



UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – UNESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA

FERNANDA DE BARCELLOS DE MELLO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A INSERÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM TURMAS REGULARES: OS PROFESSORES DE ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Rio de Janeiro

2008

FERNANDA DE BARCELLOS DE MELLO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A INSERÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM TURMAS REGULARES: OS PROFESSORES DE ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

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

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Velloso Maurício

Rio de Janeiro
2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M527

Mello, Fernanda de Barcellos de
Representações sociais sobre inserção de alunos com necessidades educacionais
especiais em turmas regulares: os professores de anos finais do ensino fundamental.
/ Fernanda de Barcellos de Mello.- Rio de Janeiro, 2008.

124 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2008.

1. Portadores de necessidades especiais. 2. Alunos. 3. Ensino fundamental. 4.
Representações sociais. I. Título.

CDD 376.4



Estácio de Sá

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A INSERÇÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS EM TURMAS REGULARES:
OS PROFESSORES DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

elaborada por

FERNANDA DE BARCELLOS DE MELLO

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Lúcia Velloso Maurício

Presidente

Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Rita de Cássia Pereira Lima

Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Ediclea Mascarenhas Fernandes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

A todos os cidadãos que são cotidianamente e covardemente excluídos da sociedade.

Aos profissionais que se esmeram para oferecer um serviço de qualidade a quem está sob sua responsabilidade apesar de nunca terem estudado sobre o assunto.

Ao meu esposo Rafael, pois sem seu amor e apoio eu jamais teria chegado aqui.

Aos meus pais Luiza e João Baptista por terem me mostrado a alegria de estudar.

A minha irmã Renata pelo incentivo e ajuda constante durante todos esses anos.

A minha avó, Therezina que apesar de não estar mais aqui, com certeza sempre está olhando por mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me consola quando estou aflita e me dá forças mostrando que sou capaz;

À minha orientadora, Professora Lúcia Velloso Maurício pela paciência e atenção durante esses anos;

Às escolas onde realizei minha pesquisa de campo, tão acolhedoras e atenciosas;

Às amigas-irmãs que cultivei neste curso e que ficarão para o resto da vida: Cristina Helena Bernardini e Simone Peneda dos Santos Neves de Paiva;

À Secretaria de Educação do Estado do RJ pela colaboração;

Aos professores, diretores e funcionários das escolas que participaram da pesquisa;

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

Às funcionárias Ana Paula e Áurea do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá;

A todas as pessoas que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho.

O que ainda me preocupa é a harmonia entre os homens, a confiança e o respeito que devem existir entre todos aqueles que, convivendo, constroem o presente e o futuro. Gostaria de ver, nesse conjunto de pessoas – desde a portadora de deficiência mais profunda à mais talentosa, da mais desajustada à mais integrada – todas irmanadas e membros de uma só família, ajudando-se e respeitando-se mutuamente. (Helena Antipoff)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar as Representações Sociais (RS) de professores de escolas pública estadual e de uma particular que apresentam resultados positivos acerca do processo de inserção de aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em turmas regulares de anos finais do Ensino Fundamental, sejam eles de origem social ou educacional. Sob abordagem qualitativa e referencial teórico-metodológico das Representações Sociais, a pesquisa de campo realizou-se com um total de 48 sujeitos, sendo 29 da escola pública e 19 da escola particular, ambas localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionário sócio-cultural, associação livre de palavras, observação de campo e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados foram submetidos à técnica da análise de conteúdo, através da qual foram categorizadas as falas dos professores, que expressam como representam a inserção do aluno com NEE em turmas regulares. Como resultados constatamos que, apesar dos sujeitos de ambas as Unidades Escolares (UEs) pesquisadas apresentarem características bastante semelhantes no que diz respeito à formação acadêmica e experiência com alunos com NEE, tais características não são suficientes para manter a homogeneidade das RS dos grupos. No grupo da escola particular, devido ao grande investimento em capacitação e formação em serviço, os sujeitos entendem e trabalham de acordo com as necessidades dos alunos, o que não acontece na escola pública estadual. A associação livre de palavras ratifica tais informações. Na escola pública, a evocação de palavras pertencentes a categorias opostas leva à conclusão que o grupo ainda não conseguiu definir sua RS acerca do processo de inserção dos alunos com NEE nas turmas regulares de ensino. Na escola particular acontece o inverso, pois com o Núcleo Central (NC) bem formado, composto por palavras pertencentes categorias como “direitos dos alunos” e “positividade”, a RS tem sua objetivação em direitos dos alunos e é ancorada na ausência de diferenças entre os sujeitos com e sem NEE. Apesar de ambos os grupos confirmarem que a inserção é um processo positivo para todos, apenas a escola particular apresenta hábitos e atitudes extremamente favorecedoras desse processo, tais como: incentivo à formação e capacitação; apoio constante de toda a equipe técnico-pedagógica e respeito às diferenças.

Palavras-chave: alunos com NEE; Representações Sociais; positividade; Ensino Fundamental; inserção.

ABSTRACT

This study aims at investigating the Social Representations (SR) of teachers from an official state school and a private one showing positive results concerning the integration process of Special Educational Needs (SEN) students into regular classes in the final years of elementary school, regardless of whether such results come from a social or educational source. Under the qualitative approach and the methodological-theoretical basis of the Social Representations, the field research has been conducted with 48 subjects: 29 from the official state school and 19 from the private one, both of which located in Rio de Janeiro State. Socio-cultural questionnaires, free association of words, field observations and semi-structured interviews for data collecting have been used. The results have been submitted to the content analysis technique, categorizing the teachers' speech, which expresses how they represent the integration of SEN students into regular classes. As a result, it has been observed that, despite the fact that the subjects from both school groups surveyed have very similar characteristics as regards academic training and experience with SEN students, such characteristics have not shown sufficient to maintain the SR homogeneity of the two groups. In the private school group, with large investments in empowerment and service training, the subjects understand and work according to the students' needs, which does not happen in the state school. The free association of words ratifies such information. In the state school, the evocation of words belonging to opposing categories lead to the conclusion that this group has not yet set its definition of SR concerning the integration process of SEN students into regular classes. In the private school, it is the opposite: as the Central Nucleus is well formed and composed of words belonging to categories such as "students' rights" and "positivity", the SR have their focus on students' rights and rely on the absence of differences between subjects with and without SEN. Although both groups have confirmed that integration is a positive process for all, only the private school one displays habits and attitudes extremely encouraging this process, such as: emphasis on training and empowerment; constant support from all technical-pedagogical team members and respect for differences.

Keywords: SEN students, Social Representations, positivity, Elementary School, integration

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de tabulação das palavras evocadas	47
Quadro 2 – Exemplo de cálculos.....	48
Quadro 3 – Exemplo de cálculos com aproximação	49
Quadro 4 – Quadrantes de Vergés.....	50
Quadro 5 – Palavras evocadas pelos sujeitos da escola pública.....	60
Quadro 6 – Palavras evocadas pelos sujeitos da escola particular	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização sócio-econômica dos sujeitos da escola pública	52
Tabela 2 – Nível de escolaridade dos sujeitos da escola pública	53
Tabela 3 – Conhecimento sobre NEE dos sujeitos da escola pública	55
Tabela 4 – Atuação profissional dos sujeitos da escola pública.....	56
Tabela 5 – Experiência profissional dos sujeitos da escola pública.....	57
Tabela 6 – Cálculos gerais das palavras evocadas pelos sujeitos da escola pública	61
Tabela 7 – Evocações desprezadas da escola pública	62
Tabela 8 – Categorização das evocações dos sujeitos da escola pública	63
Tabela 9 – Quadrantes de Vergés da escola pública	64
Tabela 10 – Opinião dos sujeitos da escola pública acerca da inserção dos alunos com NEE	69
Tabela 11 - Caracterização sócio-econômica dos sujeitos da escola particular	77
Tabela 12 - Nível de escolaridade dos sujeitos da escola particular	78
Tabela 13 - Conhecimento sobre NEE dos sujeitos da escola particular	79
Tabela 14 - Atuação profissional dos sujeitos da escola particular.....	80
Tabela 15 - Experiência profissional dos sujeitos da escola particular	81
Tabela 16 - Cálculos gerais das palavras evocadas pelos sujeitos da escola particular	85
Tabela 17 – Evocações desprezadas da escola particular.....	86
Tabela 18 - Categorização das evocações dos sujeitos da escola particular	87
Tabela 19 - Quadrantes de Vergés da escola particular.....	88
Tabela 20 - Opinião dos sujeitos da escola particular acerca da inserção dos alunos com NEE ..	94

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	14
2 CARACTERIZAÇÃO DOS CAMPOS DE PESQUISA	21
3 REFERENCIAL TEÓRICO	23
3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	23
3.2 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	32
3.3 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.....	33
3.4 DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	36
3.5 O PAPEL DO INTÉRPRETE	40
4 METODOLOGIA.....	45
5 ANÁLISE DOS DADOS	52
5.1 PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS SUJEITOS DA ESCOLA PÚBLICA.....	52
5.2 OBSERVAÇÕES DE CAMPO DA ESCOLA PÚBLICA	58
5.3 ANÁLISE DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS DA ESCOLA PÚBLICA	59
5.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DA ESCOLA PÚBLICA.....	65
5.4.1 DIREÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.....	65
5.4.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PÚBLICA	68
5.4.3 PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA.....	68
5.4.4 COORDENADORA DO NAAH/S DA ESCOLA PÚBLICA	71
5.4.5 COORDENADORA DO NAPES ESCOLA PÚBLICA	73
5.4.6 PROFESSORA DE SALA DE RECURSOS DA ESCOLA PÚBLICA.....	74
5.4.7 INTÉRPRETES DA ESCOLA PÚBLICA	75
5.5 PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS SUJEITOS DA ESCOLA PARTICULAR.....	77
5.6 OBSERVAÇÕES DE CAMPO DA ESCOLA PARTICULAR	82
5.7 ANÁLISE DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS DA ESCOLA PARTICULAR....	83
5.8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DA ESCOLA PARTICULAR.....	89
5.8.1 DIREÇÃO DA ESCOLA PARTICULAR.....	89
5.8.1.1 DIRETORA GERAL DA ESCOLA PARTICULAR	89
5.8.1.2 DIRETORA ADJUNTA DA ESCOLA PARTICULAR.....	91
5.8.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PARTICULAR	92
5.8.3 PROFESSORES DA ESCOLA PARTICULAR.....	94
5.8.4 INTÉRPRETES DA ESCOLA PARTICULAR	96
6 CRUZAMENTO DOS DADOS.....	98
6.1 PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DE TODOS OS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	98
6.2 OBSERVAÇÕES DE CAMPO.....	100
6.3 ANÁLISE DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	101

6.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	103
6.4.1 DIREÇÃO	103
6.4.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	103
6.4.3 PROFESSORES	104
6.4.4 INTÉRPRETES	106
6.4.5 DEMAIS SUJEITOS - COORDENADORA DO NAAH/S – COORDENADORA DO NAPES - PROFESSORA DE SALA DE RECURSOS	107
7 CONCLUSÃO.....	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – Questionário sócio-econômico	121
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas	123

APRESENTAÇÃO

Desde aluna do Ensino Fundamental, gostava de observar o comportamento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE) mesmo sem entender suas dificuldades. Afinal, era uma criança. Não gostava quando meus colegas ficavam os imitando de forma jocosa. No final deste nível de ensino, tive uma professora que possuía deficiência física e exercia sua profissão com êxito e “normalidade”, o que, de fato, me encantava.

Mais adiante, durante os estágios do Curso Normal, Ensino Médio, observava que havia alunos com NEE inseridos nas escolas, e era deles que me aproximava com mais frequência, pois ficava curiosa em descobrir como pensavam e como agiam naquele ambiente. Essa curiosidade foi decisiva para encaminhar meus estudos e tentar compreender as relações destes alunos com professores, diretores, outros alunos e funcionários.

Em 1998, fiz concurso para professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Ao conhecer o trabalho do Instituto Helena Antipoff (IHA)¹, rapidamente me identifiquei com a proposta. Procurei uma das responsáveis para mostrar meu interesse e saí dali com uma entrevista marcada. Logo após, fui encaminhada para ser regente de duas classes especiais: uma de Retardo Mental (RM)² e outra de Condutas Típicas de Síndromes (CT).

No tempo em que fui regente dessas duas turmas especiais distintas, rapidamente pude perceber que tinha mais sucesso e prazer em trabalhar com os alunos CTs, pois estes me incentivavam e incitavam a buscar mais conhecimentos para lidar com eles e também em me aprimorar como profissional.

Por causa de angústias não resolvidas nas capacitações da Prefeitura e das consultorias mensais com o IHA, procurei o curso de especialização em Psicopedagogia, na busca de compreender os problemas de aprendizagem e subsidiar intervenções em minha prática pedagógica. A reflexão necessária sobre a singularidade de olhar para os que necessitam de atenção individualizada, me permitiu alcançar os saberes que se dão nesse processo.

Por sempre trabalhar com muita satisfação, apesar dos percalços da profissão, fui

¹ Centro de Referência em estudos na área de Educação Especial no Brasil, pertence à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação.

² Nomenclatura da turma utilizada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro para definir a Classe Especial que trabalhava com alunos com Retardo Mental (RM) na época em questão. Atualmente o termo Retardo Mental foi substituído por Deficiência Intelectual.

convidada a ser Coordenadora Pedagógica em uma escola que possuía todos os anos do Ensino Fundamental e alunos com NEE inseridos nas turmas regulares. Em diversos momentos, observava ações dos professores, em especial os dos anos finais do Ensino Fundamental. Os comentários que ouvia acerca deste alunado, me estimularam a propor este estudo.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a integração e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em turmas regulares. Estas discussões evidenciam uma atribuição das dificuldades de implantação desta concepção ao despreparo dos professores do ensino regular para receber essa clientela em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e de aprendizagem (GOFFREDO, 1992; GLAT, 1995; 2000; BUENO, 1999).

No Brasil, os debates e estudos científicos pouco mostram como fazer para inserir no cotidiano de uma classe regular esses sujeitos (GLAT; FERNANDES, 2005). Dessa maneira, os professores acabam por apresentar as mais distintas opiniões e atitudes sobre a inserção dos alunos com NEE nas turmas regulares. Rodrigues (2005) destaca que ainda hoje não há consenso sobre a posição dos professores acerca da inserção do aluno com NEE nas salas de aula do ensino regular e por isso não há apoio à política de inserção de todos os tipos de alunos. Para a autora isso acontece devido à falta de formação e informação sobre a temática.

Em estudos como o de Barby (2005), Vianna (2005) e Rodrigues (2005) a questão do despreparo dos professores fica evidenciada. E em todos os três estudos, as pesquisadoras concluem que, apesar de serem favoráveis à inclusão, os professores sentem-se inseguros e despreparados por não terem estudado sobre o assunto, ou mesmo por não terem tido treinamento, apoio e nem suporte de especialistas, dificultando assim o avanço das práticas inclusivas.

Apesar de nosso estudo não estar voltado nem para a integração nem para a inclusão, embora com significados semelhantes, esses dois conceitos expressam situações de inserção³ diferentes.

Para Mantoan (2004, p. 23), a integração é “o especial na educação”, pois ela ocorre nas situações em que apenas alguns alunos com deficiência, após uma seleção prévia, são indicados para serem inseridos nas turmas regulares de ensino. Neste caso, a escola não muda como um todo, são os alunos que mudam para adaptar-se aos novos colegas e ao novo ambiente. Nas palavras da autora:

³ Inserção = presença / introdução de pessoas com NEE no ambiente físico das Ues.

A integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiências nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2004, p. 22).

Já na proposta de inclusão, há um modo de interação social, no qual valores e atitudes influenciam para modificar a estrutura da educação escolar e da própria sociedade (KAFROUNI; PAN, 2001). A inclusão não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, questionando-se políticas, organização da educação especial e regular, assim como o próprio conceito de integração.

Sassaki (1998) faz outra distinção, conceituando a integração como inserção do deficiente preparado para conviver na sociedade e a inclusão como uma mudança *sine qua non* na sociedade, para que a pessoa portadora de deficiência⁴ possa se desenvolver e exercer a cidadania.

Em virtude do que foi explanado, é necessário abordar, ainda que brevemente, o processo histórico acerca da inserção de pessoas com necessidades especiais.

Historicamente, o atendimento às pessoas “não normais” se iniciou em 1789, final do século XVIII, na Europa Ocidental, por Phillipe Pinel, um médico que, ao libertar dos porões os portadores de alienação mental condenados ao isolamento, devido aos pensamentos vigentes naquela época, acabou por modificar a estrutura do pensamento do povo em relação aos doentes mentais (FOUCALT, 1978).

Pinel, em 1789, segundo Foulcalt (1978), apresentou uma proposta humanitária para tratá-los e foi a partir deste movimento médico que surgiu, no século XIX, a escolarização dos sujeitos com necessidades especiais. Inicialmente, tal escolarização era oferecida por instituições que ficavam responsáveis pela educação de cegos, retardados e surdos. Os atendimentos eram segregados e todos os tipos de sujeitos, independente das necessidades especiais que possuíam, eram tratados juntos, da mesma forma, não apresentando, dessa maneira, os resultados esperados. Isto é, mudança de comportamento, melhoria da qualidade de vida, socialização, diminuição de

⁴ Este termo foi substituído pelo termo NEE, pois ele segundo FONSECA (1995), vem para minimizar dicotomias ("*normal-anormal*", "*deficiente - não-deficiente*", "*desviante - não-desviante*") e para modificar a concepção da existência do "deficiente" e incluir a noção de que, se por um lado existe a deficiência na pessoa, por outro existem necessidades educativas (potencialidades) que precisam ser estimuladas e desenvolvidas para que a criança venha a ter uma melhor forma de estar no mundo.

comportamentos estereotipados. Posteriormente, este tipo de atendimento foi dando lugar ao modelo integracionista, que será mais aprofundado a seguir.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 1º, proclamou a liberdade e igualdade de direitos a todos sem distinção. No ano de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) assumiu formalmente os mesmos princípios, neste caso, mais especificamente com o artigo 208. A partir deste artigo, começam a surgir inúmeros movimentos e leis favorecedoras dos indivíduos com NEE.

Nas últimas décadas, muitos registros vêm surgindo e apresentando contribuições importantes acerca da construção da igualdade na diversidade tanto no plano nacional quanto no internacional. Por exemplo, no nacional, desde 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; e a Escola Inclusiva (MEC-SEE, 2004), que propõe uma educação apropriada e de qualidade dada conjuntamente para todos os alunos, possibilitando interação entre alunos com NEE e alunos “ditos normais”. No plano internacional, em 1994 a Declaração de Salamanca, uma proposta política que assume o compromisso da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas e promove atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral; e em 1999, a Convenção de Guatemala, que promulga a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências.

No Brasil, o movimento de elaboração de uma proposta pedagógica voltada para o alunado portador de deficiência foi iniciado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Em 1980, no período formal de matrícula promoveu prioridade para os portadores de deficiência. Devido a este acontecimento, surgiram movimentos sociais em prol destes indivíduos, tais como a criação de associações e do Conselho da Pessoa Portadora de Deficiência (IHA, 2001). Porém, nesse momento, não houve diminuição da segregação desses indivíduos, no sentido de que estes apesar de terem acesso à educação dentro de classes especiais em escolas regulares, os mesmos não compartilhavam as atividades junto com os demais ditos “normais”, além de, neste momento, haver junção de todos os tipos de NEE no mesmo ambiente. Somente após anos de estudos e discussões sobre a temática, é que o IHA viabilizou o Projeto Autismo, em 1992, permitindo que as crianças portadoras de distúrbio emocional grave fossem atendidas de forma diferenciada, ou seja, começaram a perceber que cada NEE necessitava de um tipo de atendimento diferente dos demais (IHA, 2001).

Os bons resultados obtidos por este alunado ao final do ano letivo, tais como socialização, melhoria do comportamento, desenvolvimento cognitivo/motor, e também o crescimento profissional do docente, incentivaram a ampliação da quantidade de classes especiais e inspiraram a elaboração de novos projetos com modelo clínico baseado na teoria behaviorista de estímulo-resposta (SKINNER, 1957). Com o passar do tempo esse modelo teórico foi sendo substituído pela teoria sócio-interacionista (VYGOSTSKY, 1984), devido a estes resultados positivos apresentados: desenvolvimento cognitivo/motor e comportamental. Hoje, todas as esferas provedoras de Educação oferecem atendimento aos alunos com NEE (seja em turmas especiais ou inseridos em turmas regulares), sendo um total de 700.624⁵ alunos matriculados em todo o Brasil.

Acerca desta realidade, ao interagirem cotidianamente com esses alunos, os professores vão construindo Representações Sociais (RS) relacionadas à inserção desse tipo de alunado com NEE nas escolas e turmas regulares, em especial os que atuam diretamente nessas turmas.

Dessa maneira, em nossa pesquisa, para conseguirmos apreender as RS dos professores, usaremos como aporte a conceituação de Jodelet que diz que a RS é “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22)

Essa teoria fornece “pistas” que contribuem para o entendimento das práticas que os sujeitos adotam (MOSCOVICI, 2001), pois as RS “são fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações” (MADEIRA, 2001, p. 127). Quer dizer, para a autora, a RS de um objeto é a síntese realizada pelo sujeito, num determinado tempo e espaço, num processo no qual o sujeito, em sua totalidade está envolvido, levando as marcas da inserção dele mesmo numa realidade social determinada.

Enfim, a RS é algo produzido exclusivamente pelo indivíduo de acordo com seu grupo de pertença e suas vivências, este nos pareceu o referencial teórico-metodológico mais apropriado para este estudo por ser nossa pesquisa do tipo qualitativa, baseada nas opiniões dos indivíduos pesquisados.

⁵ MEC. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2008.

As reações e comentários de professores no contexto da escola regular percebidos por nós, durante os anos em que fomos regentes de turmas especiais e regulares em escolas do Ensino Fundamental, nos impulsionaram a buscar respostas para compreendermos como os professores representam a inserção de alunos com NEE nas turmas regulares. Então, com este estudo, esperamos apreender os indícios que apontam alguns fatores que facilitam a apropriação e o desenvolvimento do trabalho junto ao aluno com NEE, enfatizando a positividade deste processo. Procuramos verificar que atitudes facilitam a inserção para que esta apresente como resultados alunos desenvolvidos nos âmbitos cognitivo, motor e social, além de promover o crescimento do profissional docente.

Em relação à positividade, destacamos a pesquisa de Mazzillo (2003), na qual a pesquisadora conclui que, apesar da falta de capacitação, preparo dos professores, e da negatividade que a inserção provoca em alguns devido ao sentimento de sufocamento pelo acúmulo de atividades e responsabilidades (avaliar tais alunos, apresentar ao término do ano letivo o rendimento dele), existem mais pontos positivos do que negativos, já que este contexto estimula os professores a estudar, a criar um clima de respeito mútuo na classe, contribui para a construção da cidadania e dos princípios humanistas de todos os alunos, entre outros.

Faz-se mister ressaltar que não é interesse deste trabalho discutir se a inserção dos alunos com NEE é válida ou não, pois segundo Glat (informação verbal)⁶, isso não se discute mais. Apenas é discutido como se dá esse processo, pois, como já visto, as leis já validam a sua existência. Desta forma, para essa autora, vale apenas se discutir hoje em dia, o como proceder, ou como procedem os profissionais junto a estes indivíduos, de forma a apresentar pistas para que a aceitação do processo de inserção ocorra de forma integral e eficaz, contribuindo assim para o desenvolvimento da área educacional e conseqüentemente para que haja melhorias nos atendimentos a este alunado nas escolas/turmas de ensino regular.

Em nosso levantamento bibliográfico, pudemos verificar que há maior incidência de estudos desenvolvidos sobre RS de professores acerca da inserção de alunos com NEE em turmas/escolas regulares no nível de anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso destacamos a necessidade de realizar este trabalho com os anos finais do Ensino Fundamental. Segundo Prieto (2006, p. 54), a inserção “existe em todos os níveis da Educação, ou seja, da Educação Básica à

⁶ Explanação oral realizada por Rosana Glat durante a defesa de dissertação de mestrado de Jane dos Santos Mello realizada em 27 de fevereiro de 2007 nas dependências da Universidade Estácio de Sá - RJ.

Educação Superior, apesar de nesta modalidade não haver registros”. Sabe-se que há alunos com NEE matriculados em todos os níveis de ensino⁷, porém as pesquisas enfocam mais o nível da Educação Básica, anos iniciais do Ensino Fundamental do que do Ensino Superior. Dessa maneira, devido ao pequeno número de matriculados com NEE no Ensino Superior e a dificuldade normalmente enfrentada pelos sujeitos com NEE para alcançar este nível, não encontramos, no momento da realização desta pesquisa, estudos referentes a esta modalidade de ensino.

A mesma dificuldade enfrentamos para encontrar estudos sobre inserção de alunos com NEE realizados nos anos finais do Ensino Fundamental. Em nossa revisão bibliográfica, encontramos apenas os estudos de Bernardes (2003), Blumer (2004) e Eidelwein (2006). Blumer (2004) conclui que os professores aceitam a inclusão apenas formalmente, fazendo perpetuar ou até mesmo acentuar preconceitos. Eidelwein (2006) mostra que o contexto sócio-histórico e ideológico influencia na produção dos discursos, podendo qualificar como positivo o processo de inclusão de alunos nas escolas regulares. Bernardes (2003) considera a inclusão como um processo positivo para ambos os lados (alunos com NEE e alunos “ditos normais”), além de destacar que as concepções dos professores acerca deste alunado influenciam suas práticas pedagógicas.

A idéia de que a inserção de alunos com NEE nas turmas regulares de ensino beneficia todos os alunos é corroborada por Souza (2001), Danelon (2003), Karanauskas (2004) e Spala (2005), pois estes quatro autores concluem em seus estudos que a inserção de alunos com NEE em escolas regulares é importante, uma vez que a interação entre os pares, nas perspectivas de Vygotsky e Piaget, favorece o desenvolvimento de ambos. Até porque, todas as pessoas, sejam “ditas normais” ou com NEE passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento (PIAGET,1983).

Seguindo esta linha de pensamento, é nosso desejo observar as relações interpessoais, de trato e de trabalho com os alunos com NEE em escolas regulares que apresentam o processo de inserção, pois as relações dentro das escolas são benéficas para a escolarização de alunos com NEE e também para os alunos “ditos normais”. (DEMO, 1997 e KARANAUSKAS, 2004).

A observação das relações entre os diferentes pares irá nos auxiliar a atingir o objetivo do presente estudo que é investigar as Representações Sociais de professores de escolas

⁷ MEC. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 10 abr. 2008

pública e particular acerca do processo de inserção de aluno com NEE em turmas regulares de anos finais do Ensino Fundamental, que apresentam resultados positivos nesse processo (sejam eles de origem social ou educacional).

Ao final do nosso estudo, procuraremos responder às seguintes questões:

- em que valores, crenças e modelos estão ancoradas as RS dos professores sobre a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- que práticas dos professores observados favorecem a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- que práticas dos professores observados favorecem a inserção dos demais alunos da turma (alunos “ditos normais”)?
- quais características evidenciam a positividade deste processo nestas turmas?

2 CARACTERIZAÇÃO DOS CAMPOS DE PESQUISA

Realizamos nossa pesquisa em duas escolas regulares que possuem alunos com NEE matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Uma escola estadual localizada no município de Niterói, Estado do RJ, e outra particular, situada no bairro da Gávea, município do RJ.

A escola pública escolhida pertence ao Governo do Estado do RJ, foi fundada em 1835, está situada no município de Niterói, segundo as diretoras começou a receber alunos com NEE entre os anos de 1976 e 1999, porém o número de matrículas aumentou a partir de 2003. Possui todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – modalidade Formação de Professores). No ano de 2007, havia 2.585 alunos matriculados, 4 diretoras (uma geral e três adjuntas), 4 coordenadoras pedagógicas, 285 funcionários (dentre eles: professores, funcionários de apoio, merendeiras e inspetores). Três prédios: um para Educação Infantil e Sala de Recursos, NAPES (Núcleo de apoio pedagógico especializado), um para Ensino Fundamental e Sala de Altas Habilidades e outro para Ensino Médio e a parte administrativa. A escola possui 2 quadras poliesportivas cobertas, estacionamento para funcionários e 2 pátios, um coberto e outro a céu aberto e ainda um grande refeitório. Realmente, o espaço físico da escola é muito grande.

E como relatado na entrevista por uma das diretoras, “os pais procuram essa escola porque essa é uma escola completa, tem de EI a Formação de professores, é uma escola tradicional, tem 172 anos...”

Por possuir espaço físico amplo, e por ela receber alunos com NEE, existe funcionando dentro dela dois núcleos para atendimento específico aos alunos com NEE, o NAAH/S (Núcleo de atividades de altas habilidades e superdotação) e o NAPES (Núcleo de apoio pedagógico especializado).

Esses dois núcleos foram inseridos em seu espaço físico, mas apesar disso, muitos profissionais que nela trabalham desconhecem sua existência e sua função. Exemplo disso é que ao perguntarmos de que forma sua escola favorece a inserção do aluno com NEE, no universo de 29 sujeitos apenas 8 citaram a existência do NAPES e da Sala de Recursos, e o NAAH/S não foi citado por nenhum dos sujeitos pesquisados.

Este fato acaba endossando o que o sujeito 10 relata em sua entrevista “aqui há muita

falta de informação”. Ainda sobre isso, o sujeito 25 relata que “tem coisas espantosas que acontecem aqui...numa escola que se diz inclusiva....tem professor daqui que se espanta... o que é NAPES?...isso nunca veio aqui na escola não....nossa...é muito complicado....”.

A escola particular escolhida é uma escola católica, beneficente e tem como orientação a filosofia das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário. Está situada no município do RJ, foi fundada em 1959, possui apenas Educação Infantil e Ensino Fundamental, inicialmente era uma escola especial para alunos com surdez e a partir de 1970 começou a receber alunos ditos “normais”. No ano de 2007, havia 270 alunos matriculados, 2 diretoras (uma geral e uma adjunta que trabalha também como professora de Sala de Recursos – ritmo), 1 coordenadora pedagógica, 1 coordenadora das fonoaudiólogas, 1 secretária, 2 recepcionistas, 21 professores, 8 fonoaudiólogas, 1 psicóloga e 1 assistente social. A escola fica situada em uma área arborizada, tem um prédio de dois andares com salas de aula, laboratório de ciências, salas de recursos, laboratório de informática, sala de vídeo, sala de coordenação pedagógica, sala de leitura, uma casa das freiras com uma capela e cozinha experimental, um anexo onde as fonoaudiólogas e psicóloga atendem e ainda uma residência onde os pais que moram em bairros ou municípios distantes podem ficar para aguardarem seus filhos estudar e receber os atendimentos complementares.

Ainda tem um pátio aberto e uma quadra poliesportiva a céu aberto.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para compreendermos melhor esta teoria é importante sabermos o conceito de Representação. Antes da conceituação teórica, recorremos ao dicionário Houaiss, (2001), que a define como:

idéia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa;
operação pela qual a mente tem presente em si mesma a imagem, a idéia ou o conceito que correspondem a um objeto que se encontra fora da consciência;
imagem intencionalmente chamada à consciência e mais ou menos completa de um objeto qualquer ou de um acontecimento percebido.⁸

Para Flament (2001) e Moscovici (2003), a representação é um sistema de classificação, denotação e alocação de categorias e nomes que fazemos dentro de nós mesmos com os nossos grupos de pertença acerca de um dado objeto sem intenções prévias, mas que nos leva a procurar dentro de nosso repertório cognitivo e afetivo, imagens positivas ou negativas, das quais lançamos mão para descrever como percebemos este objeto. A todo momento, em nossas interações, estamos representando algo ou alguém, já que por nossa própria condição de seres humanos, estamos inseridos na sociedade recebendo os mais diferentes estímulos visuais, auditivos etc.

Portanto, criamos e recriamos representações de acordo com nossa cultura e com nossas experiências e grupos de pertença.

A teoria das RS foi introduzida em 1961 pelo psicólogo social Serge Moscovici. Ele desenvolveu essa teoria a partir do conceito de representação coletiva do sociólogo francês Émile Durkheim, que procurava dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, entre outros. Para Durkheim, a sociedade é uma realidade “sui generis” e as representações coletivas que a exprimem são fatos sociais, produto de uma grande cooperação espacial e temporal; para fazê-las, espíritos diversos se associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos, e gerações acumularam sua experiência e saber. (SPINK, 1995).

Sob a ótica de Durkheim, os indivíduos componentes da sociedade seriam portadores

⁸ substantivo feminino, apresenta 20 tipos de conceituação, porém, para este estudo cabem apenas 3

e usuários das representações coletivas, onde o todo não poderia ser considerado simplesmente como junção das partes, na medida em que para ele as representações individuais em conjunto diferem do todo. As representações coletivas são definidas por características próprias diferentes das que caracterizam as representações individuais. Dessa forma, a sociedade não representaria e nem projetaria as formas de pensar dos indivíduos que a compõem.

Moscovici nomeou de Representações Sociais, pois procurou esclarecer a diferença entre os fenômenos durkheimianos e os que ele considerava atuais em termos de psicologia social, para representar a sociedade presente. Para ele, as RS se afastariam da perspectiva sociológica de Durkheim, pois, este autor sustentava a visão de que a sociedade influenciava o indivíduo e este a ela deveria se adequar. Já Moscovici acreditava que as RS favoreceriam uma construção teórico-conceitual de um espaço psicossociológico próprio, onde o homem passaria a ser compreendido como resultado de uma construção histórica e social.

Para Moscovici, a elaboração das representações acontece a partir das práticas sociais que as definem e por elas são definidas, possibilitando-se assim trabalhar o particular como expressão do universal, através de estudos de caso social e historicamente contextualizados. Devido a este pensamento, preferiu então preservar o conceito de R e substituir o conceito “coletivo”, de conotação mais estática e positivista, com o de “social”, daí o conceito de RS. (GUARESCHI, 1995).

Para esse autor, o conceito de sociedade se distancia da concepção sociológica e da psicológica. Em uma sociedade, os indivíduos são pensadores ativos e geram, através das interações no cotidiano, suas próprias representações e soluções próprias para cada uma das questões levantadas por eles mesmos, carregando em si, marcas dessa interação com seus grupos de pertença, seu “saber-do-viver” (MADEIRA, 2001) já que essas relações influenciam diretamente suas representações.

Nesta teoria, Moscovici relata a existência de duas classes distintas de universos de pensamento: os *universos consensuais*, que estão ligados às atividades intelectuais da interação social cotidiana e os *universos reificados*, ligados à produção e circulação das ciências e do pensamento erudito. Dessa maneira, quando o universo reificado é incorporado ao universo consensual, cria-se uma realidade significativa para o grupo a que esta afeta, sendo portanto social. (SÁ, 2004).

A teoria das RS é considerada como sendo do senso comum, que obedece a uma

lógica natural; os comportamentos variam conforme o contexto. Esse tipo de teoria responde pela interpretação da construção das realidades sociais, pois devido ao poder convencional e prescritivo das RS sobre a realidade, elas terminam por constituir o pensamento sobre a esfera da vida cotidiana, usando dimensões identificadas como universos de opinião. Esses universos de opinião seriam constituídos a partir dos pensamentos de determinados grupos de indivíduos acerca de algum objeto, pessoa ou fato dando origem ao pensamento social (que surge na gênese das RS e tem lugar nas mesmas circunstâncias e ao mesmo tempo em que se manifestam, ou seja, através de uma constante no nosso cotidiano: a comunicação).

No desenvolver da teoria, Moscovici (2003) relata que as RS não são homogêneas, nem partilhadas por toda a sociedade, visto que são configuradas em condições socialmente diversas. Elas são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar. Todas as interações humanas (entre pares ou entre grupos) pressupõem representações, pois, para o autor, na realidade, seriam essas interações que as caracterizariam. Segundo Madeira (2004), o homem não é um somatório de partes, mas uma totalidade dinâmica em contínua construção.

Em linhas gerais, tanto o universo reificado quanto o consensual atuam moldando simultaneamente a nossa realidade. Quando nos expomos ao novo, introduzimos a não familiaridade ou estranheza ao fato. Então, nesse momento, criamos mecanismos para assimilação desse novo. Com a mudança do estranho para o familiar, o novo torna-se menos extraordinário e mais interessante. Assim, uma realidade social é criada apenas se o novo ou o não familiar é incorporado aos universos consensuais.

Para Moscovici, as RS se constroem sobre uma teoria de símbolos, que considera as formas de conhecimento social com duas faces interligadas: *a figurativa e a simbólica*. A representação social é a forma pela qual o indivíduo se apropria da realidade, isto é, o processo de assimilação do real. Isso favorece a relação entre o indivíduo e o social (a mediação entre o homem e o mundo). Portanto, a representação social constitui uma apreensão psicossociológica, uma forma de conhecimento particular seletiva ao nosso campo de pertença.

Segundo Moscovici (1978), a noção de representação social recobre tanto o sistema cognitivo quanto o simbólico, constituindo sistema de conhecimentos, crenças, imagens, significados e opiniões. As RS aparecem como elaborações cognitivas que refletem uma atividade psicológica, permitindo aos grupos e aos indivíduos como atores sociais definirem um

campo da sociedade no qual se situem. Estas elaborações cognitivas, formas de pensamento, formas de expressar o conhecimento e/ou opinar sobre diferentes questões dão lugar a conteúdos conscientes e possíveis de se comunicar. As representações sociais têm sua linguagem e sua lógica de funcionamento próprias. Consolidam um processo de construção e reconstrução da realidade da qual participam as representações sociais das situações, dos objetos e dos grupos sociais.

Para elaborar a teoria da RS, Moscovici (1978) usou uma estrutura de dupla natureza, conceitual e figurativa, na medida em que ele entende a representação social como um processo que torna o conceito e a percepção de algum modo intercambiáveis. Para representar algo, não basta repeti-lo ou reproduzi-lo; necessita-se reconstituí-lo, modificá-lo, criando assim uma impressão de realismo através do psiquismo individual e social.

No processo de representação de um objeto, os sujeitos elaboram sentidos recorrendo aos seus grupos de pertença e de referência para compartilhar os sentidos atribuídos ao objeto.

A teoria das RS procura oferecer à área das ciências sociais e humanas uma perspectiva teórica abrangente das relações que os sujeitos mantêm com os objetos que os circundam na realidade.

Desta estrutura, Moscovici partiu para a caracterização dos seus processos formadores, definindo os conceitos de objetivar e ancorar que veremos a seguir.

Os processos formadores das Representações: objetivação e ancoragem

O conceito de objetivar, para Moscovici (2004), traduz-se na materialização de uma abstração, pois para ele, ao objetivar, procuramos preencher um vazio que há em nossa compreensão, ou seja, consiste em descobrir a qualidade icônica de uma idéia, transformando assim um conceito abstrato em um conceito concreto.

Esse processo se dá através da definição de uma forma ou figura específica ao conhecimento acerca do objeto, usando-se da imaginação e da estruturação. Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras e continuadoras do trabalho de Moscovici, define três fases para o processo de objetivação: *seleção e descontextualização de elementos do fenômeno*, na qual o sujeito se apropria das informações sobre o objeto retendo alguns elementos e ignorando outros, segundo critérios culturais e normativos ditados pelos valores e códigos do grupo. Nesse

momento é realizada a construção de uma imagem; *formação de um núcleo figurativo*, o qual sintetiza e concretiza, em uma imagem coerente e facilmente exprimível, o objeto da R. É o núcleo figurativo que possibilita o reconhecimento da imagem pelo grupo; e *naturalização dos elementos do núcleo figurativo*, tem por finalidade a homogeneização, conservação dos elementos anteriormente selecionados.

Como produto final deste processo, a imagem é totalmente assimilada e a percepção toma o lugar da concepção, tornando-se elemento de realidade mais do que elemento de pensamento.

O conceito de ancorar desenvolvido por Moscovici consiste em classificar e denominar elementos que ainda não são classificadas ou consideradas inexistentes e por isso, ao mesmo tempo, ameaçadoras. A ancoragem é assim:

um processo de familiarização pelo qual os objetos e os indivíduos vêm a ser compreendidos e distinguidos na base de modelos ou encontros anteriores. A predominância do passado sobre o presente, da resposta sobre o estímulo, da imagem sobre a “realidade” tem como única razão fazer com que ninguém ache nada sob o sol. A familiaridade constitui ao mesmo tempo um estado das relações no grupo e uma norma de julgamento de tudo o que acontece. (ARRUDA, 2002 a)

Então, ancoragem, é o processo que dá sentido ao objeto que se apresenta a nossa compreensão (ARRUDA, 2002 b). Esse processo é o responsável pelo enraizamento social da representação de um objeto.

Os traços gerados através do processo de objetivação e ancoragem formarão o núcleo figurativo da RS, uma instância profunda, passível de conservar algo que oferece à RS direção, sentido.

As três dimensões das RS: Informação, Campo de representação e atitude

Segundo Alves-Mazzotti (1994), as três dimensões fornecem a visão global do conteúdo e sentido das RS. A análise delas permite a caracterização dos grupos em função de sua RS, ou seja, permite distinguir um grupo de outro através do estudo das RS partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social.

As informações que chegam aos grupos têm relativo alcance e apesar disso, não são “aproveitadas” em sua totalidade. Os indivíduos e os grupos selecionam as que mais se adequam aos valores e às crenças por eles partilhados.

Os campos de representação são o resultado da filtragem de um novo acervo informativo que, por esquemas cognitivos, os indivíduos categorizam, classificam e nomeiam a partir das informações recebidas.

Ao selecionarmos – consciente ou inconscientemente – as informações que interessam aos nossos valores, culturas e crenças, estamos elaborando esquemas simbólicos e imagéticos que nos conduzem a uma maneira de estar no mundo, de interagir com ele e de apresentar determinada atitude, que refletirá a orientação global favorável, desfavorável ou indiferente ao objeto da RS.

Duas abordagens das RS: a processual e a estrutural

Na abordagem processual, Moscovici propõe uma imersão no fenômeno através dos processos discursivos com o propósito de desenhar um núcleo figurativo, ou melhor, uma imagem que se aproxime da representação que os sujeitos têm em relação a um dado objeto.

Para Jodelet (2001), essa abordagem preocupa-se centralmente com as constituintes da representação – informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos, etc. Busca-se o princípio que estrutura esse campo como um sistema, seus organizadores, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos. A coleta de material para este tipo de enfoque é geralmente feita com metodologias múltiplas, que podem ser entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos ou imagéticos. Dada a sua abrangência, tenta-se capturar os diversos momentos e movimentos da elaboração da representação. Embora dificilmente se possa abarcar todos eles em uma única pesquisa, Denise Jodelet conseguiu um brilhante exemplo com seu trabalho de representações da loucura em 1989 (JODELET, 1989).

A abordagem estrutural que é um desdobramento da teoria foi desenvolvida por Abric (1994) e complementada por Flament (1994), Guimelli (1994), Moliner (1996) e vários outros colaboradores em todo o mundo, baseados na idéia de que as representações são conjuntos de elementos organizados e estruturados.

Para esses autores, essa abordagem se ocupa especialmente do conteúdo cognitivo das RS, concebendo seu núcleo como um conjunto organizado ou estruturado e não como uma simples coleção de idéias e valores (SÁ, 1998).

Ela considera que a RS é composta por dois sistemas: o *sistema central*, vinculado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo também ligado às normas e aos valores sociais, que define a organização e o significado da R; e o *sistema periférico*, ligado ao contexto imediato, à história pessoal do indivíduo e que permite a adaptação da R às mudanças conjunturais. Sua proposta adota metodologias para identificar o núcleo central, gerador dos sentidos da representação; e um sistema periférico que o protege.

Nessa perspectiva, as características básicas das RS podem parecer contraditórias, pois, são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas, posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos. (ABRIC, 1998, p. 34)

Esses teóricos propuseram ainda estratégias metodológicas específicas para estudos do núcleo central realizadas por meio de técnicas de associação livre de palavras, em que o maior índice de preferência e a prioridade na ordem das evocações, durante os testes de associações livres, seriam indicadores de seus elementos. A combinação desses dois aspectos revela o conjunto de itens que configuram a essência da representação. Essa abordagem requer cuidado para que o aspecto quantitativo não limite a análise a um campo manifesto da representação, desconsiderando a influência de um cenário contextual mais amplo no qual o dado está inscrito.

Prioritariamente, essa abordagem procura o princípio de organização da R, seu núcleo central, aquele que apresenta maior resistência à mudança e mais durabilidade. Os elementos periféricos são aqueles que fazem interface com as circunstâncias em que a representação se elabora e os estilos individuais de conhecer, podendo apresentar maior grau de variação e menor resistência.

Para este estudo, articularemos as abordagens processual e estrutural, na tentativa de melhor apreender os indícios das RS dos professores sobre o processo de inserção do aluno com NEE em turmas regulares de ensino. A apreensão destes nos levará a perceber que tipos de

atitudes são mais favoráveis e que por isso acabam levando ao sucesso desse processo.

As RS orientam e justificam as práticas, ajudando-nos a compreendê-las e possibilitando tentar modificar as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais (ALVES-MAZZOTTI, 2003).

Função das RS

Para Abric (1998), a RS funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais.

Para o autor as RS possuem 4 funções: *saber* = explicação / compreensão e sentido do mundo social; *orientação* = guias de conduta, orientam as práticas sociais e dependem de como o sujeito representa a realidade; *identitária* = salvaguarda a imagem identitária do grupo; e *justificadora* = permite aos atores manterem ou reforçarem comportamentos face a outros grupos.

Sinteticamente, para Abric, a função da RS é dar legitimidade às imagens que os indivíduos constroem em torno dos objetos produzidos na e pela sociedade e justificar a realidade social produzida. Sendo assim, o estudo da RS propicia-nos compreender o objeto social criado pelos grupos, permitindo apontar contornos identitários dos próprios grupos. Dessa forma, transforma o conhecimento cotidiano da vida humana, em objeto da ciência.

Faz-se necessário ressaltar ainda que, como diz Jodelet (2001), como a teoria das RS se propõe a ser uma epistemologia do senso comum, ela oferece às áreas das ciências humanas e sociais um terreno fértil de análise e discussão das múltiplas facetas da sociedade.

A identidade

Para Alves-Mazzotti (1994), teorias como a das RS ajudam a apreender a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. Tal teoria é de suma importância para se compreender a formação da identidade, já que os elementos constitutivos das RS contribuem para a formação dela. Esses elementos são perceptíveis nos processos de construção

da alteridade, que permitem compreender a produção de sentidos que o “outro” assume na constituição do ser “eu mesmo”.

A alteridade é o produto de um duplo processo de construção e de exclusão social, sua abordagem deve compreender, de maneira conjunta, os níveis interpessoal e intergrupar, dado que a passagem do próximo ao alter supõe o social, através da pertença a um grupo que sustenta os processos simbólicos e materiais de produção dela (JODELET, 1998).

Tanto a identidade pessoal quanto a social são construídas através da interação social. Então, as RS podem interferir na difusão e assimilação dos conhecimentos, na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

A cultura

Segundo Jodelet (2001) três grandes ordens de fatores devem ser levados em conta como condições de produção das RS: *a cultura, tomada no sentido amplo e no restrito; a comunicação e a linguagem (intra-grupo, entre grupos e de massas) e a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológica.*

Moreira & Filho (2001), relatam que a RS é própria de uma sociedade e de uma determinada cultura. O indivíduo é portador da cultura e das subculturas, a que ele pertence e que são (ou não) RS das normas, dos valores, dos hábitos e dos códigos simbólicos. As RS dos objetos vinculam-se ao dinamismo de uma cultura e de uma história. O estudo das RS nos indicará qual a pertença, a participação social e cultural do sujeito.

Geertz (1973), antropólogo norte-americano, salienta em seu livro *A interpretação das culturas*, que a participação de diversas áreas de conhecimento é fundamental para se entender como a evolução da cultura e da mente teve um processo paralelo de desenvolvimento ao longo da história humana, particularmente, através da observação de outras culturas. A cultura, como um produto de símbolos, não seria o resultado de mecanismos cognitivos internos, mas a resposta pública ao relacionamento social. A mente é uma construção cultural. Para ele, a cultura é o ingrediente fundamental no desenvolvimento e na ampliação das capacidades mentais.

Para o autor, para tomarmos nossas decisões, precisamos saber como nos sentimos a respeito das coisas. E para sabê-lo, precisamos de imagens públicas de sentimentos que apenas a cultura pode fornecer.

3.2 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

O conceito “necessidades educacionais especiais” tem história. Durante a primeira metade do século passado, esse conceito era equivalente ao de deficiência, que, por sua vez, era considerada de caráter permanente, possibilitando apenas “adaptar” ou “treinar” a pessoa portadora de determinada deficiência para viver e conviver em sociedade através de um “tratamento especial”, que era realizado em instituições especializadas.

No início da década de 60, essa concepção começou a ser questionada e o conceito de deficiência foi sendo substituído pelo de pessoa/aluno com NEE. Para Marchesi e Martin (1995), as pessoas com NEE são aquelas que apresentam algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização e que exigem uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais⁹ do que os necessários aos outros da mesma faixa etária.

Com essa mudança de conceito, verificamos que as NEE passam a centrar-se no processo educativo e não mais na pessoa, tirando o foco das limitações de cada um e direcionando ao processo de inserção de todos “num ambiente escolar e social sem discriminação e que atenda as suas necessidades” (MANTOAN, 1997, pág. 34).

Apenas em 1994, a nomenclatura NEE surge oficialmente acompanhando a tendência internacional fortalecida, principalmente, pela Declaração de Salamanca, divulgada neste mesmo ano. Na apresentação da mesma, nos deparamos com o uso desta terminologia para guiar suas ações.

Nesta declaração, o termo NEE aparece definido no capítulo que trata da Estrutura de ação da educação especial como referente “a todas aquelas crianças e jovens cujas NEE se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem e, portanto possuem NEE em algum ponto durante a escolarização” (BRASIL, 1994, p. 9).

Dessa maneira, podemos afirmar que os indivíduos com NEE não são, necessariamente, portadores de deficiência, mas aqueles

“que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser: não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e

⁹ acessibilidade física e digital, competência dos professores, adaptações curriculares e de avaliação, apoio psicopedagógico, novas metodologias, entre outros.

sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como habilidades / superdotação” (BRASIL, 2008)

A partir da difusão do conteúdo da Declaração de Salamanca, no mundo, os países começaram a rever suas leis para se adequarem a esse novo preceito.

No Brasil, a referência às necessidades educacionais especiais amplia o alcance do Artigo 208 – inciso III¹⁰ da Constituição de 1988, que se referia apenas aos portadores de deficiência. Essa ampliação pode ser constatada nas disposições específicas sobre a educação especial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394/96, cujo Artigo 4º - inciso III define como dever do Estado "o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996, p. 20)

Dessa maneira, após a LDB e a produção de diversos documentos em todo o mundo utilizando a nomenclatura NEE, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e também um material didático-pedagógico intitulado Adaptações Curriculares com o objetivo de orientar as estratégias educacionais para que as NEE dos educandos sejam atendidas plenamente, onde professores e profissionais da educação podem adequar suas propostas de ensino baseados nas especificidades de cada ser humano.

3.3 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO¹¹

Apesar da proposta desse estudo estar voltada para a observação empírica do processo de inserção do aluno com NEE e não necessariamente discutir sobre os processos de integração e de inclusão, apresentaremos a seguir para melhor compreensão, a conceituação de cada um dos modelos existentes de inserção.

Glat & Oliveira (2003) referem-se a dois modelos de inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular: um diz respeito à integração e outro à inclusão. O primeiro modelo, denominado *integração*, foi proposto em 1972, para a Educação Especial, por um grupo de profissionais da Escandinávia, baseado no princípio da normalização.

¹⁰ “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, 59).

¹¹ tanto nos modelos da integração quanto da inclusão incorporam os alunos com Altas Habilidades / Superdotação na definição de NEE.

Este princípio proclama que todas as pessoas portadoras de alguma deficiência têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou “normal” possível, na sociedade em que vivem.

Aqui, no Brasil, este modelo começou a ser implementado desde o final da década de 70 e consistia em inserir alunos com NEE, geralmente, oriundos do ensino especial, em turmas regulares, na medida em que estes demonstrassem condições para acompanhar a turma. E, para garantir esse acompanhamento, deveriam receber atendimento especializado no contra turno, individualmente ou em salas de recursos.

Segundo Glat & Fernandes (2005), foi a partir do modelo de integração que resultou a implantação ou reestruturação dos serviços de Educação Especial em todo o país, com a criação de classes especiais e salas de recursos¹² instaladas em escolas regulares. Em grande parte das escolas, as classes especiais acabaram se tornando verdadeiros “depósitos” de todos aqueles alunos que, por uma razão ou por outra, não se enquadravam no sistema regular.

A partir do final dos anos 80 do século XX, por conta dessa visão segregacionista, esse modelo foi perdendo força, dando lugar para o modelo de inclusão. Porém, é o modelo da integração escolar “que ainda predomina”. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p.37)

Esse segundo modelo - a *inclusão* – refere-se à matrícula de todos os alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento e habilidades, diretamente no ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades na própria classe regular.

Em linhas gerais, a inclusão exige uma transformação na escola, propondo o atendimento pleno de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, garantindo-lhes as especificidades necessárias, enquanto a integração exige uma transformação do aluno para que ele se adapte às exigências da escola (MANTOAN, 2004).

Um dos documentos que lançou os princípios fundamentais da Educação Inclusiva é a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais patrocinada pela UNESCO e o Governo da Espanha, em junho de 1994, Salamanca, Espanha. Esta Declaração é, ao mesmo tempo, uma declaração de direitos e uma proposta de ação.

Conforme citado anteriormente, após a difusão dessa declaração, a partir de 1995, o MEC começou a direcionar seus esforços para a implantação e a implementação de uma política

¹² Em menor número que as classes especiais

de Educação Especial em todo o Brasil, visando expandir e melhorar suas ações nesta área. Porém, foi apenas no ano de 1996 com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e também com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que redirecionaram e subsidiaram ações educativas visando a formação de cidadãos críticos e integrados, mostrando que a Educação Especial é parte integrante da Educação Geral. (BRASIL, 2000).

O princípio da inclusão consiste na igualdade de direitos e deveres, participação ativa e interação social em ambiente o menos restritivo possível, respeitando-se as *diferenças* individuais. No entanto, para que isso aconteça, é necessário fomentar modalidades educacionais condizentes com as necessidades e interesses dos educandos (SASSAKI, 1997).

Na escola inclusiva, a diversidade deve ser valorizada como meio de fortalecer a turma e oferecer a todas as pessoas com NEE maiores oportunidades para a aprendizagem. A escola inclusiva é onde os alunos são aceitos, pertencem àquele espaço, todos são ajudados por seus colegas e pelos que fazem parte da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. Assim, a escola deve propor alternativas e soluções, instrumentalizando-se de todas as formas, para lidar com as *diferenças*.

Uma escola inclusiva é, portanto, aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares e onde esses alunos recebem oportunidades educacionais desafiadoras, mas adequadas às suas habilidades e capacidades de aprendizagem (ARANHA, 2000).

Como ressalta Florence (2006), a viabilidade da inclusão dos alunos com NEE requer o provimento de condições básicas no sistema regular de educação como reformulação de programas educacionais, formação permanente dos educadores (conhecimento das peculiaridades das deficiências, seu olhar humanizado e voltado para as singularidades). Torna-se necessário a ele, desmontar-se e despir-se de estereótipos, preconceitos, mitos e outros constructos elegidos pelo imperativo da segregação e exclusão daqueles considerados *diferentes* ou sem potencialidade para aprendizagem.

Para finalizar, cabe ressaltar que o número de alunos com NEE matriculados no ensino regular vem crescendo¹³ em todos os níveis. Este crescimento se deve ao fato de terem sido criadas diversas legislações favorecedoras de acessibilidade de todos à educação, não só no

¹³ Ano de 1998 – 43.923 matriculados e no ano de 2006 - 325.136 matriculados. Entre 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns do ensino regular (inclusão). (MEC, 2007)

Brasil como em todo o mundo (CARNEIRO, 2007).

Dentre os vários tipos de atitudes que favorecem este crescimento, destacamos: incentivo do governo federal de investir em informes publicitários esclarecedores e conscientizadores da população; maior oferta de cursos de capacitação abordando essa temática; desestabilização de alguns educadores, pois não acreditam nem compreendem a inserção, possuindo ainda concepções inadequadas e estereotipadas sobre as pessoas com NEE; e incentivo à capacitação, pois alguns educadores, ao se depararem com este tipo de alunado em suas turmas, voltam a estudar e se motivam a realizar experimentos próprios para tentarem oferecer um ensino de qualidade a todos aqueles que estão sob sua responsabilidade durante aquele período letivo (SOUZA, 2005).

3.4 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Conforme relatado anteriormente na introdução, esta pesquisa objetivou inicialmente pesquisar escolas que trabalhavam com a inserção de alunos com NEE nas turmas regulares, sem direcionar para nenhum tipo específico de NEE. Porém, em ambas escolas, apesar de haver outros tipos de NEE, o que predominou foi a deficiência auditiva. Por esse motivo, explanaremos abaixo um pouco sobre sua história.

Trabalhos sobre a história da Educação Especial, como os de Jannuzzi (1985), Bueno (1993), Mazzota (1996), Gobbi (2006) trazem grandes contribuições para o entendimento do “lugar” das pessoas com deficiências na história da sociedade brasileira.

No Brasil, o início dos trabalhos com a educação de surdos começou com um professor francês, chamado Edward Ernest Huet, convidado pelo imperador Dom Pedro II, em 1855. E a partir desse trabalho, foi fundado no final de 1857, no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), referência em nosso país.

Inicialmente, este Instituto utilizava apenas a língua de sinais, mas em 1911, seguindo a tendência mundial, passou a utilizar o oralismo para ministrar as disciplinas, partindo do princípio de que para a pessoa surda naquela época era mais importante falar do que aprender a ler e a escrever, já que no Brasil a maioria da população não sabia ler nem escrever.

Além desse fato, a opção pelo ensino da linguagem oral e escrita era defendida nos

documentos publicados pelo diretor do INES, Dr. Armando Paiva de Lacerda, no ano de 1930 (MAGALHÃES, 2006), como meio de fazer os surdos superarem a anormalidade e adaptarem-nos ao convívio em sociedade.

Acreditava-se que a falta de oralidade constituía um entrave para a inserção dos surdos na sociedade, bem como os impossibilitaria de ingressar no mercado de trabalho, já que era o objetivo do INES durante este período, aproximadamente em 1930.

Só a partir da década de 1950, os grupos participantes das discussões da primeira LDB (BRASIL, 1961) começaram a reivindicar uma escola para todos, promovendo campanhas destinadas à inserção deste alunado surdo nos espaços educacionais. Porém, apesar deste discurso, as campanhas a favor da inserção do surdo eram feitas de forma sutil para que o *status quo* fosse mantido, ou seja, elas apenas disfarçavam a exclusão da pessoa com surdez, que até esse momento era tratada de forma homogeneizadora e anunciavam uma normalização longe de ser alcançada. (SOARES, 1999)

Segundo Soares (1999), aqui no Brasil, a educação de surdos adotava caminhos diferentes dos praticados no resto do mundo, pois a opção pelo oralismo denotava que através disso os surdos seriam normalizados, escolarizados e torna-se-iam cidadãos como os outros. A autora considerava que era apenas um método, já que aos surdos não eram ensinados os conteúdos necessários aos cidadãos daquele momento.

Dessa maneira, aos surdos era ofertado ensino profissionalizante e não uma aprendizagem efetiva de saber elaborado, como a ofertada aos ouvintes. As políticas públicas desse momento distavam de uma efetiva preocupação com a inserção digna desses sujeitos na sociedade e mostravam que as estratégias sociais cerceavam os surdos e mantinham sólidas as relações de poder e dominação dos ouvintes em relação a eles.

Após esse tipo de direcionamento educacional aos surdos, começou-se a valorizar o uso das duas línguas distintas, ou seja, o bilingüismo, que consiste em usar tanto a língua de sinais quanto a oralização. Essa perspectiva demonstrou ser relevante no processo ensino-aprendizagem dos surdos, porém continuava a ser difícil, já que o fato do surdo estar em uma escola de ensino regular, demandava uma qualificação adequada do professor e o uso de uma metodologia que pudesse ser compartilhada entre surdos e ouvintes.

A partir da década de 60, com a promulgação da LDB (BRASIL, 1961) e com o surgimento de novas vertentes para os estudos envolvendo os sujeitos com surdez, segundo Skliar

(1998) foi permitido analisar as diferenças entre os surdos e os ouvintes. Assim trilharam-se novas perspectivas para a área educacional que passaram a levar em conta as identidades, as línguas, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas.

Para esse autor, trabalhar com a diferença é entendê-la como significação política, que se constrói histórica e socialmente. E o simples fato de a sociedade desconhecer a pessoa que tem surdez, o seu modo de vida, suas expectativas e suas vontades acabam fundamentando que as RS que os ouvintes construíram dos surdos tornaram-se hegemônicas e consolidaram a dominação daqueles sobre estes.

Para Skliar (1998), as representações acerca dos sujeitos surdos foram criadas a partir de estereótipos que reforçaram a suposta inferioridade dos surdos que prepondera no ambiente educacional e social cada vez mais desigual e excludente.

Nas décadas de 70 e 80, a concepção neoliberal gerou mudanças nos campos econômico, político e social. O avanço da globalização da economia capitalista promoveu a concentração de riquezas por parte de uns e aumento de pobreza e desemprego por parte de muitos, favorecendo assim o crescimento da desigualdade social e econômica, ampliando assim uma sociedade de excluídos em todo o mundo.

Apesar dessa concepção neoliberal ter agravado os problemas sociais, econômicos e políticos, acentuando as diferenças, violência, destruição do meio ambiente, paradoxalmente promoveu o crescimento acelerado dos conhecimentos e um enorme avanço na capacidade de comunicação entre as pessoas, propiciando a realização de estudos e conferências, beneficiando a área da educação e, principalmente, oficializando o direito da Educação para todos independente de qualquer diferença.

Sendo assim, na década de 90, destacamos dois eventos marcantes para a história da Educação: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Assembléia em Salamanca. A primeira, ocorrida no ano de 1990, discutiu a questão do direito de todos à educação, levando-se em consideração os dados mundiais cuja informação era de que, até aquele momento, milhões de crianças não tinham acesso à educação. A segunda, ocorrida em 1994, conforme já mencionado, foi na realidade um desdobramento da primeira, que não citava explicitamente se no TODOS estavam incluídos os sujeitos com NEE. Sendo assim, esta veio para assegurar a máxima “Educação para todos” sem nenhuma exceção e no ambiente da escola regular.

Nessa assembléia foi instituída a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos,

mais conhecida como Declaração de Salamanca, conforme mencionado anteriormente. As suas bases expressam a importância de se respeitar o ritmo e as especificidades de cada educando, ou seja, respeito às diferenças. Tais considerações começaram a alicerçar as bases do sistema educacional. Embora os discursos e documentos estivessem e ainda estejam sendo modificados, segundo Gobbi (2006), ainda perdura na sociedade a valorização e o não reconhecimento das diferenças humanas.

Em relação à surdez, particularmente, no século XX, a idéia era apenas viabilizar a oralização para os surdos, já que a sociedade era constituída de uma parte bastante significativa de ouvintes analfabetos. Hoje, em pleno século XXI, o que se constata é a existência de uma competitividade demasiadamente grande, onde saber ler e interpretar textos são condições mínimas para se ter acesso às informações, conseguir lidar com avanços tecnológicos e enfrentar constantes exigências de capacitação profissional que as empresas cobram daqueles que integram o mercado de trabalho.

Para Martins (2004), se existe uma abordagem educacional bilíngüe que seja condição de acesso às escolas e ao meio social, essa concepção se mostra muito distante de alcançar os resultados preconizados nas políticas públicas e diretrizes legais que norteiam as escolhas das instituições educacionais, já que a heterogeneidade lingüística e identitária do surdo não é respeitada. Para o autor, a escola do jeito em que se encontra só favorece o desenvolvimento daqueles que têm facilidade e capacidade de dominar o português oral e escrito, modalidade hegemônica da sociedade; só estes poderiam enfrentar os desafios impostos e presentes na aquisição de uma cultura e saberes eruditos.

Vale destacar que, aqui no Brasil, no século XX, segundo Martins (2004), foi colocado em segundo plano o ensino das disciplinas escolares para os surdos. Inclusive pelo próprio INES, reforçando a idéia do ensino profissionalizante para estes, pois eles não eram vistos como detentores dos requisitos básicos para obter o saber mais elaborado, destinado aos ditos “normais”. Essa idéia contribuiu e ainda contribui para a sociedade capitalista, onde o propósito é ter mão-de-obra barata.

Apesar desta realidade, ainda, infelizmente, preponderar em nossa sociedade. É notório que, a partir da década de 90, o respeito às diferenças, às identidades e às culturas começaram a ser revistas e intensamente pensadas e repensadas para se chegar a um ponto positivo para todos. Como o surdo possui um padrão lingüístico diferente (gesto-visual) do que se

está habituado (oral-auditivo), fez suscitar discussão em torno da necessidade de o poder público investir no aprimoramento e concretização do uso da LIBRAS para garantir o acesso à educação dos surdos que utilizam os gestos como meio de comunicação.

Sendo assim, aqui no Brasil, em 2002 foi criada a Lei nº 10.436 que normatizou a LIBRAS (BRASIL, 2002), indicando a possibilidade de haver seu uso no interior das unidades escolares. O Artigo 4º a Lei determina que a LIBRAS não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa, denotando uma hierarquia que, na verdade, não existe, já que é uma língua ágrafa, ou seja, essa determinação não é coerente com a realidade.

Percebe-se ainda o equívoco de se delinear um caminho dito “certo” para a educação dos surdos. É necessário apenas encontrar um ponto de equilíbrio para que os documentos e estudos possibilitem a superação das desigualdades educacionais. Falta repensar o objetivo da Educação para todos para seu pleno desenvolvimento.

3.5 O PAPEL DO INTÉRPRETE

Conforme relatado anteriormente, poucos são os trabalhos acadêmicos que abordam essa temática, pois se trata de uma profissão extremamente nova no mercado de trabalho. A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecida oficialmente no Brasil apenas no ano de 2002 através da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Dessa maneira, o trabalho desse profissional não se encontra muito bem definido, encontrando algumas barreiras dentro das Unidades Escolares, seu principal lócus de atuação. Esses impedimentos são constituídos basicamente pelo desconhecimento de sua função e de suas atribuições dentro das Unidades Escolares por parte dos professores, alunos e até mesmo a equipe técnico-pedagógica.

Historicamente, a LIBRAS, e, conseqüentemente, o intérprete, só serviam para a área penal, pois a Lei 10.792 de 02 de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003) do Código Penal, permite a presença deste no tribunal quando alguma das partes possui surdez. Já para a área da educação, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), capítulo V, artigo 58, parágrafo 1º, deixar implícito que o intérprete se encaixa nos “serviços de apoio especializado” para atender as necessidades da clientela da educação especial, não há documento que apresente essa necessidade. Há apenas um Projeto de Lei do Senado de nº 180 do ano de 2004 (BRASIL, 2006), visando alterar a atual LDB; mais especificamente um adendo que se

denominaria Artigo 26-B em que diz claramente “Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas”.

Em nossa pesquisa, tivemos acesso a este Projeto de Lei, bem como a sua justificativa. E dentre outros aspectos, é enfatizada a questão de que é inegável que a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Garantir aos surdos educação a partir de sua língua materna e não uma língua que lhe é estranha (Língua Portuguesa) é estar garantindo o direito de inserção desse indivíduo na sociedade de forma plena, pois o fato de se tentar impor a Língua Portuguesa de forma plena aos surdos acaba agravando o fracasso desse alunado, tendo em vista que a sua língua escrita difere da língua de sinais e também da Língua Portuguesa.

Por ser uma língua nova, seus estudos iniciaram apenas na década de 1980 (FERREIRA-BRITO, 1986) e sua difusão e aquisição na década de 1990 (KARNOPP, 1994 e QUADROS, 1995), a LIBRAS tem muito que se desenvolver pois, segundo Joel Barbosa Júnior, graduando em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e intérprete na instituição, em relato no site Vez da voz¹⁴ “havia menos sinais há três anos”, ainda de acordo com ele, “certamente haverá muitos mais daqui a três anos”. Isso denota que a LIBRAS também tem seu vocabulário enriquecido diariamente, assim como acontece com a Língua Portuguesa.

Assim, a partir do reconhecimento da LIBRAS como Língua materna dos surdos e seu uso obter cada vez mais espaço (o que é importante para os surdos no meio social e escolar), a criação da profissão de intérprete se tornou indispensável pois são estes os profissionais que realizam o trabalho de interpretar nas instituições escolares e em outras.

O surgimento desta nova profissão se deu a partir do decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a LIBRAS e a formação educacional do intérprete capacitado a trabalhar com ela. Para entender a importância de seu trabalho é preciso conhecer um pouco da própria LIBRAS, já que suas principais características são possuir a gramática e lingüística próprias e também o fato de ela não ser estática, pois os sinais são incorporados à linguagem de acordo com a necessidade apresentada pela comunidade surda.

Antes de abordar o papel do intérprete, é necessário aprofundar as peculiaridades

¹⁴ VEZ DA VOZ. Disponível em: www.vezdavoiz.com.br/artigos/artigos_maosquefalam.html. Acesso em 25 jul. 2008

dessa nova língua, a LIBRAS.

LIBRAS é a sigla da Língua Brasileira de Sinais. As Línguas de Sinais são as línguas naturais das comunidades surdas, ao contrário do que muitos imaginam, as Línguas de Sinais não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. Elas são línguas com estruturas gramaticais próprias e atribui-se às Línguas de Sinais o *status* de língua, porque elas também são compostas pelos níveis lingüísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico.

Ou seja, o que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas (Português, Inglês, etc) são denominados sinais nas línguas de sinais. O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial. Assim, uma pessoa que entra em contato com uma Língua de Sinais aprenderão uma outra língua, como o Francês, Inglês etc.

A LIBRAS tem sua origem na Língua de Sinais Francesa, mas as Línguas de Sinais não são universais, cada país possui a sua própria e esta sofre as influências da cultura nacional. Como qualquer outra língua, ela também possui expressões que diferem de região para região (os regionalismos), o que a legitima ainda mais como língua. Os sinais são formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos.

Nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros que formarão os sinais:

Configuração das mãos: São formas das mãos que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros ou esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos. Os sinais DESCULPAR, EVITAR e IDADE, por exemplo, possuem a mesma configuração de mão (com a letra y). A diferença é que cada uma é produzida em um ponto diferente no corpo.

Ponto de articulação: é o lugar onde incide a mão predominante configurada, ou seja, local onde é feito o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro.

Movimento: Os sinais podem ter um movimento ou não. Por exemplo, os sinais PENSAR e EM PÉ não têm movimento; já os sinais EVITAR e TRABALHAR possuem movimento.

Expressão facial e/ou corporal: As expressões faciais / corporais são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em Língua de Sinais é feita

pela expressão facial.

Orientação/Direção: Os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima. Assim, os verbos IR e VIR se opõem em relação à direcionalidade.

Além dos parâmetros apresentados, existem ainda as convenções da LIBRAS, que são respectivamente:

A grafia: os sinais em LIBRAS, para simplificação, serão representados na Língua Portuguesa em letra maiúscula. Ex.: CASA, INSTRUTOR.

A datilologia (alfabeto manual): usada para expressar nomes de pessoas, lugares e outras palavras que não possuem sinal, estará representada pelas palavras separadas por hífen. Ex.: M-A-R-I-A, H-I-P-Ó-T-E-S-E.

Os verbos: serão apresentados no infinitivo. Todas as concordâncias e conjugações são feitas no espaço. Ex.: EU QUERER CURSO.

As frases: obedecerão à estrutura da LIBRAS, e não à do Português. Ex.: VOCÊ GOSTAR CURSO? (Você gosta do curso?).

Os pronomes pessoais: serão representados pelo sistema de apontação. Apontar em LIBRAS é culturalmente e gramaticalmente aceito.¹⁵

Dessa maneira, pode-se perceber que a LIBRAS não é uma língua fácil de se aprender, tão pouco de se trabalhar. Em nosso pouco tempo de pesquisa, foi possível perceber o quanto para nós professores é complexo dominar, compreender e aprender mesmo alguns pequenos sinais. Para conversar em LIBRAS não basta apenas conhecer os sinais de forma solta, é necessário conhecer a sua estrutura gramatical, combinando-os em frases.

Agora que já sabemos o que é LIBRAS, trataremos o papel desse novo profissional que surgiu para auxiliar o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos, mas que, devido ao pouco tempo de existência, poucos são os estudos que tratam sobre a temática bem como poucos são os cursos que existem de formação desse profissional. Por exemplo, aqui no Rio de Janeiro, apesar de a formação acadêmica de intérpretes também estar ganhando impulso com a novidade da Lei e também apresentando resultados na área da educação, existe apenas um curso de educação superior para formação de intérpretes de Libras. É na Universidade Estácio de Sá, no

¹⁵ LIBRAS. Disponível em: www.libras.org.br. Acesso em: 25 jul. 2008.

Rio de Janeiro, com duração de dois anos, onde segundo o site da universidade¹⁶ disciplinas teóricas e práticas fazem parte do conteúdo programático.

Afora este, existem aqui, no Rio de Janeiro, outros cursos de formação de intérpretes, mas não são de nível superior e são ofertados por grandes instituições como o INES, o FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), ou por instituições menores como a APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes de Audição), SINEPE (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro) e Casa de Cultura do Silêncio.

Segundo Hortêncio (2005), intérprete de língua de sinais é o termo pelo qual ficou conhecido o profissional que lida com a interpretação de uma língua oral para uma de sinais. Porém, este termo não é adequado, pois, de acordo com a autora, ele transmite uma idéia errônea de que a interpretação entre duas línguas é unidirecional, ou seja, da língua oral para a língua de sinais. Quando, na verdade, ela é bidirecional, pois ela também parte da língua de sinais para a língua oral.

Apesar dessa observação, a autora relata que esta nomenclatura deve ter sido escolhida pelo fato de a língua de sinais ser a que mais freqüentemente é a língua de chegada, ou seja, a receptora da interpretação e não o contrário.

Enfim, o papel do intérprete é basicamente o de ser a “ponte” que liga o surdo ao mundo do ouvinte e o ouvinte ao mundo do surdo, e mesmo sendo uma “ponte” neutra, sua relação pessoal com o sujeito surdo não deve facilitar ou dificultar qualquer processo.

Para finalizar, utilizaremos um trecho de uma entrevista do presidente da Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo, Ricardo Sander, pedagogo e intérprete de Libras na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) desde 2002, que resume a função do intérprete: "Temos de ter uma postura ética em qualquer ambiente. Na sala de aula, devemos estar atentos a tudo. Ao professor, aos alunos surdos - e ouvintes - e até mesmo ao que acontece externamente. Precisamos interpretar todas as formas de comunicação"¹⁷.

¹⁶ UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. Disponível em: www.estacio.br. Acesso em: 25 jul. 2008

¹⁷ VEZ DA VOZ. Disponível em: www.vezdavoiz.com.br/artigos/artigos_maosquefalam.htm. Acesso em 25 jul. 2008).

4 METODOLOGIA

Optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que esta permite ao pesquisador investigação no próprio contexto a ser estudado, associa sujeito e objeto, mantendo rigor em sua investigação.

Essa abordagem, quando aplicada em pesquisa social, exige que sejam combinadas diferentes estratégias, de forma plurimetodológica, já que estas são, segundo Alves-Mazzotti (2003), uma necessidade e uma realidade nas pesquisas atuais, sobretudo no campo da Educação.

Este tipo de abordagem envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

O campo da pesquisa

Conforme relatado anteriormente, realizamos nossa pesquisa em duas escolas regulares que possuem alunos com NEE matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Uma escola estadual localizada no município de Niterói, Estado do RJ, e outra particular, situada no bairro da Gávea, município do RJ.

Escolhemos pesquisar duas escolas, uma pública e outra particular, não só para aumentar a possibilidade de apreender os indícios sobre as representações de professores, como também para podermos fazer uma análise comparativa das representações de professores da escola pública e da particular, observando pontos de convergência e divergência, e verificar o porquê de tais diferenças e/ou semelhanças.

A escola particular foi escolhida a partir de uma longa busca em sites de pesquisas, listas telefônicas, contatos pessoais, por via telefônica e indicação de amigos. Após diversos contatos, optamos pela escola da Gávea porque esta reunia os atributos desejados por nós¹⁸ e também por esta ter se mostrado, desde o primeiro contato, muito interessada nesta pesquisa. A pública foi escolhida pela Secretaria de Educação do Estado que, após três entrevistas com a pesquisadora e leitura de seu projeto inicial, traçou o perfil e nos forneceu uma lista de escolas

¹⁸ possuir alunos com NEE inseridos nas turmas regulares de anos finais do Ensino Fundamental e mostrar interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa

que pareciam atender as nossas necessidades. Fizemos algumas visitas em escolas de vários municípios, porém, a que melhor nos atendeu, no sentido de possuir todos os atributos desejados por nós, foi a situada no município de Niterói.

Nessas escolas, o atendimento especializado aos alunos com NEE preconizado pelo Capítulo V do Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996) é oferecido no contra turno em salas de recursos. O aluno estuda em turma regular no turno A, e no turno B, retorna a escola para receber apoio mais específico, de acordo com suas NEE. Nestas salas especializadas, de acordo com a necessidade de cada aluno, são utilizados recursos para auxiliar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, apoiá-lo para êxito da inserção na turma regular.

Os sujeitos do estudo

A pesquisa foi realizada com todos os professores que estavam atuando nas turmas regulares de anos finais do Ensino Fundamental com alunos com NEE inseridos durante o ano de 2007; e com os professores que haviam atuado com eles no ano anterior e que aceitaram participar da pesquisa. Também participaram a direção, coordenação pedagógica e intérpretes.

Ao total obtivemos um número de:

Escola Particular	Escola Pública
15 professores – sendo 1 também professor de LIBRAS para os professores	23 professores – sendo 2 professores de Salas de Recursos
2 diretoras	2 diretoras
1 coordenadora pedagógica	1 coordenadora do NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado)
1 intérprete e professora de LIBRAS para pais e responsáveis de alunos	3 intérpretes
TOTAL: 19 sujeitos	TOTAL: 29 sujeitos

Método de coleta e análise de dados

Na fase inicial de coleta de dados, fizemos observação das aulas de forma não-participante, com anotações em diário de campo sobre como se davam as relações entre professores e alunos “ditos normais”, professores e alunos com NEE, professores e intérpretes (apenas na escola pública, já que a escola particular não possui intérpretes atuando nas salas de aula), equipe técnico pedagógica e professor, equipe técnico pedagógica e alunos com NEE em cada uma das escolas.

Após duas semanas de observação, entregamos um questionário sócio-econômico-cultural (Apêndice A– pág. 121) para levantarmos o contexto sócio-cultural dos professores sujeitos da pesquisa.

Neste questionário, havia também uma parte de associação livre de idéias, tratada através de estabelecimento da frequência com a qual as palavras apareceram, com o objetivo de perceber se estas corresponderiam ao discurso proferido no decorrer da entrevista ou às práticas observadas. Por isso, pedimos aos sujeitos participantes que registrassem ali as quatro palavras que passavam em suas cabeças quando pensavam no **aluno com NEE inserido no ensino regular** e que, após esse registro, eles escolhessem uma delas e justificassem a escolha. Por exemplo:

QUADRO 1: EXEMPLO DE TABULAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS

1ª palavra	2ª palavra	3ª palavra	4ª palavra
Amor	percepção	paciência	controle
respeito	superação	amor	atenção
dedicação	amor	amor	amor

Após a tabulação dos dados brutos, as palavras de significado igual ou bem próximo ao nível semântico foram padronizadas para a elaboração de tabelas de frequência de onde tiraremos os resultados.

Para buscarmos a frequência com que tais palavras foram evocadas pelos sujeitos pesquisados, contamos o somatório total de vezes que tal palavra foi evocada pelo conjunto de

sujeitos independente de ter sido evocada em primeiro, segundo, terceiro ou quarto lugar.

Em seguida, essas palavras também foram listadas e, a cada uma delas atribuído valor diferente de acordo com a ordem com que foram registradas. Esses valores foram respectivamente um para a primeira palavra, dois para a segunda, três para a terceira e quatro para a quarta. Os valores individuais atribuídos a cada uma dessas palavras são multiplicados pelo peso e depois somados.

O somatório realizado de acordo com a ponderação destes valores vai permitir calcular a ordem média de evocação, que é o resultado da divisão da soma do produto de cada palavra de acordo com a quantidade de vezes que esta palavra foi evocada, ou seja, pela frequência.

Exemplo:

Palavra Amor – foi evocada 13 vezes

De acordo com a ordem em que foi evocada obtivemos:

4 vezes a palavra foi evocada na primeira posição obtendo valor 1, onde $4 \times 1 = 4$

2 vezes a palavra foi evocada na segunda posição obtendo valor 2, onde $2 \times 2 = 4$

4 vezes a palavra foi evocada na terceira posição obtendo valor 3, onde $4 \times 3 = 12$

3 vezes a palavra foi evocada na quarta posição obtendo valor 4, onde $3 \times 4 = 12$

Então, $4 + 4 + 12 + 12 = 32$

QUADRO 2: EXEMPLO DE CÁLCULOS

Palavra evocada	Frequência total (1)	Somatório realizado a partir da ordem de evocação (2)	Ordem Média= Resultado da divisão (2)/(1)
Amor	13	32	2.46

Para Abric, (1994), esses cálculos acentuam que um coeficiente de correlação significativo entre as duas classificações sugere a hipótese de que estes sejam os elementos organizadores da Representação.

Conforme relatado, podemos aproximar as palavras de mesmo nível semântico. Por exemplo, em nossa pesquisa, em uma das escolas, foram evocadas as palavras Amor e Carinho com o mesmo sentido. Então, com a aproximação, obtivemos o seguinte resultado:

QUADRO 3: EXEMPLOS DE CÁLCULOS COM APROXIMAÇÃO

Palavra evocada	Frequência total (1)	Somatório realizado a partir da ordem de evocação (2)	Ordem Média = Resultado da divisão (2)/(1)
Amor/carinho	15	36	2,4

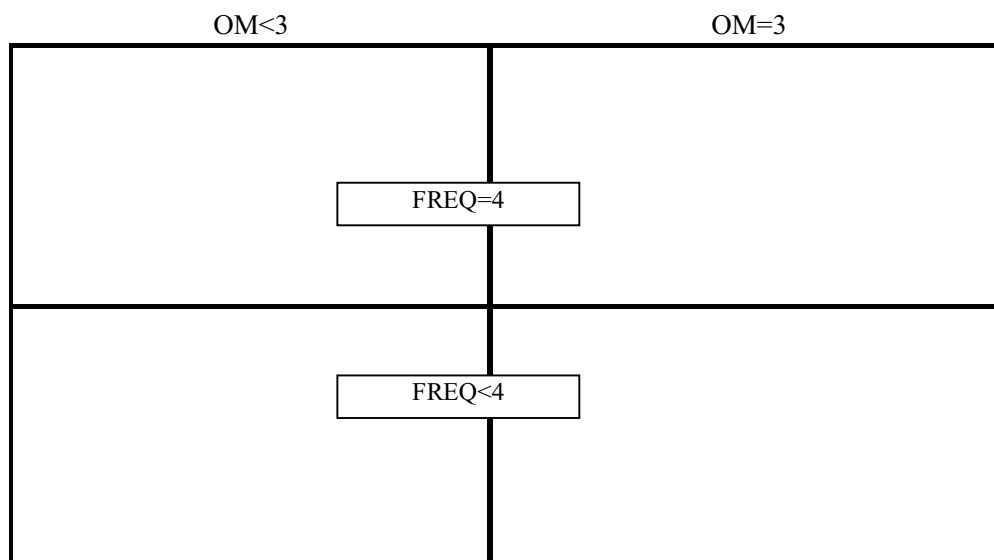
Assim, após a aproximação das palavras foi realizada uma análise categorial; na escola pública, os sujeitos evocaram 39 palavras diferentes e estas foram classificadas em 25 categorias. Sendo que destas, 10 foram excluídas, pois as mesmas apresentaram somatório de frequência de evocação igual a 1.

Esse procedimento é adotado para se obter maior consistência de resultados. Dessa maneira, o corpus foi formado por 68 evocações na Escola particular e 96 na Escola pública, correspondendo a 15 categorias na Escola particular e 28 categorias na Escola pública.

Em seguida, foram verificadas as frequências e respectivas médias do conjunto de evocações. Sendo assim, as palavras com as frequências acima das médias encontradas, possivelmente constituirão o Núcleo Central das RS de professores sobre o processo de inserção dos alunos com NEE, nas turmas regulares de anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo Tura (1998), tais procedimentos permitem que se distribuam os resultados obtidos em um diagrama de 4 quadrantes, em que o *eixo horizontal* se refere à frequência da evocação, com valores maiores acima do eixo e menores abaixo após ter sido fixado um valor de referência; e o *eixo vertical* se refere à Ordem Média da evocação com valores menores para a esquerda e maiores para a direita após ser fixado um valor de referência. O quadrante superior esquerdo (Núcleo Central) terá como conteúdo as evocações de maior frequência e as mais rapidamente enunciadas; no quadrante inferior direito (elementos periféricos das R) encontra-se o oposto, ou seja, as evocações de menor frequência e mais tardiamente evocadas.

QUADRO 4: QUADRANTES DE VERGÉS



Por fim, realizamos entrevistas individuais semi-estruturadas que foram gravadas a partir da autorização dos sujeitos. Utilizamos esta técnica porque a consideramos um importante instrumento de investigação, dada a sua operacionalidade em situações que exijam profundidade na análise. Em se tratando de entrevistas qualitativas, o pouco controle exercido pelo entrevistador no diálogo caracteriza a espontaneidade com que as respostas ocorrem, evidenciando a disposição do entrevistador de alcançar os não-ditos, as subjetividades – fundamentais para abarcar a complexidade do agir humano. Ao término das entrevistas, foi feita a transcrição de todas elas e os dados obtidos agrupados em classes de respostas, buscando linhas temáticas e subtemas para as análises.

As pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos na sua complexidade, que se acumula desde a fase exploratória seguindo até o fim da pesquisa. Realizamos as interpretações do material coletado a fim de aprimorar o estudo, bem como outros aspectos que fossem sendo por nós desvelados durante todo esse processo.

Sendo assim, para examinamos o *corpus*, utilizamos como técnica a análise de conteúdo (BARDIN, 1979), pois ela permite compreender o significado do material coletado, interpretando-o (ARRUDA, 2005). Sobre a análise de conteúdo, Bardin explica:

É um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42)

Dentro desta abordagem, utilizamos a análise temática, para que a unidade de significação emergisse do texto analisado, segundo critérios relativos à teoria das RS que serviu de guia à leitura. Dessa maneira, como relatado anteriormente na coleta de dados, a partir da análise do conteúdo das entrevistas e das palavras coletadas na associação livre de idéias, bem como das justificativas, analisamos a fim de buscar descobrir os núcleos de sentidos que compõem tais comunicações. Além disso, observamos se presenças ou freqüências de temáticas possuíam significado. Este tipo de análise se encaminha para a contagem de freqüência das unidades de significação, bem como denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso e na ação, registrada na observação.

A escolha de tais técnicas foi realizada para maximizar a credibilidade da nossa pesquisa através de triangulação de dados. Segundo Alves-Mazzotti (2005), a triangulação dos dados refere-se a uma comparação de dados coletados, que, em nosso caso, é a comparação dos dados obtidos nas entrevistas, no teste de associação livre de idéias e observação de campo.

Enfim, todos os resultados dos dados foram confrontados de acordo com a análise e levantamento realizado com os resultados do questionário sócio-econômico-cultural, para verificar se a inserção social destes indivíduos influencia na Representação que eles têm acerca da presença dos alunos com NEE nas turmas regulares.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme relatado anteriormente, a pesquisa foi realizada com um total de 48 sujeitos, sendo 29 da escola pública e 19 da escola particular. O perfil sócio-econômico que apresentaremos a seguir é baseado nas informações recolhidas a partir do questionário (Apêndice A – p. 121) entregue por nós na segunda etapa da pesquisa de campo, ou seja, logo após observação de duas semanas de aulas.

Apesar de todos os sujeitos participantes o terem recebido, apenas foram devolvidos 41, sendo 24 da escola pública e 17 da escola particular.

O resultado verificado foi:

ESCOLA PÚBLICA

5.1 PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS SUJEITOS DA ESCOLA PÚBLICA

TABELA 1: Caracterização sócio-econômica dos sujeitos da escola pública

Sexo		Faixa Etária		Estado Civil		Possui parentes com NEE?	
Feminino	17	20 à 30 anos	6	Casado	10	Sim	8
Masculino	7	31 à 40 anos	5	Solteiro	11	Não	16
TOTAL	24	41 à 50 anos	5	Viúvo	1	TOTAL	24
		acima de 50 anos	6	Divorciado	1		
		não respondeu	2	Outros	1		
		TOTAL	24	TOTAL	24		

A partir dessas informações, pudemos verificar que o grupo de professores dessa Unidade Escolar é composto majoritariamente por pessoas do sexo feminino, mais de 2/3 do grupo, endossando a questão da predominância do gênero feminino na profissão de professor, alvo de estudos como o de Ferreira (2004).

A faixa etária desse grupo é bem distribuída, não havendo nenhum grupo de maior quantitativo, ou seja, não há discrepâncias na idade dos sujeitos pesquisados, o que para nós é um fato positivo, já que estamos trabalhando com um grupo heterogêneo, porém equilibrado.

Quanto ao estado civil, percebemos novamente um equilíbrio; verificamos que, apesar de haver discrepância no gênero, não há no estado civil.

Quanto à questão de possuir parentes, amigos, conhecidos com NEE, percebemos que neste grupo 2/3 dos sujeitos não os possuem e apenas 1/3 possui amigos ou parentes com NEE, o que nos leva a crer que isso pode gerar distanciamento em relação a essa realidade. O que foi endossado, mesmo que indiretamente, durante as entrevistas de alguns sujeitos, como por exemplo, um professor relata que

- “ ...acho uma crueldade pois aqui não tem profissionais preparados para isso....”

TABELA 2: Nível de escolaridade dos sujeitos da escola pública

Ensino Médio	
Técnico	5
Normal	9
Geral	7
Não respondeu	3
TOTAL	24

Graduado?	
Sim	20
Não	2
Não respondeu	2
TOTAL	24

Graduação em	
Matemática	3
Geografia	3
Psicologia	2
Pedagogia	2
Letras	2
História	2
Educação física	2
Ciências	2
Artes	1
Engenharia	1
Não respondeu	5
TOTAL	25*

* O resultado é maior do que o número de participantes porque um dos sujeitos possui duas graduações.

Pós Graduação?	
Sim	19
Não	4
Não respondeu	1
TOTAL	24

Em que área?	
Educação	4
Administração pública	2
Planejamento urbano e regional	2
Psicopedagogia	2
Administração escolar	1
Educação ambiental	1
Educação especial	1
Educação física	1
Educação física para deficientes mentais	1
Educação matemática	1
Genética	1
Gestão escolar	1
Informática educativa	1
Interpretação libras-português	1
Linguística	1
Orientação educacional	1
Planejamento ambiental	1
Planejamento e técnica de ensino	1
Saúde pública	1
Não respondeu	5
TOTAL	30**

* O resultado é maior do que o número de participantes porque alguns dos sujeitos possuem mais de uma pós-graduação.

Em relação à formação acadêmica dos sujeitos, verificamos que todos os professores possuem graduação, ratificando a formação mínima necessária para se lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental. Os dois sujeitos que relataram não possuir graduação, são intérpretes de LIBRAS. Outro dado significativo é que 19 dos 24 sujeitos graduados possuem pós-graduação, dentre as quais 5 dos 19 sujeitos cursaram temas relativos à Educação Especial. Apesar de pouco, denota um início de interesse sobre a temática, corroborando o que um professor enfatiza em sua entrevista:

eu fui buscar suprir a minha dificuldade....porque a dificuldade não era deles...era minha....Então a partir do momento em que eu reconheci que eu estava com dificuldade naquela situação, eu fui me aprimorar para poder entendê-los e também né, ser também professora deles e não só dos outros...

TABELA 3: Conhecimento sobre NEE dos sujeitos da escola pública

Estudou sobre NEE na graduação?		Estudou sobre NEE em outro lugar?		Onde estudou?	
Sim	2	Sim	9	Pós-graduação	3
Não	20	Não	13	Instituição - Formação em serviço	3
Não respondeu	2	Não respondeu	2	Outros cursos	6
TOTAL	24	TOTAL	24	Especialização	1
				Congressos e seminários	1
				Por conta própria	1
				Não respondeu	15
				TOTAL	30*

* O resultado é maior do que o número de participantes porque alguns dos sujeitos relataram ter estudado sobre NEE em mais de um local/curso.

Especificamente sobre a questão do conhecimento sobre NEE, nossa pesquisa endossa mais uma vez o que os estudos de Barby (2005) revelam. Os futuros professores, durante seus cursos de formação, em sua maioria não leram sobre a temática nem participaram de eventos e discussões acerca do assunto, causando estranheza, descontentamento e até mesmo repulsa pelo trabalho com esses alunos. Exemplos dessa problemática, encontramos na fala de dois professores:

- “ninguém me avisou que a escola era uma escola inclusiva e que tinha dois alunos surdos em sala de aula....eu não tive essa informação, nunca tive nenhuma matéria de educação especial, então me senti perdida, totalmente, é...impotente...sem....e agora?...”

- “eu me sinto mal, muito mal porque não sei LIBRAS...não estudei sobre isso na faculdade e isso me angustia....”

Acerca de ter estudado sobre a temática, verificamos que 9 dos 24 sujeitos relatam ter estudado sobre NEE em momento diferente da graduação e 13 dos 24 sujeitos relatam não ter estudado nem na graduação nem em outro momento. Este resultado torna menos acessível o favorecimento da inserção do aluno com NEE nesta UE.

TABELA 4: Atuação profissional dos sujeitos da escola pública

Começou a trabalhar em que rede?		Começou em que segmento?		Em que outros segmentos trabalhou?	
Particular	5	Educação Infantil	2	Educação Infantil	2
Pública	13	1º segmento Ensino Fundamental	8	1º segmento Ensino Fundamental	4
Ambas	5	2º segmento Ensino Fundamental	13	2º segmento Ensino Fundamental	7
Não respondeu	1	Ensino Médio	4	Ensino Médio	6
TOTAL	24	Educação de Jovens e Adultos	1	TOTAL	19**
		TOTAL	28*		

*O resultado é superior ao número de sujeitos participantes porque alguns relataram ter começado a trabalhar em mais de um tipo de segmento.

** O resultado é inferior ao número de sujeitos participantes porque alguns sujeitos trabalharam apenas no segmento em que trabalham atualmente.

Em que disciplinas trabalha?		Trabalha atualmente em que redes?	
Geografia	4	Particular	0
Biologia	3	Pública	22
Educação Física	3	Ambas	2
Matemática	3	TOTAL	24
Não leciona - intérprete	3		
Artes	2		
Ciências	2		
História	2		
Língua Portuguesa	2		
Ensino Religioso	1		
Está na direção	1		
PEOSE	1		
Práticas Pedagógicas	1		
Psicologia	1		
Química	1		
Sala de Recursos	1		
Não respondeu	0		
TOTAL	31***		

*** O resultado é superior ao número de participantes, pois alguns sujeitos trabalham com mais de uma disciplina.

Sobre a atuação profissional, 13 dos 24 sujeitos começaram a trabalhar na rede pública de ensino e o mesmo percentual se manteve para o segmento em que eles começaram a trabalhar, ou seja, a maioria começou a trabalhar no mesmo segmento em que atua até hoje (anos finais do Ensino Fundamental). Entre os outros 10 sujeitos, 5 começaram em rede particular e 5 em ambas as redes. Observamos um declínio no número de sujeitos que trabalham em ambas as redes e, conseqüentemente, um aumento, no número de sujeitos que só trabalha na rede pública de ensino.

TABELA 5: Experiência profissional dos sujeitos da escola pública

Anos de magistério		Tempo que trabalha com alunos com NEE	
0 a 5 anos	5	0 a 5 anos	15
6 a 10 anos	3	6 a 10 anos	4
11 a 20 anos	4	11 a 20 anos	0
Acima de 20 anos	9	Acima de 20 anos	3
Não lecionam (intérpretes)	3	Eventualmente	1
TOTAL	24	Não respondeu	1
		TOTAL	24

Em relação ao tempo de magistério, verificamos uma distribuição equilibrada nos períodos 0 a 5 anos - 6 a 10 anos e 11 a 20 anos e um índice maior no período acima de 20 anos. Isso nos faz perceber que a maior parte dos professores desta UE possui bastante experiência na área do magistério. Mas essa experiência, segundo diversos relatos, não é suficiente para assegurar a eficácia nem a segurança para o desenvolvimento de um trabalho junto ao alunado com NEE inserido nas turmas regulares de ensino.

Essa insegurança, conforme relatos anteriores, é na maioria dos casos ocasionada pela falta de preparo desses profissionais para desenvolvimento deste trabalho desde a graduação, passando pela formação em serviço, bem como falta de comunicação entre a equipe técnico-pedagógica desta UE e seus professores, já que 20 dos 21 sujeitos professores que atuam em salas de aula relatam que não foram avisados de que na turma havia alunos com NEE. Um exemplo é que para um professor saber que em sua sala de aula havia um aluno surdo “foi um choque”.

Em se tratando ainda da questão da capacitação em serviço, vários sujeitos queixam-se de que os cursos que o Governo do Estado oferece são dentro do horário de trabalho e a direção não permite que o professor se ausente; ou não divulga os cursos porque acredita não

serem importantes para o grupo de profissionais. Um sujeito da direção endossa, relatando ainda que “o professor é mal pago e não tem tempo para fazer os cursos de atualização” pois, segundo ele, “tem que correr várias escolas para se manter”.

Do quantitativo pesquisado, destacamos que apenas 6 professores trabalham com essa clientela por falta de opção e por obrigação, pois se tivessem o direito de escolha, jamais trabalhariam com eles; 17 informaram que aconteceu por acaso e apenas 1 trabalha por gosto.

Isso denota uma grande insatisfação por parte desses profissionais para desempenhar um trabalho junto a esse alunado com NEE. Esse fato nos chama atenção e nos faz perceber que nesta escola há três grupos de professores: grupo 1: os que trabalham, mas não aceitam (seis sujeitos); grupo 2: os que não supunham que alunos com NEE existiam, mas que ao se depararem com eles, passaram a estudar e a aceitar desempenhar tal trabalho (dezessete sujeitos) e o grupo 3: dos que são apaixonados pela causa (apenas um sujeito). Salientamos que destes três tipos o que prepondera nessa escola são os do grupo 2.

5.2 OBSERVAÇÃO DE CAMPO DA ESCOLA PÚBLICA

A observação aconteceu com 18 dos 23 professores pesquisados e com os 3 intérpretes que atendem às turmas de anos finais do Ensino Fundamental.

Decidimos observar as aulas de todos os professores que estavam trabalhando com as turmas de anos finais do Ensino Fundamental durante o ano de 2007, e não apenas com uma seleção, para que se pudesse traçar o perfil o mais próximo possível da realidade da Unidade Escolar em questão, tornando nosso estudo mais profundo e com dados mais consistentes.

Em nossas observações, procuramos nos ater à postura do professor durante as aulas, às relações entre professor e aluno com NEE, professor e aluno dito normal, relação professor e intérprete, aluno e intérprete.

Nesta Unidade Escolar, durante as observações, pudemos perceber que apenas 8 dos 21 professores sabem LIBRAS, mesmo que apenas alguns sinais e 13 dos 21 professores não sabem nada de LIBRAS e consideram-se totalmente dependentes do intérprete. Em relação à preocupação com o desenvolvimento do aluno com NEE, se ele está acompanhando as aulas, compreendendo a explicação, ou mesmo interagindo com os demais, percebemos que 13 dos 21 sujeitos se preocupam com todos os alunos de forma igual. Apesar de ter em sala o intérprete

auxiliando, chegam perto dos alunos, questionam se estão entendendo, se podem prosseguir e quando não, retomam as explicações até sanar as dúvidas. 3 dos 21 sujeitos parecem ignorar a presença tanto do aluno com NEE quanto do intérprete, dando sua aula de forma natural, não se importando se estava de costas ou não. Um exemplo disto é um professor que relata “esqueço que tenho alunas surdas, ai falo sem olhar para elas....não virado para elas....às vezes eu tento me policiar....e às vezes quando tem o intérprete eu acabo deixando o intérprete só...”. Dos outros 5 de 21 sujeitos preocupam-se vez ou outra, ou seja, percebemos que fazem um esforço bem grande em se preocupar, mas a tendência é, quando estão com o intérprete em sala de aula, acabam deixando por conta dele a preocupação com o entendimento da matéria.

Vale destacar que os intérpretes não participam das aulas de Educação Física. Dos 2 professores desta disciplina pesquisados, um sabe LIBRAS e assim consegue conduzir bem suas aulas e o outro, apesar de não saber LIBRAS, usa gestos e também os próprios alunos ditos normais que sabem LIBRAS para explicar aos alunos surdos.

Em relação à interação entre direção, coordenação e demais funcionários com os alunos com NEE, não foi observada nenhuma interação entre esses durante o período pesquisado. Acerca disso, apenas temos como exemplo falas de alguns sujeitos durante as entrevistas, entre as quais destacamos o relato de um professor “falta contato”; já outro professor é mais enfático ao informar que há “na direção e num grupo de professores que tem do lado de lá (fazendo referência ao outro prédio)...e aqui também tem...mas menos...que não aceita o surdo...”, ou seja, talvez seja por esses motivos que não foi percebida nenhuma interação entre esses sujeitos durante nosso período de pesquisa.

5.3 ANÁLISE DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS DA ESCOLA PÚBLICA

Conforme relatado anteriormente, no questionário havia uma parte para os professores registrarem quatro palavras que viessem às suas cabeças quando eles pensavam em inserção do aluno com NEE nas turmas regulares. Dos 29 sujeitos pesquisados apenas 24 devolveram os questionários.

Das 95 palavras registradas (um sujeito deixou um campo em branco), 72 eram palavras diferentes e as outras 23 repetição de algumas delas. As palavras em negrito são as escolhidas pelos sujeitos como as mais importantes para as quais foi dada justificativa para sua

escolha.

QUADRO 5: Palavras evocadas pelos sujeitos da escola pública

1ª palavra	2ª palavra	3ª palavra	4ª palavra
recursos	profissionais capacitados	pedagogia ressignificada	respeito às diferenças
preconceito	conhecimento	interação	suporte
diferentes	cidadãos	professores	desigualdade
capazes	sem voz	preteridos	segundo plano
exclusão	atraso	estímulo	comunicação
adaptações	eficiência	inclusão	permanência
ser	direito	igualdade	compromisso
desafio	compreensão	experiência	vivência
atenção	paciência	amizade	respeito
desafio	superação	diferença	soma
capacitação	angústia	desafio	socialização
dificuldade	esforço	alegria	integração
educação	respeito	deveres	direitos
dedicação	alegria	acolhimento	satisfação
desafio	relacionamento	isolamento	X
interação	participação	vida	cooperação
respeito	covardia	irresponsabilidade	indignação
dificuldade	esforço	dependência	capacidade
atenção	amor	dedicação	trabalho
amor	vida	superação	felicidade
atenção	capacitação	disponibilidade	mudança
especiais	cuidado	carinho	atenção
natural	igual	diferente	integração
respeito	amor	atenção	conscientização

Em primeiro momento, reparamos que há uma grande diversidade de pensamento entre os sujeitos pesquisados, ou seja, apenas com a observação desses dados pudemos perceber que nessa instituição os sujeitos não compartilham uma mesma tendência.

Conforme explicado na metodologia, após realizarmos os cálculos de frequência de cada uma delas, procuramos aproximar essas palavras levando-se em consideração o mesmo nível semântico e a justificativa dada pelos sujeitos.

Então, após obtenção do resultado do cálculo da frequência, ponderação da ordem e Ordem média, pudemos construir os quadrantes de Vergés que talvez nos mostrassem indícios de como foi construída a RS deste grupo analisado.

Dessa maneira, na escola pública obtivemos:

TABELA 6: Cálculos gerais das palavras evocadas pelos sujeitos da escola pública

Palavras sínteses	Frequência	Ponderação da ordem	Ordem média
Indignação	1	4	4
Trabalho	1	4	4
Suporte	1	4	4
Permanência	1	4	4
Mudança	1	4	4
Compromisso (compromisso/conscientização)	2	8	4
Inserção (inclusão / integração)	3	11	3,66
Satisfação (alegria/ satisfação/ felicidade)	4	13	3,25
Vida (vida / vivência)	3	9	3
Professores	1	3	3
Pedagogia ressignificada	1	3	3
Irresponsabilidade	1	3	3
Experiência	1	3	3
Estímulo	1	3	3
Disponibilidade	1	3	3
Dependência	1	3	3
Interação (comunicação/ interação/ participação/ socialização/ relacionamento/cooperação/soma)	8	24	3
Amizade	1	3	3
Superação	2	5	2,5
Capacidade (capacidade / capazes)	2	5	2,5
Igualdade (direito/dever/igualdade/cidadãos/ser)	7	17	2,42
Exclusão (exclusão / preteridos/ sem voz/ isolamento/preconceito/segundo plano)	6	14	2,33
Respeito (respeito / respeito às diferenças/adaptações)	6	13	2,16
Atenção (atenção/ cuidado/ acolhimento/dedicação)	9	19	2,11
Paciência	1	2	2
Covardia	1	2	2
Compreensão (compreensão / conhecimento)	2	4	2
Esforço	2	4	2
Atraso	1	2	2
Angústia	1	2	2
Capacitação (eficiência / profissionais capacitados /capacitação)	4	7	1,75
Diferença (desigualdade / diferente / diferença)	4	7	1,75
Afeto (amor/carinho)	4	6	1,5
Desafio (desafio/dificuldade)	6	8	1,33
Recursos	1	1	1
Natural	1	1	1
Especiais	1	1	1
Educação	1	1	1

A partir dessa tabela, pudemos ter um panorama geral de todas as palavras que foram evocadas pelos sujeitos, perceber as palavras que possuem maior frequência e foram mais rapidamente evocadas, ou seja, as de menor ordem média, já que as palavras que foram primeiro evocadas valiam 1. Essas palavras possivelmente comporão, como Tura (1998) ressalta, o Núcleo Central das Representações Sociais. Nos quadrantes de Vergés, essas palavras constituirão o quadrante superior esquerdo. As palavras de menor frequência e mais tardiamente evocadas, ou seja, as de maior ordem média, estarão localizadas no quadrante inferior direito e nele estarão os elementos periféricos das RS. Já nos quadrantes restantes, estarão as palavras que possibilitarão uma interpretação menos direta, uma vez que tratam de cognições que mantêm relação de proximidade com o Núcleo Central ou com o Sistema Periférico.

Como a quantidade de palavras foi grande e muitas evocadas apenas uma vez, para reduzir a quantidade e facilitar tanto a confecção dos quadrantes como a apreensão da RS, utilizamos o fator de corte, ou seja, criamos, de acordo com os resultados, um conjunto de atributos cuja presença ou ausência definiria se as palavras seriam por nós descartadas ou utilizadas nas análises. Então, os atributos que tornaram as palavras descartadas foram: ter frequência igual a 1 e ponderação da ordem igual ou menor que 2. Dessa maneira, das 36 palavras sínteses encontradas, obtivemos 8 excluídas para confecção dos quadrantes de Vergés.

TABELA 7: Evocações desprezadas da escola pública

Palavras sínteses	Frequência	Ponderação da ordem	Ordem média
Angústia	1	2	2
Atraso	1	2	2
Covardia	1	2	2
Paciência	1	2	2
Educação	1	1	1
Especiais	1	1	1
Natural	1	1	1
Recursos	1	1	1

A partir destes dados, montamos os quadrantes de Vergés que nos possibilitarão perceber os elementos organizadores da Representação Social dos professores da escola pública acerca do processo de inserção do aluno com NEE nas turmas regulares de ensino.

Vale destacar ainda que das 36 palavras sínteses evocadas, para nossa análise ficar

mais completa, criamos 4 categorias:

TABELA 8: Categorização das evocações dos sujeitos da escola pública

Categorias	Palavras sínteses	Frequência	Ordem Média
Negatividade	Indignação	1	4
	Trabalho	1	4
	Dependência	1	3
	Irresponsabilidade	1	3
	Exclusão	6	2,33
	Diferença	4	1,75
	desafio	6	1,33
TOTAL		20	19,41
Positividade	Satisfação	4	3,25
	Amizade	1	3
	Capacidade	2	2,5
	Afeto	4	1,5
TOTAL		11	10,25
Atributos desejáveis dos profissionais	Compromisso	2	4
	Mudança	1	4
	Suporte	1	4
	Disponibilidade	1	3
	Experiência	1	3
	Pedagogia resignificada	1	3
	superação	2	2,5
	Esforço	2	2
	Capacitação	4	1,75
TOTAL		15	27,25
Direitos dos alunos	Permanência	1	4
	Inserção	3	3,66
	Estímulo	1	3
	Interação	8	3
	Professores	1	3
	Vida	3	3
	Igualdade	7	2,42
	Respeito	6	2,16
	Compreensão	2	2
	Atenção	9	2,11
TOTAL		41	28,35

TABELA 9: Quadrantes de Vergés da escola pública

	OM<3			OM=3	
Atenção	9	2,11	FREQ ≥ 6	Interação	8 3
Igualdade	9	2,42			
Respeito	6	2,16			
Exclusão	6	2,33			
Capacitação	2	2,5	FREQ < 6	Satisfação	4 3,25
Diferença	4	1,75		Inserção	3 3,26
Afeto	4	1,5			
Capacidade	2	2,5			
Compreensão	2	2		Vida	3 3
Esforço	2	2		Compromisso	2 4

A análise destes quadrantes nos mostra que o quadrante correspondente ao Núcleo Central da R dos sujeitos da escola pública é formado por estas 4 (quatro) evocações: *Atenção* (9 - 2,11); *Igualdade* (7 - 2,42); *Respeito* (6 - 2,16) e *Exclusão* (6 - 2,33), que correspondem a duas categorias opostas: *direitos dos alunos* (atenção, igualdade e respeito) e *negatividade* (exclusão) – três evocações, inclusive a de maior frequência (9) e menor OM (2,11). A outra evocação – exclusão – no mesmo patamar de frequência e OM que as demais, contradiz os direitos pertencendo a categoria negatividade. Neste quadrante, então, temos concentração de valores de frequência e OM, mas a oposição de significados, o que devido à proximidade dos valores pode nos demonstrar inconsistência ou divisão.

Apesar disso, vale destacar que a categoria “direitos dos alunos” é majoritária, obtendo mais palavras representativas (três). Isso nos faz pensar que apesar de não estar bem delimitado, o pensamento dos sujeitos desta UE tende a seguir a linha do discurso socialmente preestabelecido, ou seja, reprodução de toda legislação em voga nas escolas.

O segundo quadrante apresenta uma única palavra – *interação* – pertencente à categoria direitos dos alunos, com frequência no patamar do primeiro quadrante, o superior esquerdo. O que denota que a categoria direitos dos alunos é a que tende a permanecer preponderante, já que este seria um quarto termo reforçando essa categoria.

Dessa forma, inferimos que o conjunto não parece indicar a consistência de

significação. E por apresentar grande variedade de palavras das diferentes categorias, não conseguimos apreender a categoria que, dependendo do trabalho que se realizar com o grupo, teria tendência em prevalecer e vir a constituir a RS do referido grupo.

Apenas no sistema periférico e nas modulações individuais que aparecem palavras referentes à categoria positividade (satisfação/afeto).

O sistema periférico é composto por quatro palavras pertencentes a três das quatro categorias encontradas por nós - *positividade*, *direitos dos alunos* e *atributos desejáveis dos profissionais*, as quatro com frequência e OM bem próximas, deixando de dar materialidade ao enraizamento de uma R.

Nas modulações individuais, novamente a dispersão de significados, pois neste quadrante todas as seis palavras evocadas pertencem às quatro categorias: *positividade* (afeto e capacidade), *negatividade* (diferença), *atributos desejáveis dos profissionais* (capacitação e esforço) e *direitos dos alunos* (compreensão), ratificando assim a hipótese de que este conjunto não parece indicar consistência de significação.

5.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DA ESCOLA PÚBLICA

Conforme relatado, as entrevistas foram feitas no fim da pesquisa de campo, momento em que os sujeitos já estavam acostumados com nossa presença, sabiam mais ou menos o que estávamos pesquisando e por isso, ao nosso ver, estariam mais abertos e mais a vontade para responderem as perguntas.

A ordem das análises se dará do seguinte modo: primeiro, a direção, segundo, a coordenação pedagógica, terceiro, os professores, quarto, os professores das salas de recursos e por último, os intérpretes.

5.4.1 DIREÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Das quatro diretoras (uma geral e três adjuntas) existentes na UE, conseguimos entrevistar apenas duas, pois a geral estava para se aposentar naquele período, visto que, completando 70 anos, não mais poderia continuar exercendo tal função. As demais, cada uma trabalhava em um horário, uma de manhã, uma de tarde e outra de noite; a do turno da noite não

cheguei a conhecer, pois a hora em que parávamos, ela ainda não havia chegado. Dessa maneira, apenas foi possível entrevistar a do turno da manhã e a do turno da tarde.

Cabe ressaltar ainda que, além das treze perguntas do roteiro, pedimos que os sujeitos, após término da entrevista, relatassem, se quisessem, qualquer fato referente à temática, estes relatos foram chamados por nós de “relatos espontâneos”, e por isso nem todos os sujeitos registraram relatos dessa ordem.

As duas diretoras pesquisadas apresentaram discursos divergentes na grande maioria das perguntas; por exemplo, inicialmente, ao questionarmos sobre quando a UE começou a trabalhar com alunos com NEE, cada sujeito declara um ano distinto, dessa maneira tivemos como resposta 1976 e 1999. Um dos sujeitos ainda pediu para frizar que a escola começou a receber esses alunos antes da lei vigorar e o outro informou que no ano de 1980 os alunos que lá estudavam foram transferidos para instituições especializadas e apenas retornaram no ano de 2003.

Sobre os motivos pelos quais a escola começou a trabalhar com alunos com NEE, mais divergências: uma das diretoras informa que foi “devido ao governo da senhora Rosinha”. Porém, o outro sujeito informou que “uma escola especial fechou e a diretora da época os aceitou”.

Em relação às mudanças ocorridas para se trabalhar com esse alunado, ambas relataram que foram apenas mudanças estruturais como adaptação de banheiros, construção de rampas, abertura de Sala de recursos, NAPES, NAAH/S e contratação de intérpretes.

Como a escola é pública, em relação a contratação dos professores, ambas relataram que os profissionais que ali trabalham são contratados mediante concurso público pelo Governo do Estado do RJ e que não é levada em consideração formação específica, pois os professores fazem concurso para trabalhar com alunos em geral e não com um tipo específico.

Ao serem questionadas sobre as maiores dificuldades dos professores para trabalhar com esses alunos, ambos sujeitos relataram ser a falta de formação e capacitação específica. Apenas um dos sujeitos acrescenta, relatando ser também dificuldade, a baixa remuneração; falta de tempo para se especializar; o sistema; a estrutura das escolas e a política.

Questionamos sobre a atuação da escola para apoiar esses professores e nos foi relatado por um sujeito que faz “orientando” e pelo outro sujeito “apoiando através de Coordenação Pedagógica, do NAPES e da Sala de Recursos”. Porém, vale destacar que os

professores relataram que a Coordenação pedagógica não conversa sobre alunos com NEE e que a direção, nem mesmo nos Conselhos de Classe, faz menção aos alunos com NEE.

Sobre a existência de alguma capacitação ofertada pela instituição, ambos sujeitos relatam que existem capacitações oferecidas pela SEE. Porém, nem sempre o professor participa, porque cai em dias que ele trabalha em outras UEs, segundo elas, escolas particulares. Um dos sujeitos destaca ainda que “as capacitações agora não são nossa obrigação, são divulgadas pelo NAPES”

Com relação a percepção sobre a interação aluno e aluno com NEE, professores e alunos com NEE, ambos sujeitos relatam que o relacionamento é bom e que todos se entrosam bem. Um dos sujeitos ainda destaca que “não há essa coisa de grupos”, e o outro sujeito discorda relatando que “os surdos em sua maioria ficam em grupos”. Entretanto, vale ressaltar que, em observações de campo, percebemos que os surdos em sua maioria encontram-se interagindo com os alunos ditos normais.

Ao questionarmos sobre a positividade deste tipo de trabalho, ambos sujeitos relatam ser positivo. Mas um deles enfatiza que apenas pelo aspecto da socialização e que se houvesse uma remuneração coerente, o trabalho seria bem diferente.

Acerca da relação da escola com os responsáveis e o que impulsiona esses responsáveis a procurarem a escola, ambos sujeitos concordam que é uma relação aberta com comunicação constante. Muitos alunos chegam a esta UE por indicação de instituições, pais de alunos e também, segundo um dos sujeitos “por ser uma escola completa já que tem de Educação Infantil até o Ensino Médio”.

Para finalizar, questionamos como é verificado que o trabalho realizado pela escola alcança o desenvolvimento intelectual e afetivo esperado dos alunos. Ambos relataram que percebem que o trabalho alcança os objetivos propostos devido ao desenvolvimento dos alunos. Um sujeito relata ainda que isso é percebido, pois “uma menina surda se formou professora”, ou seja, concluiu o Ensino Médio, o outro sujeito complementou relatando que “o desempenho poderia ser melhor se tivesse algum incentivo por parte do Governo”.

Em relatos espontâneos, um dos sujeitos registra que “tem alunos com NEE que apresentam melhor desempenho do que os alunos ditos normais”, relata ainda que “tem um cego que joga futebol melhor, pois a escola tem material específico para eles”. Lembrou ainda ter se assustado quando a escola começou a receber essa clientela, pois não estava preparada; relata que

alguns pais são muito complicados de se lidar, pois “não levam os alunos aos médicos, não dão os remédios e isso causa grande transtorno....precisamos persuadir esses responsáveis ameaçando mandar para o Conselho Tutelar para ver se eles mantêm o tratamento do aluno”.

Já o outro sujeito da direção solicitou que registrássemos que “nesta UE ninguém é obrigado a trabalhar com esse alunado, aqui a gente respeita a opção do professor” (o que, segundo os professores, nas entrevistas, logo a seguir, não corresponde à realidade). Relata ainda que não obrigam porque “com o salário que ele ganha, deveria trabalhar com esse tipo de aluno apenas quem quisesse... também sou favorável a ter escolas especiais, tem que ter ensino diferenciado para esses tipos de alunos”.

5.4.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PÚBLICA

Apesar de ter uma Coordenadora Pedagógica responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental, não tivemos a oportunidade de conhecê-la, pois, durante todo o período da pesquisa de campo a mesma esteve afastada de suas atividades, por se encontrar de Licença Médica.

5.4.3 PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Entrevistamos apenas 21 dos 29 professores que estavam trabalhando nas turmas com alunos com NEE inseridos nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2007. Os 8 não entrevistados são professores que encontravam-se afastados por motivo de Licença Médica, e outros que recusaram-se a participar da pesquisa. Como as perguntas 1 e 2 eram repetidas do questionário e as respostas encontram-se nos quadros de caracterização socioeconômica da página 52, resolvemos suprimi-las desse momento.

Sobre a opinião dos sujeitos acerca da inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, devido a grande diversidade de respostas, resolvemos compor um quadro para facilitar a análise das respostas.

TABELA 10: Opinião dos sujeitos da escola pública acerca da inserção dos alunos com NEE

Quantidade de sujeitos	Opinião	Categorias
7	“precisa de estrutura”	negatividade
6	“não há professores preparados”	
3	“necessário porém difícil”	
2	“muito difícil”	
1	“extremamente positiva se tiver estrutura”	
1	“os alunos deveriam ter atendimento especial”	
1	“senti muitas dificuldades, ninguém avisou que a escola era inclusiva....nunca estudei....enfim, me senti perdida”	
1	“uma crueldade”	
1	“vantajoso para os que conseguem se incluir”	
TOTAL: 23		
4	“válida”	positividade
2	“proposta interessante”	
1	“acredito, a escola é um espaço para construção da cidadania”	
1	“benefício para todos”	
1	“fantástico”	
1	“idéia muito boa”	
TOTAL: 10		
TOTAL GERAL: 33*		

* O número é superior ao número de sujeitos, pois alguns sujeitos destacaram mais de uma categoria.

Em relação a esta questão, verificamos que a maioria dos sujeitos apresentam um discurso calcado nas categorias negatividade e positividade, o que nos faz perceber mais uma vez

que neste grupo a mesma opinião acerca da temática não é compartilhada por todos.

Ao questionarmos sobre a existência de algum fator motivador para trabalhar com esse alunado, verificamos que, para a grande maioria, 20 sujeitos, não houve fator motivador, pois “aconteceu por acaso” e ainda que “ninguém me avisou”; e apenas um sujeito relatou que “trabalho porque gosto”. Sendo assim, constatamos que a grande maioria dos sujeitos pesquisados não tiveram motivação para trabalhar com essa clientela.

Sobre o acreditar na positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, 12 sujeitos relataram que sim; 9 sujeitos consideram que não acreditam na positividade devido a vários argumentos como: “só é positivo nas escolas particulares”; “só se as escolas tiverem estrutura” e “não da forma como está sendo feita”

Acerca do desempenho dos alunos com NEE em relação aos demais que não possuem NEE, 16 sujeitos relataram que independe se ele tem ou não NEE, pois o desempenho varia de acordo com as possibilidades de cada um e também quando se tem estrutura; 1 sujeito declara não saber porque “tenho dificuldades porque não sei LIBRAS”; 3 sujeitos relataram que desempenho dos alunos “às vezes é melhor do que o dito normal” e apenas 1 dos sujeitos informou ser o desempenho dos alunos com NEE “pior do que os ditos normais”

Remetendo-nos à visão destes profissionais acerca dos alunos com NEE antes de entrarem no magistério, ou mesmo, antes de trabalhar junto a eles, obtivemos como resposta de 2 sujeitos que “achava mais difícil do que é”; para 3 sujeitos a visão que tinham é que seria “normal”, para 15 sujeitos não havia visão, pois “não sabia porque achava que nunca iria me deparar com isso”; apenas 1 sujeito relatou que “imaginava algo estereotipado”

Sobre como pensam agora, 14 sujeitos relatam que “se tiver estrutura é possível funcionar normalmente”; para 3 sujeitos “continua o mesmo – normal”; 1 sujeito relatou “não sei – não lembro como era”; 2 sujeitos destacaram que “penso que eles estão jogados nas escolas e que ninguém está preparado para isso”; outro sujeito pensa que “é difícil”. Destaca-se a resposta de 1 “não tenho mais medo”. Ela é elucidativa da informação de que todos os sujeitos, segundo seus depoimentos, após contato com esse tipo de alunado, modificaram suas opiniões sobre eles e que a convivência motivou esta mudança.

Sobre a forma como a escola favorece a inserção do aluno com NEE, obtivemos as seguintes respostas: 10 sujeitos citaram pelo menos dois tipos de serviços (NAPES + Intérpretes - sala de recursos + NAPES - intérpretes + cursos). Entre os outros sujeitos, que indicaram apenas

uma estratégia, destacou-se o intérprete com 4 indicações; e o NAPES e a Sala de Recursos, cada um com 2 indicações.

Com relação ao sentimento expresso por desempenharem esse tipo de trabalho, 13 sujeitos citaram sentimentos negativos como: angústia; frustração; incompetência; limitação; obrigação; mal; medíocre; 7 sujeitos relataram possuir sentimentos positivos como: desejo de estudar mais; vontade de continuar na educação e muito bem, apenas 1 sujeito informou “não sei explicar”.

Sobre que obstáculos enfrentaram para trabalhar com esse tipo de alunado, 10 sujeitos informaram “não ter intérprete - não saber LIBRAS”, 7 sujeitos lembram “todos principalmente por não ser capacitada”, 2 informam “não ter materiais - estrutura da UE”; 1 sujeito referiu-se a “medo”; outro a “preconceito dos colegas professores” e apenas 1 sujeito informou não ter tido “nenhum” obstáculo.

Em relatos espontâneos, 5 sujeitos entrevistados salientaram que desaprovam a inserção da forma que tem sido feita; 7 sujeitos relatam que para a inserção acontecer é necessário estrutura da escola e do governo; 5 sujeitos acham a inserção válida e 4 sujeitos não quiseram registrar nada.

5.4.4 COORDENADORA DO NAAH/S (NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO) DA ESCOLA PÚBLICA

Incluimos em nossas entrevistas o sujeito responsável por este núcleo que existe dentro desta UE. Este Núcleo serve como um serviço de apoio ao sistema de ensino para atendimento educacional a alunos com altas habilidades / superdotação e tem por objetivo viabilizar as ações e procedimentos junto às famílias, alunos e professores. Segundo informações, existe apenas este elemento que trabalha como coordenadora e também como professora, pois faltam profissionais para trabalhar.

Cabe destacar que o tipo de entrevista utilizada foi a mesma empregada com os professores de Sala de Recursos.

Este sujeito trabalha com alunos com NEE há 25 anos, não possui pessoas com NEE na família, mas relata que o que a motivou a trabalhar com alunos com NEE foram as diferenças humanas. Sobre a inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, a entrevistada relata

ser “mais do que viável, porém tem que haver uma mudança absoluta da escola / ressignificação das práticas pedagógicas”.

Como fator motivador para desempenhar esse tipo de trabalho, a entrevistada relata que foi a “Psicologia – gostar das pessoas, pela curiosidade, pela diversidade.”

Sobre o seu trabalho, a entrevistada considera esse trabalho primordial para que os alunos alcancem os objetivos previstos pelas disciplinas e que “é a condição para que a inclusão aconteça”. Acerca da positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, a coordenadora relata que acredita que seja,

desde que a escola garanta as exigências que as NEE demandam – tem que ter Sala de Recursos para altas habilidades porque a gente não pode esquecer que ele tem deficiência, defendo a classe especial para deficiente auditivo e deficiente visual da Educação Infantil até a alfabetização, essa é a idéia que eu abraço e acredito apesar de não ser essa a prática do Governo do Estado, após esse período tem que inserir SIM.

A avaliação do desempenho dos alunos com NEE em relação aos demais que não possuem NEE para ela “é exatamente aquilo que as limitações e potenciais permitem que ele alcance...na verdade é um indivíduo tão capaz como os outros que não tem...respeitar as diferenças que cada um tem...usando formas diferentes de pedagogias mas objetivos semelhantes...”

Sobre a sua percepção acerca da interação dos alunos sem NEE e dos alunos com NEE, “Ainda bastante dificultosa, porque a sociedade não aceita o que foge dos padrões, aqui há uma coisa que não aceito que é ter cego e surdo na mesma sala, pois eles demandam formas pedagógicas diferentes”

Ao ser questionada sobre a forma que sua escola favorece a inserção do aluno com NEE, a entrevistada relata que “Promovendo a presença dos surdos”.

Sobre seu sentimento ao desempenhar este trabalho, relata que sente-se “Renovada, gratificada” e que os obstáculos que enfrentou para trabalhar com este tipo de alunado foi a falta de apoio de profissionais, falta de profissionais competentes, falta de recursos materiais e tecnológicos.

Em registros espontâneos apenas quis registrar a seguinte frase “Lutar pelo não desperdício do potencial humano.”

5.4.5 COORDENADORA DO NAPES (NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO) DA ESCOLA PÚBLICA

Como o Núcleo citado anteriormente, este também existe dentro do espaço físico desta UE e é parte de um projeto que iniciou em agosto de 2005. Como atribuições este Núcleo tem: a contratação de intérpretes, à visitação de escolas, a realização de passeios com alunos, a reunião com pais e palestras para trocas de experiências para professores.

Em todo Estado do RJ existem aproximadamente 30 NAPES. Além de fazer parte do espaço físico da UE pesquisada, ele foi apontado por um dos sujeitos da direção como responsável pelos cursos e divulgação junto aos professores.

As perguntas utilizadas foram as mesmas que as dirigidas aos intérpretes.

A entrevistada trabalha com alunos com NEE há 22 anos, seu esposo possui NEE e relata que o que a motivou a trabalhar como professora de alunos com NEE foi o fato de que “era fonoaudióloga e senti que faltava algo. Fui fazer magistério passei para o concurso, fui ser professora de classe especial depois de sala de recursos, fiz parte da equipe de educação especial de Niterói e agora coordeno o NAPES”.

Sobre sua opinião acerca da inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, “acredito que seja possível, mas é preciso ressignificar a escola!”. Esse discurso, por ser o mesmo apresentado pela coordenadora do NAAH/S (p. 72), parece ser o discurso dos técnicos da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

A coordenadora não relatou ter tido fator motivador para desempenhar esse tipo de trabalho, e considera seu trabalho primordial para que os alunos alcancem os objetivos previstos pelas disciplinas, “pois favorece o processo de inclusão”. Percebemos novamente a repetição do discurso, nos levando a concluir que estes sujeitos compartilham as mesmas opiniões, por pertencerem a mesma categoria de profissionais da mesma instituição.

Com relação a acreditar na positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular e quanto ao desempenho dos alunos com NEE em relação aos demais que não possuem NEE relata que “Depende de cada um”.

Para ela, a interação dos alunos sem NEE e dos alunos com NEE é boa e sua percepção acerca do favorecimento desta UE para inserção do aluno com NEE só se deu pelo “fato de ter deixado abrir o NAPES já foi um começo, mas aqui é uma UE muito grande e nós

temos mais 64 escolas que atendemos no serviço de itinerância...”

A entrevistada relata que, ao desempenhar este trabalho se sente “estressada, gratificada, tenho altos e baixos. Remo contra a maré, não pela equipe, mas pelo sistema, dá vontade de desistir....a coisa boa é estudar”.

Com relação aos obstáculos enfrentados para trabalhar com este tipo de alunado destacou ter tido “Dificuldade de aceitar a forma como é feita, sinto-me trancada, mas fui tentando modificar as coisas e estou aqui.”

A entrevistada não quis registrar nada em relatos espontâneos.

5.4.6 PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS DA ESCOLA PÚBLICA

Como há apenas uma professora de Sala de Recursos, a mesma é responsável por atender muitos alunos durante o dia.

A entrevistada relata trabalhar com alunos com NEE há 29 anos e não possuir pessoas com NEE na família. O que a motivou a trabalhar como professora de alunos com NEE foi o fato de ter tido “contato com uma das irmãs de uma amiga que era deficiente mental” e por isso é “totalmente a favor” da inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular.

Sobre o fator motivador para desempenhar esse tipo de trabalho ressalta ter sido “o contato com essa deficiente mental na minha infância”.

Acerca de seu trabalho, ela não acha primordial para que os alunos alcancem os objetivos previstos pelas disciplinas, pois “acho que daí a uns anos com todos qualificados isso não vai mais ser necessário”

A entrevistada acredita na positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular e acredita também que “depende do aluno e também do professor” o desempenho dos alunos, tenham eles NEE ou não.

Acerca da percepção da interação dos alunos sem NEE e dos alunos com NEE, relata que acontece “melhor entre os alunos do que entre eles e os professores, pois acho que a dificuldade acaba distanciando”

Com relação a forma com que sua escola favorece a inserção do aluno com NEE, a entrevistada relata que “depende – a SEE funciona capacitando o professor, só não faz quem não quer, porque é dentro da UE – a gente tem o NAPES que dá todo apoio – agora por essa

direção...a gente nem sai do lugar...”

Esta professora relata sentir-se muito bem ao desempenhar este trabalho, pois “Adoro o que faço” e quanto aos obstáculos que enfrentou para trabalhar com este tipo de alunado destaca ter sido “o fato da SEE não reconhecer Professor I como professor de sala de recursos”

Em relatos espontâneos, a professora quis deixar registrado que “Queremos o CAES (Centro de Apoio Especializado para o Surdo)...Eu quero fazer mais!!!”

5.4.7 INTÉRPRETES DA ESCOLA PÚBLICA

Dos três intérpretes que estavam atuando junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, conseguimos realizar entrevista com dois.

Ambos trabalham há pouco tempo na UE, respectivamente um ano e outro apenas três meses, com alunos com NEE e não possuem pessoas com NEE em suas famílias.

Com respeito a motivação para trabalhar como intérpretes de alunos surdos, para um dos sujeitos “foi devido à participação na igreja” e para o outro sujeito foi “devido à convivência junto aos amigos dos pais que eram surdos”.

Sobre a opinião acerca da inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, para um sujeito “quando bem feita, é uma boa proposta” e para o outro “não acredito na forma como é feita – falta preparo e conhecimento”

Com relação ao fator motivador para desempenhar esse tipo de trabalho, um sujeito relata ter sido “para ajudar os surdos se comunicarem” e o outro “por assistencialismo”.

Acerca de considerar seu trabalho primordial para que os alunos alcancem os objetivos previstos pelas disciplinas, um sujeito relata que seu trabalho é “principal recurso pedagógico para que os surdos sejam realmente inseridos” e o outro “primordial e importante o interprete estar passando essa informação para ele”

Ambos acreditam na positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, pois “é importante esse convívio”. Porém, um dos sujeitos complementa relatando que só há positividade “quando bem feita...e quando o aluno assume sua identidade”

Sobre a avaliação do desempenho dos alunos com NEE em relação aos demais que não possuem NEE para um sujeito “é igual ou melhor quando se tem os recursos pedagógicos

para isso...o intérprete é um desses” e para outro “depende do interesse do aluno”

Com relação à percepção da interação dos alunos sem NEE e dos alunos com NEE, um sujeito relata que “alguns se interessam por esse contato e trocam experiências e essa troca eu acho válida”, o outro sujeito percebe que “quando a classe está preparada para receber esse tipo de aluno, realmente dá para ter essa interação quando não a rivalidade fica grande, eles criam núcleos e se fecham”.

Quando questionados sobre como sua escola favorece a inserção do aluno com NEE, um sujeito relata que “essa escola acredita que o intérprete é o único processo pedagógico, mas aqui também tem o NAPES e Sala de Recursos” e o outro sujeito “oferecendo essa oportunidade para os alunos com NEE”

Ambos se sentem bem ao desempenhar este trabalho e relatam que “vejo que todas as partes envolvidas nesse relacionamento dentro de sala de aula ainda não sabem o papel correto do intérprete” e o outro “estou sempre no meio disso....tentando conciliar culturas”

Em relação aos obstáculos enfrentados para trabalhar com este tipo de alunado, um sujeito relatou que “obstáculos internos e mergulhar na ética profissional...e essa ética foi tirada da realidade norte americana que é uma realidade totalmente diferente da nossa. Essa foi a maior dificuldade, fora a questão dos professores entenderem que os alunos são deles.” O outro sujeito relata ter sido “entrar aqui...a falta de organização, a falta de regulamentação da profissão, a falta de cursos”

Como relatos espontâneos, um dos sujeitos não quis registrar nada e o outro “as reais necessidades dos surdos são: intérprete, professor bilíngüe, assistente pedagógico, instrutor, pois se querem ofertar, que ofertem, mas que façam uma oferta adequadamente e com qualidade”

ESCOLA PARTICULAR

5.5 PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS SUJEITOS DA ESCOLA PARTICULAR

TABELA 11: Caracterização sócio-econômica dos sujeitos da escola particular

Sexo		Faixa Etária		Estado Civil		Possui parentes com NEE?	
Feminino	11	20 à 30 anos	3	Casado	9	Sim	6
Masculino	6	31 à 40 anos	4	Solteiro	8	Não	11
TOTAL	17	41 à 50 anos	6	Viúvo	0	TOTAL	17
		acima de 50 anos	4	Divorciado	0		
		não respondeu	0	Outros	0		
		TOTAL	17	TOTAL	17		

Assim como na escola pública, verificamos que o grupo de professores dessa Unidade Escolar é composto majoritariamente por pessoas do sexo feminino, 2/3 do grupo, endossando mais uma vez a questão da predominância do gênero feminino na profissão no Ensino Fundamental.

A faixa etária desse grupo também é bem distribuída, não havendo nenhum grupo de maior quantitativo, nem discrepâncias na idade dos sujeitos pesquisados: mais uma vez nos deparamos com um grupo heterogêneo, porém equilibrado.

Quanto ao estado civil, percebemos novamente equilíbrio.

Quanto à questão de possuir parentes, amigos, conhecidos com NEE, a situação permanece semelhante a da escola pública, onde 2/3 dos sujeitos não os possuem e 1/3 possui amigos ou parentes com NEE, o que nos leva a crer que isso não é condição para que haja um bom desempenho do trabalho, pois o que pudemos perceber durante o período de pesquisa de campo é que nessa UE os sujeitos demonstram satisfação com o seu trabalho.

TABELA 12: Nível de escolaridade dos sujeitos da escola particular

Ensino Médio	
Técnico	3
Normal	4
Geral	6
Não respondeu	4
TOTAL	17

Graduado?	
Sim	16
Não	1
Não respondeu	0
TOTAL	17

Graduação em	
Pedagogia	5
História	2
Letras	2
Administração	1
Artes	1
Ciências	1
Educação física	1
Geografia	1
Matemática	1
Não possui	1
Não respondeu	1
TOTAL	17

Pós Graduação?	
Sim	13
Não	1
Não respondeu	3
TOTAL	17

Em que área?	
Educação	2
Educação Especial	2
Meio Ambiente	2
Administração	1
Docência do Ensino Superior	1
Educação Física	1
Informática	1
Inteligência Multifocal	1
Linguística	1
Natação	1
Psicopedagogia	1
Recursos Humanos	1
Supervisão	1
Não respondeu	1
TOTAL	17

Em relação à formação acadêmica dos sujeitos, verificamos que todos os professores possuem graduação. O único sujeito que relatou não possuir foi a freira que é surda e dá aulas de LIBRAS para os pais dos alunos. Outro dado significativo é que dos 16 graduados 13 possuem

pós-graduação, dentre os quais 3 cursaram a pós-graduação em temáticas relativas à Educação Especial. O quantitativo parece pequeno. Porém, acreditamos que o fato de haver pouca pós-graduação em Educação Especial se deva à existência de muitas capacitações, cursos, seminários durante o período letivo promovidos pela direção da UE.

TABELA 13: Conhecimento sobre NEE dos sujeitos da escola particular

Estudou sobre NEE na graduação?		Estudou sobre NEE em outro lugar?		Onde estudou?	
Sim	3	Sim	11	Pós-graduação	5
Não	13	Não	6	Instituição - formação em serviço	1
Não respondeu	1	Não respondeu	0	Outros cursos	4
TOTAL	17	TOTAL	17	Especialização	0
				Congressos e seminários	1
				Por conta própria	0
				Não respondeu	6
				TOTAL	17

Acerca do conhecimento sobre NEE, o quadro da escola pública se repete na escola particular e mais uma vez nossa pesquisa endossa o que os estudos de Barby (2005) revelam: os futuros professores, durante seus cursos de formação, não estudam sobre esta temática. Uma diferença entre escolas aparece logo a seguir, quando verificamos que na escola particular a maioria dos sujeitos declara ter estudado sobre a temática em outros momentos. Constatamos que, de acordo com as entrevistas dos diferentes tipos de sujeitos, estes momentos ocorrem nos Centros de Estudos, dias de Planejamento realizados pela própria instituição, ou mesmo seminários e congressos que a mesma financia e proporciona a participação de todos os membros da sua Unidade. Este resultado pode ser um indício para o favorecimento da inserção do aluno com NEE nesta UE.

TABELA 14: Atuação profissional dos sujeitos da escola particular

Começou a trabalhar em que rede?		Começou em que segmento?		Em que outros segmentos trabalhou?	
Particular	14	Educação Infantil	2	Educação Infantil	2
Pública	1	1º segmento Ensino Fundamental	8	1º segmento Ensino Fundamental	4
Ambas	2	2º segmento Ensino Fundamental	11	2º segmento Ensino Fundamental	7
Não respondeu	0	Ensino Médio	6	Ensino Médio	6
TOTAL	17	Educação de Jovens e Adultos	0	TOTAL	19*
		TOTAL	27*		

* Os números encontrados são superiores ao número de sujeitos, pois alguns sujeitos relataram ter começado/trabalhado em mais de um segmento

Em que disciplinas trabalha?		Trabalha atualmente em que redes?	
Ciências	2	Particular	10
Ensino religioso	2	Pública	0
História	2	Ambas	7
Não respondeu	2	TOTAL	17
Português-Literatura	2		
Artes	1		
Está na direção	1		
Filosofia	1		
Física	1		
Geografia	1		
Informática	1		
Inglês	1		
Matemática	1		
Meio ambiente	1		
Química	1		
Só atuou em classes especiais	1		
Sociologia	1		
TOTAL	22*		

* O número é superior porque há sujeitos que trabalham com mais de uma disciplina.

Sobre a atuação profissional, 14 dos 17 sujeitos começaram a trabalhar na rede particular de ensino e destes 17, 11 se mantiveram trabalhando no mesmo segmento em que eles

começaram a trabalhar, ou seja, nos anos finais do Ensino Fundamental. Dos 14 sujeitos que começaram a trabalhar na rede particular de ensino, apenas 10 ainda leciona apenas na rede particular; os outros lecionam em ambas as redes, denotando um aumento no número de sujeitos que lecionam em ambas as redes de ensino.

TABELA 15: Experiência profissional dos sujeitos da escola particular

Anos de magistério		Tempo que trabalha com alunos com NEE	
0 a 5 anos	5	0 a 5 anos	9
6 a 10 anos	1	6 a 10 anos	4
11 a 20 anos	4	11 a 20 anos	1
acima de 20 anos	7	acima de 20 anos	3
não lecionam (intérpretes)	0	TOTAL	17
TOTAL	17		

Em relação ao tempo de magistério, verificamos que há uma quantidade maior de sujeitos nos períodos dos extremos. Nesta UE os sujeitos se encontram em maior quantidade nos períodos de 0 a 5 anos e no período acima de 20 anos. Isso nos faz perceber que o grupo de profissionais desta UE é bastante heterogêneo, possuindo profissionais de bastante experiência na área do magistério e outros que iniciaram há pouco tempo. Apesar da discrepância, verificamos que esta não parece influenciar no trabalho desempenhado pelos sujeitos e nem mesmo no relacionamento entre eles.

Durante a pesquisa de campo percebemos, que ambos os grupos se relacionam bem e que apesar de terem períodos de tempo de magistério distintos, este não influencia o relacionamento, nem mesmo a forma de lidarem com os alunos com NEE. Ambos os grupos de sujeitos apresentaram as mesmas características quando observados.

Vale destacar que os sujeitos pesquisados, conforme verificado nas entrevistas, trabalham com essa clientela porque gostam, pois, segundo relatados da direção e da coordenação pedagógica, o que eles priorizam na hora de contratar os profissionais é a vontade de aprender e o desejo de realizar esse tipo de trabalho; De acordo com a coordenadora, em virtude deste respeito à opinião do profissional, no ano de 2007, já haviam passado dois professores da disciplina de Artes Plásticas e que, no momento em que iniciamos nossa pesquisa de campo, a escola tinha acabado de contratar o terceiro profissional em menos de seis meses de atividades letivas.

Segundo ela, eles pediram demissão pelo fato de não se sentirem capazes de encarar o desafio e não tinham a disponibilidade para aprender LIBRAS. Por isso, solicitaram a saída. Este sujeito endossa que nenhum deles foi convidado a se retirar, eles por si só não desejaram permanecer.

Apesar do relato acima, devemos levar em consideração que a Instituição, por ser privada e ter “o poder” de demitir, deve por esse motivo gerar, de certa forma, a motivação, empenho e conseqüentemente bom desempenho desses profissionais.

Sendo assim, talvez os dois professores tenham saído por não sentirem que estavam correspondendo às expectativas da UE e nem às suas próprias.

Nessa UE, verificamos que há apenas dois dos três grupos de profissionais por nós destacado anteriormente: grupo 1: os que trabalham, mas não aceitam (nenhum sujeito); grupo 2: os que não supunham que alunos com NEE existiam, mas que, ao se depararem com eles, passaram a estudar e a aceitar desempenhar tal trabalho (15 sujeitos); e o grupo 3: os que são apaixonados pela causa (2 sujeitos). Assim como na escola pública o tipo que prepondera nessa escola é o grupo 2.

5.6 OBSERVAÇÃO DE CAMPO DA ESCOLA PARTICULAR

A observação aconteceu com 12 dos 13 professores pesquisados e com 2 sujeitos que, como dito anteriormente, qualificamos como intérpretes que atendem às turmas de anos finais do Ensino Fundamental, durante um período de três semanas.

Observamos as aulas de quase todos os professores que estavam trabalhando com as turmas de anos finais do Ensino Fundamental durante o ano de 2007. O único sujeito não observado foi o que trabalhava apenas as segundas e sextas-feiras, dias em que não pudemos realizar a pesquisa de campo.

Em nossas observações, procuramos nos ater à postura do professor durante as aulas, às relações entre professor e aluno com NEE, professor e aluno dito normal, relação professor e intérprete, aluno e intérprete, estes últimos fora da sala de aula, visto que nesta UE não existem intérpretes atuando dentro das salas de aula.

Nesta Unidade Escolar, durante as observações, pudemos perceber que 10 dos 12 professores sabem LIBRAS, mesmo que apenas alguns sinais e apenas 2 não sabem nada de LIBRAS e utilizam apenas a leitura labial. Em relação à preocupação com o desenvolvimento do

aluno com NEE, se ele está acompanhando as aulas, compreendendo a explicação, ou mesmo interagindo com os demais, percebemos que 10 se preocupam com todos os alunos de forma igual e 2 parecem ignorar a presença do aluno com NEE, dando sua aula de forma natural, não se importando se estavam de costas ou não. Um exemplo disto é um professor que relata “quando me lembro que posso não estar sendo entendido, peço a um aluno ouvinte que fica como intérprete....é...ele é um intérprete para explicar por mim”. Ainda sobre isso, o outro sujeito informa que “ensino para quem quer aprender, pois minha matéria não reprova e ainda mais para mim o surdo deveria ser parcialmente incluído, ou seja, apenas do aspecto da socialização”.

Em relação à interação entre direção, coordenação e demais funcionários com os alunos com NEE, o tempo todo observamos inúmeras situações de interação entre todos os tipos de sujeitos durante o período pesquisado. Destacamos que sempre vivenciamos situações de muito boa interação entre os diversos tipos de componentes desta UE e por isso pudemos ratificar o que a fala da grande maioria dos sujeitos relata “aqui nós somos uma família”. Outro aspecto observado foi que nesta UE os professores não tratam apenas dos “seus alunos” e sim de todos. Nessa escola, pudemos verificar que os sujeitos são atenciosos com todos e o relacionamento entre todos é muito amistoso e respeitoso.

5.7 ANÁLISE DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS DA ESCOLA PARTICULAR

Segue abaixo a tabulação dos dados obtidos a partir das evocações realizadas pelos sujeitos da escola particular. Lembrando: foi pedido para os participantes registrassem quatro palavras que viessem à sua cabeça quando ele pensasse em inserção do aluno com NEE nas turmas regulares. Dos 18 sujeitos pesquisados, foram devolvidos 17 questionários.

Das 68 palavras registradas, 39 eram palavras diferentes e as outras 29 repetição de algumas delas. As palavras em negrito são as escolhidas pelos sujeitos como a mais importante para a qual foi dada justificativa para sua escolha.

QUADRO 6: Palavras evocadas pelos sujeitos da escola particular

1ª palavra	2ª palavra	3ª palavra	4ª palavra
amor	percepção	paciência	controle
respeito	superação	amor	atenção
dedicação	amor	amor	amor
paciência	limite	ajuda	respeito
capacitação	dedicação	compreensão	entusiasmo
amor	dedicação	carinho	atenção
capaz	inteligente	orientação	manipulador
amor	amor	amor	amor
comprometimento	vontade	respeito	educação
amor	identificação	atenção	respeito
dedicação	paciência	acreditar	reconhecimento
solidariedade	respeito	amor	igualdade
inclusão	auto-estima	cidadania	motivação
direito	diversidade	inclusão	respeito
esforço	dedicação	dificuldade	luta
abertura	potencialidade	capacidade	apostar
carinho	atenção	compreensão	amor

Apenas observando inicialmente este quadro, percebemos que há uma grande reincidência de palavras evocadas por parte de todos os sujeitos. Isso denota que o pensamento dos sujeitos pesquisados é convergente, ou seja, nessa instituição os sujeitos compartilham a mesma opinião.

Logo após realizarmos os cálculos de frequência de cada uma das palavras, procuramos aproximá-las levando em consideração o mesmo nível semântico e a justificativa dada pelos sujeitos.

Em seguida, calculamos a ponderação da ordem e Ordem média para podermos construir os quadrantes de Vergés, que nos mostrarão os indícios das RS deste grupo analisado.

Sendo assim, obtivemos como resultados:

TABELA 16: Cálculos gerais das palavras evocadas pelos sujeitos da escola particular

Palavras sínteses	Frequência	Ponderação da ordem	Ordem média
Manipulação (controle/ manipulador)	2	8	4
Motivação (entusiasmo/ motivação)	2	8	4
Reconhecimento	1	4	4
Acreditar (acreditar/ apostar)	2	7	3,5
Dificuldade (dificuldade/luta)	2	7	3,5
Educação (educação/ orientação)	2	7	3,5
Respeito	6	18	3
Compreensão (compreensão/percepção)	3	8	2,66
Igualdade (igualdade/direito/cidadania)	3	8	2,66
Afeto (amor/carinho)	15	36	2,4
Atenção (atenção/dedicação/comprometimento)	10	22	2,2
Paciência	3	6	2
Solidariedade (Ajuda/ solidariedade)	2	4	2
Capacidade (capacidade/ capaz)	2	4	2
Inclusão	2	4	2
auto-estima	1	2	2
Diversidade	1	2	2
Identificação	1	2	2
Inteligente	1	2	2
Limite	1	2	2
Potencialidade	1	2	2
Superação	1	2	2
Vontade	1	2	2
Abertura	1	1	1
Capacitação	1	1	1
Esforço	1	1	1

Conforme relatado anteriormente, devido à grande quantidade de palavras evocadas e algumas apenas uma vez, para reduzir a quantidade e facilitar tanto a confecção dos quadrantes como a apreensão da RS, utilizamos o fator de corte. Sendo assim, de acordo com os resultados, os atributos que tornaram as palavras descartadas foram: ter frequência igual a 1 e ponderação da ordem igual ou menor que 2. Dessa maneira, das 26 categorias encontradas, obtivemos 11 excluídas para confecção dos quadrantes de Vergés.

TABELA 17: Evocações desprezadas da escola particular

Categoria	Frequência	Ponderação da ordem	Ordem média
auto-estima	1	2	2
Diversidade	1	2	2
Identificação	1	2	2
Inteligente	1	2	2
Limite	1	2	2
Potencialidade	1	2	2
Superação	1	2	2
Vontade	1	2	2
Abertura	1	1	1
Capacitação	1	1	1
Esforço	1	1	1

A partir destes dados, montamos os quadrantes de Vergés que nos possibilitarão perceber os elementos organizadores da Representação Social dos professores da escola particular acerca do processo de inserção do aluno com NEE nas turmas regulares de ensino.

Vale destacar ainda que das 15 palavras sínteses restantes, para nossa análise ficar mais completa, criamos quatro categorias:

TABELA 18: Categorização das evocações dos sujeitos da escola particular

Categorias	Categorias Correspondentes	Freqüência	Ordem Média
Negatividade	Manipulação	2	4
	Dificuldade	2	3,5
TOTAL		4	7,5
Positividade	Motivação	2	4
	Afeto	15	2,4
	Solidariedade	2	2
	Capacidade	2	2
TOTAL		21	10,4
Atributos desejáveis dos profissionais	Acreditar	2	3,5
TOTAL		2	3,5
Direitos dos alunos	Reconhecimento	1	4
	Educação	2	3,5
	Respeito	6	3
	Compreensão	3	2,66
	Igualdade	3	2,66
	Atenção	10	2,2
	Paciência	3	2
	Inclusão	2	2
TOTAL		30	22,02

TABELA 19: Quadrantes de Vergés da escola particular:

	OM<3		OM≥3	
Afeto	15	2,4	Respeito	6 3
Atenção	10	2,2		
FREQ ≥6				
Igualdade	3	2,66	Manipulação	2 4
Compreensão	3	2,66	Motivação	2 4
Paciência	3	2	Acreditar	2 3,5
FREQ <6				
Capacidade	2	2	Dificuldade	2 3,5
Inclusão	2	2	Educação	2 3,5
Solidariedade	2	2	Reconhecimento	1 4

A análise destes quadrantes nos mostra que o possível Núcleo Central da RS dos sujeitos da escola particular é formado pelas duas palavras que estão no quadrante superior esquerdo (Afeto e Atenção), que tiveram como frequência 15 e 10, muito acima do limite 6 e diferença sutil entre as OM 2,4 e 2,2. Dessa maneira, possivelmente, o significado do NC seja consistente, pois o termo afeto, pertencente à categoria positividade e tanto pode ser lido como um atributo desejável do professor quanto como um direito do aluno, reforçando a palavra atenção da categoria direito do aluno. Sendo assim, por ser composto por apenas duas palavras, podemos relatar que neste grupo, diferente do da escola pública, há uma RS definida e que esta faz parte de dois grupos temáticos, positividade e direitos dos alunos, que nos dá idéia de que nesta escola, a RS dos professores acerca da inserção do aluno com NEE nas turmas regulares de ensino tem contornos definidos e que está de acordo com a legislação vigente.

O segundo quadrante apresenta um único termo – respeito – da categoria direitos dos alunos, com frequência 6 e OM 3, no limite, mais apartado dos quadrantes inferiores.

Já para os elementos periféricos da RS, obtivemos como resultado as palavras Manipulação - Motivação – Acreditar – Dificuldade – Educação e Reconhecimento, que pertencem a todas as quatro categorias (negatividade, positividade, atributos desejáveis dos

profissionais e direitos dos alunos) e por apresentar palavras que vão da crença na educação à motivação que se opõem à manipulação e dificuldade, este demonstra dispersão.

Nas modulações individuais, o quadrante é composto por seis palavras Igualdade – Compreensão – Paciência – Capacidade – Inclusão – Solidariedade, de mesmo patamar de frequência e OM, que pertencem às categorias direitos dos alunos e positividade.

A partir dos quadrantes, percebemos que o conjunto apresentado nos mostra consistência, levando-nos a inferir que o grupo objetiva a RS em direitos dos alunos e que essa está ancorada na premissa da não existência de diferença entre alunos com ou sem NEE.

5.8 ENTREVISTAS DA ESCOLA PARTICULAR

Conforme relatado, as entrevistas foram feitas no fim da pesquisa de campo, momento em que os sujeitos já estavam familiarizados com nossa presença, sabiam mais ou menos o que estávamos pesquisando e por isso, ao nosso ver, estariam mais abertos e mais a vontade para responderem as perguntas.

A exposição das entrevistas seguirá a seguinte ordem: primeiro, a direção; segundo, a coordenação pedagógica; terceiro os professores; e, por último, os intérpretes.

5.8.1 DIREÇÃO DA ESCOLA PARTICULAR

Conseguimos entrevistar as duas diretoras (a geral e a adjunta) existentes na UE. A geral possui apenas nove meses na direção e a adjunta trabalha na escola como professora de ritmo desde 1979.

Como os sujeitos possuem tempo de serviço na UE e características bastante diferenciadas, neste caso, faremos a análise separada.

5.8.1.1 DIRETORA GERAL DA ESCOLA PARTICULAR

Em relação ao histórico da UE, relatou não conhecer profundamente, pois está há pouco tempo trabalhando nela. Dessa forma, não quis se pronunciar acerca dos motivos pelos quais a escola começou a trabalhar com alunos com NEE.

Com respeito as mudanças ocorridas para trabalhar com alunos com NEE, respondeu saber que nenhuma modificação foi realizada. Como a escola era especial, então, para receber os alunos ditos normais, não foram necessárias adaptações.

Sobre a realização da seleção do corpo docente, destaca que os professores são selecionados “de acordo com a disponibilidade e desejo de aprender....a pessoa que está aberta ela pode aprender...”, relata ainda que, durante a entrevista, repara se a pessoa está mesmo disposta a aceitar o desafio.

Ao questionarmos se é levada em consideração a formação específica em Educação Especial destes professores, relata que não, o que “é levado em consideração é a vontade de aprender”.

Com relação às maiores dificuldades dos professores ao trabalhar com esses alunos, destaca ser “medo, insegurança, angústia...o que para mim é um bom sinal...sinal de que ele está procurando um meio para resolver seus questionamentos....outra dificuldade é como chegar na criança, como ser compreendido...”.

Sobre o que a escola faz para apoiar esses professores, se existe alguma capacitação oferecida pela instituição e como ela é feita, relata que é realizada

através de investimento em cursos e viagens para seminários financiados pela escola, ou seja, enviando os professores para seminários, congressos, pois eles tem que estudar muito, sempre estudar, pois se ele parar de estudar vai estacionar...trago profissionais para darem palestras, suspendo aulas para isso, mas os Centros de Estudos são sempre aos sábados...faz parte do calendário...além disso tem uma professora que dá aulas de LIBRAS para os professores.

Ao questionarmos como é percebida a interação aluno e aluno com NEE – professores e alunos com NEE, para ela, a interação é muito boa, pois “todos interagem em grande harmonia”.

Como “desde pequeninhos os alunos ficam acostumados a lidar com o diferente e aceitar as diferenças”, percebe que o resultado do trabalho da UE é positivo.

Acerca da relação da escola com os responsáveis, ressalta que “é uma relação de troca, a grande maioria ajuda, mas tem pais ausentes...mas a gente insiste porque vale a pena”.

Relata ainda que o que impulsiona os responsáveis a procurarem a escola, são vários fatores: “espírito de família que a escola passa, o cuidado, o ambiente bonito e saudável, a proximidade, a falta de opção, o valor acessível...tudo isso”.

Com relação à percepção se o trabalho desenvolvido pela escola alcança o desenvolvimento intelectual e afetivo esperado dos alunos, relata que “está nas respostas dos alunos que saem e que voltam...voltam para falar que estão trabalhando, que estão na faculdade...isso faz a gente pensar que vale a pena o nosso esforço”.

Em relatos espontâneos, quis registrar que “o que importa é o que o fundador tem como lema **Educar com bondade e firmeza** pois bondade demais acaba estragando e a dureza enrijece, mas temos que encontrar o equilíbrio, isso que a gente pede a Deus todos os dias...é o que nós precisamos”.

5.8.1.2 DIRETORA ADJUNTA DA ESCOLA PARTICULAR

Em relação ao histórico da UE, relata que “começou a trabalhar com portadores antes de eu vir trabalhar aqui em 1979, porque inicialmente ela era uma escola especial.”

Quanto aos motivos pelos quais a escola começou a trabalhar com alunos com NEE, respondeu que a dinâmica desta escola foi ao contrário da do Estado, pois “aqui só começou a receber alunos ditos normais quando uma escola regular foi fechada”.

Acerca das mudanças ocorridas para trabalhar com esse alunado, respondeu que não houve modificação, pois era uma escola especial e para receber os alunos ditos normais não foram necessárias adaptações.

Sobre a realização da seleção do corpo docente, declarou que não participa desse processo, pois é adjunta “por caridade”, ou seja, ela assina e ajuda a escola sempre que necessário, mas não recebe encargos e nem gosta de desempenhar essa função porque “gosto mesmo é de sala de aula”.

Com relação às maiores dificuldades dos professores ao trabalhar com esses alunos, relata ser a “falta de apoio dos pais”.

Sobre o que a escola faz para apoiar esses professores, se existe alguma capacitação oferecida pela instituição e como ela é feita, relatou que é realizada através de “investimento em cursos e viagens para seminários financiados pela escola”. Ressaltou ainda que desde que esta nova diretora chegou, a escola melhorou muito nesse quesito, pois “as capacitações são constantes, os Centros de Estudos acontecem aos sábados para que todos possam participar e o melhor, contratou a professora do primário que é formada intérprete de LIBRAS pelo INES para

dar aulas para os professores”.

Ao questionarmos como é percebida a interação aluno e aluno com NEE – professores e alunos com NEE, destaca ser muito boa, “somos uma grande família”.

Percebe ser o resultado desse trabalho positivo, pois “aqui as crianças interagem desde a Educação Infantil com os surdos, paralisados cerebrais, então se acostumam com aqueles que são diferentes a aceitar as diferenças e conseqüentemente se tornam seres humanos melhores”.

Acerca da relação da escola com os responsáveis, resume na expressão “uma luta diária de persistência”.

Relata que o que impulsiona os responsáveis a procurarem a escola, são vários fatores: “o ambiente bucólico, a proximidade, os valores morais, o acesso, o clima familiar”.

Com relação à percepção se o trabalho desenvolvido pela escola alcança o desenvolvimento intelectual e afetivo esperado dos alunos, relata que “percebo que a gente consegue mexer com a formação do ser humano, tornando eles melhores.”

Em relatos espontâneos, declara que torce para que a escola continue indo para frente e que não haja mudanças que a torne com mais informações, ou seja, que não se torne uma escola conteudista, porque não é isso que querem.

5.8.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PARTICULAR

Nesta UE há apenas uma coordenadora pedagógica que trabalha na escola desde 1987. Sobre o histórico da UE, relata que “A escola começou em 1970 a receber alunos ditos normais, porque antes era Escola Especial só para surdos”, ou seja, nesta UE a sistemática aconteceu de forma inversa.

Ela destaca que o motivo desta escola começar a trabalhar com alunos sem NEE aconteceu “porque uma escola regular fechou e por isso tivemos que modificá-la para escola regular....também por questões financeiras pois a maioria dos surdos é convênio; o ouvinte não: paga pouco mas paga, o que acaba mantendo a escola.”

Em relação a mudanças que ocorreram para trabalhar com esse alunado, a coordenadora pedagógica explicita ter sido “apenas o regimento passando de Escola Especial para Escola Regular”.

Sobre a seleção do corpo docente, e se é levada em consideração formação específica

em Educação Especial destes professores, o sujeito destaca que exigem que o candidato tenha “apenas disposição para aceitar o desafio e habilitação na área em que vai atuar...como trabalhamos com leitura oro-facial. Os professores que não sabem nada de LIBRAS podem trabalhar normalmente....mas temos professores que sabem LIBRAS e outros que estão aprendendo”.

Em se tratando das maiores dificuldades que os professores apresentam ao trabalhar com esses alunos, relata que “dominar a LIBRAS e conseguir passar os conteúdos de forma enxuta....apenas o essencial...sempre pergunto...você precisa mesmo dar isso que você está ensinando?...isso será importante?...”

Ao questionarmos sobre o que a escola faz para apoiar esses professores, enumera “dando aulas de LIBRAS, serviço de Coordenação Pedagógica, laboratório de informática, disponibilidade de materiais, apoio moral, planejamento participativo...”

Este sujeito destaca ainda que existem capacitações oferecidas pela instituição “aos sábados e também os cursos, seminários e congressos que a direção patrocina”

Em relação à percepção da interação aluno e aluno com NEE – professores e alunos com NEE, a coordenadora pedagógica destaca que é “Bem natural, trabalhamos a diversidade, o respeito.”

Relata perceber que o resultado desse trabalho é positivo, pois “acolhemos as crianças, trabalhamos a diversidade, os professores querem aumentar o vínculo, temos retorno dos ex-alunos que voltam para fazer estágios, matriculam seus filhos aqui, a assistente social mesmo foi nossa aluna....os pais vem dar esse feedback...”

Sobre o relacionamento da escola com os responsáveis, destaca ser essa “Uma parceria boa, os pais são presentes, há conflitos....mas em sua maioria são presentes...” e destaca ainda que o que impulsiona esses responsáveis a procurarem a escola é a “Proximidade, propaganda boca-a-boca”

Finalmente, a coordenadora destaca perceber que o trabalho desenvolvido pela escola alcança o desenvolvimento intelectual e afetivo esperado dos alunos, pois “Somos elogiados pelos alunos e professores do Salesiano. Dizem que nossos alunos têm bom preparo, entendem as coisas, se viram bem, se comunicam muito bem com o ouvinte...”. Esse relato, é baseado em visitas que o Colégio Salesiano promove para os alunos com NEE da escola pesquisada. Segundo a coordenadora, os professores e alunos do Colégio Salesiano sempre felicitam o trabalho

desenvolvido pela UE pesquisada, pois os alunos conseguem se comunicar muito bem, além de apresentar comportamento bastante natural, boa aceitação dos alunos ditos normais bem como bom desempenho cognitivo.

5.8.3 PROFESSORES DA ESCOLA PARTICULAR

Entrevistamos todos os 13 professores que estavam trabalhando com os alunos de anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2007. Como as perguntas 1 e 2 eram repetidas do questionário e as respostas encontram-se nos quadros anteriormente analisados, resolvemos suprimi-las desse momento.

Sobre a opinião dos sujeitos acerca da inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, devido a grande diversidade de respostas, resolvemos compor um quadro para facilitar a análise das respostas.

TABELA 20 : Opinião dos sujeitos acerca da inserção dos alunos com NEE

Quantidade de sujeitos	Opinião	Temática referente
5	“na escola todos tem que estar preparados, ter infra-estrutura*”	Atributos desejáveis dos profissionais
1	“depende do professor, da boa vontade dele”	
1	“Interessante desde que tenha profissionais qualificados para trabalhar com eles”	
1	“É direito dele”	Direitos dos alunos
3	“no aspecto da socialização a inserção é boa...agora na parte do ensino...por mim...eu acho que a escola deveria ser parcialmente inclusiva, para não prejudicar o rendimento do ouvinte...”	Negatividade
2	“enriquecedora para os dois lados”	Positividade
2	“Importante para ambos”	
2	“Imprescindível”	
1	“Ótima idéia”	
TOTAL: 18**		

*A infra-estrutura citada refere-se a serviços de apoio e adaptações físicas e estruturais do prédio escolar, bem como capacitações de seus profissionais.

** O número é superior ao número de sujeitos, pois alguns deram mais de uma resposta.

Com relação a ter havido algum fator motivador para você trabalhar com esse alunado, 11 sujeitos relataram que “Aconteceu por acaso – caí de pára-quadras”; 1 professor respondeu que “sempre tive ligação com portadores de NEE” e outro sujeito relatou que “já trabalhava com alunos com NEE quando fui chamado para trabalhar aqui”.

Sobre acreditar na positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, 11 sujeitos relatam que sim, 1 sujeito relata que “sim, mas apenas no aspecto da socialização” e outro sujeito destaca que “a longo prazo – quando tiver infraestrutura...”

A respeito de como é avaliado o desempenho dos alunos com NEE em relação aos demais que não possuem NEE, 7 sujeitos relatam que “depende de cada criança”; 3 sujeitos relatam que “rendimento do ouvinte é maior / melhor”; 2 destacam que “rendimento menor – têm mais dificuldades” e apenas 1 sujeito relatou que o “rendimento do surdo é maior”

Acerca da lembrança de como era sua visão sobre os alunos com NEE antes de entrar no magistério, ou mesmo, antes de trabalhar junto a eles, 6 sujeitos relatam que “não tinha idéia”, 2 sujeitos disseram que “todos são iguais”, 3 sujeitos relataram possuir visão negativa (“idéia de que eles tinham algumas limitações”; “via-os como coitadinhos”; “discriminação”); 1 sujeito declarou “desespero de não estar bem preparada para trabalhar com eles” e 1 “achava estranho”.

Sobre como pensam agora, 4 sujeitos relatam que “todos são iguais”; 7 sujeitos relataram pensar positivamente (“não é tão complicado quanto eu imaginava”; “não podemos discriminar”; “eu adoro trabalhar com alunos com NEE”; “todos são dignos de uma chance”; “precisamos estar preparados”; “eles são capazes sim”; “são tão capazes quanto os outros”); 1 dos sujeitos declara pensar que eles “têm limitações” e 1 professor relatou que hoje os vê como “coitados”

Ao questionarmos sobre ter havido mudança em seu pensamento, 12 sujeitos afirmaram que “Sim” e apenas 1 sujeito relatou não ter havido nenhuma mudança porque “sempre tive convívio”.

Acerca do que motivou a mudança em seus pensamentos, 12 sujeitos relataram que foi a “convivência” e 1 sujeito apenas relatou ter sido “pela caridade”.

Sobre de que forma sua escola favorece a inserção do aluno com NEE, 10 sujeitos destacaram ser o “respeito as diferenças – não ter preconceito”, 3 sujeitos destacam ser “o bom relacionamento entre todos”, 2 sujeitos relatam ser a “oferta de vários tipos de tratamentos

(fonoaudiologia, psicologia...) todos interligados”, e os outros 2 relataram ser “o ambiente acolhedor e familiar”.

Em relação ao sentimento expresso por desempenhar esse trabalho, 11 sujeitos destacam sentimentos positivos como: gratificação – satisfação - motivação – felicidade – realização; os demais cada um relatou sentir “com uma responsabilidade imensa” e “aprendendo muito”.

Acerca dos obstáculos que enfrentaram para trabalhar com esse tipo de alunado, 10 sujeitos relatam que foi “não saber libras – a comunicação”; os demais sujeitos, cada um relatou ser o “contato”; a “falta de conhecimento” e a “dificuldade para assimilarem os conteúdos”

Em relatos espontâneos, 5 professores não quiseram registrar nada; 8 tem visão positiva do processo: 2 sujeitos felicitam a escola e o ambiente familiar; 2 registram que todo mundo deveria caminhar para a inclusão; mais 2 sujeitos enfatizam que todos deveriam ter essa experiência; dois sujeitos esperam melhorar cada vez mais. Um sujeito relata que o problema maior não é da criança e sim dos pais que não dão limites.

5.8.4 INTÉRPRETES DA ESCOLA PARTICULAR

Nesta UE não existe a função de intérprete, porém, há dois sujeitos que foram inseridos nessa categoria por nós: uma professora de primeiros anos do Ensino Fundamental, que trabalha dando aulas de LIBRAS para os professores; e uma freira, que é surda e dá aulas de LIBRAS para os pais e responsáveis dos alunos. Sendo assim, por darem aulas de LIBRAS, categorizamo-nas como intérpretes.

Com relação ao tempo em que trabalham com alunos com NEE, um dos sujeitos informa que há 10 anos e outro há 15 anos.

Ambos sujeitos relataram não possuir pessoas com NEE na família e informam que o que as motivou a trabalhar como professora de alunos com NEE para um dos sujeitos “aconteceu por acaso” e para o outro “ajudar os surdos”

Acerca da opinião sobre a inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, um dos sujeitos relata que “acho muito bom” e o outro “iniciativa muito boa, porém, eu acredito que as escolas não estão preparadas para receber esses alunos”

Sobre ter havido algum fator motivador para desempenhar esse tipo de trabalho, um

dos sujeitos relata ser “o fato de ser surda” e para o outro foi o “curso adicional em Educação Especial, pois queria ter outra experiência”.

Ambos sujeitos não consideram seus trabalhos primordiais para que os alunos alcancem os objetivos previstos pelas disciplinas, pois para eles “não é primordial, mas importante para o desenvolvimento do aluno”

Com relação a acreditar na positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular, ambos sujeitos acreditam e ainda destacam que “os alunos ouvintes gostam de estar com os surdos”. Um dos sujeitos pede para pontuar que essa positividade acontece “principalmente, no que diz respeito à socialização”.

Acerca da avaliação do desempenho dos alunos com NEE em relação aos demais que não possuem NEE, um dos sujeitos relata que “não posso opinar, porque não sou professora formada” e o outro sujeito relata que “eles nunca vão conseguir alcançar o português correto, é claro que sempre vai faltar alguma coisa, porque a língua materna dele é a LIBRAS, mas dá para se desenvolver sim!”

Em relação à percepção da interação dos alunos sem NEE e dos alunos com NEE os sujeitos salientam que é “muito boa” e que “aqui todos são iguais”.

Para ambos os sujeitos, a UE favorece a inserção do aluno com NEE “aceitando as diferenças” e “sendo aberta, democrática, sabe até onde pode ir, ela acredita no aluno como é o caso de um aluno paralisado cerebral, por exemplo. O diagnóstico dizia que ele nunca iria aprender e hoje ele está na sétima série”. Conforme percebido, diferentemente da escola particular, esses sujeitos não destacam nenhum serviço de apoio, apenas qualidades de favorecimento humano.

Sobre como se sentem ao desempenhar este trabalho, ambos sujeitos relatam se sentir “muito bem, gratificada”

Em se tratando dos obstáculos enfrentados para trabalhar com este tipo de alunado, um dos sujeitos relata que não teve dificuldades e o outro relatou ter sido a “LIBRAS, que não considero obstáculo porque foi amor a primeira vista”

Em relatos espontâneos, os sujeitos quiseram deixar registrado que “trabalho na pastoral dos surdos e como ajudante nas igrejas” e o outro “a gente nunca deve desistir antes de tentar porque a gente mesmo não acredita na gente, mas a gente com boa vontade a gente vai”.

6 CRUZAMENTO DOS DADOS

6.1 PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DE TODOS OS SUJEITOS PARTICIPANTES

Confrontando os perfis de ambas as Unidades Escolares pesquisadas, podemos perceber que dos 48 sujeitos, sendo 29 da escola pública e 19 da escola particular, os grupos são compostos majoritariamente por pessoas do sexo feminino, as idades dos sujeitos são equilibradas não sendo apresentado nenhum grupo de maior quantitativo. Há também equilíbrio quanto ao estado civil e em relação a questão de possuir ou não parentes com NEE: verificamos que em ambos os grupos a proporcionalidade é a mesma, 2/3 não possui. Ou seja, em relação a caracterização sócio-econômica, verificamos que os grupos são equivalentes.

Em relação à formação acadêmica, verificamos mais semelhanças entre os dois grupos, pois, em ambos, todos os sujeitos possuem graduação (a formação mínima necessária para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental) e a grande maioria possui pós-graduação. Destes, mais uma vez, verificamos que o percentual de temáticas relativas à Educação Especial também se mantém equivalente entre ambos os grupos.

Sobre conhecimento acerca de NEE, mais correlação, pois vemos o quadro da escola pública se repetir na escola particular, revelando que os professores, durante seus cursos de formação, não estudaram sobre esta temática.

A diferença surge apenas quando constatamos que, na escola particular, a maioria declara ter estudado sobre a temática em outros momentos (Centros de Estudos, Planejamento, Congressos, Seminários), enquanto na escola pública o quadro é inverso. Na escola pública há muitas divergências entre as falas dos sujeitos: percebemos que, na UE pesquisada, há desencontros de informações devido aos sujeitos não manterem comunicação e até mesmo por não estarem muito bem definidas as funções de cada Núcleo (NAPES, NAAH/s, Sala de Recursos) que funciona dentro da escola. Por exemplo, a direção informa que os cursos devem ser divulgados obrigatoriamente pelo NAPES e este informa que, além deles, a direção tem a obrigação de divulgar, já que eles utilizam apenas o espaço da escola e não são membros da UE.

Acerca desse tema, observamos ainda mais divergências de informações entre os sujeitos professores da escola pública, pois os mesmos informam que existem cursos, mas eles não são divulgados, pois acontecem dentro do horário de trabalho e a direção não permite que os professores se ausentem das salas de aulas. Já a direção informa que os professores não

participam dos cursos pelo fato de eles acontecerem fora do horário de trabalho e que estes não participam neste horário estão trabalhando em escolas particulares.

Dessa maneira, observamos um grande diferencial entre as UE's pública e privada, pois enquanto uma “dificulta” a participação dos professores nos cursos oferecidos pela própria instituição, verificamos que na escola particular a direção incentiva seus profissionais a estarem cada vez mais capacitados. Favorecendo e patrocinando a participação de seus funcionários em eventos próprios e também de outras instituições especializadas na questão da inserção dos alunos com NEE no espaço da escola regular em todo o Brasil.

Com relação à atuação profissional, a grande maioria dos sujeitos de ambas as escolas se mantiveram trabalhando nas redes em que começaram a trabalhar, assim como também a maioria permaneceu trabalhando no mesmo segmento em que se encontra hoje, ou seja, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Entretanto, os profissionais que começaram na rede pública e trabalhavam em ambas as redes no início de suas carreiras. Hoje em dia, trabalham apenas na rede pública, enquanto isso, na rede particular, os sujeitos declararam que começaram na rede particular e depois ficaram nas duas redes. Ou seja, enquanto na escola pública houve um declínio no número de sujeitos que trabalham em duas redes, na escola particular houve um aumento considerável de sujeitos que trabalham nas duas redes de ensino. Isso denota que a maioria valoriza a estabilidade do emprego público.

Em relação ao tempo de magistério, enquanto na escola pública, há uma distribuição equilibrada nos períodos 0 a 5 anos - 6 a 10 anos e 11 a 20 anos e um índice maior no período acima de 20 anos, na escola particular há uma quantidade maior de sujeitos nos períodos dos extremos. Isto é, na escola particular, os sujeitos se encontram em maior quantidade nos períodos de 0 a 5 anos e no período acima de 20 anos. Dessa maneira, constatamos que, em ambas as escolas, os índices de tempo de serviço no magistério são semelhantes nos períodos de 0 a 5 anos e no acima de 20 anos. O que nos faz perceber que o tempo de serviço, neste caso, não é condição para assegurar a positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas turmas regulares de ensino.

Quanto ao tempo em que trabalham com alunos com NEE, percebemos que em ambas as escolas o maior índice encontra-se no período de 0 a 5 anos, denotando ser esta prática bem recente para os professores.

Com relação aos três tipos de grupos de professores criados por nós, verificamos que apenas na escola pública há o grupo tipo 1 que são os que trabalham com alunos com NEE, mas não aceitam, e os demais grupos (tipo 2: os que não supunham que alunos com NEE existiam, mas que ao se depararem com eles passaram a estudar e a aceitar desempenhar tal trabalho e o tipo 3: dos que são apaixonados pela causa) existem em ambas as escolas, preponderando em ambas os do tipo 2.

6.2 OBSERVAÇÃO DE CAMPO

A observação aconteceu com 18 dos 23 professores pesquisados e mais 3 intérpretes que atendem às turmas de anos finais do Ensino Fundamental da escola pública e com 12 dos 13 professores pesquisados mais 2 sujeitos que, como dito anteriormente, qualificamos como intérpretes da escola particular.

Destes grupos pesquisados, podemos dizer que na escola pública a minoria sabe LIBRAS, enquanto na escola particular acontece o inverso, até pelo fato de a escola, além de incentivar, financia o curso dentro do horário de trabalho do professor.

Nossas observações foram focadas na postura do professor durante as aulas, nas relações entre professor e aluno com NEE, professor e aluno dito normal, relação professor e intérprete (quando havia), aluno e intérprete.

Podemos dizer que na escola pública a quantidade de sujeitos que mantém boas relações com os alunos com NEE é bem menor que na escola particular. Em ambas as escolas, as relações entre professores e alunos ditos “normais” foram percebidas por nós de forma natural, sem nenhuma característica que saísse do esperado. Quanto às relações dos professores com os intérpretes, na escola pública, percebemos que, como os professores não têm bem definidas as atribuições dos intérpretes, a maioria tende a deixar os alunos com NEE durante as aulas apenas com o auxílio dos intérpretes, ou seja, não aparentam se preocupar se o aluno ou o intérprete estão com alguma dificuldade. Porém, observamos que, na sala dos professores, alguns professores (os que se preocupam com o desenvolvimento dos alunos com NEE), aproveitam o momento para conversar com os intérpretes e perguntar sobre suas percepções acerca do desenvolvimento e interesse dos alunos com NEE.

Já na escola particular, apesar de não haver intérpretes dentro das salas de aula

trabalhando junto com os professores, há professora de LIBRAS e a freira que dá aula de LIBRAS para os pais e responsáveis dos alunos. Ambas estão sempre circulando pela escola e sempre disponíveis e atenciosas com alunos e professores. Constatamos que na escola particular, os papéis dos sujeitos são bem definidos e, por isso, na UE não há conflitos nesse aspecto.

Quanto ao quantitativo de professores que ignoram a presença dos alunos com NEE na escola particular, encontramos dois sujeitos e, na escola pública, registramos oito dos dezoito sujeitos pesquisados.

Com relação à interação entre direção, coordenação e demais funcionários com os alunos com NEE, na escola pública não foi observada nenhuma interação entre esses durante o período pesquisado. Temos apenas a fala dos sujeitos pesquisados relatando situações negativas. Já na escola particular, a relação entre todos os elementos componentes da UE é muito boa e ocorre naturalmente em todos os momentos que foram observados.

6.3 ANÁLISE DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Através da associação livre de palavras pudemos perceber as diferenças das duas UE's acerca dessa temática, pois ficou claro que na escola pública os sujeitos pesquisados não apresentam uma RS formada. Na escola particular, a grande maioria das palavras evocadas denotam um pensamento convergente, por isso, pudemos apreender facilmente as RS dos professores acerca da inserção do aluno com NEE nas turmas regulares de ensino que é favorável à inserção.

A questão do grupo dos professores da escola pública não ter RS formada pôde ser percebida assim que verificamos que das 95 palavras evocadas (um sujeito deixou um campo em branco), 72 eram palavras diferentes e as outras 23 repetição de algumas delas. Isso significa que, pela quantidade de evocações diferentes, no grupo não havia um pensamento convergente. O mesmo não se repetiu na escola particular, pois das 68 palavras registradas, 39 eram palavras diferentes e as outras 29 repetição de algumas delas.

A própria tabela 8 (p. 63) com a categorização, em que criamos quatro categorias para alocar as palavras evocadas, nos faz perceber que, na escola pública, as categorias com maior número de palavras evocadas foram “direito dos alunos e atributos desejáveis dos profissionais”, sendo seguidas pela categoria “negatividade”. Essas três categorias apresentam os maiores

números de evocações, fazendo-nos pensar que, apesar dos sujeitos pensarem que a inserção tem a ver com direitos dos alunos e atributos desejáveis dos profissionais, eles acreditam ser esta uma prática negativa; a categoria “positividade” aparece por último apresentando apenas 11 evocações, que corresponde a metade da categoria negatividade, denotando ser esta a menos importante para este grupo.

Já na escola particular (tabela 18, p. 87), observamos uma grande diferença, pois as categorias "negatividade e atributos desejáveis dos profissionais" apresentam respectivamente duas e uma palavra evocada, enquanto as demais categorias “direitos dos alunos e positividade” a grande maioria das palavras evidenciando mais uma vez que as RS da escola particular já se encontram definidas e pautadas nessas duas categorias, enquanto na escola pública os sujeitos ainda não apresentam, devido a inconsistência provocada pelas categorias divergentes, compostas por palavras que dão idéia de oposição de pensamentos do grupo.

Nos quadrantes de Vergés, novamente o quadro acima descrito se repete, pois, é notória a diferença entre os quadrantes das UE's pesquisadas. A escola pública (tabela 9, p. 64), obteve como resultado o quadrante do NC composto por palavras de categorias opostas (direitos dos alunos e negatividade), enquanto na escola particular, no quadrante do NC, as duas palavras pertencem a categorias que remetem a direitos dos alunos e positividade, além de apresentar apenas uma palavra pertencente a categoria “negatividade” no sistema periférico. Na escola particular (tabela 19, p. 88), observamos ainda certa regularidade, já que as categorias “direitos dos alunos e positividade” aparecem na composição de todos os quadrantes, levando-nos a inferir que o grupo além de possuir RS definida, ainda esta é pautada de acordo com toda a legislação vigente e essência da Educação Especial (que é perceber que esse direito é algo positivo e normal na atualidade).

Ainda sobre a escola pública, podemos relatar que, conforme citado na página 64, no quadrante que possui relação próxima com o Núcleo Central aparece uma palavra - Interação – pertencente a categoria direitos do aluno que obteve a freqüência das mais altas (8) e OM exatamente no limite de corte (3). Embora esta evocação seja um direito legítimo, não remete para o direito ao conhecimento, restringindo-o à socialização. A palavra – Satisfação – encontrada compondo o sistema periférico, que pertencente a categoria positividade, teve freqüência no limite menor mas OM próxima do NC. Isso nos leva a pensar que, futuramente, se no grupo de sujeitos dessa UE for realizado um trabalho sobre Inserção, em que todos os sujeitos

tenham oportunidade de perceber que todos são iguais apenas com NEE diferentes, esse grupo poderá vir a formar sua RS.

6.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

6.4.1 DIREÇÃO

Cruzando os dados de ambas as Instituições pesquisadas, percebemos que, na escola pública os sujeitos, na maioria das perguntas, divergem. Por isso, não podemos traçar um perfil da direção da EU. Verificamos que elas apresentam um discurso totalmente distinto: uma com visão sendo favorável à inserção, e a outra pareceu-nos tratar o assunto como uma obrigação, abordando questões políticas e de remuneração com mais destaque durante seu discurso.

Verificamos também que ambos sujeitos da direção, bem como os demais sujeitos pesquisados, não compreendem bem as funções dos núcleos existentes em seu espaço físico (NAPES/NAAH's/Sala de recursos) e até mesmo da função da inserção dos alunos com NEE nas turmas regulares de ensino.

Já na escola particular, os sujeitos, diferentemente da escola pública, apresentam, apesar de um ser antigo e o outro bem recente na escola, um discurso semelhante, totalmente favorável à causa. Na escola, há um grande incentivo por parte da direção, pois, quando há seminários e congressos até mesmo em outros Estados, elas enviam seus professores para participarem, ou seja, percebemos um grande investimento em formação em serviço.

6.4.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Não tivemos a oportunidade de entrevistar a Coordenadora Pedagógica da escola pública, apenas ouvimos relatos dos professores em que afirmam que a mesma, nos encontros pedagógicos, não fala sobre Educação Especial nem faz menção aos alunos com NEE e seus rendimentos, nem mesmo nos Conselhos de Classe.

Já a Coordenadora Pedagógica da escola particular trabalha há bastante tempo na UE. É totalmente a favor da inserção e conhecedora das teorias, pois apresenta um discurso bastante fundamentado, atualizado e favorável a este processo.

Durante o período de pesquisa de campo, verificamos que a mesma tem preocupação e compromisso muito grande com o desenvolvimento de todos os alunos. Está sempre disposta a auxiliar os professores e atende os alunos com muita atenção, tratando todos de forma igual.

6.4.3 PROFESSORES

Percebemos uma grande diferença entre os grupos pesquisados, pois, em relação a opinião sobre inserção dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular, constatamos que, na escola pública, os sujeitos atribuem à inserção a categoria “negatividade” (vinte e três evocações), seguida de dez evocações de “positividade”, categoria diretamente oposta.

Já no grupo da escola particular, obtivemos como resultado as categorias atributos desejáveis dos profissionais e positividade com a mesma quantidade de evocações (7) e as categorias negatividade e direitos dos alunos seguidas com menos da metade das evocações.

Em ambas as escolas, os sujeitos afirmaram não ter tido fator motivador para se trabalhar com esse alunado, pois isso aconteceu por acaso; o que chama atenção é na escola pública ter três sujeitos que relataram não terem sido avisados que trabalhariam com alunos com NEE inseridos nas turmas regulares. E dois levaram um susto quando se depararam com o aluno surdo dentro de sala de aula, fato que não aconteceu na escola particular.

Acerca da positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas turmas regulares de ensino, em ambas as UE's, a maioria dos sujeitos concorda que ela exista e a minoria, apesar de relatar que concorda, destaca que este processo só será positivo quando houver estrutura.

Em relação ao desempenho dos alunos com NEE, observamos uma certa convergência, pois a grande maioria, em ambos os grupos, relata que o rendimento dos alunos vai depender de cada um, independentemente de ele ter ou não NEE. Os demais relataram, em quantidades equivalentes, que os surdos apresentam desempenho maior que os ouvintes e também a mesma quantidade relatou o contrário, que o surdo apresenta rendimento menor que os ouvintes. Na escola particular, tivemos três sujeitos que relataram que o desempenho dos ouvintes é maior; e seis relataram que o desempenho é igual entre todos os alunos.

Acerca da visão dos sujeitos sobre a inserção antes de trabalhar com esse alunado, em ambas as UE's, obtivemos como resposta pela maioria que não tinham visão definida, pois nunca

acharam que iriam trabalhar com esse tipo de alunado. Após experiência, estes sujeitos relataram que a inserção é viável desde que haja estrutura; entre os demais, a maioria relata que é positivo; e um mínimo, que é negativo.

Quando questionados sobre o motivo da mudança de pensamento, em ambos os grupos, os sujeitos relataram ter sido a convivência. Apenas um sujeito da escola particular disse não ter tido mudança em seu pensamento, porque sempre conviveu com pessoas com NEE.

Quanto ao favorecimento da escola em relação ao processo de inserção do aluno com NEE, tanto os sujeitos da escola particular quanto os da escola pública, em sua maioria, citam ser a oferta de serviços de apoio (NAPES, NAAH/S, Sala de Recursos – escola pública e (psicologia, fonoaudiologia e assistência social – escola particular). Além desses serviços, os sujeitos da escola pública evocam muito a questão de haver intérpretes e na escola particular o respeito, o bom relacionamento e o ambiente acolhedor. Isso significa que, apesar de em ambas UE's os sujeitos relatarem os serviços de apoio, na escola particular a questão do apoio moral enfatizado pela coordenadora na página 92 é ratificado pela maioria dos professores (que relatam ser esses também os motivadores para o favorecimento do processo de inserção do aluno com NEE na referida UE).

Em relação ao sentimento ao desempenhar essa atividade, na escola pública, apenas dois sujeitos relataram sentimentos positivos e os demais resumem em obrigação e descontentamento. Já na escola particular, todos os sujeitos evocaram sentimentos positivos, não tendo nenhuma evocação negativa.

Sobre os obstáculos enfrentados para trabalhar com esse alunado, em ambos os grupos, a maioria citou o fato de não saber LIBRAS, os demais a falta de conhecimento (não estarem capacitados).

Em relatos espontâneos, na escola particular, os sujeitos apresentam aspectos positivos, felicitaram a UE e disseram que todos deveriam ter essa experiência porque a consideram muito positiva tanto para todos os tipos de alunos quanto para os profissionais. Já na escola pública, a maioria dos sujeitos quis deixar registrado que não concorda com a forma com que a inclusão foi feita. Muitos deram depoimentos políticos, reclamaram da falta de espaço de trocas; outros de preconceito de alguns colegas. Ainda outros destacaram que gostariam de ter preparo para isso. Os demais relataram que a escola só não está melhor por conta da direção. Apenas um afirmou que o resultado gratifica e um que os alunos estariam melhor se estivessem

na Escola Especial.

6.4.4 INTÉRPRETES

Como dito anteriormente, (p. 96) na escola particular não há esse grupo de sujeitos, para atividade em sala de aula. Porém, caracterizamos dois sujeitos como possíveis intérpretes dessa instituição (professora de LIBRAS para os professores e a professora de LIBRAS para os pais e responsáveis); na escola pública, dos três intérpretes, conseguimos entrevistar dois.

Na escola particular, os sujeitos têm mais tempo de experiência do que os da escola pública. Sobre a inserção dos alunos com NEE nas turmas regulares, na escola particular, ambos sujeitos acham uma boa proposta. Na escola pública, os sujeitos relatam que, se tivesse estrutura, bom relacionamento e compreensão da proposta por todos, seria uma boa proposta. O que se conclui que os sujeitos relatam que da forma como está sendo feita não apresenta pontos positivos.

Acerca do motivo para desempenharem este trabalho: na escola pública, os sujeitos relatam que para ajudar e para assistencialismo. Já na escola particular, foi respectivamente o fato de ser surda e o fato de querer ter outra experiência.

Sobre considerar seu trabalho primordial para que os alunos com NEE consigam alcançar os objetivos propostos, na escola pública, os sujeitos acreditam que sim e, na escola particular, não acham primordial, apenas importante.

Em relação a acreditar na positividade do processo de inserção do aluno com NEE em ambas as UE's, todos os sujeitos acreditam que sim por ser importante esse convívio.

Com respeito ao desempenho dos alunos, todos os sujeitos acreditam que, quando há recursos, eles podem se desenvolver e que esse desenvolvimento vai depender de cada um. Apenas um sujeito da escola particular não quis relatar nada por ser professora leiga.

Ambos sujeitos da escola particular percebem que a interação entre alunos com e sem NEE é muito boa. Os sujeitos da escola pública relatam que alguns se interessam pela experiência e que se a turma não for trabalhada sobre a questão do respeito às diferenças, os alunos acabam criando rivalidades entre si por não compreenderem o mecanismo e as necessidades do surdo; Dentre outras questões, acreditam que o intérprete beneficia "dando cola" para os surdos.

Sobre como a UE favorece a inserção dos alunos com NEE na escola particular, os

sujeitos relatam ser através da aceitação das diferenças. Já, na escola pública, os sujeitos relatam ser a oferta do intérprete, NAPES e Sala de Recursos. Apenas um sujeito destaca a oportunidade dos alunos com NEE estudarem.

Acerca do sentimento ao desempenhar esse trabalho, tanto na escola particular quanto na escola pública, ambos se sentem bem. Porém, na escola pública, um sujeito lamenta que os sujeitos envolvidos no processo não entendem bem sua função, ratificando o relatado na página 40, primeiro parágrafo.

Com relação aos obstáculos enfrentados para trabalhar com esse alunado, na escola pública, os intérpretes relacionam a falta de regulamentação da profissão e obstáculos internos como a desorganização da UE. Na escola particular, um sujeito relatou que não houve obstáculos, pois é surda de nascença e a outra relatou ter sido aprender LIBRAS.

Em relatos espontâneos, um dos sujeitos da escola pública quis registrar os diferentes tipos de profissionais que deveriam existir para que a inserção acontecesse de forma plena. E, na escola particular, um quis apenas registrar que trabalha em outros lugares como intérprete e a outra que tudo é possível quando há boa vontade.

6.4.5 DEMAIS SUJEITOS - SALA DE RECURSOS - COORDENAÇÃO DO NAPES - COORDENAÇÃO DO NAAH/S

Como na escola particular não há tais tipos de serviços (Sala de recursos, NAPES e NAAH/S) destinados aos alunos com NEE matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, resolvemos agrupar esses três tipos de serviços e cruzar os dados destes sujeitos para ver se há convergências de pensamentos entre os sujeitos que oferecem apoio aos alunos e professores na UE pesquisada.

Todos os três sujeitos relatam possuir experiência na área da Educação Especial há mais de vinte anos. Sobre o motivo para se trabalhar com esse tipo de alunado, os três relatam ter sido respectivamente as diferenças humanas; outro afirmou que precisava ser professora para complementar a formação de fonoaudióloga; e o outro foi o fato de ter convivido com uma deficiente mental desde sua infância.

Sobre a positividade do processo de inserção destes alunos com NEE nas turmas regulares, todas acreditam que seja positivo, e acham o processo mais do que viável.

Acerca da interação entre os diferentes pares, um dos sujeitos relata ainda ser bastante dificultosa devido à própria sociedade; as demais acham a interação boa inclusive melhor entre alunos do que entre alunos e professores.

Em relação a perceber seu trabalho como primordial para que a inserção aconteça, as coordenadoras acreditam que sim; já a professora da sala de recursos não considera seu trabalho fundamental, pois acredita que, em alguns anos, com todos qualificados, não vai ser mais necessário Sala de Recursos.

A respeito de como a sua escola favorece a inserção dos alunos com NEE, um dos sujeitos afirma que promovendo a presença dos surdos; outro sujeito destaca que foi ter deixado abrir o NAPES ali; já a professora da Sala de Recursos relata que o favorecimento foi da Secretaria Estadual de Educação (SEE), por ter implantado o NAPES ali, mas com relação ao favorecimento por parte da escola enfatiza que “se depender da direção...não há favorecimento”.

Todos os sujeitos relataram sentimentos positivos quando questionados sobre seus sentimentos ao desempenharem esse tipo de trabalho. Quanto aos obstáculos enfrentados para desempenharem esse trabalho, todos destacaram obstáculos de origem estrutural da UE e da SEE.

Em registros espontâneos, um sujeito não quis registrar nada. Os outros registraram que devemos lutar pelo não desperdício do potencial humano e ainda que querem fazer mais!

7 CONCLUSÃO

Concluimos nossa pesquisa considerando que nosso estudo ratificou o que os autores Goffredo (1992), Glat (1995 e 2000), Bueno (1999), Rodrigues (2005), Barby (2005) e Vianna (2005) destacam em seus estudos sobre inserção de alunos com NEE: o que dificulta a implantação da inserção é o despreparo dos professores.

Endossa também o que o estudo de Mazzillo (2003) aponta acerca desta temática, pois, apesar de haver muitos pontos negativos relatados pelos professores, os pontos positivos os superam e acabam estimulando os profissionais a estudarem sobre o fenômeno.

Conforme Glat (informação verbal) explicou durante a defesa da dissertação de Jane dos Santos Mello, devemos pesquisar como a inserção acontece e não se ela é viável. Percebemos que esta inserção acontece de diferentes formas, dependendo das RS dos grupos. Principalmente, se houver capacitação, pois, verificamos que, na escola particular, a forma com a qual a direção e a coordenação pedagógica trabalham, incentivando essa formação/capacitação em serviço, acaba tornando o grupo de professores mais satisfeito e motivado a trabalhar com esse tipo de clientela, fato que não acontece na escola pública. Dessa maneira, percebemos que os incentivos, o apoio e o investimento em capacitação são primordiais. Tanto é verdade que o relato da coordenadora e dos professores sobre o estímulo dado pela escola vai além de recursos materiais, apontando para apoio moral, planejamento, acolhimento de diferenças e bom relacionamento.

Nosso trabalho não ratifica o que Blumer (2004) encontrou, pois, segundo o autor, em sua pesquisa na escola particular, os professores aceitavam a inserção apenas formalmente, ou seja, o trabalho realizado não era comprometido com a causa, permitindo assim perpetuar os preconceitos. Constatamos, então, que em nenhuma das duas UE's pesquisadas tal pensamento existe nos grupos, ou seja, em nenhuma das UE's pesquisadas por nós, percebemos que os sujeitos aceitam a inserção apenas formalmente, porque a escola ou o Governo desejam. Inclusive, em ambas as escolas, percebemos que os sujeitos não favorecem questões preconceituosas entre os diferentes pares com suas condutas.

Eidelwein (2006) e Bernardes (2003) relatam que o contexto influencia na produção dos discursos. O que ratificamos, pois, na escola particular, todos da equipe técnico-pedagógica investem e incentivam o trabalho dos professores. Mesmo os que nunca tiveram a oportunidade de ter tido a experiência de trabalhar com alunos com NEE, sendo primordial para que os

professores se esmerem em desempenhar de forma coerente e com qualidade. Além do fato de que, por ser uma instituição privada, acaba impulsionando os sujeitos a trabalhar de acordo com as expectativas da instituição para manterem seus empregos. Já na escola pública, o simples fato de 20 dos 21 professores informarem que não foram comunicados de que em suas salas de aula havia alunos com NEE, bem como a equipe técnico-pedagógica não falar sobre a temática durante os Centros de Estudos e Conselhos de Classe demonstra que, nesta UE, o discurso de alguns professores pode ser desfavorável, porque não há por parte da UE incentivo e apoio a este tipo de trabalho.

O fato de os professores não compreenderem bem o papel do intérprete demonstra que na escola pública a falta de comunicação e capacitação para este tipo de trabalho acaba fazendo com que os sujeitos envolvidos no processo não tenham entendimento da função de cada um dos elementos envolvidos.

Souza (2001), Bernardes (2003), Danelon (2003), Karanauskas (2004) e Spala (2005) relatam que seus estudos apontaram que a inclusão é um processo positivo para todos os envolvidos tenham eles NEE ou não, sejam eles professores ou não. Nossa pesquisa endossa estes estudos e complementa ainda que o fato de trabalhar com alunos com NEE acabou estimulando respectivamente 5 dos 19 professores da escola pública e 3 dos 13 professores da escola particular a procurarem pós-graduação com ênfase em Educação Especial, já que, majoritariamente nos dois grupos, os sujeitos não estudaram o tema durante o período da graduação.

Souza (2005) e Florence (2006) destacam que, para a inserção ser viável, é necessário formação permanente dos professores. Nossa pesquisa fez perceber exatamente isso, pois, na escola particular, a inserção acontece de forma positiva, porque a instituição investe continuamente nesta formação em serviço constante.

Esta pesquisa nos possibilitou perceber que, apesar dos sujeitos de ambas as Unidades Escolares pesquisadas apresentarem características bastante semelhantes no que diz respeito à formação acadêmica, à idade, ao estado civil, ao sexo, ao tempo de magistério, ao tempo de experiência com alunos com NEE, o fato de não terem estudado sobre a temática durante seus cursos de formação de professores e de em ambas as UE's haver serviços de apoio especializado para os alunos e professores, notamos uma grande diferença entre o pensamento e RS dos grupos. Verificamos que o grupo da escola particular, devido ao grande investimento em capacitação e

formação em serviço, entende e trabalha de acordo com as necessidades dos alunos. O mesmo não ocorre na escola pública, que apresenta grande dificuldade quanto à questão da capacitação e comunicação dentro da UE.

Estas características vêm à tona quando realizamos as observações, as entrevistas e a associação livre de palavras e montamos os quadrantes de Vergés, pois podemos perceber que, na escola pública, a evocação de palavras com frequência e OM semelhantes, pertencentes a categorias opostas, bem como atos e atitudes observadas e também os relatos durante as entrevistas nos faz concluir que o grupo ainda não consolidou sua RS acerca do processo de inserção dos alunos com NEE nas turmas regulares de ensino.

Na escola particular acontece o inverso, pois tanto nas observações de campo quanto na análise dos relatos das entrevistas e através da associação livre de palavras que apresentou o NC bem formado, sendo composto pelas palavras pertencentes às categorias direitos dos alunos e positividade. Elementos primordiais para o sucesso do processo de inserção dos alunos com NEE nas turmas regulares de ensino. Dessa forma, concluímos que para este grupo, a RS é objetivada em direitos dos alunos e ancorada na questão de não haver diferenças entre os sujeitos com e sem NEE.

Apesar de ambos os grupos confirmarem que a inserção é um processo positivo para todos, apenas a escola particular apresenta hábitos e atitudes extremamente favorecedoras desse processo, tais como: incentivo à formação e capacitação; apoio constante de toda a equipe técnico-pedagógica; respeito às diferenças.

Na escola particular, o resultado desse processo positivo é evidenciado pelo favorecimento das relações humanas. Ao contrário, infelizmente, da escola pública que destaca apenas os serviços de apoio. Não há envolvimento com os alunos com NEE por desinteresse e/ou desinformação. É como se não existissem naquele espaço. Já os da escola particular por terem apoio moral, capacitação e relacionamento amistoso, o trabalho apresenta bons resultados, sendo elogiados por outros colégios e também por seus ex-alunos que, retornam à escola para relatar seu desenvolvimento posterior e/ou para matricular seus filhos. Não se pode desprezar a informação de que esta escola teve um percurso incomum: de escola especial para escola regular.

A partir dessas considerações finais, ressaltamos que a convivência com pessoas com NEE é fundamental para favorecer as relações humanas dos indivíduos, propiciando a aceitação e respeito às diferenças e estimulando o desenvolvimento profissional dos professores.

Finalmente concluimos nosso estudo relatando que ele é mais um estudo fortalecedor das políticas favorecedoras da inserção dos alunos com NEE em turmas regulares de ensino e que, como objeto de pesquisa, permite aprofundamento no qual sugerimos: estudo de caso da escola particular; estudo comparativo entre diferentes escolas públicas estaduais de mesmo perfil e região; estudo apenas com os intérpretes que atuam em diferentes instituições; estudo sobre a influência das RS da direção da UE nas RS dos professores acerca da inserção de alunos com NEE no espaço da escola regular.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. **Pratiques sociales et representations**, Paris, P.U.F, 1994.

_____. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES, A. e OLIVEIRA, D. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB Editora, 1998

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 16, p. 60-78, jan./mar. 1994.

_____. Impacto das pesquisas educacionais sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P; VILELA, R. A. T. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

_____. Fracasso escolar e suas relações com o trabalho infantil: representações de alunos repetentes, trabalhadores e não-trabalhadores e de seus professores. In: MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Org.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, v. 1, p. 213-246.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Manzini, E. (org). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp, 2000, p. 1-11

ARRUDA, A. Teorias das RS e teorias do gênero. Cadernos de pesquisa. n° 117, São Paulo. Nov. 2002 a. Disponível em: www.scielo.br

_____. (org). **Representando a alteridade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002 b

_____. Despertando do pesadelo. In: MOREIRA, Antonia S. Paredes (org). **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005.

BARBY, Ana Aparecida de O. M. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERNARDES, J. L. F. **Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

BLUMER, L. **Indagações sobre a política de inclusão: um estudo do processo de inserção de aluno com necessidades educacionais especiais em classe regular do ensino público fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba,

São Paulo, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, G. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Centro Brasileiro para a infância e a adolescência. Brasília/DF: Ministério da Ação Social, 1990.

_____. CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Inclusão: o paradigma da próxima década**. Romeu Kazumi Sassaki. Mensagem da APAE. Brasília, out/dez, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Lei nº 4.024, de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. MEC - Secretaria de Educação Especial. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000.

_____. Lei Federal 10.436 de 22 abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Lei Federal 10.792 de 01 de dezembro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 dez. 2003.

_____. Ministério da Educação. **Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas : 1.** ed. Brasília : MEC, SEESP, 2004.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. Aprovação do projeto de lei nº 180 de 2004, de 13 de dezembro de 2005. **Diário do Senado Federal**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 2006

_____. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 1993

_____. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, vol. 3. n. 5, p. 7-25, 1999

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

DANELON, Maria Cristina Tavares de Moraes. **A inclusão para além da inserção: uma proposta de intervenção de linguagem funcional**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. 1 CD-ROM

EIDELWEIN, M. P. **Concepção dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006

FERREIRA, M. O. V. Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n. 122, p. 391-410, 2004.

FERREIRA-BRITO, L. Uma abordagem fonológica de sinais da LSCB. **Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.20-43, 1990

FLAMENT, C. Structure, dynamique ET transformaton des représentations sociales. In: ABRIC, (1994), 33-51.

_____. As Representações Sociais. In: JODELET, D (org). **Estrutura e dinâmica das representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FLORENCE, F.M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um modo de olhar para as políticas públicas e a prática pedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce: um introdução às idéias de Feuerstein**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995

FOULCALT, M. **A história da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GEERTZ, C. **A interpretação de culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1973

GUIMELLI, C. Structures et transformations das représentations sociales, Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1994.

GLAT, Rosana. **A integração social do portador de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

_____. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, Rio de Janeiro, vol. I, 16-23, 2000.

_____ & FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Inclusão**, Brasília, vol. I, 35-39, out 2005.

_____ & OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares. Projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios atuais e perspectivas para o futuro.** Relatório de consultoria técnica. Banco mundial, p. 24-27, 2003. Disponível em: <http://cnotinfor.pt/inclusiva> Acesso: 15 jan, 2007

GOBBI, Mirian. **Caminhos e (Des) caminhos na educação de surdos: da reabilitação à inclusão.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a práticas das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**, São Paulo, vol. 4(10), p.118-127, 1992.

GUARESCHI, P. A. "Sem dinheiro não há salvação": ancorando o bem e o mal entre os neopetencostais. In: **Textos em Representações Sociais** P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch, (org.), Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GUATEMALA, **Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Assembléia Geral:– 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda de 1999.

HORTÊNCIO, G. F. H. **Um estudo descrito do papel dos intérpretes de LIBRAS no âmbito organizacional das testemunhas de Jeová.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005

INSTITUTO HELENA ANTIPOFF (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro). **Apostilas de capacitação de professores da rede municipal de ensino da cidade do RJ.** Rio de Janeiro: SME, 2001.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, Editora Autores Associados, 1985

_____. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA (org.) **Representando a Alteridade.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

JODELET, D. Folie et représentations sociales. Paris: PUF, 1989.

_____. Representações sociais um domínio em expansão. In: _____ (org) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para a história. In: _____ **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 45-64

_____. Seminário sobre Representações Sociais. In: **Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá**. Rio de Janeiro, 2001.

KAFROUNI, R & PAN, M. A. G.S. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica**: um estudo de caso. Curitiba: InterAÇÃO, 2001.

KARANAUSKAS, Sueli G. Xavier. **O processo de inclusão do PNE**: um estudo na Escola Pequeno Cotolengo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade São Marcos. São Paulo, 2004

KARNOPP, L. B. **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, 1994.

MADEIRA, M. C. Representações Sociais E Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. **Representações sociais**: teoria e Prática. João Pessoa, EDUEPB. 2001

_____. O aprender da prática: formação profissional e representações sociais. In: Maria Célia Correia Nicolau. (Org.). **Serviço social, trabalho profissional e representações**. Natal-RN: EDUFRN, 2004, v. 0, p. 7-22.

MAGALHÃES, R. O. M. de. **Inclusão o caminho para a cidadania**. 2006. Trabalho monográfico (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. 1. ed. São Paulo-SP: Memnon - Edições científicas, 1997. v. 1. 235 p.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.

_____; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. v. 1. 103 p.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades

educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

MARTINS, A. L. B. **Identidades surdas no processo de identificação lingüística: o entremeio de duas línguas.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2004

MAZZILO, I. B. C. V. **Barreiras invisíveis presentes na educação inclusiva: um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos portadores de paralisia cerebral.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MAZZOTA, M. J de S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Editora Cortez, 1996

MEC. Disponível em: www.educacao.rj.gov.br. Acesso em: 12 abr. 2008

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Aluno com necessidades especiais" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.* São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=26. Acesso em: 17 nov. 2007.

MOLINER, P. *Images et représentations sociales.* Grenoble: Presses niversitaires de Grenoble. 1996.

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

_____. **A psicanálise: sua imagem e seu público.** Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.45-66.

_____. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Representações sociais: Investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA. A. S. P; FILHO, E. A. S. Representação Social de Epilepsia: como me percebo e como sou percebido.. In: Antonia Silva Paredes Moreira. (Org.). **Representações Sociais: Teoria e Prática.** 1a. ed. João Pessoa/PB: Editora Universitária, 2001, v. , p. 203-222.

PATACO, Vera Lucia Paracampos. **Metodologia para trabalhos acadêmicos e normas de apresentação gráfica.** 4 ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, Jean. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (org.) (1983). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. São Paulo: Cultrix, 1983.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros Editores, 1994;

QUADROS, Ronice Muller de. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos nos processos de aquisição**. Dissertação (Mestrado em Linguística). PUCRS, Porto Alegre: 1995

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. v. 1. 126 p.

RODRIGUES, S. M. **Educação Inclusiva: das políticas públicas às representações docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

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

SASSAKI, Kazumi Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão: o paradigma da próxima década**. Mensagem da APAE. MEC, Brasília, out/dez, 1998.

SKINNER, B.F. **Verbal Behavior**. New Jersey: Prentice-Hall, 1957.

SKLIAR, C. B. (Org.) . **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. v. 1. 192 p

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999

SOUZA, Adriana da Silva. **Educação para todos: atendendo às diferenças - reestruturando a identificação da doença mental no município de Queimados**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Cleide da Câmara. **Concepção do professor sobre alunos com seqüela de paralisia cerebral e a sua inclusão no ensino regular**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SPALA, Fátima Terezinha. **Políticas de inclusão e a formação dos professores alfabetizadores da cidade do RJ.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995

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

VIANNA, F. M. G. **A política da inclusão e a formação de professores.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A

Professor (a), não deixe de responder qualquer item. Caso marque uma resposta por engano, faça um círculo em torno dela para anulá-la. A marcação do X indicará a resposta correta. Agradecemos a colaboração.

1. SOBRE VOCÊ

Sexo: F M Idade: _____
 Município em que nasceu? _____
 Estado Civil: Solteiro Casado Divorciado Viúvo Outros
 Município em que mora: _____
 Bairro em que mora: _____ Há quantos anos? _____
 Possui parentes, vizinhos ou conhecidos próximos com necessidades educacionais especiais? S N

2. SOBRE SUA FORMAÇÃO:

Ensino médio: Geral Técnico Normal Quando concluiu? _____
 Graduação? S N Qual? _____
 Pós-graduação? S N Concluída? S N
 Em que área? _____
 Estudou sobre Educação Especial durante a graduação? S N
 Estudou sobre Educação Especial em outro lugar? S N
 Onde? _____ Em caso de
 resposta afirmativa, o que foi ensinado correspondeu as suas expectativas? Justifique

3. SOBRE SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS:

Quando começou a lecionar? _____ escola particular ou pública ?
 Em que segmento começou? EI 1ª a 4ª 5ª a 8ª Médio
 Atuou quanto tempo neste segmento? _____
 Em que outros segmentos já atuou? EI 1ª a 4ª 5ª a 8ª Médio
 Atua em que disciplinas? _____
 Atualmente trabalha em que rede? particular pública
 Trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais há quanto tempo?

 Numa escala de 0 à 10, que nota você atribui ao desempenho do seu trabalho? Justifique

4. SOBRE A INSERÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:

Qual a sua opinião sobre a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular? Justifique

Na escola em que você atua, você considera a forma como ocorre a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais adequada? Justifique

Registre abaixo quatro palavras que vêm a sua cabeça quando você pensa em alunos com necessidades educacionais especiais:

--	--	--	--

Agora, escolha a palavra que em sua concepção é a mais importante e justifique sua escolha.

APÊNDICE B

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA (DIREÇÃO E COORDENAÇÃO)

- 1 Desde quando esta escola começou a trabalhar com alunos com NEE?
- 2 Por que motivo esta escola começou a trabalhar com alunos com NEE?
- 3 Que mudanças ocorreram para trabalhar com este alunado?
- 4 Como é feita a seleção do corpo docente?
- 5 É levado em consideração formação específica destes professores?
- 6 Quais as maiores dificuldades dos professores ao trabalhar com esses alunos?
- 7 O que a escola faz para apoiar os professores?
- 8 Existe alguma capacitação oferecida pela instituição? Como é feita?
- 9 Como é percebida a interação aluno X aluno com NEE – professores X aluno com NEE?
- 10 Do seu ponto de vista, o resultado desse trabalho é positivo?
- 11 Como é a relação da escola com os responsáveis?
- 12 O que impulsiona esses responsáveis a procurarem essa escola?
- 13 Como você percebe se o trabalho desenvolvido pela escola alcança o desenvolvimento intelectual e afetivo esperado dos alunos?

ENTREVISTA (PROFESSORES)

- 1 Quantos anos trabalha com alunos com NEE?
- 2 Possui pessoas com alguma NEE na família?
- 3 Qual sua opinião sobre a inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular?
- 4 Houve algum fator motivador para você desempenhar este tipo de trabalho?
- 5 Você acredita na positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular?
- 6 Como você avalia o desempenho dos alunos com NEE em relação aos demais que não

possuem NEE?

- 7 Você lembra qual era a sua visão acerca dos alunos com NEE antes de entrar no magistério, ou mesmo antes de trabalhar junto a eles?
- 8 Como você pensa agora?
- 9 Houve mudança?
- 10 Sabe explicar o que motivou essa mudança?
- 11 De que forma sua escola favorece a inserção do aluno com NEE?
- 12 Como você se sente ao desempenhar este trabalho?
- 13 Quais os obstáculos que você enfrentou para trabalhar com este tipo de alunado?

ENTREVISTA (PROFESSORES INTÉRPRETES / SALA DE RECURSOS)

- 1 Quantos anos trabalha com alunos com NEE?
- 2 Possui pessoas com alguma NEE na família?
- 3 O que te motivou a trabalhar como intérprete de libras em escolas?
- 4 Qual sua opinião sobre a inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular?
- 5 Houve algum fator motivador para você desempenhar este tipo de trabalho?
- 6 Você considera esse trabalho primordial para que os alunos alcancem os objetivos previstos pelas disciplinas?
- 7 Você acredita na positividade do processo de inserção do aluno com NEE nas escolas de ensino regular?
- 8 Como você avalia o desempenho dos alunos com NEE em relação aos demais que não possuem NEE?
- 9 Como você percebe a interação dos alunos sem NEE e dos alunos com NEE?
- 10 De que forma sua escola favorece a inserção do aluno com NEE?
- 11 Como você se sente ao desempenhar este trabalho?
- 12 Quais os obstáculos que você enfrentou para trabalhar com este tipo de alunado?