



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Lucy de Almeida Oliveira

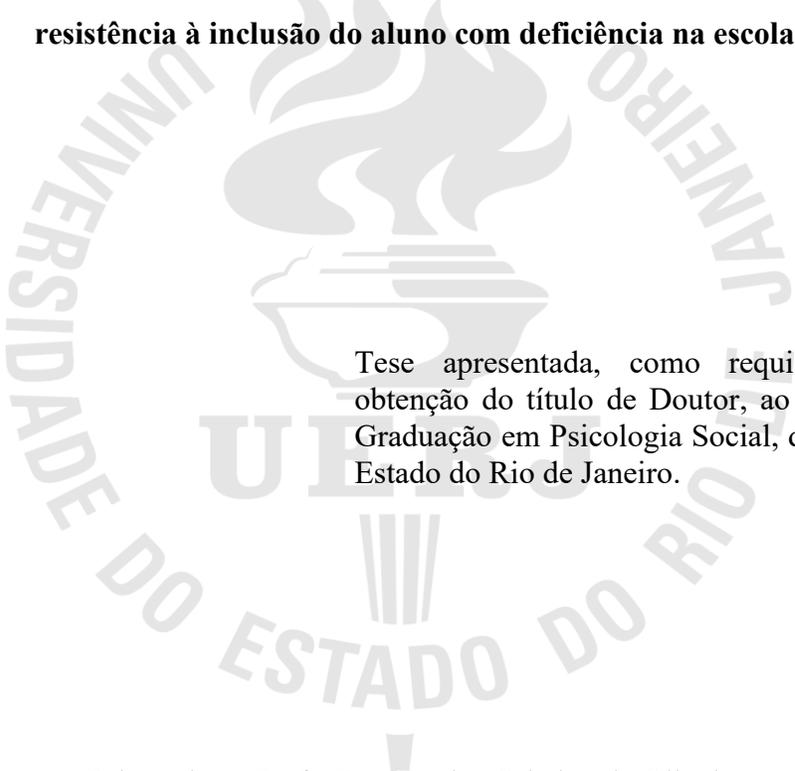
**Representações sociais da deficiência mental: o senso comum enquanto espaço
de resistência à inclusão do aluno com deficiência na escola**

Rio de Janeiro

2011

Lucy de Almeida Oliveira

**Representações sociais da deficiência mental: o senso comum enquanto espaço de
resistência à inclusão do aluno com deficiência na escola**



Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia Social, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Denize Cristina de Oliveira

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Oliveira, Lucy de Almeida.
Representações sociais da deficiência mental: o senso comum enquanto espaço de resistência à inclusão do aluno com deficiência na escolaografia das encruzilhadas da Psicologia na socioeducação/Lucy de Almeida Oliveira. – 2011. 164 f.

Orientadora: Denize Cristina de Oliveira.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Psicologia social – Teses. 2. Deficiência mental – Teses. 3. Ensino fundamental – Teses. I. Oliveira, Denize Cristina de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

br CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Lucy de Almeida Oliveira

**Representações sociais da deficiência mental: o senso comum enquanto espaço de
resistência à inclusão do aluno com deficiência na escola**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia Social, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de setembro de 2011.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Denize Cristina de Oliveira (Orientadora)

Instituto de Psicologia - UERJ

Prof. Dr. Celso Pereira de Sá

Afiliação conforme modelo acima

Prof.^a Dr.^a. Rosana Glat

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino de Paula

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Márcia Denise Pletsch

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, aqueles que compõem a minha história pessoal. Especialmente aos meus pais e irmãs; sem vocês eu não seria quem sou. Nos momentos mais difíceis, vocês serviram de referência, foram meu apoio e motivação para seguir adiante,

Aos meus amigos mais próximos, distantes ou não pelo espaço-tempo, e que sempre estão comigo.

Aos meus professores, que desde a tenra idade me auxiliaram na construção do conhecimento e que me instigaram a continuar.

AGRADECIMENTOS

Prof.^a Dr.^a. Denize Cristina de Oliveira, minha orientadora, por sua competência e dedicação.

Meu agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a. Lucília Augusta Lino de Paula.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que me acolheu desde a graduação.

Aos professores do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Iserj que colaboraram com a pesquisa, por compreenderem a importância deste estudo.

Agradeço especialmente à Prof.^a Dr.^a. Sandra Santos, Diretora do Iserj, por sua acolhida.

Aos Professores Especiais, amigos que trilharam comigo esta jornada tortuosa, acreditando e me incentivando quando tudo parecia perdido.

A todos os amigos com quem pude contar no percurso acadêmico e profissional.

RESUMO

ALMEIDA OLIVEIRA, L. *Representações sociais da deficiência mental: o senso comum enquanto espaço de resistência à inclusão do aluno com deficiência na escola*. 2011. 164 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

A deficiência mental foi marcada historicamente pelo estigma sustentado pela construção de imagens e de valores que levaram a segregação dos deficientes, bem como a punições, torturas e diferentes tipos de maus-tratos. O Cristianismo trouxe uma vertente assistencialista; a revolução burguesa propagou a ideologia da improdutividade e, com o avanço da medicina moderna, a deficiência mental passou a ser vista como um problema médico e não mais espiritual. A abordagem biomédica da deficiência fundou as noções de desvio e de anormalidade. A escolarização desses alunos foi segregada até a atualidade, quando surgiu a proposta de inclusão, que significa uma escola para todos, sem distinção. Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender as representações sociais de professores sobre a deficiência mental e sobre o processo de exclusão. A pesquisa foi desenvolvida através da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada a 25 professores do ensino fundamental do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro. As entrevistas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo temática, buscando identificar os conteúdos representacionais verbalizados. As categorias observadas foram as seguintes: A deficiência mental e seus significados; O espaço escolar e o lugar destinado ao aluno com deficiência mental; as representações da deficiência mental e a ação pedagógica. Os resultados encontrados demonstram que as representações dos professores estão ancoradas à percepção da deficiência como uma doença, um problema da medicina, sendo considerado imprescindível um diagnóstico e até mesmo um tratamento específico. Como conclusão observa-se que as representações sociais refletem formas de resistência à inclusão do deficiente mental, fazendo com que este aluno não esteja excluído do ensino regular, passando, entretanto, à condição de excluído no interior da escola. Estes alunos continuam sendo excluídos não em razão da rejeição do professor, mas pela força das representações sociais da deficiência mental, representações essas solidamente construídas nas relações em sociedade.

Palavras-chave: Deficiência Mental. Representações Sociais. Inclusão. Professor.

ABSTRACT

ALMEIDA OLIVEIRA, L. *Social representation of mental deficiency: the common sense as a resistance to the inclusion of the mental disabled students in schools.* 2011. 164 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Mental deficiency is marked by stigmas supported by social values that led the mentally disabled to different types of abuse and exclusion. Christianity brought an assisting view, the bourgeois revolution spread the unproductive ideology and with the advance of medicine, mental deficiency started to be seen as a clinical problem, funding the notions of abnormality and deviation. The schoolwork of these students was segregated until nowadays: after the paradigm of integration, the inclusion proposal developed, meaning a school for all, without distinction. The objective of the present study was to understand social representation of teachers about mental deficiency and how these representations shape an obstruction for inclusion of the disabled student in schools. The research was developed employing questionnaire and half-structured interview to 25 elementary school teachers of the Institute of Education of Rio de Janeiro State. The interviews were studied utilizing the technique of thematic content analyzes, seeking for representative content verbalized. The following categories came according to the analysis: mental deficiency and its meanings; the school and the right place for the mentally disabled; mental deficiency representation and pedagogical action. Deepening the teachers' social representations is possible to conclude that they mean a blockage to the inclusion of mentally disabled students, which are still excluded in the interior of schools.

Keywords: Mental deficiency. Social Representation. Inclusion. Teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. DEFICIÊNCIA: UM CONCEITO SOCIAL	15
1.1. A origem social da deficiência	17
1.2. A Educação Especial	24
1.3. A inclusão e seu caráter dialético	27
1.4. Deficiência Mental	32
2. ESCOLA: ESPAÇO DE INCLUSÃO	36
2.1. A escola como espaço social	36
2.2. Professor: o agente que se move nesse espaço	47
2.3. A escola inclusiva	42
3. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	50
4. DIFERENTES ESTUDOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES	59
4.1. O espaço social e as representações sociais da loucura - Denise Jodelet	59
4.2. O espaço escolar e as representações sociais da deficiência mental	63
5. METODOLOGIA	73
5.1. Caracterização do estudo	74
5.2. Lócus da pesquisa: o espaço escolar	75
5.3. Sujeitos da pesquisa: os professores	76
5.4. Coleta de dados	78
5.5. Tratamento e análise de dados	81
5.6. Aspectos éticos da pesquisa de campo	83
6. A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL	85
6.1. A deficiência mental e seus significados	85
6.1.1. <u>Deficiência mental como doença</u>	86
6.1.2. <u>Deficiência mental e seus aspectos subjetivos</u>	93
6.2. A apropriação do espaço escolar pelo aluno com deficiência mental	101
6.2.1. <u>O lugar destinado ao aluno com deficiência mental na escola</u>	101
6.2.2. <u>A influência das famílias na aceitação do aluno com deficiência</u>	108
6.2.3. <u>As crianças e sua convivência junto ao aluno com deficiência mental</u>	112

6.3.	A ação pedagógica modelada pelas representações da deficiência mental.....	115
7.	ANÁLISE INFERENCIAL.....	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICE A – Questionário sociocultural.....	142
	APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada.....	143
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	144
	APÊNDICE D – Autorização Institucional para a pesquisa.....	145

INTRODUÇÃO

A proposta de atendimento aos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares é atualmente amparada pelo paradigma da inclusão, uma proposta que será uma realidade quando os diferentes espaços sociais e não apenas o espaço escolar, forem apropriados por pessoas com deficiências. O avanço desta proposta significa o fim de um processo de exclusão historicamente construído, marcado pela discriminação das diferenças. As políticas públicas cumprem seu papel de apontar os novos caminhos para a inclusão, porém determinações legais apenas não bastam, como pretendemos mostrar neste trabalho.

O interesse investigativo pelo tema abordado está vinculado a minha trajetória profissional com alunos com deficiência mental, desde que em 1993 ingressei na Sociedade Pestalozzi, instituição filantrópica pioneira no atendimento dos alunos com deficiência mental no Brasil. Com o incentivo da coordenadora, Lucília Augusta Lino de Paula aprofundi meus estudos na área e mais tarde a substituí na coordenação do Centro Pedagógico.

Ingressei na FAETEC¹ em 1999, trabalhando durante dez anos na Escola Especial Favo de Mel, unidade escolar especializada em pessoas com deficiência mental, onde tive a oportunidade de atuar inicialmente como professora de turmas de Educação Infantil e Jovens e Adultos. Posteriormente atuei durante cinco anos como Supervisora Pedagógica. Na escola Favo de Mel tive ainda a oportunidade de atuar como Diretora, sendo eleita por duas vezes pela comunidade escola.

Concluí o Mestrado em 2000, dedicando-me ao estudo da construção da identidade de crianças com a Síndrome de Down a partir do contexto escolar. Uma das conclusões dessa pesquisa foi de que a identidade das crianças é construída também a partir de suas representações sociais, ou seja, o sujeito reage e corresponde às expectativas criadas pelo outro.

Meu ingresso no Curso de Doutorado em Psicologia Social em 2007 possibilitou a continuidade dos meus estudos relacionados à deficiência mental, a partir da aproximação ao referencial da teoria das representações sociais, que subsidiou este trabalho.

Assim, durante todos esses anos tive a oportunidade de vivenciar a educação especial em seus aspectos teóricos e práticos. Considero que é de suma importância a compreensão das representações sociais de professores sobre a deficiência mental, observando a forma como o

¹ Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro.

senso comum influencia as ações pedagógicas. Neste estudo parto do pressuposto de que o professor constrói e comunica suas representações e procura soluções específicas para as questões do seu cotidiano.

De acordo com Gebara; Marin (2005), o universo representacional do professor e sua visão de mundo são categorias vistas como parte de uma cultura profissional de *ser professor*. Existem crenças construídas por ele que interagem com a sua própria formação e com as ações pedagógicas que são desenvolvidas em sala de aula. São atribuídos aos professores valores relacionados à responsabilidade e justiça, sendo criado um rol de atributos que faz parte do papel do professor. Tais papéis são assimilados socialmente, sem que haja uma atitude reflexiva sobre os mesmos.

A compreensão das representações sociais dos professores possibilita a observação da trama de elementos que contribuem para a determinação das práticas sociais, o que dificulta a inclusão do deficiente mental na escola. Mesmo considerando que a inclusão não é um tema restrito à área educacional, a escola tem um papel fundamental nesse processo, o que pode ser observado pelo número de estudos que tem se dedicado à temática da inclusão, tendo como base a importância do papel do professor nesse processo.

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica. [...] Temos insistido na necessidade de assumir como meta a construção de uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva é apenas parte desse empreendimento maior... todos os profissionais e cidadãos necessitam ser formados na perspectiva da inclusão e não apenas os educadores (OMOTE, 2003, p.23).

A inclusão tem sido compreendida de forma naturalizada e cartesiana e é como se bastasse o indivíduo estar em determinado espaço para ser socialmente aceito. Entretanto, a inclusão deve ser entendida como um processo complexo, dinâmico e contraditório que necessita ser discutido e compreendido para ser efetivado, já que envolve questões como os preconceitos e a discriminação, fenômenos sociais construído por consensos.

Buscar o significado de determinados conceitos e práticas expressa a busca pela compreensão de um saber produzido socialmente e que possui significado fundamental nas relações sociais. Para Certeau (1982), a prática científica se apoia numa práxis social regida por

leis silenciosas que organizam os espaços produzidos, sendo um mesmo movimento que organiza a sociedade e as ideias que nela circulam.

Desta forma, uma representação social não pode ser confundida com uma opinião sobre determinado objeto: as representações são coletivas e implicam na existência de certo grau de consenso social, constituindo-se em conhecimento do senso comum. Essa forma de conhecimento diferencia-se do conhecimento científico, porém é legítima e possui papel determinante na construção da realidade social. Para compreender o senso comum, os estudos de representações sociais partem de determinado grupo, analisando o que é dito pelas pessoas no momento em que elas expressam suas idéias de forma espontânea, na crença de que, quanto mais esquecemos a origem de uma representação e menos conscientes somos dela, maior é sua influência na vida social (MOSCOVICI, 2007).

Em representações sociais são reconhecidas duas formas de conhecimento: a consensual e a científica, cada uma gerando um universo próprio, de igual importância. Um dos desafios do estudo das representações sociais é a compreensão de como se dá a transformação do saber científico em senso comum e vice-versa. Considera-se que o senso comum não pode ser invalidado, mas deve ser considerado como uma forma de elaboração que é apenas diferente do conhecimento científico.

O universo consensual é constituído por conversas informais, na vida cotidiana, e o universo reificado se constrói no espaço científico, com linguagem e hierarquia próprias. Ambos, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. No entanto, percebe-se que as representações sociais se constroem mais frequentemente na esfera consensual, mesmo considerando que as duas esferas não estão totalmente estanques (ARRUDA, 2002).

Na elaboração das representações sociais um elemento considerado fundamental é a comunicação, sendo ela a responsável pela maneira como as representações se disseminam. As práticas comunicativas instituem o universo consensual, influenciando as práticas. Arruda afirma a esse respeito que:

A psicologia social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo - a relação indivíduo-sociedade - e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua

inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos (ARRUDA2002, p.128).

Para Santos (1998), enquanto forma de conhecimento, o senso comum, vulgar e prático, orienta as ações e dá sentido à vida. Portanto, a teoria das representações sociais possui um sistema próprio de compreensão de ciência, e mesmo que se reconheça que o senso comum tenha a tendência a um misticismo, este possui uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. O autor esclarece que:

O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento que os projeta em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para produzi-lo; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 1998, p. 69).

Considera-se que as representações sociais trazem no seu bojo conteúdos metafóricos que podem traduzir preconceitos que são naturalizados como verdades, nutrindo o pensamento social. Assim, quando se pensa em inclusão como uma realidade concreta, cabe compreender tanto os processos de legitimação quanto de transformação pelos quais passam os preconceitos que marcam a deficiência mental. Estes não foram extintos, portanto é impossível desvincular a inclusão das suas implicações históricas, políticas e culturais.

A contribuição social desse estudo reside na crença de que, através de uma análise da representação social da deficiência é possível compreender os processos que dificultam a inclusão do deficiente mental. Partimos dos seguintes questionamentos: o que pensam os professores sobre a deficiência mental e sobre o aluno com deficiência? Como se dá a inclusão do aluno deficiente mental na escola? Existem formas de superação dos estigmas e preconceitos em relação ao deficiente mental? O que os determina? A inclusão, sendo legitimada por determinação legal, garante que os preconceitos desapareçam?

Buscando responder a esses questionamentos o objetivo geral deste estudo é analisar as representações sociais de professores do ensino regular sobre a deficiência mental. Os objetivos específicos são: compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência mental nas turmas regulares e de que forma as representações sociais influenciam neste processo.

É utilizada neste estudo a terminologia “pessoa com deficiência mental”, embora atualmente o termo utilizado nos textos técnicos e científicos seja “pessoa com deficiência intelectual”, uma vez que, no início da pesquisa, essa era a terminologia utilizada, embora já surgisse uma perspectiva de mudança. O termo “deficiência mental” possui representações específicas e se utilizássemos a nova terminologia correríamos o risco de perder o sentido da representação original, assim como sua ancoragem e objetivação.

Esta tese de está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, busca-se a compreensão da deficiência mental de forma contextualizada, a partir de dados históricos. Compreendendo a escola como um espaço privilegiado onde podem ocorrer diferentes movimentos e iniciativas de vanguarda, buscou-se definir, no capítulo 2, o espaço escolar como um espaço social onde o professor é o agente que nele se move.

O capítulo 3 explora a teoria das representações sociais e sua influência no contexto escolar e no movimento de inclusão, reconhecendo que as representações sociais subsidiam o pensamento, influenciando as ações. Tratando-se de uma construção coletiva, construídas através da comunicação, as representações sociais possuem uma força de adesão considerável, tornando-se fundamentais em estudos que envolvem o comportamento humano.

Diferentes estudos sobre deficiência mental, inclusão, espaço escolar e representações sociais são apresentados no capítulo 4. Foi encontrada importante produção nas áreas da psicologia e da educação, contribuições que serviram de base para melhor compreensão do objeto deste estudo. O capítulo 5 foi dedicado à descrição da Metodologia desenvolvida na pesquisa empírica, sua caracterização, apresentação do lócus e dos sujeitos pesquisados. Neste capítulo estão também detalhados os procedimentos da coleta e análise dos dados.

Os resultados da análise e a discussão dos dados encontram-se no capítulo 6, onde são detalhados e analisados os conteúdos representacionais nos conteúdos discursivos, nos comentários, queixas, esclarecimentos e definições obtidos entre os professores entrevistados. No capítulo 7 e realizada a análise inferencial dos dados obtidos na pesquisa e o capítulo 8 é dedicado à elaboração das considerações finais.

Neste estudo enfocamos a deficiência mental e a inclusão escolar a partir da análise de conteúdo do discurso docente. Espera-se que este estudo possa se constituir em uma reflexão que possibilite novas reflexões na superação de teorias do senso comum e da ciência, que têm servido de entrave à inclusão das pessoas com deficiência mental na escola e conseqüentemente, na sociedade.

1. DEFICIÊNCIA - UM CONCEITO SOCIAL

O conceito de deficiência está em constante reconstrução e é resultante das relações sociais, do ambiente físico e cultural, sendo um fenômeno relacional historicamente construído. As representações da deficiência mental estão ancoradas na história das sociedades como um problema que suscitou a construção de diferentes concepções, todas reconhecidamente discriminatórias.

Não se pode negar que a deficiência é um fator de diferenciação entre as pessoas, entretanto não deve ser percebida sob o ponto de vista da menos valia. Observa-se que as pessoas com deficiências sofrem um processo de desqualificação, são consideradas dependentes e improdutivas, sendo percebidas como um peso para a sociedade.

A deficiência está associada ao conceito de anormalidade, porém o que distingue a normalidade da patologia não está restrito apenas às ciências biomédicas: trata-se de um posicionamento que rege as relações sociais. Portanto, a noção de anormalidade deve ser observada como um processo resultante de discursos e práticas sociais. Trata-se de um conceito que surgiu da interseção entre a sociologia e o conhecimento biomédico, originando o objetivo da normalização.

A normalização é uma exigência social que foi iniciada com o desenvolvimento do capitalismo, da burguesia e da necessidade de produção. Tal movimento fundou não apenas uma nova ordem social como também as bases tecnológicas, baseadas na disciplinaridade. Mesmo não tendo como objetivo a exclusão, esse poder normativo, por julgar o indivíduo conforme a regra ou a norma hegemônica socialmente definida acarreta um processo de exclusão daqueles que fogem ao padrão definido como normalidade (MISKOLCI, 2003).

O conjunto de práticas e discursos organizacionais emitidos pela sociedade burguesa se consolidou no século XIX como instrumento de controle político e regulação econômica. Durante este período, de predominância da abordagem biológica, todo indivíduo situado à margem da sociedade era considerado anormal, por fugir à norma social. Dessa forma, os desvios do modelo economicamente produtivo e biologicamente reprodutivo da família burguesa foram identificados como aberrações. Desta forma os fenômenos históricos e socialmente construídos foram sendo percebidos de forma naturalizada. A sociedade burguesa fundou o ideal de uma sociedade

produtiva, e dessa forma passou a menosprezar e perseguir os improdutivos. Assim, em nome da produtividade econômica, um grande contingente de pessoas passou a constituir o grupo dos anormais, categoria crescente, não restrita apenas aos excluídos, mas a todos improdutivos economicamente (MISKOLCI, 2003).

Ninguém foge à sua parcela de anormalidade em nossos dias, o que não significa que distinção entre normalidade e patologia tenha se tornado mais flexível nem menos importante na organização de nossa vida em sociedade. O que aconteceu na segunda metade do século XX foi o desenvolvimento de novas técnicas e dispositivos de controle da anormalidade, os quais prescindem do isolamento e/ou aprisionamento dos anormais (...) a exclusão dos anormais jamais foi o objetivo da normalização, antes a disseminação da norma e dos dispositivos que permitem seu cumprimento (MISKOLCI, 2003, p.122).

É perceptível que o conceito de anormalidade é fruto de um processo histórico e sua caracterização é construída por um consenso social atrelado a uma base de caráter científico. Desta forma, a classificação de anormalidade não se refere, de fato, a uma aberração da natureza, mas à construção de um modelo social baseado num conceito de normalização.

Miskolci (2003) considera que o normal e o anormal não são pessoas, mas sim perspectivas geradas em situações sociais, baseadas nas diferenças. O autor referencia a corrente de estudos que enfatiza a desconstrução de identidades sociais naturalizadas pelos grupos sociais, que ficou conhecida como *Queer Theory*, cuja finalidade é encontrar na história das sociedades uma base para identificar e desconstruir conceitos que embasam práticas sociais e teorias arraigadas na ciência. De acordo com o autor, as análises *Queer* buscam desconstruir categorias identitárias através do esmiuçamento dos processos históricos que as criaram. Desta forma, busca-se a compreensão de toda forma de comportamento como construção social e histórica, trazendo à luz as estruturas de poder e dominação que estabelecem os padrões de aceitabilidade e rejeição de identidades.

Todas as pessoas, normais ou não, possuem as mesmas referências representacionais que as demais pessoas e dessa forma o mundo é compreendido sob uma mesma perspectiva. Entretanto, pessoas que sofrem algum tipo de discriminação estão mais atentas às diferenças individuais. Goffman (1988) ilustra essa teoria da seguinte forma:

Todos parecem propensos a identificar as pessoas com as características que para nós são importantes, ou que consideramos como de importância geral. Se se perguntar a alguém quem era Franklin D. Roosevelt, a resposta provavelmente será de que ele foi o trigésimo segundo presidente dos Estados Unidos e não que ele era um homem que sofria de poliomielite, embora muitas pessoas, é claro, pudessem mencionar a poliomielite como informação suplementar, considerando interessante o fato de que ele tenha conseguido abrir caminho até a Casa Branca a despeito de sua desvantagem. O aleijado, entretanto, provavelmente pensará na poliomielite do Sr. Roosevelt logo que ouvir seu nome (GOFFMAN, 1988, p. 30).

Ao considerar a deficiência mental como um conceito produzido socialmente, a psicologia social representa um referencial para sua compreensão, considerando que o foco da deficiência não está apenas no indivíduo ou apenas na sociedade, mas sim na zona onde se encontra a relação entre os dois. Joovchelovitch (2004) situa a representação social como uma estrutura de mediação entre sujeito e objeto e observa que essa relação não é imediata.

Diante de uma pessoa deficiente, recorreremos às representações no intuito de interpretá-la e não conseguindo capturar este objeto estranho em sua totalidade, as representações lançam mão de sua capacidade de distorcer e confundir. Essa é a faceta do processo representacional que é decisiva, tanto na dimensão positiva de sua construção quanto em sua projeção negativa, subjugando pessoas em nome dos interesses de determinados grupos.

1.1 A origem social da deficiência

A busca pela origem histórica do conceito de deficiência mental não possui o objetivo de que se atenha aos fatos, mas sim aos seus significados.

A compreensão das representações sociais pode partir da observação da história das sociedades e suas representações relacionadas às representações atuais. Carvalho; Arruda (2008) propõem um diálogo entre história e representações sociais e concluem que não existe representação social fora da história e considerando-a de forma narrativa, não existe história que prescindia das representações sociais.

Moscovici (2007) observa que são características da sociedade moderna os fenômenos dinâmicos, ao contrário do que ocorria nas sociedades tradicionais, em que as chamadas representações coletivas eram fatos coercitivos e por isso, partilhadas por praticamente todos os

sujeitos. Enquanto as representações coletivas são mais abrangentes e seu caráter mais estático, as mudanças ocorrem basicamente em momentos de crise. As representações sociais, no entanto, possuem estabilidade variada, devido à fluidez da comunicação da atualidade, alterando sua estrutura e conteúdo continuamente.

O autor esclarece que, ao contrário do que se possa supor, as representações não possuem um sentido maior em sociedades antigas, mas sim nas nossas, justamente em função da força das ciências, já que todas as formas de crenças, ideologias e conhecimento, inclusive o científico, são representações sociais. As representações estão marcadas pela divisão entre o universo consensual (senso comum) e o universo reificado (a ciência) e ambas são formas de compreensão e relação com o mundo. Em algumas situações, as representações parecem veiculadas a crenças arcaicas, ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, mantidos por séculos.

Com o intuito de relacionar a deficiência com o imaginário social, neste estudo foi realizada uma breve retrospectiva histórica objetivando a compreensão da relação de processos mentais e sociais, na crença de que a dinâmica das relações acontece num processo de familiarização onde pessoas, objetos e acontecimentos são compreendidos em relação a paradigmas anteriores.

De acordo com a história, os povos mais antigos, em função de sua difícil relação com a natureza e por uma questão de sobrevivência, necessitavam de deslocar-se frequentemente. É compreensível que os indivíduos mais fracos, que não conseguiam mover-se com a agilidade e a destreza necessárias iam sendo abandonados, um procedimento decorrente do processo de seleção natural ao que os homens se encontravam submetidos. Com o desenvolvimento das civilizações foi surgindo a valorização do sujeito sob o ponto de vista físico. O culto ao corpo possui suas raízes na antiga cultura grega e romana, onde predominava a busca pela perfeição física. Assim, não causa estranhamento o fato que, caso alguma criança apresentasse alguma deformidade, fosse abandonada para a morte, ou até mesmo eliminada, sem que isso se constituísse em crime. Em Esparta, um recém-nascido pertencente à nobreza, conforme as leis em vigor era examinado por uma comissão de anciãos e se esta criança fosse considerada feia, disforme ou franzina, estes anciãos, em nome do Estado, se encarregavam da criança, levando-a a um local denominado *Apothetai* (depósito). Na verdade, o denominado depósito se tratava de um abismo situado nas montanhas, de onde a criança era lançada. Não existem registros sobre o tratamento dado às crianças em tais condições nascidas das classes oprimidas, portanto é possível

concluir que para estes o tratamento fosse o mesmo (Silva, 1986).

Estudiosos encontraram nas escrituras mais antigas referências às pessoas com deficiências e o tipo de tratamento que lhes era dado. Em uma criteriosa leitura da Bíblia, podem ser observadas passagens que confirmam a crença de que deformações, deficiências e doenças eram indícios de impureza e de pecado. No Novo Testamento os discípulos de Jesus Cristo relatam diferentes milagres a ele atribuídos. Segundo suas narrativas, foram mais de 40 milagres, sendo que cerca de 20 deles estão relacionados a pessoas com deficiências e suas *curas*.

Pessotti (1984) esclarece que com o crescimento do cristianismo o deficiente passou a ser concebido como uma pessoa dotada de uma alma, passando a ser considerado também um filho de Deus. Para a moral cristã se tornaram inaceitáveis algumas práticas como a eliminação. Passou a predominar a ambivalência caridade-castigo, visto que muitos ainda consideravam os deficientes como possuídos pelo demônio, o que legitimava o castigo e o confinamento, este último sob o caráter de cuidado e caridade. Sendo cristão, o deficiente mental passou a ser também alvo do castigo divino e no caso de condutas imorais, sofriam toda sorte de castigos. Alguns os consideravam seres possuídos e por isso foram utilizadas técnicas de exorcismo e flagelações para expulsar seus demônios

O autor coloca que a elaboração de um conjunto de crenças compartilhadas fez com que o deficiente mental passasse a ser considerado como uma ameaça à sociedade. Por outro lado, o cristianismo, em suas bases assistencialistas, serviu de seus próprios argumentos para iniciar o processo de internação dos deficientes mentais. A internação não trazia nenhum benefício ou proposta de atendimento, então os deficientes eram encaminhados apenas à ociosidade. Sendo julgados como um peso para a sociedade, deficientes, loucos e demais miseráveis não recebiam nenhum acompanhamento, eram apenas colocados em uma cela ou prisão. Muitas instituições eram mantidas por ordens religiosas, desempenhando ao mesmo tempo o papel de assistência e de repressão.

Os hospícios socorriam pobres, no intuito de reprimir e punir, criando atos de punição aos vagabundos e auxílio aos pobres e aos insanos. Aos loucos era proibido o acesso às Igrejas, entretanto nos antigos conventos se estabeleceram os grandes asilos, principalmente na Alemanha e na Inglaterra. (FOUCAULT, 2003)

Pessotti (1996) observa que, não havendo distinção entre doença e deficiência mental, era dado a ambos os casos o mesmo tratamento. A primeira legislação que distinguiu o deficiente do

doente mental data de 1325, e trata sobre os cuidados com os deficientes e seus bens materiais: o rei passaria a zelar para que os *idiotas* fossem satisfeitos em suas necessidades básicas. Em relação aos loucos, entretanto, aqueles cuidados eram assegurados sem qualquer retribuição ou compensação de gastos à coroa. O autor coloca que:

Atitudes contraditórias se desenvolvem diante do deficiente mental: é ele um eleito de Deus ou uma espécie de expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber em lugar da aldeia a vingança celeste, como um pára-raios? Tem uma alma, mas não tem virtudes; como pode ser salvo do inferno? Se idiota, está livre do pecado? Qual a culpa pela deficiência e a quem atribuí-la? Ele é mesmo um cristão? (PESSOTTI, 1996, p.6).

Pessotti (1984) esclarece que um dos principais textos da época da Inquisição, o *Diretorium inquisitorum* de Nicolau Emérico, que data de 1370, orientou a depuração da cultura da igreja européia por quase três séculos. Desta maneira, a tortura e a fogueira eram prescritas de forma aterradora, a fim de arrancar a confissão de heresia ou de práticas religiosas não ortodoxas. Baseado em documentos papais, o documento punha em grave risco os deficientes que possuíssem bens materiais, visto que recomendava seu confisco em benefício do inquisidor e de sua família. Cabiam prêmios em indulgência aos delatores que os entregassem ao tribunal eclesiástico. Mesmo que não estivessem enquadrados nos crimes descritos acima, os deficientes mentais não estariam a salvo, visto que havia critérios em que as respostas dadas ao inquisidor também poderiam incriminar o acusado. A Reforma Protestante deu continuidade à caça às bruxas e o tratamento dado aos *loucos, idiotas e imbecis* era o mesmo. Esse período ficou marcado como a “época dos açoites e das algemas” na história da deficiência mental. Assim, tanto a Inquisição Católica como a Reforma Protestante marcaram a história da deficiência mental, quando as estruturas sociais se definiam a partir de leis divinas e do domínio da Igreja. A Inquisição sacrificou milhares de pessoas e a partir do século XIV, todo aquele que apresentasse um comportamento polêmico, incluindo os povos ciganos, os magos e videntes, os alucinados ou os deficientes mentais foram levados à Inquisição. Instrumentos de tortura foram criados para conduzir à verdade e respostas que não correspondessem ao questionamento de forma clara justificaria a condenação.

O autor coloca que, em relação ao atendimento ao deficiente mental, no século XVII a internação adquiriu o sentido da produtividade e os internos eram obrigados a trabalhar, sem

exceção. Era mão de obra barata, em tempos de alta empregabilidade. Aos internos, cabia a quarta parte de sua produção. O desconhecimento em relação à deficiência mental levou a diferentes classificações e definições que, com o passar do tempo, passaram a xingamentos. Servem de exemplo os termos: *imbecil*: *estúpidos*: *dementes*. Foram ainda classificados de *parvos* os indivíduos que podiam testemunhar e até casar-se, porém não podiam administrar nem entrar para as ordens, visto que eram como crianças próximas da puberdade. Já os imbecis propriamente ditos, não podiam reter responsabilidade alguma, visto que seus espíritos eram abaixo da idade da razão, como as crianças pequenas. Quanto aos *estúpidos*, estes foram considerados como “pedras” e que não podiam responder por atos jurídicos, salvo talvez o testamento, se possuísem discernimento ao menos de reconhecerem seus parentes.

Foucault (2003) esclarece que os loucos eram considerados incuráveis e nas prisões, onde também se encontravam os idiotas e os insanos, estes muitas vezes serviam de diversão cruel dos prisioneiros, caso não lhes causasse medo. Os hospícios e hospitais eram prédios abandonados, onde os furiosos ficavam em celas separadas, os alienados tranqüilos e os alienados incuráveis confundiam-se com indigentes e pobres, todos submetidos a um único regime. De acordo com o autor, no final do século XVII os sistemas de internação receberam grande número de pessoas que lidavam com a feitiçaria, a magia, adivinhação e até mesmo alquimia. As medidas de internamento, portanto, comportaram doentes venéreos, devassos, insanos, homossexuais, alquimistas, feiticeiros, libertinos. Nas cidades européias encontravam-se grandes populações de loucos: a décima parte das prisões parisienses era de “insanos”, “dementes”, “espíritos alienados”, “inteiramente loucos”. Os *endemoniados*, os *insanos* e os *lunáticos*, diagnosticados como doentes, passaram a ser reconhecidos e excluídos e para estes foi instituído um tratamento hospitalar que no século XIX já era concedido a todos os doentes mentais.

Para o autor, o pensamento político e moral do século XVII, a doença mental se constituiu lentamente como unidade mítica do sujeito juridicamente incapaz, reconhecido como perturbador do grupo social. Esta mudança pode ser percebida, segundo quando em 1784 a internação dos loucos passou a ser precedida por sua interdição, amparada por procedimento judiciário. A psicopatologia do século XIX passou a tomar medidas em um referencial de normalidade existente em fase anterior à doença. A loucura na era clássica foi considerada de duas formas: a dos hospitais e a dos internamentos. Percebe-se com isso um processo debatido até os dias de

hoje: segregação ou inclusão social. Os castigos destinados às condutas morais recrimináveis eram os piores possíveis:

Particular rigor era usado nos casos em que a acusação envolvia condutas homossexuais e, sabendo-se do notório desregramento erótico dos deficientes mentais, adultos ou não, é aterrador o relato que nos oferece Kamen (1996): “para a homossexualidade...” definida como “crime abominável”, ou “inqualificável”, a punição comum era queimar viva a pessoa, ou, na Espanha, a castração ou a morte por apedrejamento... Para todos os maiores de vinte e cinco anos era a queimação... ; os menores eram açoitados e enviados às galés (PESSOTTI, 1984, p. 08).

De acordo com Pessotti (1984), Jean Marc Gaspard Itarde (1774-1838) foi pioneiro na educação das pessoas com deficiência. Aos 25 anos de idade assumiu o cargo de Médico Chefe do Instituto Imperial dos *Surdos-Mudos* e por seu trabalho com a gagueira, educação oral e audição, despontando como o fundador da otorrinolaringologia, campo em que criou diversas técnicas e instrumentos, que se tornaram de uso corrente e atendia sua clientela no centro de Paris pela manhã e à tarde dedicava seu tempo aos *surdos-mudos* no asilo. Embora os educadores de então defendessem o ensino gestual, porém Itarde adotou a leitura labial e a expressão oral como método, assim como a concepção da estreita relação entre fonação e audição, pensamento e linguagem, percepção e abstração, cultura e inteligência, experiência e criação. Itard foi escolhido para a tarefa de educar o menino selvagem de Aveyron, que havia sido capturado pela primeira vez em 1797, após fugir do cativeiro onde vivera toda sua vida. Ficava vagando na mata por meses, sendo capturado por caçadores, fugindo logo em seguida. Três anos mais tarde, encontrado novamente, foi levado ao asilo de Saint-Affrique Itard deu-lhe o nome de Victor e o então encaminhou ao mais célebre psiquiatra da época, Philippe Pinel, que em seu diagnóstico concluiu que o estado de pobreza intelectual de Victor não estava associado à sua existência miserável, mas sim a uma idiotia.

Itard rejeitou o diagnóstico de Pinel, por observar que este desconsiderava os fatores ambientais e a história pessoal do menino como uma possível causa dado atraso de seu desenvolvimento. De acordo com sua visão, o problema de Victor estava associado à carência de experiências e de exercício intelectual, devido ao seu isolamento e não uma doença incurável denominada idiotismo. Ele acreditava que o caso de Victor necessitava do tratamento da chamada medicina moral, designação genérica para atividades da psicologia clínica e da psiquiatria, onde

se conclui que a deficiência mental era um problema médico, sendo passível de tratamento. O médico relutava em dar a Victor este destino, pois embora nesta época os hospícios já não possuíssem mais a função de prisão e nem açoitasse mais seus internos, a eles eram oferecidos apenas abrigo, alimentação e precária assistência. Na época em que Victor foi encontrado, eram práticas comuns o abandono e a morte de meninos. O fato era comum na Europa de 1750 a 1850, sendo vista como uma forma de controle demográfico, em uma época em que a população da Europa crescia até se duplicar. As lições da *Mémoire* de 1801, de Jean Itard, possuem uma grande riqueza quanto ao trato com o deficiente mental, servindo de base ao que hoje se denomina de educação especial (PESSOTTI, 1984).

Na narrativa do Menino Selvagem são percebidas representações sobre as pessoas com deficiência mental, como a concepção de doença, o assistencialismo, a preconização da ciência enquanto saber predominante, os estereótipos e a exclusão social como consequência.

Com os principais avanços sobre a concepção de deficiência mental ocorreram no século XIX. Philippe Pinel e seu discípulo Dominique Esquirol estabeleceram, pela primeira vez, a distinção entre o caráter transitório da doença mental e o caráter permanente dos déficits cognitivos. Pinel desenvolveu estudos biométricos e Esquirol baseou-se no estudo da linguagem dos indivíduos. Com Pinel na França e Tuke na Inglaterra, a função da medicina começou a ganhar caracterização positivista, de cientista e investigador (PESSOTTI, 1984).

O primeiro livro sobre deficiência mental foi escrito por Ireland (1832-1909) e a sua classificação foi uma tentativa científica de estudo sobre a deficiência mental. Ireland identificou a idiotia utilizando diferentes identificações: Idiopática; Microcefálica; Eclampsia; Epiléptica; Hidrocefálica; Paralítica; Cretinismo; Traumática Inflamatória ou por Privação. O termo Privação não teria o significado que tem hoje, relacionado à falta de estimulação sociocultural, mas sim a uma diminuição severa, ou ausência, de dois ou mais sentidos, o que hoje identificamos como deficiências múltiplas (PESSOTTI, 1984).

Foucault (1979) esclarece a psiquiatria surgiu como um modelo disciplinar, especialidade da medicina para dar conta de uma população que não integrava a nova ordem social surgida com a Revolução Francesa. Para o autor, até o final do século XVIII loucura e razão ainda não estavam separadas. E desde então o homem contemporâneo deixou de se comunicar com o louco: a ciência transformou a loucura em *acidente patológico*. A associação da loucura à doença foi feita no século XIX, através da construção do conceito de doença mental pela psicopatologia

positivista e da criação de asilos psiquiátricos. O asilo psiquiátrico surgiu após a Revolução Francesa quando não se justificavam as medidas judiciais contra os loucos. A experiência da loucura como doença é contemporânea de uma experiência na qual a loucura resulta do internamento e do castigo.

O autor esclarece que no Século XX houve o incentivo às chamadas Escolas de Treino, albergues onde alunos considerados incapazes podiam se beneficiar de um treinamento visando sua integração na sociedade. Ao iniciarem a aplicação dos primeiros testes psicométricos de inteligência, Simon e Binet, em 1905 conseguiram minimizar as classificações subjetivas e arbitrarias, não reconhecidas como científicas, entretanto o fato é que muitas incoerências em relação às pessoas com deficiência mental foram associadas à utilização indiscriminada dos chamados testes psicométricos. No final do século XIX até meados do século XX houve a propagação do atendimento de cunho educacional em instituições filantrópicas, escolas especializadas ou classes especiais em escolas regulares, oferecendo ao deficiente um atendimento paralelo à educação regular. Somente no final do século XX, especificamente a partir da década de 70, passou a existir um movimento de integração escolar e social dos deficientes.

1.2 A Educação Especial

No Brasil, as instituições filantrópicas foram as primeiras e principais escolas de atendimento especializado. Essas instituições acolhiam os deficientes de forma assistencialista, reforçando estigmas.

O assistencialismo é observado como um mecanismo de manutenção das desigualdades e não deve ser confundida com a assistência, que é um direito social. O direito à assistência está relacionado à cidadania, tratando-se de um direito social, portanto é fundamental que se defenda a necessidade de assistência a demandas sociais que são de responsabilidade do Estado, como por exemplo, a manutenção de presídios, controle de doenças, a miséria e a fome. Diferente disso, o assistencialismo está relacionado ao sentido de ajuda, sendo uma estratégia de manutenção das desigualdades, porque provoca a dependência, está relacionado à esmola e doação. Portanto, as soluções apontadas pelo assistencialismo desmobilizam o potencial de cidadania e encobrem práticas discriminatórias (DEMO, 1996).

A história da educação especial brasileira tem como marcos principais a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, em 1854, e a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 1857. Ambos os institutos foram fundados na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial. Considerados como grandes conquistas para educação de deficientes, a fundação desses Institutos abriu espaço para a educação especializada. No ano de 1920 foram inauguradas em todo o país um total de treze instituições para deficientes, chegando a dezesseis no mesmo ano, prevalecendo uma grande defasagem entre a demanda e a oferta. Dessa forma, observamos que inicialmente a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas, predominando o atendimento às deficiências visuais e auditivas. Em relação à deficiência física, o atendimento era oferecido em menor proporção, enquanto em relação à deficiência mental não havia ainda oferta de atendimento educacional. Nesta época, predominava na educação especial a abordagem médica, o que estimulou a criação de escolas em hospitais (MAZZOTA, 1996).

Em 1929 a psicóloga russa Helena Antipoff chegou ao Brasil, fundando em 1945 no estado de Minas Gerais a Sociedade Pestalozzi, que além de atender aos deficientes mentais contribuiu de forma significativa para a formação de especialistas, que posteriormente viriam a trabalhar na área da educação especial. A criação da Pestalozzi e, mais tarde, das APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) isentou o ensino regular da incumbência de atender aos alunos identificados naquela época como “excepcionais”. O atendimento especializado para alunos os alunos identificados como retardados também incluíam alunos indisciplinados, com distúrbios de aprendizagem, crianças abandonadas, com lesões orgânicas e distúrbios mentais graves. Ou seja, todos os que destoavam do padrão de normalidade estipulado pela escola regular foram encaminhados à educação especial, inclusive os comportamentos considerados desviantes (JANNUZZI, 1992).

Com o mesmo propósito em relação à educação de pessoas com deficiência mental, surgiu no Rio de Janeiro em 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE sob a inspiração de D. Beatrice Bemis, mãe de uma jovem com Síndrome de Down, que, reunida com um grupo de pais, amigos e profissionais, instalou uma escola para crianças *excepcionais*.

Um aspecto marcante no atendimento aos *excepcionais* nas instituições filantrópicas foram as chamadas *oficinas abrigadas*, que não objetivavam a profissionalização dos deficientes mentais. As oficinas nasceram de uma necessidade de atendimento ao adulto com deficiência

mental, que, mesmo esgotando as possibilidades pedagógicas, não se desligavam das instituições. As oficinas desenvolviam atividades artesanais, sendo acompanhadas de atendimento pedagógico ou terapêutico e atendiam tanto a deficientes quanto a doentes mentais. As oficinas abrigadas possuíam cunho ocupacional e terapêutico, reforçando a crença do deficiente mental como alguém improdutivo e incapaz, já que não tinham um cunho profissionalizante.

De acordo com Pletsh (2009a), no final dos anos 70 se deu início no Brasil o movimento de integração e normalização, a exemplo do que já acontecia nos Estados Unidos e na Europa. O princípio básico destas iniciativas era de que todas as pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir condições de vida o mais normal possível. A integração partia da crença de que os alunos com deficiências teriam condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio especializado paralelo. A proposta da integração tinha como base o modelo biomédico, já que a escola deveria atender aos alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, que não eram adaptadas às necessidades específicas daquele alunado.

A autora esclarece ainda que, ao longo da década de noventa foram tomadas decisões importantes quanto à escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que resultou na Declaração de Salamanca (1994), usada como principal referência internacional na área. Este documento difundiu-se rapidamente, passando a influenciar a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais em inúmeros países.

Em relação às atuais políticas, em 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, instituiu as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001). Este documento oficializou os termos Educação Inclusiva e “necessidades educacionais especiais” e regulamentou a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino e as modalidades de atendimento, apresentando a proposta de flexibilização e adaptação curricular. A esse conjunto de dispositivos jurídico-institucionais foi agregado, em 2007, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). Entre outras medidas, este plano estabelece metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007). No bojo do PDE, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) lançou, em 2007, a versão preliminar da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2007a), propondo o fim dos serviços educacionais especializados

em escolas e/ou classe especial em instituições filantrópicas, comunitárias e em todas as demais destinadas somente ao atendimento especializado. Em 2008 foi apresentada uma nova versão da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, prevendo o atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência (PLETSH, 2009b).

1.3 A Inclusão e seu caráter dialético

Para o sucesso da inclusão se faz necessário que sejam revistas posturas discriminatórias, porém o que se observa é que a sociedade, ao mesmo tempo em que cultua valores democráticos e igualitários, aceita a injustiça, adotando ou mesmo tolerando práticas discriminatórias e a exclusão de alguns grupos. A explicação de tais fenômenos não pode se restringir a análises históricas ou econômicas; os preconceitos e a discriminação são justificados nas concepções do senso comum. A noção de exclusão é polissêmica, havendo pelo menos um nível onde a abordagem da exclusão pode fazer sentido, aquele das interações entre pessoas e entre grupos, conforme esclarece Jodelet (2004):

Em se tratando de exclusões socialmente produzidas, a Psicologia Social não opõe um tipo de interpretação (psicológica) a um outro (sócio-histórico, cultural ou econômico). Ela tenta compreender de que maneira as pessoas ou os grupos que são objetos de uma distinção são construídos como uma categoria à parte. Para dar conta desta construção social, diversos modelos teóricos foram propostos. Referindo-se a dinâmicas psíquicas ou a processo cognitivos, eles colocam em jogo noções elaboradas no seio da Psicologia Social, tais como as de preconceito, estereótipo, discriminação, identidade social, ou ainda apelam, através da análise dos discursos sociais, a representações sociais e à ideologia (JODELET, 2004, p.54).

De acordo com a autora, os preconceitos se alimentam do discurso social, estando a serviço das forças de poder na regulação das relações entre os grupos que se confrontam em situações sociais e políticas. Em contextos sociais onde predominam valores e crenças que favoreçam o desprezo de suas vítimas fica difícil adotar uma atitude contrária, por correremos o risco de ficarmos em situação incomoda frente ao grupo ao qual pertencemos.

Preconceitos disseminam a exclusão. Nas últimas décadas tem se propagado a luta pelo direito de igualdade dos grupos de pessoas com necessidades especiais e mudanças na legislação

têm objetivado coibir atitudes discriminatórias, como por exemplo, o movimento da inclusão. No entanto, não podemos garantir que, de fato, as políticas públicas têm contribuído para a diminuição do preconceito em relação aos deficientes. Muitas vezes, ao se proibir a discriminação, surge uma nova prática discriminatória, uma espécie de preconceito velado. O preconceito é assim definido por Jodelet (2004):

O preconceito é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas. Disposto na classe das atitudes, o preconceito comporta uma dimensão cognitiva, especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotípias), uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma função conativa, a descrição positiva ou negativa (JODELET, 2004, p.59).

Em relação ao movimento da inclusão, Barros (2005) analisa a campanha governamental do então presidente Fernando Henrique Cardoso: *“O Brasil quer toda criança na escola”*. A palavra toda, presente em destaque na chamada principal do slogan, sugeria que na escola regular poderia ingressar todo tipo de criança e adolescente deficiente e que, entre estes, estariam as formas graves de autismo, condutas autoagressivas como a mutilação do corpo, impedimentos motores severos que impedem o equilíbrio do pescoço, falar, usar as mãos, descontrole das necessidades orgânicas, uso de fraldas. Assim, o acento enfático dado ao *todos* não se prestaria a ser lido em sua literalidade, quando se trata de discursos políticos, sejam pronunciamentos oficiais, sejam propagandas sociais de governo.

Quanto à condição de igualdade, Mantoan (2006) esclarece não se pode supor que todas as pessoas sejam iguais em tudo, devem ser consideradas as desigualdades de ordem natural e também as de ordem social. A noção de igualdade, amplamente divulgada nas políticas públicas, é bastante complexa e mesmo seus defensores reconhecem que não existe plena igualdade. Quando entendemos que não é a universalidade que define o sujeito e sim as suas peculiaridades (ligadas a gênero, etnia, crenças), tratar as pessoas de forma diferente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder suas especificidades e excluir do mesmo modo. Todo indivíduo corre o risco de ser diferente, porém o grande problema está em esconder ou mostrar essas diferenças. A autora refere-se à teoria do filósofo Rousseau sobre a origem da desigualdade entre os homens: existe uma diferenciação entre desigualdades

naturais (produzidas pela natureza) e desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínios econômico, espiritual e político). Para que sejam alcançados os ideais igualitários seria necessário eliminar as segundas, não as primeiras, pois estas são benéficas ou mesmo moralmente indiferentes. Assim, considerando as diferenças naturais como algo inerente ao sujeito, somente as diferenças de ordem social podem ser eliminadas. De acordo com a autora, para que isso aconteça, são necessárias mudanças substanciais no pensamento social, que avalia as pessoas a partir de estereótipos, excluindo os que fogem aos padrões da normalidade, estigmatizando-os.

Goffman (1988) desenvolveu estudo sobre as pessoas estigmatizadas e esclarece que um indivíduo que possui um estigma congênito conta com a proteção e um sistema de defesa proporcionado pelo grupo familiar e comunitário. Pessoas socializadas numa comunidade diferente, nas fronteiras da normalidade, aprendem maneiras de ser que correspondem aos padrões de normalidade com os quais convive. Assim, a condição de estigmatizado é uma perspectiva gerada em situações sociais. Dessa maneira, a identidade das pessoas estigmatizadas não é construída de forma diferente dos normais, conforme esclarece o autor:

O indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que nós temos: isso é um fato central. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma “pessoa normal”, um ser humano com qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima (GOFFMAN, 1988, p.16).

Pessoas estigmatizadas fazem tentativas de *normalizar-se*, o que pode gerar atitudes artificiais. Além disso, uma pessoa estigmatizada pode estar sempre em atitude defensiva, ou, ao contrário, tornar-se agressivo como uma forma de defesa e de convivência com seu estigma, assim como qualquer atitude do outro pode estar carregada, de intencionalidade. As situações geradas pelos estigmas trazem desconforto e insegurança, prejudicando as relações interpessoais, gerando insegurança, conflito, exclusão (GOFFMAN, 1988).

A exclusão é um processo que se apresenta complexo, sutil e dialético e que existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. A exclusão não significa uma falha do sistema, nem deve ser combatida como um perturbador da ordem social. Ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema, entendendo que, em lugar de exclusão, o que de fato existe é a dialética exclusão/ inclusão e justifica que desta forma fica claro que “ambas não constituem

categorias entre si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substancia e formam um par indissociável que se constitui na própria relação” (SAWAIA, 2004, p.108).

Quanto ao seu caráter dialético, a inclusão nasceu da concepção de exclusão, por isso não se pode percebê-la sem que seja ancorada às suas representações, para que se possa de fato compreendê-la e objetivá-la. O autor esclarece que:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/ inclusão (SAWAIA, 2004, p.8).

Jodelet (2004) refere-se à exclusão da seguinte forma:

[...] a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo (JODELET, 2004, p.53).

A temática da inclusão tem orientado diferentes discussões no âmbito social e principalmente no sistema educacional. Boneti (2006) atenta para o fato de que, atualmente, no Brasil, está sendo usada em demasia a expressão “educação inclusiva” de forma indiscriminada. Trata-se de um discurso de garantia de acesso a diferentes grupos sociais, como é o caso dos negros e o sistema de cotas para o ensino superior e dos deficientes nas escolas regulares. Trata-se de um discurso, segundo o autor, que associa a ação educativa à “devolução” das condições de cidadania a estes grupos. Para o autor, alguns equívocos são gerados a partir dessa concepção, sendo o principal destes a construção do raciocínio dicotômico do dentro e do fora, que gera conceitos questionáveis. O autor argumenta que, em geral, as instituições não absorvem a

evolução conceitual e teórica processadas na academia em relação a significações contidas no discurso da educação inclusiva.

O conceito de exclusão possui uma trajetória histórica tortuosa que é influenciada por diferentes fatores. Boneti (2006) conclui que, em decorrência da origem positivista da noção de exclusão social, foram historicamente excluídas as pessoas que estivessem à margem do social, como os leprosos, os doentes mentais, os criminosos. A noção de exclusão, portanto, foi construída como uma categoria de análise, assim como a de classe social. A noção de inclusão apresenta-se mais complexa, visto que traz consigo o significado da exclusão, que delega à inclusão mais um discurso do que um conceito.

Boneti (2006) adverte que o período da modernidade introduziu transformações não apenas na organização social como também os modos de vida, valores e relações sociais. Assim, o direito à diferença transformou-se em desigualdade e ser diferente passou a ser sinônimo de inferioridade. A partir de uma concepção conservadora de cidadania, atribui-se seu resgate a um procedimento burocrático como uma matrícula escolar, por exemplo. Assim, o conceito de inclusão carrega dois pesos desfavoráveis - a dicotomia do *dentro e do fora* e a associação da inclusão à cidadania como condição de estar incluído no contrato social e usufruir seus direitos.

Ambas as situações levam à palavra inclusão o significado de único projeto político de sociedade, o da classe dominante, que retém o monopólio do controle de acesso aos serviços públicos, aos conhecimentos, aos bens sociais etc. Sob este ponto de vista pode-se perceber que uma pessoa incluída passa a ter direitos e deveres, podendo usufruir os direitos sociais. Portanto, uma pessoa que não tem o direito de votar, que não lê e escreve, que não trabalha, é considerada improdutiva e perde o direito de opinar e reivindicar (BONETI, 2006).

É possível observar que as diferenças têm servido de regulação para relações hierárquicas de poder e a exclusão é uma forma de violência mantida como base de sustentação das sociedades. Os grupos são excluídos por diferentes aspectos, pela condição de negro, ser pobre, ser deficiente, não ter escolaridade. A história tem produzido injustiças e a escola tem sido uma das instituições que têm reproduzido esses fatos através do fracasso escolar e da evasão, que são também formas de exclusão.

Na tentativa de promover o acesso e a permanência escolar sob a égide de uma *escola para todos*, o fracasso é atribuído ao próprio aluno. Trata-se de uma visão reducionista, considerando a complexidade que envolve o sistema escolar diante da proposta de uma escola

para todos. Diante desta ideologia, a escola é identificada como a responsável pela manutenção de um processo de exclusão que na verdade é constituído socialmente.

1.4 Deficiência Mental

De acordo com a Organização Mundial da Saúde- OMS estima-se que 10% da população mundial têm algum tipo de deficiência, sendo que a deficiência mental representa 5%, a deficiência física 2%, a deficiência auditiva 1,5%, a deficiência visual 0,5% e a deficiência múltipla 1%. No Brasil, o Censo Escolar de 2005 realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) revelam que 43,4% das matrículas de alunos com necessidades especiais são de deficientes intelectuais. A seguir, seguem: condutas típicas: 12,4%; deficiência múltipla: 10,5%; baixa visão: 8,5%; surdez: 7,2%; deficiência física: 5,8%, deficiência auditiva: 3%, Síndrome de Down: 5,4%, autismo: 1,5% e cegueira: 1,3%. Pode ser observado que a deficiência intelectual é a de maior incidência (LOURENÇO; HAYASHI; ALMEIDA, 2009).

O atual modelo proposto pela Associação Americana de Retardo Mental² (2006) consiste nas concepções multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência mental, agregando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos seus modelos anteriores. A AAMR (2006) apresenta uma definição na qual a deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, condição expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, tendo sua origem antes dos dezoito anos de idade. Portanto, de acordo com este novo sistema, a deficiência mental não significa um atributo da pessoa, mas está relacionada a um estado particular de funcionamento.

A concepção multidimensional propõe um modelo de cinco dimensões, que envolvem aspectos relacionados à pessoa e ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social; ao contexto e aos sistemas de apoio. Assim, são estabelecidas as seguintes dimensões: Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo³; Participação, Interações e Papéis Sociais; Contextos; Saúde.

² AAMR.

³ Abrange o seguinte conjunto de habilidades: (a) *Habilidades conceituais* – relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e

É importante observar que a dimensão intelectual hegemônica no início do séc. XX, passa a constituir um dos indicadores de *déficit* intelectual, considerado em relação às outras dimensões. Desse modo, a mensuração da inteligência continua com muito peso, mas não é suficiente para o diagnóstico da deficiência (CARVALHO; MACIEL, 2003).

A concepção funcional da AAMR (2006) refere-se a sistemas de apoio, que são identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo teórico. Os apoios desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às demandas ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência mental ao longo da vida.

Segundo sua intensidade, os apoios podem ser classificados em: *intermitentes* – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas. Aplicados em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa; *limitados* – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente. Destinam-se a apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações voltadas para o atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização; *extensivos* – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade, são recomendados para alguns ambientes (escola, trabalho, lar), sem limitações de temporalidade. *Pervasivos* são considerados os apoios constantes, estáveis e de alta intensidade, estando disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida (CARVALHO; MACIEL, 2003).

A tendência de classificar como patológicos os desvios da normalidade tiveram seu apogeu no século XIX. Em relação aos termos anomalia e anormalidade, Canguilhem (1982) esclarece que o termo anomalia designa um fato descritivo, ao passo que o termo anormal implica um juízo de valor, e seu conceito é depreciativo. Assim, existem dois sentidos para a palavra saúde: considerada de modo absoluto trata-se de um conceito normativo que define o tipo ideal: já a saúde como adjetivo é um conceito descritivo que define certa disposição de um organismo em relação às doenças possíveis.

escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia. (b) *Habilidades sociais* – relacionadas à competência social, como por exemplo, senso de responsabilidade; auto-estima; habilidades interpessoais; comportamento pueril, a observação de regras e normas de convívio; (c) *Habilidades práticas*, que estão relacionadas ao exercício da autonomia, por exemplo: atividades de vida diária, como alimentar-se e preparar alimentos; arrumar a casa; deslocar-se de maneira independente; utilizar meios de transporte; tomar medicação; manejar dinheiro; usar telefone; cuidar da higiene e do vestuário; as atividades ocupacionais; as atividades que promovem a segurança pessoal.

Então, o que seria normalidade? De acordo com o autor, pode-se considerar que uma função seria considerada normal enquanto fosse independente dos efeitos que produz, onde podemos concluir que a saúde não passa de um conceito normativo de um tipo ideal. Entretanto, observamos que a norma somente existe no sentido de desvalorização. Considerando que a vida de qualquer indivíduo normal envolve também a doença, anormal é a saúde perfeita, a ausência total de doenças.

De acordo com Wachelke; Segala (2005) desde o desenvolvimento da ciência houve um abalo na harmonia existente entre as teorias culturais, criando uma contradição entre os sistemas representacionais. É fato que as representações sociais, percebidas como de estatuto inferior devido à emergência de paradigmas favoráveis à superioridade do conhecimento científico, acabam perdendo espaço para as representações derivadas da ciência.

A concepção de doença está relacionada àquela localizada no corpo, associada à disfunção, com forte viés biomédico, sendo a saúde reconhecida na plenitude e no bom funcionamento dos órgãos. A perspectiva biomédica, portanto, reduz a saúde e a doença ao aspecto individual, isolando o sujeito do contexto social (OLIVEIRA, 2005).

Diante do exposto, é perceptível que existe uma confusão entre deficiência e doença mental e em consequência desse equívoco, a proposta de mudança da denominação deficiência mental para deficiência intelectual poderia reduzir em parte, alguns equívocos. Neste sentido, seria mais apropriado o uso da terminologia deficiência intelectual, por referir-se ao funcionamento cognitivo especificamente, e não ao funcionamento da mente como um todo (SASSAKI, 2005).

As categorias de deficiência se diluíram no conceito de *necessidades educacionais especiais* desde que a educação especial passou a modalidade de ensino, conforme a legislação em vigor.

O conceito de necessidades perpassa diferentes construções teóricas no campo da saúde, de forma implícita ou explícita. De acordo com Oliveira (2005), do ponto de vista conceitual, as necessidades humanas são normalmente consideradas como falta ou privação de alguma coisa; a autora atenta para o fato de que “só os indivíduos ou grupos particulares sabem das suas demandas, por isso são mais capazes do que as instituições coletivas de traçar os objetivos e prioridades que melhor lhes convém” (OLIVEIRA, 2005, p.126).

Observa-se que em todas as áreas, não apenas na área da saúde, existem necessidades identificadas por profissionais que não são reconhecidas pelos grupos sociais.

Tomar as necessidades humanas na sua dimensão de autonomia significa compreender que as necessidades só podem ser definidas pelos grupos sociais que as geram. Não obstante, há a necessidade de se conceber um limiar humano, portanto social, para as necessidades consideradas no seu polo coletivo (OLIVEIRA, 2005, p.135).

Laurell (1982) esclarece que desde o final dos anos sessenta intensificou-se a discussão do caráter da doença, se é um fenômeno biológico ou social. Foi uma época em que também eclodiam movimentos sociais em função de crises políticas e econômicas e desses movimentos sociais surgiram novas concepções frente aos problemas vigentes, dando origem a novas práticas sociais. Na medicina acontecia uma crise em relação ao paradigma médico-biológico, que necessitava gerar novos conhecimentos e uma nova concepção de saúde-doença que viesse em resposta às necessidades existentes.

A autora baseia seu estudo em uma análise da corrente médico-social: a comprovação do caráter social da saúde e da doença; a definição de seu objeto de estudo e, finalmente, o modo de conceituar a causalidade, ou a determinação. De acordo com a autora, a medicina hospitalar pouco tem a ver com o processo saúde-doença na sociedade.

Considerando a deficiência mental como um conceito produzido socialmente, ela não é uma doença, mas sim uma condição individual produzida pelas exigências sociais.

2. ESCOLA: ESPAÇO DE INCLUSÃO

A escola é um espaço marcado pela pluralidade de valores, culturas e ideias. Assim, sua atividade envolve não apenas o processo ensino-aprendizagem, mas também questões como ética, cidadania, justiça, solidariedade.

A escola se constitui em um espaço que tem a possibilidade de fomentar discussões sobre atitudes positivas ou negativas como o preconceito e a intolerância. A escola pode disseminar atitudes como o respeito às diferenças entre as pessoas, entretanto, a função da escola como mediadora de conflitos existentes na sociedade não está clara. Muito se tem criticado sobre o posicionamento da escola frente à realidade social: as relações conflituosas que são reproduzidas na escola exigem que seus profissionais se posicionem. Ao assumir sua *neutralidade* a escola também está constituindo e manifestando sua resistência em relação aos que fogem à norma instituída. Ignorar as diferenças sob o pretexto de que esta atitude busca não as enfatizar, não resolve a situação porque não se pode esconder o que está visível. Ao contrário, quanto mais a rejeição é dissimulada, mais visível fica, já que ela funciona como um mecanismo socialmente construído, o que faz com que a compreensão da escola como um espaço social é fundamental para a análise do problema (CRUZ, 2006).

A convivência com as diferenças é inevitável, e desta forma o respeito à diversidade possui uma implicação ética. Deve-se estar atento que ignorar as diferenças também é uma forma de exclusão, ou seja: não se referir às diferenças, ignorar as dificuldades de aprendizagem, esconder os *defeitos* é também uma forma de resistência amparada pelo preconceito. Para Miskolci (2010) é comum a escola ensinar a silenciar, e desta forma alimenta, com seu próprio silêncio, atitudes discriminatórias. A relação com *os estranhos* no contexto da escola é assim abordada pelo autor:

[...] na verdade, o que se estabelece no espaço escolar é algo mais complexo e violento do que pode parecer à primeira vista. A identificação e a classificação dos 'estranhos' revelam a certeza de que as crianças e os jovens aprenderão a ser 'normais' não apenas por meio de bons exemplos, mas também pelo reconhecimento e pela rejeição daqueles que constituem 'maus exemplos' (MISKOLCI, 2010, p.80).

Quanto aos papéis construídos no espaço escolar, Dayrell (1992) observa que entre os alunos existe um diálogo baseado em estereótipos socialmente criados, que pode cristalizar comportamentos, com os quais os alunos passam a se identificados, por exemplo: o bom aluno, o tímido, o esforçado, o bagunceiro, o doidão. Assim, concorre para esses estereótipos a tradição mantida pela escola e seus professores, diante das suas concepções de aluno naquele determinado espaço. As crianças lançam mão de elementos representacionais da escola, reelaborando-os, dando concretude às relações vivenciadas, e esse mesmo processo de modelos instituídos se dá em relação aos professores. A criação e manutenção desses papéis manifestam os preconceitos, o que pode ser observado através dos estereótipos relacionados a questões raciais, sociais, sexuais, características físicas e cognitivas.

A compreensão das representações dos professores sobre a deficiência mental pode trazer um novo sentido à ação pedagógica, o que significa suplantar resistências por captar as construções simbólicas que sustentam a exclusão do aluno com deficiência na escola. Assim, analisar em que bases estão construídas as representações dos professores sobre os alunos com necessidades especiais que frequentam a escola regular é uma forma de entender como é concebida sua prática, identificando as barreiras que interferem na relação professor-aluno nesse contexto.

2.1 A Escola como espaço social

A escola não é apenas um espaço físico delimitado por seus muros: ao ser concebida como um espaço social, é resgatado seu papel instituído socialmente e que envolve uma rede de relações entre os sujeitos que a compõe. Parte-se, nesta tese, do entendimento que a escola é um espaço social dentro do qual se desenvolvem relações de conflito entre atores sociais.

A incorporação do conceito de campo social de Bourdieu (1989) a este trabalho repousa sobre a idéia básica que o caracteriza como um sistema de oposições, no qual diferentes atores sociais se colocam em relações recíprocas e contraditórias.

Desta forma, é pertinente a apropriação da seguinte consideração:

A estrutura do espaço social se manifesta, assim, nos contextos mais diversos, sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e não exprima as hierarquias e as distancias

sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito de naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas [...] (BOURDIEU, 1989, pg.160).

Assim, para o autor, o conceito de espaço não designa apenas uma ideia de composição física, ele pode ser concebido também como uma categoria abstrata. Um determinado espaço, ao ser considerado como espaço social, é observado em relação aos indivíduos que participam daquela coletividade, as situações relacionadas às relações estabelecidas, a organização dos sujeitos em torno de práticas e crenças comuns. O espaço social, possuidor de grande poder, utiliza a comunicação como uma forma de organização e de coesão, definindo os processos de inclusão ou exclusão, ou seja: que está fora ou dentro. Podemos considerar o espaço social como algo resultante de formas comuns de pensamento.

Bourdieu (1989) considera que o campo social é também um lugar de ocorrência de relações de poder entre atores, onde cada um detém e acumula determinado *capital simbólico* que pode permitir o exercício de certo grau de *violência simbólica* sobre aqueles menos capitalizados simbolicamente e que, portanto, detém menor poder no campo. Tal embate, no entanto, não se dá a partir de um movimento individual e consciente, mas dentro de um mecanismo social no qual "o poder simbólico é um poder invisível e que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos a ele ou mesmo que o exercem" (BOURDIEU, 1989, p. 7, 8).

Afirma o autor que o mundo social é um espaço multidimensional de posições a partir das quais os grupos se definem. Os diversos campos que compõem o social representam o lugar da luta por excelência, onde os agentes entram num jogo de concorrência a partir do capital simbólico que possuem, com o objetivo de fazer valer suas visões de mundo. O motor que faz funcionar a engrenagem social é a luta das classificações (definida como a luta pelo poder por meio do conhecimento, pelo monopólio da violência simbólica legítima). (OLIVEIRA, 1991; 1996).

Considerando o quadro de referência da teoria do campo social de Bourdieu, adota-se como hipótese neste trabalho que o poder tem uma distribuição diluída e dispersa no interior do sistema educacional, tendo em vista as especificidades das diferentes práticas envolvidas no processo. Não se configura assim uma força que detenha o monopólio da violência simbólica

legítima, capaz de colocar no saber técnico-profissional (e por extensão o científico) o saber por excelência. A escola configura-se como um espaço complexo, caracterizado por determinado campo de força representacional que, na qualidade de espaço investido de sentido, interfere, circunscreve e delimita a ocorrência de práticas educativas específicas (OLIVEIRA, 1991; 1996).

Considerando o espaço da escola como um campo social, atribui-se o estatuto de *habitus* às práticas educativas desenvolvidas nesse espaço. Esse *habitus* é composto por discursos e ações que expressam as representações sobre a deficiência mental e sobre a inclusão desses sujeitos. São considerados como "loci" ou espaços institucionais desse sistema, a escola e a sala de aula, e são atores preferenciais os professores, as famílias, os alunos regulares e os próprios sujeitos deficientes. O conceito de representação social, enquanto ferramenta para a compreensão do *habitus* referido apóia-se na necessidade de recuperar o plano simbólico das práticas dos atores sociais envolvidos com o objeto de estudo, e ainda na necessidade de explicitação dos termos do conflito existente entre população usuária dos serviços educacionais e professores revelando, assim, facetas da trama social descrita por Bourdieu (OLIVEIRA, 1991; 1996).

A escolha deste conceito como auxiliar na análise do tema fundamenta-se no pressuposto da existência de relações complementares e conflitantes entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico produzido na área e, ainda, a configuração de um conhecimento técnico que permeia essas duas formas de conhecimento. Desse confronto deriva uma situação tensional permanente entre representações e práticas no núcleo da problemática da inclusão social da pessoa com deficiência mental.

Tendo em vista os diferentes atores em jogo no interior do processo de inclusão da pessoa com deficiência, considera-se que o *espaço social* onde essas esferas do saber se articulam e se estreitam de maneira mais explícita, está determinado pela forma como cada um desses interlocutores concebe e entende - escrevendo ou verbalizando - seu próprio conhecimento sobre o objeto. O processo de violência simbólica implica, dentre outros movimentos, no julgamento quanto ao pertencimento de determinados indivíduos a determinados grupos. Esse processo de arbitragem social exclui os diferentes, instalando-se uma situação de poder e superioridade dos que representam a maioria. Esse processo é constituído no campo do senso comum, a partir de uma espécie de consenso grupal que busca significados e consensos, determinando os espaços e posições sociais (BOURDIEU, 2008).

De acordo com o autor, o espaço reificado se apresenta como a distribuição no espaço físico, tanto de diferentes espécies de bens e serviços como também de grupos que se aproximam mais ou menos desses bens e serviços. Portanto o espaço é o local onde o poder se afirma sob a forma mais sutil da violência simbólica, enquanto violência despercebida. Assim, o espaço social e os benefícios por ele proporcionados resultam de lutas dentro de diferentes campos.

Desta forma, um indivíduo pode ocupar fisicamente um determinado espaço sem de fato *estar dentro* dele. Se o habitat contribui para criar o *habitus*, este contribui para fazer o habitat através de determinados costumes que ele reforça. Assim, permanece a evidência de que a aproximação espacial de alguém muito diferente dentro de determinado espaço não garante uma aproximação social: “[...] de fato, nada é mais intolerável do que a proximidade física (vivenciada como promiscuidade) de pessoas socialmente distantes” (BOURDIEU, 2008, p.156).

Para o autor, não existe espaço que não seja hierarquizado e que não exprima as desigualdades. Assim, é possível observar que não existe neutralidade em espaços sociais, A tentativas de neutralidade silenciam as diferenças, e contribuem para a perpetuação de discriminações daqueles marcados socialmente. Assim, a percepção de determinado espaço social remete à sua dimensão cultural, a diferentes formas de perceber o mundo. Os espaços, portanto, são concebidos a partir da concepção de sociedade: o espaço é objeto também das representações, que configuram suas práticas específicas.

A escola é um espaço social por excelência, e desta forma o conceito de espaço a ela relacionado assume diferentes dimensões, como pode ser verificado em:

A estrutura do espaço social se manifesta, assim, nos contextos mais diversos, sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social. Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e não exprima as hierarquias e as distancias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito de naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas (basta pensar na ideia de “fronteira natural”) (BOURDIEU, 1989, p.160).

Bourdieu; Passeron (2010) constataram que existe uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares: a sociedade produz e a escola reproduz. O sistema escolar, ao avaliar e proferir seus julgamentos reproduz a cultura legitimada socialmente e assim, não existe

neutralidade na escola, embora formalmente ela assuma um tratamento igualitário para todos, oferecendo-lhes as mesmas oportunidades. Na verdade, não existem oportunidades iguais: as condições são mais favoráveis para aqueles que conseguem corresponder às exigências da escola.

Sob esta perspectiva, se a escola possui a função de legitimar as diferenças produzidas socialmente, compreender o espaço escolar e a ação de seus atores auxilia a desmistificar as construções simbólicas que determinam a exclusão. Em relação às diferenças sociais e culturais reproduzidas na escola, Bourdieu; Passeron (2010) descrevem as desigualdades e a exclusão das classes desfavorecidas, referindo-se a qualquer reprodução da desigualdade, incluindo as questões relacionadas à deficiência.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como um dom natural (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p.41).

A escola é um espaço privilegiado de compreensão das relações sociais e dos processos de exclusão existentes na sociedade, não apenas por ser considerado um espaço de reprodução, mas por significar um espaço de prática da inclusão. Porém, os estudos das representações apontam comportamentos que têm determinado práticas sociais e pedagógicas que promovem a exclusão. Em relação ao processo de exclusão na escola, Cruz (2006) coloca que:

Nessa segregação, a criança/jovem acredita, seguindo a lógica mercantil, que ela “vale” tanto quanto a nota que recebe na produção escolar. Os alunos são excluídos de ser sujeitos sociais, destituídos da possibilidade de um lugar social por não possuírem o atestado que garante a sua inserção social, por não corresponderem às expectativas sociais, já que a escola e os sistemas de aprovação/reprovação via desempenho escolar validam a ocupação do lugar social (CRUZ, 2006, p.174).

Na escola, cada vez mais, as diferenças passam a ser sinônimo de marginalidade. Bandeira e Batista (2002) advertem que o preconceito se constrói tanto a partir dos traços anatômico-psicológicos clássicos, quanto nas esferas socioculturais e na imaginação simbólica. Trazendo com força redobrada as características do corpo, o preconceito vai além de uma

narrativa, ele cria uma percepção, formulando uma representação: “é no corpo de alguém que se inscrevem as marcas geradoras do preconceito; é ao corpo de alguém que você reage; a reação é em relação à diferença (muitas vezes, traduzida em poder) que esse corpo representa”. Assim, supõe-se que é a partir do corpo, mas não apenas dele, que a discriminação acontece (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p.133).

Neste estudo a escola é o lócus de pesquisa. Por que estudar representações sociais no espaço escolar? Observa-se que tanto as causas como as soluções para os problemas enfrentados pela escola têm sido buscadas fora de seus muros, entretanto as práticas pedagógicas possam superar um processo de reprodução social onde a intolerância e os preconceitos são reproduzidos.

É possível que a escola possa superar o papel de reprodução de um sistema social que tem se mostrado injusto e discriminatório. Suas bases são promissoras se servirem para uma discussão crítica sobre possibilidades de mudanças. Para que estas ocorram, a educação deverá assumir o grande desafio de fazer da diversidade um ponto a seu favor, pondo em prática seu discurso teórico sobre a valorização do conhecimento que cada aluno traz consigo, observando as diferenças como base de construção de valores que superem interesses individuais em nome de uma escola cidadã e democrática.

2.2 Professor: o agente que se move nesse espaço

O professor é um agente que se constitui em sua relação com determinado espaço social, e sua posição está expressa na relação hierárquica construída naquele espaço. Bourdieu (2008) esclarece que:

Considerados como corpos (e indivíduos biológicos), os seres humanos estão, do mesmo modo que as coisas, situados em um lugar (eles não são dotados da ubiquidade que lhes permitiria estar em vários lugares ao mesmo tempo) e eles ocupam um mesmo espaço. O *lugar* pode ser definido absolutamente como o ponto do espaço físico onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe. Quer dizer, seja como *localização*, seja, sob um ponto de vista relacional, como *posição*, como graduação em uma ordem. O *lugar* ocupado pode ser definido como a extensão, a superfície e o volume que um indivíduo ou uma coisa ocupa no espaço físico, suas dimensões, ou melhor, seu entulhamento (como às vezes se diz de um veículo ou de um móvel) (BOURDIEU, 2008, p.160).

Como recuperar o papel central do professor, enfatizando a importância do senso comum como um elemento regulador de sua prática social e profissional? Para isso, é de fundamental importância um diálogo do sujeito professor com sua ação docente: uma atitude reflexiva pode significar um grande passo rumo a uma prática profissional de cunho emancipatório.

As representações sociais em torno da profissão docente estão ancoradas à origem da educação cristã, e continuam vinculadas ao sacerdócio, a virtuosidade e altruísmo. Veiga Araújo (2000) fazem a seguinte afirmativa em relação à profissão docente:

Percebe-se em todas essas representações (repito-as: sacerdócio, abnegação, altruísmo, benevolência, tolerância, probidade, perseverança) que as relações humanas estão em jogo: trata-se de configurar as bases éticas em que se dá ou deveria se dar à relação do profissional da Educação com aqueles que usufruem seu serviço (VEIGA; ARAÚJO, 2000, pg. 108).

O professor lida em seu dia a dia com alunos de diferentes contextos sociais e tem o compromisso de ensinar e de arbitrar sobre a competência do aluno, aprovando ou reprovando o seu desempenho, de acordo com o aproveitamento de cada um. A avaliação pedagógica do aluno com deficiência mental representa uma dificuldade quando se trata de práticas de inclusão. Em relação ao ato de avaliar exercido pela escola, Luckesi (1994, p.33) observa que “o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou como estágio de um processo”. Desta forma, a escola trabalha com a noção de média que é definida a partir de um padrão de normalidade pré-existente, ou seja, pensar ou agir de maneira diferente significa tornar-se um problema.

O autor exemplifica características relacionadas ao senso comum pedagógico, analisando os sujeitos do processo educativo: para ser professor basta possuir certo conteúdo, organizá-lo, apresentá-lo aos alunos, controlando-os quanto à aquisição deste conteúdo, assim quanto a sua disciplina. Ou seja, a docência representa uma rotina comum, onde não se considera seu sentido e significado. Quanto à representação do professor sobre o aluno, o autor observa que raramente o professor questiona o papel do educando no processo de aprendizagem; de acordo com o senso comum este exerce um papel passivo (já que os ativos dão mais trabalho) e dependendo do professor, portanto, incapaz de criar e construir seu conhecimento. Em relação às contradições

advindas do senso comum na prática educacional o autor observa que o senso comum tornou-se hegemônico, e somente com a tomada de consciência de seus elementos constituintes e sua superação, será possível chegar a uma nova percepção do educando.

Miskolci (2010) considera que avaliar, medir e classificar a partir da aparência física significa parte integrante de uma estratégia de adequação proporcionada pela literatura, mídia, família, e até mesmo pelos educadores. Existe a necessidade de interpretar essas marcas e definir quem é esse sujeito. Muitas vezes nem o corpo é conclusivo, ele possui diferentes significados, muitas vezes rompendo com uma suposta normalidade. A reiteração das marcas corporais alimenta a existência de um modo que deve ser questionado.

Um aspecto importante relacionado à profissão docente é a predominância do sexo feminino, um fenômeno observado por Neves; Silva (2006), que exemplificam:

A compreensão do trabalho docente nos levou a considerar, inicialmente, o processo de inserção formal de determinados segmentos de classe do sexo feminino, que dentre as alternativas existentes no século XIX para o seu confinamento doméstico, encontravam-se, comumente, as profissões do magistério, de enfermagem e de outros empregos ligados ao domicílio. Isto porque a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho se deu em profissões que têm (ou que passaram a ter) características similares às da esfera doméstica; no caso, atividades de cuidados e responsabilidades relativos a casa, aos filhos e ao esposo (NEVES; SILVA, 2006, p. 67).

Para os autores, a representação do magistério como uma função predominantemente feminina, levou à desvalorização da profissão docente. Neves; Silva (2006) afirmam ainda que as professoras travam intensa polêmica sobre a desvalorização do ensino público e questionam seu papel diante do fracasso escolar, sentem-se responsáveis e não o associam ao contexto no qual estão inseridas.

A falta de autonomia e de reconhecimento do trabalho docente (principalmente no ensino fundamental) pode levar a uma grande inevitável saturação emocional. Um contraponto é a relação afetiva com os alunos, o prazer de dar uma boa aula, promover a leitura e a escrita, resultados considerados pelos professores como gratificantes (NEVES; SILVA, 2006).

A profissão docente é construída por contradições e conflitos. Nóvoa (1994) observa que os professores se encontram sempre entre dois mundos: eles não são pessoas do povo, nem burgueses; possuem alguns conhecimentos, mas não devem ter a pretensão de serem

intelectualizados; gozam de considerável autonomia na condução da classe, mas toda regulação autônoma de sua profissão está fora de questão e por fim, eles exercem certa influência sobre a comunidade.

2.3 A Escola inclusiva

Diante dos questionamentos sobre as representações sociais da deficiência mental e sua influência na prática docente, surgiu a problemática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A inclusão é uma realidade que vem sendo cumprida sistematicamente: de acordo com a legislação em vigor, a proposta de inclusão exige que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, e que as escolas precisam organizar-se para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais⁴.

Mantoan (2004) observa que conviver com o outro, reconhecer e valorizar as diferenças é uma experiência essencial à existência humana, porém é necessário definir a natureza dessa experiência. Portanto, mais do que a discussão em torno das diferenças e da igualdade, há que se considerar a experiência da inclusão. Em termos de escola, essa experiência é ainda incipiente e muito recente para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão. Para a autora, as ações educativas inclusivas, nessa perspectiva ética, têm como eixos: o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aulas.

Mantoan (2004) adverte que a proposta da inclusão tem se chocado com uma cultura escolar que se posiciona de maneira ambígua e até mesmo resistente em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, observando que:

A escola tem resistido a mudanças que envolvem o estar com o outro, porque as situações que promovem esse desafio e mobilizam os educadores a mudar suas práticas e

⁴ “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. (MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007).

a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão estão sendo constantemente neutralizadas por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios (reforço, aceleração entre outros). Essas iniciativas fazem a escola escapar pela tangente e a livram do enfrentamento necessário com sua organização pedagógica excludente e ultrapassada. (MANTOAN, 2004)

Quanto ao recebimento de alunos com necessidades especiais no sistema escolar, Mantoan (2004) acredita na construção de uma nova ética que englobe todo o sistema educacional brasileiro, já que os desafios em nossa realidade são específicos, e inúmeros. A autora acrescenta que se deve buscar a superação de uma educação que tem atuado contra os ideais de inclusão social e plena cidadania, o que depende de esforço coletivo na busca de uma educação de qualidade para todos e adverte que:

[...] precisamos reverter a situação crítica de nossa escola, marcada pelo fracasso e pela evasão de parte significativa de seus alunos, marginalizados pelo insucesso, pelas privações constantes e pela baixa autoestima, resultante da exclusão escolar e social. Os alunos com deficiência constituem grande preocupação para os educadores inclusivos, mas a maioria dos alunos que fracassam nas escolas são crianças que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2004, p.43).

Mesmo que estejam cumprindo determinações legais, as escolas ainda buscam seus caminhos para que a inclusão seja de fato uma realidade. Importante observar que os diferentes caminhos a serem trilhados devem estar vinculados a realidades locais, culturas e práticas contextualizadas.

Mendes (2006) alerta que, no Brasil, a inclusão escolar é fruto da influência norte-americana, podendo ser observada como mais um modismo que vem direcionando a forma como o movimento inclusivo se apresenta no Brasil. Assim, embora as perspectivas de inclusão escolar estejam postas na lei, não se traduziram até o momento em ações políticas, e desta forma não chegaram à escola e à sala de aula. A autora esclarece:

Analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada é de que o movimento escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por

força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 90 (MENDES, 2006, p.391).

Reconhecendo a importância da educação inclusiva, Mendes (2006) acrescenta que o movimento teria mais legitimidade e possibilidade de sucesso se fosse fruto de conquistas e lutas pelo direito à educação dos alunos com necessidades especiais. A autora conclui que o paradoxo de lidar com uma ideologia importada é que, além do risco de representar mais um modismo, é também uma questão de valor, portanto um imperativo moral nas sociedades democráticas.

Mendes (2006) esclarece que ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular. Entretanto, só o acesso não é suficiente: transportar a filosofia de inclusão das leis, para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. De acordo com a autora, de modo geral pode-se concluir que o debate sobre a inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica, como foi a integração escolar nos últimos trinta anos. Para a autora, o conhecimento necessário para fundamentar essa prática é um exercício para a pesquisa científica, essencial para que a sociedade brasileira busque contribuir, de maneira intencional e planejada, para a superação de uma educação que tem atuado contra os ideais de inclusão social e cidadania:

É necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras. Em contrapartida, é necessário também que o processo de tomada de decisão política privilegie mais as bases empíricas fornecidas pela pesquisa científica sobre inclusão escolar na nossa realidade. [...] O futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. (MENDES, 2006, p.402).

Em relação a propostas de superação do problema enfrentado, concordamos com a autora no tocante à necessidade de que se busque a construção de uma política de inclusão baseada em nossa realidade em suas bases históricas, legais, filosóficas, políticas e econômicas.

A forma como a inclusão vem acontecendo no cotidiano das nossas escolas foi analisada por Glat; Fontes; Pletsh (2006). De acordo com as autoras, poucas são as experiências e práticas inclusivas estudadas de forma sistemática no Brasil, faltando pesquisas de campo sobre o

andamento e os resultados desse processo, ainda muito recente. As autoras esclarecem que os casos de inclusão bem-sucedidos são geralmente baseados em relatos de esforço próprio, de famílias e /ou profissionais, e não pela ação de políticas públicas.

Glat; Fontes; Pletsh (2006) esclarecem que a implementação da educação inclusiva no atual modelo escolar brasileiro transforma-se em um desafio que nos obriga a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas. Assim, as autoras consideram que o campo da Educação Especial como área de conhecimento, pesquisa e prática profissional tem muito a contribuir neste processo: é a partir de um diálogo entre estes dois modelos de Educação que uma nova forma de pensar a escola poderá surgir e se tornar capaz de atender às necessidades especiais de cada aluno, todos aqueles atualmente são marcados pela exclusão e pelo fracasso escolar.

A inclusão traz grandes desafios. O convívio com a alteridade pressupõe rupturas e de acordo com Eizirik, (2007), lidar com a diferença significa cuidar dela e aprender com ela, o que requer transformações radicais. São muitas as incertezas, portanto são necessários ingredientes como a ousadia, a humildade e a coragem para que se possa assegurar a tolerância e o respeito entre os diferentes.

Assim, é possível observar que a escola está diante do desafio de incluir, embora ela esteja inserida em uma sociedade que exclui. Sabe-se que, apesar da legislação que sugere a educação inclusiva, tal proposta ainda se encontra deficitária diante da realidade em que se encontram as escolas. A inclusão tem ocupado significativo espaço de reflexões. Para Carvalho (2003), a inclusão educacional deve ser entendida como princípio e também como processo contínuo e permanente. De acordo com a autora, a inclusão não deve ser concebida como um preceito administrativo, que determine prazos a partir das quais as escolas passem a ser inclusivas apenas em obediência a relações de poder ou pressões ideológicas.

A autora pondera que a presença física não garante que os alunos estejam integrados uns com os outros, aprendendo e participando de todas as atividades escolares. Portanto, além da inserção física torna-se indispensável que todos sejam beneficiados com a inclusão na escola, como uma forma de construção de cidadania. Assim, considera que, apesar de a tolerância ser uma virtude pessoal é necessário que se reconheça que existem certas atitudes são identificadas como uma espécie de favor em conceder a presença de alguns sujeitos como forma de aceitação passiva e que estão na contramão da ética da inclusão. A autora preocupa-se em discutir o que

acontece com as escolas especiais, diante do conceito de escola inclusiva: a autora considera que o destino da educação especial alarga seu leque de compromissos, não mais como um sistema paralelo e nem com a permanência de suas práticas. Carvalho (2003) argumenta que as propostas das escolas especiais precisam ser examinadas e suas práticas ressignificadas como um conjunto de serviços e de recursos de apoio orientados para a educação regular.

De fato, diante da proposta da educação inclusiva torna-se fundamental um sistema de apoio para lidar com as necessidades especiais do aluno e as demandas existentes. Os diferentes serviços de apoio auxiliam como um suporte para a superação de dificuldades nas questões educativas, o que pode ser identificado em relação a todos os alunos, na perspectiva de que todos se beneficiam com uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser contempladas em seus diferentes aspectos: cognitivo, emocional e social. Assim, considera-se que a educação inclusiva requer mudança de mentalidade e a construção de novos valores, o que abrange também aqueles que apresentam diferenças acentuadas.

Sobre este aspecto, Omote (2005) argumenta que uma educação inclusiva implica em mudanças fundamentais que não se produzam a partir de decisões tomadas em assembleias ou de vontades expressas em moções nem por meio de leis. A educação inclusiva, de acordo com o autor, requer uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar a diversidade. Desta forma, o atendimento a pessoas com deficiência vem modificando-se progressivamente, desde as formas mais extremas de exclusão registradas no passado, até as mais recentes tentativas de se evitar qualquer forma de discriminação.

O autor esclarece que, ao optar pela construção de um sistema de educação inclusiva, o governo brasileiro vem estabelecendo normas para o atendimento educacional a crianças deficientes, em consonância com os preceitos da Declaração de Salamanca, firmada em 1994. Omote (2005) esclarece ainda que a inclusão não se restringe apenas ao aluno com deficiência: a perspectiva assumida é a de ampla diversidade de diferenças que podem representar as mais variadas necessidades educacionais especiais a serem atendidas pelo sistema de educação inclusiva.

Embora considere que as sociedades humanas já tenham evoluído, tornando-se cada vez mais inclusivas, o autor adverte que:

[...] no plano das relações sociais, no interior dessa comunidade escolar, ocorre uma *conspiração silenciosa* que leva os alunos de classes especiais a serem desacreditados e inferiorizados. Assim, estes são maculados socialmente, isto é, estigmatizados. Convém lembrar e destacar ao leitor que tal processo de estigmatização não é inerente ao próprio recurso especial, mas é determinado pelo uso que se faz dele, conforme já apontamos repetidas vezes. Tal estigma, para que cumpra a sua função de controle social, precisa ser visível e dissonante em relação às expectativas de normalidade. Nessas condições, a identificação e o encaminhamento a classes especiais não podem ocorrer discretamente e as classes especiais não podem confundir-se com classes comuns, necessitando de alguma clara sinalização, como placas e localizações especiais (OMOTE, 2005, p.296).

A temática da inclusão no contexto educacional tem fomentado discussões que comprovam que essa nova realidade já faz parte do cotidiano, mesmo que muitos equívocos ainda sejam cometidos nas escolas denominadas inclusivas. É necessário que sejam revistas as formas de ensinar, e que se busque práticas que assegurem a inclusão dos alunos com necessidades especiais, evitando assim seu isolamento na escola. Neste sentido, a ação do professor é um item fundamental para o sucesso da inclusão na escola, porque ele poderá criar um ambiente de acolhimento e cooperação, ajustes necessários para que ocorra a interação entre os alunos. Assim, é perceptível a necessidade que haja um treinamento específico para a compreensão e o atendimento dos alunos em processo de inclusão.

É neste sentido que Masini (2004) esclarece que falar de inclusão escolar é falar do educando e do que ele necessita para participar do que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição. A autora analisa que a escola, ao passar a aceitar a criança com deficiência, não buscou cuidar apropriadamente da formação de professores, permanecendo estes sem preparo para lidar com a criança diferente. Para a autora, a entrada de crianças com deficiência na escola regular não contou com as condições necessárias para que o processo de inclusão pudesse ocorrer.

Masini (2004) adverte que o movimento de inclusão no Brasil tem sido acompanhado de um movimento contraditório. Muitos educadores discordam quanto à inclusão indiscriminada, na qual, sem qualquer avaliação prévia, a criança é matriculada na escola regular sem análise de suas reais condições e das necessidades específicas de atendimento. A autora observa que muitos defendem a inclusão e ninguém se arrisca a se pronunciar contra ela, visto que existe concordância a respeito da inclusão como oposição à exclusão de crianças com deficiências do ensino comum. É neste sentido que a autora pondera que:

Contribuir para a inclusão escolar do aluno, com ou sem deficiência visual, requer atenção contínua ao que cada um manifesta de suas possibilidades e habilidades. Uma ação que vise a efetivar a inclusão da criança com deficiência remete a situações concretas de convívio. Requer clareza sobre a contribuição que cada um pode dar, clareza inclusive sobre a própria ação, a própria racionalização e ideologia. É um trabalho que vai se constituindo ao longo do tempo; não se constrói e finaliza em um período fixo de duração; requer continuidade (MASINI, 2004, p.42).

Presume-se desta forma que a inclusão educacional é um processo gradativo e dinâmico, portanto em constante transformação, um processo alicerçado no princípio básico do respeito às diferenças individuais dos alunos e à oferta dos serviços de apoio apropriados às suas necessidades. Embora pareça um projeto de fácil concretização, a escola inclusiva requer mudanças substanciais e reestruturação de práticas educativas que até hoje têm sido vivenciadas no contexto das escolas. Não se trata apenas da facilitação do acesso dos alunos com necessidades especiais, mas, sobretudo a garantia de permanência em uma escola historicamente excludente e discriminatória.

3. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (2007) desenvolveu a teoria das representações sociais aprofundando o conceito de representações coletivas, iniciado por Durkheim. Priorizando a característica de mudança das representações sociais, Moscovici (2007) observou que quando a vida social é perturbada, são mobilizados esforços para um novo equilíbrio, o que não significa, entretanto, que o grau de estabilidade das representações mude de acordo com o desejo do grupo social. Para o autor, o senso comum está sempre sendo criado e recriado, principalmente onde a ciência e a tecnologia estão popularizadas. Assim, todas as formas de crença, ideologia e conhecimento, inclusive o científico, são representações sociais. As representações sociais são definidas pelo autor como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, permitir que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2007, p.21)

As representações sociais, portanto, podem ser percebidas como uma forma de conhecimento socialmente construído e compartilhado, referindo-se a processos sociocognitivos que envolvem os indivíduos em suas histórias de vida, práticas sociais, modelos de conduta e de pensamento, socialmente transmitidos (ALMEIDA, 2006).

Na atualidade, a teoria das representações sociais apresenta três abordagens que são complementares: a abordagem relacional, a abordagem estrutural e a abordagem processual.

De acordo com Sá (1996) a abordagem relacional tem como principal representante Doise, que propõe três níveis de explicação em psicologia social: o nível intrapessoal, o nível interpessoal e o nível posicional. Embora os estudos em psicologia social se atenham aos níveis intrapessoal e interpessoal, a articulação entre os diferentes níveis é possível e mesmo desejável. O estudo é experimental e desconsidera a ideia de consenso, geralmente associada às representações sociais.

A abordagem estrutural tem como principal representante Abric, que define a representação como “um conjunto estruturado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social” (ABRIC, 2001, p. 156).

Sá (1996) esclarece que em relação à estrutura dinâmica das representações, foi desenvolvida a hipótese de que toda representação se organiza em torno de um núcleo central, elemento fundamental da representação, determinando sua significação e organização. O núcleo central é um subconjunto de uma representação, composto de um ou dois elementos, cuja ausência modificaria substancialmente a representação em seu conjunto. O núcleo central é o elemento mais estável de uma representação, o mais resistente à mudança; é própria identidade da representação.

A abordagem processual trabalha na construção da representação, sua gênese e seus processos de elaboração. Assim, essa abordagem busca identificar o princípio que estrutura esse campo como um sistema, seus componentes socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos (ARRUDA, 2002).

É neste sentido que Jodelet (2002) observa que a representação social deve ser estudada em função dos elementos afetivos, mentais e sociais. Além disso, deve integrar, além da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e das idéias. A autora recomenda que no estudo das representações, pode-se partir de três perguntas iniciais: Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe, e com que efeito?

Para Jodelet (2007) as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. Assim, é possível conhecer uma modalidade de pensamento em seus aspectos constituintes - os processos, ou os aspectos constituídos - os produtos. A autora identificou nos seus estudos duas maneiras de se estudar as representações.

[...] as representações podem ser estudadas de duas maneiras. Globalmente, quando nos apegamos às posições emitidas por sujeitos sociais (indivíduos ou grupos), a respeito de objetos socialmente valorizados ou conflitantes, elas serão tratadas como *campos*

estruturados, isto é, conteúdos cujas dimensões (informações, valores, crenças, opiniões, imagens etc.) são coordenadas por um princípio organizador (atitude, normas, esquemas culturais, estrutura cognitiva etc.) De um modo focalizado, quando nos apegamos a elas, a título de modalidade de conhecimento, elas serão tratadas como núcleos estruturantes, isto é, de saber organizando o conjunto das significações relativas ao objeto conhecido. (JODELET, 2005b, p.47)

Neste estudo abordamos as representações no seu aspecto constituído, ou seja, nos conteúdos representacionais que sustentam os posicionamentos do grupo estudado.

A teoria das representações sociais auxilia na compreensão das relações sociais estabelecidas e neste sentido é necessário que se compreenda o sentido da alteridade. O conceito de alteridade significa que todo sujeito interage e interdepende de outros sujeitos: o sujeito só existe a partir do outro, em contato com esse outro. A diferença entre os sujeitos constitui a essência da vida social e a alteridade nos permite conceber coisas que sozinhos não conseguiríamos perceber, conforme esclarece Jodelet (2005b):

É a relação com a alteridade do interior que nos interessa aqui. Relação de grupo com o grupo, de corpo com o corpo. Muitas vezes, faz-se equivaler essa relação a uma simples relação de diferença, explicada de duas maneiras. Ou reduzindo as relações com o outro, grupo ou membro de um grupo, a uma atividade de diferenciação, explicada por uma tendência natural e social que leva a distinguir o si do resto. A partir de então, o outro é apenas a forma vazia da assunção identitária (JODELET, 2005b, p.35).

A autora se refere à alteridade *de fora* e à alteridade *de dentro*, aspectos que abrangem tanto as relações interpessoais quanto as intergrupais. Em seu estudo sobre as representações sociais da loucura, a autora busca a relação com a alteridade do interior, a relação de grupo com grupo, de corpo com corpo.

Moscovici (2005) estabelece que o essencial é que, ao produzir ciência de fenômenos mentais da sociedade, seja identificado o conhecimento produzido em comum, reconhecendo a validade de suas propriedades, considerando-se a teoria. Para o autor, as representações não podem ser classificadas como populares, pré-científicas, pois não se trata de algo desprovido de função, ao contrário, elas têm um papel essencial, auxiliando a determinar o gênero de argumentos que aceitamos.

O autor esclarece que as representações sociais são intelectualmente diferentes das representações profissionais, ou mesmo das científicas. Isso não se dá em razão de uma falta de

lógica ou do desconhecimento das contradições entre as noções combinadas, mas porque elas são obrigadas a associar várias áreas de conhecimento e de práticas, ao mesmo tempo em que vários modos de pensamento. Uma única representação reúne uma grande variedade de raciocínios, imagens e informações de origens diversas, com as quais ela forma um conjunto mais ou menos coerente.

Embora ainda persista uma valorização das respostas científicas para todos os fenômenos, inclusive os sociais, na atualidade já se percebe que o conhecimento científico por si só não possui explicações suficientemente complexas para dar conta de qualquer objeto social, já que sua relação com este objeto é apenas parcial.

Moscovici (2001) esclarece que as representações facilitam a comunicação de um grupo e reduz o que se considera vago através do consenso possível entre seus membros. Isso significa que toda interação humana entre dois indivíduos ou entre dois grupos envolve representações. As representações, portanto, são produtos da ação e comunicação humana, elas popularizam e representam o saber científico, a cultura e a religião, estruturas criadas e transmitidas pelos sujeitos e grupos, mesmo sem que percebam. É importante destacar a importância das representações sociais como uma forma de conhecimento diferente do conhecimento científico, porém não menos importante.

De acordo com a teoria, a elaboração de uma representação significa que o sujeito busca construir um caminho entre o que lhe é estranho e o que é familiar, interpretando e categorizando os objetos e pessoas com os quais se depara. Esse conhecimento, identificado como senso comum, objeto da teoria das representações sociais, traduz uma forma particular de compreensão e de comunicação, uma maneira que cria a realidade e o senso comum. Assim, se a finalidade das representações é tornar o que é estranho em familiar, isso significa que os universos consensuais nos dão a certeza de estarmos em lugar seguro, sobre o qual temos o controle (MOSCOVICI, 2001).

Desta forma, é possível inferir que quando nos deparamos com uma pessoa com deficiência mental, essa pessoa muitas vezes não se enquadra em nossas representações e por desconhecimento, atribuímos intencionalidade ao seu comportamento *estranho*. A este processo Moscovici (2007) denominou causalidade primária.

O autor identifica como causalidade secundária o que não é espontâneo, aquilo que é adquirido pela educação, a linguagem e visão científica do mundo, que nos leva a desvestir do

mundo exterior sua porção de intencionalidade, abrangendo uma visão mais imparcial da realidade. Observa-se que ambas as causalidades agem simultaneamente e se misturam, produzindo características específicas.

Percebemos, portanto, que o comportamento humano provém de dois conjuntos diferentes de motivações, que são internas e externas e que o conjunto de motivações provém não da pessoa, mas de seu ambiente e das pressões exercidas sobre elas.

Moscovici (2001) esclarece, que: “o medo do que é estranho (ou dos estranhos) é profundamente arraigado [...] E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que ‘não é exatamente’ como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida” (MOSCOVICI, 2001, p.56).

De acordo com a teoria das representações sociais o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum não têm tenha primazia um sobre o outro: a teoria representa um corpus científico no qual as representações sociais traduzem o universo consensual. Assim, o conhecimento científico pertence ao universo reificado, já que depende de qualificação e de informações específicas. Ao entrar em contanto com imagens, noções e linguagens científicas próprias do universo reificado, o indivíduo procura apropriar-se do que não é familiar, transferindo-o para o universo consensual e tornando o desconhecido em algo familiar.

O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam do universo consensual. (MOSCOVICI, 2001, p.52)

As teorias do senso comum constituem os universos consensuais, onde se dão as atividades cognitivas formadas pelas práticas de interação social, nas quais são formadas as representações sociais. Nos universos consensuais, os indivíduos apresentam-se com mesmo valor na sociedade, entretanto a ciência se ocupa em romper com o senso comum, desmistificando percepções e opiniões, e faz um caminho inverso: a ciência busca tornar não familiar o que se apresenta familiar, num processo de desnaturalização dos fenômenos. Em uma dimensão social, ciência e senso comum são irreduzíveis um ao outro, porque são formas de compreender o mundo e de se relacionar com ele. O senso comum possui suas próprias

formulações e não será substituído pela ciência ou pela lógica. O senso comum continua a descrever as relações comuns entre os indivíduos, explicando suas atividades e seu comportamento normal, moldando seus intercâmbios no cotidiano. (MOSCOVICI, 2001).

De acordo com o autor, todas as formas de crença, ideologias, conhecimento, incluindo até mesmo a ciência, são de um modo ou de outro, representações sociais. Em suma, para o autor o senso comum está continuamente sendo criado e recriado, principalmente nos locais onde os conhecimentos científico e tecnológico estão sendo popularizados. É importante observar que o caráter das representações sociais é revelado especialmente quando determinado grupo vivencia tempos de crises e de mudanças. Neste momento, as pessoas estão mais dispostas a falar, as imagens estão mais vivas, as memórias coletivas excitadas e o comportamento mais espontâneo:

Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender um mundo cada vez mais não-familiar e perturbado. As representações sociais se mostram transparentes, pois as divisões e barreiras entre mundo privado e público se tornam confusas. Mas a crise pior acontece quando as tensões entre universos reificados e consensuais criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, entre conhecimento científico e popular. (MOSCOVICI, 2007, p.91)

Explicitando a aplicação da teoria das representações sociais Jodelet (2001) cita como exemplo o fenômeno da AIDS. A autora esclarece que, antes mesmo que a biologia trouxesse esclarecimentos sobre a AIDS, as pessoas elaboraram teorias apoiadas nos dados de que dispunham, relativos aos portadores, identificados como drogados, homossexuais, receptores de transfusões e, principalmente, aos homossexuais e seu comportamento moral. Assim, existe neste processo um valor simbólico, já que desde a Antiguidade, o perigo do contato corporal é um tema recorrente do discurso racista, que utiliza a referência biológica para fundamentar a exclusão da alteridade.

Para a autora, a AIDS exemplifica um acontecimento que surge no cenário social, que mobiliza o medo, cria uma atividade cognitiva para compreendê-lo, dominá-lo e dele se defender. “A falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações que vão circular de boca em boca ou pular de um veículo de comunicação ao outro” (JODELET, 2001, p.20). Desta forma duas representações - uma moral e outra biológica - são construídas no acolhimento de um novo elemento, apoiadas em valores e saberes anteriores, reavivados por uma situação particular, conclui a autora. Assim, o primeiro contato com uma pessoa é marcado por

uma característica marcante deste sujeito, que é selecionada de forma aleatória e passa a ser utilizada como uma categoria de classificação. A característica se torna então uma espécie de padrão para todas as pessoas do mesmo tipo. A tendência à classificação não é uma escolha cognitiva, ela reflete uma determinada atitude frente ao objeto, ou seja, uma maneira de defini-lo como normal ou anormal. Isso significa que, se a classificação for positiva, ela é aceita, se for negativa, significa a sua rejeição.

Jodelet (2001) esclarece que o pensamento se expressa socialmente através da comunicação, organizada em um sistema condicionado pelas representações e pela cultura. A comunicação, portanto, possui papel fundamental na criação do universo consensual. Ela surge como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento social, surgindo como válvula de escape, liberando sentimentos que são despertados por situações coletivas conflitantes, mal toleradas.

Existem dois aspectos que são marcantes a teoria das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem significa uma espécie de classificação interna, a que recorremos na busca de compreensão dos objetos. A objetivação pressupõe que sistemas de classificação e de nomeação que não servem apenas para rotular, mas principalmente para facilitar a interpretação e a compreensão de intenções e motivos que fundamentam a ação das pessoas, formando opiniões.

Quanto a estas características fundamentais para a compreensão da representação social, Moscovici (2001) esclarece que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros) tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2001, p. 78)

Assim, ancoragem é a incorporação do que é estranho numa rede de categorias familiares: “Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a. E, neste ato, nós revelamos nossa ‘teoria’ da sociedade e da natureza humana” (MOSCOVICI, 2001, p.62).

Quanto à objetivação, sendo um processo ligado a sistema de valores, nele se concretiza aquilo que é abstrato: “A abordagem social das representações trata de uma matéria concreta, diretamente observável, mesmo que a organização latente de seus elementos tenha sido objeto de reconstrução por parte do pesquisador” (JODELET, 2001, p.37).

Desta forma, o estudo das representações trata dos fenômenos enfatizando mais sua dimensão simbólica do que os comportamentos observáveis. É grande a importância de pesquisas que se dedicam ao estudo dos fenômenos sociais através de mecanismos que permitam a observação de significados ocultos que determinam as relações sociais e a discriminação. O mal-estar social relacionado a atitudes de discriminação e exclusão tem mobilizado tanto as pesquisas em ciências sociais quanto as demais ciências, de um modo geral, movidas por diferentes modos de comunicação. Assim, é possível inferir que todo tipo de conhecimento, vinculado ou não a um status científico, possui considerável poder de transformação, ainda que muitas vezes a ideologia presente.

Santos (1998) se refere ao paradigma da modernidade como um projeto sociocultural muito amplo, contraditório e cheio de potencialidades: sua matriz aspira um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social. Tal trajetória não se dá de forma linear, sendo caracterizado pela conversão, que o autor considera perversa, das energias emancipatórias em energias regulatórias, o que se deve à crescente promiscuidade particularmente evidente a partir dos meados do século XIX.

Para o autor, na tensão entre subjetividade individual e coletiva, a prioridade é dada a subjetividade individual, o que acarreta o declínio do verdadeiro sentido de comunidade, reduzindo-se a sociedade a uma concebida como agregação competitiva de interesses particulares. O autor descreve o mundo atual:

[...] a minha proposta é que, em termos gerais, cada um de nós, é uma rede em que se combinam várias subjectividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjectividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas. Somos de manhã cedo privilegiadamente membros de família, durante o dia de trabalho somos classe, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipe nacional como nação. Nunca somos uma subjectividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas, consoante as condições, o privilégio de organizar a combinação com as demais. À medida que desaparece o coletivismo grupal desenvolve-se, cada vez mais, o coletivismo da subjectividade. (SANTOS, 1998, p. 107)

Moscovici (2007) concorda que um indivíduo sozinho não cria representações, e esclarece que, uma vez criadas, as representações circulam e dão novos sentidos a antigas representações, que desaparecem. Desta forma, o estudo das representações percebe pessoas e grupos não como seres passivos, mas como seres pensantes, que produzem e comunicam suas representações e soluções às questões que fazem parte de seu cotidiano.

Jodelet (2005b) acredita que existe uma dificuldade em estabelecer uma ligação entre representação e prática, na medida em que normalmente se apega quase que exclusivamente ao valor expressivo da representação, considerando-se o que é vivido pelo sujeito, sem que se avalie o alcance da construção cognitiva enquanto definição de objeto, diante do qual os sujeitos se situam.

Desta forma, a autora se propõe a trabalhar as representações sob a forma de pensamento social, cuja gênese, propriedades e funções devem ser relacionadas com os processos que afetam a vida e também a comunicação social, assim como os mecanismos que concorrem para a definição da identidade e a especificidade dos sujeitos sociais, indivíduos ou grupos. Para pôr em ação tal perspectiva, ou seja, para que sejam unidas as abordagens psicológicas e sociais, é necessário que haja um interesse por contextos sociais reais e ponto de vista pluridisciplinar.

Em relação ao processo de rejeição aos excluídos, Moscovici (2007) esclarece que: “[...] quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que ‘não é exatamente’ como deveria ser nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida” (MOSCOVICI, 2007, p.56).

Desta forma, é possível observar que as pessoas com deficiência mental causam estranhamento em função do seu componente cognitivo e comportamento diferenciado, o que afasta as pessoas, e esse é um fator que dificulta sua inclusão. Assim, é importante a compreensão do conceito de ancoragem para compreender fenômenos como a exclusão:

Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-la com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2007, p.62).

O autor compreende que nomear ou classificar pessoas é uma atitude social que é ditada pelo senso comum e seu principal objetivo é “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (MOSCOVICI, 2007, p.70).

Moscovici (2007) defende a tese de que o caráter das representações sociais é revelado em tempos de crise, o que significa que as tensões entre os universos reificados e consensuais criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, ou seja, entre o conhecimento científico e o popular. Sendo ambos de igual importância, as tensões podem provocar revoluções concretas no senso comum, produto de uma escolha de regras partilhadas de maneira geral.

Desta forma, pode-se inferir que as representações existentes na escola não são independentes dos demais sistemas de representação social dos quais a escola também depende para instituir mudanças. Considerando que o senso comum está sendo constantemente criado e recriado, pode-se considerar que o processo de inclusão é capaz de provocar a criação de uma nova representação social.

Existem possibilidades de mudanças nas representações sociais da deficiência mental? Provavelmente sim. Existe a possibilidade de que as representações possam ser transformadas quando provocadas por mudanças sociais forçadas e mais radicais que se introduzem em nível das instituições, como é o caso da obrigatoriedade da inclusão escolar. Porém, é necessário observar que uma mudança representacional pode ser positiva ou não, se observada pelo seu aspecto social. Desta forma, a convivência pode facilitar a inclusão ou aprofundar ainda mais o processo de exclusão através de um processo de naturalização das características e necessidades desse grupo.

4. DIFERENTES ESTUDOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

O objetivo deste capítulo é refletir sobre os diferentes estudos que enfocam a deficiência mental sob o ponto de vista das relações estabelecidas a partir do espaço escolar. Os diferentes olhares em relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas serviram de alicerce para a construção das reflexões neste estudo. Pretende-se, através deste diálogo, abordar em síntese a análise realizada pelos diferentes autores em relação aos diversos aspectos que envolvem o tema.

4.1 O espaço social e as representações sociais da loucura- Denise Jodelet

O estudo de Jodelet (2005a) sobre as representações sociais da loucura fornece uma base de sustentação para a compreensão das representações da deficiência mental. A autora trabalhou em um contexto em que o contato diário com os doentes mentais fosse uma realidade, permitindo a observação da relação de alteridade. Levando em conta as diferentes realidades, da mesma forma que os hóspedes doentes mentais em processo de inclusão na aldeia francesa, os alunos com deficiência mental estão incluídos no ensino regular e passam por semelhante processo de estranhamento.

A pesquisa de Jodelet (2005a) foi realizada em uma pequena cidade na França, onde, desde 1910 as famílias locais acolhem os doentes mentais em suas casas sob a orientação do hospital psiquiátrico local. A autora relata, sob a perspectiva das representações sociais, como se dá a relação dos hospedeiros com os doentes mentais sob sua responsabilidade.

A doença mental, para os habitantes da Colônia, é considerada como uma *doença que não é doença*, já que não é manifesta no corpo. Assim, o *mal mental* não se articula ao sujeito pelo “ter”, mas pelo “ser”. Por exemplo, quando se diz: João *tem* tuberculose é diferente de João *é* louco. Embora doença e deficiência possuam significados e sentidos diferentes, um dos pontos em comum entre as duas é a situação de exclusão vivenciada por esses indivíduos.

Neste estudo, estão relacionados a pessoas designadas genericamente como loucas, entretanto, é possível perceber a presença de pessoas com deficiência mental entre eles. No

trecho abaixo os deficientes mentais são identificados de forma diferenciada pelos habitantes da Colônia, que os identificam com o adjetivo de *inocentes*:

Quer ele seja ‘de nascença’, ou sobrevenha de uma ‘parada no cérebro’, traduz-se por um desenvolvimento mental insuficiente, que reduz o homem ao estado infantil ou até animal, marcando-o com três traços incontestados: ele não tem o conhecimento, não tem a responsabilidade, não é perigoso. É o idiota da aldeia, sem a esquisitice que se encontra no ‘doido’, nem o potencial de maldade que se teme, por diversas vezes, nos outros. (JODELET, 2005a, p.221)

Observa-se no relato de Jodelet a presença de pessoas com deficiência mental entre os doentes. Existe também um sistema de diferenciação entre doença e deficiência, criado pelos habitantes, embora com base em um sistema de classificação arcaico⁵.

De acordo com a autora, as representações da doença mental estão relacionadas ao medo, uma construção representacional onde a loucura está associada à maldade. O trecho abaixo, por exemplo, está relacionado ao louco:

De emprego pouco comum, de conteúdo pobre e pouco elaborado, e por isso ameaçador, o termo evoca alguma perturbação localizada no pensamento: ‘não se sabe o que pode passar pela cabeça deles’, assim como a presença difusa do ‘mal mental’, ainda mais perturbadora por ser mal conhecida. Através dele, imputa-se de referência a capacidade delituosa de uma inteligência desviada e logo maligna, ou o poder de uma intenção maléfica, que transparece no ‘olhar fingido’ ou na expressão ‘mal-encarada’ que fazem do doente um objeto de temor, a menos que seu discurso delirante não prove que ele ‘se retirou do mundo’ e se afastou dos outros (JODELET, 2005a, p.221).

⁵ Mas, principalmente, teve como efeito circunscrever o leque das categorias psiquiátricas admitidas na Colônia de modo relativamente estável no tempo, privilegiando os casos de retardo mental e as afecções crônicas: o retardo mental médio (imbecilidade) representa 24,5% das afecções; os casos de debilidade, 22,5% assim como os de esquizofrenia crônica, enquanto os delírios crônicos são apenas 10% e as psicoses alcoólicas 8%. Essa distribuição reflete, ao seu modo, as obsessões, as necessidades e a história da Colônia, pelo privilégio que ela dá a certas categorias: o que ela dá aos pensionistas idosos e às doenças estabilizadas - e, inversamente, o pequeno número de casos próximos da fase médico-legal, ou que manifestem desequilíbrios caracteriais - responde ao temor do perigo social e sexual; o que ela dá aos retardos e a certas formas crônicas, à necessidade de garantir sem problemas a mão-de-obra rural. A pequena margem deixada para os casos de neurose ou certas formas de alcoolismo denota a dificuldade de obter, por parte dos hospedeiros, e além dos serviços materiais, uma ajuda no apoio psicológico a esses doentes. Enfim, a porcentagem mínima reservada à epilepsia obedece à preocupação de poupar uma população muito sensibilizada à visão das crises, que ainda hoje lhes causam horror. (JODELET, 2005a, p.86/87)

Uma preocupação observada com relação à convivência com os loucos foi o risco de contágio, conteúdo esse que está descartado em nível manifesto, porém se encontra presente nas práticas relatadas. A autora não faz referência ao medo associado ao risco de contágio em relação aos deficientes mentais (identificados pelos habitantes como *os inocentes*), mas é possível inferir que os deficientes mentais também fossem privados de um contato mais próximo.

Denise Jodelet é uma referência que auxilia na análise do posicionamento daqueles que lidam com grupos estigmatizados. Seu estudo avança na proposta de desvendar os sentimentos que envolvem as relações com a diferença a partir da teoria das representações sociais. A autora descreve a forma como, em alguns grupos, mesmo estando incluídos fisicamente, alguns indivíduos permanecem reconhecidos como *os outros*.

Assim é, a cada vez que uma diferença (seja ela de origem nacional ou étnica, de cor ou de raça, ou simplesmente de língua ou costumes de vida) joga o indivíduo na alteridade, aos olhos daqueles que encontram em suas raízes no território ou na cultura razões naturais para permanecer entre si. Tanto isso é verdade que existe um parentesco profundo entre todas as situações em que se confrontam grupos diferentes (JODELET, 2005a, p.34).

Vivendo em liberdade, inclusive frequentando os mesmos lugares junto aos normais sem que nada os distinguisse, os loucos eram mantidos à distância quando eram reconhecidos. A autora observa que eles eram evitados pelos demais e desta forma continuavam como estranhos e coloca que:

O que vemos? De um lado, as pessoas da região, de todas as profissões, cidadãos de pleno direito, que se dizem *civis*, como o leitor e eu. Do outro lado, os *bredins*, “malucos”, os loucos no antigo dialeto dessa região da França. Pouco importa que eles vivam livres e em pé de igualdade na comunidade rural subordinada à Colônia Familiar; são os ditos *não civis*: marcados por sua pertinência psiquiátrica, eles são *outros*. (JODELET, 2005a, p.33).

A distinção entre loucura e deficiência mental pode ser observada no discurso dos hospedeiros. Mesmo que ambas as definições se confundam, os habitantes da Colônia eram capazes de demonstrar alguns critérios de diferenciação entre o “inocente”, identificados como

aqueles que nasceram com algum problema mental, e o “mental”, os que consideravam como louco.

Os habitantes formularam a hipótese de que a doença mental pode ter diferentes causas, podendo ser “de nascença”, “de infância”, ou “por acidente”. Jodelet (2005a) fez a constatação de que tais representações para a doença estão ligadas, respectivamente a questões biológicas, genéticas e sociais.

De acordo com os relatos, os denominados “inocentes” seriam os que já nasceram daquela forma, enquanto os demais (os loucos) teriam passado por problemas pessoais que originaram a doença mental. Os habitantes identificaram ainda, que os “inocentes” são como eternas crianças, tendo a idade mental de uma criança de uns sete anos de idade. Aqueles que concluíram a escolarização não são considerados como inocentes, ou seja, a escolaridade é um parâmetro da diferenciação entre loucura e “inocência”.

Para os moradores da colônia, os “inocentes” são pessoas que nunca serão normais e não acreditam que exista cura para estes. Encontramos a seguinte definição de “inocência”, que identificamos como deficiência mental: “Uma criança que nasce com o *cérebro encolhido*, pode ter todos os tratamentos, pode ter uma melhora muito pequena, mas nunca será normal. É o cérebro encolhido. Aqueles que nascem assim, com o cérebro encolhido, não têm esperança de continuação” (JODELET, 2005a, p.261).

Portanto, na aldeia *o inocente* se distinguia dos outros tipos de *mentais*, identificados na colônia como *o doido*, *o epilético*, *o louco mental*, *o transviado*. *O inocente* se destaca dos demais por seu desenvolvimento mental insuficiente, que o reduz ao estado de criança, não sendo identificado nele conhecimento nem responsabilidade, portanto, ele não era reconhecido como perigoso: “É o idiota da aldeia, sem a esquisitice que se encontra no ‘doido’, nem o potencial de maldade que se teme, por diversas razões, nos outros” (JODELET, 2007, p.221).

Assim, de acordo com a autora “[...] dois tipos de doentes são rapidamente julgados: num sentido positivo, o retardado, e num sentido negativo, o muito ‘nervoso’” (JODELET, 2005a, p.209). O retardado⁶, reconhecido como inocente, se distingue dos demais por sua inocência, que é tranquilizante e não representa perigo, como os demais.

A autora então observa:

O que se observa, efetivamente? O institucional e o social intervêm ao mesmo tempo para fixar o diagnóstico sobre os tipos de afecção e explicar aqueles que não são

⁶ Termo utilizado pelos habitantes da Colônia.

congênitos. Dos dois critérios institucionais servem para distinguir entre a “boa” doença de nascença (cerebral) e a “má” (nervosa): o internamento psiquiátrico e a escolarização. Este sinal do término do desenvolvimento cerebral inverte o sentido de internamento. Antes da entrada na escola, a entrada no hospital equivale a um modo de assistência em caso de carência familiar; mais tarde, ela é assimilada a um encerramento e sinal da natureza defeituosa do jovem, passagem da inocência para a maldade. Dispositivos da ordem social e da sociedade, o hospital e a escola são referências que ajudam a estatuir no campo do orgânico (JODELET, 2005a, p.371).

A partir da leitura de Jodelet (2005a) é possível compreender que, ao abrir suas portas para todos os alunos, a escola não se propõe apenas a incluir, ela também se abre a um sistema representacional que pode ou não contribuir para o sucesso dessa inclusão.

4.2 O espaço escolar e as representações sociais da deficiência mental

Na escola, as mudanças ocorridas frente às políticas públicas relacionadas à inclusão têm modificado práticas pedagógicas, o que angústia os professores, que se reconhecem como leigos na educação dos alunos com necessidades especiais. Até recentemente, as pessoas com deficiência mental foram atendidas em locais especializados, embora estivessem protegidas, segregadas em um sistema educacional paralelo.

Com o intuito de enriquecer e embasar este estudo, buscamos, em diferentes pesquisas a repercussão pedagógica da inclusão dos alunos com deficiência mental nas escolas regulares. Foi encontrado um rico material que se mostrou de importante valor para a reflexão neste estudo.

Em relação à inclusão nas escolas, Guhur (2003) aprofundou o posicionamento de diferentes estudiosos que observam a inclusão em sua interface com a exclusão, firmando suas bases na análise das relações sociais. A autora esclarece que, ao invés de uma defesa radical e apaixonada estes educadores “se situam num espaço teórico que finca suas bases na análise das relações sociais existentes, e trabalham com a idéia da inclusão na sua interface com a exclusão, processo que se expressa, por sua vez, sob múltiplas conceituações” (GUHUR, 2003, p. 41). Assim, esta corrente de pensamento reconhece o mérito daqueles que se preocupam e defendem a inclusão e:

Busca-se apenas chamar a atenção para a forma como alguns discursos e práticas vêm sendo encaminhados, centrados em argumentos que valorizam uma falsa igualdade; estes na verdade reforçam e ampliam o fenômeno da exclusão ao negar as diferenças (comuns a todos os indivíduos e não apenas aos deficientes), e ao propor a homogeneização de seu atendimento, com base em direitos legais abstratos, pois que descolados do cenário

histórico em que se constroem as desigualdades sociais, apanágio também de outras categorias sociais (GUHUR, 2003, p. 43).

Assim, a inclusão escolar é concebida em sua complexidade, na busca de ultrapassar posições simplistas. Por tratar-se de um fenômeno subjetivo, a inclusão não pode ser observada apenas em sua dimensão concreta.

Exemplificando essa dimensão subjetiva, a pesquisa desenvolvida por Gomes; Rey (2007) diz respeito às representações de profissionais da educação sobre a inclusão escolar. Dentre outras conclusões, os autores observaram que, enquanto não forem compreendidos os desejos, as crenças, frustrações e afetos dos professores em relação à sua prática docente, torna-se impossível que estes assumam a responsabilidade de educar qualquer aluno e desta forma, a escola continua a reproduzir a exclusão. De acordo com os autores, a problemática relacionada à inclusão ultrapassa questões meramente técnicas, são situações subjetivas que merecem muita atenção. Entretanto, os autores observam que as representações sociais não são ainda reconhecidas para a compreensão desse entrave que ocorre nas relações da escola com os alunos incluídos.

As representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência mental foi objeto de estudo de Maurício; Melo (2007). O estudo foi desenvolvido com 26 sujeitos, tendo como método o teste de associação de palavras, o teste de centralidade e a observação aplicada. Foi observado que o professor se apropria de um discurso circulante na sociedade, carregado de sentimentalismo (amor, respeito, dedicação e aceitação), cuja expressão não é observada na prática docente, não ocupando, portanto, lugar central nas representações do professor em relação ao aluno deficiente. Os professores não apresentam comportamentos que, de fato, favoreçam a inclusão desses alunos. A interação professor-aluno (com necessidades especiais ou não) parece estar aquém do que se faz necessário para a dinâmica da sala de aula. Maurício; Melo (2007) observaram ainda que as representações sociais dos professores em relação ao aluno com deficiência mental objetivam-se em *entraves para o professor*. Uma das conclusões é que as elaborações sobre a deficiência mental possuem uma base social que de fato determinam as relações com os alunos com deficiência mental.

Também relacionado às representações do professor sobre o aluno com deficiência é o estudo desenvolvido por Albuquerque (2007), que utilizaram a técnica de associação livre de palavras, tendo como tema indutor a palavra inclusão. Os resultados obtidos nesta pesquisa

apontam para uma saliência nas evocações das seguintes palavras: amor, atenção, dedicação, paciência, compreensão. Estas evocações indicam que a inclusão é representada pelo professor como um ato de amor e não de ação profissional e dessa forma a prática docente se aproxima de uma função afetiva que negligencia a responsabilidade pedagógica. Os resultados dessa pesquisa apontam também para uma inclusão utópica, assegurada por contingência legal, o que não significa de fato aceitação ou compromisso com a aprendizagem.

Boneti (2006) se propôs a desenvolver uma análise crítica dos fundamentos teóricos da educação inclusiva em relação aos chamados “grupos de minorias”, partindo do pressuposto que os excluídos não são grupos homogêneos, mas sim coleções de indivíduos separados de seus pertencimentos coletivos. Neste sentido, a exclusão social não seria uma categoria de análise, mas sim uma problemática social.

De fato, as generalizações dificultam a compreensão de que todo indivíduo possui especificidades que ultrapassam a condição pela qual ele é diferenciado. Assim, a pesquisa consegue demonstrar que a deficiência é a mediadora da relação do indivíduo com o outro, principalmente na escola, podendo-se observar que professores parecem descrentes quanto às possibilidades de aprendizagem do deficiente mental, substituindo a ação pedagógica pela afetividade. Uma conclusão é de que as transformações almejadas pela inclusão ainda não atingiram seu objetivo e a deficiência continua sendo a característica principal desses indivíduos, direcionando relações que perpetuam a exclusão, em uma categoria mais ampla.

Em um estudo baseado nas experiências psicossociais dos professores quanto à inclusão do deficiente mental, Tannous; Vilela; Cardozo; Rezende (2005) observaram que as relações dos professores das escolas regulares frente ao aluno com deficiência continuam permeadas de sentimentos como a rejeição, a piedade, o amor, a culpa e a estigmatização, o que resulta em uma abordagem preconceituosa em relação aos alunos. Neste sentido, as representações dos professores demonstram que existe uma forma de conhecimento consensual que perpetua os estigmas e preconceitos, concepções essas ultrapassadas e que historicamente serviram de argumento para a segregação.

Nóbrega; Carvalho (2004) desenvolveram pesquisa sobre as representações sociais da educação inclusiva, fazendo um levantamento do campo semântico destas representações utilizando a associação livre de palavras, coletando dados de 30 professores de escolas especializadas, tendo como tema indutor “educação inclusiva”. Os resultados obtidos conduziram

à organização dos componentes do campo semântico das representações da educação inclusiva em quatro categorias: no primeiro campo foram listados os seguintes componentes: igualdade, integração, inclusão, participação, cooperação, aceitação de diferença, alunos interagindo, oportunidade de conviver com o diferente, cidadania. No segundo campo: distante da realidade, faz-de-conta, não existe, não consegue, deixa a desejar, razoável, não concordo. Terceiro campo: amor, doação, acolhimento, respeito pelas diferenças. No quarto campo foram listados os seguintes itens: pré-requisitos, necessita de preparação, compromisso, perseverança, processo longo, alunos separados, falta de preparação.

Foi identificado que o primeiro campo lida com o conceito de educação inclusiva, o segundo apresenta o juízo de valor em relação à educação inclusiva, o terceiro diz respeito aos sentimentos sobre a educação inclusiva e por fim, o quarto campo aponta para as condições reais nas quais o processo de educação inclusiva se desenvolve. O primeiro campo está relacionado à informação, o segundo as atitudes, o terceiro e o quarto enfocam o campo de representação, que abarca elementos reais da educação inclusiva bem como os pré-requisitos para que ela aconteça.

Em relação às representações sociais de docentes, Menin; Shimizu; Lima (2009) analisaram 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação que utilizaram a teoria das representações sociais de/ou sobre professores. A proposta foi a de analisar os aspectos metodológicos, tais como descrição dos sujeitos das pesquisas e variáveis nessa caracterização, descrição do objeto de estudo e sua contextualização, procedimentos de coleta de dados, tratamento dos dados, síntese de resultados e contribuição do estudo para a área. Foi constatado que, na maioria dos casos, os objetos de representação para os sujeitos da pesquisa são: “Identidade do professor”, “avaliação”, “curso de Pedagogia”, “sexualidade”, “luta pela terra”, “função do professor e da instituição de educação infantil”, “formação inicial sobre a Matemática”, “violência no ambiente escolar”, “concepções pedagógicas de Paulo Freire”, “pré-adolescentes”, “gênero e magistério”, “informática na educação”, “profissão e profissionalização”, “educação patrimonial”, “escola do passado, presente e futuro”, “meio ambiente e educação ambiental” e “bom professor” são, sem dúvida, objetos que levam a representações homogêneas, comuns aos grupos investigados.

Uma das conclusões é que as análises realizadas possibilitaram um olhar crítico sobre as dissertações e teses. Foram apontadas certas ausências e deficiências na utilização da TRS como referência teórico-metodológica. Ou seja, foi considerado que a teoria é subutilizada nas

pesquisas, fornecendo um ou outro instrumento de investigação ou de análise que permanece invariavelmente separado do restante do trabalho. Aparece mais como ferramenta para escolha de procedimento de coleta de dados ou de análise de um aspecto do objeto de estudo do que como corpo teórico inspirador de hipóteses ou de análises. Foi observado que:

Centrando-nos nas contribuições das pesquisas sobre as representações de ou sobre o professor e seu contexto de vida profissional, tratamos de reunir seus resultados em grandes categorias de forma a verificar o que revelam sobre as representações comuns – mais frequentes e/ou repetidas – desse profissional sobre: sua profissão (profissionalização, o “ser professor”, a sua “identidade”); a instituição em que trabalha (creche ou escola); os processos formativos (formação inicial e continuada); os processos pedagógicos e relacionais de seu trabalho na escola; seus alunos (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p.563).

Wachelke; Camargo (2009) realizaram revisão de literatura sobre as relações entre representações sociais e individuais e as relações entre representações sociais e comportamento. Os autores utilizaram publicações científicas encontradas na literatura internacional e concluíram que:

Mesmo que um indivíduo possua crenças que questionem os conteúdos da representação de seu grupo, ele tem consciência da existência da representação social, e provavelmente saberá que se trata de um conhecimento mais ou menos atribuído àquela categoria social de que faz parte, ou a uma outra. No caso, a representação social não determina sua representação individual, mas serve como uma referência para que esta seja construída. Percebe-se que, segundo essa perspectiva, não há conflito entre as noções de representações do grupo e do indivíduo, ao mesmo tempo em que é respeitada a especificidade de cada uma (WACHELKE; CAMARGO, 2009, p.12).

De acordo com este estudo, é possível observar que as pessoas não se orientam por uma única representação social frente a determinado objeto, mas potencialmente por tantos quantos forem os grupos dos quais fazem parte.

Anjos; Andrade; Pereira (2009) realizaram estudo sobre as representações de professores da rede pública de Marabá (Pará) sobre a inclusão escolar através de entrevistas não estruturadas, interpretadas de acordo com a análise de conteúdo, organizando três grupos de sentido: concepções de base, o lugar em si e o lugar do outro. As concepções que emergiram das falas dos professores apareceram em três noções inter-relacionadas: as concepções de normalidade, de

deficiência e de inclusão. Foi observado que são estabelecidos limites quanto a sala de aula - território do professor - e o atendimento especializado - de cuja responsabilidade é o aluno especial. A tendência é de que os professores necessitem buscar parcerias com os profissionais especializados, o que amplia as possibilidades de ação coletiva. Entre os principais embates do discurso docente, destaca-se o enfrentamento entre inclusão entendida como processo ou como produto, o que interfere de forma fundamental na participação e intervenção do professor nesse processo. Em suma, para que ocorram de fato processos inclusivos, “é necessário detectar e enfrentar os processos excludentes, dos quais o professor é vítima e também pode ser promotor, se não se der conta disso” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p.13).

Sant’Anna (2005) estudou as representações de 10 professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental no interior de São Paulo sobre a inclusão escolar. Foi constatado que professores e diretores concebem a educação inclusiva sobre diferentes enfoques, com percepções que se aproximam ora da ótica da integração, ora da inclusão, confundindo-as. O relato dos participantes evidenciou a preocupação com a falta de orientação no trabalho junto aos alunos com necessidades especiais, sendo que os que receberam alguma orientação não a consideraram suficiente para o atendimento às diferentes demandas existentes.

Assim, diferentes ocorrências contribuem para o insucesso da inclusão dos alunos com necessidades especiais em classes regulares: o número elevado de alunos em sala de aula, problemas específicos de comportamento agressivo ou disciplinar, desconhecimento do professor, falta de apoio técnico, entre outras. Uma das conclusões é que os professores estão cientes de que não estão preparados para a inclusão e necessitam do apoio de especialistas. Entretanto, as dificuldades enfrentadas em sala de aula não se restringem apenas aos alunos com necessidades especiais, elas estão relacionadas a problemas anteriores ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, o que significa um somatório às dificuldades já existentes no sistema de ensino.

Leonardo; Bray; Rossato (2009) realizaram estudos com professores com alunos em processo de inclusão em sala de aula regular, com o objetivo de verificar como estão sendo implantados os projetos de educação inclusiva nas escolas do Estado do Paraná. Foram utilizados questionários analisados mediante análise de conteúdo, organizando os dados em categorias. Os resultados sugerem que as escolas estão desenvolvendo projetos inclusivos sem a infraestrutura adequada, tanto no que diz respeito a recursos físicos quanto humanos. Foi observado que, na

maioria das vezes, não há um planejamento ou um projeto específico para o recebimento de alunos com deficiência e somente quando os alunos são *incluídos*, são iniciadas ações, de acordo com o recurso disponível e não com as necessidades apresentadas.

De acordo com os dados encontrados, as dificuldades caracterizadas quanto à implantação da educação inclusiva são as seguintes: não existem dificuldades (11,4%); falta preparo e capacitação profissional (45,7%); falta aceitação por parte de pais, profissionais e alguns alunos (5,7%); falta infraestrutura da escola (17,2%); faltam estratégias e metodologias adequadas às necessidades dos alunos inclusos (8,6%); faltam materiais didático-pedagógicos específicos (5,7%); falta envolvimento das famílias (5,7%). Os dados apontam que os principais impedimentos para a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares são: o despreparo do professor e a infraestrutura das escolas, insuficientes para receber e atender a esses alunos, o que levou a conclusão de que pessoas com deficiência conseguiram o acesso à escola regular, mas “sua permanência está distante de se concretizar numa escola com ensino adequado e de qualidade” (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009 p.305).

Barros (2005) desenvolveu pesquisa relacionada à inclusão do deficiente no sistema regular de ensino, escolhendo como *corpus* de análise a propaganda do Ministério da Educação - Governo Federal, tendo como recorte específico a peça publicitária que encabeçou a segunda campanha governamental pela inclusão escolar de deficientes, lançada no início do ano 2000. A campanha se intitulou Toda Criança na Escola e a autora atenta para a utilização leviana da palavra 'todos', já que as condições para que a escola possa receber todos os alunos com deficiência é de fato questionável. A autora esclarece: os que conhecem a realidade da educação especial sabem que existem alunos que requerem ajustes radicais da escola para que sejam atendidas suas necessidades extremamente específicas. Barros (2005) coloca que:

A palavra *toda*, presente em destaque na chamada principal do *slogan*, sugeria que na escola regular poderia ingressar todo tipo de criança e adolescente deficientes: os com uma forma grave de autismo, aos com condutas autoagressivas como a mutilação do próprio corpo, os cujos impedimentos motores e comprometimento intelectual os impedem minimamente de equilibrar o pescoço, falar, usar as mãos e requerer a satisfação das necessidades orgânicas, colhidas, então, por uma fralda. "Ou se entende todos dessa maneira, ou se entende que os indivíduos acima descritos não são crianças e adolescentes", assim interpretaria uma militante pela causa dos direitos dos deficientes que julgou, posteriormente, em um de seus livros, o "uso leviano da palavra 'todos'" (Werneck, 2002). Na verdade, caberia uma terceira alternativa à compreensão: a de que o acento enfático dado ao termo *todos* não se presta a ser lido em sua literalidade,

quando se trata de discursos políticos, sejam pronunciamentos oficiais, sejam propagandas sociais de governo (BARROS, 2005, p.32).

A produção científica em Educação e Psicologia sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental foi analisada por Barbosa e Moreira (2009), que destacam:

Ambas as áreas também convergem no que se refere a dedicar uma atenção especial, porém com menor intensidade, às atitudes em relação à inclusão escolar e/ou às pessoas com deficiência mental, denotando barreiras invisíveis que esses alunos enfrentam e continuam enfrentando para serem acolhidos e permanecerem nas salas de aula regulares (BARBOSA; MOREIRA, 2009, p. 349).

O estudo revelou que houve um decréscimo na produção científica do tema inclusão do aluno com deficiência mental. Outro dado destacado é que pesquisas relacionadas à atuação docente perderam espaço nos últimos anos e que tanto a Psicologia quanto a Educação elegeram, com maior frequência, temas relacionados a estratégias para a inclusão escolar. O tema inclusão foca de forma diferenciada as necessidades especiais, concepção advinda da idéia de que uma escola inclusiva é aquela que promove a inclusão de todos.

Um aspecto importante a ser considerado quanto à inclusão do deficiente mental no sistema regular de ensino é sua relação com os demais alunos. Baseados em teorias de socialização, Batista e Enuno (2004) desenvolveram estudo analisando a interação social de três alunos com deficiência mental (Síndrome de Down) em três escolas municipais de Vitória. Foram aplicados 80 testes sócio-métricos a alunos regulares com perguntas sobre três rejeições para brincar e para estudar.

De acordo com os pesquisadores, foi possível, a partir das testagens, identificar preferências e rejeições dos alunos quanto aos companheiros. Foi observado que os alunos com deficiência mental são menos aceitos e mais rejeitados que seus colegas e que ficam sozinhos durante grande parte do momento de recreio, demonstrando dificuldade em manter contatos sociais com os demais alunos. Foram feitas observações e filmagens sobre a interação dos alunos nos momentos de recreação e de estudo. Os alunos com deficiência mental são aceitos menos frequentemente do que os demais e são mais rejeitados por seu comportamento, identificado como inadequado por seus colegas. Os alunos com deficiência não estavam integrados, tampouco eram totalmente aceitos, o que levou os autores à conclusão de que a inclusão se dá fisicamente,

mas não social nem emocionalmente. Os autores destacam que não basta a intervenção junto aos alunos com deficiência, mas é necessário que seja feita uma intervenção com os demais para favorecer uma inclusão de fato.

Batista e Enuno (2004) concluíram que não são as relações mais próximas que fazem um indivíduo pertencer a determinado grupo, mas sim o grupo com o qual ele se identifica e este é o grupo que conta. Desta forma, a inclusão não pode ser resolvida a partir de decisões legais ou teóricas, já que existem variáveis sociais que a influenciam. Os autores advertem que o modelo social adotado pela política de inclusão requer mudanças atitudinais e exigem mudanças substanciais no pensamento social. De acordo com a teoria da socialização, crianças se identificam com seus pares e o processo de formação de grupos se apóia na capacidade cognitiva de classificar, categorizar, nomear, rotular. Tal processo independe da pré-existência de rótulos, portanto os adultos não são os principais nem os únicos influenciadores, apesar de serem os principais agentes socializadores nestas situações.

A inclusão dos alunos com deficiência mental tem suscitado reflexões sobre o próprio sentido da escola. É uma das conclusões de Amaral (1999), que desenvolveu um estudo sobre a escola e as representações sociais da inteligência, analisando as barreiras atitudinais quanto à inclusão de alunos com deficiência na escola regular e de que maneiras a prática docente poderia também se constituir em um ponto de resistência. Evidenciou-se na pesquisa que tanto as teorias do universo consensual, quanto do universo reificado sobre a inteligência estão necessariamente relacionadas à escola. Ou seja, o papel da escola está relacionado às competências intelectuais inatas do sujeito, como também ao desenvolvimento da sua inteligência. Assim, a escola configura-se como um critério ou mesmo um símbolo da inteligência. Em relação ao perfil das crianças a autora aponta que:

As crianças com concepções estáticas tendem a orientar-se para a demonstração de sua inteligência através das suas performances no desenvolvimento de tarefas, mantendo, frequentemente, o receio de cometer erros, em particular em contextos avaliativos. As crianças com concepções dinâmicas relacionam o desenvolvimento da sua inteligência com os processos de aprendizagem, percebendo as novas tarefas como desafios para o desenvolvimento da sua inteligência (AMARAL, 1999, p.199).

A escola significa, para os pais, um símbolo da inteligência. No imaginário dos pais de crianças com deficiência mental, frequentar a escola também significa a possibilidade de

desenvolvimento cognitivo de seu filho, sendo nela depositada uma grande responsabilidade e expectativas. A função de facilitador do processo de inclusão coloca o professor como personagem principal, até mesmo responsável, para que a inclusão aconteça. O professor possui acesso a um tipo de conhecimento organizado e qualificado disponibilizado pela sua formação docente. Por outro lado, sua prática docente é também permeada pelas ideias do universo consensual (AMARAL, 1999).

A escola trabalha com valores representacionais relacionadas ao desempenho escolar. Desta forma, a aceitação do aluno com deficiência mental na escola é sustentada por representações em que o valor da intelectualidade possui elevado status. Este aluno carrega consigo um status inferior em relação aos demais. Sobre o assunto, Bartalotti (2002) esclarece que:

A civilização se caracteriza, basicamente, pelo valor que atribuías atividades mentais elevadas (artísticas, científicas, intelectuais), bem como à importância atribuída às idéias, segundo Freud. Essa característica confere às pessoas com deficiência mental um status negativamente elevado no campo das diferenças significativas, já que seu maior desvio encontra-se exatamente na intelectualidade e nas atividades mentalmente elevadas (BARTALOTTI, 2002, p.388).

De acordo com os estudos analisados, é possível observar que estar no interior da escola não garante a inclusão. Em *Os excluídos do interior* Bourdieu (2008) refere-se ao mal estar existente nas escolas, onde é possível concluir que estar dentro não significa pertencer ao sistema, já que a escola não é de fato para todos. Para o autor, o sistema aberto de uma escola para todos se revela reservado a poucos e sob a aparência da democratização, o sistema reproduz as diferenças sociais, legitimando-as. Algumas situações formuladas pelo autor coadunam com as que encontramos em nosso sistema escolar. Existem alunos que a escola não deseja e exclui, apoiando-se em uma lógica perversa de culpar do aluno por seu próprio fracasso.

Os dados levantados na revisão de literatura, mesmo reconhecendo sua pequena abrangência, demonstram que a inclusão é um processo em expansão, do qual só se terão resultados em longo prazo. Os dados também demonstram que, embora a inclusão seja uma realidade, os alunos com deficiência mental são excluídos no interior da escola.

5. METODOLOGIA

Uma característica das pesquisas em ciências sociais é o fato de que estas não podem ser moldadas aos padrões rígidos das demais ciências, uma questão discutida anteriormente e já clarificada. Sendo assim, as ciências sociais em geral e a psicologia social particularmente, se defrontam com infinitas variáveis. Em nível do senso comum, busca-se abstrair a percepção de fatores associados ao comportamento humano e dessa forma encontrar os comportamentos compreensíveis.

De acordo com Goode (1975), não se pode prever o que é único, assertiva que é válida para todas as ciências e que impõe a necessidade de simplificar o objeto de estudo. Em suma, a experiência é possível desenvolver métodos para controlar as observações da realidade, abstrair e reduzir a variabilidade e complexidade dos eventos para que os resultados se tornem mais precisos.

Em relação aos estudos que envolvem as questões sociais, Goode (1975) argumenta que existem três particularidades sobre o comportamento humano: ele se modifica de forma contextualizada, não permitindo previsões científicas exatas; ele é demasiado complexo para que se utilize instrumental artificial das demais ciências; só pode ser observado de forma subjetiva, estando sujeito à influência do observador, e ainda: tem a capacidade de alterar qualquer previsão.

Foi adotado neste estudo o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, uma vez que esta busca a compreensão, no campo psicossocial, da construção e transformação dos saberes sociais em determinado contexto, estando, portanto, em sintonia com o fenômeno estudado e permitindo o alcance dos objetivos propostos. Escolheu-se a abordagem processual das representações, definida por Denise Jodelet, que enfatiza o estudo dos processos de produção das representações e seus conteúdos.

Estudamos as representações sociais enquanto um campo estruturado, na busca de informações, crenças, normas, opiniões e imagens de maneira coordenada por um princípio organizador de que são as atitudes, os esquemas culturais e cognitivos, entre outros, com o objetivo de compreender os posicionamentos dos sujeitos em relação ao objeto de conflito: a deficiência mental (JODELET, 2005a).

5.1 Caracterização do Estudo

Considerando o objetivo deste estudo, optou-se pelo delineamento da pesquisa qualitativa, uma vez que ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos pesquisados. Enquanto na abordagem quantitativa se busca a frequência das características que se repetem em uma dada população, na abordagem qualitativa se considera a recorrência de conteúdos de uma dada característica contida em uma mensagem (MINAYO, 2001).

Com o intuito de conhecer os contornos das representações sociais da deficiência mental e buscar uma aproximação do seu processo de ancoragem, foi realizada inicialmente uma investigação bibliográfica das raízes históricas e sociais das representações da deficiência mental, que auxiliou na análise e discussão dos dados empíricos da segunda etapa do estudo.

O paradigma da inclusão foi o segundo delineador teórico do estudo, o qual sinaliza que todos, indiscriminadamente, devem usufruir o direito de conviver sem restrições, tanto na escola quanto em outros espaços sociais. Esse processo, que se inicia na escola, supõe novas lógicas e práticas educacionais, forjando a produção e transformação de representações.

Dentre as diferentes formas de conhecimento, o científico é reconhecidamente o mais valorizado, o que não significa, entretanto, que ele não possua suas limitações. De acordo com o pensamento de Santos (2009), uma das grandes falhas do conhecimento científico, ou reificado, é que ele despreza as experiências de atores sociais que poderiam contribuir de forma significativa com o conhecimento. Se assim não fosse, ambos os conhecimentos se complementariam, reorganizando e unificando a ciência e o senso comum em uma nova reinvenção social.

Buscou-se neste estudo a compreensão do discurso docente articulando a gama temática que surgiu da comunicação com a ação educativa. O simples ato de falar sobre o mal estar que vem causando o ingresso de alunos com deficiência mental na escola abriu um canal de comunicação que necessita ser ampliado.

Assim, os sentimentos já existentes, muitas vezes confusos, ao serem exteriorizados pelo professor passaram a um pensamento organizado, o que contribui, para uma melhor reflexão, como foi possível observar durante o decorrer das entrevistas.

5.2 Lócus da Pesquisa: o espaço escolar

A pesquisa de campo foi realizada no Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro - ISERJ, localizado no bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro.

O atual ISERJ iniciou sua trajetória como Escola Normal do Município da Corte pelo decreto imperial nº 7684 de 6 de março de 1880. Em sua inauguração estavam presentes o imperador Pedro II, a imperatriz Teresa Cristina e toda a comitiva ministerial. Para primeiro diretor da escola foi nomeado Benjamim Constant Botelho de Guimaraes, que depois viria a ser uma figura de grande destaque na criação da República do Brasil. O projeto de criação foi idealizado por três grandes educadores brasileiros: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Com sede na capital e formando professores que se espalhavam por todo o país a Escola Normal adquiriu o terreno da Rua Mariz e Barros. Em 1932, sendo diretor de Instrução Pública o professor Anísio Teixeira, ele e os outros dois educadores que haviam conseguido um prédio próprio para a Escola Normal, conseguiram a mudança do nome para Instituto de Educação, por meio do Decreto nº 3810 de 19 de março de 1932⁷.

Desde então o ISERJ tem sido uma referência, tanto na formação de professores quanto na formação geral. Os anos 70 marcaram uma década quando as denominadas *normalistas* ou *professorandas* inspiraram romances registrados em filmes ou séries de televisão. Nos anos 90 o ISERJ deixou de pertencer à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e passou a estar vinculado à Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Atualmente o ISERJ atende à Creche, Educação Infantil, Educação Básica (que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e à Educação Superior, com o curso de Pedagogia. Em 2010, quando foi realizada a pesquisa de campo, o ISERJ atendia a 5.000 alunos de diferentes faixas etárias, dentre os quais cerca de 80 são identificados como alunos com necessidades especiais.

Para o atendimento a esta demanda, a escola conta com o Setor Espaço de Inclusão- SEI, onde especialistas em educação especial acompanham e orientam o trabalho de inclusão. No primeiro segmento do ensino fundamental as professoras especialistas atuam também junto ao Serviço de Orientação Educacional- SOE e ao Serviço de Orientação Pedagógica- SOP.

⁷ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Superior_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Rio_de_Janeiro>

O SEI se propõe a constituir-se em um espaço aberto ao acolhimento de alunos, pais, responsáveis e funcionários, para a promoção do bem-estar no ambiente escolar. Seus profissionais desenvolvem um trabalho em parceria com o SOP e SOE.

São atribuições do SEI: identificar as necessidades educacionais especiais; auxiliar na implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas; colaborar com o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos; participar das reuniões de planejamento, visando discutir planos de ação relativos às barreiras atitudinais e pedagógicas no processo ensino/aprendizagem; atuar junto às famílias, em parceria com o SOE do segmento; fomentar a necessidade de se realizar adaptações de acessibilidade no prédio escolar e no mobiliário; atuar como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão junto aos alunos e profissionais do segmento.

O SEI também atua com grupos operativos de pais e profissionais, com o objetivo de propiciar discussões sobre o processo de inclusão dos alunos e promover integração entre a família e a escola. Existem professores especializados trabalhando diretamente nos diferentes segmentos, realizando trabalho muitas vezes em sala de aula, visando melhor orientação aos professores.

O SEI promove palestras e seminários com temas relacionados à educação inclusiva. No ISERJ não há uma proposta de capacitação para professores.

Em relação aos alunos com necessidades especiais, o SEI oferece suporte tecnológico e humano visando o atendimento com leitores (pessoas que lêem para os cegos), intérpretes em Libras (língua brasileira de sinais), aulas de apoio. O SEI, em parceria com o Ensino Superior do ISERJ e outras instituições de Ensino Superior promove o estágio na perspectiva da inclusão, mantendo ainda contatos externos com outras instituições que atuam na área buscando novas informações e parcerias.

Apesar da proposta apresentada pelo SEI é importante observar que se trata de um serviço relativamente novo e que não possui ainda a abrangência necessária de suporte à inclusão.

5.3 Sujeitos da pesquisa: os professores

Os sujeitos da pesquisa foram 25 professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, profissionais que atuam no Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Foi adotado apenas o critério de inclusão de ser professor atuante no Ensino Fundamental do ISERJ para a escolha desses sujeitos.

No que se refere ao gênero, a maior parte é do sexo feminino (22); a distribuição por idade apresenta-se eqüitativa entre as faixas, com predomínio de 30 a 40 anos (10). Quanto ao estado civil predomina o número de sujeitos casados ou que habitam com companheiros (10), seguido por divorciados (9), solteiros (6) e viúvo (1). Entre os entrevistados, doze têm filhos (12) e onze (11) não possuem filhos.

O perfil acadêmico dos entrevistados demonstra que todos são graduados (25), uma parcela com especialização (12), seguidos dos que têm mestrado (5) e outros com especialização e mestrado (2). Quanto ao tempo de magistério, predomina a faixa de 1 a 10 anos de profissão (8), seguido de 11 a 20 anos (7), 21 a 30 anos (6) e de 31 a 40 anos de profissão (4).

Quanto ao trabalho com alunos com necessidades especiais, a maioria já possui experiência prévia (18), enquanto os demais declararam não terem tido tal experiência (7). Os professores que declararam já terem atuado com alunos especiais enumeraram as seguintes necessidades especiais⁸: autismo (7); transtorno por déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) (3); sem laudo ou diagnóstico (3); Síndrome de Down (2); deficiência mental (2); dislexia (2). As demais necessidades especiais citadas seguem da seguinte forma, com uma citação apenas: *surdo-mudo; mudo; cego; déficit de atenção; características de autismo; hiperatividade; paralisia cerebral; problemas neurológicos; disfunção cerebral; várias necessidades; deficiências múltiplas.*

Em relação à função exercida no momento da coleta de dados pelos professores entrevistados o perfil é o seguinte: em regência de turma (18) e em funções diferenciadas de especialistas em educação especial trabalhando com a inclusão (3); coordenadores e equipe técnico-pedagógica (3).

Do total de professores observa-se que 18 (72%) estão em regência de turma. Essa é uma variável importante porque permitiu a formalização de uma hipótese, apoiada em Oliveira (2005) que afirma que quando se trabalha com grupos que mantêm relações diferentes com o mesmo objeto, suas representações podem se apresentar diferenciadas.

⁸ São denominações feitas pelos próprios professores, que mantivemos, de acordo com nossos objetivos na pesquisa.

O perfil socioprofissional dos sujeitos pode ser observado no Quadro 1 de forma mais detalhada:

Quadro 1 - Perfil dos Entrevistados

Gênero	Feminino: 88% Masculino: 12%
Idade	40% 51 anos ou mais 40% 30 e 40 anos de idade 20% 41 e 50 anos
Estado civil	44% casados 32% divorciados 16% solteiros 0,4% viúvos
Filhos	68% possuem filhos 32% não têm filhos
Número de filhos	44% têm dois filhos 24% têm 1 filho 4% têm três filhos
Renda familiar	40% até 10 salários-mínimos 36% de 2 a 5 salários-mínimos 16% acima de 10 salários-mínimos 4% até 1 salário-mínimo 4% de 1 a 2 salários-mínimos
Religião	42% são católicos 28% são evangélicos 18% são espíritas 12% pertencem a diferentes religiões
Formação Acadêmica	40% com Especialização 28% Graduados 24% com Mestrado 16% Especialização em Educação Especial

Área da Graduação	68% graduados em Pedagogia 8% graduados em Português 8% graduados em História 4% graduados em Ciências Sociais 4% graduados em Matemática 4% graduados em Direito 4% graduados em Psicologia
Em regência de turma	68% estão em regência 32% exercem funções diferenciadas
Jornada de trabalho	60% trabalham em dois turnos 32% trabalham em 1 turno 8% trabalham em três turnos

5.4 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada durante o primeiro semestre de 2010 e os depoentes tiveram garantido o anonimato dos seus depoimentos. Para a realização da coleta de dados foram observados os seguintes procedimentos:

- Primeiro contato, quando foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e a contribuição do estudo para o processo de inclusão no ISERJ, sendo realizado o convite para participação.
- Aplicação de questionário socioprofissional. (Apêndice A)
- Realização da entrevista semiestruturada. (Apêndice B)
- Apresentação do termo de Livre Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o anonimato e esclarecendo os objetivos na pesquisa. (Apêndice C)
- Solicitação de permissão para que a entrevista fosse gravada.

Os instrumentos de coleta de dados adotados foram: questionário de caracterização sociocultural e roteiro de entrevista semiestruturada. A escolha pela entrevista semiestruturada está baseada na concepção de que a partir de questionamentos básicos, e não diretivos, poderiam ser abertas possibilidades de diálogo com os entrevistados, de forma a permitir que eles

desenvolvessem a sua linha de pensamento sobre a temática geral analisada e não apenas a confirmação de hipóteses traçadas pelo pesquisador.

O questionário de caracterização socioprofissional consta de dados quanto a idade, sexo, escolaridade, crenças religiosas, profissão, renda mensal e atuação profissional.

Na elaboração do roteiro de entrevistas observou-se a adequação aos objetivos do estudo; a organização seqüencial das perguntas; a adequação do roteiro e da linguagem utilizada; a pertinência dos temas abordados; entre outros aspectos. O roteiro da entrevista semiestruturada não possui a rigidez característica de instrumentos diretivos. Assim, o roteiro inicial foi sendo complementado ou suplementado, de acordo com as respostas e questões surgidas durante a entrevista, favorecendo a emergência de respostas mais livres e não padronizadas.

O roteiro das entrevistas foi organizado em dois blocos distintos: do primeiro bloco constam questionamentos relacionadas ao posicionamento sobre o objeto de estudo; no segundo bloco questões relacionadas ao campo profissional.

Em relação ao primeiro bloco, este diz respeito às representações em seus aspectos mais individualizados, com perguntas que se organizam em torno das concepções de deficiência mental, descrição da pessoa com deficiência mental, necessidades da pessoa com deficiência mental, diferenças entre deficiência e doença mental, percepção das outras pessoas do deficiente mental, locais de ajuda para a pessoa com deficiência mental, tipos de escola para o deficiente mental.

O segundo bloco de perguntas foi elaborado com o intuito de identificar os conteúdos das representações dos profissionais em relação ao aluno com deficiência mental no espaço escolar e consta de questionamentos sobre: o atendimento de alunos com deficiência mental no espaço escolar; melhores formas de atendimento para esses alunos; estratégias de trabalho com um aluno com deficiência mental; concepções de inclusão do DM; formas de facilitação da inclusão; relação das famílias com a escola.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, de forma individualizada, no momento em que os professores sinalizavam sua disponibilidade de horário, em locais indicados por eles como os mais adequados: a sala de aula, a quadra de esportes, a sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, no banco do pátio, etc.

Na medida do possível, buscamos manter uma relação de confiança, na crença de que a situação da entrevista não pode ser desvinculada do contexto em que se move o relacionamento

entre o entrevistador e o entrevistado. A postura do pesquisador é um fator importante, podendo influenciar nas repostas dos entrevistados. Em relação à condução de uma pesquisa, Santos (2009) adverte que:

Quando a pesquisa é conduzida de modo a levar o investigador ao envolvimento profundo com os atores sociais em estudo, quando a sua prática rejeita qualquer postura arrogante de imposição de cima para baixo do saber científico sobre os outros saberes, e quando a investigação procura assumir-se como potencializadora dos conhecimentos alternativos e da ação coletiva, é natural que a clássica relação sujeito-objeto seja posta em causa (SANTOS, 2009, p.643).

Os questionamentos foram elaborados de forma gradativa, buscando o favorecimento de uma melhor interação com os entrevistados, na suposição de que o momento da entrevista não deveria representar para o entrevistado alguma espécie de teste de conhecimentos acerca de sua atuação profissional.

A condução das entrevistas foi realizada de forma a reduzir a pressão sobre a pessoa entrevistada, favorecendo ao máximo as respostas autênticas, embora reconhecendo que uma parte da representação pode não ser verbalizada pelos sujeitos, permanecendo subjacentes ao seu discurso. Houve a preocupação de incentivar a fala dos sujeitos, buscando ouvir mais do que indagar, evitando interrupções desnecessárias que pudessem inibir suas colocações.

No decorrer das entrevistas, algumas perguntas não chegaram a ser formuladas ou foram reformuladas, de acordo com o momento e o contexto. Muitos silêncios foram observados, olhares e gestos que acompanharam os depoimentos. Houve demonstrações de dúvidas, por parte dos entrevistados, e momentos em que a intervenção do entrevistador se fez necessária, para esclarecer ou aprofundar questões.

A responsabilidade de entrevistar exigiu cuidados específicos, para que o entrevistado não se sentisse inibido, censurado em suas colocações. Embora não se tenha a garantia de que o discurso seja, em todo seu conteúdo, a expressão de uma opinião, as representações estão ali, implícita ou explicitamente.

Considerada encerrada a entrevista, alguns entrevistados questionaram se haviam se saído bem nas repostas, se a entrevista havia sido positiva e alguns buscaram sanar dúvidas sobre a deficiência mental, questões relacionadas aos tópicos abordados na entrevista.

5.5 Tratamento e Análise dos Dados

A análise do questionário sociocultural foi realizada através de estatística descritiva, com frequências absolutas e percentuais apresentadas em quadros, buscando traçar o perfil dos entrevistados e permitindo que fossem identificados e analisados os significados das respostas em função de variáveis relacionadas aos sujeitos.

A análise das entrevistas seguiu a organização sugerida pelos estudiosos da técnica de análise de conteúdo, buscando dar rigor e profundidade a mesma. Neste estudo foi escolhida a análise de conteúdo temática, com o intuito de encontrar e compreender os núcleos de sentido da comunicação, cuja presença ou frequência apresentem significado para o objeto de estudo.

O relato do passo a passo e da organização e análise dos dados a seguir objetivam clarificar os procedimentos adotados, visto que a análise de conteúdo possui múltiplas aplicações, e que os procedimentos variam de acordo com os objetivos da pesquisa e o perfil do pesquisador.

As entrevistas gravadas foram transcritas uma a uma, constituindo-se no material de análise das representações. Após as transcrições foram realizadas diversas leituras, com o objetivo de obter maior familiarização com os textos e seus conteúdos.

Após leitura preliminar das transcrições foram sendo identificadas e recortadas as expressões significativas para o objeto, ou seja: o conteúdo manifesto, expressões que efetivamente estão transcritas, com o intuito de eliminar influências e pré-concepções do pesquisador.

Assim, os trechos foram destacados em unidades de registro, um recorte definido por uma frase, parágrafo ou assertiva sobre o objeto de estudo. Neste momento foram surgindo as primeiras hipóteses e direcionamentos. Foi então feita uma releitura dos objetivos da pesquisa, com o sentido de clarificar o sentido do trabalho a ser iniciado.

Houve a preocupação de que cada unidade de registro possuísse um núcleo de sentido específico, mesmo quando lido individualmente, o que significa que as expressões não seguem um rigor quanto ao tamanho do seu recorte, posto que correspondem ao sentido e não à forma nela contida.

Feito o recorte dos textos das vinte e cinco entrevistas, foram relacionadas em planilha eletrônica (EXCEL) todas as unidades, conforme quadro no Apêndice E, na seqüência em que

foram sendo encontradas. Foram registradas, *a priori*, cerca de 1.400 temas ou unidades de significação.

Foram realizadas várias releituras das unidades de registro, com o intuito de agrupá-las e reagrupá-las, de acordo com os temas ou perspectivas de investigação, verificadas, ao mesmo tempo, a partir de tópicos de análises concernentes ao referencial teórico e também de temáticas específicas emergentes dos depoentes. As unidades, gerando sentido, foram agregadas em números, de acordo com a evidência de seu conteúdo, com as características e atributos dos fragmentos discursivos. Os agrupamentos por sentido ou categorias representam uma forma de articulação que expressa o diálogo entre nossa compreensão e os sentidos encontrados nos discursos. Os temas destacados nas categorias representam o resultado dos conteúdos expressos nas comunicações.

Após novas releituras, o processo de análise e interpretação possibilitou a construção de três grandes agrupamentos temáticos ou categorias de análise, considerados como de maior expressividade no material coletado, agrupamentos estes que geraram as análises em relação aos seus significados.

Desta forma, foram definidas as categorias que expressam os resultados da análise empírica, as quais foram identificadas da seguinte forma: a deficiência mental e seus significados; o espaço escolar e o lugar do aluno com deficiência mental; as representações da deficiência mental e a ação pedagógica.

Tratando-se de estudo qualitativo, os resultados da análise categorial dos dados foram apresentados em forma de descrição cursiva, conforme orientação de Oliveira (2008), acompanhadas de expressões discursivas - unidades de registro - que procuram exemplificar os conteúdos representacionais encontradas. Esses conteúdos, em confronto com elementos teóricos, propiciam a reconstrução das representações.

De acordo com a autora, as categorias representam a reconstrução do discurso a partir de uma lógica impressa pelo pesquisador, implicando, portanto, em uma intencionalidade em rerepresentar o objeto de estudo a partir de uma teoria específica.

Identificadas as categorias, para uma certificação da coerência dos resultados, foi realizada uma tabulação por número de incidências dos aspectos com maior ocorrência. Este procedimento permitiu a certificação de que as categorias induzidas pela leitura flutuante foram reafirmadas pelas maiores frequências de expressões das entrevistadas, conforme Apêndice E.

Bardin (1977, p.41) esclarece que “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices são retirados de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de similares em discursos semelhantes”.

5.6 Aspectos éticos da pesquisa de campo

Nesta pesquisa foi dada voz aos professores, com a finalidade de compreender de que forma suas representações influenciam na aceitação do aluno com deficiência mental. A valorização dos seus conhecimentos representa neste estudo o reconhecimento do senso comum enquanto objeto de investigação.

Tivemos sempre em mente o reconhecimento e o respeito da importância do trabalho realizado pelos professores que colaboraram com este estudo. Quanto à importância o momento da divulgação dos resultados, Bourdieu (2008) faz a seguinte reflexão:

Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar *públicas* conversas *privadas*, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Mas jamais houve um contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança. [...] Na transcrição da própria entrevista, que faz o discurso oral passar por uma transformação decisiva, os títulos e os subtítulos (sempre tomados das palavras dos entrevistados) e, sobretudo o texto que fazemos proceder ao diálogo, estão lá para direcionar o olhar do leitor para os traços pertinentes que a percepção distraída e desarmada deixa escapar (BOURDIEU, 2008, p.9).

Os avanços da ciência e de novas tecnologias trazem diferentes reflexões sobre as questões éticas. Nem sempre o progresso científico tem trazido a preocupação com as suas consequências, nem ideais de solidariedade e responsabilidade, seja no momento de definir as prioridades das pesquisas, durante a realização destas, ou mesmo depois, no momento de aplicação dos resultados. O consentimento é uma preocupação constante para os pesquisadores que utilizam abordagens qualitativas (GUERRIERO, 2006).

O respeito aos preceitos éticos se traduziu nos seguintes procedimentos adotados pela pesquisadora. Obtivemos a autorização da direção geral do ISERJ para o desenvolvimento da

pesquisa de campo (Apêndice D). Os professores assinaram o termo de consentimento informado, que inclui três aspectos: informação, compreensão e voluntariedade. A informação foi apresentada de maneira a possibilitar a decisão sobre a participação ou não no estudo; foram apresentados os seus propósitos e procedimentos; houve a garantia de que a pessoa poderia solicitar mais esclarecimentos e mesmo deixar o estudo, a qualquer momento. O termo de consentimento livre e esclarecido inclui formas de contato com o pesquisador responsável, que esteve acessível a esclarecer quaisquer dúvidas.

6. A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL

A análise de conteúdo nos forneceu elementos importantes que permitiram a aproximação ao sistema simbólico construído por professores sobre a deficiência mental, além de revelar questionamentos dos professores que demonstram como a escola vem se organizando em relação ao atendimento dos alunos com deficiência.

Três vertentes temáticas resultaram da análise de conteúdo do discurso docente: a deficiência mental e seus significados; o espaço escolar e o lugar destinado ao aluno com deficiência mental e a ação pedagógica modelada pelas representações da deficiência mental.

A primeira temática, relacionada à conceituação de deficiência mental, propiciou a compreensão de que, embora não exista uma clareza sobre a definição da DM, os professores revelam importantes indicadores que permitem identificar, a partir do senso comum, o aluno com este tipo de deficiência.

A segunda temática observada envolve o lugar ocupado pelo aluno com deficiência mental no espaço escolar. É perceptível que existe uma indefinição quanto a este espaço, visto que ele representa o questionamento da principal proposta da escola, que é trabalhar com um conteúdo voltado para os que possuem condições cognitivas exigidas para a aprendizagem.

Uma terceira evidência temática reúne diferentes aspectos relacionados à prática docente diante do aluno com DM e as ações desenvolvidas no cotidiano. São muitos os questionamentos e as dúvidas expressas pelo professor, colocadas muitas vezes de forma angustiada e de desabafo diante de uma realidade para a qual ele não consegue respostas.

No momento da transcrição das gravações, os indivíduos ganharam o anonimato, passando a ser identificados da seguinte forma: sujeito (S); idade(n) ; gênero (Mulher, Homem) ; professor regente (P) ; professor especialista (PE). Exemplo: S6, 44, M, P (Sujeito 6, 44 anos, Mulher, Professora).

6.1 A deficiência mental e seus significados

As representações da deficiência são reflexos de nossa sociedade, onde existe uma ordem estabelecida culturalmente que valoriza, entre outros atributos, a intelectualidade. Este é um dos principais motivos, senão o mais importante, pelo qual as pessoas com deficiência mental são estigmatizadas. Suas dificuldades quanto à utilização de habilidades intelectuais colocam essas pessoas em posição frágil frente aos demais, gerando uma relação de desigualdade.

As representações do deficiente mental são marcadas pelo preconceito e pela estereotipia, construção essa produzida pelo estigma que acompanha essa condição, e de certa forma reproduzida pela escola. De acordo com Jodelet (2001), a falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de tais representações, que ao circularem através da comunicação, são interiorizadas, enquadrando os indivíduos em uma categoria à parte, justificando condutas discriminatórias.

Neste estudo a primeira categoria a ser explorada, de acordo com a incidência nas unidades de registro do discurso docente, é a que se refere aos diferentes significados atribuídos à deficiência mental, desdobrando-se em vários conteúdos representacionais que serão identificados e analisados a seguir: deficiência como doença e anormalidade; o medo e a agressividade; o componente afetivo; deficiência mental e crenças populares.

6. 1.1 Deficiência mental como doença

Foi possível identificar diferentes elementos que apontam a DM como uma patologia ou uma doença. Nos registros das entrevistas foi possível observar que o termo *normalidade* foi muito utilizado, significando que a DM, sendo encarada como doença, pode ser definida como um desvio tanto biológico como social.

A DM é concebida como um fenômeno ancorado em padrões socialmente estabelecidos de normalidade, o que pode ser observado em diferentes momentos da análise dos depoimentos realizada, quando os entrevistados utilizam o termo, como pode ser observado nas unidades de registro destacadas a seguir:

Você vai percebendo que a aparência dele pode ser boa, mas os hábitos *não são normais* (S16, 60, M, P).

DM é um tipo de síndrome em que as pessoas não têm reações como as pessoas *ditas normais* (S9,56, M, P).

Às vezes, não tem a aparência, olhando... ele é *um ser normal*, como qualquer um (S6, 36, M, P).

Além do problema mental, superativo, superagressivo, *numa turma normal* não dá certo (S16, 60, M, P).

Tem uma criança que vem com a avó, *como se fosse uma criança normal* (S19, 51, M, P).

A abordagem biomédica da deficiência não é nova, ela é anterior ao nosso século, como pode ser observado em Pessotti (1984, p.172): “A deficiência mental chegou ao século XX com etiologia orgânica nervosa, diagnóstico clínico e estatístico, sintomatologia heterogênea com predominância morfológica e anatômica, embora incluindo distúrbios de funções digestivas, genitais e mentais”.

Foram observados registros nos discursos onde a DM é relacionada a disfunções neurológicas, conforme destaques a seguir:

DM é um *problema neurológico*, é uma questão de *má formação no cérebro* (S18,56, H, P).

Eu não sou médica, então vou falar o que eu acho: a DM é uma questão de *formação no cérebro*, que tem algum tipo de comprometimento, que não funciona bem, não é que a criança não seja normal, mas ela tem alguma coisa que não funciona perfeito (S13, 44, M, P).

DM é alguém que tem algum *problema neurológico*, uma disfunção, alguma parte do cérebro que não está funcionando muito bem (S17, 37, M, P).

DM é uma *disfunção de neurônios* (S18,56, H, P).

O cérebro está ali com os neurônios etc. ela pode ter uma função que não é normal, ou seja, para ficar mais claro, não é perfeita. Mas não é por isso que eu não vou tratá-la de maneira diferente, *porque ela não é normal* (S13, 44, M, P).

A concepção de deficiência mental relacionada à doença biológica e física, em nível reificado, é um problema já superado no segmento da educação especial, o que é comprovado pelo posicionamento dos professores especialistas, que demonstram perceber a DM de maneira diferente dos demais. Esses profissionais não a tratam como *anormalidade*, e distinguem a

deficiência da doença. Foram feitas as seguintes distinções entre doença e deficiência (DM), como pode ser observado em suas observações:

A doença mental é mais vinculada à saúde, a DM está mais vinculada à educação (S4, 30a, M, PE).

Doença mental são casos psiquiátricos, que nada tem a ver com o cognitivo (S12, 58, M, PE).

Quem trabalha com o doente mental tem que ter um olhar mais clínico, quem trabalha com o DM, um olhar mais pedagógico (S12, 58, M, PE).

O DM tem um déficit de aprendizagem, mas a saúde dele vai bem, ele não está doente (S12, 58, M, PE).

Deficiência mental não é doença, não precisa de cura; já a doença mental pode ser curada. No entanto, você nunca ouviu falar: o deficiente mental ficou curado! (S12, 58, M, PE).

A pessoa com deficiência mental tem uma condição de aprendizagem... de déficit cognitivo, dificuldade na aprendizagem. E o doente mental é uma pessoa que tem uma condição psíquica que vai interferir na sua vida, mas não necessariamente na sua aprendizagem (S4, 30, M, PE).

Um dos professores regentes resumiu a diferença entre a DM e a doença mental da seguinte maneira, estando em sintonia com o discurso dos professores especializados:

A deficiência mental é uma baixa capacidade... intelectual e o doente mental tem as funções psíquicas desreguladas, comprometidas. Então, o cara pode ser genial e ser doente mental. A doença mental é uma coisa que pode ser transitória (S11, 32, M, P).

O questionamento sobre doença e deficiência mental despertou dúvida entre os entrevistados, levando-os a refletir sobre a resposta. Muitos declararam que desconhecem o assunto e que, de fato, necessitam de esclarecimentos.

Uma diferenciação apontada pelos professores entre doença e deficiência baseia-se na temporalidade enquanto elemento de distinção: a concepção de DM está associada a um estado definitivo, enquanto a doença é percebida como uma situação transitória, estando associada ao uso de medicação e à possibilidade de cura.

A doença pode ser algo controlado por remédios, pode ser curado. A deficiência... é mais complicado. Não sei se com remédios surtiria um grande efeito (S17, 34, M, P).
Doença é aquilo que pode causar a morte. E a deficiência não... você vive com aquela deficiência, é apenas um modo de viver, de estar ali (S5, 29, M, P).

A diferenciação da deficiência e da doença mental é bastante polêmica. De acordo com Pessotti (1984, p.86) em 1818 já se buscava uma diferenciação entre os dois conceitos e entre os diagnósticos, e já se apontava que a chamada idiotia não seria uma doença, mas um estado em que as faculdades intelectuais não se manifestavam ou não se desenvolviam o suficiente para que o sujeito aprendesse como os demais. Além disso, já se considerava que a idiotia se iniciava na tenra idade, e que nunca teria cura.

Um item frequentemente utilizado na diferenciação entre doença e deficiência foi a alusão à manifestação de agressividade. Os professores demonstram que é possível distinguir o aluno doente do deficiente mental a partir do seu comportamento, sinalizando o deficiente mental como dócil e simpático e o doente mental como agressivo e malicioso.

O traço distintivo da agressividade na comparação da doença com a deficiência mental emerge como conteúdo representacional da primeira, conforme URs abaixo:

O doente mental *é agressivo*, o deficiente não é (S13, 44, M, P).

Doença mental é quando *põe em risco* a vida de outras pessoas (S9,56, M, P).

O doente mental ele pode *ser mais agressivo*, pra mim a diferença seria só essa (S2, 32, M, P).

Doença mental é uma patologia que pode levar a um *estado de agressividade* e deve ser cuidada como uma doença (S18, 56, H, P).

O doente mental tem crises, agride. Agora, o deficiente não, ele só é incapaz em algumas coisas, mas não vai agredir. Agora, o doente mental *ele é capaz de agredir*, a medicação é diferente, existem diferenças (S16, 60, M, P).

Em seus estudos, Jodelet (2005a) observou que a doença é relacionada não apenas à fraqueza moral, mas também como a um potencial maléfico: as tendências agressivas e o prazer de fazer mal estão sempre presentes, em estado manifesto ou latente, no olhar, no *silêncio fingido*, no jeito mal-encarado.

Embora os professores declarem que não conseguem fazer distinções entre doença e deficiência mental, foi possível observar que existe a convicção de que doença e deficiência são

coisas diferentes, e que existem formas de identificá-las. Sobre este assunto, Jodelet (2005a) sinalizou que, na colônia estudada os hospedeiros que recebiam os doentes mentais em suas casas também faziam esta distinção de forma similar aos professores entrevistados, onde foi possível perceber a distinção entre a inocência e a maldade.

De acordo com o senso comum, a doença, por ter sido contraída pelo indivíduo, pressupõe o risco de contágio, mesmo as doenças mentais. Assim, o rótulo de doença sobrepõe mais um estigma: o medo de que, de alguma maneira, este mal se espalhe.

O discurso docente relacionando a DM ao contágio não foi observado, enquanto concepção própria, mas sim projetada nos pais e aos demais alunos. As famílias preferem manter seus filhos distantes do aluno deficiente, e os professores afirmaram que estes necessitam compreender que “deficiência não pega”, como é possível observar nos seguintes registros:

Os pais dos outros alunos criaram um movimento para tirar ele da turma e eu tive que explicar a eles que o que aquele aluno tem *não pega* (S20, 39a, M, P).

Você tem que quebrar dos outros pais esse medo que eles trazem dentro de si (S16, 60, M, P).

Meu neto estuda em uma escola classe média alta e é colocado ao lado sempre da mesma menina, que tem um certo distúrbio. Só ele senta perto, sabe por que? Os outros pais interferem, têm preconceito e pedem para não sentar perto (S3, 68, M, P).

O conhecimento científico e a abordagem biomédica são áreas do conhecimento de grande importância para o professor, tanto na identificação como no tratamento das crianças com deficiência mental. Esse conteúdo representacional pode servir de justificativa para a impossibilidade de atender a um aluno cujo problema é da área médica. Neste sentido, é possível verificar o médico como figura central no diagnóstico e acompanhamento das crianças com DM:

Deficiência ... doença... eu acho que isso é uma parte muito clínica, que só um psiquiatra, um neurologista pode falar (S13, 44, M, P).

É um trabalho conjunto: família, *médico*, escola (S7, 59, M, P).

Na sua ignorância, a mãe não procura um *tratamento* pro filho (S16,60, M, P).

Eu encaminharia para *atendimento terapêutico* (S15,53, M, P).

A imagem de uma pessoa com DM desperta sentimentos confusos como a compaixão, a repulsa e o medo, sentimentos esses que possuem o poder de orientar ações. Os professores

identificaram a DM como algo constrangedor, colocando em palavras o quanto as imagens desarmônicas apresentadas pelo sujeito com DM causam desconforto:

A sociedade gosta de *coisas normais*, de coisas bonitas, de coisas ricas. Na sociedade ninguém gosta de gente feia, de gente torta, que fala diferente, que tem o olho diferente (S18, 56, H, P).

Então, uma criança que baba, que tem que... ficar numa cadeira, que não se locomove, os pais não querem junto. Porque realmente a deficiência é algo muito constrangedor (S7, 59, M, P).

A gente já teve casos na escola de alunos que chegaram com alguma deficiência, não só mental, mas física, sensorial, e às vezes estigmas físicos, marcas, cicatrizes, esse tipo de coisa também, e a princípio as crianças estranham, como qualquer um estranha o que é diferente (S11, 31, H, P).

A sociedade, de uma forma geral, não está preparada para aceitar as diferenças de forma natural, exigindo um padrão físico e cognitivo ao qual o deficiente mental não corresponde. É possível identificar uma pessoa com deficiente mental por sua aparência, mesmo que não possua um estigma visível, devido ao seu comportamento diferenciado.

Para o professor, o diagnóstico é fundamental, ele garante que o aluno de fato é um aluno com necessidades especiais, o que justifica um atendimento diferenciado. Percebe-se, também, que a concepção de DM caracterizada como incompetência está associada a um julgamento clínico, que a configura como demência e comprometimento da racionalidade e do controle comportamental de maneira permanente.⁹

A manutenção de preconceitos e atitudes discriminatórias é legitimada há séculos, dando sustentação a uma prática classificatória. A definição da deficiência mental tem sido observada como uma condição individual, posição fundamentada numa perspectiva organicista, que não considera a importância da influência sociocultural na questão da deficiência mental.

O diagnóstico da DM tem sido, historicamente de responsabilidade médica, embora algumas instituições educacionais trabalhem com equipes multidisciplinares, atendendo a demandas educacionais. O diagnóstico, de acordo com Carvalho e Maciel (2003, p.148) “destina-se a finalidades diversas, como elegibilidade para intervenção; benefícios e assistência previdenciária; proteção legal; acesso a cotas para empregos e outras”. Assim, o diagnóstico está relacionado a práticas sociais, entretanto remete ao processo histórico da deficiência mental, situando-a como uma categoria socialmente construída associada a doença.

⁹ Conforme CID-10- DSM-IV-APA.

Na escola observa-se a disseminação da idéia de que o aluno só poderá fazer parte da política de inclusão se for portador de um laudo médico que ateste sua condição. A importância deste laudo é de tal ordem que os professores passaram a investir na crença de que sem laudo fica difícil trabalhar, argumentando desta forma que não têm como atender as reais necessidades do aluno.

Algumas unidades de registro confirmam essa associação entre possibilidade de inclusão e diagnóstico médico:

Você não pode falar que a criança é incluída se ela não tem um laudo (S13, 44, M, P).

Se ele não tem laudo, é solicitado à família que busque, para que nós possamos trabalhar melhor com ele, entendê-lo melhor (S17, 34, M, P).

A gente tem que trabalhar sem laudo, porque muitos não têm diagnóstico (S5, 29, M, P).

Não tem como a gente dar laudo, porque nós professoras somos leigas (S2, 32, M, P).

É importante ter *um laudo, um diagnóstico* (S14, 44, M, P).

Tem que ta investigando um diagnóstico pra ele (S1, 44, M, P).

Entretanto, pode-se questionar a real importância desse diagnóstico, já que os próprios professores reconhecem seu desconhecimento com relação aos limites entre deficiência e doença mental, fazendo supor que o laudo possa servir como mais um rótulo, e não facilitador da abordagem pedagógica.

Como observado anteriormente, é uma preocupação da educação especial distanciar-se da abordagem médica no atendimento ao aluno com deficiência mental. Na prática, o diagnóstico tem significado um importante elemento para a inclusão como uma forma de identificar quais são as suas necessidades especiais.

Embora o diagnóstico possa ser considerado como uma forma conclusiva de constatar as necessidades do aluno, sua eficácia e utilidade na escola foi questionada por poucos professores, que discordam da afirmativa de que ele seja de fato fundamental para o atendimento pedagógico, considerando que existem situações em que nem todo laudo seria conclusivo.

A gente não recebe só o aluno especial. Numa turma tem três, quatro... e aluno especial pra mim não é só o que tem laudo... um aluno que tem dificuldades é um aluno especial... é o que mais tem na escola (S2, 32, M, P).

Quando a gente pensa em inclusão, só pensa em deficiência. Mas tem que ser com todo mundo... você vai respeitar a diferença de todo mundo, a diferença individual. Às vezes tem uma criança que... ela é muito levada. As pessoas ficam procurando um diagnóstico. Ah, ele é hiperativo, então vamos incluir! Aí, tem que ter um diagnóstico, e se não tiver... (S5, 29, M, P).

O reconhecimento da importância da abordagem social na escola inclusiva foi observado por um professor regente, que definiu a deficiência mental da seguinte forma:

Ah... eu entendo que deficiência mental seja uma condição que o indivíduo tem, que faz com que ele tenha uma capacidade cognitiva... uma capacidade mental baixa, como se fosse fora do *padrão de normalidade instituído* (S11, 31, H, P).

Para os professores especializados a definição da DM possui uma vertente psicossocial, é vista de forma contextualizada e relaciona o conceito de normalidade a uma expectativa social, aproximando-se do conhecimento reificado sobre o assunto.

A DM, que é orgânica e fisiológica, passa a ser também social (S4, 30a, M, PE).

É uma questão social, cultural e histórica (S4, 30a, M, PE).

Suas habilidades não correspondem a um padrão de *normalidade* estipulado socialmente (S4, 30a, M, PE).

São gente como a gente, que sofre, que é feliz como a gente (S12, 58, M, PE).

O DM é uma criança com direitos e deveres como as outras (S4, 30a, M, PE).

Existe uma escala de padrão de desenvolvimento e se a pessoa tem um nível intelectual abaixo na área da linguagem e do pensamento se caracteriza como DM (S21, 31, PE).

As representações do deficiente mental são marcadas por preconceitos, construção essa produzida pela sociedade e reproduzida pela escola. De acordo com Jodelet (2001), a falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de tais representações, que ao circularem através da comunicação, são interiorizadas, enquadrando os indivíduos em uma categoria à parte, justificando condutas discriminatórias.

Existe uma ordem estabelecida culturalmente que valoriza, entre outros atributos, a intelectualidade. Este é um dos principais motivos, senão o mais importante, pelo qual as pessoas com deficiência mental são estigmatizadas.

A inclusão propõe um paradigma fundamentado no modelo social, buscando assim um distanciamento da abordagem biomédica, que durante muito tempo conduziu a educação de

peças com deficiências. Pode ser observado que de acordo com o senso comum, que é permeado pelo conhecimento científico, o deficiente mental é visto como doente, mesmo que ele seja fisicamente saudável, que não necessite de medicação ou acompanhamento médico sistemático. De acordo com este olhar, os *normais* estão em posição de vantagem em relação aos *anormais*, que necessitam ser modificados para poderem aproximar-se dos demais.

6.1.2 A deficiência mental em seus aspectos subjetivos

O cotidiano do professor tem como sustentação, por um lado o conhecimento do senso comum, construído através do acúmulo de experiências, valores e percepções adquiridas ao longo de sua vida. E por outro, o conhecimento reificado, adquirido nos anos de formação profissional, mas também nos anos de experiência de atuação profissional.

Seu modo de entender e agir sobre a realidade organiza sua vida pessoal, assim como sua prática profissional. Luckesi (1994) chegou à conclusão de que a predominância do senso comum na prática pedagógica envolve o professor de tal forma que retira a possibilidade de questionamento, da reflexão sobre a ação cotidiana.

As relações na escola são constituídas de momentos de compreensão e entendimento, como também de conflitos e instabilidade e muito desse contexto depende da maneira como os indivíduos interagem. A interação entre os sujeitos envolve questões como a autopercepção e a percepção do outro, o que faz aflorar valores e atitudes, definindo representações que acabam por interferir na convivência social.

A deficiência mental desperta sentimentos conflitantes, interferindo na relação professor-aluno, gerando expectativas não apenas quanto a aprendizagem como também em relação ao desenvolvimento individual do aluno. Assim, a qualidade das relações interpessoais na escola depende do componente afetivo, que agregado ao aspecto cognitivo cria situações de aprendizagem, ou as inibe.

Esta concepção supera o antigo pressuposto de que a aprendizagem envolve apenas o aspecto cognitivo. De fato, observou-se desde os primórdios da Psicologia da Educação uma tendência em separar o aspecto cognitivo do afetivo, distinguindo o primeiro como mais próximo da verdade e da ciência, já que não estaria impregnado de elementos subjetivos.

No campo educativo, a concepção de que razão e emoção se fundem traduz uma abordagem psicossocial onde o indivíduo passa a ser visto como um ser integral. Essa concepção favorece a participação de alunos com deficiências no processo escolar.

Alguns professores entrevistados reconhecem que a relação afetiva pode facilitar ou dificultar o processo educativo e de inclusão, dependendo do esforço do professor:

Eu acho que o primordial é a afetividade, é você conquistar, ela sentir confiança em você. Tem que ter confiança, tem que gostar, tem que ter empatia. Pelo que eu percebo, o professor fica assim... meio arredio, com relação a esses alunos. Então, existe a questão das relações afetivas que criam barreiras e não se chega ao aluno (S6, 36, M, P).

Quando você começa a gostar daquele aluno você nem pensa em dinheiro, você faz pelo aluno, quer vê-lo progredir (S20, 39, M, P).

O básico é o carinho, mas o que é mais correto? Como proceder, eu não sei... (S1,44, M, P).

Essa criança precisa em primeiro lugar de muito, muito carinho e muito amor. Isso vem muito internamente, de dentro. Porque tem professores que não têm esse mesmo olhar carinhoso (S13,44, M, P).

Nem sempre a relação professor-aluno envolve uma afetividade positiva que desperte no professor o desejo de ensinar em situações de inclusão. Alguns professores acreditam que um aluno com deficiência em sua turma atrapalhará o andamento do trabalho, resultando em não investimento nesse processo específico de ensino-aprendizagem, como pode ser observado nos seguintes discursos:

Não adianta você colocar um aluno com certo tipo de deficiência e você não estar preparado para atuar, não querer, não desejar. Porque é isso que às vezes acontece. O professor não quer, não deseja estar naquela situação, e acontece de estar, e aí você rejeita. E aí, o que acontece? O trabalho pode ser pior do que você possa imaginar! (S14, 44, M, P).

Eu penso assim... hoje em dia a escola, com a inclusão, recebe estes alunos meio que... “goela abaixo”. Tipo assim: toma aí, se vira! (S2, 32, M, P).

Como é que você vai jogar uma criança que não fala direito no meio de crianças que aprendem tudo? Ele vai ficar assim... igual a um bichinho. Poxa, todo mundo fala direito, ele vai entender que é diferente! (S16, 60, M, P).

Uma professora faz referência ao comportamento difícil de alguns alunos *normais*, enquanto registra a existência de uma aluna especial que é muito bem aceita, aparentemente por sua docilidade e timidez:

Tem duas crianças... eles atrapalham. Atrapalham, e quando eu digo atrapalhar é atrapalhar mesmo o andamento do trabalho. Por exemplo, tem a Simone. Apesar do diagnóstico de *dificuldade mental*, ela é uma criança calma, ela é uma criança quieta, ela tem as necessidades e a gente tem que ta ali ao lado dela. Agora, esses dois, eu não sei como lidar, porque é falta de limite. É falta de limite, para mim são crianças... é uma dificuldade *extra-inclusiva*. Porque eu não sei lidar, porque a gente tem uma dificuldade. O que pode fazer com os dois é o seguinte: o dia todo no parquinho. Eles ficam a tarde toda no parquinho... (S1, 44, M, P).

Em alguns momentos é perceptível que o aluno com necessidades especiais é observado como um elemento à parte. Ao referir-se a este aluno, os professores o identificam como o *incluído*, como pode ser observado nos seguintes registros:

Eu converso diariamente com a *minha turma* sobre o assunto: o amigo tem uma deficiência física, ou uma *deficiência genética* (S7, 59, M, P).

A professora tem 20 alunos, e dois são *incluídos* (S9, 57, M, P).

Nós temos que dar conta da integridade física das outras crianças (S17,34, M, P)

O professor que tem em média 25 alunos e mais o *incluído*...vai dar conta disso? (S19, 51, M, P).

Nós estudamos e aprendemos a lidar com *os normais* (S19, 51, M, P).

A dificuldade de aceitação de um aluno especial por parte dos professores foi registrada na entrevista de uma coordenadora pedagógica, que esclarece:

Quanto o aluno já é nosso, a gente passa uma listagem entre os professores: com qual turma você gostaria de trabalhar? E aí, a Orientação Educacional faz um trabalho com o professor para aceitar aquele aluno na turma. A gente tenta fazer um trabalho de sedução, mas deixa alguns professores de reserva. É sedução mesmo (S20, 39, M, P).

De acordo com Campos e Rouquette (2003, p. 435), considerando uma representação como “um conhecimento estruturado que tem um papel determinante no modo como os indivíduos vêm e reagem face à realidade, fica evidente que este conhecimento é dotado de cargas afetivas, é atravessado (ou poderia se dizer “ativado”) por um componente afetivo”. Os autores consideram que o sujeito, a partir do momento em que produz uma avaliação do objeto de representação, a dimensão afetiva é ativada, partindo para um raciocínio do tipo: *isso me agrada ou desagrada*. Portanto, pode-se considerar que representações envolvem aspectos cognitivos como também aspectos afetivos.

Assim, o aspecto afetivo sempre foi uma tônica na educação de pessoas com deficiência mental. Destacamos que a afetividade não se limita às manifestações de carinho físico, que normalmente vêm acompanhadas de diminutivos como: bonzinho, queridinho, amorzinho, entre outros. As manifestações epidérmicas da “afetividade lambida” se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade (Dantas, 1992).

A representação da deficiência muitas vezes sugere que as necessidades especiais estão ligadas a necessidades afetivas. Pode ser observado que alguns professores tratam os alunos com deficiência mental de forma deturpada, necessitando do contato físico para demonstrar um afeto que poderia ser manifestado de maneira cognitiva.

Abraçava, beijava, sabe, ele tinha um carinho. Ele passava no corredor, entrava, sentava no meu colo, e ficava mexendo no meu cabelo (S17, 34, M, P).

Até hoje vai todo mundo pra minha sala, eu faço carinho, sentam comigo, eu dou a mão, faço carinho. Eu sinto pelo capricho, pelo olhar, pela atitude... eu sinto que faço bem e faço mal, ao mesmo tempo. Porque depois ele vai embora e encontra outras barreiras (S15, 53, M, P).

O aluno com Síndrome de Down era amado demais. Então, ele tinha uma alegria... ele chegava e ele me dava um beijo assim... quase torcia o pescoço, aquele abraço bem apertado. E toda hora ele falava eu te amo, ele tinha muita necessidade, eu te amo, eu te amo... eu quero ir pra sua casa (S15, 53, M, P).

É possível supor que a afetividade perpassa todo o processo pedagógico, tanto nas relações de aprendizagem, na relação com os demais colegas e principalmente na relação professor-aluno. Alguns professores demonstram dificuldades em lidar com a questão afetiva e emocional, o que pode vir a comprometer a relação do profissional com o aluno:

O aluno não queria ir pra outra turma, ele não queria, então foi um sofrimento, pra ele e pra mim, naquele momento eu sofri mesmo (S14, 44, M, P).

A gente fica mobilizada, *a gente fica triste*, fica com muita pena. Sei que não devo ter pena, mas eu não vejo problema nisso: eu *sinto pena* desses alunos (S7, 59, M, P).

Ninguém pode *substituir a mãe*, mas o professor sente quando tem que deixar o aluno, e ele tem que passar por essa experiência. Então, eu sei que faço bem e faço mal, porque ele vai embora e vai encontrar outras barreiras e *eu não vou estar lá...* (S14, 44, M, P).

Eu trabalhava com ele *no sentido de dar ajuda*, ajudá-lo da maneira que eu pudesse. Depois que ele foi pra outra turma, *aquele aluno me rejeitou*, porque achou que eu tinha abandonado ele (S14, 44, M, P).

Se eu tenho cinco filhos, ótimos, maravilhosos, perfeitos, porque aquele, logo *aquelezinho* vai ser... digamos... a ovelha negra da família (S14, 44, M, P).

Quando é um cadeirante, uma deficiência mental, a pessoa fica: ah, eu queria poder ajudá-lo, não posso... tenho pena. O preconceito é danoso... a pena não é, acho que não é tão mal assim, como o preconceito (S7, 59, M, P).

Existem situações em que o profissional busca, através do vínculo afetivo, sustentar a situação, apresentando atitudes onde o profissionalismo dá lugar ao sentimentalismo. Em algumas situações as atitudes assistencialistas não contribuem para uma proposta de inclusão.

O ímpeto afetivo leva o professor a aceitar situações em que ele surge como alguém generoso e colaborador, e quanto mais aberrante a situação por ele enfrentada, mais ele se sente alvo do reconhecimento dos demais. Entretanto, a simples convivência com a diversidade não garante uma posição de igualdade, o rótulo permanece e com ele a discriminação.

Moscovici (2007) esclarece que sistemas de classificação e nomeação não significam apenas rótulos. O objetivo destes sistemas é facilitar a interpretação de características, a compreensão de motivos subjacentes às ações do outro para que se possam formar opiniões.

[...] o conflito ocupa o lugar de outro tipo de relação e está sempre implícito em toda descrição de pares contrastantes: o que o termo “normal” implica e o que ele exclui: a dimensão consciente e inconsciente do indivíduo; o que nós chamamos saúde e o que nós chamamos doença. A hostilidade está, também, sempre presente como pano de fundo, quando nós comparamos raças, nações ou classes. E relações de força e fraqueza freqüentemente definem preferências, onde a hierarquia abrange as várias categorias e nomes (Moscovici, 2007, p. 68).

Pode ser constatado que situações adversas propiciam modificações em nossas representações, o que significa que o senso comum está continuamente sendo criado e recriado, como adverte Moscovici (2007).

Uma das possibilidades de o aluno com deficiência estar incluído na escola regular é que o estranhamento inicial leve o *sujeito normal* a formular novos conceitos, reconstruindo sua representação não apenas sobre o *aluno incluído*, mas considerando todos os alunos que apresentem algum tipo de diferença acentuada:

Depois daquele aluno minha visão mudou: você sai diferente, foi um tempo que eu ganhei (S20, 39, M, P).

A inclusão não pode ser feita como muitas vezes a gente vê: não é só aluno estar lá, não é só isso. É preciso que as pessoas entendam que as diferenças entre o negro e o branco, o gordo e o magro, que tem coisas boas e ruins: pode ser bom ser negro, bom ser branco, ser gordo, ser magro...e que ninguém escolhe aquilo que vai ser (S23, 45, M, P).

Temos que respeitar os direitos das pessoas, independente de raça, cor, religião. Porque, às vezes, não tem nenhuma criança com problema, mas tem uma lá que é mais gordinha, mais *cheinha*, tem uma que é pobrezinha, não vem bem-vestida. Aí, vai dizer que a criança só vem largada, que não tem material... o professor não precisa trabalhar as diferenças só quando ele tem um aluno especial: todos nós somos diferentes (S13, 44, M, P).

Observa-se então que aquilo que é incomum em determinado momento pode tornar-se familiar em um outro. Moscovici (2007) adverte que este fenômeno não se deve à passagem do tempo ou dos costumes, tal familiarização é fruto da união entre a não familiaridade com a realidade, tornando-se verdadeira essência dessa realidade.

A convivência proporciona o conhecimento e também desperta relações de afetividade, sendo que estas podem se manifestar de forma prazerosa ou aversiva, determinando a qualidade da relação estabelecida entre professor e aluno deficiente, significando um entrave para o ajustamento daquele aluno.

Os fatores afetivos e emocionais fundamentam a prática profissional do professor na sua relação com os alunos, um dado que pode ser positivo, porém pode assumir uma faceta negativa, supervalorizando a emoção e as manifestações afetivas determinando a ação pedagógica e a relação professor-aluno. Essa situação de limite é uma constante quando se trata de alunos com deficiência mental, como pode ser observado na colocação a seguir:

Um aluno que eu tive, com Síndrome de Down. Era a coisa mais linda. Ele me ensinou muito! Ele me ensinou muitas coisas. Ele me ensinou a amar, a abraçar, beijar. [...] depois, esse aluno vai para outro grupo. E ele não queria. Ele não queria sair. Então, foi um... sofrimento meu e dele, aí, nesse momento, eu sofri mesmo (S15- 53, M, P).

A mesma entrevistada segue sua narrativa demonstrando o conflito interno entre individualidade e profissionalismo:

Às vezes eu ia levar ele no ponto de ônibus, porque ele queria que eu fosse com ele. Muito lindo o garoto. A gente se apega. Eu já tenho as filhas criadas. [...] quando eu comecei a ter contato com eles, foi como se fosse... eu tivesse a continuação das minhas filhas (S15- 53, M, P).

A referência a afetividade, manifesta no discurso acima, demonstra que, muitas vezes, é difícil trabalhar e produzir com o que não se consegue entender, e que existem outros caminhos possíveis, sendo o da afetividade o mais fácil. Como ser um profissional eficaz diante daquilo que

não se compreende? Ela então realiza um esforço de aproximação com as ferramentas das quais dispõe: afeto, ternura, amor.

Uma professora especialista traduz o quanto sentimentos de piedade e atitudes assistencialistas não correspondem às necessidades dos alunos, e enfatiza a importância do profissionalismo:

É um trabalho de conscientização, de sensibilização, não é piedade, porque eu acho que é o sentimento pior nessa situação. Se você fica jogando com a piedade não ajuda o indivíduo a crescer... temos que arregañar as mangas e trabalhar (S12, 58, M, P).

Examinando a participação do aluno com DM na classe comum, os obstáculos em relação à sua participação e ajuste aos objetivos do professor são muitos. Quando não esperamos nada de alguém, ou não desejamos nada dessa pessoa, a tendência natural é de ignorá-la, desviando nossa atenção para situações nas quais exercemos alguma interação. Nesse particular, situações como as pontuadas a seguir são observadas:

Na verdade, não existe um grande resultado da inclusão. Você coloca uma criança assim numa turma... enquanto *o resto* da turma faz prova, tem dois ou três na janela olhando, contando folhas... (S22, 70, M, P).

Às vezes a gente se pergunta: essa criança ficou aqui o ano todo, o que a gente... esses anos todos, o que a gente deu pra essa criança? O que a gente contribuiu pra essa formação? (S13, 44, M, P).

A interação na sala de aula deve acontecer tanto na díade professor-aluno como entre os companheiros de aprendizagem. Entretanto, cabe principalmente ao professor promover oportunidades educacionais e de convivência respeitosa. Assim, a qualidade dessa relação assim como a maneira como o professor expressa aceitação são componentes fundamentais na promoção da aprendizagem do aluno em processo de inclusão.

São muitas as questões relacionadas à deficiência mental que interferem nas relações sociais e na escola. As questões religiosas, por exemplo, marcaram a história da deficiência mental. Tais concepções ainda estão presentes no senso comum, embora de forma menos expressiva. Como foi evitado um viés religioso na condução das entrevistas, esse elemento configurou-se menos presente, porém foram observados depoimentos onde a DM ainda é relacionada a questões religiosas ou míticas.

O texto a seguir foi condensado da fala de uma professora referindo-se a outra escola em que trabalha:

A professora disse: o Jorge hoje ta incorporado no Joãozinho. O aluno disse que *tava incorporado*, a professora acredita e reforça. As pessoas pensam que aquilo é um *encosto*, acham que é coisa espiritual. Como algumas professoras não têm preparo, não entendem, levam para o lado religioso. Tem gente que acredita nos demônios que incorporam nas pessoas! Eu também já vi uma professora com a bíblia na mão tentando *exorcizar* um aluno com crise epilética. Eu vi a professora exorcizando um aluno... (S13, 44, M, P).

Embora muitos acreditem que tais crenças estejam praticamente em extinção, existem religiões que vêem na deficiência mental uma forma de punição para o indivíduo ou para os familiares. O caráter religioso impõe às pessoas padrões de conduta considerados aceitos perante Deus ou a sua doutrina. É possível observar nos estudos de Pessoti (1984) sobre a história da deficiência mental, alguns pontos de ancoragem:

[...] a condição de cristãos, dos deficientes, os torna culpados até pela própria deficiência., justo castigo do céu por pecados seus ou de seus ascendentes. É cristão, e por isso merece castigo divino e, no caso de condutas imorais, é passível do castigo humano também. Muitos chegaram a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações, para expulsá-lo. A ambivalência caridade-castigo é uma marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental. (Pessoti, 1984, p.7)

Moscovici (2007) constatou que grande parte das “pessoas preferem explicações populares a explicações científicas, fazendo correlações enganadoras que fatos objetivos são incapazes de corrigir” (Moscovici, 2007, p.168).

O autor complementa que mesmo quando a experiência demonstra que determinadas crenças são absurdas, as pessoas continuam procedendo da mesma maneira, não sendo apenas as pessoas menos instruídas que recorrem à magia, às superstições, aos preconceitos: “Basta olhar para publicações populares para ser surpreendido pela quantidade de pessoas em nossa sociedade que lê seus horóscopos, consulta pessoas que curam pela fé, ou consome remédios miraculosos” (Moscovici, 2007, p.176).

Esse fenômeno ocorre, segundo o autor, porque existe uma dualidade que está na raiz de grande parte de nossas explicações: nossas faculdades individuais de percepção e observação do mundo são capazes de produzir conhecimento verdadeiro, mas existem fatores sociais que provocam distorções e desvios em nossas crenças e conhecimento do mundo. O significado de

tudo isso é que nós aceitamos que é normal que exista uma forma de dualidade entre o pensamento social e as crenças compartilhadas.

Herdamos idéias confusas sobre aquilo que não podemos controlar ou não encontramos explicações: são concepções limitantes, representações populares, verdades inquestionáveis para a maior parte das pessoas. Algumas crenças facilitam o enfrentamento de determinadas situações, levam a uma acomodação confortável, sob o ponto de vista de controle sobre aquela situação. Entretanto, permanece o conflito entre o resíduo da herança cultural que trazemos frente aos erros e injustiças que em nome delas podemos cometer.

A DM remete a representações populares, construídas culturalmente, onde a deficiência relaciona-se ao intelecto de forma desajustada, estando o comportamento do deficiente associado a maneiras excêntricas e desviantes. Ao indagarmos aos professores como as demais pessoas percebem o sujeito com DM. Os professores lançaram mão de termos muito utilizados popularmente e que associam o DM à imagem do irracional, brutalizado, fora dos *padrões normais*.

O DM é visto como *burro* (S13, 44, M, P).

As pessoas chamam o DM de *maluco*. Ah, ele é maluco, não fala coisa com coisa. Ninguém leva ele a sério... ah, ele é *doido*... (S 5, 29, M, P).

A sociedade, e até mesmo pessoas da área da educação, vêm o DM como maluco (S18, 56, H, P).

As pessoas acham que o DM é *mal-educado* (S13, 44, M, P).

O DM é visto como *pancada* (S1, 44, M, P).

Ao serem indagados sobre como percebem ou identificam uma criança com DM, na busca de relacionar algum aspecto visível, houve a seguinte descrição:

Às vezes a criança não apresenta nenhuma característica física e ela apresenta algum tipo de deficiência [...] eu tenho um aluno, ele tá no 3ºano e tem algum tipo de dificuldade de aprender e eu acho que ele tem algum tipo de deficiência. Por exemplo, ele com... a língua pra fora, pendendo pra fora, a boca aberta, as reações dele (S9, 56, M, P).

Então, uma criança que baba, que tem que... ficar numa cadeira, que não se locomove, que os pais não querem junto... e aí, eu penso: aquela criança tá babando, o que eu faço com ela, quem cuida daquilo? (S7, 59, M, P).

Poucos professores se colocaram de forma tão explícita na descrição de um aluno com DM. Pode ser observado que não se trata apenas de rotulação, mas de uma descrição relacionada a estereótipos que muitas vezes acentuam o comportamento de alguns alunos com DM.

Foi possível observar a presença de rótulos popularmente utilizados. São termos extraídos de diagnósticos realizados no passado e que, embora estejam hoje ultrapassados, servem como xingamentos, tais como *idiota, burro, débil, retardado, bobo, babão, pancada*, entre outros.

Algumas pessoas ainda se colocam desta forma ao se referir a uma pessoa com deficiência mental, como também foi possível observar nas entrevistas. Embora sejam termos ultrapassados, continuam existindo, o que agrava o sentido de menos valia em relação às pessoas com deficiência mental.

6.2 A apropriação do espaço escolar pelo aluno com deficiência mental

Neste estudo a segunda temática a ser apresentada é aquela que se refere ao lugar que é destinado ao aluno em processo de inclusão. O tema desdobra-se em três categorias que revelam conteúdos representacionais específicos associados a DM e que serão identificados e analisados a seguir. Essas categorias são as seguintes: o lugar destinado ao aluno com deficiência mental na escola; a influência das famílias na aceitação do aluno com deficiência mental na escola; as demais crianças e sua relação com o aluno com deficiência mental.

6.2.1 O lugar destinado ao aluno com deficiência mental na escola

O espaço escolar se constrói através de diferentes diálogos, ideologias, histórias e memórias. De acordo com o olhar a que se propõe, o espaço escolar poderá ganhar diferentes dimensões, no entanto não deixará de ser um espaço social.

Em relação à estrutura existente no espaço social, observa-se que:

A estrutura do espaço social se manifesta, assim, nos contextos mais diversos, sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito de naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural

acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas (basta pensar na ideia de “fronteira natural”). (BOURDIEU, 1997, p.160)

Constituindo-se como um espaço contraditório, a escola reflete as diferenças identificadas socialmente, e, de acordo com os professores entrevistados, existem diferentes tipos de exclusão na escola, não apenas em relação ao deficiente mental.

A inclusão deve ser concebida não apenas para o aluno com deficiência, visto que são identificados na escola diferentes tipos de exclusão: a cultural, a social, a religiosa e a étnica. Os professores lembram que a exclusão também acontece com os outros alunos:

Não é só o aluno da inclusão, não. São todos... às vezes não tem nenhuma criança com nenhum tipo de deficiência, mas tem uma lá que é mais gordinha, mais “cheinha”, tem uma que é pobrezinha, vem malvestida. Tem criança “largada”, que não tem material. E às vezes, aquele aluno que é negro, que é largado... às vezes, até tem boa condição financeira, mas os pais não estão nem aí. Esse é um aluno que precisa de inclusão (S13, 44, M, P).

Esse aluno não tem deficiência mental. Ele tem um comportamento diferenciado. Ele é um aluno superinteligente, tem sempre uma resposta que te surpreende. É um aluno que só responde com palavrão. Ele é agressivo com palavras e gestos. Desde a creche, ele já ameaçava a professora (S14, 44, P, M).

Já vi alunos que não têm deficiência, mas tem a cor negra. Eu já vi o próprio professor, que também é negro, discriminar aquela criança. A professora, que também é negra, discriminar o negro, dizendo: Sua cor já é negra, então você vai... vamos dizer, levar essa coisa aí pra sempre, levar como se fosse uma sujeira, como se o negro fosse uma sujeira. Já assisti isso! E eu já vi crianças discriminarem o aluno negro (S14, 44, P, M).

Eu não acho que a pena seja tão danosa quanto o preconceito; essa coisa de doença que afeta tão gravemente uma pessoa fisicamente, não é tão evidente, quando, por exemplo, é com um negro: ah, ele é preto, ih, não serve... já quando é um cadeirante, a pessoa fica querendo ajudar (S7, 59, M, P).

Assim como vão discriminar um colega excepcional, vão discriminar um negro, o feio, o aleijado, o gordo... (S16, 60, M, P)

Eu tenho um grupo de alunos que são excluídos na escola porque as crianças têm um comportamento muito agressivo (S7, 59, M, P).

É preciso que as pessoas entendam as diferenças entre o negro e o branco, o gordo e o magro, que todo mundo tem coisas boas e coisas ruins, pode ser bom ser negro, bom ser branco, ser gordo, ser magro... e que ninguém escolhe aquilo que vai ser (S23, 45, M, P).

Enquanto espaço social, a escola precisa ser compreendida sob a ótica da cultura, levando em conta seu dinamismo e seu cotidiano, construído por alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, atores da história. Falar da escola como espaço sociocultural implica em resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição (DAYREL,1992).

No interior da escola, as representações expressam uma grande diversidade de raciocínios, imagens e informações, que vão sendo construídas pelos indivíduos e grupos ao longo de sua existência. Assim, as práticas pedagógicas relacionadas a ações inclusivas podem fracassar se não houver, por parte dos professores, atitudes positivas e criativas quanto a essas ações.

A partir da colocação de alguns entrevistados, pode ser observado que o trabalho do professor estabelece relação direta com a gravidade do problema do aluno e, especialmente, com o seu comportamento. Para o professor, as deficiências físicas são de mais fácil ajustamento, enquanto a DM e os problemas de conduta possuem um caráter subjetivo, tornando o trabalho mais difícil.

Os professores apontaram para algumas especificidades do aluno com deficiência mental, reconhecendo sua dificuldade em encontrar caminhos para trabalhar com ele:

Quando a gente fala em deficiência, a gente olha e consegue visualizar o cego, as pessoas que têm problemas físicos, o surdo pelo bate-papo, pela língua de sinais, mas agora... o deficiente mental é mais complicado (S17, 37, M, P).

O DM é mais complicado, necessita de um acompanhamento diferente, de um outro tipo. (S9, 56, M, P).

Quando nos referimos à deficiência mental, o professor se remete aos problemas de comportamento, que não são uma característica específica da DM. Pode ser observado que a maior dificuldade é trabalhar com os problemas de comportamento, que sendo relacionados à DM, ilustram a confusão existente entre a deficiência mental e as características de doença.

Desta forma, é possível observar que o professor necessita ser capacitado para que possa, não apenas identificar como também lidar com as diferentes especificidades:

Às vezes, você coloca o aluno e ele fica angustiado naquela escola, com todo aquele movimento, aquela agitação, e ele... aquilo não vai ser benéfico pra ele (S11, 31, H, P).

Temos um aluno que tem condutas típicas, ele tem um *tempo bem curto*, mudanças de humor e, além disso, está passando pela terceira adoção. A professora, que é contratada, chora, já pediu pra rescindir o contrato por causa dele (S20, 39, M, P).

O espaço escolar favorece a convivência de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, entretanto, não é a simples presença e contato que irão garantir mudanças de atitude em relação às diferenças. A convivência poderá favorecer ou dificultar a inclusão, dependendo, não apenas de quem está conduzindo como também de quem está sendo inserido nesse novo contexto. Obviamente, fica mais fácil incluir o aluno que é *bonzinho, quietinho*, já que ele desperta atitude como o amparo, o auxílio, os cuidados.

Conforme observado, as maiores dificuldades encontram-se nas relações com alunos que apresentam problemas de comportamento e disciplinares. Alunos com problemas de comportamento são sempre apontados como a maior dificuldade da estratégia de inclusão. A dificuldade em lidar com crianças agressivas, por exemplo, coloca em xeque a atuação do professor e também a aceitação dos colegas.

Foi uma experiência muito agitada... eu sozinha na turma, uma turma grande, de 15, 16 alunos, às vezes 20, então, ficava bem incômodo. Porque são crianças que, do nada, saem batendo, saem jogando as coisas pro alto. Eles batem mesmo, e os outros não vinham mais à escola: você quase não tinha turma suficiente para trabalhar... (S19, 51, M, P).

Você tem que dar conta da integridade física das outras crianças. Quando um aluno pega um pau e diz que vai matar, todo mundo corre e não pode ficar impune a ação dele, mesmo sendo um aluno especial. Na mão daquela criança tudo vira uma arma e eu tive que tomar uma atitude. Depois que ele foi suspenso e viu que teria uma punição, já está se controlando mais (S20, 39, M, P).

O aluno jogou a cadeira em cima do outro, a sorte é que ele fugiu na hora, sem maldade nenhuma, ele nem tava prestando atenção. Aí ele desviou a cabeça, foi sorte. Porque ele ia estilhaçar a cabeça do outro, eles têm uma força assim... descomunal (S19, 51, M, P).

A inclusão está em processo e significa mudanças radicais na escola: quanto mais as dificuldades são evidenciadas, mais cresce o potencial reflexivo, favorecendo o surgimento de soluções aos problemas que estão sendo hoje vivenciados pela escola.

Moscovici (2007) ressalta que justamente durante os processos de transformação, o fenômeno das representações é mais facilmente percebido. Assim, as representações sendo oriundas das teorias científicas ou originárias de acontecimentos cotidianos, são experiências que os grupos têm de enfrentar para que possam constituir e controlar seu próprio mundo. Desta forma, o senso comum é criado e recriado nas sociedades, principalmente onde o conhecimento científico e tecnológico se populariza. Segundo o autor, o postulado de uma eliminação de crenças e conhecimentos do senso comum pela ciência deve ser abandonado: a ciência e o senso comum são irreduzíveis um ao outro, porque são maneiras de compreender o mundo e de se relacionar com ele.

No conjunto de depoimentos, os conteúdos escolares são reconhecidos como componentes indispensáveis para o trabalho docente. O aluno com deficiência mental é reconhecido pelos professores como um aluno que tem seu próprio tempo. Esse tempo de aprendizagem é mais lento e funciona como uma dificuldade para sua inclusão.

A escola tem um tempo. Embora a gente fale de inclusão, de adequação de conteúdos, a escola tem um tempo que a gente tem que seguir. É um ano letivo que a gente tem para dar aqueles conteúdos. E quando tem um aluno incluído, é mais complicado, porque você tem que dar conta, tanto do aluno incluído quanto dos alunos considerados normais. Eu não posso dar conta só do incluído e ignorar os alunos normais, nem ignorar o incluído e ficar só com os normais, dar conta do planejamento. Então, o que atrapalha é a deficiência mental por conta disso: eles precisam de um tempo maior, uns precisam de um ano, outros três para alfabetizar... (S20, 39, M, P).

Qual o verdadeiro sentido da escola para os alunos com deficiência mental? Quanto aos alunos regulares, Bourdieu (2010) destaca que, embora a escola seja vista como um fator de mobilidade social, ela tem representado, ao contrário, um fator de conservação social. A escola possui a aparência de legitimidade às igualdades, entretanto não realiza aquilo a que se dispõe. Para os estudantes, de modo geral, a escola significa a possibilidade de ascensão social e o bem-estar futuro. Em relação aos alunos com deficiência mental, os objetivos da escola ainda não estão claros, já que os conteúdos são priorizados em detrimento de outras formas de realização pessoal.

Alguns professores demonstraram que percebem outras possibilidades de vida para o aluno com DM, possibilidades de aprendizagem estas que não estão relacionadas apenas à escola

e que envolvem questões sociais. Uma das professoras reconhece seu despreparo de maneira muito clara, quando fez a seguinte declaração:

No final do ano a gente fazia trabalhos com receitas e eu ofereci: quer bolo de laranja? E ele disse: eu não quero. Ele era autista e só se referia a si mesmo na terceira pessoa. Ele não está mais na escola. Depois é que eu fui perceber a importância de ensinar coisas básicas pra ele, como o número do ônibus, coisas que ele fosse usar no dia a dia, e não ficar presa naqueles conteúdos. Eu aprendi mais com ele do que ele comigo. Minha visão mudou. Foi um tempo que eu ganhei. E a gente fica pensando, quantos alunos a gente fez mais mal do que bem. Não porque a gente quer, mas porque é imatura, despreparada, acha que tá fazendo certo e não está (S20, 39, M, P).

Alguns professores foram mais longe e conseguiram identificar fora da escola elementos importantes para os alunos com deficiência mental, dividindo essa responsabilidade com as famílias e o grupo social. Neste componente representacional, fica evidente que a escola estaria mais comprometida com o bem-estar deste aluno reconhecendo as limitações do seu potencial cognitivo e buscando identificar necessidades que empatassem a qualidade da sua vida cotidiana. Alguns depoentes reduzem a inclusão da pessoa com DM apenas a aceitação e permanência do aluno com necessidades especiais na escola, sendo atendido como os demais. Entretanto, é possível observar que inclusão não é responsabilidade apenas escola.

Nós temos que visualizar pra esses indivíduos é a felicidade: será que ele está feliz naquela sala de aula? O DM pode passar, às vezes, dez anos e não vai aprender aquilo... e esses dez anos poderiam ser aproveitados para outras coisas. O DM pode aprender a fazer um café, um suco, e às vezes tá mais feliz do que na escola, que é só conteúdo! Não adianta ser alfabetizado se ele não tem educação para se comportar numa festa, assistir a um filme. Se o DM gosta de pintar, se ele gosta de cantar, de dançar, de movimentar o corpo, então é melhor aproveitar essas competências pra felicidade dele... (S12, 57, M, PE).

Eu não acho que a gente tenha que colocar nesse patamar tão essencial: escola, escola, escola. Acho que a escola... ela vai tá sempre contribuindo. Agora, se ela vai... como acontece em alguns casos, atrapalhar mais do que contribuir, eu sou a favor de uma teoria personalizada: você vai procurar apoio de outras pessoas, e a criança vai ter a convivência com outras pessoas, mas não acho que tenha que ser necessariamente em uma escola. É tão necessário assim colocar em uma escola? (S11, 31, H, P).

Bourdieu (2008) identificou como *os excluídos no interior* os alunos menos preparados culturalmente, que em nome da democratização estão sendo atendidos nas escolas. O autor argumenta que:

Um dos efeitos mais paradoxais deste processo, que foi definido como ‘democratização’ (de forma um tanto precipitada, e com uma certa prevenção), foi a descoberta progressiva da escola ‘libertadora’, por parte dos marginalizados. De fato, depois de um tempo de ilusão e até de certa euforia, os novos beneficiários começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais [...] (Bourdieu, 2008, p.482).

Para o autor, a instituição escolar é vista cada vez mais, para as famílias e os alunos, como um engodo, fonte de decepção coletiva, para ele uma espécie de terra prometida que recua cada vez mais quando se aproxima dela.

Bourdieu (2008) conclui que a escola continua excluindo como sempre excluiu, com o diferencial de que hoje são mantidos em seu interior aqueles que ela exclui. Assim, *os incluídos* que estão dentro do sistema escolar oscilam entre uma inclusão ilusória, a resignação e a impotência.

Neste estudo foi possível perceber que o aluno com deficiência mental não possui o mesmo pertencimento que os demais alunos têm no interior da escola. Ao incluir, a escola cumpre seu papel e corre-se o risco de que o fracasso escolar passe a ser responsabilidade do próprio aluno e suas deficiências pessoais.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) atentam para o fato de que, embora seja considerada uma proposta abrangente, a inclusão escolar não implica necessariamente no desaparecimento das situações que ela pretende superar. Existem enfrentamentos que se refletem na constituição histórica do processo de inclusão e de seus sentidos que oscilam, ora entre a possibilidade de mudança no sistema educacional, ora revelando uma pseudo-mudança, que serve para a manutenção do que já existe.

Ao compreender a inclusão como um produto acabado, cabe às pessoas aceitarem-na ou não, já que possui o significado de algo pronto, permanecendo no campo das idealizações. Anjos, Andrade e Pereira (2009), em sua pesquisa sobre a inclusão sob o ponto de vista dos professores, focalizam que os principais embates evidenciados foram: o enfrentamento entre inclusão como processo ou como produto, embate este que definirá a participação real dos professores nos processos inclusivos. A inclusão descrita como produto não tem características de um projeto em construção que conte com a participação de todos.

De fato, de acordo com as representações dos professores, a inclusão se refere a uma ação diretiva, sem a escuta dos sujeitos envolvidos no processo, e por ser uma imposição dificilmente

será legitimada. Assim, as representações do professor sobre a deficiência mental não condizem com as diretrizes apresentadas nas propostas de inclusão.

Em relação à escola inclusiva, as atitudes demonstradas pelos professores caracterizam-se, por um lado como negativas e de rejeição do princípio por ela privilegiado. Esse posicionamento foi verbalizado através de um número significativo de discordâncias diante de um sistema escolar que é considerado sofrível, até para os alunos regulares:

Muitos profissionais chegam em sala de aula desmotivados por saberem que encontrarão alunos com necessidades especiais (S25, 55, M, P).

Não concordo no modo como a inclusão vem sendo feita e não vejo um grande resultado da inclusão (S16, 60, M, P).

Com a inclusão o professor é obrigado a receber aquele aluno, e nem sempre ele deseja aquela situação (S13, 44, M, P).

A inclusão é uma coisa bastante diretiva e às vezes, na tentativa de incluir, você está excluindo aquela pessoa. Muitas vezes a inclusão não vai ajudar nem a criança nem os outros, é isso o que está acontecendo hoje (S17, 34, M, P).

Em algumas situações, como as citadas acima, é perceptível que estes professores não aceitam a inclusão, o que significa uma rejeição ao aluno com deficiência mental. Entretanto, em alguns casos, o questionamento sobre a validade da inclusão por significar que existem professores que reconhecem as dificuldades enfrentadas por ele próprio e pela escola, devido ao despreparo existente e não uma rejeição ao aluno.

Algumas atitudes negativas demonstradas pelos professores podem também servir como um alerta quanto as estratégias de apoio e capacitação específicas dirigidas a alunos e professores para a efetivação da proposta de inclusão.

A inclusão necessita de uma estrutura que não existe (S5, 29, M, P).

Não basta aceitar a matrícula do aluno e dizer que a escola é inclusiva. Não é só o aluno estar lá: isso é excluir mesmo estando junto (S23, 45, M, P).

As representações sociais direcionam nossa interpretação do mundo, influenciando decisões e posicionamentos na vida cotidiana, tanto individual quanto coletivamente. As atitudes são entendidas, no contexto da teoria, designando os julgamentos assumidos pelas pessoas sobre comportamentos, enunciações ou crenças e se apresentam sempre como atos sociais que se inscrevem num campo social. Os julgamentos são, portanto, em nível do indivíduo, ao mesmo

tempo medidas de diferenças entre indivíduos e instâncias através das quais suas atitudes atualizam relações sociais e organizam-se em representações sociais (Doise et al, 1992).

Para Doise (2001) as pessoas engajadas numa causa tendem a rejeitar os enunciados que não lhes parecem aceitáveis, como também os enunciados intermediários, e a assimilar à sua posição apenas os aceitáveis.

Desta forma, as representações sociais da deficiência mental influenciam a ação pedagógica, determinando o lugar a ser ocupado por este aluno no espaço escolar e também o investimento que o professor e a escola farão nesse aluno.

6.2.2 A influência das famílias na aceitação do aluno com deficiência

As principais referências às famílias estão associadas à sua participação na escola, suas ausências ou interferências. Quando perguntamos como seria a relação da família com a escola, não especificamos a qual família nós nos referíamos. Assim, os professores fizeram referência tanto às famílias dos alunos com necessidades especiais, quanto aos dos alunos considerados normais.

Observa-se que as relações da escola com as famílias significam a divisão de responsabilidades quanto à educação das crianças. A realidade aponta para o fato de que a presença dos pais na escola aconteça em função de problemas apresentados pelo aluno, fazendo com que os professores se queixam da falta de participação das famílias, que normalmente não respondem aos chamados da escola. Quando as coisas correm bem e não existem problemas, as famílias ficam mais ausentes. No entanto, de acordo com os entrevistados, existe por parte das famílias problemas anteriores relacionados a rejeição, o que as leva a temerem o contato com a escola.

Os pais e familiares dos alunos com necessidades especiais possuem suas representações sobre o filho com deficiência mental e também acumulam valores negativos sobre ele. É a partir de suas próprias representações que os pais constroem suas relações com o filho, sendo ele *normal* ou não.

As representações dos pais em relação ao filho com deficiência mental são descritas por Góes (2006), que focaliza principalmente os primeiros momentos após o nascimento da criança especial, quando é necessário que os pais elaborem e superem o estado de estranheza causado

pelo filho não idealizado. A autora considera que, durante o convívio com um filho deficiente, os pais são submetidos a processos de rejeição e de aceitação, movimento pelo qual vão sendo reelaboradas suas representações sobre a criança.

A rejeição dos familiares em relação às crianças com deficiência mental foi um tópico muito abordado pelos professores, que percebem que o primeiro processo de rejeição vivenciado pela criança se dá no seio da própria família. Esse processo de estranhamento, por sua vez, se repercute nas relações que a família estabelecerá com a escola.

Os professores realizaram as seguintes observações com relação aos familiares do aluno com deficiência mental:

A própria família não aceita o problema do seu filho: é muito difícil pra família... num primeiro momento, choca. Esse sentimento de dor é atenuado, mas segue por toda a vida dos pais (S7, 59, M, P).

O primeiro impacto é porque as pessoas não têm nenhuma informação sobre aquilo: ninguém tá preparada pra sair da maternidade com um filho especial. Os pais recebem um presente feio, quando têm aquele filho; eles tentam esconder e isso não ajuda (S16, 60, M, P).

Ninguém quer ter um filho deficiente, mas não se trata de uma escolha. Então, a família fica perdida, totalmente perdida (S4, 30, M, PE).

O ambiente familiar é fundamental para que a criança se sinta confiante e segura, porque na escola sua competência intelectual é posta a prova. Muitas famílias, antecipando o fracasso do seu filho, escondem-se sob uma armadura, tentando proteger-se de uma realidade muito conhecida por elas: a rejeição. Alguns docentes demonstraram sensibilidade quanto a este sentimento de inadequação observado nestas famílias:

A família da criança especial parece estar sempre se desculpando por aquele filho estar matriculado naquela escola, então... parte da própria família a baixa expectativa em relação ao filho (S11, 32, M, P).

A mãe pensa: será que meu filho vai ser tratado de forma diferente? É natural a família se sentir assim: quem já percebeu tantas portas fechadas, não tem segurança de onde pode chegar (S11, 32, H, P).

A família da criança especial não quer nem vir à escola conversar (S20, 39, M, P).

Um processo de estranhamento similar ao da família pelo nascimento de um filho especial é vivenciado pelo professor quando do seu ingresso na escola. Este estranhamento inicial tende ser superado, e o aluno consegue criar vínculos, se adaptando com o professor e a turma.

Por sua vez, de acordo com os professores, as famílias dos alunos *normais* rejeitam a inclusão do aluno com deficiência mental na turma do seu filho. Os pais consideram que estes alunos significam um entrave quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e à aprendizagem. Além disso, a presença do aluno com DM, muitas vezes, gera medo e insegurança quanto ao bem-estar dos demais alunos.

Os professores relataram que, por várias vezes, grupos de pais se organizam para solicitarem a saída de um aluno com DM da turma de seus filhos, ou até mesmo a mudança de seu filho para uma outra turma. A argumentação utilizada é a de que existe a rejeição por parte de alguns familiares, que preferem que não haja alunos incluídos nas turmas de seus filhos. Tais posicionamentos negativos diante da DM reforçam a importância das representações como um sistema que influencia as relações institucionais.

Os professores procuram compreender e contornar comportamentos preconceituosos das famílias, trazendo nas suas narrativas o seguinte conteúdo:

Os pais costumam retirar de seus filhos tudo que é constrangedor, tudo que do ponto de vista deles, foge do normal... nem deixam os filhos verem seus mortos. Então, os pais não querem junto com seu filho uma criança que baba, que fica numa cadeira, que não se locomove. Ele é cadeirante, é aleijado, o pai não quer seu filho com ele, deixa ele ali no canto... É uma higienização muito grande (S7, 59, M, P).

Uma das mães se colocou para retirar aquela criança do grupo. Essa criança é agitada e realmente bate nos colegas. A escola conversou com os pais: e se fosse seu filho? Como você gostaria que os outros pais reagissem? (S7, 59, M, P).

Os outros pais não querem uma criança especial na turma, eles acham que o filho vai ser prejudicado se a turma não for homogênea... uma turma homogênea, quer dizer igual ao filho dele (S7, 59, M, P).

Esclareci às mães que o que aquela criança tem, elas podem conviver e ajudar. Cada um só pensa no seu filho e não entende que existem crianças com necessidades especiais (S20, 39, M, P).

Na opinião dos professores as famílias colaboram com a escola de várias maneiras, mas quando a questão é a de um aluno com DM na sala de aula dos seus filhos, elas mais atrapalham do que colaboram. Os pais são convocados para reuniões de esclarecimento sobre a inclusão, entretanto os professores reconhecem que, muitas vezes, a argumentação dos pais tem um fundo

de verdade, especialmente no que se refere a necessidade de modulação dos tempos de aprendizagem nas classes com alunos incluídos:

Os outros pais acham que a professora só vai dar atenção a ele e não vai conseguir trabalhar (S6, 36, M, P).

Os outros pais percebem que existe uma perda pedagógica. Com uma criança agressiva é mais complicado e mais difícil, porque seu filho... além da perda pedagógica, porque tem uma perda, você não vai argumentar que não... Existe uma perda, você passa um tempo maior nas atividades, tem que fazer atividades diferenciadas... além da perda pedagógica, o filho ainda chega machucado? Quando o pai vê o filho machucado é mais complicado do que a perda das aulas (S20, 39a, M, P).

Observa-se que a relação família/escola apresenta-se como uma situação complexa, seja por explicitar as dificuldades enfrentadas pelos professores, seja por exprimir as insatisfações dos pais diante das decisões da escola, muitas vezes interferindo nos encaminhamentos feitos pela escola.

Para Carvalho (2003) o poder dos pais sobre seus filhos encontra seu limite no poder do professor na sala de aula. E os pais sabem que o professor, como indivíduo comum, também é munido da capacidade de antipatizar, desgostar, ignorar certos alunos. Assim, a parceria entre escola e pais é um campo onde as relações de poder classificam o professor se sobrepondo ao poder dos leigos, neste caso, os pais.

Com o movimento da inclusão, novas situações e problemas surgem a serem contornados pela escola. Essa nova demanda tem posto à prova a atuação de professores e dos demais envolvidos no processo pedagógico, exigindo posturas firmes e convictas, mas também a necessidade de escuta, esclarecimento e acolhimento de não saberes, angústias, inseguranças e outros sentimentos vivenciados pelas famílias.

A adesão escolar à inclusão supõe uma nova postura a ser adotada pelos professores, e uma ação que esteja isenta de preconceitos e atitudes discriminatórias. No entanto, o preconceito pode se manifestar de diferentes maneiras.

Para Bandeira e Batista (2002, p. 127), o preconceito manifesta-se como:

[...] produtor e reproduzidor de situações de controle, menosprezo, humilhação, desqualificação, intimidação, discriminação, fracasso e exclusão nas relações entre gêneros, na esfera do trabalho, nas posições de poder, nos espaços morais e éticos e nos lugares de enunciação da linguagem. [...] vêm, muitas vezes, minadas pela chantagem afetiva ou disfarçadas por aparências afetuosas que atingem, mais drasticamente, a autoestima e a condição sócio moral daqueles (as) que são alvos do preconceito.

É comum que as pessoas tenham preconceitos não declarados, porque têm temor de serem criticadas ou, até mesmo, excluídas de alguns grupos sociais por suas atitudes discriminatórias. Retomando a relação família/escola, reconhece-se que os pais se sentem com mais liberdade de expor seus preconceitos, ao contrário dos profissionais. Os pais se expressam baseados no conhecimento do senso comum, enquanto os professores procuram elaborar suas concepções buscando no conhecimento reificado suas formas de expressão. O preconceito faz parte do aparato das representações, uma construção sociocultural presente na imaginação simbólica. Ele significa a valoração negativa às características do outro e implica na negação deste outro diferente, afirmando, por outro lado, a própria identidade como superior ou dominante (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

O preconceito é uma situação vivenciada na escola, podendo ser observado em atitudes hostis direcionadas a pessoas sobre as quais são feitas generalizações baseadas em informações incorretas. O preconceito materializa o resultado do encontro entre indivíduos quando são acionados mecanismos de defesa diante daquilo que se constitui uma ameaça (SILVA, 2006).

Alguns professores admitem que seu próprio desconhecimento em relação ao aluno com DM atrapalha a relação de troca com as famílias dos alunos especiais, que muitas vezes também não conseguem lidar com a deficiência.

Precisa ser feito um trabalho de esclarecimento com professores que vão poder esclarecer às famílias (S13, 44, M, P).

O professor deveria estar organizado, capacitado para atender a criança e a família (S25, 55, M, P).

Algumas mães acompanham, mas não sabem lidar, também (S6, 36, M, P).

Os registros demonstram que os professores percebem atitudes que consideram equivocadas na relação familiar com as crianças com necessidades especiais.

Às vezes é apenas uma criança sem limites, mal-educada. A gente tenta dar o limite, mas não é só a escola e o professor que devem dar o limite, se quando chega em casa ele faz o que quer (S14, 44, M, P).

Algumas vezes essa criança também é agredida em casa: a mãe bate e pancada não resolve! (S22, 70, M, P).

Se você falar com os pais sobre o comportamento dele, eles ficam ofendidos e não aceitam (S21, 31, M, PE).

As crianças são mimadas demais, e na escola fica difícil a convivência com os outros (S6, 36, M, P).

Algumas matrizes discursivas sobre o aluno com deficiência mental giram em torno dos impedimentos proporcionados pela deficiência. Sendo o professor o entrevistado, seu discurso constitui-se de uma negatividade que abrange outras instâncias: o grupo familiar, os colegas, os conteúdos e as necessidades específicas dos alunos não correspondidas pela escola.

6.2.3 As crianças e sua convivência junto ao aluno com deficiência mental

O processo de formação dos grupos se apóia na capacidade inata do sujeito em categorizar e classificar pessoas. Essa capacidade é observada nas crianças, que também possuem representações sobre os objetos e as coisas que as rodeiam.

Batista e Enumo (2004) observaram que os alunos com necessidades especiais em processo de inclusão no sistema regular de ensino continuam sendo isolados dos companheiros não deficientes e de acordo com os autores, os estudantes rejeitados interagem com agressividade, rejeitando os demais alunos com mais frequência do que estudantes que são aceitos. Os autores afirmam que atributos como sociabilidade, amabilidade e beleza não afetam o relacionamento com pais e professores, no entanto podem afetar as relações entre os grupos, não sendo a proximidade das relações que dão o sentido de pertencimento, mas sim a identificação do sujeito com o grupo.

Foi solicitado aos professores que se colocassem diante da seguinte situação: quais são as atitudes das crianças diante do ingresso de um aluno com deficiência mental na turma? De acordo com alguns depoentes, as crianças também são capazes de rejeitar a aproximação de um aluno com deficiência mental, e isso depende muito do comportamento apresentado por ele. Por outro lado, as adaptações para o recebimento deste aluno envolvem questões objetivas e subjetivas, sendo que estas nem sempre são levadas em conta quando se pensa em uma escola inclusiva.

Muitas vezes as outras crianças não entendem, alguns se distanciam dessa criança. Eu converso com elas, mas elas são pequenas e não entendem (S7, 59, M, P).

A diferença muito grande entre alunos vai suscitar no professor questões muito complexas. Pode existir, por parte da turma, uma questão de ciúme pela atenção do professor (S11, 32, M, P).

Quando é um comportamento agressivo, isso faz com que os outros alunos se afastem (S19, 51, M, P).

São dois trabalhos... um com o deficiente e outro com a turma, para a aceitação dele (S12, 58, M, PE).

Na escola, essa é a criança que apanha mais. Ela é apontada por todos na escola e as crianças podem ser cruéis (S4, 30, M, PE).

Batista e Enumo (2004) consideram que a rejeição ao estranho faz parte do processo de formação dos grupos, e concluem que os alunos estão incluídos fisicamente, mas não social e emocionalmente. Ou seja, nos momentos em que existe a possibilidade de escolha das parcerias, como na hora do recreio, os alunos com necessidades especiais são os mais rejeitados.

De fato, aceitar não significa criar laços. A aceitação envolve sentimentos como a confiança, um sentimento fundamental para o processo de socialização. Partindo da lógica infantil, expectativas são criadas em relação a uma criança com necessidades especiais, que nem sempre terá condições de corresponder às expectativas criadas. As crianças então podem desenvolver sentimentos como a desconfiança e até mesmo a rejeição.

Alguns professores identificam que a inclusão significa uma aprendizagem de grande valor para os demais alunos, que se beneficiam da convivência e descobrem as diferenças como um aspecto existente em todos nós, e essa aprendizagem será levada para toda vida. Assim, segundo eles, sua ação é direcionada para os demais alunos, no sentido de que:

Todos os alunos devem aprender que todo mundo é diferente: com suas dificuldades e qualidades, inclusive o especial (S21, 31, M, PE).

Os alunos têm que entender que uns sabem mais, outros sabem menos, mas todos têm que ser respeitados (S11, 32, M, P).

Todos são diferentes, inclusive os alunos normais e até mesmo o professor (S20, 39a, M, P).

É preciso entender as diferenças entre o negro e o branco, o gordo e o magro, todo mundo tem vantagens e desvantagens em ser como é, todos precisam entender que ninguém escolhe ser como é (S23, 45, M,P).

As crianças entendem que ele precisa de ajuda. Quando ele chega na escola, eles correm para abraçá-lo (S8, 33, M, P).

Vieira e Denari (2007) desenvolveram um programa informativo para crianças de classes regulares sobre os alunos com deficiência mental. De acordo com as autoras, torna-se necessário que se desvele as concepções que a comunidade em geral carrega sobre a deficiência, concepções históricas e sociais que interferem nas interações estabelecidas no contexto escolar. De fato, é possível tratar questões relacionadas ao preconceito desde a infância, e a escola é um local adequado para essas discussões. A convivência com a criança com necessidades especiais na escola é a principal forma de compreensão e aceitação do conceito de diferenças.

É possível identificar nas crianças uma curiosidade natural e a disposição para conhecer o que é novo, o que muitas vezes não se observa no adulto. Os professores entrevistados concordam que as crianças possuem maior capacidade de aceitação do novo do que os adultos. Eles esclareceram que a cooperação dos demais alunos em relação ao aluno com necessidades especiais acontece, e é inicialmente incentivada pelo professor, sendo que aos poucos se transforma em uma prática prazerosa.

De acordo com os professores:

As outras crianças ajudam e algumas têm a função de cuidadoras. Eles pegam água pra ele, penduram a mochila (S8, 33, M, P).

Os colegas carregam ele na cadeira, pra cima e pra baixo. Eles empurram a cadeira e até levam ele ao banheiro (S9, 56, M, P).

Quando existe um trabalho no sentido de respeitar o outro, quando o professor prepara os outros alunos para receberem um colega especial, eles aceitam bem, eles ajudam, eles colaboram com o aluno (S21, 31, M, PE).

Ao receber um colega especial, a primeira reação da criança é de estranhar, e do estranhamento caminha para a inclusão, mas aí entra também a atuação dos profissionais (S11, 32, M, P).

A criança normalmente não discrimina. Ela aceita bem. Ela aceita, ela ri das bobagens do outro, como se risse ou brincasse com um coleguinha normal... dito normal, sem deficiência. A criança aceita bem (S9, 56, M, P).

As outras crianças recebem ele numa boa. Não houve nenhum trabalho, ninguém nunca falou assim: ah, nós vamos receber o fulano, e ele tem deficiência. Ninguém falou isso. As crianças percebem que quando ele fica nervoso, muito nervoso, tem convulsões. Mas tratam ele como uma outra criança, que anda com eles, que corre. Têm o mesmo carinho (S19, 51, M, P).

Embora os professores também sinalizem que pode ocorrer rejeição por parte dos alunos, as referências são em sua maioria de aceitação da criança como um processo mais fácil e que acontece naturalmente, ao contrário do adulto.

Os entrevistados ressaltam a ação do professor nesse processo de aceitação, facilitando a convivência entre as crianças. Assim, observa-se que as representações do professor sobre a deficiência mental, sua aceitação e entendimento influencia diretamente a relação entre os grupos e destes com a criança com deficiência, podendo-se destacar que a influência do professor pode ser ou não positiva, dependendo da sua postura de aceitação ou de resistência.

A inclusão não se dá apenas na sala de aula, sob as vistas do professor. Existem momentos lúdicos, de brincadeira e recreação, quando os alunos têm a oportunidade de manifestar e construir suas interações sociais. Estes momentos de informalidade fornecem pistas sobre a aceitação do aluno com deficiência mental por seus companheiros. Destaca-se que não houve qualquer referência por parte dos entrevistados sobre as escolhas espontâneas que se dão na escola em momentos de informalidade. Tudo leva a crer que tal acompanhamento não é realizado pelo professor, restringindo-se sua atuação ao espaço da sala de aula.

6.3 A ação pedagógica modelada pelas representações da deficiência mental

Ao tratarmos nesta pesquisa da representação social da deficiência mental, a inclusão ganhou espaço privilegiado no discurso docente. Com isso, identificamos que a objetivação da deficiência mental se dá na inclusão deste aluno no sistema regular através das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de trabalho do professor. Assim, a terceira temática analisada refere-se à ação pedagógica, na qual a inclusão revela-se, de maneira direta ou indireta, nas unidades de registro constituindo as unidades de maior frequência.

Em relação aos benefícios da inclusão, sob o ponto de vista do aluno com DM, o professor identifica o estabelecimento de relações sociais saudáveis e aquisição de novas habilidades sociais, o que dificilmente ocorreria nas escolas especiais. O professor, de forma quase unânime, considera que a inclusão, da maneira que vem sendo realizada, não funciona, e as causas deste insucesso estão relacionadas ao despreparo do professor, à falta de recursos da escola, às dificuldades relacionadas ao currículo, à avaliação e à aprendizagem, além de quesitos como rejeição das famílias e o atendimento dos demais alunos.

Assim, as dificuldades vivenciadas pelo professor constituíram a maior categoria de análise e todos os entrevistados, em algum momento do seu depoimento, se reportaram para a situação de despreparo do professor frente à inclusão, como pode ser observado nos seguintes destaques:

É preciso capacitar o professor, ele não está preparado (S1, 44 a, M, P).

Falta estrutura na escola para receber esse aluno, e uma estrutura para o professor. Eu posso aprender a lidar com isso, se tivesse um curso. Esse ano eu tenho um aluno com isso, isso, isso. Então, eu posso aprender... a gente não recebe só um aluno especial, numa turma tem três, quatro (S2, 32, M, P).

Se você não sabe como se comunicar com aquela criança, como vai incluir? O professor precisa de algum tipo de ajuda para trabalhar (S7, 59 a, M, P).

Existe uma questão relacionada a não saber lidar, o que fazer com essa pessoa. Então, o primeiro impacto é porque as pessoas não têm nenhuma informação sobre aquilo (S17, 34 a, M, P).

Nem o professor nem os pais sabem lidar com essa criança. Então, existe uma questão relacionada a não saber lidar, o que fazer com essa pessoa (S21, 31 a, M, PE).

Você não consegue, não consegue lidar. Eu tenho dificuldade em lidar com ele. A escola não dá suporte, a gente não tem suporte. Então, como lidar? Como trabalhar? (S1, 44, M, P)

Se eu não identifico o problema, de que forma vou ajudar? (S3, 68, M, P).

O professor trabalha no ensaio e erro. Ele precisa de investimento financeiro para estudar e o nosso salário não dá pra isso... (S20, 39, M, P).

A gente recebe e dane-se. Acontece assim... *toma aí*: se vira! (S2, 32, M, P).

Os alunos especiais *são jogados* nas salas de aula (S1, 44, M, P).

O que o professor identifica pelo como despreparo profissional é vivenciado como uma espécie de impotência diante de um trabalho para o qual ele não se sente capacitado a desempenhar. As dificuldades de convívio com o aluno com deficiência significam fonte de sofrimento para os professores. Referindo-se as suas dificuldades pessoais em lidar com esses alunos, ou situando a questão em nível profissional, o elemento comum observado foi que todos se referiram às dificuldades cotidianas enfrentadas no trabalho com o aluno com DM.

Com a inclusão o professor é obrigado a receber aquele aluno, e nem sempre ele deseja aquela situação. Quando eu vi, eu pensei: será que eu vou conseguir trabalhar? (S20, 39a, M, P).

Você não consegue trabalhar com mais ninguém, é só aquela criança chamando sua atenção... A gente fica desesperada! Eu não sei como lidar com isso (S7, 59a, M, P).

É uma experiência muito difícil e a gente fica nervosa (S3, 29a, M, P).

A professora se vê louca (S6, 36a, M, P).

É um desespero pra eu poder trabalhar (S19, 51, M, P).

O trabalho com esse aluno pode ser pior do que você possa imaginar (S1, 44 a, M, P).

Aquela criança tá babando, o que eu faço com ela, quem cuida daquilo? (S7, 59 a, M, P).

A criança pegou um pau e disse que ia matar... Na mão daquela criança tudo vira uma arma (S20, 39, M, P).

O trabalho fica prejudicado, ele atrapalha (S2, 32, M, P).

Não tem como trabalhar só com o especial, tem as outras crianças também (S2, 32, M, P).

Às vezes não é que o professor não queira trabalhar com o aluno: essa negativa também é uma forma de pedir ajuda (S20, 39a, M, P).

Os professores reconhecem suas dificuldades em lidar com as situações impostas pelo processo de inclusão. Essas manifestações são sempre marcadas pela afetividade, que é expressa em desequilíbrio do professor, manifestações de impotência, sentimentos de insegurança, podendo se apresentar sob a forma de intenso sofrimento psíquico.

Deve-se considerar que existem situações em que os alunos apresentam comprometimentos orgânicos ou psicológicos acentuados, necessitando de condições especiais de

atendimento que nem sempre disponibilizadas pela escola. Essas situações são identificadas pelos professores nos destaques abaixo:

Tem algumas coisas que são muito difíceis. Ele não fala, ele anda com dificuldade, ele não tem um rim funcionando. Precisa de alimentação específica, cuidados especiais, usa fraldas, tem que beber muita água. Eu tenho que controlar... Tenho cuidado para que ele não tropece, ou caia, ou mesmo se desequilibre. Então, eu tenho que ficar de olho nele o tempo todo (S13, 44, M, P).

Tem um aluno, ele é todo atrofiado, tem uma expectativa de vida bem baixa, ele não vai durar muito... é superinteligente, mas sabe aquela criança toda encolhida, que vai definhando? O tórax dele é afundado... Ele tem sempre pneumonias... Só a escola não vai suprir todas as necessidades dele (S9, 56, M, P).

O aluno ficava o tempo todo gritando, por causa do barulho das outras crianças e eu tinha que trancar a sala, senão ele fugia. Eu contava histórias pra ele segurando ele entre as minhas pernas, fazendo contenção mesmo (S20, 39a, M, P).

Ele agredia, eu procurava ficar perto, procurava abraçar, não tem como chamar a atenção, ele nem sabe o que tá acontecendo. Eu não podia fazer nada, às vezes pedia socorro... você não consegue trabalhar com mais ninguém, é só aquela criança, chamando sua atenção (S19, 51, M, P).

A atuação do professor especializado no sistema regular de ensino é questionada, despertando diferentes posicionamentos dos demais profissionais, tanto de aceitação quanto de rejeição dos mesmos e do conhecimento particular que trouxeram para a prática cotidiana da escola. As seguintes unidades de registro exemplificam os dois processos:

Não tem especialização que faça você olhar alguém com carinho, que faça você ser dedicada (S6, 36a, M, P).

Tem professor capacitado que não consegue incluir o aluno (S9, 56a, M, P).

Mesmo os especialistas, que têm pós, muitas vezes não sabem lidar com alguns tipos de deficiência (S13, 44a, M, P).

Precisa mudar a visão do professor, mudar as atividades, mas essa é uma visão só dos especialistas. Eu tinha acompanhamento da professora de inclusão e isso ajudou muito. Ela me orientou sobre o tempo dele, a dificuldade de ficar muito tempo sentado (S20, 39, M, P).

O professor precisa recorrer aos especialistas da escola (S11, 32, H, P).

Os profissionais especializados me mostraram que às vezes não havia tantas dificuldades. Esses profissionais da educação especial são muito especiais e nós devíamos nos esforçar para sermos especiais também (S6, 36, M, P).

Em diferentes momentos os professores demonstraram preocupação com as especificidades do processo ensino-aprendizagem bem como com as necessidades pedagógicas, dentre elas a avaliação dos alunos especiais, conforme suas colocações:

Qual será o currículo adaptado, diferente dos demais alunos? Como avaliar cada aluno com suas características e seu potencial? (S21, 31, M, PE).

O DM fica sem saber dar respostas coerentes, como deve ser (S5, 29, M, P).

Eu avalio assim: antes ele não segurava no lápis, agora já segura (S8, 33, M, P).

O DM ele não consegue... ele vai até certo ponto e não consegue progredir (S12, 58, M, PE).

Dá trabalho, em uma turma de 30 alunos, ter que fazer um trabalho adaptado, individualizado. As pessoas não sabem que existem questões intrínsecas a ele, como a forma de aprender (S21, 31, M, PE).

Precisa de adaptação curricular, recursos adaptados de aprendizagem e de avaliação (S11, 32, M, P).

A deficiência mental muitas vezes cria barreiras no relacionamento interpessoal, principalmente se não existe uma relação baseada na alteridade. A percepção das necessidades do outro é difícil, a identificação com seus sentimentos exige o conhecimento e a sensibilidade. De acordo com a maioria dos entrevistados, a escola regular não é o lugar ideal para o atendimento aos alunos especiais. Para os professores, a escola ideal para o atendimento a alunos com necessidades especiais está nos padrões da escola especial, como pode ser observado nas colocações abaixo:

Vou ser bem sincera: jamais colocaria um filho com deficiência mental numa escola pública. Eu colocaria numa escola particular, onde tivesse professores especializados e uma escola preparada para recebê-lo. Digo em relação ao espaço físico, recursos materiais, tudo... uma escola onde o aluno fosse bem recebido, não apenas aceito (S13, 44, M, P).

Tem casos que eu acho que a escola regular até consegue atender, mas tem casos que não, que ele precisa de algo maior. A gente trabalha aqui com o coração, faz o que a gente pode... Para muitas coisas a gente não tem estrutura física, aqui teria que ter uma sala com jogos, ele poderia aprender de outra forma... a gente não tem isso, então nem tudo que a gente quer a gente pode fazer! (S2, 32, M, P).

Buscaria uma escola onde ele pudesse avançar dentro dos limites dele, ou até romper limites... uma escola que ofereça algo que faça ela crescer, onde ele pudesse se desenvolver plenamente (S11, 32, M, P).

Uma escola que fizesse um trabalho sério, que respeitasse não só o deficiente, mas respeitasse qualquer indivíduo que esteja ali... que respeite as diferenças. Não colocaria realmente em qualquer escola, porque... ia ser mais um ali, e sem ter acompanhamento nenhum (S6, 36, M, P).

O atendimento idealizado pelo professor está relacionado a uma escola onde os profissionais sejam comprometidos, além de especializados. Entretanto, a inclusão não pressupõe que os professores especialistas estejam em sala de aula, porque não teriam formação para trabalhar os conteúdos dos demais alunos; eles não são professores alfabetizadores, por exemplo. Desta forma, os professores se remetem a uma escola composta por profissionais que estejam engajados com a concepção da inclusão, o que pressupõe que eles não aderiram de fato a essa proposta.

A falta de acesso a um conhecimento específico é identificada pelo professor como o principal fator que dificulta a inclusão, porém em uma reflexão mais apurada percebemos que existem inúmeros indícios de que qualificação profissional apenas não basta.

As reflexões que desenvolvemos diante do discurso docente constituem um quadro de análise diante do qual procuramos compreender como se situam as práticas pedagógicas frente a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas turmas regulares. Como pode ser observado, *escola para todos* significa uma forma de reparar um processo de exclusão vivido historicamente pelas pessoas com deficiências. Seguindo esta nessa linha de raciocínio, a escola passa a ser responsável por esta reparação, atribuindo ao professor o importante papel de mediador entre a escola e a sociedade.

7. ANÁLISE INFERENCIAL

A análise inferencial dos dados obtidos nesta pesquisa confirma as hipóteses iniciais sobre a influência do senso comum na prática docente, traduzindo resistência à inclusão do aluno com deficiência mental.

Dentre outras importantes observações, foi verificado que os professores jovens possuem atitudes mais positivas frente a inclusão, entretanto a média de idade entre os docentes do ISERJ é alta. Estes dados confirmam que o distanciamento temporal da formação deste professor também indica a necessidade de atualização profissional. Assim, os profissionais com melhores atitudes perante os alunos com deficiência mental são aqueles mais jovens e com melhor aperfeiçoamento acadêmico. Os professores mais antigos, embora demonstrem mais experiência, demonstram maior resistência e menos propensão a mudanças.

Uma das hipóteses traçadas foi a possibilidade de encontrar baixas expectativas em relação ao sucesso escolar do aluno com DM. Foram encontrados desabafos que demonstram claramente a rejeição ao *aluno incluído*, e preocupa o fato de que provavelmente este sentimento conduza a ação pedagógica estabelecida diante da inclusão.

Mazzotti (2008) observou que os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais possuem altas ou baixas expectativas e que esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da autoestima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas e, ainda, que os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas.

Muitos professores, embora tenham manifestado atitudes positivas diante da inclusão demonstraram preocupação com o atendimento de alunos severamente comprometidos, que eles consideram que necessitam de atendimento que ultrapassam os recursos da escola. Para estes casos, os professores revelam que a escola especializada oferece melhores condições de atendimento.

Foram identificadas expressões como “somos todos iguais”, “somos todos diferentes”, “todos somos deficientes”, “ser diferente é normal”, “ninguém é normal”. De acordo com Omote (2006), tais frases são cunhadas, no afã de produzir mudanças nas crenças e atitudes em relação a

peessoas tradicionalmente excluídas, podendo esconder uma tendência a não enxergar certas condições que condenam alguns a uma vida bastante limitada. O autor adverte que:

“As diferenças referidas na educação inclusiva nem sempre levam em conta as severas deficiências que limitam acentuadamente a pessoa. Os deficientes com esse grau de comprometimento não podem ser atendidos em classes de ensino comum, ainda que estas sejam amplamente inclusivas”. (OMOTE, 2006, p. 256).

A análise inferencial dos dados permitiu verificar a existência de estereótipos em relação aos alunos com deficiência mental assim como os que possuem *problemas de comportamento*. O aluno com DM normalmente é percebido como uma criança mais dócil e fácil de ser atendida, e aqueles que reagem com agressividade são mais rejeitados e despertam atitudes menos positivas.

A relação entre professores e familiares é considerada como importante para um melhor desempenho do aluno em processo de inclusão, entretanto é voz comum que as famílias são as primeiras a rejeitar a condição da criança com deficiência, não aceitando sua condição diferente. Os professores valorizam a participação dos pais como uma influência positiva na qualidade do atendimento da escola. Na verdade, é considerada como fundamental a parceria das famílias com o trabalho desenvolvido na escola, e quando isso não ocorre, o professor argumenta que o trabalho da escola se perde.

Por outro lado, os professores, ao receberem alunos com deficiência mental, são confrontados com diferentes dificuldades que refletem sentimentos conflitantes que flutuam entre a piedade e a rejeição. Esse fato demonstra que nem todos estão preparados para encarar com naturalidade a deficiência, o que concorre para um tratamento diferenciado, evidenciando a diferença de maneira negativa.

Uma das questões que orientou este trabalho é a forma como os professores representam a deficiência mental e projetam sobre estes alunos suas representações. Certamente sua prática pedagógica pode influenciar ou transformar os consensos sobre a inclusão destes alunos, portanto, a forma como eles são recebidos influencia na aceitação dos demais alunos. Além disso, mudanças de atitude podem significar um elemento facilitador para que o aluno com deficiência possa ocupar seu espaço na escola e usufruir deste lugar.

As condições de trabalho relatadas pelos professores não facilitam sua prática, mesmo que a escola atenda ao que preconiza a legislação em vigor. Os professores demonstram grandes dificuldades em relação à sua prática pedagógica diante da proposta de inclusão.

Smeha; Ferreira (2008) encontraram resultados semelhantes em sua pesquisa relacionada aos sentimentos do professor em relação à inclusão escolar. As autoras esclarecem que os professores foram unânimes em afirmar sentimentos de despreparo para o trabalho junto às crianças com necessidades especiais. As autoras observam que:

Eles afirmam que não tiveram, em sua formação acadêmica, o preparo adequado que os capacite a lidar com a diversidade e isso gera intenso sofrimento, pois ensinar crianças com limitações exige conhecimento, competência e habilidade para que o processo inclusivo seja efetivado. Os professores foram preparados para trabalharem com as crianças que “aprendem”; assim, quando eles se deparam com as limitações na aprendizagem, sentem frustração, angústia, impotência e medo (SMEHA; FERREIRA, 2008, p.46).

Os registros das narrativas expressaram o desconforto causado pelo processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas. Foi encontrado um conjunto simbólico consubstanciado em representações que serve de entrave para a aceitação destes alunos nas classes regulares. Por que existe resistência por parte dos professores? Com base nos dados coletados foi possível chegar a alguns achados que reforçam a noção de que as representações da deficiência mental estão ancoradas em conceitos arcaicos que sustentam a rejeição do aluno com deficiência mental.

Para que se tenha uma melhor compreensão dos achados é importante retomar a teoria das representações sociais e seus dois processos sociocognitivos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. Observando que o sentido da objetivação é o de materializar as abstrações e corporificar os pensamentos, tornando concreto o objeto representado, é possível concluir que a objetivação da deficiência mental se expressa na inclusão deste aluno na escola regular.

Foi observado que as representações dos professores estão vinculadas ao conhecimento acadêmico e profissional (universo reificado), mas também ao conhecimento construído pelo senso comum, caracterizando-se como uma forma de conhecimento híbrido. Existem diferentes elementos nas representações da deficiência mental e tivemos a oportunidade de observar que o consenso não é totalmente partilhado pelo grupo de entrevistados, embora seja possível identificar conteúdos representacionais sobre os quais existe consenso, o que significa que é possível considerar que as representações são teorias partilhadas.

As representações dos professores estão ancoradas à percepção da deficiência como uma doença, portanto um problema biomédico, o que torna imprescindível um diagnóstico e, na maioria das vezes, um tratamento específico da área médica. Sendo considerada uma espécie de doença, ultrapassa a alçada da escola, que pouco pode realizar, já que seus professores se consideram “leigos”.

O professor, entretanto, é possuidor de um conhecimento elaborado cientificamente, voltado para o desempenho de sua atuação profissional. Ao se auto definir como leigo, o professor parece desconsiderar este conhecimento, justificando assim uma espécie de rejeição ao grupo de crianças com necessidades especiais.

De acordo com a análise do conteúdo da comunicação dos professores chegou-se a três grandes vertentes, que são indissociáveis por estarem correlacionadas: a deficiência mental e seus significados; o espaço escolar e o lugar destinado ao aluno com deficiência mental; a ação pedagógica diante do aluno com deficiência mental.

Essas representações, sendo constituídas por uma herança culturalmente transmitida, influenciam e sustentam a argumentação docente sobre as dificuldades acerca da inclusão, e esse processo justificatório pode ser observado no conjunto das categorias. Os principais aspectos estão relacionados ao desconhecimento do professor, à falta de adaptação da escola, às dificuldades enfrentadas junto às famílias e as perdas no rendimento dos demais alunos. Deve-se questionar se essas são dificuldades reais ou expressão do processo de resistência à inclusão. É importante assinalar que todo aluno necessita de um olhar diferenciado, e é isso que identifica a profissão docente em sua particularidade, que não se restringe a transmitir conhecimentos.

Observa-se um processo em que os professores assumem o controle de suas ações, chegando mesmo a tomar parte das decisões que envolvem a escola. Este empoderamento envolve componentes individuais e coletivos e, desta forma, podem significar a possibilidade de que se desenvolvam ações necessárias para que sejam obtidas transformações que favoreçam a inclusão. Assim, cabe aos professores desenvolverem-se e capacitar-se continuamente, para que possam articular e mobilizar o grupo a caminho de práticas participativas e solidárias.

No conteúdo analisado constatado que existem diferentes concepções entre dois grupos: os professores especialistas e não especialistas, realçadas com atitudes menos discriminatórias por parte dos primeiros. Estes professores também demonstraram uma relação de alteridade não apenas com os alunos deficientes, como também em relação aos demais alunos, que, mesmo não

sendo diagnosticados, apresentam problemas na escola. Desta forma, o papel do professor especializado torna-se imprescindível na elaboração de novas concepções sobre a deficiência mental que certamente poderão produzir novas formas de conhecimento e compreensão.

Para muitos entrevistados, persiste o posicionamento de que o melhor lugar para o aluno com deficiência é a escola especial. Na escola regular e na sociedade existe uma ordem estabelecida culturalmente que valoriza a intelectualidade e este é um dos principais motivos, senão o mais importante, pelo qual pessoas com deficiência mental são estigmatizadas. Suas dificuldades quanto à utilização de habilidades intelectuais colocam-nas em posição de inferioridade frente aos demais, o que sugere uma relação de dependência social devido à percepção de sua incapacidade.

Foi possível perceber que existe a busca por um melhor atendimento ao aluno deficiente mental, porém tudo indica que mesmo sendo modificadas as estratégias de intervenção, é difícil abandonar atitudes antigas, que têm por base a constituição de representações também arcaicas. Ao perceber a deficiência mental como uma doença, as intervenções idealizadas são as reabilitadoras que buscam um padrão de normalidade.

O estigma da anormalidade sugere rejeição e por mais que sejam toleradas as diferenças, sentimentos contraditórios persistem. Prevalece a concepção de que o aluno com deficiência possui uma patologia, mesmo que ele seja saudável. Desse modo, o parecer médico ainda é uma condição importante para que seja considerado *especial*.

Naturalmente, *os normais* estão em vantagem em relação *aos anormais*, já que estes últimos apresentam *um defeito a ser corrigido*. Nas representações do professor a deficiência mental é considerada uma condição deficitária que envolve, principalmente, as habilidades intelectuais, mas envolvem também aspectos relacionados a estereótipos, fragilidades, desabilidades sociais, lentidão mental, agressividade e compulsão sexual.

A teoria das representações sociais permitiu o entendimento de que os processos de exclusão do deficiente constituem formas específicas de compreensão e comunicação daquilo que o senso comum preconiza. Através das representações do professor sobre a deficiência mental foi possível abstrair o sentido de suas práticas docentes, reflexo de suas crenças sobre o aluno deficiente.

O conceito de representações sociais é o de um produto dinâmico da atividade mental, o que possibilita o surgimento de significados psicossociais pertinentes à vida cotidiana e à

realidade social. A falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações que circulam através da comunicação, sendo interiorizadas e enquadrando os indivíduos em uma categoria à parte, justificando condutas de discriminação (JODELET, 2001).

Um elemento fundamental para a prática inclusiva é o fortalecimento do corpo docente no sentido de cumprir, da melhor forma, seu papel na instituição. As políticas públicas apontam para um novo sistema escolar, porém não garantem que as práticas sejam condizentes e que de fato sejam cumpridas. É necessário que os professores desenvolvam ações conjuntas, críticas e conscientes, para que se construam na escola espaços inclusivos, gerados não para o cumprimento de determinações legais apenas, mas por uma verdadeira crença profissional na necessidade de inclusão.

Para tal, existe a necessidade de que se analise de que forma a escola está ou não contribuindo, com sua prática, para a proposta de inclusão. Diante do exposto, podemos observar que a escola se constitui em um espaço de resistência à inclusão. As representações da deficiência mental são construídas por um processo complexo, e constituídas por significados ocultos, possuidor de um referencial do senso comum condicionado à lógica da ciência.

Existem informações não científicas que são disseminadas pelo senso comum, e também pelos meios de comunicação de massa, que ao invés de favorecer acabam dificultando novas elaborações sobre a deficiência mental. Em diferentes contextos, a argumentação do senso comum legitima comportamentos de exclusão. A manifestação da alteridade está refletida na relação professor - aluno como um fator que determina a exclusão. Quando passamos a perceber nossas ações de forma articulada à ação do outro, torna-se possível a percepção do outro em sua totalidade, sua individualidade e diferenças. Quanto menos alteridade, mais conflitos existirão, mas para que isso ocorra é necessário o reconhecimento de nossas próprias limitações.

Foram identificados dois contornos definidos nas representações sociais da deficiência mental: um deles reconhece as diferenças existentes entre os sujeitos com e sem deficiência, enquanto o outro direcionamento naturaliza as diferenças, afirmando a igualdade. Ao considerar as diferenças como um dado concreto, se faz necessário um conjunto de subsídios necessários à inclusão do deficiente mental na escola, ou seja, é reconhecido que ele necessita de investimento diferenciado. A naturalização da deficiência reforça a idéia de que basta o aluno ser inserido no espaço escolar para estar incluído. Desta forma, o discurso da igualdade se faz perverso se existe a percepção de que a diferença necessita ser reconhecida para que possa ser atendida.

Neste estudo foi possível diferenciar as expressões de preconceito das reais dificuldades enfrentadas pelo professor diante de um aluno com deficiência. Quando um professor refere que não sabe o que fazer em determinadas situações cotidianas frente ao aluno deficiente ele está expressando suas angústias e seu despreparo para uma prática tecnicamente orientada. Entretanto, é possível identificar situações em que o preconceito está manifesto de forma velada, não menos comprometedora.

Em relação ao despreparo profissional para lidar com o aluno com necessidades especiais, foi percebido certo distanciamento entre o corpo docente e os profissionais do Espaço de Inclusão. Diferentes iniciativas foram tomadas no sentido de dialogar com esses professores, conforme foi demonstrado pelos profissionais. Entretanto, não se consegue de fato chegar ao professor, que ao mesmo tempo em que se queixa, parece não aceitar auxílio. As propostas apresentadas pela equipe de inclusão parecem não corresponder ao que o professor idealiza, o que seria uma intervenção direta com o aluno. O trabalho de acompanhamento e intervenção desenvolvido pelos especialistas é muitas vezes percebido pelo professor como uma crítica a sua ação pedagógica.

Um trabalho de capacitação ou formação em serviço requer um tempo que o professor normalmente não dispõe. Ele argumenta que a participação em cursos de capacitação só seria possível durante o horário de sua jornada de trabalho, já que normalmente trabalha em dois turnos. A bi-docência vem sendo uma possibilidade no trabalho pedagógico com as turmas onde existem alunos com necessidades especiais, e acredita-se que com este auxílio o trabalho pode ser desempenhado de forma mais eficaz, inclusive atendendo melhor aos demais alunos, que dessa forma não teriam as perdas a que se referiram os professores.

Acreditamos que as iniciativas que vem sendo tomadas pelo ISERJ buscam soluções para os problemas operacionais relacionados ao atendimento dos alunos com necessidades especiais. Entretanto, é possível observar que existem resistências de muitos docentes não apenas em relação a estes alunos como também em relação aos profissionais especializados e suas propostas enquanto facilitadores da inclusão, o que nos leva à conclusão de que quando o professor declara a escola como despreparada para receber determinados alunos, na verdade ele também inclui a si mesmo, suas limitações e resistências.

De fato, não se pode garantir que a capacitação profissional contribua para uma mudança positiva nas representações sociais sobre a deficiência mental e a prática do professor,

considerando que as representações são intrínsecas aos sujeitos e se materializam em sua ação pedagógica.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se a compreensão das representações sociais de professores sobre a deficiência mental e foram observadas inúmeras questões apontadas pelos entrevistados e que demonstram a necessidade de um olhar mais atento ao processo de inclusão iniciado nas escolas.

As questões apontadas pelos professores refletem um distanciamento da prática pedagógica em relação às políticas educacionais inclusivas. Assim, constatou-se que a inclusão nas escolas é um processo extremamente complexo e que não acontece através de decretos, mas sim de mudanças que envolvem transformações tanto individuais quanto coletivas.

As questões levantadas serviram de reflexão, embora muitas delas transcendam o foco desta pesquisa, que são as representações sociais dos professores. Existem questões relacionadas ao sistema escolar em relação a Políticas Públicas e a proposta de inclusão.

Omote (2004) reconhece a importância das ciências sociais e sua contribuição na proposta de uma educação inclusiva e argumenta que:

O ensino inclusivo e, por extensão, toda a inclusão social dependem, na realidade, de outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a co-ação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam. As disciplinas como a Psicologia Social, a Sociologia e a Antropologia Social precisam investigar maneiras e as pessoas lidarem com as diferenças, buscando alguma forma de incorporação dessas diferenças pela coletividade, de tal maneira a torná-las partes integrantes da vida normal e não uma exceção ou falha (OMOTE, 2004, p. 300).

De fato, é de fundamental importância a contribuição da produção científica das diferentes áreas na elaboração de novos conhecimentos e constata-se que essa produção necessita chegar à escola.

É necessário considerar que os professores isoladamente não possuem o poder de modificar atitudes e concepções arcaicas. Na verdade, a inclusão requer mudanças atitudinais que envolvem também o conhecimento das ideias que norteiam o comportamento social e as concepções que estão presentes em todos os sujeitos.

A inclusão é uma exigência legal que favorece a convivência com as diferenças, beneficiando um processo que ocorrerá a logo prazo, com base na concepção de inclusão como

um processo. Assegurar o respeito às diferenças na escola é um dos objetivos da inclusão e foi designada à escola uma responsabilidade que, obtendo sucesso pode modificar atitudes discriminatórias existentes na sociedade. Na verdade, todos se beneficiam da inclusão, observando cada sujeito como um universo particular. Nesta perspectiva, todo aluno, com ou sem deficiência, pode usufruir dos benefícios da inclusão.

As reflexões deste estudo apontam para possibilidades de sucesso para a inclusão, se for observado que o despreparo profissional, apontado pela maioria, pode ser revertido, caso haja uma revisão nos cursos de formação docente, assim como programas de capacitação e de acompanhamento em serviço.

Os resultados encontrados aproximam-se daqueles apontados pelos diferentes pesquisadores que serviram de base para este trabalho. São muitas as reflexões e uma das mais importantes é que ainda persiste a exclusão no interior da escola. Uma das conclusões deste estudo é que as representações sociais dos professores se objetivam em *resistência* para a inclusão do aluno com deficiência mental, elaboração sustentada por uma base social que determina as relações na escola.

A realidade social, entretanto, tornou possível e, o que é mais importante, viabilizou a inclusão nas escolas, sustentando a teoria de que “a representação social na verdade opera uma transformação do sujeito e do objeto na medida em que ambos são modificados no processo de elaborar o objeto” (Arruda, 2002).

A teoria das representações sociais norteou o desenvolvimento deste estudo, servindo de base teórica e metodológica, mostrando-se de grande utilidade para a compreensão da prática pedagógica diante da inclusão. A teoria possibilitou a reflexão sobre questões que interferem nas interações cotidianas na escola. Mazzoti (2008) reconhece a importância da teoria das representações sociais nos estudos relacionados ao campo educacional, e esclarece que:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (MAZZOTI, 2008, p.21).

Reconhecendo os limites desta investigação, investe-se na crença de que as reflexões aqui iniciadas podem contribuir para a compreensão das representações dos professores sobre os alunos com deficiência mental. Desta forma, pode-se considerar que os esforços empreendidos para esta construção tiveram êxito.

Diante do exposto, este estudo não encerra as possibilidades de reflexão sobre os dados obtidos e a literatura abordada. Ao contrário, abre-se uma proposta de diálogo com outras investigações, como forma de contribuir para a reflexão e discussão sobre temas relacionados à inclusão do deficiente mental, podendo estender-se a outros grupos de segmentos marginalizados.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 155-173.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1998. p. 27-38. 2000.

_____. **Pratiques sociales et représentations**. Paris (FR): Universitaires de France; 1994.

ALBUQUERQUE, M.; MACHADO, L. B. **Primeiras impressões acerca dos conteúdos das representações sociais de inclusão de professoras de alunos com deficiências**. In: JORNADA INTERNACIONAL E , 3. , CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 5, 2007, Brasília, DF. Anais... Brasília, 2007.

ALMEIDA, L.C. et al. Videntes e não videntes: subsídios para um ensino inclusivo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18., 2009, Vitória. **Atas ...** Vitória: SBF, 2009. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0065-1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2009.

ALMEIDA, A. **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano**: estudos em representações sociais. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS P. H. (Org.), **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República. 2005. p. 141-150.

AMARAL, V. Escola e representações sociais da inteligência. **Análise Psicológica**. Lisboa, v.17, n.1, 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231. Acesso em: 30 mar. 2009.

ANJOS, H.P.; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

ARANHA, M. S. F. A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 63-70, 1995.

ARRUDA, A. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2005.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio (2002). 10. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BANDEIRA, L.; BATISTA A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência.

Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v. 10. n.1. jan. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2002000100007&script=sci_arttext&tlng=pt>

Acesso em: 24 fev.08.

BARBOSA, J. G.; MOREIRA P. S. Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em educação e psicologia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. S. S. Alunos com deficiências nas escolas regulares: limites de um discurso. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n.3, p.119-133, 2005.

_____. Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português: limites na comunicação de sentidos e representações acerca da diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.13, n.1, p. 61-76, 2007. Disponível em. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a05v13n1.pdf>. Acesso em 10 dez. 10.

BARTALOTTI, C. C. Diferenças, deficiências e diversidades: um olhar sobre a deficiência mental. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 26, n.3, jul./set. 2002.

_____. **Nenhum de nós é tão esperto como todos nós**: construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Inclusão social das pessoas com deficiência**: utopia ou possibilidade? São Paulo: Paulus, 2006.

BATISTA, M. W.; ENUMO, R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n.1, p.101-111, jan./abr. 2004.

BIBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de Padre Antonio Pereira de Figueiredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980.

BONETI, W. L. Análise crítica dos fundamentos teóricos da educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p. 113-124, jan./abr. 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel; Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. LEI 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2/ 2001. **Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de set. 2001.

_____. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva – versão preliminar**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=185&Itemid=349>. Acesso em: 15 jul. 2009.

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

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CAMPOS, P. H. F.; ROUQUETTE, M. L. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 435-445, 2003.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CARAGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova Concepção da deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation- AAMR. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-15, 2003.

CARVALHO, J. G. S.; ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. **Paidéia**, Ribeirão Preto. v.18, n.41, pp. 445-456. 2008.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, n.26, 2003.

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CONNERTON, P. **Como as sociedades recordam**. Oeiras: Celta, 1993.

CRUZ, F. M. L. Representações sociais, identidade e exclusão social: O fracasso escolar em matemática. In ALMEIDA, A.M.O. et al. **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano**: estudos em representações sociais (pp. 151-186). Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

CRUZ, F. M. L.; MENDES, M. T. R. **Trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**: estrutura e apresentação: NBR 14724/2002. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2004.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAYRELL, J. T. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun, 1992.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.187-204.

DOISE, W; CLEMENCE, A; LORENZI-CIOLDI, F. **Représentations sociales et analyses de données**. Grenoble: Universitaire de Grenoble, 1992.

EIZIRIK, M. F. O cuidado com a diferença. **Revista Educação Especial**: n.30. 2007.

FÁVERO, M. H. Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 21, n.1, p. 17-25, jan./abr. 2005.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1979.

FONTES, R., GLAT, R., PLETSCHE, M. D.. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. **Cadernos de Educação 6**: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-30, 2006.

FREITAS, R. C.; GLAT, R. **Sexualidade e deficiência mental**: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

GEBARA, J.; MARIN, C. A. **Representação do professor: um olhar construtivista**. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, ano 2, v. 6, p. 26-32, nov. 2005.

GIAMI, A. **O anjo e a fera: sexualidade, deficiência mental e instituição.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D. **Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã.** Cadernos de Educação. Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-30, nov., 2006.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, ano 14, v. 24, p.22-27, 2002.

GLAT, R. FERNANDES. **Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Inclusão - Revista da Educação Especial ME/SEESP. Brasília, DF, v.1, n.1, p. 35-39, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural.** In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; RÊGO, T. C. (Org.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

_____. **Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa.** In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-92.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização e a aprendizagem: sua constituição como pessoa.** In GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE,

Adriana Lia Frizzman de. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 69-92.

GOFFMAN, E. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, C.; REY, F. L. G. **Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar**. Revista Psicologia: ciência e profissão. Brasília, v. 27, n.3, p. 406-417, set. 2007.

GOODE, W. J. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Nacional, 1975.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUERRIERO, I. C. Z. **Aspectos éticos das pesquisas qualitativas em saúde**. 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GUHUR, M.L.P. **A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, n. 3, p. 381- 398, 2003.

HERZLICH C. **A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença**. PHYSIS Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, vol.1, n.2, p.23-36, 1991.

_____. **Fragilidade da vida e desenvolvimento das ciências sociais no campo da saúde**. PHYSIS Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p. 193-203, 2005.

_____. **Saúde e Doença no Início do Século XXI: Entre a Experiência Privada e a Esfera Pública**. PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.14, n. 2, p.383-394, 2000.

INEP MEC. **Evolução da educação especial no Brasil**. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **Loucura e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. **Os processos psicossociais da exclusão**. In OLIVEIRA, D. C. & CAMPOS, P. H. F. (Org.) *Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República. 2005b.

_____. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, vol. 16, n. 2, p. 20-31, maio/ago, 2004.

_____. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAURELL, A. C. **La Salud-Enfermedad como processo social**. Revista Latinoamericana de Salud, México, v. 2, p. 7-25, 1982.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. **Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta inclusiva em escolas de ensino básico**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, vol.15, n.2, p.289-306, mai./ago.2009.

- LOURENÇO, E. A. G.; HAYASHI, M. C. P. I.; ALMEIDA, M. A. **Delineamentos intrassubjetivos nas dissertações e teses do PPGEES/UFSCAR.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.15, n.2, p. 319-336. maio/ago. 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez Editora, 1996.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas.** In: Ensaio pedagógico. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.11-16. 2006.
- _____. **A hora da virada.** Revista de Educação Especial Inclusão. n.1, p. 24-28, Brasília. 2005.
- _____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** R. CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.
- _____. **O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências.** Revista Educação Especial, n. 23, 2004.
- MAIA, A. C. B.; ARANHA, M. S. F. **Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escola.** Interação em Psicologia, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2005.
- MANZINI, E. J. **Dez anos da Declaração de Salamanca: a inclusão em foco.** Educar, n. 23, p. 29-43, 2004.
- MARKOVÁ, I. **Representações sociais, socialização e conhecimento: a socialização da confiança e da desconfiança.** In: OLIVEIRA, D.C.; CAMPOS, P. H. F. (org). **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2003, p.49-69.
- _____. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUES, C. A. **Implicações políticas da institucionalização da deficiência.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 19, n. 62, p. 105-122, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100006>. Acesso em: 15set. 2009.

MASINI, E.A.F.S. **Uma experiência de inclusão-providências, viabilização e resultados.** Educar, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004. Editora UFPR.

MAURICIO, L. V.; MELO, J. S. **Representação social do professor de ensino fundamental sobre a inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular.** In: Jornada Internacional sobre Representações Sociais, 5, 2007, Brasília, DF. V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Brasília, DF, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira.** Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva. N.7, Niterói: Ed. UFF, mai. 2003.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, A. J. A. **A Abordagem estrutural das representações sociais.** Psicologia da Educação, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p.17-37, 2002.

_____. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em 22 abr. 2010.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. **A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 137, p. 549-576, maio/ago.2009.

MENIN, M. S. S. **O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções.** Revista de Educação Pública Cuiabá. v. 16 n. 30 p. 121-135 jan.-abr. 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, F. A. N.; FUREGATO, A. R. F.; AZEVEDO, D. M. **Práticas discursivas e o silenciamento do doente mental: sexualidade negada?** Revista Enfermagem, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 136 - 142. mar. 2008.

MICHELS, M.H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MISKOLCI, R. (org) **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos: EdUFScar. 2010.

_____. **Reflexões sobre normalidade e desvio social.** Estudos de Sociologia, Araraquara, v.13, p.109-126, 2003.

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

_____. **Das representações coletivas às representações sociais.** In: JODELET, D. (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes. 2007.

NEVES, M. Y.; SILVA, E. S. **Trabalho docente: precarização e feminização de uma prática profissional.** In: BRITO, J. et al. *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer.* Rio de Janeiro: JPUB, 2006.

NÓBREGA, D. O.; CARVALHO, M. R. F. **Entre o real e o ideal: um estudo do campo semântico das representações sociais de educação inclusiva.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO - Educação: políticas pedagógicas e práticas de inclusão. 2., 2004, Teresina. Anais...Teresina, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos em educação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP, São Paulo, SP, n. 10, dez. 1993.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Ed., 1994.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Ed., 1992.

OLIVEIRA D.C. **A promoção da saúde da criança:** Análise das Práticas Cotidianas através do Estudo de Representações Sociais. 1996. Tese (Doutorado) - Departamento de Saúde Materno-Infantil, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **O desenvolvimento infantil e suas representações:** dimensões do saber técnico profissional e do senso comum. 1991. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Saúde Materno-Infantil, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. **Pontuando ideias sobre o desenvolvimento metodológico dos estudos de representações sociais nas pesquisas brasileiras.** Revista Enfermagem-UERJ, Rio de Janeiro, v.58, n.1, p. 86-90, jan./fev. 2005.

_____. **Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização.** Revista Enfermagem -UERJ, v. 16, n. 4, p.569-76. 2008.

OLIVEIRA D. C. CAMPOS, P. H. F. (Org.). **Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República. 2005.

OLIVEIRA D. C. MARQUES, S. C., GOMES, A. M. T.;Teixeira, M. A. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. 2005. p. 573-603.

OLIVEIRA, L. A. **O cotidiano escolar enquanto espaço de construção da identidade de crianças com a Síndrome de Down.** 2000. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação internacional da funcionalidade, das capacidades e da saúde.** 2001. Disponível em:
<http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf> Acesso em: 20 jul. 2010.

OMOTE, S. **A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

_____. **Estigma no tempo da inclusão.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308

_____. **Inclusão e a questão das diferenças na educação.** Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006.

_____. **A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão.** In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação dos Educadores: desafios e perspectivas. São Paulo, Editora UNESP, v.1, p. 153-169. 2003.

_____. **A integração do deficiente: um pseudoproblema científico.** Temas em Psicologia, São Paulo, v. 2, p. 55-62, 1995.

PEREIRA, M. S., SILVA, K. R. X. **Representações Sociais sobre o “professor inclusivo”:** **competências interpessoais e políticas de formação de professores em questão.** Teias, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p.12-26, jul./dez. 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PESSOTTI, I. **A Formação Humanística do Médico.** Medicina, Ribeirão Preto, vol. 29, p. 440-448, out./dez.1996.

_____. **A Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009a.

_____. **A inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais: políticas públicas e a realidade brasileira.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL - AS REDES DO CONHECIMENTO E AS TECNOLOGIAS: OS OUTROS COMO LEGÍTIMO OUTRO, 5. Rio de Janeiro, 2009. Anais ... Rio de Janeiro, 2009b. p. 1-15, 2009b.

PLETSCH, M.D.; BRAUN. P. **A Inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção.** Democratizar, v .2 , n .2 , maio /ago. 2008.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

ROUSSEU, N.; RENARD, E. **Des représentations sociales à l'institutionnalisation de la mémoire sociale**. Paris: Connexions, 2003.

SÁ, C. P. (Org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANCHES, I.; TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 8, p. 63-83. 2006.

SANT'ANA, I.M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo. Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, maio/ago.2005.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina do CES, n. 135, 1999.

_____. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados, São Paulo: v.2, n. 2, maio/ago. 1988.

_____. (Org.) **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, M. P. **Educação inclusiva**. Integração. Ano 10, nº 22, p.35, 2000.

SAVIERO, V. L. **De bem com a vida na escola: relaxamento corpo-mente e emoções em sala de aula**. São Paulo: Ground, 2004.

SASSAKI, R. K. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?** Revista Nacional de Reabilitação, v. 9, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. **Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar**. Revista Educação Especial, Santa Maria: n. 31, p. 37-48, 2008.

SILVA, L.M. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.11, n.3, dez. 2006.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

TANNOUS, G. S. **Inclusão do aluno com deficiência mental: as experiências psicossociais dos professores da escola pública**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005. Disponível em:

<http://www.tede.ucdb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=53>. Acesso em: 18 fev. 2011.

TRINDADE, Z. A. (Org.) **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano**: estudos em representações sociais. Brasília: Universidade de Brasília. 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J.C. S. **Ética e profissionalização docente**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 22, p. 41-55, jun. 2008.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão**: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. 2006. 208f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

WACHELKE, J. F. R.; SEGALA, M. **Interdisciplinaridade em Psicologia Social e Comunicação Social**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005. Rio de Janeiro. Anais... São Paulo: Intercom, 2005. CD-ROM.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. **Representações sociais, representações individuais e comportamento**. Interam. J. Psychol, v.41, n.3, p.379-390, dez. 2007.

ZANELLA, A. V. **Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia & Sociedade, local v. 17, n.2, p. 99-104, maio/ago. 2005.

APÊNDICE A- Questionário Sócio- Cultural

Nº do questionário: _____ Nome: _____

Experiência atual com aluno com deficiência mental () sim () não

1. Identificação pessoal

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Idade: ____ anos.
3. Estado conjugal:
 - () solteiro ou vive sozinho () casado ou habita com companheiro () divorciado
 - () viúvo
4. Tem filhos? () sim () não
5. Quantos? () um () dois () três () mais de três
6. Em que bairro você mora? _____
7. Crença religiosa: () Católica () Evangélica () Espírita () Budista () Sem religião ()
Outra/Qual? _____
8. Somando todos os ganhos, qual a renda familiar?
 - () até 1 salário mínimo () 1 a 2 salários mínimos () 2 a 5 salários mínimos
 - () 5 a 10 salários mínimos () mais de 10 salários mínimos
9. Quantas pessoas vivem dessa renda? _____

2. Identificação profissional

10. Qual sua área de atuação? _____
11. Há quanto tempo atua como professor? _____
12. Há quanto tempo trabalha no ISERJ? _____
13. Você leciona para quais séries? _____
14. Você atende a quantas turmas? _____
15. Qual sua carga horária de trabalho? _____
16. Trabalha em quais turnos? () M () T () N
17. Já atuou com aluno com necessidades especiais? () sim () não
18. De que tipo? _____
19. Onde se deu esta experiência? _____

3. Identificação acadêmica

20. Nível de formação () médio () superior

21. Graduação em _____

22. Tempo de formação: _____

23. Cursos de Especialização () sim () não

24. Caso seja resposta sim, apontar:

Área	Ano

25. Pós-Graduação () Mestrado () Doutorado

Área	Ano

26. Outros cursos de aperfeiçoamento

Área	Ano

APÊNDICE B - Entrevista semi-estruturada

Roteiro Preliminar de Entrevista Estruturada

O que é deficiência mental para você?

Como é uma pessoa com deficiência mental?

Como você percebe (identifica) uma pessoa com deficiência mental?

O que uma pessoa com deficiência mental mais necessita?

Existe diferença, para você, entre doença e deficiência mental? (se existe, quais são)

Como você acha que as outras pessoas percebem o deficiente mental?

Se você tivesse um filho com deficiência mental, onde você procuraria informações sobre isso?

Qual tipo de escola você escolheria para seu filho?

O que é feito onde você trabalha, em relação à inclusão?

Como você trabalha com um aluno especial?

E como você trabalha os demais alunos em relação ao aluno especial?

O que você pensa sobre a inclusão?

O que poderia facilitar a inclusão?

E as famílias? Elas contribuem?

APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido

Declaro que concordo em participar voluntariamente de pesquisa científica sobre o tema: **Representações sociais da deficiência mental: o senso comum enquanto espaço de resistência à inclusão do deficiente mental na sociedade**, que será realizado sob a responsabilidade da aluna de Doutorado Lucy de Almeida Oliveira.

Fui informado sobre os objetivos da pesquisa, que se propõe a compreender a deficiência mental sob o ponto de vista do senso comum, visualizando a Inclusão Social do deficiente mental. Fui informado que a minha participação nesta pesquisa implica em responder a um questionário sobre a deficiência mental.

Estou ciente de que os resultados são confidenciais e que serão utilizados unicamente para fins de pesquisa científica, e que o questionário e fita gravada serão identificados através de números e nomes fictícios.

Autorizo a publicação dos resultados das análises em conjunto para efeito público. Os resultados individuais somente poderão ser comunicados para a minha pessoa.

Rio de Janeiro, ____/____/____

Nome completo do entrevistado: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Para obter informações e esclarecimentos sobre esta pesquisa, entrar em contato com Lucy de Almeida Oliveira, através do e-mail lucyalmeida2004@yahoo.com.br ou telefone 21-991802157.

APÊNDICE D: Autorização Institucional para o desenvolvimento da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____/_____/_____

À Diretora do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro- ISERJ

Profª Sandra Santos

Venho, por meio desta, solicitar o desenvolvimento da Pesquisa de Doutorado em Psicologia Social nesta Instituição, pesquisa esta a ser aplicada junto aos docentes da Educação Superior dos Institutos Tecnológicos e de Educação da FAETEC.

O estudo está baseado na Teoria das Representações Sociais e acreditamos na sua contribuição social na medida em que a compreensão do senso comum em relação ao deficiente mental possa desmistificar e superar atitudes historicamente construídas, marcadas pelo preconceito que ainda justificam sua exclusão e segregação social.

Título da Tese: Representações sociais da deficiência mental: o senso comum enquanto espaço de resistência à inclusão do deficiente mental na sociedade.

Pesquisadora: Lucy de Almeida Oliveira.

Titulação: Mestre em Educação.

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

Programa: Pós-graduação em Psicologia Social.

Orientadora: Dra. Denize Cristina de Oliveira.

Titulação: Doutora em Saúde Pública, pós-doutoramento em Psicologia Social na Université de Paris VIII e na École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

Programa: Pós-graduação em Psicologia Social.

Vinculação: Professora Titular.

Agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,
Lucy de Almeida Oliveira.