

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Geraldo Eustáquio Moreira¹

Ana Lúcia Manrique²

RESUMO: Diante da escassez de pesquisas que investigam as relações entre professores que ensinam Matemática e alunos com deficiência, realizou-se uma investigação que teve como objetivos identificar as representações sociais que estes profissionais têm sobre a deficiência e sobre as relações estabelecidas entre alunos com e sem deficiências, bem como saber seus conhecimentos e verificar suas crenças, comportamentos e dúvidas acerca da temática. A pesquisa foi desenvolvida com 65 professores que ensinam Matemática e a recolha dos dados se deu a partir de três situações cotidianas. Utilizou-se a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. Os resultados evidenciaram a presença de distintas representações acerca da temática, com posturas que vão do apoio e incentivo à inclusão do aluno com deficiência à representações que descortinaram manifestações de dúvidas, opiniões e atitudes contrárias à inclusão desses alunos em aulas regulares de Matemática.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Alunos com e sem deficiência; Representações Sociais; Professores que ensinam Matemática.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICA

RESUMEN: Debido a la falta de estudios concernientes a las relaciones entre profesores que enseñan Matemática y alumnos con y sin discapacidad, se inició una investigación con el objetivo de identificar las representaciones sociales que estos profesionales tienen sobre la discapacidad, de aprender acerca de sus conocimientos y verificar sus creencias, comportamientos y dudas sobre este tema. La investigación fue llevada a cabo con la participación de 65 profesores que enseñan matemática y la recopilación de los datos se dio desde tres situaciones cotidianas. Se utilizó la metodología Del Discurso del Sujeto Colectivo, con la Teoría de las Representaciones Sociales empleada como referencia teórico-metodológica. Los resultados mostraron la presencia de representaciones distintas en relación al tema, con actitudes que van del apoyo y el incentivo para la inclusión de los estudiantes con discapacidad, a las representaciones que revelaron la manifestación de dudas, opiniones y actitudes contrarias a la inclusión de estos alumnos en las clases regulares de Matemática.

Palabras clave: Educación Inclusiva; los alumnos con y sin discapacidad; Representaciones Sociales; Profesores que enseñan Matemática.

1 SEEDF. EMAIL: geust2007@gmail.com

2 PEPG em Educação Matemática – PUCSP. EMAIL: manrique@pucsp.br

INCLUSIVE MATHEMATICS EDUCATION AND THE REPRESENTATIONS OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS

Abstract: In the face of the lack of research that investigates the relations between Mathematics teachers and students with special educational needs, an investigation was launched with the aim of identifying the social representations that these professionals have regarding disability, in addition to learning about their knowledge, opinions and doubts on this theme. The research was carried out with 65 Mathematics teachers and data collection resulted from replies given to three proposed situations in an interview. Collective Subject Discourse methodology was used, with Social Representation Theory employed as a theoretical-methodological reference. The results showed the presence of distinct representations concerning the theme, with attitudes that range from support and incentive for the inclusion of students with disabilities, with evidence of knowledge of the theme, to representations that revealed the manifestation of doubts, opinions and attitudes, with positions contrary to the philosophy of inclusion.

Keywords: Inclusive Mathematics Education; Special Educational Needs; Social Representations; Mathematics teachers.

Introdução

Abordar dois temas tão ricos e, ao mesmo tempo, polêmicos representa um desafio aos nossos estudos, uma vez que tanto a Educação Inclusiva quanto as Representações Sociais buscam valorização no meio acadêmico, muito embora façam parte do cotidiano das escolas públicas brasileiras. Falar de inclusão em aulas de Matemática, o que nos leva a falar de várias outras problemáticas relacionadas ao tema, exigiu grande esforço. Entendemos que, por meio das representações sociais dos professores que ensinam Matemática aos alunos que apresentam deficiência, podemos compreender como esses profissionais lidam com esses alunos em suas aulas (CORREIA, 2008c; FONSECA, 2008), uma vez que muito se tem discutido acerca das dificuldades metodológicas encontradas pelos mesmos, bem como a eficiência e eficácia da inclusão de alunos com deficiência em aulas de Matemática.

Embora haja reconhecimento por parte da maioria da comunidade escolar de que as práticas pedagógicas dos professores que ensinam Matemática e o desenvolvimento dos alunos estejam intrinsecamente sobrepostos, existem várias dificuldades que interrompem a existência de uma relação, que deveria ser benéfica a todos os atores envolvidos nesse processo. É necessário, então, que os professores percebam a importância de se ter práticas pedagógicas que sejam capazes de estimular positivamente o aluno com ou sem deficiência (MOREIRA, 2012). Ademais, destacamos que nesta perspectiva, o estudante com menor ou maior grau de comprometimento não está impossibilitado de aprender, uma vez que o aluno que apresenta deficiência não é uma criança menos desenvolvida que seus pares (VYGOTSKI, 1997).

Diante da relevância de serem desenvolvidas pesquisas que envolvam as representações sociais dos professores que ensinam Matemática, tendo como cerne o fenômeno da deficiência, priorizamos o seguinte objetivo: identificar e apresentar as representações sociais que os professores que ensinam Matemática, em quatro escolas públicas de São Paulo, têm sobre a 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 um segundo objetivo, que emergiu, não por acaso, do primeiro, mas inserido num contexto mais restrito: identificar que conhecimentos, crenças e dúvidas, sobre essa temática, têm estes professores que ensinam

Matemática, no contexto desta investigação. Assim, buscamos localizar o conjunto de valores que os professores que ensinam Matemática, participantes desta pesquisa, ancoram suas representações sociais sobre a deficiência (SARAIVA, 2005).

Buscar respostas para estes objetivos significa contribuir para a (re)organização didático-pedagógica do ensino de Matemática (BORASI *et al.*, 1999), em especial para salas que possuem alunos com deficiência, uma vez que os atores sociais envolvidos neste processo carecem de esclarecimentos e ajuda no que se refere ao atendimento pedagógico do aluno que até pouco tempo, no Brasil, não tinha acesso à sala de aula regular. É, também, uma oportunidade de refletir sobre a complexa temática da Educação Especial (CORREIA, 2008a; b), sobretudo no que concerne à filosofia da inclusão no Brasil.

Reflexões sobre a Educação Inclusiva

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

A concepção histórico-cultural da deficiência propõe uma abordagem diferenciada sobre as teorias existentes acerca do desenvolvimento dos alunos com essas características. Segundo Vygotski (1997), a deficiência é vista como um fenômeno socialmente construído, referenciado em interpretações que buscam a homogeneidade, a rotulação e classificação da pessoa com deficiência. Martínez (2009) acentua que a contribuição de Vygotski trouxe, também, uma importante prática para o delineamento de estratégias e ações educativas referentes à problemática ora apresentada, pois a concepção histórico-cultural da deficiência concebeu nova compreensão dos processos de aprendizagem e das etapas de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Para Vygotski (1997), a criança com deficiência não tem a obrigação de seguir o mesmo ritmo que seus contemporâneos. Ela se desenvolve de outro modo, de forma peculiar. Para ele, ao escolher a linha do menor esforço, muitos profissionais não consideram as

diferenças apresentadas no desenvolvimento das crianças em geral, ainda que seja preciso seguir as regularidades encontradas, tanto nas crianças com quanto naquelas sem deficiência.

Paralelamente, faz considerações sobre a coletividade e afirma que ela é a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (pensamento, linguagem, memória, atenção, entre outras), pois é no convívio com o outro que surge a vida social, imbricada de emoções, brincadeiras, regras sociais e toda forma de situação exposta àquele que vive em sociedade. Para Pino (2005), acontece uma espécie de transposição das experiências realizadas coletivamente para aquelas individuais. A coletividade é capaz de transferir conhecimentos que não seriam possíveis no isolamento social. Segundo Moysés (1997), ao ressaltar a importância da interação social no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vygotski possibilitou novas perspectivas para o estudo das atividades grupais.

Para Leontiev (1978), é imperioso considerar que o processo de apropriação é resultado de atividades efetivas, criadas pelo desenvolvimento da cultura humana. Para ele, só é possível haver comunicação e interação na coletividade, uma vez que o aluno não está sozinho no mundo que o rodeia, ou seja, suas relações com o mundo são baseadas na relação do homem com outros homens, cujas atividades inserem-se na comunicação verbal ou mental, que é condição necessária e específica do desenvolvimento do homem que vive em sociedade.

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

Tunes (2003), por outro lado, dá mais ênfase à situação e afirma que é muito comum ouvirmos as pessoas dizerem que não se sentem preparadas para atuar com alunos com deficiência. Para a pesquisadora, de fato não estamos preparados, uma vez que, se estivéssemos, o nosso compromisso com esses alunos não se traduziria como um desafio, o que denota nossa inaptidão em como fazer. Por fim, a autora afirma que temos que buscar meios de nos preparar, investigar, descobrir, questionando o fato de que a questão a ser feita, não é se estamos ou não preparados para lidarmos com o aluno da Educação Especial, mas se queremos mesmo aceitar desafio.

Segundo D'Ambrosio (1998), a formação insuficiente do professor, sobretudo daqueles que ensinam Matemática, é um desafio para a educação. Para ele, a falta de capacitação para conhecer o aluno e a desatualização dos conteúdos adquiridos durante a licenciatura, constituem necessidades de modificação dos currículos, principalmente os de Matemática, para oportunizar a esses profissionais a valorização das experiências de seus alunos. Para Correia (2008a), as exigências acadêmicas para lidar com o aluno com necessidades especiais aumentam a frustração e angústia dos docentes, sendo necessária adequação na formação dos mesmos, reparada por meio da formação continuada. Moreira e Manrique (2012a) sinalizam que os docentes têm buscado, cada vez mais, formas de corrigir lacunas em sua formação inicial, mediante a formação continuada, se adequando às exigências que a lida com alunos com deficiência requer.

Ainda de acordo com Correia (2008a), embora a maior parte dos professores acredite na inclusão, em suas pesquisas, tem-se constatado que eles têm alguns receios relacionados às mudanças que a Educação vem passando, especialmente porque sentem falta a formação necessária para ensinar alunos com deficiência. Por outro lado, Tunes *et al* (2005) ressaltam que para o professor disposto a promover a aprendizagem de seu aluno, é necessário penetrar e interferir em sua atividade psíquica.

De acordo com a literatura da área, pautar-se na solidariedade humana, no profissionalismo docente e no conhecimento das necessidades do outro, contribui para o desenvolvimento socioemocional de todos os envolvidos. Ao conhecer seus alunos, os professores ajudam na construção das ideias e elaboração de conceitos de uma forma mais esquematizada. Para Ponte e Oliveira (2002), é preciso conhecer nossos alunos como pessoas, saber dos seus interesses, do que gostam, como reagem a uma determinada ação. Saber quais são seus valores, seus costumes, entre outras características. Assim, conhecendo o aluno, o professor terá mais condições de exercer satisfatoriamente suas atividades.

Neste sentido, o docente reconhece a importância de apreciar os processos de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades cognitivas, suas estratégias microssociais, bem como seus interesses culturais. Esse tipo de abordagem educacional, que prioriza a interação do sujeito com o outro e com o meio social, objetivando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades psicopedagógicas, evidencia os aspectos sociais da aprendizagem inclusiva, além de atender necessidades orgânicas, emocionais e sociais desses

alunos (MOREIRA & MANRIQUE, 2012b).

Embora não esteja se referindo à educação do aluno com deficiência, tão pouco às dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), corroboramos com D'Ambrosio (2000), uma vez que os alunos e seus respectivos professores devem crescer socialmente e intelectualmente, no processo, independentemente do grau de dificuldade apresentado pelo aluno. Para tanto, é necessário que os professores, principais atores envolvidos no processo democrático inclusivo, conheçam as exigências socioculturais que se apresentam no desenvolvimento e na educação do aluno com necessidades especiais.

Sabemos que a redefinição das estratégias utilizadas para a formação de professores, tanto no âmbito escolar quanto fora dele, tem apresentado diversas iniciativas, que revelam a necessidade de dar visibilidade ao processo construtor de práticas pedagógicas capazes de transformar a atual realidade escolar (ESTEBAN, 2002; EZPELETA, ROCKWELL, 1986).

Esteban (2002) dialoga com Vygotski (1997, 2001, 2007) e pondera que a exploração da potencialidade da realidade escolar deve ocorrer na medida em que a trajetória individual seja substituída por caminhos coletivos. Isso não significa abandonar o individualismo, a singularidade. Significa enriquecer a subjetividade através do estabelecimento de redes de solidariedade, com a ajuda de professores que aceitam o desafio e que estejam preparados para lidarem com a diversidade.

A Teoria das Representações Sociais (TRS)

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

Mais tarde, o desenvolvimento da TRS constituiu um campo psicossociológico próprio, afastando-se da perspectiva sociologista. Segundo Serge Moscovici (1978), as Representações Sociais são um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana das pessoas, nos cursos de comunicação interpessoais. Equivalem, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, e, mais ainda, podem

também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. Assim, a representação social refere-se à maneira do indivíduo pensar e interpretar o seu cotidiano.

Similarmente, Abric (2001) afirma que as representações sociais são determinadas, instantaneamente, pelo próprio sujeito, através de sua história, e sua vivência, pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que o sujeito mantém com o referido sistema social. Consentaneamente, uma de suas principais colaboradoras, Jodelet (2001), afirma que é uma forma específica de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum de um determinado grupo social. Conhecida como senso comum ou o saber ingênuo e natural, é um tipo de conhecimento diferente do conhecimento científico. Contudo, é um objeto de estudo legítimo, devido à sua importância social e à elucidação facilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Jodelet (1984) considera que as Representações Sociais dizem respeito à maneira como os indivíduos apreendem os acontecimentos da vida diária. Acrescenta, ainda, que são modalidades de pensamento prático, que caminham em direção à comunicação, à compreensão e ao domínio do ambiente social, material e ideal. Apresentam, então, características específicas na representação da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. Destarte, as Representações Sociais, que evidenciam um modelo de conhecimento sociocêntrico, 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.

Os processos que mostram a interdependência entre as atividades psicológicas e as suas condições sociais de exercício, denominados de objetivação e ancoragem, foram responsáveis pela formação das representações sociais e servem para a transformação do não familiar em familiar, do desconhecido em conhecido (MOSCOVICI, 1984). A materialização das ideias e conceitos é feita no processo de objetivação, que é responsável por conferir um cenário familiar ao que era estranho (HOROCHOVSKI, 2004). Dialogando com Moscovici, Jodelet (1984) afirma que a objetivação é um processo de construção formal do conhecimento, que orienta as percepções e os julgamentos individuais numa realidade construída, mas que não garante a inserção orgânica desse conhecimento. A ancoragem, por seu turno, vista como a penetração de uma representação nova naquelas que já existem, é que

dá o caráter eminentemente social às representações.

A ancoragem, numa via de mão dupla com a objetivação, garante a absorção do conhecimento e de novos conceitos mediante as três funções centrais da representação: a função cognitiva (atua na integração de novos conhecimentos), a interpretativa (faz a leitura do real) e a orientadora (que guia as condutas e as relações sociais). Para Moscovici (2005) é na ancoragem que é possível tornar o desconhecido em conhecido a partir dos conhecimentos existentes. A ancoragem está diretamente relacionada com as crenças, os valores e as atitudes. Para Jodelet (1984), ancorar é integrar cognitivamente um objeto representado (sentimentos, ações, ideias, pessoas, relações) a um sistema de pensamento social.

Ao propormos estas reflexões acerca da TRS, destacando o processo de ancoragem, pretendemos, pois, atribuir significado às crenças, dúvidas, conhecimentos e valores 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

Preocupados com a natureza de nosso objeto, que é empírico, bem como com o sistema teórico que alicerça e legitima nosso estudo, optamos pela utilização da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2005) como eixo teórico-metodológico, aliado à pesquisa qualiquantitativa (LEFEVRE & LEFEVRE, 2010), encontrando em Saraiva (2005) a justificativa que sustenta nossa opção teórico-metodológica. Segundo suas ideias, as representações sociais ofertam grande potencial interpretativo ao objeto de estudo, considerando sua capacidade teórica, uma vez que é capaz de elucidar o sistema de significação socialmente produzido, fincado no grupo e partilhado entre os indivíduos.

Na atualidade, muito se tem discutido acerca da indissociabilidade das pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo, do que originou a pesquisa qualiquantitativa (LEFEVRE & LEFEVRE, 2010). Nesse tipo de pesquisa, as opiniões coletivas revelam as dimensões qualitativa e quantitativa concomitantemente, gerando as manifestações sobre o tema investigado, cujas características qualiquantitativas têm incorporado uma nova metodologia de investigação, que vem sendo chamada de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), cujos

fundamentos estão na TRS e em pressupostos sociológicos. Moreira (2012) esclarece que o DSC é a reunião das Expressões-Chave de diferentes depoimentos, com sentidos semelhantes, reunidos numa mesma Categoria de Ideia Central ou Ancoragem, num único discurso.

Segundo seus criadores, 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 (1984). A análise dos discursos é feita por meio da identificação das ideias centrais e expressões-chave, agrupando-se os depoimentos semelhantes, formando um discurso síntese, redigido na primeira pessoa do singular, uma vez que as representações sociais que ele expressa são, ao mesmo tempo, expressões dos indivíduos e das coletividades (LEFEVRE & LEFEVRE, 2010), isto é, um sujeito capaz de representar o discurso do pensamento coletivo, revelando que quando o indivíduo pensa, é também o grupo social que está pensando através dele.

Segundo os autores, o DSC como proposta de pesquisa empírica é apropriado para a reconstituição e descrição das opiniões, crenças e representações de coletividades, e, ainda, é sociologicamente possível e metodologicamente necessário, uma vez que os pensamentos e as representações de uma coletividade podem ser descritos e apresentados.

Amostra

Considerando-se o campo teórico que sustenta e justifica nosso estudo, bem como sua abrangência, tivemos a necessidade de trabalhar com grande número de sujeitos: 65 professores. 55 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino e ensinam Matemática em quatro escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Na amostra, encontramos docentes com idade entre 20 e 63 anos e com tempo de experiência docente entre um e 43 anos. Em relação à regência, quatro atuavam em Salas de Recursos; 43 no Ensino Fundamental nas séries iniciais; três nas séries finais; cinco nas Séries iniciais e finais; dois no Ensino Médio; seis nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio e dois na Educação de Jovens e Adultos.

Julgamos pertinente salientar, ainda, que a pesquisa foi encaminhada para análise e revisão ética do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP – Campus Monte Alegre, obtendo aprovação sob o Protocolo de Pesquisa e Parecer nº 281/2011.

Procedimentos e recolha dos dados

Os procedimentos adotados durante as entrevistas seguiram as orientações de Bauer e Gaskell (2000), que consideram primordial enfatizar a confidencialidade dos dados coletados e do próprio entrevistado. Segundo os autores, isso faz com que os participantes deem respostas consistentes, gerando uma relação de confiança entre o entrevistado e o entrevistador.

Situação 1: Neste disparador temático, tivemos como objetivo conhecer a opinião dos professores entrevistados sobre as relações estabelecidas entre alunos com e sem deficiências, bem como identificar possíveis crenças e mitos referentes à educação do aluno que apresenta deficiência.

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

Situação 2: O objetivo foi verificar as crenças, atitudes e comportamentos dos professores entrevistados após confrontá-los a uma situação de preconceito vivida numa aula de Matemática.

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

- Ah não, de novo não! Estudei com esta menina deficiente e ela atrapalha a aula o tempo todo... Antes de terminar sua fala, a Professora Catarina a interrompe e diz a ela e aos colegas que... Se você se colocasse no lugar da Professora Catarina, o que você diria à Carla e aos demais alunos da classe?”

Situação 3: Como última situação, expomos os entrevistados a uma situação que teve como objetivo desvelar os conceitos que os profissionais envolvidos na pesquisa têm sobre o

fenômeno da deficiência.

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

Após a definição do instrumento de coleta de dados, realizamos reuniões com os gestores institucionais, quando apresentamos nosso plano de estudos, os objetivos da pesquisa e o roteiro de entrevista. Solicitamos autorização para a realização da recolha dos dados no âmbito das unidades de ensino. Obtido o aceite, adotamos procedimentos similares para professores que ensinam Matemática, sendo que as entrevistas foram realizadas individualmente, sendo todas gravadas.

Para Esteban (2002), a finalidade da pesquisa educacional é o aperfeiçoamento da prática docente, onde a conexão desta com a teoria propicia a transformação da realidade. Assim, entendemos que o desenho metodológico deve privilegiar a dinâmica do processo educativo, atuando na construção histórico-cultural de uma educação capaz de respeitar a singularidade presente na diversidade escolar. Ao utilizarmos a entrevista como instrumento de coleta de dados, garantimos a fidedignidade e precisão às respostas obtidas, propiciando condições para a fluidez das representações sociais dos indivíduos participantes da pesquisa.

Análise dos dados

Os dados relativos às Situações 1, 2 e 3 foram analisados de forma quali-quantitativa. 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*. Foi realizada através da metodologia do DSC (LEFEVRE & LEFEVRE, 2011a; b), tendo como referencial teórico-metodológico a TRS (MOSCOVICI, 1978; 2005). A diversidade e a pluralidade semântica dos diferentes atributos alcançados pela amplitude das representações também foram consideradas (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005).

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, tendo o cuidado de identificar a pluralidade discursiva do pensamento coletivo. Recolhemos os dados levando em consideração as perspectivas da pluralidade semântica dos discursos apresentados pelos depoentes.

Resultados e discussões

A contextualização e as reflexões acerca das representações sociais que os professores que ensinam Matemática têm sobre a temática, o estatuto epistemológico da pesquisa e o estudo detalhado dos discursos desses atores, constituem o cerne das discussões que orientam as respostas apresentadas nas distintas situações. Os discursos dos depoentes foram organizados em DSC, encontrados em cada uma das três histórias propostas, de forma a permitir uma visão geral e globalizada das representações dos entrevistados. O surgimento de variados atores sociais, para nós, foi uma surpresa e revelou que não existem uniformidades entre as representações dos profissionais envolvidos.

No Quadro 1, encontram-se os DSC, com as respectivas representações sociais referentes à primeira situação, cujo objetivo foi conhecer as opiniões dos entrevistados sobre a amizade e companheirismo de dois alunos em aulas de Matemática: a Natália e o Maurício, que é um adolescente que apresenta deficiência.

Quadro 1: Representações Sociais dos entrevistados sobre a Situação 1

S I T U A Ç Ã O 1	DSC	Representações Sociais
	1	Eu não teria essa preocupação. O aluno com deficiência se sente inseguro, sozinho, e o fato da aluna Natália o ajudar, não quer dizer que ela está fazendo para ele. Conhecimento se constrói junto e é mais fácil. Eu orientaria a Natália a não fazer por ele, e sim ajudá-lo, mas acompanhando de perto as atividades. Acho até louvável que um aluno queira auxiliar e realizar atividades com outro aluno deficiente, pois na maioria das vezes os alunos se recusam a fazer atividades com eles, alegando que não contribuem em nada.
	2	Eu jamais teria essa preocupação. Eu me colocaria numa postura de tranquilidade, pois o trabalho em duplas mostra resultados surpreendentes! Além de Natália ajudar Maurício, está ocorrendo o convívio social, a interação entre os alunos... Acho mais importante a socialização do portador de deficiência e sua interação do que as respostas... Assim, os alunos teriam a oportunidade de trabalhar com os demais colegas, desenvolvendo sua autonomia. Se o aluno consegue se relacionar com o colega durante as atividades, a meu ver já é um bom começo.
	3	Eu não teria essa preocupação. Talvez a aluna esteja ajudando o colega nas dificuldades... Temos limitações e seria bom que o professor através das atividades possa ajudar o aluno, mudando sua rotina, utilizando outros recursos para que ele desenvolva seus conhecimentos. Acredito que o aluno que tem deficiência também é capaz. O professor Vagner deveria se preocupar em conhecer mais o Maurício para saber do que ele é capaz e quais suas dificuldades, acreditando que tudo é possível e que todos são inteligentes e têm competência. O intuito é que ambos aprendam inclusive com as diferenças...
	4	Sim, ficaria preocupada. O professor deve observar se realmente a aluna faz as atividades para ele, que pode ser auxiliado, conduzido, mas nunca que a colega faça, pois a Natália pensa que está ajudando o Maurício, que tem impossibilidade de aprender por causa da deficiência. E também o aluno Maurício pode apresentar certa acomodação referente à situação... Se ela fizer pra ele, isso o impede de pensar, tentar a apropriar-se de uma aprendizagem, ter seu aprendizado prejudicado. Assim, ele fica confortável, apático e isso vai prejudicá-lo, pois é carregado pelos outros, que ficam com dó e aí fazem as atividades para eles.
	5	Ah, eu teria essa preocupação, pois o Maurício pouco estaria evoluindo se a amiguinha Natália faz as atividades para ele... É necessário que o Maurício descubra o próprio caminho, sentindo segurança nele mesmo, que ele vença seus medos para andar com

	suas próprias pernas, encarando e aceitando suas dificuldades... Ao separá-los saberei identificar o desenvolvimento e a capacidade de cada aluno perante as atividades e quando se trata de um deficiente cabe ao professor acompanhá-lo segundo as suas necessidades. Implementar atividades diferenciadas, revezar as atividades individuais, em duplas e em grupos para que se tenha claramente o que o aluno tem avançado e o que ainda precisa ser aprimorado.
6	Sim, eu teria essa preocupação, principalmente se o aluno estivesse mais avançado no nível de aprendizagem. Após uma "avaliação diagnóstica" com um profissional, iria verificar diferentes formas de interação entre as crianças e o resultado do diagnóstico. Os alunos especiais têm que ter sua escola própria. Eles atrapalham a nossa aula e não deixam os alunos aprenderem. O aluno deficiente não tem condições de estudar com os demais e acho que o governo tá botando esses alunos deficientes junto com os outros porque se eles não passam, os demais os carregam.

A partir da análise do Quadro 1, podemos observar que a situação apresentada obteve seis DSC. Na nossa compreensão, as representações sociais não estão desvinculadas das falas dos atores sociais que as produzem e reproduzem em seus universos socioculturais. Neste sentido, optamos por construir um diálogo entre os pesquisadores e as falas dos depoentes, em seus respectivos campos de atuação, o que, do ponto de vista teórico-metodológico, enriqueceu a pesquisa, uma vez que o DSC alicerça-se nos pressupostos da TRS, capaz de nos mostrar o que buscamos: as crenças, dúvidas e conceitos dos entrevistados.

As representações sociais dos entrevistados que se manifestaram favoráveis à situação explicitada, apresentaram pequenas diferenças em suas constituições, mas significativas do ponto de vista do discurso do sujeito coletivo que deu luz ao campo social pesquisado (LEFEVRE & LEFEVRE, 2010). Não revelaram preocupações com o fato de Maurício e Natália estarem juntos, o que pode ser constatado a partir de referências a “conhecimento se constrói junto” (DSC 1), “socialização do portador de deficiência e sua interação” (DSC 2) e “o intuito é que ambos aprendam inclusive com as diferenças”.

Para Correia (2003), as atitudes dos docentes influenciam fortemente a inserção harmoniosa dos alunos da Educação Especial na classe regular, uma vez que, se elas não forem adequadas, os alunos da sala de aula regular rapidamente ficam menos receptivos à aceitação dos colegas com alguma necessidade educativa especial.

Neste sentido, dialogando com as teorias do desenvolvimento histórico-cultural, propostas por Vygotski (1997), encontramos fortes indícios de que se trata de professores que apresentam conhecimento sobre os processos de inclusão e que acreditam no potencial do aluno com deficiência. Ter domínio sobre as situações de sala de aula foi uma característica presente na representação social dos entrevistados do DSC 3. Eles não só apoiaram a permanência dos amigos em dupla, como também depositaram confiança no desenvolvimento e capacidade do aluno com deficiência.

Por outro lado, os discursos presentes nas representações sociais dos atores participantes que demonstraram similaridade entre suas falas e o pensamento do Professor

Vagner, indicam opiniões contrárias à inclusão em aulas de Matemática. Os protagonistas dos DSC 4 e 6 lembraram que a atual organização social, presente na aula de Matemática e na sociedade contemporânea, contribui para o reforço da ideia segregacionista do diferente: “impossibilidade de aprender por causa da deficiência” e “os alunos especiais têm que ter sua escola própria” (DSC 4) e “o aluno deficiente não tem condições de estudar com os demais” (DSC 6). Estão na contramão de todas as ações que buscam legitimar a inclusão, em aulas de Matemática, do aluno que apresenta deficiência.

Moreira e Manrique (2012b) realizaram uma pesquisa envolvendo temática semelhante. Na sua investigação, ficou evidenciado que esses docentes precisam de ajuda e necessitam de esclarecimentos acerca da temática, principalmente quando sua postura frente à situação, ora de indiferença, ora de acolhimento, é promotora ou inibidora do processo de inclusão do aluno com deficiência. Porém, essa condição não ofusca a possibilidade de realização de um trabalho pedagógico capaz de levar em consideração as diferenças presentes na sala de aula. Para Correia (2003), o conceito de inclusão não deve ser tido como algo fixo, engessado, mas sim, deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação exigir sua flexibilização.

Na Situação 2, os entrevistados foram confrontados a uma situação de preconceito vivida numa aula de Matemática, cujas personagens são a aluna Bruna, que tem deficiência, a aluna Carla e a Professora Catarina. Tivemos como objetivo verificar as crenças, atitudes e comportamentos dos professores após se depararem a tais circunstâncias nevrálgicas.

Quadro 2: Representações Sociais dos entrevistados sobre a Situação 2

S I T U A Ç Ã O 2	DSC	Representações Sociais
	1	Eu diria que na realidade todos temos deficiências... Às vezes um aluno tem deficiência em entender certos conteúdos e tem vergonha de perguntar automaticamente ele se torna deficiente. Eu diria que não existem deficientes e sim maneiras e condições especiais de aprendizado e que a Bruna é uma aluna diferente, mas normal como qualquer outra pessoa. Tem os mesmos objetivos de aprendizado e com certeza o desempenho seria até melhor do que normal. Somos iguais... 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 ela primeiro o que é deficiência e em seguida o que é para ela atrapalhar aula. E logo demonstraria o quanto dói você ser rotulada.... Cada pessoa do mundo é diferente da outra, cada uma tem qualidades e necessidades que devem ser conhecidas pelos colegas da classe. Cada ser humano tem suas particularidades e individualidades e estas devem ser respeitadas, valorizando o desenvolvimento intelectual, físico e muitas outras coisas... Também diria que é uma criança especial e não deficiente e que quando ela fizesse algo errado que eles a orientassem a fazer o certo (ensinando).
	3	Diria que temos que respeitar as diferenças do próximo e aprender a conviver, pois ninguém é igual a ninguém, e mais, ela também poderá nos ajudar e que a convivência enriquece o grupo. Procuraria, também, envolver a aluna juntamente com os outros alunos em dinâmicas onde a prioridade é a socialização e a inclusão. Chamaria a atenção para o papel de cada um na sociedade em geral, valorizando a importância da diversidade, pois sempre podemos aprender e ajudar uns aos outros. Lembraria ainda que todo ser humano, deficiente ou não, tem suas limitações e que as diferenças não devem ser barreiras para o convívio, mas sim uma forma de aprender mais com o outro, muitas vezes se colocando no lugar dele.
	4	Esclarecia sobre a sua deficiência, ou melhor, a sua limitação para realizar algumas coisas das quais temos mais facilidade que ela, que é portadora de necessidade especial. Que apesar de suas incapacidades, ela possui os mesmos direitos que os colegas e que não têm culpa de vir ao mundo assim. Mas também concordo um pouco com a Carla porque esse governo tá mandando todo

	mundo estudar junto, mas esses meninos não sabem nem usar o banheiro. Não é que sou contra a inclusão, mas alguns deles não dão conta mesmo e que os problemas deles atrapalham mesmo um pouco.
5	A aluna Bruna tem todo direito de frequentar ou visitar a escola e todo o respeito do mundo, sem preconceitos e que ela tem muito em contribuir para que eles se tornem pessoas melhores. Pregaria a igualdade no contexto escolar, que as limitações de sua deficiência não a impede de aprender ou lhe furta o direito da vida em comunidade. No final, diria que discriminação é crime, com punição prevista em lei que era bem provável que Carla também atrapalhava as aulas e que não tem direito de falar.

Pelo que se observa, existe uma proximidade semântica muito grande entre os conteúdos temáticos das representações sociais, à exceção do DSC 4. Ao revelarem uma postura de combate à situação de preconceito vivenciada, demonstraram apoio à inclusão do aluno que apresenta deficiência, reforçando a ideia de que os alunos devem estar juntos, que todos têm direitos iguais, previstos em lei, e que o respeito à diversidade e singularidade são primordiais para o desenvolvimento social. Consentaneamente, distintos autores têm se preocupado com o caráter excludente da educação especial e com a inclusão do aluno com deficiência em sala de aula, uma vez que o conceito de deficiência vem evoluindo, assumindo conotações que procuram valorizar esse aluno (MOREIRA & MANRIQUE, 2012c).

Contraditoriamente, os discursos presentes na quarta representação, ao mesmo tempo em que afirmam os mesmos direitos a todos os presentes naquele ambiente, marcam a aluna Bruna como “portadora de necessidade especial”, apontando “suas incapacidades”, ao contrário de qualquer atitude que busque romper com o preconceito, concedendo, desse modo, crédito à segregação: “porque esse governo tá mandando todo mundo estudar junto, mas esses meninos não sabem nem usar o banheiro”. E 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”, causando ainda mais revolta àqueles que são favoráveis à filosofia da inclusão. Conhecer um aluno tem como principal objetivo, analisar suas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem, avaliando ao mesmo tempo quais são os recursos educacionais que necessita para aprender (MARCHESI & MARTÍN, 1995), e não especular sobre suas dificuldades ou segregá-lo do grupo.

Nitidamente, notamos a falta de conhecimentos, de esclarecimentos e do sentido de pertencimento ao grupo social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas (JODELET, 2001) e o menosprezo pelo aluno que apresenta deficiência. Borges (2002) pontua que a falta de preparo de alguns docentes em lidar com alunos da Educação Especial não é incomum. Porém, Nielsen (1999) rebate essas afirmações e pontua que as necessidades básicas de um aluno com deficiência são as mesmas que as de um aluno do ensino regular. Para o pesquisador, enfatizar as semelhanças existentes é essencial para

promover interações positivas entre todos os alunos.

Finalmente, no terceiro disparador temático, os professores entrevistados tiveram que explicar ao Felipe, aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que é deficiência.

Segundo as representações constantes nos primeiros discursos, há uma tendência em se posicionarem a favor de conceitos que valorizam o aluno com deficiência, o que pode ser observado em suas falas, uma vez que “a pessoa tem algum tipo de dificuldade diferente das demais, que não a impede de aprender, trabalhar ou viver” (DSC 1) e “isso não os tornam melhores ou piores que ninguém” (DSC 2), conforme observamos no quadro logo abaixo.

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

Quadro 3: Representações Sociais dos entrevistados sobre a Situação 3

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

Similarmente, Moreira (2012) afirma que docentes ao, referirem-se à deficiência por meio de atributos que valorizam as diferenças, manifestados nas suas representações, disseminam ideias positivas em relação à deficiência e à inclusão, criando ambientes favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, verificou-se que nos dois próximos discursos, faltam esclarecimentos aos

envolvidos na investigação. Conceituar a deficiência como “não ter possibilidade de fazer algumas coisas” (DSC 3), como “algo muito ruim” e “dar graças a Deus por não termos essa doença” (DSC 4) revela um grande problema que a Educação Inclusiva ainda enfrenta para se legitimar. Nessas representações sociais da deficiência temos o reflexo do preconceito e exclusão, existentes desde os primeiros movimentos inclusivos e que tendem a se perpetuar até os dias atuais (DIAZ, 1995). Este tipo de pensamento, espontâneo e autêntico, é previsível quando trabalhamos com a metodologia do DSC, uma vez que os atores sociais conseguem sair das respostas politicamente corretas, expressando seus verdadeiros sentimentos (MOREIRA, 2012).

As respostas que resultaram na constituição das representações sociais dos DSC 5 e 6 da Situação 1; DSC 4 da Situação 2 e DSC 4 e 5 da Situação 3, colocam-nos numa situação de questionamentos e, ao mesmo tempo, de delegados da Educação Especial, uma vez que temos a responsabilidade de interferir nessas situações, buscando contribuir para a efetivação do processo de inclusão do aluno com deficiência e demais minorias, tanto em aulas de Matemática quanto em outras situações escolares.

Nas falas de alguns entrevistados é possível observar a atribuição de várias características ou conceitos negativos ao aluno que apresenta deficiência, associando-o a um indivíduo incapaz de aprender e desenvolver-se, que não pertence ao grupo social onde está inserido. Para Moscovici, segundo Jodelet (2001), ao representar alguma coisa, criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares. Neste sentido, a proliferação de ideias retrógradadas acerca da inclusão pode representar uma ameaça às conquistas alcançadas.

Nas diferentes representações sociais enunciadas, observamos a repetição de ideias e atitudes em vários discursos, umas com maior intensidade, outras com menor frequência. Os entrevistados, de maneira geral, manifestaram suas representações, que foram diversificadas, incrustadas nos distintos universos sociais, construídos a partir de suas vivências, costumes e interações sociais.

Sugestões aos professores que ensinam Matemática a alunos com deficiência

Ante o cenário traçado até então, e concordando com Moreira (2012), esclarecemos que, para atender às necessidades dos alunos com deficiência, inseridos ou não na classe regular, as escolas podem oferecer diversos serviços com intuito de ajudar os professores, pais e demais funcionários a lidarem com a educação do aluno que necessita de ajuda, criando um ambiente propício e agradável para o desenvolvimento de todos os alunos ali inseridos.

Entre os serviços que podem contribuir para uma melhor (re)organização do conhecimento sobre as necessidades dos alunos e, notadamente, pode-se ajudar o professor que ensina Matemática, destacam-se:

- a) informar os docentes de Matemática e o corpo administrativo das escolas sobre as características socioemocionais e educacionais dos alunos com necessidades especiais;
- b) divulgar informações a respeito de manifestações saudáveis acerca do processo de inclusão;
- c) oportunizar aos pais condições de transmissão das necessidades de seus filhos com deficiência aos educadores matemáticos;
- d) criar grupos de discussão a respeito das potencialidades e necessidades dos alunos;
- e) discutir textos que abordam a temática durante os momentos de coordenação coletiva;
- f) propiciar o contato dos docentes que não lidam com o aluno que apresenta deficiência com este, a fim de inseri-lo na Educação Especial;
- g) elaborar atividades dinamizadas onde os docentes teriam em seus grupos diferentes alunos com diferentes necessidades e deficiências;
- h) promover ou fortalecer, em suas respectivas Unidades de Ensino, o dia da inclusão;
- i) realizar palestras com especialistas da temática em reuniões de pais e mestres;
- j) apreciar a inclusão como uma filosofia que oportuniza lidar com a diversidade, contribuindo para a inserção social e pedagógica do aluno que apresenta deficiência;
- k) oportunizar aos docentes de Matemática o conhecimento de histórias de sucesso inseridas no campo da Educação Matemática Inclusiva, entre outros.

Pode ser que a oferta destes serviços à comunidade escolar e, em especial aos professores que ensinam Matemática, desperte o entusiasmo e a vontade de ajudar, provocando, neles, uma resposta positiva frente à inclusão, afinal, como afirma Vygotski (2004), a consciência é sempre um eco, um conjunto de respostas.

Considerações Finais

Desde a definição do tema, temos aprendido muito acerca da inclusão, dos seus processos emancipatórios e constitutivos, da legitimação dos atores sociais que lutam e buscam igualdade de direitos para todos e, mediante os vários diálogos realizados com os atores sociais envolvidos nesta investigação, fomos capazes de interpretar e compreender diversas representações sociais, manifestadas de formas distintas pelo grupo, bem como ressignificar muitas de suas falas, priorizando os saberes existentes em cada uma e no todo.

Os disparadores temáticos apresentados, vistos por nós como muito simples, revelaram-se complexos, trazendo implicações imediatas na execução desta pesquisa, pois passamos a observar as manifestações diretas e indiretas que influenciaram os depoentes, cujas opiniões foram bastante diversificadas, culminando no aparecimento imediato de diversos “sujeitos coletivos”, que são, na verdade, uma forma de expressar diretamente a representação social de um dado sujeito (LEFEVRE & LEFEVRE, 2010), definidas a partir dos fatores cognitivos, afetivos, pessoais, interpessoais e sociais, uma vez que seus processos de legitimação necessitam das condições contextuais imbricadas nas relações sociais tensas de um determinado grupo (JODELET, 1984).

Apoiar a formação de duplas, grupos ou atividades que envolvem alunos da sala de aula regular e alunos com deficiência e conceituar e enxergar a deficiência como algo constituidor da sociedade e da diversidade, revelaram representações saudáveis frente ao objeto investigado, uma vez que os resultados sugeriram o envolvimento da maioria dos profissionais que ensinam Matemática com esses alunos e com o processo emancipatório da filosofia da inclusão. Notamos que muitos depoentes apresentaram altas expectativas em relação ao desenvolvimento e inclusão do aluno que apresenta deficiência: respondem às suas necessidades individuais, ofertam uma educação apropriada e revelam que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas, capazes de atender todo o grupo de alunos (CORREIA, 2003).

Um fato apontado pela literatura da área, e constatado por nós, foi a necessidade que o grupo tem de esclarecimentos acerca da temática, principalmente quando sua postura frente à situação, ora de indiferença, ora de exclusão, é promotora ou inibidora do processo de inclusão do aluno que apresenta deficiência (MOREIRA & MANRIQUE, 2012c), porque o professor, tanto da sala de aula regular quando do ensino especial, desempenha um papel

importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores para toda a comunidade escolar (CORREIA, 2003).

Por outro lado, ter preocupações com situações tidas como caracteristicamente corriqueiras por aqueles que conhecem e incentivam a integração do aluno com deficiência, parece-nos preocupante e requer intervenções imediatas em relação a variados acontecimentos que ocorrem no âmbito escolar, tais como munir esses profissionais de conhecimentos e saberes acerca da temática, o que pode ser feito por meio da formação continuada (MOREIRA, 2012), possibilitando conhecer os perfis evolutivos do aluno, suas limitações e dificuldades, determinando se existem causas orgânicas ou ambientais para suas necessidades (MARCHESI & MARTÍN, 1995).

A metodologia do DSC permitiu-nos não somente destacar as representações sociais desses professores, mas, também, captar respostas que fugiram ao estereótipo do “politicamente correto”, emaranhado em uma complexa rede de difusão da discriminação, de preconceitos e não aceitação do diferente como constituinte de uma comunidade escolar que busca legitimar suas ações frente ao combate de atitudes como aquelas encontradas em nossa investigação.

Os resultados apontaram, ainda, que alguns profissionais, diretamente envolvidos com os alunos da Educação Especial, necessitam urgentemente de ações que sejam capazes de combater o preconceito existente em sua prática social e escolar (MOREIRA & MANRIQUE, 2012b). Consequentemente, tais representações refletem um retrocesso às conquistas adquiridas e solidificadas ao longo das ações que buscam lugar para as minorias, como é o caso da inclusão de alunos com deficiência.

Similarmente, é preciso que o docente seja capaz de reconhecer a interação social como patrimônio humano, que necessita ser lapidado, respeitando as conquistas efetivadas em cada etapa vencida, contribuindo para o sucesso das etapas que virão.

Referências

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- BORASI, R. *et. al.* Beginning the process of rethinking mathematics instruction: a professional development program. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2, pp. 49-78, 1999.
- BORGES, E. T. *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2002.
- 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.
- _____. *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2008c.
- D'AMBROSIO, U. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: Serbino, R. V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- _____. *Educação Matemática: da teoria a prática*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- 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.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- 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, janeiro/junho de 2004.
- JODELET, D. Representations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: Moscovici, S. *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- _____. *Representações sociais: um domínio em expansão*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *Depoimentos e discursos: Uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liberlivro, 2005.
- _____. *Pesquisa de representação social: Um enfoque qualiquantitativo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.
- _____. *A novidade do discurso do sujeito coletivo*. São Paulo: IPDSC, 2001a.
- _____. *Curso teórico-prático de introdução ao Discurso do Sujeito Coletivo e ao Software Qualiquantisoft*. São Paulo: IPDSC, 2011b.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: Marchesi, A. *et al.* (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARTÍNEZ, A. M. La perspectiva histórico-cultural y la Educación Especial: Contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Revista Eletrônica Actualidades investigativas em Educación*. Universidade de Costa Rica, Vol. 9, noviembre de 2009.
- MOREIRA, G. E. *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência*. Tese (Doutorado em Educação Matemática).

São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 2012.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. Ensino de Matemática e Inclusão: Concepções de professores da educação básica de escolas públicas da Região do Minho – Portugal. *12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática*. 21 a 23 de junho. Portugal, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário, 2012a.

_____. O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE? *I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança: Perspectivas Sociológicas e Educacionais*. 04 e 05 de junho. Braga, Portugal: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2012b.

_____. Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o conceito de deficiência: Reflexões e intervenções. *II Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. 12 e 13 de julho. Portugal, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2012c.

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

_____. The phenomenon of social representations. In: Farr, R. M.; Moscovici, S. (Ed.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University, 1984.

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

MOYSÉS, L. *Aplicações de Vygotski à Educação Matemática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

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

PINO, A. *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, v. 11, nº 2. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

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. Porque falamos de inclusão? *Linhas Críticas*. Universidade de Brasília, Brasília – DF, v. 9, nº 16, Julho de 2003.

TUNES, E. et al. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, nº 126, agosto de 2005.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2007.

Recebido em 10-02-2014

Aprovado em 23-03-2014