diversidade, pois sempre podemos aprender e ajudar uns aos outros. Lembraria ainda que todo ser humano, deficiente ou não, tem suas limitações e que as diferenças não devem ser barreiras para o convívio.
4	A aluna Bruna tem todo direito de frequentar ou visitar a escola e todo o respeito do mundo, sem preconceitos. Pregaria a igualdade no contexto escolar, que as limitações de sua deficiência não a impede de aprender ou lhe furta o direito da vida em comunidade. No final, diria que discriminação é crime, com punição prevista em lei. Ter direitos e deveres faz parte da vida de todos nós, e a Bruna não é diferente.

5	Esclarecia sobre a sua deficiência, a sua limitação para realizar algumas coisas das quais temos mais facilidade que ela, que é portadora de necessidade especial. Que apesar de suas incapacidades, ela não têm culpa de vir ao mundo assim. Mas também concordo um pouco com a Carla porque esse governo tá mandando todo mundo estudar junto, mas esses meninos não sabem nem usar o banheiro, em alguns casos. Não é que sou contra a inclusão, mas alguns deles não dão conta mesmo e que os problemas deles atrapalham mesmo um pouco.
---	--

Pelo que se observa, as respostas constituidoras do DSC 1 revelaram uma representação de combate à situação de preconceito vivenciada, demonstrando apoio à inclusão da aluna Bruna, reforçando a ideia de que os alunos devem estar juntos, que todos têm direitos iguais, procurando ancorar na unidade semântica “normalização da deficiência” para argumentar.

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

Constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (p. IX).

Encontramos depoentes que adicionaram sentenças que estão fortemente relacionadas à definição legal de inclusão do aluno que apresenta deficiência, proposta pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Nas suas representações (DSC 3), encontramos indicadores como “conviver”, “socialização”, “inclusão”, “diversidade”, “ajudar”, “convívio”, “aprender” e “outro”, que estão fortemente presentes nas representações de pessoas que lutam pelos direitos de todos, pela igualdade das pessoas e, nomeadamente, pela inclusão de alunos com NEE.

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

“crime”. Ao reportarem-se às políticas públicas educacionais para alunos com deficiência, destacam o que muitos trabalhos vêm alertando sobre esta necessidade. Buscam ancorar-se na falta de mobiliário adequado e condições de acessibilidade (BRASIL, 2004), fatos que ocorrem nas quatro escolas participantes da investigação.

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

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

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

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

suas opiniões: *“Que apesar de suas incapacidades, ela possui os mesmos direitos que os colegas e que não têm culpa de vir ao mundo assim”* (DSC 5).

Porém, Nielsen (1999, p. 26) condena representações como estas e pontua que “as necessidades básicas de um aluno com desenvolvimento atípico são as mesmas que as de um aluno regular. Enfatizar as similitudes é essencial para promover interações positivas entre todos os alunos.”

Neste cenário, recorreremos a Ponte (2002) para justificar nossa crítica diante de representações com viés negativista sobre o fenômeno da deficiência. Para o pesquisador, o profissional docente deve “ser capaz de identificar os problemas que surgem na sua atividade, procurando construir soluções” (p. 4).

Considerações finais

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

Mediante aos vários diálogos realizados com os atores sociais envolvidos neste estudo, fomos capazes de interpretar e compreender diversas representações sociais extraídas das opiniões dos envolvidos, bem como ressignificar muitas de suas falas, priorizando os saberes existentes em cada uma e no todo.

Os resultados apresentaram uma pluralidade semântica considerável, inserida nas respostas obtidas. Suas atitudes, opiniões e ações foram pautadas em indicadores convergentes e divergentes acerca da temática.

Nossas últimas considerações ressaltam que os resultados obtidos nesta investigação sugerem que os professores que ensinam Matemática, e que estão diretamente envolvidos com o aluno especial e com a Educação Especial em geral, precisam estar mais bem preparados para lidarem com alunos com NEE, uma vez que todas as escolas são consideradas inclusivas e, por força da lei, são obrigadas a atender todos os tipos de alunos sob pena de responderem por prática de exclusão e preconceito.

Embora os programas de atendimento ao aluno com desenvolvimento atípico buscam resguardar uma série de direitos e conquistas destes estudantes, nada adianta se não tivermos docentes bem preparados e que tenham domínio de sala de aula em todos os aspectos.

Diante desse quadro, acreditamos que se devem privilegiar a formação contínua como principal instrumento de combate a crenças e mitos que permeiam a inclusão do aluno com deficiência, o que pode ser um fator que contribui para a disseminação de ideias contrárias à filosofia da inclusão, que tem como princípios fundamentais a solidariedade e a igualdade humanas, sentidos pelos alunos com deficiência como pertença ou como exclusão, uma vez que as “necessidades básicas de um aluno com NEE são as mesmas que as de um aluno regular” (NIELSEN, 1999; p. 26).

O pensamento vygotkiano atravessa a história e sua concepção histórico-cultural de deficiência tem contribuído em todos os sentidos para a afirmação da filosofia da inclusão, que se propõe a buscar dias melhores, em que a Educação Especial seja especial para todos e para cada um e que os alunos sejam vistos pelas qualidades que possuem, pela sua capacidade de nos tornamos pessoas melhores na sua companhia: “percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem” (VYGOTSKI, apud PRESTES, 2010; p. 191).

Referências

AMARAL, L. *Pensar a diferença: Deficiência*. Brasília: CORDE, 1994.

ARRUDA, A. *Teorias das Representações Sociais e Teorias de Gênero*. Rio de Janeiro: *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, pp. 127-147, 2002.

BORGES, E. T. *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2002.

BRASIL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. *Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT*, 2004.

CORREIA, L. M. *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 2008a.

_____. *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora, 2008b.

DIAZ, A. L. A. *Histórias de las deficiências*. Madrid: Escuela Libre Editorial, 1995.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FREIRE, P. *Professor sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FONSECA, V. Prefácio. In: Correia, L. M. *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2008.

HOROCHOVSKI, M. T. H. Representações sociais: Delineamento de uma categoria analítica. *Revista Eletrônica de Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, nº 1, pp. 92-106, 2004.

JODELET, D. *Representações sociais: um domínio em expansão*. RJ: Ed. UERJ, 2001a.

LEFEVRE, F. & LEFEVRE, A. M. C. *Pesquisa de representação social: Um enfoque qualiquantitativo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2011a.

_____. *A novidade do discurso do sujeito coletivo*. São Paulo: IPDSC, 2011b.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.

LÉSSART-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: Marchesi, A.; Coll, C. & Palacios, J. (Org.).

Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

_____. *Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

NIELSEN, L. *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PONTE, J. O. A vertente profissional da formação inicial de professores de Matemática. *Educação Matemática em Revista – SBEM*, Ano 9, nº 11, abril, pp. 3-8, 2002.

RAPOLI, E. A. et al. *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escola: a escola comum inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, C. P. Representações Sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: Sping, M. J. *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SARAIVA, A. C. L. C. *Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

TUNES, E. & BARTHOLO, R. *Preconceito, deficiência e inclusão escolar*. II Congresso Norte-Nordeste de Psicologia. Paraíba: João Pessoa, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

_____. Osnovi defectologii. Onlain Biblioteka: versao virtual. In: Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

YAROCHEVSKI, M. G. *La Psicología del Siglo XX*. Ciudad de La Habana: Editoria Pueblo y Educación, 1983.

_____. *A history of psychology*. Moscou: Progress, 1990.