

## PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA, INCLUSÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*Geraldo Eustáquio Moreira*  
*Centro Universitário IESB - DF e SEEDF*  
*geust2007@gmail.com*

*Ana Lúcia Manrique*  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP*  
*manrique@pucsp.br*

### Resumo

O trabalho integra-se, epistemologicamente, no âmbito das crenças de professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência e, em termos mais restritos, alicerça-se nas suas representações sociais sobre a temática. Teve como objetivos identificar e analisar as representações de 65 professores sobre o fenômeno da deficiência, bem como identificar seus conhecimentos e dúvidas sobre a problemática. A recolha dos dados se deu a partir de três situações cotidianas, vividas em aulas de Matemática, utilizadas como disparadores temáticos. Buscamos compreender como os depoentes se sentiam frente a uma situação de amizade entre dois adolescentes, sendo que um deles apresentava deficiência. Utilizamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais - TRS. Os resultados evidenciaram a presença de distintas representações, com posturas ancoradas no apoio e incentivo à inclusão do aluno com deficiência em aulas de Matemática e outras ancoradas nas manifestações de dúvidas e atitudes contrárias à filosofia da inclusão.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Deficiência e Inclusão; Representações Sociais; Discurso do Sujeito Coletivo.

### 1. Introdução

Para nós, as professoras e os professores que ensinam Matemática devem buscar caminhos alternativos que contribuam para o desenvolvimento da criança e do adolescente que apresentam deficiência, cuja atuação pedagógica é fundamental para a realização desse processo. Vygotski (1997) defende que o aluno com atraso não deve ter educação diferenciada e com menor grau de qualidade. Cabe à professora e ao professor que ensinam Matemática, perceberem que sua relação social e pedagógica com o estudante que apresenta necessidades educativas especiais - NEE<sup>1</sup> é fundamental para seu

---

<sup>1</sup> Segundo Correia (2008a), alunos com NEE são aqueles “com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas, derivadas de fatores

desenvolvimento psíquico, uma vez que a escola deve trabalhar pela superação das dificuldades (VYGOTSKI, 1997).

Voltando nossa atenção para o cotidiano do aluno que estuda Matemática e, considerando, pois, seu amplo sentido de utilização e compreensão, seja para alunos da sala de aula regular (RAPOLI et al, 2010), seja para alunos com deficiência, entendemos que o papel docente está além da mera transmissão do conteúdo. E, embora não concordando totalmente com Zunino (1995), ao afirmar que estes profissionais são vistos como pessoas que se limitam a reproduzir o que está expresso no currículo da disciplina, é preciso, compreender que a aprendizagem em Matemática pode ser significativa e prazerosa, independentemente do grau de dificuldade do aluno. Para além disso, pode ser um rico instrumento de socialização e integração social.

Embora haja um reconhecimento por parte da maioria da comunidade escolar (MOREIRA, 2012) de que a relação entre as práticas pedagógicas de professoras e professores que ensinam Matemática e o desenvolvimento dos alunos estejam intrinsecamente sobrepostas, existem várias dificuldades que interrompem a existência dessa relação, que deveria ser benéfica a todos os atores envolvidos nesse processo.

É necessário, no entanto, que as professoras e os professores desta área percebam a importância de se ter práticas pedagógicas que sejam capazes de estimular positivamente o desenvolvimento do aluno instituído (VIGOTSKI, 1997) como deficiente. Ademais, destacamos que nessa perspectiva, o aluno com menor ou maior grau de comprometimento, não está impossibilitado de aprender, uma vez que “(...) a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997; p. 12).

Ao abordarmos o tema, constatamos que, apesar de existirem muitas críticas acerca da educação do aluno que apresenta deficiência, muitos educadores continuam atuando na linha do menor esforço, não considerando a necessidade de uma preparação psicopedagógica mais adequada. Não se trata de atribuir aos educadores a responsabilidade exclusiva de sua formação para lidar com alunos que apresentam deficiência. Entendemos que docentes bem qualificados são aqueles que contam, principalmente, com cursos de formação específica, capacitação, condições de trabalho, material didático adequado para o

---

orgânicos ou ambientais” (p. 45). Para este estudo, o conceito de aluno com NEE não engloba este último conjunto de alunos, referindo-se, tão somente, aos alunos que apresentam deficiência e transtornos.

desenvolvimento de suas atividades laborativas, remuneração compatível, tempo para preparação das aulas, ambiente socialmente adequado, entre outros aparelhamentos necessários ao bom andamento do processo ensino e aprendizagem, que devem ser ofertados pelo Estado (MOREIRA & MANRIQUE, 2012).

Ante o cenário traçado atrás, entendemos que as representações sociais, as crenças, as habilidades e os conhecimentos compartilhados por uma comunidade são adquiridos no convívio social e são internalizados de acordo com os interesses históricos e culturais de uma sociedade (SARAIVA, 2005). Contudo, para Tardif (2002), os saberes (profissionais, curriculares, experienciais e disciplinares) e as representações ultrapassam a mera reprodução e transmissão de conteúdos, cujo resultado é uma atividade interativa do espaço onde os atores sociais atuam uns sobre os outros, fazendo valer suas ações (argumentação), assumindo formas de instituição e representação intelectual (subjetividade), tornando como verdade um determinado fenômeno (julgamento).

## **2. Objetivos e questões norteadoras da investigação**

A complexidade e as conexões dos fatores sociais e culturais presentes no desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência, impactam no contexto escolar onde este está inserido, ocasionando formas peculiares de desenvolver a atividade docente. Dunn (1973) pontua que a aquisição de aprendizagem para esses alunos é facilitada através da adoção de uma prática docente sistematizada, em que a professora e o professor deverão ser motivadores e incentivadores do desenvolvimento pedagógico desses alunos, concedendo elogios que favoreçam a aprendizagem.

Borges (2002, p. 13) aponta que os docentes, de um modo geral, “(...) queixam-se das suas inabilidades em lidar com estas crianças, da dificuldade de integrá-las no trabalho do grupo, no sentido de que possam apresentar rendimento pedagógico satisfatório.” Para a autora, tal atitude faz com que os alunos que apresentam deficiência sejam esquecidos na sala de aula, cujos objetivos não se voltam para o desenvolvimento pedagógico dos mesmos, o que pode tornar sua aprendizagem estacionária, levando a uma rotulação de que o aluno especial seja menos capaz.

Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), aponta como objetivo da inclusão o “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p. 7), garantindo a “transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior, o atendimento educacional especializado e a *formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar*” (p. 7, destaque nosso).

Ao vermos uma prática pedagógica que, muitas vezes, está voltada para a estagnação, percebemos que faltam muitos esclarecimentos aos profissionais da educação que lidam com esses alunos. Praticamente não existem estudos que demonstrem como se dá o seu desenvolvimento em Matemática, o que pode ser um fator que gera essa incapacidade de mudança de atitude por parte dessas professoras e desses professores da área. Percebermos que muito se tem discutido acerca das dificuldades metodológicas encontradas pelos educadores que atuam com alunos que apresentam deficiência. No entanto, pouco tem sido feito. Mas é só lembrar que não existe ensinar sem aprender, uma vez que o processo ensino-aprendizagem é dialético, uma via de mão dupla (FREIRE, 1993). É uma oportunidade de recomeçar, de realizar um trabalho pedagógico voltado para a capacidade de ensinar aprendendo.

Destarte, o conhecimento vivenciado diretamente da realidade das unidades educacionais envolvidas neste estudo, guarneceu dados capazes de experimentar a delimitação e explicitação da investigação. Assim, privilegiamos, nesta pesquisa, os seguintes objetivos: analisar as representações sociais que as professoras e os professores que ensinam Matemática, em quatro escolas públicas de São Paulo, têm sobre o fenômeno da deficiência e identificar que conhecimentos e dúvidas, sobre essa temática, têm as professoras e os professores que ensinam Matemática, no contexto desta pesquisa.

Diante da relevância de serem desenvolvidas pesquisas que envolvem as representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática, tendo como cerne o fenômeno da deficiência e, concomitante aos referenciais teóricos e empíricos apresentados, alinhados à Teoria das Representações Sociais - TRS, intencionando sua delimitação no campo da investigação científica, priorizamos a seguinte questão de pesquisa: Que representações sociais as professoras e os professores que ensinam Matemática, em quatro escolas públicas de São Paulo, têm acerca do fenômeno da deficiência?

Contudo, há que se destacar a escassez de pesquisas que envolvem o ensino de Matemática para alunos com deficiência, o que nos levou a propor outra questão, que

emergiu, não por acaso, da primeira, mas inserida num contexto mais restrito. Assim, buscamos localizar o conjunto de valores (JARVIS, 1995; NÓVOA, 1999), crenças e dúvidas que os educadores que ensinam Matemática, participantes desta pesquisa, ancoram suas representações sociais sobre o fenômeno da deficiência: Que conhecimentos, crenças e dúvidas, sobre o fenômeno da deficiência, têm os educadores que ensinam Matemática?

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

Nesse sentido, é necessário ter clareza de que os objetivos pedagógicos direcionados à aprendizagem dos alunos ditos normais (RAPOLI et al, 2010), devem ser os mesmos para aqueles que apresentam alguma deficiência, considerando que neles o desenvolvimento poderá ser mais lento, de outra forma, sem a padronização exigida pelas escolas (VYGOTSKI, 1997). Faz-se necessário entender, ainda, que “compreender é descobrir, ou redescobrir pela redescoberta e será necessário submeter-se a estes princípios se quiser no futuro educar indivíduos capazes de produção ou de criação e não apenas de repetição” (PIAGET, 1974; p. 21).

É fundamental, então, compreender estas questões a partir de uma dimensão mais ampla, uma vez que a “investigação que tenha por único objetivo o aperfeiçoamento do discurso teórico sem a confirmação de uma transferência possível para as aplicações profissionais torna-se cada vez mais desacreditada” (LESSARD-HÉBERT et al, 1994; p. 87).

### **3. A TRS e o DSC como metodologias de pesquisa**

O nascimento da Teoria das Representações Sociais (TRS) na França e em toda a Europa ocorreu posteriormente à Segunda Guerra Mundial, com raízes fincadas na Sociologia e na Antropologia, cuja pré-história está inserida nas obras de Émile Durkheim e Lévi-Bruhl. A literatura aponta que a inspiração para a criação da TRS veio da história de vida de Serge Moscovici. A crença de que as leis que explicavam os fenômenos sociais

eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais fomentou seu surgimento.

Foi na Psicologia Social que a teorização das Representações Sociais encontrou forças para se legitimar e ganhar o mundo, embora tenha origem na sociologia durkheiminiana, que consistia em um enorme guarda-chuva, capaz de abrigar crenças, mitos, imagens, idioma, religião e as tradições. Segundo Arruda (2002), essa teorização exigiu muito esforço e persistência para que Serge Moscovici operacionalizasse o conceito de sua teoria, buscando preencher a lacuna deixada pela teoria das representações coletivas de Émile Durkheim.

Mais tarde, o desenvolvimento da TRS constituiu um campo psicossociológico próprio, afastando-se da perspectiva sociologista. De acordo com Sá (1995), Moscovici estava imbuído de um grande desafio, pois deveria “ocupar de fato esse território limítrofe, onde se desenvolvem fenômenos cuja dupla natureza – psicológica e social – tem sido reiteradamente admitida, que, por isso mesmo, já lhe pertencia de direito” (p. 24). Para ele, a representação social refere-se à maneira do indivíduo pensar e interpretar o seu cotidiano e, a partir de sua definição, muitas outras surgiram tendo como norte a gênese moscoviciana.

Destarte, enquanto Horochovski (2004, p. 105) pontua que no momento atual, “marcado por incertezas e perplexidade, as representações sociais podem atuar de uma forma significativa na compreensão de questões contemporâneas, tais como violência, juventude, movimentos sociais, minorias, entre outros”, uma das principais colaboradoras de Moscovici, Jodelet (2001a) enriqueceu e ampliou o conceito de representação social, cuja definição é a mais consensual entre os pesquisadores da área.

Para Jodelet (1984), as Representações Sociais dizem respeito à maneira como os indivíduos apreendem os acontecimentos da vida diária. E, ainda, “elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica” (p. 361). Ainda de acordo com ela, as representações sociais, que evidenciam um modelo de conhecimento sociocêntrico (Arruda, 2002), são abordadas ao mesmo tempo como produto e como processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade.

Como fenômeno cognitivo, consoante a Jodelet (2001a), as representações sociais, envolvem, entre outros aspectos, “a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações das experiências práticas, modelos de

conduta e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas” (p. 22). Neste sentido, as representações sociais são, como afirmam Lefevre e Lefevre (2010), “reelaborações de conhecimentos e informações, tais como literárias, narrativas, artísticas (...), elaboradas com imagens cinematográficas/televisuais, fotografias, músicas, texto, etc.” (p. 23), cuja recuperação pode ser feita utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Para Lefevre e Lefevre (2011b, p. 39), o DSC é “a reunião, num só discurso, das Expressões-Chave de diferentes depoimentos, que manifestam sentido semelhante e que foram reunidas numa mesma Categoria de Ideia Central ou Ancoragem”. Para Lefevre e Lefevre (2011a), o DSC é um método de pesquisa que preserva “a natureza essencialmente discursiva e qualitativa da opinião ou representação e, inseparável dela, a dimensão quantitativa, associada à representatividade e generalização dos resultados” (p. 17).

No DSC é possível a identificação das ideias, crenças e valores comuns compartilhados por um determinado grupo social, em relação a um determinado assunto, como apontado nas representações sociais de Moscovici (2005). O DSC, como proposta de pesquisa empírica, é sociologicamente possível e metodologicamente necessário, apropriado para a reconstituição e descrição das opiniões, crenças e representações das coletividades. As diversas formas de pesquisar e apresentar o pensamento dessas coletividades, tais como as pesquisas de opinião com questões fechadas e abertas, pesquisas qualitativas com discussões de grupos e de natureza metadiscursiva, não reconstituem adequadamente o pensamento coletivo, isto é, não o elegem “como um complexo composto ou conjuntos de cadeias argumentativas que apresentam uma dada distribuição no tecido social” (LEFEVRE & LEFEVRE, 2011a, s/p).

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

Neste sentido, adotamos como referencial teórico-metodológico a TRS, aliada ao DSC, por entendermos que esta metodologia vai ao encontro das respostas que buscamos, uma vez que o DSC permite recuperar a densidade discursiva ou a complexidade do pensamento coletivo. A diversidade e a pluralidade semântica dos diferentes atributos

alcançados pela amplitude das representações também foram considerados (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005).

#### 4. A recolha e análise dos dados

Priorizamos, nesta pesquisa, investigar as representações sociais dos entrevistados sobre assuntos relacionados ao fenômeno da deficiência, dada sua importância indiscutível como promotora das relações sócio-culturais adquiridas no processo de inclusão de alunos que apresentam deficiência. Assim, a contextualização e as reflexões acerca das representações sociais que as professoras e os professores que ensinam Matemática entrevistados têm sobre a temática, o estatuto epistemológico da pesquisa e o estudo detalhado dos discursos desses atores, constituem o cerne das discussões que orientam as respostas apresentadas na situação utilizada para a realização das entrevistas.

A seguir, apresentamos a história utilizada para a recolha dos dados durante as entrevistas, que serviu de disparador temático: *Maurício e Natália são amigos. Ambos estudam no Ensino Fundamental e na mesma classe. Muitas vezes, fazem as atividades de Matemática juntinhos. Mas isso tem preocupado o Professor de Matemática, o Vagner, pois ele acha que a Natália faz as atividades para o Maurício, que tem deficiência. Se você fosse o Professor Vagner, teria essa preocupação? Por quê?*

Durante a realização das entrevistas, os depoentes foram confrontados com a história acima, devendo expressar sua opinião respondendo às questões propostas. Mais adiante, os dados geradores dos DSC foram analisados utilizando-se o software *Qualiquantisoft*, quando seguimos as orientações metodológicas recomendadas por Lefevre e Lefevre (2010a) para sua construção. A história simulou uma situação cotidiana, que pode ocorrer tanto na sala de aula regular quanto em outros setores educacionais e sociais, e teve como objetivo estimular o entrevistado a falar livremente sobre a temática. Além disso, remete a preconceitos da deficiência, a opiniões sobre a inclusão do aluno com deficiência em aulas regulares de Matemática e a conceituação da deficiência.

Para a feitura de cada DSC propriamente dito, adotamos diversos procedimentos metodológicos e utilizamos o software *Qualiquantisoft*, cujo universo representacional trouxe as ideias, crenças e valores comuns compartilhados por um determinado grupo social, em relação a um determinado assunto. Os discursos foram redigidos na primeira pessoa do singular, “mas representam o pensamento de várias pessoas que pensavam de



modo semelhante (...) e, por isso, foram unificadas num discurso coletivo” (Lefevre & Lefevre, 2010b, p. 47).

A indicação dos DSC encontrados na história proposta, com as respectivas representações do objeto de investigação, de forma a permitir uma visão individual e, posteriormente, globalizada das opiniões dos entrevistados, foi feita mediante o mapeamento de indicadores que os depoentes se apropriaram para caracterizar o objeto investigado, considerando tanto os referenciais culturais, quanto os sociais e pedagógicos, uma vez que as representações sociais estão relacionadas com o contexto sócio-histórico dos envolvidos e não com verdades absolutas (Jodelet, 2001b).

## **5. Resultados e discussões**

Os DSC encontrados não estão desvinculados das falas dos atores sociais que os produzem e reproduzem em seus universos socioculturais. Desse modo, optamos por construir um diálogo entre as falas dos entrevistados, para ilustrar a composição dos discursos, o que, do ponto de vista teórico-metodológico, enriqueceu o estudo, uma vez que o DSC alicerça-se nos pressupostos da TRS, capaz de mostrar o que buscamos: as crenças, as dúvidas e os conceitos que os entrevistados têm sobre a temática.

O objetivo foi conhecer as opiniões dos entrevistados sobre a amizade e o companheirismo de dois alunos em aulas de Matemática: a Natália, aluna da sala de aula regular, e o Maurício, que é um adolescente que apresenta deficiência, pertencente à Educação Especial. Buscamos, ainda, identificar possíveis crenças e mitos referentes à amizade entre alunos da sala de aula regular e alunos que apresentam deficiência.

Os resultados quantitativos obtidos apontaram para o surgimento de seis DSC. Para nós, o aparecimento de distintos atores sociais foi uma surpresa e revelou que não existem uniformidades entre as opiniões dos profissionais envolvidos. Os 65 entrevistados (55 professoras e 10 professores), deram 71 respostas, o que significa duplicidade de ideia central numa mesma resposta. Os DSC 1, 3 e 6 foram os que obtiveram menos respostas, ( $f=6$ ,  $f=8$  e  $f=9$ , respectivamente), enquanto os demais DSC, 2, 4 e 5, obtiveram mais respostas, com destaque para o DSC 4, ( $f=13$ ,  $f=23$  e  $f=12$ , respectivamente).

Entre estas representações, três mostram os aspectos positivos relacionados à situação posta, presentes nos DSC 1, 2 e 3, quando os depoentes não apresentaram preocupações com a questão indicada. A representação presente no DSC 4 revelou que os

docentes possuem preocupações, mas não com a relação de amizade estabelecida entre os personagens da história, mas com a possibilidade de o aluno Maurício ficar dependente da ajuda da colega Natália durante a resolução dos exercícios. Por outro lado, nos DSC 5 e 6, encontramos representações negativas relacionadas à história apresentada na recolha dos dados.

Os depoentes que não externaram preocupações com relação à situação, apresentaram pequenas diferenças em suas opiniões, mas significativas do ponto de vista do DSC, que deu luz ao “campo social pesquisado”, e das representações sociais, com seus respectivos “depoimentos coletivos” (LEFEVRE & LEFEVRE, 2010a; p. 23).

Os resultados evidenciaram que as professoras e os professores que ensinam Matemática, percebem de forma distinta as relações pessoais existentes entre alunos da sala de aula regular e alunos com desenvolvimento atípico: *“Eu não teria essa preocupação. O aluno com deficiência se sente inseguro... Conhecimento se constrói junto e é mais fácil... Acho até louvável que um aluno queira auxiliar e realizar atividades com outro aluno deficiente, pois na maioria das vezes os alunos se recusam a fazer atividades com eles, alegando que não contribuem em nada”* (DSC1).

Ancorando-se no termo semântico “insegurança”, os depoentes procuraram argumentar a necessidade de o aluno da Educação Especial, no caso o Maurício, estar na companhia de outros alunos da sala de aula regular: *“O aluno com deficiência se sente inseguro, sozinho, e o fato da aluna Natália o ajudar, não quer dizer que ela está fazendo para ele”* (DSC 1).

O DSC 2 revelou uma postura de apoio à inclusão do aluno que apresenta deficiência, reforçando a ideia de que os alunos devem estar juntos, socializando o conhecimento e realizando trocas sociais, importantes para a inclusão do aluno com desenvolvimento não típico. Entre as respostas deste discurso, encontramos referências a comportamentos adquiridos no processo de inclusão, tais como “*duplas*”, “*convívio social*”, “*cumplicidade*”, “*troca de experiência*” e “*inclusão*”. Dialogando-se com as teorias do desenvolvimento histórico-cultural do aluno com desenvolvimento atípico, propostas por Vygotski (1997), encontramos no DSC 3 fortes indícios de que se trata de educadores que possuem conhecimentos sobre os processos de inclusão e que acreditam no potencial do aluno com NEE, reforçando o aprendizado mediante a pluralidade cultural dos indivíduos “*(...) O intuito é que ambos aprendam inclusive com as diferenças (...).*”

A grande maioria das respostas da história compuseram o DSC 4. Apesar de apresentar preocupação com relação à amizade dos dois alunos, Maurício e Natália, suas representações não estão vinculadas a uma situação de preconceito ou exclusão. Fazem apelo para que o docente esclareça à aluna como ajudar e não fazer as atividades para o colega, evitando uma possível acomodação: “(...) *E também o aluno Maurício pode apresentar certa acomodação referente à situação, e o Vagner deve conversar e esclarecer à Natália sobre as formas de auxiliar (...).*” (DSC 4).

Os termos “*dó*” e “*pena*” são muito comuns entre aqueles que lidam com alunos do ensino especial. Diversos investigadores esclarecem que estes alunos não necessitam de sentimentos como esses, que diminuem sua capacidade perante os pares, ou os colocam em situação de desvantagem com relação aos demais alunos. Devem ser tratados como todos os demais estudantes, considerando, tão somente, suas necessidades específicas, uma vez que, segundo Vygotski (1995), o “ensino especial deve perder seu caráter especial e assim se converterá em uma parte do trabalho educativo geral” (p. 72).

Por outro lado, entre os discursos que demonstraram similaridade entre suas representações e o pensamento do então Professor Vagner, há indícios de opiniões contrárias à inclusão do aluno que apresenta deficiência. Os protagonistas dos DSC 5 e DSC 6, lembraram que a atual organização social, presente no âmbito escolar e na sociedade contemporânea, contribui para o reforço da ideia segregacionista do diferente: “*Acho que os deficientes não devem estar misturados com os demais (...). Eles até podem estar na escola, mas que tenham a sala deles e o professor deles*” (DSC 5) e “*Os alunos especiais têm que ter sua escola própria (...). O aluno deficiente não tem condições de estudar com os demais*” (DSC 6). Este tipo de pensamento, espontâneo e autêntico, é previsível quando trabalhamos com a metodologia do DSC, uma vez que os atores sociais conseguem sair das respostas politicamente corretas, expressando seus verdadeiros sentimentos. A este respeito, Lefevre e Lefevre (2010a) pontuam que através desta metodologia, captamos as falas, os discursos dos envolvidos, tal como eles são na realidade, sem as máscaras sociais, e se “busca entender a fala direta para a dimensão subjetiva das representações sociais” (p. 25).

Representações desta natureza são constituídas de atitudes discriminatórias e “são preconceituosas as afirmações e atitudes que, a despeito de cientificamente válidas, admitem a redutibilidade do outro a um atributo e, em consequência, a sua despersonalização, impondo-lhe o cárcere sem fim” (TUNES, & BARTHOLO, 2005, p.

14). Muitas vezes, o interlocutor apresenta certa incapacidade de se expressar publicamente e, então, busca termos mais suaves para expressar suas opiniões. Ao compartilharem ideias negativamente semelhantes, esses atores protagonizaram um discurso excludente, que está na contramão das ideias e propostas apontadas na literatura que sustenta o tema. Para Correia (2003), “o conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija” (p. 16).

A questão da inclusão é a principal representação social quando evocamos o tema deficiência. Com nuances diversas, que vão da aceitação, colaboração e promoção à segregação e rejeição, o docente é o ator principal desta cena e é nele que se creditam a função de combater o preconceito e promover a inclusão do aluno com deficiência. É tido pela comunidade escolar (alunos, pais, família, gestores e os próprios docentes) como o indivíduo que deve executar a tarefa de integrar o aluno com NEE no grupo, auxiliando-o nas atividades dentro de sala de aula e cuidando para que o grupo o aceite de acordo com a filosofia da inclusão (CORREIA, 2003).

De um modo geral, os sujeitos que protagonizaram os DSC da situação, apresentaram uma pluralidade semântica considerável dos diferentes atributos alcançados pela amplitude das representações sociais acerca da história utilizada como disparadora temática, que oportunizou a elaboração de discursos consistentes do ponto de vista metodológico, o que permitiu recuperar a densidade discursiva do pensamento coletivo, mostrando que uma simples relação de amizade entre alunos das escolas regular e especial, motiva divergências entre os apoiadores e os não apoiadores do movimento inclusivo.

## **6. Considerações finais**

Mediante os vários diálogos realizados com os atores sociais envolvidos no estudo, interpretamos e compreendemos diversas representações sociais extraídas das opiniões dos envolvidos, bem como ressignificamos muitas de suas falas, priorizando os saberes existentes em cada uma e no todo. Recorremos à TRS como guia teórico para a compreensão do objeto investigado. Recorremos, ainda, ao DSC para extrair, interpretar e analisar as representações sociais que as professoras e os professores que ensinam Matemática têm sobre o fenômeno da deficiência. A junção das ideias moscovicianas aos

extratos do DSC propiciou a colheita generosa de informações referentes às representações sociais dos depoentes sobre o fenômeno da deficiência.

A situação posta, vista por nós como muito simples, revelou-se complexa, trazendo implicações imediatas na execução desta pesquisa, pois passamos a observar as manifestações diretas e indiretas que influenciaram os depoentes.

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

Os resultados revelaram, ainda, que os profissionais diretamente envolvidos com os alunos que apresentam NEE necessitam de ações que sejam capazes de combater o preconceito existente em sua prática social e educacional. Consequentemente, tais representações podem ser vistas como um retrocesso em relação às conquistas adquiridas e solidificadas ao longo da implementação das ações que buscam lugar para as minorias.

De maneira consentânea, é preciso que o sistema educativo seja capaz de reconhecer a interação social como patrimônio humano, que necessita ser lapidado, que respeite as conquistas efetivadas em cada etapa vencida. No elenco dessas representações sociais, oriundas da situação, ficou claro que há pontos consensuais e contrários à postura do Professor Vagner, indo de representações positivas às representações negativas sobre a relação que deve ser estabelecida entre alunos que apresentam deficiência e alunos da escola regular.

## **7. Agradecimentos**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela concessão de bolsa no Brasil e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo financiamento do Estágio Doutoral na Universidade do Minho, Portugal.

Ao Programa Observatório da Educação da PUC/SP, pelo apoio e oportunidade.

Ao Centro Universitário IESB de Brasília, pelo auxílio financeiro e pelo afastamento do trabalho durante o XI Encontro Nacional de Educação Matemática – XI ENEM.

## 8. Referências

- ARRUDA, A. *Teorias das Representações Sociais e Teorias de Gênero*. Rio de Janeiro: *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, 2002. pp. 127-147.
- BORGES, E. T. *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.
- CORREIA, L. M. *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora, 2008b.
- DUNN, L. M. *Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.
- FREIRE, P. *Professor sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água. 1993.
- HOROCHOVSKI, M. T. H. Representações sociais: Delineamento de uma categoria analítica. *Revista Eletrônica de Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, nº 1, 2004. pp. 92-106.
- JARVIS, P. O processo de aprendizagem e a modernidade tardia. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 8, n. 2, 1995. pp. 1-14.
- JODELET, D. Representations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: Moscovici, S. *Psychology sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: um domínio em expansão*. RJ: Ed. UERJ, 2001a.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001b.
- LEFEVRE, F. & LEFEVRE, A. M. C. *Depoimentos e discursos: Uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liberlivro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa de representação social: Um enfoque quali-quantitativo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010a.

\_\_\_\_\_. (Orgs). *Aconteceu... E daí?* São Paulo: IPDSC, 2010b.

\_\_\_\_\_. *A novidade do discurso do sujeito coletivo*. São Paulo: IPDSC, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Curso teórico-prático de introdução ao Discurso do Sujeito Coletivo e ao Software Quali-quantisoft*. São Paulo: IPDSC, 2011b.

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

MOREIRA, G. E. & MANRIQUE, A. L. O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE? In Dornelles, L. V. & Fernandes, N. *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2012.

MOREIRA, G. E. *Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 2012.

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

NÓVOA, A. (Org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. In: Piaget, J. & Greco, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

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

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

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

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

ZUNINO, D. L. *A Matemática na escola: aqui e agora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.