

PENSAMENTO SOCIAL E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO DE ESCOLA E AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO POR PARTE DE MÃES DE ALUNOS DEFICIENTES DE SÃO GONÇALO*

IELVA MARIA COSTA DE LIMA RIBEIRO¹
RAFAEL MOURA COELHO PECLY WOLTER²
MARSYL BULKOOOL METTRAU³

RESUMO: A pesquisa teve por objetivo geral investigar a avaliação das famílias a respeito dos resultados das políticas de educação especial, implantadas na rede municipal de São Gonçalo (RJ) a partir de 2009, na vida escolar de seus filhos. Realizou-se pesquisa de campo utilizando entrevista semiestruturada, analisada na perspectiva da análise categorial de Bardin. Os resultados demonstraram que na avaliação das mães entrevistadas as políticas, mesmo não universalizadas, com indícios de que precisam melhor atender aos alunos com deficiência intelectual (DI), colaboram para a vida escolar dos alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Representação social. Avaliação.

SOCIAL AND EDUCATIONAL THOUGHT: SCHOOL DESIGN AND EVALUATION OF INCLUSION BY MOTHERS OF DISABLED STUDENTS IN SÃO GONÇALO

ABSTRACT: The research had as general objective to investigate the assessment of families regarding the results in the school life of their children, the special education policies implemented in the city of São Gonçalo/RJ from 2009. We conducted field research using semi-structured interviews, analyzed in terms of categorical analysis of Bardin. In the evaluation of mothers interviewed the results showed that the policy collaborate positively in the life of students, although isn't universalized and evidence needs to better serve students with intellectual disabilities.

Keywords: Special Education. Social Representation. Evaluation.

*Artigo derivado do projeto de pesquisa "Inteligência, criatividade, desenvolvimento cognitivo e inclusão".

¹Universidade Salgado de Oliveira, Faculdade de Pedagogia, Instituto Superior Anísio Teixeira – São Gonçalo (RJ), Brasil. E-mail: ielvamariacostadelimaribeiro@gmail.com

²Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ), Brasil; Universidade Salgado de Oliveira – Niterói (RJ), Brasil. E-mail: rafaelpeclywolter@gmail.com

³Universidade Salgado de Oliveira – Niterói (RJ), Brasil. E-mail: marsylmettrau@gmail.com

DOI: 10.1590/ES0101-73302017157409

LA PENSÉE SOCIALE ET ÉDUCATIVE : LA CONCEPTION DE L'ÉCOLE ET DE L'ÉVALUATION DE L'INCLUSION PAR LES MÈRES DES ÉLÈVES HANDICAPÉS À SÃO GONÇALO

RÉSUMÉ : L'objectif de cette recherche a été d'étudier l'opinion des familles sur la politique de l'éducation pour les élèves à besoins spécifiques, implémentée dans le réseau communal de São Gonçalo (RJ) à 2009. Un questionnaire semi-structuré a été appliqué pendant l'enquête de terrain, fondé sur l'analyse catégoriel de Bardin. Les résultats montrent que les mères conçoivent que les politiques inclusives, encore que non universelles et montrant que nécessitent des améliorations, contribuent à la vie scolaire des enfants.

Mots-clés : L'éducation Spéciale. La Représentation Sociale. Évaluation.

Introdução

Ancorado no princípio constitucional brasileiro de que a educação é direito de todos e alinhado aos acordos internacionais oriundos das convenções internacionais de direitos firmados ao longo dos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008). Esta política, conforme enfatiza Mantoan (2011), é considerada um instrumento capaz de colaborar para a superação dos princípios e práticas integracionistas até então presentes nos sistemas educacionais brasileiros.

Por conseguinte, a partir de 2008, os sistemas públicos brasileiros iniciaram um processo de reorganização, a fim de garantir o direito de todas as pessoas aprenderem juntas em espaços educacionais inclusivos, buscando, assim, um alinhamento das ações públicas municipais à PNEE/2008.

São Gonçalo é uma cidade localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Em 2010, sua população atingiu o quantitativo de 999.728 habitantes e a população estimada para o ano de 2014 era de 1.031.903 habitantes. O índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM), em 2010, era de 0,739¹ (IBGE, 2010). Ainda no ano de 2009, havia 58 escolas que ofereciam a educação infantil e atendiam a 4.690 alunos. O número de matrículas no ensino fundamental era de 38.773 alunos em 82 escolas (IBGE, 2010).

Em São Gonçalo, esse processo teve início no ano de 2009. A prefeitura, por meio de ações conjuntas entre as Secretarias Municipal de Educação, de Administração e de Transportes, realizou ações com o objetivo de garantir os direitos de todas as pessoas ao acesso, à permanência e às aprendizagens do ensino regular.

Foram, portanto, realizadas as seguintes ações: transferência para as salas regulares dos alunos que ainda frequentavam classes especiais municipais ou da instituição filantrópica sem fins lucrativos que encerrou sua escola especial; criação de uma rota de transporte escolar específico para os alunos público-alvo da educação especial. Emergencialmente, houve contratação de professores de apoio; posteriormente, foram realizados concursos públicos para os cargos de professor de apoio especializado, professor de Braille, professor intérprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS), professor de atendimento domiciliar/hospitalar. No que se refere ao atendimento educacional especializado, deu-se continuidade à adesão ao programa Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), do MEC, e foi feita a aquisição de mais salas, com recursos próprios da prefeitura. Foi realizado investimento em formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos professores da classe comum do ensino regular. As necessidades de adaptações arquitetônicas foram supridas parcialmente pela implementação do Programa Escola Acessível do MEC, com recursos próprios da Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG). Foi também criado o grupo de apoio às famílias, que tinha por finalidade o fortalecimento da relação família-escola, bem como possibilitar que a família avaliasse as ações realizadas no cotidiano das unidades de ensino. Além disso, foi implementado o Atendimento Domiciliar/Hospitalar, serviço temporário ofertado a todos os alunos matriculados na rede municipal impossibilitados por problemas de saúde de frequentar a escola, não sendo, portanto, instrumento de exclusão dos alunos da escola, conforme podia acontecer no período integracionista.

Inclusão nas classes comuns do ensino regular: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

O direito de todos frequentarem escola nem sempre foi uma realidade no Brasil, conforme demonstram os estudos de Januzzi (2004) e Kassar (2011).

No entanto, a mudança dessa realidade intensificou-se a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, na qual o Brasil definiu, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e como primeiro princípio do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, estabelecendo, no artigo 208, que apenas o AEE seja feito, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 2008, o MEC publicou a PNEE/2008, e, em consonância com a CF de 1988 e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) da Organização das Nações Unidas (ONU), assumiu definitivamente o objetivo da inclusão plena dos alunos com deficiência, dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e dos alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Na PNEE/2008, a educação especial é definida como modalidade não substitutiva do ensino regular, com caráter transversal aos demais níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. Tal política orienta os sistemas de ensino a garantir

aos alunos público-alvo desta modalidade o AEE, a formação de professores para este serviço e os demais profissionais da educação. A política prevê ainda ações que visem à participação da família e da comunidade, bem como “acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008, p. 14).

Representações sociais, escola e inclusão

Conforme nos fazem perceber os estudos de Moscovici (1981), compreender as representações sociais é de suma importância na tentativa de compreensão das manutenções e/ou mudanças de uma dada realidade social.

Segundo Vala e Castro (2013), Moscovici, ao perceber que a teoria das representações coletivas de Durkheim (1898) não era suficiente para explicar o fato de em uma mesma sociedade existirem diferentes ideias a respeito de uma mesma realidade ou situação, apresentou o conceito de representação social, conceituando-a inicialmente como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criadas na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual” (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Também de acordo com Vala e Castro (2013), Moscovici apresentou o conceito de sociedade pensante, segundo o qual as pessoas em sociedade se interrogam, buscam solução de problemas e se colocam coletivamente a respeito de variadas questões. Assim, o homem se desenvolve enquanto ser social que, ao longo de sua história, toma posições e realiza ações, a partir de pensamentos sociais que têm origem e se justificam em seu grupo social. Dessa forma, os significados sociais que são construídos pelas pessoas são oriundos de sua interação social em diferentes conjunturas. Nesta teoria, a comunicação e o discurso cotidiano são relevantes, pois é por meio deles que as representações se originam, propagam-se e transformam-se (VALA & CASTRO, 2013).

Moscovici teve como objeto central de seus estudos as relações existentes entre o pensamento científico e o pensamento de senso comum, sustentando o ponto de vista de que o povo, além dos intelectuais, é capaz de pensar racionalmente, ou ao menos com sua própria *rationale* (WOLTER, 2011).

Vala e Castro (2013) também afirmam que, longe de desconsiderar as contribuições dos conhecimentos científicos na elaboração do pensamento social, a representação social procura explicar como o conhecimento científico influencia a modificação do senso comum e da representação.

Na perspectiva de melhor compreender as representações sociais, torna-se importante apresentar a “fórmula concisa” para conceituar representação social apresentada por Jodelet (1989), segundo a qual a representação social “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada que tem um objetivo

prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989 *apud* STREY *et al.*, 2013, p. 93).

Os estudos de Abric (1994) demonstram, ainda, que a representação social tem também função avaliativa, ou seja, por meio dela emitimos opinião a respeito de determinado fato ou situação. Nessa perspectiva, as mães entrevistadas, ao avaliarem o objeto escola, os processos de inclusão e os serviços ofertados pela política inclusiva, estarão utilizando suas representações no ato avaliativo.

Representações e práticas sociais

De acordo com Wolter e Sá (2013), na busca pela compreensão das relações existentes entre representações e práticas, Moscovici, rejeitando a visão de que a representação teria função mediadora entre o estímulo recebido por uma pessoa e sua resposta a ele, afirma que a representação é anterior tanto ao estímulo quanto à resposta de um indivíduo.

Ainda nesse sentido, as experiências realizadas por Abric *et al.* (1967) demonstraram que as representações de um indivíduo se fizeram presentes e orientaram as respostas dadas pelos participantes aos experimentos realizados, o que nos leva a perceber que as representações de um indivíduo, além de serem anteriores aos estímulos e às respostas, também são capazes de influenciar e orientar suas ações. Portanto, no campo da representação social, é possível reconhecer, conforme Abric, que as representações sociais têm função orientadora das práticas e dos comportamentos dos indivíduos (WOLTER & SÁ, 2013).

Segundo os autores acima citados, outro fator importante a se considerar é que a mudança de comportamento provoca mudança na representação. Entretanto, para não cometermos o erro de pensarmos que as relações entre representações e práticas são relações simétricas, Wolter e Sá (2013), baseados nos estudos de Rouquette (2000), esclarecem que precisamos considerar que “devemos tomar a representação como uma condição das práticas, e as práticas com um agente de transformação das representações” (WOLTER & SÁ, 2013, p. 98).

Objetivos

A pesquisa teve como objetivo geral investigar a avaliação das famílias a respeito dos resultados das políticas de educação especial, implantadas na rede pública municipal de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, a partir de 2009, na vida escolar de seus filhos. O objetivo específico foi analisar se na avaliação das famílias os resultados das políticas implantadas promoveram aprendizagens capazes de proporcionar maior autonomia e independência do aluno na escola.

Método

Diante dos objetivos propostos e da natureza do objeto do estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Bauer e Gaskell (2014), por meio dela é possível lidar com as interpretações dos atores sobre a realidade social. Além disso, a pesquisa qualitativa apresentou-se como método apropriado para a realização desta pesquisa, pois possibilitou a demonstração da variedade de perspectivas dos participantes, trazendo à tona a voz das famílias.

O método utilizado foi a pesquisa de campo, realizada no município de São Gonçalo (RJ). Com o objetivo de visualizar os resultados em todos os territórios da cidade, foram ouvidas mães moradoras dos cinco distritos que compõem esse município: São Gonçalo, Ipiíba, Monjolos, Neves e Sete Pontes.

Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 23 mães responsáveis (média de idade: 41,9; desvio padrão: 8,65) pelos alunos público-alvo da educação especial (estudantes com diferentes diagnósticos de deficiência, TGD ou indicadores de altas habilidades/superdotação) matriculados na rede pública municipal de ensino a partir do ano de 2009. Objetivando ouvir mães representantes de todos os distritos, visto que São Gonçalo possui cinco, participaram da pesquisa pelo menos três mães de cada distrito. Dessa forma, foram ouvidas em cada distrito mães de alunos com deficiência e TGD, sendo que em apenas dois distritos havia mães de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação. As participantes da pesquisa foram inicialmente contatadas por meio de contatos telefônicos utilizando os números que compunham a lista de frequência do grupo de apoio às famílias, instituído no período de 2009 a 2012; a partir da primeira entrevista, as mães entrevistadas indicavam uma outra mãe para ser incluída como participante, conforme o procedimento da bola de neve (TURATO, 2003) (Tabela 1).

As entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, divididas em dois blocos, sendo o primeiro composto por questões relativas aos dados pessoais dos alunos e de seus familiares, e o segundo, por questões voltadas a atingir os objetivos da pesquisa. Foi perguntado para as mães se os serviços ofertados tiveram resultados na vida escolar dos seus filhos bem como quais foram estes resultados. Também foi perguntado para que serve a escola; no caso do seu filho, o que espera da escola e se a escola corresponde ao que espera.

Análise

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, a fim de que pudessem ser analisadas. O tratamento analítico dos dados foi feito utilizando a análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), considerando que, para essa autora, tal método tem por objetivo superar as incertezas e enriquecer a leitura do conteúdo a ser analisado.

Seguindo o método de análise categorial de Bardin (2011), inicialmente foi realizada uma leitura flutuante de todas as respostas dadas por cada participante da pesquisa. Posteriormente, as respostas foram divididas em unidades de registro, agrupadas em unidades de significação e, por fim, categorizadas, de forma que pudessem, à luz dos referenciais teóricos, ser analisadas.

A fim de buscar dados mais específicos, a análise foi feita a partir das respostas dos responsáveis por alunos com deficiência física (DF) e deficiência intelectual (DI), TGD e altas habilidades/superdotação, buscando, com isso, perceber as especificidades dos resultados para esses grupos de alunos. Tal análise resultou na elaboração do agrupamento de 16 unidades de significação.

Resultados e Discussão

Os resultados a seguir referem-se às questões que tinham como objetivo verificar se os serviços ofertados tiveram resultados na vida escolar dos alunos (Tabela 2).

Tabela 1
Quantidade de entrevistas por distrito de
São Gonçalo em função do público-alvo da educação especial.

Distritos	1º	2º	3º	4º	5º	Total geral
Deficiência						
Física	3	1	1	1		6
Visual				2		2
Intelectual	3	1	2	1	2	9
TEA/TGD	1	1	1	1	1	5
Indicador de altas habilidades/superdotação	1		1		0	2
Total de entrevistas por distrito	8	3	5	5	3	24

**Uma mãe entrevistada tem dois filhos; TGD: transtornos globais do desenvolvimento; TEA: transtorno do espectro autista.*

Tabela 2

Avaliação, por parte de mães, da política de inclusão em São Gonçalo em função da especificidade da criança escolarizada.

Categorias	Unidades de significação	Deficiência física	Deficiência intelectual	TGD/TEA	Altas habilidades/superdotação
		(6 mães entrevistadas)	(8 mães entrevistadas)	(5 mães entrevistadas)	(2 mães entrevistadas)
1 - Tiveram resultados na vida escolar.	Tiveram resultados.	18	20	14	0
	Resultados na aprendizagem dos conteúdos escolares.				
	Resultados na aprendizagem dos conteúdos escolares, em períodos determinados.				
	O professor de apoio auxilia o aluno na escola.				
2 - Tiveram resultados na vida escolar, no que se referem aos demais aspectos do desenvolvimento.	Na aprendizagem de conteúdos relacionados aos demais aspectos do desenvolvimento.	42	53	25	1
	Na aprendizagem de conteúdos relacionados aos demais aspectos do desenvolvimento, por um determinado.				
	O serviço do AEE promoveu desenvolvimento.				
	A matrícula na escola regular promoveu desenvolvimento.				
3 - Tiveram resultados na vida escolar, pois possibilitaram o acesso à educação formal.	O transporte garante a frequência na escola.	0	0	3	7
	O atendimento domiciliar possibilitou o acesso à escolarização.				
4 - Não tiveram resultados	Não, os serviços ofertados não tiveram resultados.	0	17	0	0
	A escola regular não acredita na capacidade da pessoa com deficiência.				
	A escola regular não desafia os limites das pessoas com deficiência.				
	As salas com muitos alunos não possibilitam atenção à criança com deficiência.				
	Não tinha professor com conhecimento de Braille.				
	Não teve acesso aos recursos necessários				

TGD: transtornos globais do desenvolvimento; TEA: transtorno do espectro autista.

A análise resultou em 4 categorias oriundas do agrupamento de 16 unidades de significação.

A observação dos dados nos possibilita perceber que, no que se refere às análises feitas dos resultados apontados pelos discursos das mães dos alunos com TGD e transtorno do espectro autista (TEA), provavelmente os serviços ofertados possibilitaram e ainda possibilitam a esses alunos condições de acesso e permanência na escola regular com aprendizagens e desenvolvimento. Não há unidades de significação no discurso desses familiares na categoria “não tiveram resultado na vida escolar do filho”.

Quando analisamos a segmentação feita entre as unidades de significação e as categorias originadas do discurso dos responsáveis pelos alunos com DF e DI, podemos observar que, na categoria “não tiveram resultado na vida escolar do filho”, tal discurso apenas se fez presente entre alguns dos responsáveis por alunos com DI, especificamente em cinco unidades de significação. Entre as cinco unidades de significação que compõem esta categoria, existem três que não estão diretamente ligadas aos serviços ofertados, mas às situações relacionadas a possíveis representações negativas por parte dos profissionais da escola a respeito das pessoas com DI, o que, na visão das entrevistadas, gera atitudes e ações desfavoráveis ao processo de escolarização desses alunos, ou ao número excessivo de alunos em sala de aula, o que também não colabora para o desenvolvimento escolar de seus filhos. Não há, entre os discursos dos responsáveis por alunos com DF e com altas habilidades/superdotação, unidades de significação na categoria “não tiveram resultados”.

A análise das categorias nos permite perceber que na categoria “tiveram resultados na vida escolar”, quando os familiares, em seus discursos, demonstram ter percebido resultados positivos na vida escolar de seus filhos, o número de repetição de unidades de significação nesta categoria é maior no discurso das mães dos alunos com DI (20 vezes), seguido de 18 (vezes) do discurso dos familiares dos alunos com DF, o que nos permite perceber que provavelmente a escola tenha cumprido, nas expectativas das mães, a sua função de educação formal. Na categoria “tiveram resultados na vida escolar nos demais aspectos do desenvolvimento”, as unidades de significação são repetidas 53 vezes no discurso de responsáveis por alunos com DI, o que nos possibilita perceber que, além dos conteúdos conceituais, esses alunos também puderam ter, no espaço escolar, aprendizagens de conteúdos procedimentais e atitudinais necessários a seu desenvolvimento. Assim, verificamos a presença 42 repetições nos discursos de responsáveis por alunos com DF.

Quanto à categoria “tiveram resultados na vida escolar, pois possibilitaram o acesso à educação formal”, não há unidades de significação entre as mães de alunos com DF e DI.

Dados relevantes surgiram da análise das respostas dadas à questão em que perguntamos “Para que serve a escola? No caso do seu filho, o que espera da escola? A escola corresponde ao que espera?” (Tabela 3).

Tabela 3

Concepção do objetivo da escola por parte de mães entrevistadas.

Categorias	Unidades de significação	Deficiência física	Deficiência intelectual	TGD/TEA	Altas habilidades/ superdotação
		(6 mães entrevistadas)	(8 mães entrevistadas)	(5 mães entrevistadas)	(2 mães entrevistadas)
1 - Para promover Aprendizagens.	Aprender os conteúdos escolares.	18	10	17	3
	Desenvolver o aluno e seus múltiplos aspectos: sociais, afetivos, criativos e psicomotores.				
2 - Para preparar para a vida social.	Preparar para o trabalho.	5	9	2	0
	Complementar a educação familiar.				
	Preparar para o futuro.				
3 - Que desenvolva a sua capacidade de aprender.	Que aprenda os conteúdos escolares.	12	6	7	1
	Que se desenvolva em múltiplos aspectos.				
4 - Que prepare para o futuro.	Que prepare para o exercício de uma profissão.	1	1	2	0
	Espera que prepare para o futuro.				
5 - Não espera mais nada da escola.	Não espera mais nada da escola por extrema insatisfação.	0	9	4	0
	Não espera mais nada da escola por extrema satisfação.				
6 - Que acredite no potencial do aluno.	Que a escola acredite no potencial do aluno.	0	4	0	0
7 - Que disponibilize recursos para seu filho.	Que a escola disponibilize recursos materiais e humanos necessários a seu filho.	6	0	0	0
	Que seu filho possa voltar a frequentar a escola.				
8 - A escola corresponde às expectativas.	A escola corresponde ao que espero dela.	34	14	8	5
	Corresponde apenas por um período de tempo.				
9 - A escola decepciona.	Não corresponde ao que espero dela.	6	27	0	0
	Não corresponde por causa da greve.				
	Não corresponde porque falta estrutura na escola.				

TGD: transtornos globais do desenvolvimento; TEA: transtorno do espectro autista.

Ao analisarmos os resultados apresentados, a análise das categorias “para promover aprendizagens” e “para preparar para a vida social” demonstra que a grande expectativa dos responsáveis é que a escola sirva para promover principalmente aprendizagens, seguida pela expectativa de preparar para a vida social.

Entretanto, um importante dado, o de que o número de repetições das unidades de significação da categoria, para promover aprendizagens, oriunda do discurso de mães de alunos com DI (10), em comparação com as mães de alunos com DF (18), é significativamente menor, ou seja, as mães de alunos com DI entrevistadas parecem acreditar um pouco menos que a escola possa desenvolver sua capacidade de aprender. Ao compararmos o número repetições das unidades oriundas dos discursos das mães de crianças com DF (18) e das mães de crianças com TDG (17), praticamente não há diferenças, ou seja, as responsáveis de ambos os grupos acreditam que a escola possibilitará o desenvolvimento da capacidade de aprender de seus filhos. A presença de apenas um discurso nesta categoria, de mães de aluno com indicadores de altas habilidades/superdotação, sugere que, entre essas mães, não está clara a função da escola em desenvolver suas capacidades.

Na categoria “para preparar para a vida social”, a realidade acima apresentada no que se refere aos alunos com DI e DF se inverte, pois o número de repetição das unidades de significação é maior entre as mães de alunos com DI (9), seguidas pelas mães de alunos com DF (5). Esses dados nos levam a supor que as mães dos alunos com DI acreditam mais na capacidade da escola de desenvolver a capacidade de seu filho se socializar do que de aprender conteúdos escolares. No que se refere à comparação entre a repetição do número de unidades oriundas dos discursos de mães de alunos com DI (5) e com TGD (2), há uma significativa alteração.

Na categoria “que desenvolva a sua capacidade de aprender”, suas unidades de significação aparecem repetidas 12 vezes nos discursos de mães de alunos com DF, 6 vezes entre as mães de alunos com DI e 7 vezes entre as mães dos alunos com TGD/TEA. A comparação entre o número de unidades de registro nos leva a supor que as mães de alunos com DI acreditam menos na capacidade da escola de desenvolver em seus filhos a capacidade de aprender.

Na categoria “espera que prepare para o futuro”, o número reduzido de frequência de suas unidades de significação sugere, por parte de todos os responsáveis entrevistados, baixa expectativa de a escola preparar seus filhos para o futuro.

Quanto à categoria “não espera mais nada da escola”, a segmentação do público-alvo possibilitou verificar que as suas unidades de significação, mesmo com os antagonismos presentes nas afirmações de extrema satisfação e de extrema insatisfação, são oriundas dos discursos de mães de alunos com DI (9) e com TGD/TEA (4).

A categoria “que acredite no potencial do aluno” apareceu somente no discurso das mães de alunos com DI, sendo repetidas quatro vezes.

Na categoria “que disponibilize recursos para seu filho”, as unidades de registro aparecem apenas nos discursos de algumas mães dos alunos com DF, sendo repetidas 6 vezes, o que nos possibilita perceber que provavelmente a disponibilização de recursos materiais e humanos não foi universalizada no sistema de ensino. Considerando que uma de suas unidades de significação refere-se à esperança de seu filho poder voltar a frequentar a escola, possivelmente a falta de serviços inviabilizou a frequência do aluno na escola. Não há unidades de significação desta categoria nos discursos das mães de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Na categoria “a escola corresponde às expectativas”, a análise comparativa do número vezes que suas unidades de significação se repetem no discurso das mães de alunos com DF (34 vezes) e das mães de alunos com DI (14 vezes) possibilita verificar que o nível de satisfação é maior entre as mães dos alunos com DF. Há, nesta categoria, cinco repetições de unidades de significação oriundas das mães de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Tal situação se inverte ao analisarmos a categoria “a escola decepciona”, pois as unidades de significação se repetem em número muito maior (27 vezes) no discurso das mães dos alunos com DI e apenas 6 vezes entre as mães de alunos com DF. Mais uma vez, nesta categoria não há unidades de significação oriunda dos discursos das mães de alunos com TGD/TEA e das mães de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Considerações finais

Dentro do quadro teórico das representações sociais, partimos do princípio de que os resultados são fruto dos discursos das mães a respeito dos resultados dos serviços ofertados, influenciadas por suas representações acerca dos diversos aspectos abordados.

Os resultados na questão em que procuramos verificar as representações dos familiares a respeito dos resultados dos serviços ofertados na vida escolar de seus filhos apresentaram-se em duas perspectivas: os que demonstraram ter visto resultados e os que afirmam que os serviços não tiveram resultados. Diante disso, podemos verificar que, possivelmente, a disponibilização dos serviços não se deu de forma universal, contínua e com a mesma qualidade em todas as unidades do sistema de ensino, sem, contudo, impedir que os benefícios dos serviços pudessem garantir a grande maioria dos alunos melhores condições de escolarização. Tal fato é apontado pelos estudos de Mantoan (2011), que esclarece que a implantação de uma nova política se dá de forma progressiva, e que dificilmente se consolida

integralmente em todos os sistemas de ensino em um curto período de tempo. Além disso, é preciso considerar também a orientação de Libâneo (2012), que esclarece que nas práticas cotidianas dos sistemas e dos contextos escolares a execução das políticas públicas de inclusão, por suas questões internas, pode se afastar de seus objetivos iniciais.

Enfatizamos que a maioria das participantes declarou que os serviços ofertados possibilitaram bons resultados na vida escolar de seus filhos, viabilizando, assim, o acesso a aprendizagens de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, o que, na perspectiva de Zabala (1998), colabora para a formação integral desses educandos. Nesse mesmo sentido, podemos então considerar a importância do processo de escolarização para os alunos público-alvo da educação especial, pois a visão das mães converge com os estudos de Vigotski (2001), segundo o qual “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seria impossível de acontecer” (VIGOTSKI, 2001, p. 118).

É ainda nessa perspectiva que também podemos entender os discursos dos familiares em que há presença de unidades de significação que afirmam que os serviços ofertados não tiveram resultados na vida escolar dos alunos, pois sabemos que a convivência no contexto escolar, por si só, não garante desenvolvimento, visto que, segundo Leontiev (2001), a criança, em seu percurso de vida, vai ocupando diferentes lugares na sociedade, sendo a escola um deles. Mas são as condições reais que a escola proporciona que poderão ou não promover seu desenvolvimento. Logo, diante dos discursos que compõem a categoria “não tiveram resultados”, podemos supor que o contexto do sistema e das unidades de ensino em que esses alunos estavam matriculados não possibilitou condições reais capazes de promover seu desenvolvimento.

Ainda na categoria “não tiveram resultados”, os discursos que compõem as unidades de significação “a escola regular não acredita na capacidade da pessoa com deficiência” e “a escola regular não desafia os limites das pessoas com deficiência” são oriundos especificamente do discurso de mães de alunos com DI. Isso demonstra que, na percepção das mães, as práticas que negaram resultados na vida escolar de seus filhos se originaram em ideias negativas dos profissionais da educação. Essa percepção nos remete aos estudos de Abric (1967), segundo o qual as representações, além de serem anteriores às práticas, as direcionam. Essas representações, de acordo com o discurso das mães entrevistadas, transformaram-se no que Fernandes e Correa (2008) denominam de profecias autocumpridas, o que, na perspectiva das mães, resultou no fracasso escolar de seus filhos.

Tal fato, somado às estruturas de salas com grande número de alunos, nos leva a refletir, conforme Mantoan (2010) e Paro (2011), que os responsáveis

pela escolarização dos alunos precisam rever suas práticas, bem como refletir sobre as representações que as sustentam e reconstruí-las na perspectiva de uma escola pautada no atendimento às peculiaridades de todos os alunos, sendo eles público-alvo da educação especial ou não.

Destacamos, ainda, a representação positiva a respeito dos benefícios dos serviços ofertados, junto aos alunos com TGD, visto que todos os discursos de suas mães se encontraram nas categorias “tiveram resultados” e “tiveram resultados na vida escolar no que se referem aos demais aspectos do desenvolvimento”, o que nos possibilita considerar, conforme Belisário Filho e Cunha (2010), que a convivência em espaços escolares tem demonstrado proporcionar a esses alunos a superação das dificuldades relativas à capacidade de planejamento e flexibilização de uma ação, bem como a superação das dificuldades relativas à aprendizagem das habilidades sociais.

No que se refere aos discursos dos responsáveis por alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação, a presença das unidades de significação na categoria “tiveram resultados na vida escolar no que se refere aos demais aspectos do desenvolvimento” nos remete aos estudos de Mettrau (2000), visto que, segundo a autora, o funcionamento da inteligência se dá na perspectiva dinâmica da interação entre os aspectos criativos, afetivos e cognitivos, superando noções de hierarquia entre esses aspectos da dimensão humana, o que possivelmente tenha ocorrido com os alunos em questão, visto que tais aspectos, na avaliação dos familiares, foram mais percebidos.

A análise da questão em que perguntamos “Para que serve a escola? No caso do seu filho, o que espera da escola? A escola corresponde ao que espera?” nos permite perceber que na representação da ampla maioria das entrevistadas a escola é entendida como um espaço que existe para desenvolver aprendizagens, muito mais do que como espaço responsável pela preparação para a vida social. Nessa percepção parece estar claro entre as entrevistadas, dentre elas mães de alunos com DI, que a escola, embora tenha hoje sua área de formação ampliada a fim promover plenamente o desenvolvimento da pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho, tem como objetivo primeiro o desenvolvimento da capacidade de aprender de seus alunos. Essa percepção nos remete aos estudos de Paro (2011), segundo o qual a função da escola é garantir aos alunos a apropriação da cultura como forma primeira de garantir seus demais direitos.

Entretanto, o fato de essas ideias estarem mais presentes entre as mães de crianças com DF e com TGD do que as entre as mães de alunos com DI parece demonstrar, em algumas das mães de alunos com DI, uma expectativa baixa na capacidade de seu filho de aprender e também na capacidade de a escola lhe garantir esta possibilidade.

Essa mesma perspectiva se fez presente ao responderem a segunda parte da pergunta “no caso de seu filho, o que espera da escola?”, pois de forma

coerente com a resposta anterior as mães de alunos com DI demonstraram uma menor expectativa na capacidade de seus filhos aprenderem e na capacidade da escola promover este direito. Esse fato nos faz perceber que provavelmente a ideia de DI que essas mães construíram ainda está influenciada pelas perspectivas negativas com relação ao próprio conceito de DI, pois, conforme esclarecem Dias e Oliveira (2013), tal conceito sofreu, ao longo do tempo, influência do contexto social, passando a assumir diferentes significados oriundos das diferentes representações que a sociedade construiu acerca das pessoas com tal tipo de deficiência, o que resultou em uma baixa expectativa de desenvolvimento intelectual dessas pessoas. Segundo as autoras, a partir do século XX, a DI “passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano” (DIAS & OLIVEIRA, 2013, p. 171).

Nesse sentido, se considerarmos que, mesmo em número reduzido, há também nessa categoria a presença de mães que esperam que a escola desenvolva a capacidade de aprender de seus filhos, podemos supor que a representação a respeito da possibilidade de aprendizagem das pessoas com DI encontra-se ancorada nessas duas formas de entendê-la.

A terceira parte da pergunta “a escola corresponde às expectativas?”, de forma coerente com a questão anterior, em que a maioria das participantes respondeu que os serviços ofertados tiveram resultados positivos na escolarização de seus filhos, demonstrou que, em grande parte, a escola tem correspondido as suas expectativas.

Essa mesma coerência se aplicou na categoria “a escola decepciona”. A presença das unidades de significação “não corresponde por causa da greve” e “não corresponde porque falta estrutura na escola” demonstra, além do já discutido, que essas causas presentes no discurso dos familiares possivelmente demonstram que eles percebem que não é o processo inclusivo ou apenas a falta de seus serviços da educação especial que faz com que a inclusão não se consolide a ponto de garantir o desenvolvimento de seus filhos, mas a estrutura geral na qual se encontra a escola, fato que prejudica não só os alunos com deficiência, mas também os demais estudantes. Nesse sentido, retomamos mais uma vez os estudos de Paro (2011) e Mantoan (2011), que afirmam que não só a escola mas também os sistemas de ensino precisam urgentemente promover melhores condições para o funcionamento de suas unidades de ensino, de condições de trabalho de seus profissionais, de forma que influenciem positivamente na construção de cotidianos mais adequados ao desenvolvimento de todos os alunos.

Diante do resultado da pesquisa ora apresentada, podemos considerar que, embora não universalizados e ainda com claros indícios de que precisam atingir melhores resultados com as pessoas com DI, os serviços ofertados tiveram, na maioria das vezes, bons resultados na vida escolar dos alunos.

Assim, enfatizamos que a nova prática inclusiva, definida pela PNEE/2008, vem colaborando para novas práticas no interior do sistema e da escola, atividades que provavelmente estejam influenciando mudanças nas representações a respeito da inclusão escolar, da escola e de suas funções, o que certamente será capaz de criar ambientes mais favoráveis à democratização da escola. Nesse sentido, percebemos, conforme Rouquette (2000), que, além de sabermos que a representação condiciona a prática, as práticas também transformam as representações.

Notas

1. O IDHM varia de 0 a 1, o índice demonstra maior desenvolvimento humano quanto mais próximo estiver de 1.

Referências

ABRIC, J.C. Pratiques sociales représentations sociales. In: ABRIC, J.C. (Org.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, J.C.; FAUCHEUX, C.; MOSCOVICI, S.; PLON, M. Rôle de l'image du partenaire sur la coopération en situation de jeu. *Psychologie Française*, v. 12, p. 267-275, 1967.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 70 LDA/Almedina Brasil, 2011.

BAUER, M.W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BELISÁRIO FILHO, J.F. & CUNHA, P. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Índice Gestão Editorial, 2010. (Coleção Educação e Inclusão Escolar. Fascículo 9. Marcos Seesp-Mec Fascículo IX).

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

_____. *Decreto nº 3.956*, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Casa Civil, 2001.

_____. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

DIAS, S.S. & OLIVEIRA, M.C.O. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

FÁVERO, E.A.G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação Especial? In: MANTOAN, M.T. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2011. p.17-27.

FERNANDES, E.M. & CORREA. M.A.M. O processo ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com deficiência mental. Rio de Janeiro: Editora Unirio, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades*. 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

JANNUZZI, G.S.M. *A educação no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

KASSAR, M.C.M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política. *Educar em Revista*, n. 41, p. 61-79, 2011.

LIBÂNEO, J.C. O Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J.C. Elementos para uma Análise Crítico – Compreensiva das Políticas Educacionais: aspectos sociopolíticos e Históricos. In: OLIVEIRA, J.F. & TOSHICI, M.S. (Orgs.). *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012. p.145-166.

MANTOAN, M.T. *AEE Políticas Públicas e Gestão nos Municípios*. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

MANTOAN, M.T. & SANTOS, M.T. *Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão dos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.

METTRAU, M.B. *Inteligência: Patrimônio Social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NUERNBERG, H. Contribuições de Vigotski para a Educação das pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

PARO, V.H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PMSG – PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO. *Portaria SEMED*. 2009. Disponível <http://www.pmsg.rj.gov.br/diario/2009_11_06.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

STREY, M.N.; JAQUES, M.G.C.; GUARESHCHI, A.P.; FONSECA, G.M.T.; CARLOS; S.A.; BERNARDES, N.M.G. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2013.

TURATO, E.R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínica qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

VALA, J. & CASTRO, M.B. Pensamento social e representações sociais. In: VALA, J. & MONTEIRO, M.B. (Coord.). *Psicologia social*. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p.569-602.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e pensamento. 7ª ed. São Paulo: Ícone Editora LTDA., 2001.

WOLTER, R.P. Serge Moscovici: um pensador do social. *In: ALMEIDA, A.M.O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A. (Org.). Teoria das representações sociais: 50 anos.* Brasília: Technopolitik Editora, 2011. p. 5-9.

WOLTER, R.P. & SÁ, C.P. As relações entre representações e práticas: O caminho esquecido. *Revista Internacional de Ciências Sociales y Humanidades*, v. 23, n. 1-2, p. 87-105, 2013. Disponível em <https://www.academia.edu/11700993/As_rela%C3%A7%C3%B5es_entre_representa%C3%A7%C3%B5es_e_pr%C3%A1ticas_o_caminho_esquecido>. Acesso em: 14 abr. 2015.

Recebido em 06 de dezembro de 2015.

Aprovado em 31 de maio de 2016.