

A black and white photograph of a person standing in the center of a large, circular tunnel. The person is seen from behind, wearing a backpack and looking towards the far end of the tunnel. The tunnel's interior is composed of large, curved concrete segments, creating a strong sense of perspective and depth. The lighting is dramatic, with the person silhouetted against the lighter background of the tunnel's end.

VALORES INCLUSIVOS



VALORES INCLUSIVOS

A correlação entre representações sociais sobre alunos com deficiência intelectual e valores motivacionais predominantes em um grupo de professores de escolas públicas no DF.

Dr. Rogerio Barbosa Silva

Valores Inclusivos © Rogerio Barbosa Silva, 09/2025

Edição © Crivo Editorial, 09/2025

Edição e Revisão Amanda Bruno de Mello

Capa, Projeto gráfico e Diagramação Gustavo Zeferino

Coordenação Editorial Lucas Maroca de Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Silva, Rogerio Barbosa.

Valores inclusivos: a correlação entre representações sociais sobre alunos com deficiência intelectual e valores motivacionais predominantes em um grupo de professores de escolas públicas no DF/ Rogerio Barbosa Silva. 1. ed. – Belo Horizonte: Crivo, 2025. 386p.: il, color., p&b.; 15,7 cm x 22,7 cm.

ISBN: 978-65-83951-03-8

1. Inclusão escolar. 2. Pessoa com deficiência – Brasil. 3. Educação – Aspectos sociais. 4. Professores – Ambiente de sala de aula. I. Título.

CDD 370.981

CDU 37(81)

Catalogação na fonte por Alessandra Oliveira Pereira CRB-6/2616

Índice para catálogo sistemático:

1. CDD 370.981 Educação - Brasil
2. CDU 37(81) Educação - Brasil

Crivo Editorial

Rua Fernandes Tourinho, 602, sala 502

30.112-000 – Funcionários – Belo Horizonte – MG

 www.crivoeditorial.com.br

 contato@crivoeditorial.com.br

 facebook.com/crivoeditorial

 instagram.com/crivoeditorial

 loja.crivoeditorial.com.br

Dedico esta tese a Deus, meu Pai Celestial; à minha mãezinha, Dona Regina, exemplo de vida e dedicação; e ao professor e orientador, Dr. Marcelo Di Grillo, por ser uma constante fonte de inspiração, motivação e incentivo.



AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão ao Dr. Marcelo Di Grillo, não apenas pela constante orientação, mas especialmente por sua amizade, generosidade e paciência.

À Dra. Susana Sneiderman, agradeço pelo carinho, respeito e dedicação exemplar ao doutorado, honrando a memória do saudoso Dr. David Maldavsky. Expresso meu agradecimento ao Dr. Luis Stoppiello pelo exemplo de conhecimento inestimável, e estendo meu sincero agradecimento ao Dr. Facundo Abal.

Aos outros doutorandos que compartilharam ideias, desafios e momentos de aprendizado e diversão em Buenos Aires.

Aos professores da educação básica na SEDF, meus colegas de profissão, que se dispuseram a participar deste estudo, agradeço a disponibilidade e pela generosidade em compartilhar suas experiências e, com isso, permitir a construção deste trabalho.

À SEDF, agradeço por conceder-me afastamento remunerado, possibilitando um envolvimento maior com a presente tese.

Reconheço que esta conquista não é fruto apenas do meu esforço, mas de todos que caminharam ao meu lado, especialmente minha família, que sempre esteve presente. Gostaria de nomear e agradecer a cada um deles: minha querida mãe, Regina Oliveira; minha irmã, Elisa Mara; meus irmãos, Edson Filho e Emerson Barbosa; e meus sobrinhos, Áurea Regina, Laura Maria, Lara Patrícia, Emanuel Jesus, Wallace Jesus e Enzo Gabriel. Também quero destacar a presença de verdadeiros anjos que me apoiaram e me ajudaram a chegar onde cheguei: Luciana Ferreira, Suzana Ferraz e Andreia Bombom, cujo incentivo foi fundamental em minha jornada.

Que este trabalho não apenas contribua para o avanço do conhecimento, mas também honre o sacrifício e a dedicação de todos que acreditaram em mim. Que ele inspire futuros pesquisadores a persistirem em suas buscas, assim como eu fui inspirado por aqueles que nunca permitiram que eu desistisse.



*“Aquilo que persistimos em fazer torna-se mais fácil,
não porque a natureza da coisa mude, mas porque
nossa capacidade de fazê-lo aumenta.”*

Heber J. Grant



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro teórico específico	44
Figura 2 – Os valores motivacionais de Schwartz	107
Figura 3 – Qualidade de vida: componentes e subcomponentes essenciais	131
Figura 4 – Qualidade de vida: dimensões e indicadores das oito necessidades	132
Figura 5 – Fases do desenvolvimento psicoevolutivo	182
Figura 6 – Síndrome da adolescência	185
Figura 7 – Níveis, etapas e modalidades no sistema educacional brasileiro	212
Figura 8 – Valores Motivacionais dos Professores – Categoria Alta	268
Figura 9 – Alguns dos professores participantes da pesquisa respondendo ao questionário	375
Figura 10 – Especialistas em AEE classificando as respostas qualitativas	376

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Orientações teóricas sobre valor motivacional – tendência pedagógica	60
Quadro 1.2 – Segmento valor motivacional – tendência pedagógica	62
Quadro 2 – Tipos motivacionais de Schwartz	106
Quadro 3.1 – Classificação da escala de inteligência Wechsler	120
Quadro 3.2 – Níveis do teste de quociente intelectual para a DI	126
Quadro 4 – Níveis de gravidade para DI segundo o domínio de atividade	127
Quadro 5. 1 – Classificação das teorias da adolescência	177
Quadro 5. 2 – Características da adolescência	184
Quadro 6 – Sistema educacional brasileiro detalhado	213
Quadro 7.1 – Variáveis sociodemográficas: gênero (1: Masculino 2: Feminino)	224
Quadro 7.2 – Variáveis sociodemográficas: estado civil (1: Solteiro 2: Casado)	224
Quadro 7.3 – Variáveis sociodemográficas: dependentes (1: Sim 2: Não)	224
Quadro 7.4 – Variáveis sociodemográficas: idade codificada	224
Quadro 7.5 – Variáveis sociodemográficas: experiência codificada	225
Quadro 7.6 – Variáveis sociodemográficas: frequência com que leciona para alunos DI	225
Quadro 7.7 – Variáveis sociodemográficas: participação em cursos de capacitação sobre DI	226
Quadro 8 – Análise de confiabilidade da escala de valores motivacionais PVQ-21	229
Quadro 9.1 – Quadro de palavras associadas a cada categoria	241
Quadro 9.2 – Quadro com o campo semântico: organização e hierarquia	243
Quadro 10.1 – Quadrantes do NC e periféricos de RS sobre alunos com DI por categoria	251
Quadro 10.2 – Quadrantes do NC e periféricos de RS sobre alunos com DI, por palavra	253
Quadro 11.1 – NC: Classificação média das principais palavras para VSD	255
Quadro 11.2 – Composição dos segmentos por VSD	257
Quadro 11.3 – Principais palavras do Núcleo Central por segmento	259
Quadro 12.1 – Ranking de palavras para segmento favorável e variáveis sociodemográficas	260
Quadro 12.2 – Ranking de palavras para segmento reticente e variáveis sociodemográficas	263
Quadro 12.3 – Ranking de palavras para segmento desfavoráveis e VSD	265

Quadro 13.1 – Média dos VM encontrado nos professores da SEDF por valor	269
Quadro 13.2 – Média de valores motivacionais em professores na SEDF	272
Quadro 14 – Ranking de VM de professores por índice de favorabilidade	274
Quadro 15 – Porcentagem dos VM de professores de acordo com o PQV-21 aplicado	323
Quadro 16.1 – Frequência com que lecionou a estudantes com DI: favorabilidade e porcentagem	324
Quadro 16.2 – Frequência que cursou a temática DI – favorabilidade e porcentagem	324
Quadro 17 – Média dos VM por favorabilidade	325
Quadro 18 – Correlação entre valor motivacional e nível de significação	326
Quadro 19.1 – Média dos valores motivacionais dos professores	328
Quadro 19.2 – Média dos valores motivacionais por gênero dos professores	329
Quadro 19.3 – Média dos valores motivacionais por idade dos professores	330
Quadro 19.4 – Média dos valores motivacionais por experiência dos professores	331
Quadro 19.5 – Média dos valores motivacionais por estado civil dos professores	332
Quadro 19.6 – Média dos valores motivacionais por dependentes dos professores	333
Quadro 20.1 – Média dos VM por RS de favorabilidade aos alunos com DI	334
Quadro 20.2 – VM segmento favorável (favorabilidade e porcentagem)	335
Quadro 20.3 – VM segmento reticente (favorabilidade e porcentagem)	336
Quadro 20.4 – VM segmento desfavorável (favorabilidade e porcentagem)	337
Quadro 21 – Correlação entre itens e o PQV-21 (Rho de Spearman e nível de significação)	338

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana sobre Inteligência e Deficiências do Desenvolvimento)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	UNB/FCE Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade de Brasília/ Faculdade Ceilândia
CID-10	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF – ICIDH	Classificação Internacional de Funcionalidade
CRET	Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga
DI	Deficiência Intelectual
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EE	Ensino Especial
EI	Educação Inclusiva
ENEE	Estudante com Necessidade Educacional Especial
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	International Classification of Functioning, Disability and Health
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NC	Núcleo Central das representações sociais
ODS-4	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável-4
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEI	Políticas de Educação Inclusiva
PVQ-21	Portrait Values Questionnaire-21
QI	Quociente de Inteligência

SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SPSS	Pacote estatístico para as ciências sociais (software)
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TNC – NC	Teoria do Núcleo Central – Núcleo Central
TRS – RS	Teoria das Representações Sociais – Representações Sociais
TVM – VM	Teoria dos Valores Motivacionais – Valores Motivacionais
VSD	Variáveis Sociodemográficas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

23	INTRODUÇÃO
24	ESTRUTURA DA TESE
25	PROBLEMATIZAÇÃO
26	PERGUNTA DE TESE
26	OBJETIVOS
27	JUSTIFICATIVA
29	1. ESTADO DA ARTE
30	1.1. VALORES MOTIVACIONAIS EM PROFESSORES
32	1.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE SEUS ALUNOS COM DI
36	1.3. ATITUDES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES: OUTROS FOCOS DISCIPLINARES
41	1.4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E VALORES MOTIVACIONAIS
42	1.5. RESUMO DAS CONTRIBUIÇÕES
43	2. MARCO TEÓRICO
44	2.1. VALORES MOTIVACIONAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
47	2.2. TEORIAS SOBRE O PROFESSOR E SUAS RS
50	2.3. TEORIAS DO ALUNO: INTELIGÊNCIA
51	2.4. AS TEORIAS SOBRE O ALUNO: ADOLESCÊNCIA
53	2.5. AS TEORIAS DO ALUNO: O ALUNO COM DI
55	2.6. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DO BRASIL
58	2.7. POLÍTICAS SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
59	2.8. AS RS DO PROFESSOR SOBRE O ALUNO COM DI
63	2.9. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO
65	3. MARCO EPISTEMOLÓGICO
65	3.1. CONSTRUCIONISMO SOCIAL
66	3.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
67	3.3. PARADIGMA DE PESQUISA
68	3.4. DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS
68	3.5. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

69 3.6. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

71 **4. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

71 4.1. DEFINIÇÃO E APLICAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

74 4.2. EPISTEMOLOGIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

74 4.3. HISTÓRIA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

76 4.4. ORIENTAÇÕES DENTRO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

82 4.5. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

88 4.6. TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

90 4.7. ATUALIZAÇÃO E DISCUSSÃO DA TRS

94 4.8. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

95 **5. TEORIA DOS VALORES MOTIVACIONAIS**

95 5.1. DIFERENÇA ENTRE VALORES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS

97 5.2. DIFERENTES DEFINIÇÕES DE VALOR

99 5.3. SISTEMAS DE VALORES E SUAS CARACTERÍSTICAS

100 5.4. A ESTRUTURA DOS SISTEMAS DE VALORES

101 5.5. O ESTUDO DOS VALORES A PARTIR DAS CIÊNCIAS PSICOSSOCIAIS

102 5.6. SCHWARTZ COMO AUTOR DE REFERÊNCIA

103 5.6.1. *DEFINIÇÃO E ESTRUTURA DE VALORES PARA SCHWARTZ*

105 5.6.2. *OS DEZ VALORES CLÁSSICOS DE SCHWARTZ E SUA METODOLOGIA*

108 5.6.3. *A VARIAÇÃO PRODUZIDA PELOS CONTEXTOS*

108 5.6.4. *A TEORIA REFINADA DE SCHWARTZ*

109 5.7. CONFLITO E CÍRCULO DE VALORES

110 5.8. OS VALORES DO SEGUNDO NÍVEL DE ABSTRAÇÃO

111 5.9. INFLUÊNCIA DE OUTRAS VARIÁVEIS PSICOSSOCIAIS
NA MANIFESTAÇÃO DE VALORES

113 5.9.1. *PRINCIPAIS CRÍTICAS À TEORIA DO VALOR*

114 5.10. CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

117 **6. TEORIA DA INTELIGÊNCIA**

117 6.1. O CONCEITO E AS TEORIAS DA INTELIGÊNCIA

120 6.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

123	6.3. O DEBATE TERMINOLÓGICO
124	6.4. TIPOS DE DEFICIÊNCIAS
130	6.5. PARADIGMAS DE CUIDADO E ESTUDO PARA DEFICIÊNCIA HUMANA
133	6.6. FATORES DE INCIDÊNCIA
134	6.7. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO
135	7. MARCO CONCEITUAL
135	7.1. CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
135	7.2. CONCEITOS DE INTELIGÊNCIA
136	7.3. CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
136	7.4. MEDIÇÃO DO QI
137	7.5. CONCEITO DE VALORES MOTIVACIONAIS
137	7.6. DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS DE OBJETIVOS
138	7.7. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO
139	8. IDENTIDADE E CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES
140	8.1. O PROFESSOR EM RELAÇÃO AO SISTEMA E ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS
142	8.2. O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
146	8.3. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR NO SISTEMA EDUCACIONAL
147	8.4. IDENTIDADE E PAPEL SOCIAL
150	8.5. IDENTIDADE E PAPEL PSICOSSOCIAL
151	8.6. IDENTIDADE E PAPEL INDIVIDUAL
156	8.7. A INTERAÇÃO DO PROFESSOR E SEUS ALUNOS COM DI
163	8.8. CONCLUSÕES DO CAPÍTULO
165	9. IDENTIDADE E CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE COM DI
166	9.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES COM E SEM DEFICIÊNCIA
173	9.2. O AMBIENTE FAMILIAR DE UM ESTUDANTE COM DI
175	9.3. AS TEORIAS SOBRE A ADOLESCÊNCIA
179	9.4. A CRISE DO ADOLESCENTE
182	9.5. TEORIAS ATUAIS SOBRE A ADOLESCÊNCIA
183	9.6. A TEORIA PSICANALÍTICA E A ADOLESCÊNCIA

183	9.7. AS CARACTERÍSTICAS DA ADOLESCÊNCIA
184	9.7.1. <i>OS LUTOS DA ADOLESCÊNCIA</i>
185	9.7.2. <i>TRAÇOS PSICOPÁTICOS EM ADOLESCENTES: PENSAMENTO E AÇÃO</i>
187	9.7.3. <i>A NOÇÃO DE TEMPORALIDADE NO ADOLESCENTE</i>
187	9.7.4. <i>O CORPO E A SEXUALIDADE ADOLESCENTE</i>
188	9.7.5. <i>A RELAÇÃO ENTRE PAIS E ADOLESCENTES</i>
190	9.7.6. <i>A RELAÇÃO COM O GRUPO DE PARES</i>
190	9.7.7. <i>A CONQUISTA DA AUTONOMIA NA ADOLESCÊNCIA</i>
191	9.7.8. <i>A EMERGÊNCIA DA IDENTIDADE COMO CONQUISTA DA ADOLESCÊNCIA</i>
193	9.8. COGNIÇÃO E IDEOLOGIA NO ADOLESCENTE
195	9.9. CONCLUSÕES DO CAPÍTULO
197	10. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PEI)
198	10.1. <i>AS POSIÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO</i>
200	10.2. <i>AS POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS NO MUNDO</i>
207	10.3. <i>OS DIREITOS HUMANOS NA VOZ DAS NAÇÕES UNIDAS</i>
210	10.4. <i>OS DIREITOS HUMANOS E EDUCACIONAIS NO BRASIL E SUA LEGISLAÇÃO</i>
214	10.5. <i>A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</i>
216	10.6. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO
217	11. METODOLOGIA
217	11.1. OBJETIVOS
217	11.1.1. <i>OBJETIVO GERAL</i>
217	11.1.2. <i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>
218	11.2. TIPO DE TRABALHO
218	11.3. TIPO DE DESENHO DE PESQUISA
219	11.4. HIPÓTESES
219	11.4.1. <i>DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS</i>
221	11.5. AMOSTRA
223	11.5.1. <i>CRITÉRIOS DE INCLUSÃO</i>
223	11.5.2. <i>CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO</i>
223	11.5.3. <i>PARÂMETROS AMOSTRAIS (VSD)</i>

227	11.6. INSTRUMENTOS DE COLETA
231	11.7. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS
232	11.7.1. <i>PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE QUANTITATIVA DE DADOS</i>
233	11.7.2. <i>PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO PVQ-21</i>
233	11.7.3. <i>PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS</i>
237	12. RESULTADOS
237	12.1. MÉTODO DE COLETA DE RS DOS PROFESSORES
239	12.2. A CONSTRUÇÃO DO ESQUEMA DE CATEGORIAS
242	12.3. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES POR PESO SEMÂNTICO
249	12.4. QUADRANTES DO NÚCLEO CENTRAL
254	12.5. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS POR VSD E SEGMENTOS
267	12.6. ANÁLISE DA PESQUISA SOBRE VALORES MOTIVACIONAIS
273	12.6.1. <i>A RELAÇÃO ENTRE VALORES MOTIVACIONAIS E REPRESENTAÇÃO SOCIAL</i>
277	12.7. UMA HIPÓTESE ALTERNATIVA
278	12.8. CONCLUSÕES DO CAPÍTULO
281	13. DISCUSSÃO
282	13.1. VALORES MOTIVACIONAIS
283	13.2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
284	13.3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ALUNO COM DI
286	13.4. O SEGMENTO DOS PROFESSORES
286	13.5. SENTIMENTOS DOS PROFESSORES
287	13.6. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES COM SEUS ALUNOS COM DI
288	13.7. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO
289	CONCLUSÕES
289	O REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO
290	<i>CONCLUSÕES DA SEÇÃO</i>
291	OS VALORES MOTIVACIONAIS
292	<i>CONCLUSÕES DA SEÇÃO</i>
292	A CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR COMO SUJEITO

293	<i>CONCLUSÕES DA SEÇÃO</i>
294	AS TEORIAS SOBRE O ALUNO COM OU SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
295	<i>CONCLUSÕES DA SEÇÃO</i>
296	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR SOBRE SEU ALUNO COM DI
298	<i>CONCLUSÕES DA SEÇÃO</i>
299	RS DOS PROFESSORES SOBRE SEUS ALUNOS COM DI POR SEGMENTO DE FAVORABILIDADE
300	<i>CONCLUSÕES DA SEÇÃO</i>
300	VALORES MOTIVACIONAIS DOS PROFESSORES SEGUNDO SEGMENTOS DE FAVORABILIDADE
301	<i>CONCLUSÕES DA SEÇÃO</i>
302	CONCLUSÕES GERAIS DA PESQUISA
305	REFERÊNCIAS
323	ANEXO A – QUADROS COM OS RESULTADOS
341	ANEXO B – RESPOSTAS DAS PERGUNTAS ABERTAS
365	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
369	ANEXO D – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES
373	ANEXO E – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE VALORES HUMANOS
375	ANEXO F – REGISTRO FOTOGRÁFICO DURANTE A PESQUISA DE CAMPO
377	ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/FCE

INTRODUÇÃO

A escolha por este tema de pesquisa nasceu da minha experiência de 12 anos como professor na rede pública de ensino no Distrito Federal. Vivenciando diariamente a realidade escolar, percebi a enorme dificuldade que muitos colegas professores enfrentam para incluir estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEE) em classes regulares, especialmente aqueles com deficiência intelectual (DI, de agora em diante) leve ou moderada. Essa resistência dos docentes é algo que me preocupa profundamente, pois percebo que ela está enraizada em uma rede complexa de percepções, valores, medos, preconceitos e sentimentos que acabam influenciando diretamente as práticas pedagógicas.

Essa dinâmica despertou em mim o interesse em compreender melhor os fatores que alimentam essa resistência, buscando embasamento teórico para explorar essas questões com mais profundidade e focando especialmente nas perspectivas e necessidades dos professores, já que as pesquisas existentes sobre essa temática focam quase que exclusivamente no estudante, sem levar em conta as diversas facetas e dimensões do professor.

A urgência desse tema é clara. A realidade escolar atual exige um olhar mais sensível e soluções práticas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual as teorias educacionais possam ser aplicadas de forma pragmática no cotidiano escolar. As experiências que os professores enfrentam diariamente mostram a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre como implementar práticas inclusivas.

Pessoalmente, essa questão me toca de maneira muito especial. Como professor, sinto uma mistura de ansiedade e emoções intensas ao pensar no destino dessas crianças que, muitas vezes, são deixadas à própria sorte, sem qualquer apoio. Isso me faz questionar constantemente as motivações que levam alguns docentes a rejeitarem esses alunos. Eu defendo com veemência que todos devem ter acesso à educação de qualidade, que todos devem ser incluídos. Acredito firmemente que cada criança tem o direito humano à educação, e é por isso que escolhi me dedicar a esse tema.

ESTRUTURA DA TESE

A estrutura da tese será apresentada a seguir, incluindo os objetivos gerais e específicos da pesquisa, a justificativa para a escolha do tema e a metodologia utilizada. Esse percurso permitirá uma compreensão abrangente e aprofundada das questões envolvidas, contribuindo para a construção de um conhecimento aplicável à prática educativa e à formulação de formação continuada voltada à inclusão.

Introdução: Aqui apresentamos os objetivos gerais e específicos, justificamos a relevância da pesquisa e problematizamos a questão.

Capítulo 1: É o capítulo do estado da arte, que explora estudos sobre os valores motivacionais (VM, a partir de agora) dos professores e suas representações sociais (RS, de agora em diante) sobre estudantes com DI, destacando a obra de Carvalho (2017).

Capítulo 2: É o capítulo do marco teórico, que explora as teorias relacionadas aos VM e às RS dos professores, bem como as teorias sobre inteligência e DI, e discute as tendências pedagógicas no contexto brasileiro e as políticas sociais de inclusão.

Capítulo 3: É o capítulo do marco epistemológico que fundamenta a abordagem metodológica da pesquisa.

Capítulo 4: É o capítulo que apresenta a teoria das representações sociais (doravante, TRS), que aborda aspectos históricos, definição, aplicação, significado e utilidade das RS, com ênfase na teoria do núcleo central (doravante, TNC) de Abric (2001).

Capítulo 5: É o capítulo que apresenta a teoria dos valores motivacionais (doravante, TVM), que explica a diferença entre valores, atitudes e comportamentos, abordando a definição e estrutura dos valores segundo Schwartz (2012).

Capítulo 6: Esse capítulo aborda as teorias sobre inteligência e DI, investigando o conceito e as teorias de inteligência, analisando DI, incluindo suas definições e características, além do debate terminológico.

Capítulo 7: Esse capítulo apresenta o marco conceitual que delinea os conceitos fundamentais utilizados ao longo da pesquisa.

Capítulo 8: É o capítulo dos professores, no qual se examina a posição dos docentes em relação ao sistema e às políticas educativas, destacando sua interação com a educação inclusiva (EI, de agora em diante).

Capítulo 9: É o capítulo dos alunos, no qual é traçado o perfil dos estudantes com ou sem deficiência, focando na adolescência.

Capítulo 10: Esse capítulo aborda as políticas de educação inclusiva (doravante, PEI) e analisa globalmente as posições sobre desenvolvimento humano e as políticas de direitos humanos, além da legislação brasileira sobre educação inclusiva.

Capítulo 11: O capítulo de metodologia delinea os principais elementos metodológicos, descrevendo objetivos, tipo e desenho da pesquisa, hipóteses, variáveis, amostras, instrumento utilizado e procedimentos de coleta e análise quali-quantitativa.

Capítulos 12 e 13: Esses capítulos expõem os resultados e fazem sua discussão, apresentando a análise dos valores que impulsionam os professores, considerações sobre a inclusão de alunos com DI, sentimentos e percepções dos professores e avaliação das práticas pedagógicas.

Conclusão e recomendações: Aqui resumimos as bases teóricas e metodológicas, refletimos sobre a influência dos valores dos professores, caracterizamos os professores envolvidos no estudo, sintetizamos suas RS e VM e sugerimos temas para estudos futuros.

Vale ressaltar que a investigação **destaca o papel central dos professores** na condução da educação em sala de aula. Suas preferências, seus valores, seus preconceitos e suas ideias em relação aos alunos com DI têm implicações profundas na experiência de aprendizagem, ou seja, na práxis pedagógica, podendo contribuir para a discriminação ou exclusão educacional e social. Os educadores, notadamente diversos em suas percepções, constituem uma peça-chave no que diz respeito à inclusão.

PROBLEMATIZAÇÃO

No cotidiano escolar, é recorrente observar uma certa relutância por parte de muitos educadores em aceitar estudantes com DI leve ou moderada em suas classes regulares. Eles justificam essa conduta pela sua falta de formação adequada para lidar com a situação, pela insuficiência de recursos disponíveis ou até mesmo pela percepção de que terão trabalho dobrado. Muitos acreditam que, após todo o esforço, os resultados serão insignificantes. Os educadores também apontam que, ao dedicar a atenção necessária aos ENEE, deixariam de atender adequadamente o restante da turma. Consequentemente, sugerem que esses estudantes deveriam ser matriculados em escolas ou classes especiais, separadas, para não prejudicar o andamento das aulas.

Muitos professores relatam sentimentos de frustração e impotência, além de uma sensação de desamparo por parte das autoridades competentes, que, segundo eles, transferem a responsabilidade sem proporcionar o apoio necessário. A frase frequentemente utilizada é que “o governo não quer gastar, quer economizar”, e por isso “joga” esses alunos nas salas de aula regulares sem oferecer o suporte mínimo necessário. Neste trabalho, apresentamos depoimentos de docentes, nos quais o leitor pode constatar os sentimentos que permeiam esses profissionais.

Outro motivo que inspirou a escolha desta temática foi o fato de que a maioria dos estudos que abordam a EI, as PEI ou temas relacionados focam nos estudantes, deixando de lado uma esfera essencial e importantíssima: as percepções, os valores e as opiniões dos professores. Eles são os agentes condutores da inclusão e, muitas vezes, não são ouvidos, o que motivou a dedicação deste trabalho a eles.

Além disso, há uma discrepância entre o que se prega na teoria e o que se pratica. Embora a importância da inclusão dos estudantes com deficiência seja amplamente ensinada e defendida, na prática, a realidade é bem diferente. Propomos preencher essa lacuna, buscando compreender a intrincada interação entre as RS dos professores e seus VM e como essa dinâmica influencia suas práticas pedagógicas.

O presente estudo aprofunda-se nas RS dos professores sobre alunos com DI, buscando compreender a dinâmica dessa correlação com os perfis de VM dos educadores. A proposta desta investigação é oportunizar uma reflexão aprofundada sobre o papel dos professores no processo de inclusão ou exclusão de estudantes com DI, reconhecendo a importância das suas atitudes e dos seus valores para a efetividade da EI.

PERGUNTA DE TESE

A seguinte pergunta de pesquisa orienta esta investigação: **qual é a qualidade e qual é o nível de associação entre as representações sociais e o perfil de valores motivacionais dos professores em relação aos alunos com deficiência intelectual?**

OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa estabelecem as metas a serem alcançadas durante o trabalho. Incluem a natureza do trabalho a realizar indicada por verbo no infinitivo, seguida do objeto da investigação, das condições,

recursos ou métodos de trabalho e, sobretudo, da contribuição que se espera do trabalho a realizar.

Estão divididos em objetivos gerais e outros específicos que desagregam os primeiros para maior clareza de expressão.

OBJETIVO GERAL

Analisar as correlações entre as RS que os professores têm sobre os alunos com DI leve ou moderada com os escores de VM de benevolência, conformidade, realização e autodireção mantidos por professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descrever as RS de professores da SEDF sobre seus alunos com DI leve ou moderada.
2. Descrever os perfis de VM, segundo o esquema de Schwartz, de professores da SEDF.
3. Correlacionar as RS encontradas com os VM de cada professor no total e em cada fator componente.

Esses objetivos fornecem uma estrutura clara para orientar a investigação e alcançar conclusões significativas, visando contribuir para o entendimento das atitudes dos professores em relação à EI, fornecendo contribuições valiosas para aprimorar as práticas na SEDF e em todo o Brasil.

JUSTIFICATIVA

Esta tese justifica-se por diversas razões que abrangem aspectos fundamentais para a compreensão e o aprimoramento das práticas inclusivas na educação.

Primeiramente, no âmbito das PEI promovidas pela Unesco e difundidas por toda a hierarquia educacional, destaca-se a necessidade de adoção de formas específicas adaptadas a cada contexto cultural, local e situacional, visando servir adequadamente o cidadão-objeto de estudo. Este estudo contribui significativamente para esse ajuste ao analisar a inclusão de estudantes com DI e a interação com seus professores, oferecendo entendimentos valiosos para a implementação efetiva de PEI.

Em termos metodológicos, a correlação entre os VM dos professores e suas RS sobre alunos com DI não foi amplamente estudada. Este estudo visa preencher essa lacuna, oferecendo uma análise metodológica que pode ser aplicada em diversas estratégias pedagógicas. Compreender a correlação entre os VM dos professores e suas RS sobre alunos com DI é crucial para resolver o problema teórico-prático da aceitação desses alunos em sala de aula. Tal compreensão ajuda a desmistificar estereótipos e promove uma abordagem mais inclusiva e empática por parte dos educadores.

O debate sobre as estratégias pedagógicas para alunos com DI revela deficiências preocupantes para as autoridades escolares. Esta pesquisa dá uma contribuição significativa ao estudar a associação entre essas estratégias e uma variável nova e importante: os VM dos professores. Além disso, famílias com crianças com DI enfrentam grandes desafios na educação de seus filhos. Estudar os valores dos professores pode melhorar o conhecimento científico, proporcionando formas de tranquilizar os pais e tornar o ensino mais capacitado.

O objeto da tese abre caminho para um melhor relacionamento entre educadores e alunos com DI, promovendo práticas pedagógicas inclusivas. Uma formação continuada que inclua a reflexão sobre valores pode facilitar a aceitação e o melhor tratamento dos alunos com DI. Professores que, inicialmente, são reticentes em trabalhar com esses alunos podem, por meio da reflexão e da formação, desenvolver atitudes mais inclusivas.

Os alunos com DI sofrem o impacto significativo das mudanças trazidas pela educação, especialmente quando não conseguem estabelecer um bom relacionamento com seus professores.

Melhorar as atitudes destes profissionais, por meio da reflexão sobre seus próprios valores, pode, indiretamente, melhorar a aprendizagem e o bem-estar psicológico dos alunos.

Professores também podem enfrentar conflitos internos ao lidar com alunos com DI. Refletir sobre os valores, com base nos resultados deste estudo, pode lhes proporcionar a oportunidade de restaurar seu próprio equilíbrio emocional e ajustar suas atitudes de maneira positiva.

Os objetivos das PEI, bem como os objetivos pedagógicos em sala de aula, estão incluídos no currículo escolar. O esclarecimento da correlação entre os valores dos professores e suas atitudes em relação à inclusão contribui para diminuir o distanciamento entre teoria e prática, promovendo um ambiente educacional mais harmonioso.

1. ESTADO DA ARTE

Tal como compete ao capítulo dedicado ao estado da arte, ficam aqui registadas as resenhas dos trabalhos de investigação encontrados na pesquisa bibliográfica que serviram para nutrir e fundamentar o desenvolvimento do projeto aprovado e pelo qual se orienta toda a pesquisa. Esta revisão limita-se aos trabalhos apresentados no projeto. Existem outros trabalhos emergentes do desenvolvimento específico que serão revistos nos respetivos capítulos temáticos.

Todo estado da arte busca avaliar o que outros pesquisadores produziram sobre cada questão temática para poder, se possível, tomá-los como base e transcendê-los na própria pesquisa original. Foi levantada uma dezena de artigos de investigação científica que constituem o estado da arte a ser estudado. Eles apresentam diferentes abordagens teóricas e países de origem no quadro de uma certa relevância temporal de cada tema. Explicitamos aqui o autor, o ano de publicação, o título do trabalho, as fontes (sua referência completa, assim como o link, consta na bibliografia), a natureza da abordagem teórica, os objetivos, as técnicas ou instrumentos de coleta de dados e suas características e os principais resultados; são mencionados, sobretudo, aqueles relevantes às necessidades da própria pesquisa. Também é feita uma breve revisão crítica orientada às exigências desta tese.

Neste capítulo, os trabalhos são ordenados com base no critério de apresentar primeiro todos os trabalhos que se dedicam ao tema dos VM em geral e dos professores, que é a variável independente da hipótese central. Em segundo lugar, são apresentados os principais trabalhos relacionados com as RS dos professores, em geral e especificamente sobre os seus alunos com DI (há outros que serão vistos no capítulo específico). Em terceiro lugar, a investigação relacionou-se com as atitudes, a identidade, os comportamentos, as características do papel dos professores em geral e os seus sentimentos emergentes da sua atividade como docentes e como professores com alunos com DI (outros são mencionados nos capítulos específicos), seja aqueles que surgem da TRS, seja aqueles que surgem de outras abordagens teóricas.

Em quarto lugar, são apresentados os trabalhos que relacionam os VM do professor com as suas RS sobre os seus alunos com DI, que constitui a hipótese central do trabalho.

1.1. VALORES MOTIVACIONAIS EM PROFESSORES

Esta seção apresenta o único trabalho encontrado que mostra o mapeamento dos VM dos professores e, em seguida, outro menos relevante para esta pesquisa que realiza um refinamento por análise fatorial dos VM.

1. Título: Valores básicos del profesorado: una aproximación desde el modelo axiológico de Shalom Schwartz (Valores básicos dos professores: uma abordagem a partir do modelo axiológico de Shalom Schwartz).

Autor: Exposto, C.

Ano: 2018

Objetivo: Estudo da configuração da estrutura axiológica pessoal, a partir de análise descritiva do Portrait Values Questionnaire-21 (PVQ-21) de Schwartz.

Abordagem: TVM. O autor trabalhou com um desenho de pesquisa misto descritivo-explicativo, pois busca alcançar uma perspectiva mais interpretativa para conhecer as possíveis relações causais. Contudo, este artigo refere-se aos resultados descritivos obtidos por meio da aplicação do PVQ-21 na instância quantitativa.

Instrumentos e técnicas: Foi utilizado um questionário semiestruturado para conhecimento das variáveis básicas. Também foi aplicada uma bateria de testes específicos para conhecer os perfis psicossociais de alunos e professores. Procurou-se especificamente conhecer a relação entre valores, comportamentos e modelos axiológicos predominantes.

Amostra: Trabalha com uma amostra de 337 participantes, entre professores em formação e em prática, a fim de se aproximar dos valores que predominam na configuração da identidade avaliativa do professor. Amostra intencional e não probabilística aplicada na província de Mendoza.

Resultados: Os dados obtidos permitem afirmar que os valores analisados com o PVQ-21 atingiram elevados níveis de confiabilidade e consistência interna. Em termos gerais, foi possível verificar que os pro-

fessores em exercício e os professores em formação são consistentes na dimensão da autotranscendência, uma vez que possuem valores mais orientados para a benevolência e o universalismo, típicos de um perfil altruísta ou coletivista.

Revisão crítica: Este trabalho sobre valores apresenta uma metodologia sólida, chegando a resultados bem compatíveis com a hipótese central desta tese. Será utilizado extensivamente como base para a discussão da pesquisa.

2. Título: Contributo para o estudo da Escala de Valores de Schwartz em professores.

Autores: Granjo, M.; Peixoto, F

Ano: 2013

Objetivo: Estudo das características psicométricas da Escala de VM, no sentido de confirmar a sua adequação numa amostra de professores portugueses.

Abordagem: TVM. Estudo estatístico baseado em análise fatorial. Este é um estudo complexo em duas etapas que visa expor os fatores que dão consistência ao modelo de VM.

Instrumentos e técnicas: O questionário não é apresentado, mas os resultados mostram que se trata de um estudo quantitativo baseado no PVQ-21 ao qual se aplica a análise fatorial.

Amostra: Na primeira fase do estudo, participaram 201 professores de dois colégios particulares em Lisboa e Vale do Tejo. Na segunda fase, 450 professores dos ensinos fundamental e médio, também em colégios particulares, distribuídos por Portugal e ilha da Madeira.

Resultados: A análise fatorial exploratória revelou um bom ajustamento à estrutura teórica (4 fatores, 49% da variância explicada). Na segunda fase, a análise fatorial confirmatória realizada sugere o ajustamento do modelo.

Revisão crítica: Esse trabalho atesta que o tema dos VM em professores tem despertado interesse no meio académico e, sobretudo, que foi descoberta uma estrutura de VM dos professores, o que é um achado importante sobre a estrutura da variável independente da presente investigação.

1.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE SEUS ALUNOS COM DI

Esta seção apresenta diversos trabalhos que descrevem as RS dos professores sobre seus alunos com DI. São apresentadas diversas metodologias e respectivas explicações que contribuem para a determinação das RS. Em geral, há muitos trabalhos sobre EI e um trabalho especial dedicado a avaliar as RS dos pais sobre crianças com DI em termos do valor da sua autodeterminação.

3. Título: Representações sociais sobre educação especial/educação inclusiva.

Autores: Guimarães, O.; Nagatomy, G.

Ano: 2018

Objetivo: Revisão sistemática de literatura sobre as RS sobre a EE/EI referente a 2008-2018.

Abordagem: Revisão de literatura científica.

Instrumentos e técnicas: A base de dados foi o catálogo de dissertações e teses da Capes e os periódicos da área de educação disponíveis na internet e classificados no Qualis/Capes. Utilizaram-se palavras-chaves como educação especial, educação inclusiva e representações sociais, além da leitura dos títulos, do resumo e da metodologia.

Amostra: Foram selecionadas sessenta teses, dissertações e artigos acadêmico-científico

Resultados: Constatou-se que essas pesquisas vêm crescendo nos últimos anos e têm sido produzidas em todas as regiões do Brasil. A maior parte das produções emprega a abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, utilizando entrevistas para a análise de conteúdo para análise de dados. Os participantes das pesquisas são, em sua maioria, professores em formação inicial e do ensino superior. Os objetivos das pesquisas abordam as RS sobre os processos de inclusão de alunos com deficiência ou as RS sobre os aspectos que definem a inserção de um aluno no EE. Em sua maioria, concluem que as RS não favorecem a inclusão e que as principais barreiras são a acessibilidade latitudinal e a de procedimentos educacionais.

Revisão crítica: Este trabalho revisa uma coleção bastante extensa de artigos produzidos nos anos anteriores à sua publicação. É conveniente notar que, no Brasil, o debate sobre a EI como questão de PEI está se desenvolvendo de forma gradual. Durante o período registrado, até 2018, a política educacional imposta consistia em privilegiar salas de aula separadas para alunos com DI, razão pela qual é compreensível o predomínio

da exclusão nos trabalhos publicados. No entanto, depois de 2022, o teor político do país mudou para uma EI mais ampla. Este trabalho não foi realizado em uma época em que fosse possível avaliar essa variação.

4. Título: Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas.

Autores: Barbosa, Kátia Aparecida Marangon.

Ano: 2014

Objetivo: Analisar as RS de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com DI matriculados em classes inclusivas da SEDF.

Abordagem: TRS. Os aportes teóricos sobre a EI e sobre a aprendizagem a partir da abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano.

Instrumentos e técnicas: Estratégia combinada de procedimentos e instrumentos concretizados em duas etapas: a primeira etapa correspondeu à aplicação de questionário sociodemográfico, composto por 11 questões fechadas, e a TALP, com cinco questões abertas orientadas por frases indutoras. Na segunda etapa foram realizadas cinco entrevistas semidirigidas com professores que participaram da primeira etapa. As entrevistas eram compostas por dez questões fechadas e cinco questões abertas. As cinco entrevistas realizadas foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa utilizando uma adaptação da análise de conteúdo proposta por Bardin (1995).

Amostra: Participaram 68 professores que ensinam ou ensinaram para alunos DI na SEDF em escolas públicas, localizadas na área da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro.

Resultados: Nos resultados obtidos, constatou-se que as RS acerca do objeto de estudo apresentam-se de forma diversificada, revelando a necessidade de redimensionamento de ações pedagógicas, profissionais e estruturais. Revelou-se ainda que há predominância pela RS da DI como algo limitador, e que essas RS estão aliadas às crenças, às convenções e à tradição que, ao longo da história e da cultura educacional, vêm reforçando a imagem do estudante DI associada à concepção da deficiência como “falta” e “ausência” de alguma coisa ou capacidade. Entretanto, os professores também revelaram que compreendem a aprendizagem como um processo e, portanto, acreditam no potencial de aprendizagem desses alunos.

Revisão crítica: Embora seja um trabalho extenso – trata-se de uma dissertação de mestrado – há uma lacuna entre a metodologia expressa e a análise dos dados para corroborar as hipóteses. O trabalho está orientado para a pedagogia e a compreensão das técnicas utilizadas para estimular a motivação dos alunos com DI. É necessário tomar nota da conclusão referente às RS dos professores sobre os estudantes com DI que, sinteticamente, são considerados deficientes por ausência: nesse sentido, a autora situa os professores dentro do paradigma tradicional ou clínico da questão da DI. Esse trabalho fornece muitos indicadores e literalmente ilumina as RS dos professores.

5. Título: Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual em classe regular.

Autores: Padilla, S.; Padilla, E.

Ano: 2022

Objetivo: Demonstrar as RS que os professores em classes regulares possuem sobre a EI de alunos com DI leve ou moderada.

Abordagem: TRS. A abordagem foi interpretativa, com método qualitativo.

Instrumentos e técnicas: Foram utilizados dois métodos: colcha de retalhos e entrevista qualitativa. Foram desenvolvidas três categorias: RS da DI, RS da EI e o papel do professor na EI. Para a análise da pesquisa qualitativa, estabeleceu-se diversidade ou consenso nas respostas por meio do índice Fleiss Kappa para múltiplos participantes.

Amostra: Foram entrevistados 40 professores de uma escola na cidade de Bogotá, Colômbia. Amostra não probabilística.

Resultados: Ficou evidente que, no nível das RS, há maior aceitação das premissas e ideais da EI. Mas há um contraste entre as práticas educativas cotidianas e essas RS do trabalho em sala de aula com esse grupo populacional, uma vez que os professores pensam que os alunos com DI demandam uma atenção contínua e diferenciada. A maioria dos professores, porém, estão dispostos a receber formação para trabalhar com a EI em classe regular.

Revisão crítica: O trabalho é atencioso e dedicado. É interessante que os autores consigam diferenciar claramente entre a aceitação do paradigma da EI, referendado pelos entrevistados, e as dificuldades emergentes de realizar o ensino com alunos com DI. Abre perspectivas de interesse teórico.

6. Título: Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Autores: Gutiérrez, M. F; Martínez Fernández, L.

Ano: 2020

Objetivo: Identificar as RS que professores de instituições públicas de ensino de Bogotá e Cali (Colômbia) têm sobre a inclusão de estudantes com DI em classe regular.

Abordagem: TRS. Análises indutivas típicas da teoria fundamentada, para as quais foram identificados os conteúdos e a estrutura interna das RS (análise descritiva e relacional). Para as RS foram seguidos Lahlou e Abric (2011). A estrutura conceitual é quase exclusivamente endógena (como corresponde à teoria fundamentada), o que enfraquece parcialmente sua validade.

Instrumentos e técnicas: Optou-se por uma entrevista semiestruturada, orientada por uma matriz de questões agrupadas em três dimensões: 1) Informações que os professores possuem em relação aos conceitos de DI e EI; 2) As emoções que surgem do seu trabalho docente e 3) O cotidiano do trabalho do professor e os acontecimentos que favorecem ou dificultam a execução de processos inclusivos em sala de aula.

Na parte quantitativa, utilizou-se o software TXM 2 para tentar identificar a relevância de alguns termos com base em seu aparecimento recorrente.

Amostra: Participaram 25 professores de duas escolas públicas de Bogotá e Cali. Amostra fundamentada.

Resultados: Os professores consideram que, na EI, desempenham um papel articulador entre as políticas públicas e a implementação pedagógica em sala de aula, embora nem sempre com preparação adequada. Para os professores, o aspecto emocional da experiência inclusiva é exigente e eles – na sua maioria – valorizam-no como negativo.

Revisão crítica: Embora o trabalho apresente fragilidades metodológicas, a análise da emocionalidade dos professores em relação aos seus alunos com DI é muito interessante. Na verdade, fornecem numerosos testemunhos e indicadores que são muito úteis para compreender o aspecto da sensibilidade dos professores em relação aos alunos com DI.

7. Título: Representações sociais dos genitores acerca da autodeterminação de seus filhos adolescentes com deficiência intelectual moderada.

Autores: Beltrão, S.

Ano: 2021

Objetivo: Analisar as RS de pais e de mães acerca da autodeterminação de seus filhos adolescentes com idade entre 12 e 18 anos, com DI moderado.

Abordagem: TRS.

Instrumentos e técnicas: Questionário sociodemográfico, composto de dados pessoais (idade, escolaridade) e se o casal coabita a mesma residência. Entrevista semiestruturada que tem como base a Escala de Avaliação ARC (The Arc's Self-Determination Scale) de Wehmeyer (1995).

Amostra: Participaram 30 casais (pais e mães), perfazendo 60 genitores em relação conjugal, com filhos adolescentes (ambos os sexos), todos com diagnóstico diferencial de DI moderada, comprovados por avaliação psicológica.

Resultados: Os pais tendem a avaliar as dificuldades dos filhos como grandes obstáculos que, por vezes, são intransponíveis a partir de seu olhar. Tal entendimento parece estar associado à compreensão de que a limitação intelectual dos filhos é incapacitante, assim os pais se percebem não apenas como progenitores, mas como responsáveis por todas as atividades cotidianas dos filhos.

Revisão crítica: Em certo sentido, esse trabalho foge ao objetivo central desta tese, uma vez que analisa as atitudes dos pais em relação aos seus filhos com DI. Contudo, para além de ser uma produção da UCES, tem a enorme vantagem de lançar luz sobre um aspecto de considerável importância para a escolaridade, que é a questão da influência do ambiente familiar especificamente evidente num indicador (que é também um VM), que é a autodeterminação das crianças com DI. A metodologia de trabalho é muito boa.

1.3. ATITUDES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES: OUTROS FOCOS DISCIPLINARES

Esta seção apresenta diversos trabalhos produzidos com outros focos disciplinares que não são TRS, como a psicanálise, a teoria fundamentada, a análise narrativa e a perspectiva cognitivo-comportamental. Todos eles contribuem para a compreensão das RS dos professores sobre seus alunos com DI.

8. Título: Metas idealizadoras e a escolarização de alunos com deficiência intelectual: com a palavra, o professor de ensino médio.

Autores: Azevedo, K. R.

Ano: 2016

Objetivo: Analisar os sentimentos relatados nas práticas de professores com estudantes DI, em escolas de ensino médio na SEDF. Investigou-se a forma de compartilhar tais sentimentos com os colegas docentes.

Abordagem: O estudo teve como base teórica a psicanálise, buscando pensar a pedagogia de orientação inclusiva em relação aos determinantes psíquicos que escapam ao controle do professor no contexto da escolarização regular do aluno com DI.

Instrumentos e técnicas: Foi utilizada a metodologia qualitativa, pela valorização do significado e da interpretação, visando a gerar conhecimentos aplicados a um contexto escolar particular, analisadas mediante uma adaptação da análise de conteúdo proposta por Bardin (1995).

Amostra: Participaram nove professores do ensino médio (não específica método de seleção).

Resultados: Os depoimentos dos professores revelaram sentimentos de medo e impotência, declarando que seus conhecimentos não facilitaram avanços cognitivos nos alunos com DI. Reconheciam limites para alcançar o idealizado no ensino-aprendizagem. A despeito da boa intenção pedagógica, a DI representava um desafio a ser evitado. Os professores questionaram os próprios conhecimentos para atuar como mediadores. A convivência de alunos com DI não constituía elemento provocador de novas respostas, já que as respostas declaradas eram de medo e impotência. Estas últimas geraram entre os professores participantes e seus colegas uma experiência compartilhada com os alunos com DI alicerçada na queixa, no lamento.

Revisão crítica: A experiência alcançada e o estudo em si não são animadores em relação ao ensino de alunos com DI. Embora se possa aceitar que o estudo apresente fragilidades, dado o pequeno número de casos apresentados, possui um importante ponto forte que consiste em reconhecer as frustrações, angústias e sofrimentos psicológicos do professor por enfrentar diariamente o fracasso de seu propósito educativo. Base para esta tese, o trabalho em si tem o valor de fornecer muitos textos e testemunhos valiosos para análise de dados.

9. Título: Percepção de professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular.

Autores: Oliveira, J. P.

Ano: 2017

Objetivo: Analisar a RS de professores sobre a inclusão de alunos DI na escola regular. De forma específica, pretende-se identificar o que os professores entendem sobre EI, conhecer a importância dada pelos professores sobre a inclusão de estudantes DI na escola regular, avaliar as atitudes dos professores frente à aprendizagem da pessoa com DI na classe regular e constatar se o professor reconhece ou não as diretrizes a serem percorridas para exercer a EI.

Abordagem: Pesquisa exploratória e transversal, do tipo estudo de campo.

Instrumentos e técnicas: Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados de forma qualitativa baseada nas orientações e sugestões do livro intitulado *Análise do Conteúdo*, de Franco (2018). Durante a entrevista foi utilizado um celular para gravação do áudio da fala dos participantes. A duração de todo o procedimento (apresentação, indicação do professor, esclarecimentos, entrevista etc.) durou em média 40 minutos. A análise foi dividida em quatro eixos de análise (I, II, III e IV). Cada eixo está relacionado a um objetivo específico. Do eixo I ao eixo III foram criados três quadros expondo a distribuição das principais respostas a partir de categorias temáticas, e no eixo IV o quadro foi dividido em dois para melhor compreensão, porém, com o mesmo objetivo.

Amostra: Participaram oito professores.

Resultados: Os resultados encontrados mostraram a importância da atuação docente e suas RS sobre alunos com DI, assim como esclarecem e confirmam o quanto os professores se preocupam com a formação. Além disso, o estudo evidencia as dificuldades enfrentadas em suas primeiras experiências docentes com alunos com DI. Os principais pontos que podem interferir na efetividade da prática da EI aqui encontrados foram a presença de uma equipe multidisciplinar competente e a formação e interesse dos professores relacionados à EI. O estudo também afirmou que as RS do professor sobre os alunos estão fortemente relacionadas com a aprendizagem. Os resultados colaboraram para o conhecimento dos problemas enfrentados pelos docentes ao lidar com os alunos com DI. Assim, favorecem também a atuação do psicopedagogo, pois possibilitam que faça um mapeamento dos problemas que contribuem

para as dificuldades, de forma a colaborar com a proposição de soluções e a elaboração de planejamentos preventivos.

Revisão crítica: O estudo apresenta duas fragilidades metodológicas: por um lado, uma amostra pequena e, por outro, utiliza uma metodologia qualitativa frouxa, sem enquadramento teórico. Contudo, fornece testemunhos e indicadores valiosos para entender as dificuldades e frustrações de uma tarefa árdua e com poucos resultados. A partir disso, é compreensível a recomendação de intervenção interdisciplinar, auxílio de especialistas e formação continuada.

10. Título: Distância social, crenças estereotipadas e emoções em relação às pessoas com deficiência em estudantes universitários mexicanos: diferenças por sexo.

Autores: Echeverría, R.; Flores, S.

Ano: 2018

Objetivo: Determinar as diferenças, em homens e mulheres, entre intenção comportamental, crenças estereotipadas e emoções como componentes de atitudes dirigidas a pessoas com deficiência como um dos grupos socialmente estigmatizados.

Abordagem: A posição dos autores é contribuir com a redução do estigma sobre as pessoas com deficiência. Estrutura epistêmica cognitivo-comportamental em Psicologia Social. É uma pesquisa empírica de desenho quantitativo descritivo-correlacional.

Instrumentos e técnicas: A escala de crenças estereotipadas em relação a pessoas com deficiência, a escala de emoções em relação a pessoas com deficiência e a escala de distância social de Bogardus (1947) foram aplicadas.

Amostra: participaram 564 estudantes universitários mexicanos, 270 mulheres e 292 homens. Amostragem não probabilística de todas as licenciaturas que tivessem alunos no último ano em Mérida (México), tanto na zona urbana quanto no interior.

Resultados: Os principais resultados mostram, nos homens, a presença de crenças estereotipadas negativas e uma intenção comportamental de exclusão. No caso das mulheres, é evidente a expressão de emoções mais positivas e vontade de conviver com pessoas com deficiência.

Revisão crítica: O trabalho possui metodologia sólida, é de natureza quantitativa e oferece material interessante sobre as atitudes e percepções do aluno com DI em sua divisão por segmentos de gênero dos entrevistados. Oferece material valioso para a análise dos dados desta tese.

11. Título: Deficiência intelectual e atuação do professor: contribuições da psicanálise e educação.

Autores: Araújo, N.

Ano: 2016

Objetivo: Analisar a realidade do âmbito escolar no tocante à atuação do professor com estudante com DI, considerando a mediação e o vínculo estabelecido na busca de estratégias para garantir os direitos de aprendizagens desses alunos com DI, e poder identificar a existência da transferência nessa relação entre educador e educando.

Abordagem: A posição da autora é a promoção do bom relacionamento do professor com o aluno com DI. O embasamento teórico deriva da psicanálise: transferência (Freud, 1912), mediação (Facci; Meira; Tulesk, 2011) e vínculos (Klein, 1965; Chamat, 1997; Winnicott, 1979). Desenho qualitativo; método de análise descritivo analítico com observação *in loco* e relatos de experiências vividos sobre o relacionamento em pontos focais e lógica interpretativa.

Instrumentos e técnicas: Acompanhamento dos professores em sala de aula e observação do relacionamento com os fatores transferência, mediação e vínculo entre o professor e os alunos com DI. Observaram-se as aulas e os atendimentos aos alunos. Além da observação, a metodologia utilizada na pesquisa apresentada foi uma entrevista semiestruturada, que aborda a formação de cada educador observado, como mais uma fonte de coleta de dados, e a análise dos relatos feitos por eles. Assim verificamos a existência ou não dos conceitos anteriormente citados: transferência, mediação e vínculo. Com o relato, foi dada aos educadores a oportunidade de explicitar suas opiniões e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Amostra: Participaram seis professores regentes de duas escolas públicas no município de Alcantil, no estado da Paraíba. Amostra não probabilística.

Resultados: Verificou-se que havia dificuldades de intervenção por parte da maioria dos professores durante as aulas com os alunos DI, desde a dinâmica em classe até a abordagem de conteúdos. Concluiu-se que, mesmo com toda a divulgação e intenção da PEI de garantir uma educação formal para todos, muitos desafios na formação de professores precisam ser enfrentados, e paradigmas repensados em relação a essa problemática.

Revisão crítica: O objetivo do trabalho é promover uma boa relação de mediação entre o professor e o aluno com DI, a fim de melhorar o vínculo e a qualidade da aprendizagem. A abordagem psicanalítica

contribui com sua análise da transferência para identificar a natureza das dificuldades relacionais e fornece pistas para desenvolver estratégias didáticas eficazes para melhorar o vínculo. Fornece material de análise muito útil para esta tese.

1.4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E VALORES MOTIVACIONAIS

Esta seção apresenta trabalhos sobre a correlação entre as RS dos professores sobre seus alunos com DI e os VM dos próprios professores. Seu interesse fundamental é identificar as mesmas variáveis que apresentam a hipótese central desta tese.

12. Título: Representações das pessoas com deficiência intelectual e valores motivacionais.

Autor: Carvalho, Davide André Martins.

Ano: 2017

Objetivo: Contribuir para o esclarecimento das RS da pessoa com DI e da sua relação com as barreiras que esta enfrenta face à entrada no mercado de trabalho, nomeadamente por meio da comparação entre o perfil de uma pessoa com DI e o perfil de uma pessoa “bem-sucedida” profissional e pessoalmente. Ao mesmo tempo, procura compreender de que forma os valores dos indivíduos se relacionam com as suas características.

Abordagem: Por meio de análises de caráter exploratório e de medidas descritivas, o estudo procurou compreender as diferenças e semelhanças entre os perfis estudados, realizando posteriormente uma análise fatorial em componentes principais para simplificar os dados e compreender quais são os principais fatores associados a cada perfil. Procedeu-se, em seguida, a uma análise das associações entre os fatores extraídos da análise fatorial e os VM, no sentido de compreender as associações entre ambos. Essa investigação tem por base um estudo analítico não experimental, no qual não ocorre manipulação das variáveis. Trata-se de uma abordagem baseada na triangulação entre a TRS de Moscovici, a TVM de Schwartz e a definição de DI fornecida pelo DSM-IV que se projeta ao nível das políticas públicas sociais sobre a deficiência.

Instrumentos e técnicas: Utilizou-se um questionário autoadministrado de resposta rápida. Para a obtenção das respostas às condições das pessoas com DI e pessoas “bem-sucedidas” profissional e pessoalmente, foi

utilizado um questionário baseado em investigações de Paicheler, Beaufile e Rauvaud (1987), adaptado para a língua portuguesa por Lopes (2010). Foi incluído um questionário sobre os VM adaptado para a língua portuguesa por Valentim e Helkama (2005). As técnicas de análise de dados incluem análise exploratória, análise comparativa, fatorial de componentes principais, de associações entre fatores e os VM.

Amostra: A amostra é composta por 207 estudantes da Universidade de Coimbra (Portugal), das áreas de ciências sociais e humanas, por meio de um questionário autoadministrado.

Resultados: Os resultados sugerem uma associação positiva entre os valores ligados à abertura à mudança e a autotranscendência com as RS da DI. Os dados sugerem que as RS das pessoas com DI continuam a pautar a negatividade e inadequação socioprofissional.

Revisão crítica: O trabalho possui uma sólida metodologia quantitativa, ainda de natureza exploratória, que mostra uma associação entre a RS dos DI e os VM sustentados.

1.5. RESUMO DAS CONTRIBUIÇÕES

A correlação entre RS de alunos com DI e os VM de seus professores é comprovada no trabalho de Carvalho. É a única obra encontrada nesse sentido, entretanto, marca uma boa perspectiva.

As RS dos alunos com DI pelos seus professores costumam ser divididas em três categorias: os professores que são **empáticos** com eles, os que têm **reservas** em relação ao desempenho e os que **não são empáticos**. Abre-se o caminho entre as RS “favoráveis”, “reticentes” e as “desfavoráveis”. São segmentos interessantes e podem servir de base para uma correlação. Os VM dos professores são bem estudados, no trabalho de Expósito. Por fim, esse tema também foi abordado por outras perspectivas disciplinares, como a psicanálise e a teoria cognitiva, e a natureza de seus achados é semelhante à apresentada pela TRS.

O maior desafio desta tese é a triangulação teórica, uma vez que as RS pertencem a uma abordagem da Psicologia Social comunitária, enquanto o estudo dos VM segue o percurso da abordagem sociocognitiva individual.

No entanto, tanto a natureza das correlações como as associações e os achados interpretativos são dignos de serem considerados como base para o desenvolvimento da teoria sobre as RS dos professores sobre seus alunos com DI e sua correlação com os VM apresentados pelos próprios professores.

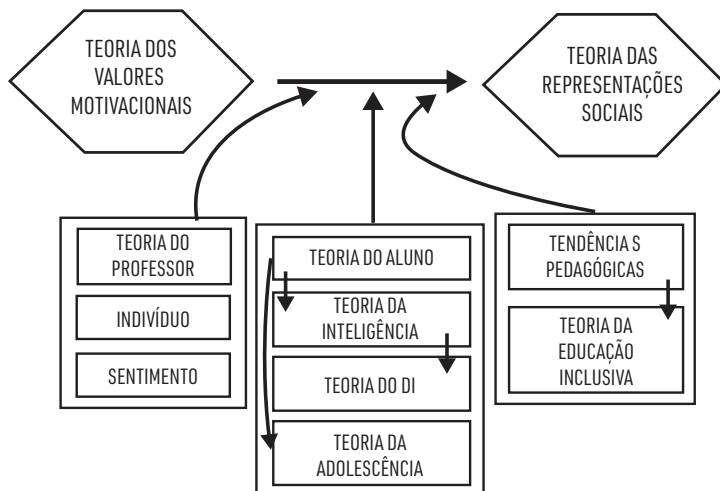
2. MARCO TEÓRICO

O referencial teórico específico desta pesquisa relaciona duas variáveis: os VM apresentados pelos professores como indivíduos, como variável independente, e suas RS sobre seus alunos com DI, como variável dependente, atributo dos professores como um todo.

A articulação entre ambos os conceitos requer a inclusão de diversas variáveis intervenientes que contribuem para especificar a natureza da associação entre eles. Seus fundamentos foram desenvolvidos ao longo da introdução e do capítulo anterior. Assim, foram analisadas: a TVM dos professores; a teoria do professor tanto na sua identidade pessoal, no seu papel profissional, nos seus sentimentos emergentes que surgem das suas relações com os seus alunos e no enfrentamento das frustrações ligadas à relação com o aluno; teorias da adolescência; a evolução da inteligência nos adolescentes; a questão da aprendizagem com alunos com DI em relação às PEI; TRS.

Este capítulo abordará a construção de um quadro teórico específico que permita ver esses elementos na sua inter-relação, por um lado, e na sua construção operacional por meio da construção das variáveis que serão abordadas no instrumento de recolha de dados.

Figura 1 – Quadro teórico específico



Fonte: Elaboração própria

Esse esquema servirá, junto com a apresentação dos resultados no capítulo seguinte, para avaliar tanto a medição das variáveis como suas respectivas medições e correlações, de forma a deixar os elementos prontos para a produção e a avaliação das hipóteses. Assim, esse esquema será validado e a tese será validada.

2.1. VALORES MOTIVACIONAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O centro dessa integração do referencial teórico está na relação entre os valores ou sistemas de valores que se constituem na personalidade de cada indivíduo. Nesse caso, abordamos o professor da SEDF e suas RS, mais especificamente sobre seus alunos com DI. Esses são dois conceitos próximos, mas requerem atenção dedicada.

Mais à frente, ainda nesta parte da tese, no capítulo dedicado a esse tema, valor será definido no sentido de constituir um sistema de preferências em relação aos bens tangíveis ou intangíveis que cada indivíduo busca em seu cotidiano como desejáveis de cristalizar ou obter e servir de guia para que suas ações ou decisões sejam tomadas. Eles também são fonte de grande parte de suas emoções e principalmente de atitudes, sentimentos e RS. Eles são classificados de acordo com uma ordem de preferência na qual a escolha individual desempenha um papel muito importante.

Quanto à natureza dos valores, existem diversas teorias. A **teoria objetivista do valor** (Frondizi, 1977) sustenta que o valor é uma valência que corresponde ao próprio objeto avaliado; a **teoria subjetivista**, por outro lado, prega que o valor surge das preferências de cada indivíduo isoladamente.

Para Ibañez (1976), o homem julga e valoriza constantemente as coisas; por isso, as decisões são motivadas e definidas a partir do mais profundo da personalidade, o que faz com que os valores assumam uma conotação subjetiva (Salazar; Herrera, 2007, p. 287). Isso acontece para além de sua constituição específica, que pode ser influenciada pela escolaridade, pela influência familiar e social, pela própria história de vida e até por preferências subjetivas muito pessoais. Os indivíduos possuem uma tabela de valores para suas funções de coerência da personalidade e eficácia do sistema de expectativas sociais para se comunicarem com a sociedade.

Existem também teorias sociais do valor – como a de Schwartz (2012) –, que, reconhecendo a individualidade das escalas, sustentam que cada cultura partilha a sua própria tabela de valores emergentes das suas funções sociais e a forma de as resolver. O estudo dos valores tende a colocá-los em extremos de abstração.

O valor é sempre um princípio de alto nível de generalidade que, por isso, serve como motor de preferência para situações, problemas e avaliações específicas muito diversas que o indivíduo enfrenta no seu dia a dia. Além de fonte de condutas, comportamentos, sentimentos, decisões e ações, o sistema de valores de cada indivíduo também orienta a construção das RS e, sobretudo, a adaptação de cada sujeito a elas. O sistema de valores de cada pessoa busca a congruência dos seus pensamentos e ações em relação à sua tabela de valores internalizada como fonte de coerência interna da personalidade que evita a dispersão de seus pensamentos e comportamentos e proporciona singularidade e eficácia tanto psicológica como social.

As RS seguem um caminho diferente. Por um lado, têm uma origem social partilhada por todo o grupo social que as apoia. Salazar e Herrera (2007) lembram que,

para Moscovici, as RS são sistemas cognitivos com lógica e linguagem próprias, são sistemas de valores, ideias e práticas com duas funções: uma, estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientarem-se, nas suas e o mundo material e dominá-lo e outra, tornar possível a comunicação entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código de troca social para nomear e classificar, sem ambiguidade, os aspectos de seu mundo, bem como sua história individual e grupal. (Salazar; Herrera, 2007, p. 290)

Isso não significa que a RS seja a parte “social” de um sistema de valores partilhados. As RS costumam ter como elemento constitutivo alguns valores que promovem, mas não “são” esses valores. Tanto os valores quanto as RS preferem comportamentos, orientam ações e dão preferência a normas e também a sentimentos, mas os sistemas de valores foram adquiridos ou formados por cada indivíduo de forma singular e são projetados para diversos campos de sua atuação como fonte de preferência e ação. Por exemplo, a justiça como valor se projeta nos campos político, jurídico, familiar e, para um professor, também no campo educacional. Já as RS têm origem em um grupo social que tende a que seus membros ordenem seus comportamentos, pensamentos e sentimentos de acordo com determinados critérios que foram criados e compartilhados pelo mesmo grupo, mas referem-se a um tipo específico de comportamento, que lhes fornece uma lógica de bom senso que é compartilhada por todos os membros. Por exemplo, a RS da EI sustenta que é justo que os alunos com DI sejam incluídos nas salas de aula regulares e tratados de acordo com a sua condição diferenciada. Haverá um professor que acredita que o que é justo, na educação, é que a maioria dos alunos atinja o seu máximo aproveitamento na aprendizagem. No seu exercício, a EI obriga-o, por coerção social, a adotar um critério mais flexível e a incorporar todos os alunos, ao mesmo tempo que sacrifica a sua reivindicação avaliativa de eficácia para todos. Isso requer adaptação social, aprendizagem dos valores inerentes à RS, apoio aos seus sentimentos e tolerância às suas frustrações devido às diferenças entre o próprio quadro normativo e a RS, que é coletiva.

Os professores, como membros de um coletivo, participam com suas representações baseadas nas normas, valores, mitos, ideais e tradições que são produzidas quando interagem. Como atores sociais, eles se apropriam do significado normativo, apropriam-se dele e incorporam-no ao seu sistema de representação mental, para convertê-los em conceitos vitais à sua existência e que orientarão doravante o seu comportamento. (Salazar; Herrera, 2007, p. 293)

Portanto, podemos observar que tanto os valores quanto as RS são fundamentais na formação do comportamento dos professores e na maneira como interpretam e agem no ambiente escolar. Embora as RS não sejam equivalentes aos sistemas de valores, elas compartilham um vínculo íntimo com estes últimos, já que frequentemente incorporam elementos valorativos em suas construções. Enquanto os valores, de caráter individual, são projetados em diversos campos de atuação, as RS, por sua vez, surgem de um processo coletivo, moldado pela interação social, e orientam os comportamentos em situações específicas, oferecendo uma “lógica do bom senso” compartilhada.

Nesse contexto, a ancoragem desempenha um papel essencial, pois permite que as RS se conectem com o referencial da comunidade, funcionando como uma ferramenta que regula as interações sociais e estabelece um sistema de preferências dentro do grupo. Para os professores, isso significa integrar seus valores educativos ao sistema ideológico de seu ambiente social e, a partir disso, desenvolver uma prática pedagógica coerente com as representações predominantes.

Com a ancoragem, essa representação se vincula ao referencial da comunidade e se torna o instrumento para interpretar a realidade e agir sobre ela. A ancoragem, nas mãos dos professores, é um instrumento que lhes permite ter uma concepção para estabelecer uma escala de preferências que determina as relações sociais. A ancoragem adquire uma função reguladora da interação grupal, na qual os valores representam o sistema interpretativo que orienta o comportamento coletivo. Por meio deste processo, os professores integram o objeto de representação: os seus valores educativos, a ideologia predominante no seu quadro social e grupal, ao sistema de pensamento pré-existente, que marca o tipo de prática pedagógica que irão proporcionar no seu ambiente educativo. (Salazar; Herrera, 2007, p. 294)

Dessa forma, entendemos que o comportamento docente é resultado de uma complexa interação entre os valores (individuais) e as RS (coletivas) que regulam as práticas pedagógicas e a forma como os professores lidam com a diversidade em sala de aula. Essa dinâmica será explorada de forma mais aprofundada no próximo tópico.

2.2. TEORIAS SOBRE O PROFESSOR E SUAS RS

É preciso considerar como variável interveniente tudo o que diz respeito ao professor, tanto na sua individualidade psicológica como pessoa quanto no papel que desempenha: primeiro, há um elemento sociológico, como expectativas sobre seus comportamentos para o desempenho de sua função social; mas há, também, variáveis psicossociais, devido à natureza das suas interações tanto com o sistema educativo como com outros atores educativos, especialmente com os seus alunos.

Considerando o aspecto psicológico, sua própria subjetividade exhibe valores, sentimentos, atividades, RS, atitudes que compõem sua personalidade e lhe conferem um tom distintivo completamente individual ou idiossincrático. Assim, o professor impõe uma linha subjetiva a toda a sua atividade, na qual expressa, por meio de sua congruência interna, sua própria identidade como pessoa, que será o eixo sobre o qual estrutura sua personalidade e se apresenta socialmente. Essa condição surge

e se impõe a todas as suas ações, solicitando a sua adaptação de modo a compatibilizar a sua expressão tanto com as exigências da sua sociabilidade como, especificamente, com o desempenho dos seus papéis, incluindo o papel educativo como professor.

O sistema educacional exige o cumprimento de atividades a partir do papel de professor. Sinteticamente, pede-se que o aluno aprenda (introte) novos significados acompanhados de sentimentos semelhantes e comportamentos eficientes de acordo com o que o currículo solicita.

O sistema escolar impõe ao professor objetivos, realizações e métodos para obtê-los, ao mesmo tempo que lhe confere graus de liberdade para exercer a sua função de acordo com as necessidades do contexto social imediato, que ele resolve segundo os seus próprios critérios. É uma válvula de segurança necessária que, além de garantir o cumprimento dos objetivos, deixa uma margem mais ou menos ampla à criatividade do professor, o que inclui as suas resoluções e os seus valores pessoais. Porém, é muito comum que ocorram situações em que as normas e/ou critérios vigentes dos dirigentes colidem com a perspectiva do professor e surgem conflitos comportamentais que impactam significativamente os afetos, desejos e percepções dos professores, causando-lhes, muitas vezes, sofrimento, angústia e frustração.

Em relação ao papel profissional do professor, existem três abordagens. No quadro sociológico, Costa (2007) faz especial referência à construção do hábito do professor segundo Bourdieu (1997). Silva Lima (2019) analisa a emergência da identidade profissional do professor a partir da Sociologia dos papéis e sua definição. A autora destaca que o papel cumpre uma dupla função: por um lado, regula a atividade de educador, por outro, o transcende socialmente, pelo prestígio que carrega, para facilitar sua projeção como crítico e conselheiro social fora do próprio campo educacional.

Para Costa (2007), esses são dois paradigmas sobre o papel do professor. Por um lado, o modelo de consenso, originário de Durkheim (1977), que sustenta que a escola é a criadora de papéis sociais e a promotora do avanço social: como tal, enfatiza o mérito da realização individual que acaba por diferenciar papéis e posições sociais na sociedade. Em contraste, Bourdieu (1997) apoia o modelo democrático, que entende que as conquistas dependem não do aluno, mas de fatores sociais, como a sua herança social, que reproduzem uma desigualdade antidemocrática.

Do ponto de vista psicossocial, é conveniente adotar a perspectiva de Zygmunt Bauman (2001), que pode ser chamada “desconforto na educação”. “Durante essa era de modernidade líquida, o papel e a identidade como pertencimento institucional são um conceito revogável. A identidade e o sentimento de pertencimento não são sólidos, por isso a expressão modernidade líquida” (Bauman, 2005, p. 19). Para o sociólogo, são “negociáveis e revogáveis valores culturais, sociais e, conseqüentemente, a ideia de pertencimento e identidade. O indivíduo vive em um mundo cercado de possibilidades, de comunidades com as mais diferentes ideias. As identidades flutuam no ar ” (Bauman, 2005, citado por Silva Lima, 2019, p. 332).

Em relação ao papel individual do professor, Cardoso e outros (2016) falam sobre a fragmentação pós-moderna da personalidade do professor e sobre como a integridade pode ser mantida, confrontando a descontinuidade entre o individual e o social, sobretudo ao longo do tempo. A esse respeito, regressam à ideia de Giddens (1977), para quem a modernidade tardia produz o fenômeno da fusão da identidade individual e da coletiva, uma vez que a identidade coletiva tende a tornar-se cada vez mais fragmentada. Identidades individuais constroem identidades coletivas. “Essa é a perspectiva que considera a identidade profissional simultaneamente individual e coletiva.” (Cardoso, 2016, p. 378). Na perspectiva da RS, Lopes (2021) sustenta que esta se torna uma identidade profissional individual e coletiva simultânea, desenvolvida como núcleo central das representações sociais (NC) e zona periférica.

Do conjunto teórico das perspectivas individuais, psicossociais e sociológicas do papel e da identidade do professor emerge um importante condicionamento para as suas percepções. Santos (2012) ressalta francamente que os professores não podem deixar de ver o DI como diferente e isso constitui uma barreira tanto no relacionamento quanto na aprendizagem.

[...] a principal barreira à inclusão encontra-se na percepção dos professores de que as crianças especiais são diferentes [...] a atitude e a percepção do professor apresentam o maior, único e significativo obstáculo à inclusão, o qual não pode ser ignorado. (Santos, 2012, p. 126)

Outra questão é aquela que se refere aos valores que os professores defendem como parte de seu conjunto de princípios que atuam durante a educação. Segundo Expósito (2018), os professores são consistentes na dimensão da transcendência, pois possuem valores mais orientados para a benevolência e o universalismo, típicos de um perfil altruísta ou coletivista.

Quanto aos sentimentos dos professores em relação aos seus alunos com DI, Azevedo (2016, p. 83) sustenta que eles são de

medo e impotência, declarando que seus conhecimentos não facilitaram avanços cognitivos nos alunos com DI. Eles reconheciam limites para alcançar o idealizado no ensino-aprendizagem. A despeito da boa intenção pedagógica, a deficiência representava um desafio a ser evitado. Os professores questionaram os próprios conhecimentos para atuar como mediadores.

2.3. TEORIAS DO ALUNO: INTELIGÊNCIA

Para lidar com as RS dos professores sobre seus alunos com DI, é necessário analisar a relação entre ambos os conceitos e a elaboração do professor sobre o tema. A falta do aluno com DI está relacionada às teorias da inteligência. É um campo complexo, abordado pela neurologia, pela fisiologia, pela psicologia, pelo próprio campo da teoria da inteligência e por diversas abordagens relacionadas ao sistema que inclui a mente, o ambiente social e o educacional.

Segue-se aqui o trabalho de Villamizar e Donoso (2013) intitulado “Definições e teorias sobre inteligência: revisão histórica”, publicado na revista *Psicogente*. A principal classificação, segundo eles, é aquela que distingue entre aqueles que defendem uma inteligência única e aqueles que consideram vários tipos de inteligência.

Entre os primeiros está o **fator g** de inteligência geral de C. Spearman, que constrói testes psicométricos – para resolução de problemas – que medem dois elementos: o fator g, como medida de uma única inteligência geral, e o **fator s**, que é a variação de cada indivíduo. Embora tenha sido gerada no início do século XX, essa abordagem influenciou a construção das diversas versões de QI que ainda estão em voga devido à sua atual aceitação entre os neurologistas. Por sua natureza, tenta diferenciar entre inteligência média, superdotação e DI.

A segunda abordagem – plural – é iniciada por H. Gardner (1993), que propõe a existência de inteligências múltiplas. Esse autor considera as diferenças que ocorrem nas diferentes culturas quanto ao que consideram mais ou menos inteligente. É uma abordagem respeitosa às diferenças, que visa valorizar as competências no seu contexto. Diferencia três fatores: fatores biológicos, de vida pessoal e fatores culturais e históricos. Sete tipos de inteligência são derivados deles.

Dentro da abordagem múltipla, a teoria mais recente é a da inteligência triárquica de R. Sternberg (1985), que divide a inteligência em três fatores: criativo, prático e analítico. No contexto desta tese, a teoria de Sternberg é escolhida como chave para o desenvolvimento do trabalho.

Quanto aos autores e escolas de abordagem desse problema, Blanco (2006) diz que o estudo da deficiência tem sido abordado segundo três paradigmas sucessivos: o paradigma médico, que considera a deficiência como um problema causado por alguma condição de saúde que requer cuidados médicos; o paradigma social, que entende a deficiência como um problema social causado por barreiras e pela marginalização de pessoas que não atingem o padrão de normalidade; e o paradigma biopsicossocial desenvolvido pelo International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH) ou Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da OMS (2001). Este é o mais adequado ao foco desta tese.

É preciso dizer, porém, que o papel de professor não exige mais do que um conhecimento superficial sobre esse tema, pois o aluno com DI é diagnosticado previamente por um profissional e inserido no sistema educacional que apenas comunica ao professor para que ele, como pedagogo, utilize as ferramentas necessárias à sua disposição para a realização de sua atividade educativa.

2.4. AS TEORIAS SOBRE O ALUNO: ADOLESCÊNCIA

Conforme descrito anteriormente, o adolescente passa por diversas transformações no desenvolvimento do seu psiquismo e do seu corpo que lhe conferem singularidade em relação a outras fases do ciclo de vida humano. O professor deve interagir com seu aluno, de forma geral, levando em consideração que o jovem está passando por suas próprias mudanças e deve também promover outras mudanças nessa pessoa, como aquelas que induzem toda ação educativa. Essa interação é uma construção social, portanto, o professor deve estar constantemente atento às respostas e demandas que recebe para manter viva a relação e cumprir seu objetivo pedagógico.

O adolescente estudante passa por três condições: a crise da adolescência, a conquista da identidade adolescente e a conquista da própria autonomia individual como sujeito que começa a ser adulto. O professor, como parte da expectativa do seu papel, deve considerar, nas suas interações com o jovem, que essas condições produzem certos tipos de respostas únicas que dificultam o estabelecimento de expectativas de interação adequadas sempre que o jovem está “experimentando” tipos de comportamentos – seu método é geralmente errático, às vezes aleatório, mas geralmente não estruturado. É um quadro em que a ansiedade do jovem se projeta na relação, produzindo confusão, inquietação e incerteza no próprio professor.

Em primeiro lugar, há a crise psicológica relacionada com a perda da identidade infantil, marcada, por sua vez, pela ruptura do vínculo infantil com os pais, que o adolescente vai abandonando enquanto se submete à incerteza de alcançar uma identidade adulta, para a qual deve consolidar a sua própria identidade adolescente – aquela em que o indivíduo deve administrar seu próprio corpo sujeito a diversas mudanças muito importantes.

Aqui o jovem refugia-se no seu grupo de pares, como apontam Aberastury e Knobel (1981), como fonte de novos modelos de interação, única fonte à sua disposição, que acaba por afastá-lo das interações com o mundo adulto. O professor deve avaliar essa distância na sua relação com o aluno. Por outro lado, a vida social não aceita plenamente essa fase para a qual não tem um papel claro e depois coloca os adolescentes numa categoria inespecífica de “fase de crise”, como aponta Erikson (1987), a ponto de conceder uma categoria confusa de “problema social” que, no entanto, se desenvolveu como “cultura adolescente”. O professor deve conceder essa “moratória social” e trabalhar apesar da incerteza que ela gera.

Em segundo lugar, o professor aprende a acompanhar o adolescente no desenvolvimento do seu trabalho para alcançar a sua própria identidade adolescente. O professor contempla e considera as tentativas de seu aluno para estabilizar suas percepções voláteis de tempo e espaço, sua autoconfiança, a experimentação de vários papéis como jogos de aprendizagem, sua tendência à ação e fatores que moldam não apenas sua própria identidade adolescente, mas sua identidade adulta.

O terceiro fator que o professor considera na sua interação com o aluno é o apoio na conquista da autonomia pessoal. A rigor, um ser humano que atingiu a metade da adolescência está fisicamente apto para trabalhar, constituir família e levar uma vida totalmente independente. Mas essa conquista esbarra em outras interações, como apontam Knobel e Rosenthal (2004). Os pais também devem aprender sobre a autonomia dos filhos e entender que devem conceder gradativamente graus de liberdade a uma criança que pede para escolher seus companheiros, seus passeios, seus horários e os espaços que frequenta.

Essa negociação costuma assumir um caráter conflituoso, como aponta Beltrão (2021), com as recusas dos pais, por um lado, pelos próprios medos e porque devem assumir o ninho vazio de um filho que não dá mais para administrar. Esses puxões frequentemente produzem atritos, de modo que promovem no adolescente um comportamento denomi-

nado “falsa independência”, em que o jovem age segundo seus próprios critérios, sem considerar que ainda não está em condições de não depender dos pais. É o clássico pedido “Preciso de independência: dê-me dinheiro para comprar um carro”.

O professor também sofre com essa situação porque é obrigado a agir sobre o adolescente para produzir sua aprendizagem. Essa situação adquire contornos mais conflituosos porque, numa determinada situação, o jovem pode escolher resoluções de ação caprichosas para afirmar a sua própria identidade em construção (diferente da dos pais e professores) e optar por ações não racionais de acordo com as indicações que recebe. Por exemplo: um aluno decide não estudar o ano todo, mas estuda, por apenas quinze dias, para fazer as provas de recuperação. É assim que ele demonstra sua inteligência enquanto assusta a mãe e preocupa a professora que lhe disse para estudar todos os dias do ano.

2.5. AS TEORIAS DO ALUNO: O ALUNO COM DI

Anteriormente, ficou claro que é difícil especificar uma definição adequada de aluno com DI, especialmente porque o secretariado escolar recebe somente o laudo com o diagnóstico desses estudantes e os encaminhava para uma classe de integração de acordo com estratégia de matrícula vigente. Segundo Blanco (2006), o indicador decisivo para esse tema é o QI alcançado nos testes específicos. Os padrões científicos giram em torno da categorização de um aluno que obtém um QI entre 55 e 70 como DI leve; e pontuações de um QI de 40 a 55 como DI moderada. No entanto, essa pontuação é opaca para o professor, que normalmente só recebe seu aluno com um rótulo genérico sobre sua condição.

Do ponto de vista da educação, as diferenças observadas entre alunos sem deficiência e os alunos com DI são mínimos. Em primeiro lugar, o adolescente com DI leve ou moderada é mais lento que o adolescente sem deficiência no alcance dos objetivos da sua fase, tanto cognitiva como social, e, em geral, tem piores resultados na aquisição de competências cognitivas e sociais, menos em algumas áreas. Como seu QI está abaixo dos parâmetros de idade que correspondem à sua idade cronológica.

Lopes Silva e Garcéz (2019) resgata a contribuição de Vygotsky (2003), que sustenta que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como

uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio.

Três fatores de incidência socioambiental intervêm nesses resultados, atuando ora como barreiras, ora como facilitadores da adaptação. Por um lado, a relação com os pais, que, diante da confirmação e do histórico de deficiência, tendem a ser mais relutantes em conceder a autonomia necessária ao adolescente, mantendo-os por mais tempo na situação de filho dependente, o que não contribui para o seu desenvolvimento.

Em segundo lugar, a natureza da relação com amigos e colegas de escola, que, em termos gerais, aceitarão esse indivíduo de forma compreensiva, mas não estão isentos de pressioná-lo para mantê-lo num papel de relativa incapacidade, atribuindo-lhe papéis de pouca valorização e até provocando-o e discriminando-o. É certamente compreensível que esses outros adolescentes estejam formando a sua própria identidade com base nos seus papéis de pares e procurando melhorá-la por meio de alguma exclusão. Nesses casos, o estudante com DI, que também tem a necessidade de definir claramente papéis, méritos e deméritos, devido às suas próprias deficiências, sofre psicológica e socialmente com o desprezo que tem de enfrentar.

Carvalho et al (2022) destacam o terceiro fator, que é a sua relação com a escola. Embora o currículo tente integrar os objetivos gerais com os objetivos necessários e diferenciais da DI, tentando utilizar métodos diferentes, essa integração não é trivial. O jovem deve enfrentar mais trabalho que o restante de seus pares, devido à sua carência, deve enfrentar conflitos e frustrações decorrentes da resolução de tarefas. Por outro lado, o professor também deve realizar tarefas adicionais, dedicar-lhes tempo e atenção personalizada, além de suportar a frustração pelas dificuldades de aprendizagem que surgem.

Dentro da relação do aluno com DI com a escola, a relação com o professor é de particular interesse para esta tese. Uma dificuldade especial que surge é conciliar o papel do professor, formado para alunos sem deficiências, com o seu aluno com DI.

O primeiro aspecto é a questão do distanciamento social que ocorre entre o professor e o aluno com DI (na verdade, com os dois tipos). Essa distância tem muito a ver com o nível de empatia que o professor alcança com seus alunos: maior empatia significa maior envolvimento do professor numa relação personalizada com cada aluno, e o aluno com DI é especialmente sensível a responder à empatia. Segundo Echeverría e Flores (2018), que trabalha com preconceito e discriminação contra

peças com deficiência, a primeira atitude de uma pessoa em relação à pessoa com deficiência é a evitação; mesmo sob a racionalização “É melhor que fiquem isolados em casa para evitar os danos que outros podem lhes causar”. Esse raciocínio é uma forma de exclusão social.

Em segundo lugar, o professor ministra uma disciplina ou um grupo de disciplinas e tem contato parcial com seus alunos, concentrado em algumas horas-aula por semana. Aborda a sua matéria específica sem prestar atenção às diferenças que muitas vezes requerem uma formação especial.

Em terceiro lugar, há uma economia de tempo para o professor que administra uma sala de aula com, digamos, 20 alunos e usa uma metodologia para ensinar 19 deles, mas tem um que exige uma metodologia diferente, e ele dedica tanto tempo a isso quanto aos outros 19. Esses elementos listados são suficientes para caracterizar a dificuldade de relacionamento do professor com seu aluno com DI.

2.6. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Para desenvolver o tema da EI e seu impacto nas RS dos professores da SEDF em relação aos seus alunos com DI leve ou moderada, é necessário considerar tanto as políticas educacionais do sistema educacional brasileiro como as políticas pedagógicas predominantes, bem como ideologias que, ao longo da história do Brasil, deixam rastros tanto nas escolas quanto nas individualidades dos professores. Claro, esses ditames têm, como tema central, o lugar que o aluno ocupa num contexto em que se discute se os alunos com DI devem ou não ser integrados em salas de aula regulares.

Esta seção justifica-se por contribuir, de forma complementar aos VM dos professores, para explicar a diversidade dos três segmentos de professores (favorável, reticente e desfavorável) que surgiram empiricamente durante a investigação.

A história da educação no Brasil oferece uma diversidade de paradigmas educacionais que foi originalmente apresentada por Libâneo. O autor diferencia duas grandes correntes da pedagogia brasileira: a **liberal** e a **progressista**. Define desta forma:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. O termo liberal não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu

como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. Está subdividido em várias escolas. Assim, na concepção liberal tradicional, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (Libâneo, 1992, p. 141)

Pode-se presumir que, dentro desse sistema, que não considera a necessidade de incorporá-los no sistema educativo geral, os alunos com DI encontrarão dificuldades especiais.

Para o autor,

O termo “progressista” é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. (Libâneo, 1992, p. 141)

O conceito de EI só surgiu no final do século XXI, por isso, é possível que, nesse contexto, não seja considerado um fator relevante. Pelo contrário, a ideia de progressivismo baseia-se no papel do professor como agente de mudança social.

O próprio Libâneo diferencia diversas escolas dentro dessas tendências. Girardi (2018) resume e atualiza o trabalho de Libâneo ao descrever as diversas escolas que, presume-se, têm deixado conteúdos ideológicos na mente dos professores.

Além da **tendência liberal tradicional**, o autor aponta a **tendência renovada progressista**, que “[...] trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu a esse movimento o nome de ‘escola ativa’” (Luzuriaga, 1980, p. 227). Essa tendência, que teve seu auge até 1930, tem como base a ativa escola Dewey e teve Anísio Teixeira como seu principal defensor brasileiro:

O aluno passa a ter papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, no qual a criatividade, a curiosidade e a inventividade devem ser estimuladas pelo professor. Essa tendência defende uma escola que possibilite a aprendizagem pela descoberta, partindo do interesse do aluno na experimentação e na construção do conhecimento (Girardi, 2018, p. 99).

Nessa concepção, não está contemplada a ideia da EI.

Na mesma orientação está a vertente **liberal renovada não diretiva**,

que contempla a educação centrada no estudante para formar sua personalidade a partir das vivências e experiências significativas. A avaliação escolar privilegia a autoavaliação do aluno. A vertente não diretiva, inspirada em Carl Rogers, aprender, nessa linha, é modificar suas próprias percepções com aprendizagem significativa e relacionada com as percepções. (Girardi, 2018, p. 99)

Essa corrente teve seu apogeu na década de 1960 e contempla parcialmente a ideia da EI.

“No final dos anos 1960 a **tendência liberal tecnicista** tem seu início, e se efetiva em 1978. A tendência tecnicista objetiva a formação de indivíduos competentes para o mercado de trabalho” (Girardi, 2018, p. 100).

Libâneo (1992), citado por Girardi (2018) considera que a corrente progressista fixa seus objetivos no trabalho dos professores como agentes de mudança na sociedade brasileira. Divide-os em dois fluxos:

A **Tendência Progressista Libertadora** articula-se com o método de alfabetização de Paulo Freire, que considera o ser humano um sujeito situado no mundo material, econômico, concreto e social... A educação passa a ser direcionada para a classe trabalhadora, educação para o povo. Governos e representantes políticos possibilitam uma educação para todos, sem distinção de classe social. (Girardi, 2018, p. 100)

Nesse contexto, a EI tem um lugar um pouco mais proeminente, embora deva submeter-se aos ditames do governo.

Outra escola dentro do progressivíssimo é a

pedagogia libertária, também conhecida como pedagogia institucional, é uma forma de resistência contra a burocracia enquanto instrumento de ação dominadora e de controle do Estado [...] desde 1980 cresce o interesse por escolas democráticas e inclusivas. Consolida-se o projeto de escola, anseio da classe trabalhadora, visando ao respeito pelas diferenças, interesses locais e regionais, e a construção de uma educação de qualidade ao cidadão brasileiro. (Girardi, 2018, p. 101)

A ação do professor tende a dar maior origem à EI.

Por fim, tanto Libâneo quanto Girardi mencionam sob alguns nomes, como **pedagogia crítica**, **história cultural** e **crítica social**, tendências que, a partir dos ditames do materialismo histórico, propõem uma ação pedagógica tanto no sentido de crítica às instituições educativas quanto no sentido de doutrinação dos estudantes para tal tendência política.

2.7. POLÍTICAS SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreender essa variável em sua especificidade, vale levar em conta as políticas sociais de EI no Brasil. De 2019 a 2022, sob o governo de Jair Messias Bolsonaro, as PEI não foram favorecidas no Brasil; por outro lado, desde 2023, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma mudança em favor da EI plena dos alunos com DI nas salas regulares. Isso produz um viés na bibliografia produzida desde 2019 até o presente. E alguma confusão.

Como Oliveira (2017) apontou, o professor encontra-se numa situação difícil para encontrar estratégias de ensino adequadas para alunos com DI, em primeiro lugar devido a deficiências na sua própria formação sobre como abordar uma pedagogia adequada, em segundo lugar devido à frustração que surge dos repetidos insucessos desse tipo de alunos. O autor sugere que é necessário, por um lado, mapear e estudar os problemas emergentes para aprofundar o conhecimento sobre a DI e, por outro lado, trabalhar com equipas multidisciplinares para poder compartilhar experiências e fornecer a cada professor uma estrutura de contenção emocional.

Com efeito, o quadro legal e regulamentar restabelecido desde 2023 estabelece medidas para garantir a EI dos DI nas classes regulares, de forma a garantir o valor da igualdade de oportunidades para todos no sistema educativo e, ao mesmo tempo, reforça a noção de retenção escolar de todas as matrículas. “O professor deve compreender que a escola regular foi concebida pelo princípio da igualdade, por isso o advento do tema da diversidade provoca uma ruptura que deve ser acrescentada como parte integrante do currículo e das práticas educativas” (Senado Federal, 2015 s.p.).

Essa política diretiva garante que todos os cidadãos alcancem níveis de aprendizagem tanto técnicos como políticos (sobre o sistema político de organização social e os direitos humanos essenciais), evitando o abandono dos mais desfavorecidos. De acordo com Lopes Silva e Garcéz (2019), a regulamentação assegura a inclusão do DI nas classes regulares, capacitando os professores nas técnicas pedagógicas necessárias para tratar os diversos tipos de insuficiências e inculcando esses valores na formação dos docentes a quem é confiada a tarefa de atingir os objetivos educacionais para todos os alunos, podendo escolher entre as diversas técnicas disponíveis ou utilizando aquelas que surgem da prática em sala de aula para atingir esse objetivo. De toda forma, os

professores devem enfatizar a equalização dos alunos, que, em qualquer caso, são reconhecidos como diferentes e reconhecem o seu direito de serem ensinados.

Vale ressaltar que esse imperativo costuma causar ao professor uma fonte de sofrimento e dificuldade, pois, em muitos casos, ele não consegue produzir os resultados desejados e, ao mesmo tempo, tem que evitar que esse tipo de aluno abandone a escola. Relativamente à opinião dos professores sobre a PEI, existem opiniões divididas, como se verifica no respectivo capítulo.

2.8. AS RS DO PROFESSOR SOBRE O ALUNO COM DI

De acordo com o trabalho de investigação coletado e de acordo com a evidência empírica conseguida nesta tese, foi possível definir a variável RS do professor sobre o seu aluno com DI em três categorias. Existem RS favoráveis, reticentes e desfavoráveis.

Apoiando essa classificação, Padilla & Padilla (2022) descobre que os professores pensam que os alunos com DI exigem uma atenção contínua e diferenciada. De acordo com Gutiérrez e Fernández (2020), para os professores, o aspecto emocional da experiência inclusiva é exigente e eles o valorizam, na sua maioria, como negativo. Em revisão de literatura sobre EI, Guimarães e Nagatomo (2018) contam que, em sua maioria, as RS não favorecem a inclusão e as principais barreiras são a acessibilidade latitudinal e a de procedimentos educacionais. Barbosa (2014) constatou que as RS acerca do objeto de estudo apresentam-se de forma diversificada. Revelou, ainda, que há predominância pela percepção da deficiência como algo limitador, e que essas RS estão aliadas às crenças, às convenções e à tradição que, ao longo da história e da cultura educacional, vêm reforçando a imagem do estudante com deficiência associada à concepção da deficiência como “falta” e “ausência” de alguma coisa ou capacidade. Entretanto, os professores também revelaram que compreendem a aprendizagem como um processo e, portanto, acreditam no potencial de aprendizagem desses alunos.

Para Santos (2012, p. 126), muitas percepções de professores sobre os alunos com DI destacam a deficiência como um desvio da “normalidade”: “Essa associação obedece a estereótipos sociais muito estruturados em torno da ‘normalidade’, vista como sinônimo de saúde e da deficiência como desvio, estigma, decorrentes de patologias” (Santos, 2012, p. 127). Alguns professores sentem que a deficiência é uma “falta de algo”

que não conseguem explicar, como apontam os depoimentos coletados. A esse respeito, o autor afirma: “mais uma vez, um sentimento de angústia por não saber o que fazer com aqueles alunos que considera que não conseguem aprender como os demais. Vemos, também, que o seu conceito de deficiência não tem clareza, porque está sempre dizendo que deficiência é a falta de algo, mas que não sabe explicar de maneira clara em que consiste.” (Santos, 2012, p. 127).

A imagem do DI está tradicionalmente associada a uma doença e é excludente.

Martins (1997) acredita que essa visão que se tinha do deficiente era decorrente da deficiência ser percebida como doença e da própria pessoa com deficiência ser vista como doente, como alguém incapaz de aprender como os demais. Portanto, a crença infundada, calcada no desconhecimento sobre as possibilidades de desenvolvimento e nas potencialidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, gerou preconceito e exclusão educacional (Ferreira, 2009 citado por Santos, 2012, p. 130).

Sempre com a ideia de agregar sentido à segmentação das RS dos professores obtidas, é conveniente fazer algumas classificações que visam esclarecer o ponto. Por enquanto, é interessante traçar eixos bidimensionais para apresentar as tendências pedagógicas (síntese própria) de acordo com os propósitos educativos propostos pela tendência, por um lado, e de acordo com o método educativo escolhido para o referido produto.

Quadro 1.1 – Orientações teóricas sobre valor motivacional – tendência pedagógica

	Igualdade Universalidade	Realização Sucesso
Individualista	Tendência pós-moderna	Tendência moderna
Coletivista	Tendência crítica	Tendência conservadora

Fonte: Elaboração própria

Assim, o objetivo educacional pode ser categorizado segundo uma dicotomia de opostos, baseada em Schwartz (2012), composta pela educação cujo objetivo é obter a igualdade universal em todos os alunos, sejam eles sem ou com DI, e por aquela cujo objetivo é obter sucesso ou eficiência na aprendizagem. Ambos são VM relevantes para todas as tendências pedagógicas. O outro eixo dimensional, também derivado de Schwartz, baseia-se no tipo de aluno que se pretende produzir, neste

caso aqueles baseados em valores individualistas *versus* aqueles baseados em valores coletivistas. Eles são descritos a seguir.

1. O tipo de igualdade **universalista** procura produzir indivíduos aptos sobretudo ao exercício dos seus direitos como cidadãos, que possuem os conhecimentos e competências para a sua plena execução. Nesse sentido, aceitam e procuram reter todos os alunos, sejam eles com ou sem DI, evitando o abandono e procurando a sua atividade política no sentido pleno.
2. O tipo **realização** busca formar alunos que desenvolvam plenamente suas habilidades para trabalhar, atuar na vida, obtendo conquistas efetivas no trabalho e na vida social. Nesse sentido, negligenciam as necessidades especiais dos alunos com DI.
3. O tipo **individualista**, também baseado em Schwartz, procura criar indivíduos com capacidades para funcionar na vida adulta com plena capacidade de trabalhar e desenvolver-se na sua vida social e que sejam, acima de tudo, autônomos e eficazes. Nesse sentido, ignoram o destino dos alunos com DI que possuem necessidades especiais.
4. O tipo **coletivista**, derivado de Schwartz, garante que os alunos aprendam a agir na sociedade em solidariedade com o resto da sociedade, adaptando-se às exigências do sistema social. Esse vetor contempla especialmente os alunos com DI que serão ajudados por todos os meios possíveis para se tornarem membros da sociedade.

Da intersecção de todas as variáveis emergem quatro tipos de pedagogias, descritas a seguir.

1. O tipo **pós-moderno**, que trata de pessoas iguais entre si, sem distinções ou diferenças significativas, mas que atuam sobretudo como indivíduos livres. É uma referência acolhedora para a EI.
2. O tipo **moderno**, constituído por pessoas orientadas para a realização, no qual o valor é a realização. Isso se dá no quadro do estrito respeito pelas intenções e decisões dos indivíduos sem influências do enquadramento social. Esse tipo se inclina mais para a exclusão educativa dos alunos com DI.
3. O tipo **crítico** está envolvido no desenvolvimento de objetivos igualitários, garantindo que todos possam usufruir da educação obtida. Devido a esse direito, os deslocados internos merecem obter a EI para usufruir dos mesmos benefícios que os outros. Em troca, esses estudantes devem aceitar a disciplina social que os produz como membros de uma comunidade.

4. O tipo **conservador** enfatiza a realização de conquistas, mas para o grupo, digamos, “aristocrático”, que está destinado a governar ou administrar a sociedade. Nesse sentido, também exerce sobre esse grupo uma disciplina social coletivista, para formar seus membros como a elite do futuro. Nesse contexto, os alunos com DI não têm lugar e essa tendência ignora o abandono e a exclusão educativa.

Continuando com essa diferenciação, com o propósito de torná-la mais explícita, pode-se apresentar o quadro a seguir. Ele apresenta a hipótese de que cada segmento de favorabilidade da RS dos professores pode abrigar professores que respondam a perfis ideológicos diversos tanto de acordo com suas preferências pelos objetivos e resultados da educação quanto por suas predileções quanto às tendências pedagógicas a que aderem.

Quadro 1.2 – Segmento valor motivacional – tendência pedagógica

Segmento	Valor motivacional predominante	Tipo F e M	Tendência pedagógica	Inclui Exclui
Favorável	Hedonismo Estimulação	Pós-moderno	Liberal renovadora	EI
Favorável	Universalismo	Pós-moderno	Progresista libertadora	EI
Favorável	Poder	Crítico	Progresista libertaria	EI
Favorável	Poder	Crítico	Crítica	EI
Reticente	Tradição	Conservador	Liberal tradicional	EE
Reticente	Realização	Moderno	Crítica	EE
Desfavorável	Tradição	Conservador	Liberal tradicional	EE
Desfavorável	Realização	Moderno	Liberal tecnicista	EE

Fonte: Elaboração própria

Não serão obtidos números de todas as variáveis na coleta, uma vez que não foram medidas, mas os outros VM predominantes podem ser testados dentro de seu esquema de valores pessoais.

2.9. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

A teoria que relaciona os VM docentes como variável independente e os tipos de RS dos professores sobre seus alunos com DI como variável dependente tem poucos precedentes na bibliografia analisada. Salazar e Herrera fazem um esforço para fornecer um quadro epistemológico para essa triangulação. Os resultados empíricos vistos em outro capítulo contribuem para sustentar essa ligação, pelo menos do ponto de vista estatístico. Defende-se que ambas as variáveis se correlacionam e são especificadas por meio da intervenção de outras variáveis que modulam os resultados, como as características do professor (indivíduo, papel, psicossocial e suas experiências e sentimentos); as características do aluno com e sem DI como contrapartida de interação e objeto de avaliação da RS do professor; a tendência pedagógica que o professor mantém como ideologia própria, especialmente em relação à PEI. Esse referencial teórico ultrapassa a base empírica, pois o questionário não mediu variáveis sobre os alunos, suas características e inteligência, nem sobre a ideologia do professor. Em relação às RS, obteve-se geralmente apenas uma segmentação entre os que se mostraram favoráveis, reticentes ou desfavoráveis à inclusão. Mas entende-se que a estrutura teórica proporcionada é sólida, fundamentada e apresenta uma lógica que pressupõe um potencial enriquecimento dos resultados empíricos que serão apresentados.



3. MARCO EPISTEMOLÓGICO

Por definição, o marco epistemológico estabelece as bases filosóficas e teóricas que sustentam este estudo, fundamentando as decisões metodológicas e a interpretação dos dados. A compreensão das RS e dos VM dos docentes em relação aos alunos com DI leve ou moderada é norteada por uma epistemologia que valoriza abordagens quantitativas e qualitativas. Este estudo se insere no campo da **Psicologia Social e Educacional**, buscando entender como as RS dos professores se correlacionam com os VM predominantes entre eles. A escolha do tema é fundamentada na necessidade de desenvolver estratégias de formação que promovam a aceitação e empatia dos professores, contribuindo para uma inclusão mais efetiva no ambiente escolar.

O paradigma epistemológico que orienta esta pesquisa é o **construcionismo social**, que postula que o conhecimento e a realidade são construídos socialmente por meio das interações humanas. Essa perspectiva é crucial para entender como as RS dos professores são formadas e influenciadas por suas experiências, valores e contexto sociocultural.

3.1. CONSTRUCIONISMO SOCIAL

O construcionismo social permite uma compreensão profunda e contextualizada das RS e dos VM dos professores. Berger e Luckmann (1966) sugerem que a realidade e o conhecimento são criados por meio das interações sociais e dos contextos culturais. No contexto educacional, isso significa que as percepções e atitudes dos professores em relação aos alunos com deficiência são moldadas por suas experiências diárias e pelo ambiente cultural.

Os métodos do construcionismo social são três: observações etnográficas; análise de narrativas; estudos culturais. As **observações etnográficas** são usadas para entender como as interações acontecem nas salas de aula. Elas permitem uma visão detalhada de como os professores lidam com alunos com DI e como essas interações refletem suas RS. A **análise de narrativas** envolveu a coleta de relatos dos professores sobre

suas experiências com alunos com DI. Foi utilizada entrevista semiestruturada para obter essas narrativas, permitindo que os professores compartilhassem suas percepções e sentimentos. Essas narrativas foram analisadas para identificar padrões, temas principais e significados subjacentes, revelando como os professores constroem e comunicam suas RS. Os **estudos culturais** analisam os contextos históricos e culturais que influenciam as RS dos professores. Isso incluiu a análise de PEI e práticas institucionais, bem como discursos e normas sociais. A análise desses fatores permitiu entender como as influências externas moldam as atitudes e percepções dos professores, contextualizando suas RS e VM.

A aplicação desses fatores na pesquisa se deu da seguinte forma:

1. **Identificação das representações sociais:** a TRS de Moscovici foi usada para analisar as RS dos professores sobre alunos com DI, focando nos processos de objetivação e ancoragem.
2. **Exame dos valores motivacionais:** a TVM de Schwartz forneceu a estrutura para analisar os perfis de valores dos professores, permitindo correlacionar esses VM com as RS.
3. **Desenvolvimento de intervenções formativas:** propostas baseadas nas correlações identificadas, visando melhorar a aceitação e empatia dos professores.

3.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica utilizada na pesquisa foi complementada por outras teorias:

1. **Teoria do núcleo central de Abric:** propõe que as RS têm uma estrutura organizada em torno de um NC, com elementos estáveis e consensuais e elementos periféricos mais flexíveis.
2. **Teoria dos valores motivacionais de Schwartz:** fornece uma estrutura para categorizar os VM, investigando como se relacionam com as RS dos professores.
3. **Teorias da inteligência:** discussões feitas por Wechsler (1939), Schalock (2009), Spearman (1904) e Sternberg (1985) são essenciais para entender as RS dos docentes sobre a capacidade e o potencial dos alunos com DI.

A escolha das teorias de Moscovici e Schwartz justifica-se pela capacidade de oferecer uma compreensão profunda e multifacetada das atitudes e dos comportamentos dos professores em relação a alunos com

DI. A TRS permite explorar como os professores constroem significados sobre esses alunos, enquanto a TVM fornece uma estrutura para entender as motivações subjacentes a essas representações. A TNC ajuda a identificar os elementos mais estáveis e suscetíveis a mudanças nessas RS dos docentes.

A TRS foi apresentada por Moscovici na década de 1960, com a intenção de entender como o conhecimento científico e técnico é absorvido, transformado e utilizado pelo senso comum. Desde sua criação, essa teoria tem sido amplamente aplicada em vários campos, incluindo a educação, para investigar como os grupos sociais constroem e compartilham significados.

Na década de 1980, Abric ampliou essa teoria ao desenvolver a TNC. Ele introduziu a ideia de que as RS têm uma estrutura organizada em torno de um núcleo central, que contém os elementos mais estáveis e consensuais. Em contraste, os elementos periféricos são mais suscetíveis a mudanças e variações.

A partir da década de 1990, Schwartz desenvolveu a TVM, que identifica valores universais que orientam o comportamento humano. Schwartz propôs um modelo que categoriza os valores em quatro grandes dimensões. Esse modelo tem sido amplamente utilizado para analisar comportamentos em diferentes contextos sociais, incluindo o ambiente escolar.

3.3. PARADIGMA DE PESQUISA

A pesquisa adota uma **abordagem mista**, combinando métodos qualitativos e quantitativos para proporcionar uma compreensão abrangente das RS e dos VM. Utiliza questionário estruturado combinando o teste PVQ-21 (Schwartz) e a técnica TALP (Abric).

Reconhecendo o dinamismo das teorias e práticas de pesquisa, a validade dos conhecimentos gerados é avaliada em termos de sua aplicação prática e relevância para a melhoria das práticas educativas.

Investigar as correlações entre as RS dos professores e seus VM representa uma importante contribuição para a Psicologia Social e educacional. Este estudo busca preencher lacunas na literatura ao explorar como esses dois construtos interagem e influenciam as práticas pedagógicas e a inclusão de alunos com DI. Além disso, os resultados podem informar o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores, promovendo valores e atitudes mais inclusivas.

Pesquisas anteriores demonstraram a importância das RS na formação de atitudes e comportamentos em contextos educacionais. Este estudo busca preencher a lacuna na literatura ao explorar a inter-relação entre RS e VM em relação a alunos com DI.

3.4. DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS

A subjetividade inerente às RS e aos VM é um desafio. A utilização de métodos mistos e a triangulação dos dados permite uma compreensão mais robusta dos fenômenos investigados. É importante esclarecer que a TRS tem origem na psicologia social, enquanto a TVM, na psicologia comunitária.

Além disso, o construcionismo social pode influenciar as interpretações dos dados. Para mitigar essa limitação, utilizou-se a triangulação de dados. A contextualidade dos resultados sugere que as conclusões são específicas ao contexto da SEDF.

A TRS, desenvolvida por Moscovici, examina como os conhecimentos, práticas e significados são construídos e disseminados em sociedades específicas. As RS dos professores sobre alunos com DI são entendidas como construções sociais que refletem e influenciam suas atitudes e práticas pedagógicas.

3.5. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Os resultados podem informar o desenvolvimento de programas de formação continuada de professores, focando em valores e atitudes que promovam a inclusão de alunos com DI.

O contexto específico do Distrito Federal influencia as RS e os valores dos professores. Este estudo considerará essas particularidades, proporcionando uma análise contextualizada.

Esta tese é inerentemente interdisciplinar, integrando conceitos e métodos da psicologia, da educação e da Sociologia. A abordagem escolhida permite uma análise mais abrangente e profunda, enriquecendo a compreensão das interações entre RS e VM no contexto educacional.

3.6. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

O marco epistemológico deste estudo estabelece uma base sólida para investigar como os professores de escolas públicas no Distrito Federal percebem e interagem com alunos com DI leve ou moderada. Integrando a TRS, a TVM e as concepções de inteligência, a pesquisa oferece uma análise multifacetada que contribui para a promoção da inclusão educativa. A epistemologia, como disciplina que trata da possibilidade do conhecimento científico, enfrenta vários desafios. Entre eles estão a própria existência do objeto de pesquisa, a posição dos cientistas, a relação entre objeto e pesquisador e a aplicação do conhecimento nas práticas sociais. No contexto das RS, essas questões são particularmente relevantes e conferem singularidade ao estudo. O marco epistemológico aqui evidenciado fundamenta-se no construcionismo social, integrando teorias relevantes das RS, e dos VM e as teorias da inteligência. Essa abordagem permite uma análise profunda e multifacetada das atitudes dos professores em relação a alunos com DI, contribuindo para o avanço do conhecimento e das práticas inclusivas na educação. A pesquisa também oferece esclarecimentos valiosos para o desenvolvimento de programas de formação de professores, visando a promoção de atitudes mais inclusivas e empáticas.



4. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo tem como objetivo expor o conceito de representações sociais e a TRS, que é uma das teorias que nortearão este trabalho. Inicialmente, para explicitar a ideia orientadora, o conceito será definido. Em seguida, será visto seu fundamento epistemológico, a história da teoria das representações sociais e seus tipos, características, além de atualizações sobre o conceito e a TNC. Em seguida, serão apresentadas as discussões sobre o conceito de RS e sua teoria, que foram expostas a partir de diferentes abordagens da psicologia e da Psicologia Social. Na parte final será apresentada a conclusão do capítulo.

4.1. DEFINIÇÃO E APLICAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A abordagem das RS tem sua origem na obra de Serge Moscovici intitulada *Psicanálise: sua imagem e seu público*, publicada em 1961. Sua teoria e sua escola foram promovidas principalmente pelo próprio Moscovici, por Denise Jodelet, Jean Claude Abrie e Wilhelm Doise. É uma teoria da Psicologia Social que funcionou por 70 anos em vários países e atualmente é totalmente válida no campo da pesquisa transdisciplinar em ciências sociais.

Numerosas definições do conceito de RS foram formuladas. Uma breve definição é apresentada para estabelecer um parâmetro que, como veremos adiante, apresenta diversas versões alternativas. Para Denise Jodelet,

O conceito de RS designa uma forma de conhecimento específico, o conhecimento do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de

processos generativos e funcionais socialmente caracterizados. Num sentido mais amplo, designa uma forma de pensamento social.

As RS constituem modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, compreensão e domínio do ambiente social, material e ideal. Como tal, apresentam características específicas ao nível da organização do conteúdo, das operações mentais e da lógica. (Jodelet, 1986, p. 474)

Para a autora, na vida social faz sentido se apropriar de uma palavra erudita (RS) para ditar regras e atribuir papéis. Trata-se de um ponto de conexão entre a ciência e o cotidiano prático das pessoas.

Nesse sentido, Moviñas atribui essa função às RS, afirmando que

[...] são uma forma particular de adquirir conhecimento e comunicar conhecimento, ocupando um lugar intermediário entre os conceitos e a percepção. As RS, têm em sua geração uma dimensão cognitiva, estabilizam os quadros de palavras e ideias, funcionando como sistemas de informação -esquemas, roteiros, modelos, etc. daquilo que produzimos (ciência, religião, arte e etc.). (Moviñas, 1994, p. 141)

Assim, fica evidente que a RS é um conhecimento social, cotidiano, que as pessoas utilizam em sua vida prática com a característica de estabelecer uma ponte entre as tarefas rotineiras e os ditames das ciências sociais a esse respeito.

O itinerário do germe do TRS está localizado na França da Segunda Guerra Mundial. Desde a década de 1950, por meio do aprendizado sobre a comunicação de guerra e da vedação política dos partidos, a ciência política vem crescendo em todo o mundo como estudo do comportamento eleitoral e da comunicação social de massa. Moscovici, um romeno nacionalizado francês, na época membro do Partido Comunista, escreveu sua tese, *Psicanálise: sua imagem e seu público*, sob a orientação do psicanalista Daniel Lagache. Sua obra é um verdadeiro laboratório sobre a influência social sobre as massas. É um produto que influenciará a Psicologia Social europeia tanto quanto o trabalho de Lasswell, Adorno e Berelson o fez nos Estados Unidos, um caminho marcado pelo tempo.

Para ditar um quadro de aplicação ao assunto, convém apresentar o campo das suas aplicações específicas. Segundo a própria Jodelet (2001), são apontadas algumas disciplinas-chave de pesquisa, como comunicação social, disseminação e assimilação do conhecimento (Ackermann & Stenner, 1966); na aplicação no campo educacional, (Gilly, 1980); sobre a genética das representações (Deschamps & Doise, 1975); sobre a formação de grupos, (Kaes, 1976) sobre concepções de saúde física mental, vida mental e biológica (Herzlich, 1969; Jodelet, 1982;

Palmonari, 1982); na percepção e uso do espaço, (Milgram & Jodelet, 1976), entre outros, citados em Jodelet (2003).

Mais atual é o volume coordenado por Sammut (2015), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, que contém artigos e aplicações de todos os principais referentes às RS. São 27 capítulos que contêm muitos novos recursos e aplicações.

A TRS teve muita influência na área dos países latinos, especialmente na América Latina, em países como a Colômbia – onde atualmente ocupa posição de destaque –, o Brasil – que possui um vigoroso grupo de cultivadores da teoria –, o Peru e a Argentina. Além disso, observa-se sua difusão especialmente na França, onde constitui uma das maiores escolas de caráter nacional francês, assim como na Bélgica e na Suíça.

No âmbito local argentino, a revista *Subjetividad y procesos cognitivos* da UCES dedica a edição do segundo semestre de 2021 ao tema da representações do social. Estão incluídos os trabalhos de Morey (2021) sobre representações da covid-2019; de Tomé (2021) sobre RS do envelhecimento em Mato Grosso; de Senini (2021) sobre o reencontro do sujeito; de Nogueira (2020) sobre empoderamento feminino em mulheres em vulnerabilidade social em São Paulo; de Leny, Bonini & Blanco (2021) sobre RS dos juízes em Mato Grosso.

Em um livro recentemente publicado por Di Grillo e Fuertes (2019), *Representações sociais do outro em organizações complexas*, estão reunidos 22 trabalhos sobre RS apresentados no III Congresso Latino-Americano de Teoria Social organizado na Faculdade de Ciências Sociais da UBA em 2019.

É preciso considerar que o grande adversário da TRS é a vigorosa escola de Psicologia Social cognitivista, herdeira do behaviorismo social, corrente hegemônica nos países de língua inglesa, que tem formulado críticas importantes que, ao final, contribuíram para o fortalecimento da TRS. No mesmo sentido, recebe considerável respeito crítico das correntes pós-modernas que se aliam a ela em seu debate sobre o cognitivismo.

Esse depoimento é suficiente para demonstrar que as RS são um assunto atual. É chegado o momento de iniciar a fundamentação epistemológica do conceito.

4.2. EPISTEMOLOGIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Entendendo a epistemologia como a disciplina que trata da possibilidade do conhecimento científico, o objeto de estudo desta seção, o fundamento epistemológico da RS e sua teoria, é um problema atravessado por várias arestas que lhe conferem originalidade. Em geral, problemas epistemológicos englobam a própria existência do objeto de pesquisa, o lugar das posições ou dos pontos de vista dos próprios cientistas, a relação entre o objeto e o pesquisador, a relação entre o conhecimento científico que ele gera e sua aplicação nas práticas sociais das pessoas, o mecanismo ou método pelo qual o conhecimento é produzido, o valor de verdade de seus produtos, a relação da teoria com os dados empíricos e o dinamismo da própria teoria, que muitas vezes é chamada a permanecer ligada tanto às mudanças na realidade e ser congruente com sua tradição. Para a RS, cada uma dessas questões é ladeada por oposições que a questionam de tal forma que lhe conferem singularidade.

Desde a posição que sustenta “como a TRS emergiu de um construto sem identidade epistemológica” (Moviñas, 1994, p. 416) até a que afirma que “campo de pesquisa sobre RS é uma inovação cardinal do sistema metodológico de todo o campo das ciências sociais, retirando-a da confiança normativamente estabelecida na generalização indutiva e abrindo caminho para um olhar dinâmico sobre a metodologia.” Sammut (2015) estabeleceu-se um amplo debate, do qual a TRS saiu fortalecida. Cabe ressaltar, ainda, que Moviñas (1994) é um autor que pretende fazer uma ponte entre um certo tipo de cognitivismo para se apropriar do TRS.

4.3. HISTÓRIA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Segundo Arruda Reis e Bellini (2011), os primórdios filosóficos da ideia de RS têm origem no século XIX. Para Jovchelovitch (2015), a representação era sinônimo de copiar, refletir o mundo, dando a ideia de uma combinação perfeita entre o mundo psíquico e a realidade objetiva, naquela época, a divisão entre o individual e o coletivo era nítida.

Alguns dos autores posteriores tratavam do caráter coletivo das representações: Weber, Durkheim, Marx. Segundo Minayo (1995), para Weber a vida social tem um alto componente cultural e, a partir dele, surge a base material para as ideias. Ele constitui uma visão de mundo que guia tanto as ideias quanto a ação.

Para Durkheim (1977), citado por Moscovici (1979), o indivíduo é condicionado pelas ideias dominantes de sua sociedade, mesmo que inconscientemente. É ele quem propõe a ideia das representações coletivas que se impõem, justamente por serem inconscientes. Por um lado, as representações guardam a marca da realidade social onde nascem, mas também têm vida independente, reproduzem-se e misturam-se, tendo como causas outras representações e não apenas a estrutura social (Moscovici, 1979).

Moscovici critica essa concepção por dois motivos. A primeira é que ela não busca a origem da generalidade das representações coletivas que, no entanto, se estendem a todos os campos. A segunda é a ausência de dinâmica nas representações coletivas. Não há interações, não há domínios, não abrangem sociedades complexas nem as diferentes áreas de atuação como a política e a economia. Além disso, permanecem sujeitas ao regime exclusivamente local.

Minayo (1995) resgata uma terceira falha na interpretação das representações coletivas: o esquecimento no enfoque marxista, classicamente expressado em *A ideologia alemã*, de Marx e Engels.

Para Jovchelovitch (2015), Moscovici enriquece seu conceito ao tomar não apenas a ideia das representações coletivas de Durkheim, mas também a dos processos inconscientes que determinam a produção do conhecimento, emprestada de Freud. Colhe também de Freud a importância do processo de transmissão cultural que condiciona a criança ou aquele que é socializado, seja por prescrição, permissão ou proibição.

O balanço do legado do século XIX é um reconhecimento do valor pioneiro das representações coletivas de Durkheim e uma avaliação da contribuição de Lebon, com sua psicologia das multidões, magistralmente reinterpretada por Freud (1921) em sua obra *Psicologia das massas e análise do eu*. Resta então a tarefa de gerar a TRS como uma aproximação aos estudos empíricos sobre comportamentos sociais coletivos.

Essa história continua com as orientações que surgiram e o desenvolvimento formal da teoria.

4.4. ORIENTAÇÕES DENTRO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A TRS foi disseminada e se expandiu durante 70 anos na história científica das Ciências Sociais. É conveniente fornecer uma visão geral de suas diferentes orientações para observar sua versatilidade, bem como sua consistência com os elementos da teoria.

Aqui serão comentadas quatro classificações, cada uma com sua singularidade para constituir o leque de possibilidades dentro do qual esta tese se enquadra. Para Movínas (1994, p. 418), as abordagens podem ser divididas em uma teoria enquadrada no que se denomina **psicologia cognitiva** e em uma **teoria psicossocial do conhecimento** sobre a estrutura e dinâmica de um corpus de conhecimento: “A teoria psicossocial refere-se à representação como um tipo de conhecimento, típico de nosso tempo, que se caracteriza por saberes plurais e fragmentários, constituídos em grande parte como consequência da difusão do conhecimento técnico-científico.” Ele fala pouco de teoria cognitiva.

Outra forma de classificar essas teorias, talvez a mais conhecida, é aquela que divide a teoria em três abordagens distintas: **sociogenética**, **sociocognitiva** e **sociodinâmica**. A abordagem sociogenética tem origem em Moscovici, que descreve dois processos, criação original e duradoura para a TRS, que são a objetificação e a ancoragem. Esse novo esclarecimento foi capturado como um conceito crucial para essa teoria.

Nessa linha, Jodelet (2018) dá uma guinada antropológica ao propor as RS como sistemas de significação e atribuição de significados. Atribui características próprias: estuda as RS em seu ambiente real, conferindo-lhes status de autonomia e eficácia a partir de seus próprios critérios sociais; sugere que sejam modalidades de pensamento social, que podem ser reconhecidas pelos mecanismos, ações e sentimentos sociais vigentes na sociedade em que emergem (Jodelet, 2018, p. 21). Essa perspectiva aprofunda o conceito em questão. A própria Jodelet reconhece outros autores que foram gerando linhas alternativas que se articulam com esse eixo. Ela cita, por exemplo, Duveen, que trabalha o individual e o coletivo, e Markova, que faz um desenvolvimento dialógico das RS.

No que diz respeito à relação indivíduo-sociedade e sua inscrição histórica, a abordagem sociogenética enfatiza as práticas sociais em uso. Para Moscovici, as RS referem-se tanto ao modo de pensar e interpretar a realidade cotidiana quanto às decisões e ações que são produzidas a

partir dessa interpretação. Para Jodelet (1986), a questão é mais complicada: deve-se adicionar como RS não apenas o produto da experiência, mas também tudo o que vem como informação, educação, tradição: algo mais amplo. Para ela, são as condições para sua elaboração e compartilhamento.

A abordagem sociogenética é a que lança as bases do TRS, proporcionando o desenvolvimento de seus elementos fundamentais, o mecanismo de produção e as interligações entre os elementos constitutivos das RS.

A abordagem estrutural é baseada na objetificação descrita por Moscovici. Seus antecessores são Jean Claude Abric e Claude Flament.

Para eles, a característica das RS é a estrutura do conteúdo, ou seja, a organização que o integra. As RS são constituídas por valores, opiniões, imagens e informações organizadas em uma unidade funcional na qual podem ser reconhecidas três dimensões (Moscovici, 1984): atitudes, informação e campo representacional. (Lynch, 2020, p. 105)

Em 1976, Abric desenvolveu a muito importante TNC, à qual se retornará abaixo. A abordagem estrutural enfatiza a lógica sociocognitiva da organização das RS: “Uma RS não é um conjunto qualquer de opiniões e estabelece a sua estruturação como o principal critério para o seu reconhecimento” (Lynch, 2020, p. 105).

Flament (1994) se esforça para estruturar a RS. Eles se guarnecem de várias técnicas quantitativas, como equações e gráficos que conferem rigor científico quantitativo, e conseguem efetivamente reconhecer os elementos permanentes da estrutura.

A abordagem sociodinâmica é baseada na ancoragem descrita por Moscovici. Para W. Doise (1991, s.p.), principal referente dessa linha,

partir do processo de ancoragem, propuseram um modelo teórico que concilia a complexidade estrutural da TRS e sua inserção em contextos sociais e ideológicos plurais. Segundo Doise (1991), esse modelo atribui às mídias sociais uma dupla função que decorre de dois de seus principais atributos: serem princípios geradores de tomada de posição e princípios organizadores das diferenças individuais (Lynch, 2020, p. 105).

Numa rica articulação, formulam uma série de princípios reguladores para os indivíduos que os tomam como pontos de referência comuns para tecer encontros e divergências: “Esta teoria dá um lugar importante às relações intergrupais como meio de mostrar como diferentes pertencimentos sociais podem determinar a importância atribuída a vários princípios.” (Rateau & Lo Monaco, 2013, p.33, citados por Lynch, 2020, p. 103).

Essa orientação sustenta que os diversos processos de formação das RS ocorrem em quatro níveis: **intra-individual, interindividual, posicional e cultural**.

O nível intra-individual refere-se à organização interna da experiência no indivíduo. Os níveis interindividual e situacional aludem à dinâmica das relações produzidas numa combinação de momento, pessoas e situação social. O nível posicional é aquele dos “lugares” ocupados pelos atores, dos papéis sociais e de sua incidência na modelagem dos anteriores. Finalmente, o nível cultural e ideológico é dedicado a explicações sobre as crenças, os valores e as normas com as quais as sociedades legitimam as ordens estabelecidas (De Rosa, 2013 citado por Lynch, 2020, p 107).

Os estruturalistas adicionam à TRS o componente de estabilidade com base em sistemas quantitativos que dão mais força a seus produtos.

O panorama é enriquecido ao se considerar o vínculo histórico em que se originam as RS. Já foi expresso que uma RS surge de uma relação singular entre saberes eruditos ou científicos e saberes ordinários da vida cotidiana que sintetizam o senso comum apropriado pelos sujeitos, cada qual com identidade e modos de pensar modulados por sua adesão a valores e crenças de seu grupo de pertencimento (Jodelet, 2011).

Uma perspectiva que agrega valor à TRS é a de Duveen e Lloyd (2003, citado por Lynch, 2020, p. 108) que cruza os níveis **sociogenético, sociocognitivo e sociodinâmico**. Eles afirmam que há três transformações genéticas, como pode-se ver a seguir.

1. A **sociogênese** da RS, que é de tipo histórico. Na verdade, “é o processo pelo qual as RS são geradas, evoluem e se transformam. Não se refere apenas ao processo pelo qual uma RS é disseminada na sociedade, mas ao processo histórico de transformação das RS” (Lynch, 2020, p. 108).
2. A **ontogênese**, que alude à relação dos indivíduos em interação com as RS existentes. Não se trata de uma adesão automática, mas de um processo de ativação das RS existentes no sujeito por meio do qual ele se torna um ator relativamente autônomo. Por meio desse processo, as pessoas desenvolvem identidades sociais únicas (Duveen & Lloyd, 2003, p. 36 citado por Lynch, 2020, p. 108);
3. A **microgênese**, que é o nível da formação de quadros compartilhados. É um nível de negociação de quadros de referência compartilhados. Um indivíduo entende sua própria posição em uma situação e as posições dos outros sobre o assunto. Dessa interação

emerge uma síntese social. O surgimento da reciprocidade não é necessário, embora seja comum. Nessa interação, identidades individuais são formadas, influências sociais são exercidas e situações são definidas. É uma negociação social.

Ao contrário de Abric (2001), esses autores retornam aos estudos qualitativos como forma de fornecer uma âncora que considera tanto o indivíduo quanto o grupo. Outra perspectiva muito valiosa que enriquece a TRS é o desenvolvimento de Jodelet (1986), que expõe as cinco diferentes óticas para orientar o estudo das RS. A primeira visão é a da atividade cognitiva, e somente cognitiva, a partir da qual o sujeito constrói suas próprias RS. A segunda é a da produção de sentido, qualidade do indivíduo que atribui um sentido ao seu construto, com o qual confere significação social. A terceira orientação considera as RS como forma de discurso como prática social que confere características próprias às RS de sujeitos em determinada situação social. A quarta ótica enfatiza a prática social do sujeito. Um sujeito com um papel e uma posição social elabora um discurso que expressa seus interesses, além das normas sociais e institucionais derivadas de sua posição ou as ideologias de sua posição social. A quinta visão destaca que o jogo das interações entre os grupos modifica as RS que os indivíduos e os grupos têm de si mesmos, do seu grupo, de outros grupos e de seus membros. Jodelet sintetiza os autores da TRS com uma clara tentativa de dar-lhe unidade, dando à diversidade de perspectivas o seu devido lugar.

Um foco inevitável nas RS é aquele que emergiu da teoria psicanalítica. Ocorre que, como dito anteriormente, Moscovici escreve *Psicanálise: sua imagem e seu público* como tese de doutorado em Psicologia orientada pelo famoso psicanalista Daniel Lagache. É claro que o objetivo de Moscovici em sua obra é a difusão da Psicanálise na sociedade francesa. O autor menciona explicitamente Freud como fundamento de sua teoria, juntamente com Durkheim e suas representações coletivas; Lebon e sua psicologia das multidões, que levanta a hipótese de uma espécie de hipnose coletiva associada ao comportamento das multidões que Freud posteriormente reestruturou no âmbito de sua teoria como psicologia das massas.

No estado atual do conhecimento, é necessário agregar a produção de Maldavsky (1991) sobre o comportamento dos grupos e suas representações mentais. Para Freud, “Ao permanecer na memória, uma representação se repete diante da coincidência percebida nos objetos. O sedimento desse processo feito de percepção, traço mnêmico, me-

mória, representação deixa um saber prático”. (Freud, 1895 citado por Stein-Sparvieri, 2018, p. 43). Posteriormente, Maldavsky (1991) desenvolve essa questão ao tratar das leis psíquicas que regem os processos interindividuais em relação ao complexo semelhante que ocorre no estágio de autoprazer purificado (Stein-Sparvieri, 2018).

Assim se produz a intersubjetividade como contágio entre as representações dos membros de um grupo. Maldavsky (1991, p. 43 citado por Stein-Sparvieri, 2018) diz que “um grupo específico é uma unidade fenomenal, decomponível em seus elementos (cada indivíduo: um *id* psíquico no qual se baseia um eu, ou fragmentos desse indivíduo) e suas leis de imbricação. Dessa articulação entre elementos deriva um conjunto de discursos, decisões e atos”. Esses discursos, decisões e atos afetam todos os membros do grupo, de modo que a trama pulsional torna-se intersubjetiva (Maldavsky, 1991 citado por Stein-Sparvieri, 2018). Maldavsky, seguindo Freud, resgata a dimensão subjetiva e individual na produção das representações.

Para mais detalhes, Maldavsky recupera um esquema relacionado aos atores da ação intersubjetiva. No esquema psíquico de vínculos que o sujeito tece com os outros que se tornam objeto, rival, modelo e ajudante, jogam-se processos projetivos e de identificação que dão origem a discursos nos quais se manifestam transações interpessoais, como apaixonar-se, fazer pactos, influenciar etc.

Diante de uma combinação de condições originárias da pulsão, do *self* e de influências externas, os traços de memória permitem recriar representações anteriores e mantê-las por um determinado tempo (Maldavsky, 1991 citado por Stein-Sparvieri, 2018). Essas são as condições de reprodução e estabilidade da RS. Isso não tira a contribuição essencial de Moscovici, que é colocar um sujeito coletivo como criador das RS.

Outra perspectiva epistemológica relacionada às RS é a marxista, que se refere principalmente à *Ideologia alemã* de Marx e Engels. A esse respeito,

é evidente a interligação tangível entre os diferentes níveis da vida humana, a partir da qual se observa que os movimentos contemporâneos da base econômica e material da sociedade – sua infraestrutura –, afetam e condicionam importantes transformações na superestrutura – a existência e formas de Estado e consciência social, incluindo sua produção teórico-científica, para retornar a esta distinção conceitual no pensamento de Marx. (Roazzi et al., 2003, p. 13)

Este capítulo foi dedicado a estabelecer a noção de RS como uma classe de comportamento coletivo que cada indivíduo adota com suas próprias modalidades, mas que responde a um padrão social ou de grupo de tal forma que molda expectativas e valores sociais necessários para o desempenho dos papéis das pessoas e que se impõe aos membros do grupo de modo normativo, de forma a satisfazer a coesão do grupo por meio do consenso ao mesmo tempo em que fornece normas de ação e interpretação da realidade.

Foi percorrida a história das RS e foram abordados seus personagens, funções, modalidades e tipos. Em seguida, foram descritos os TRS de Moscovici e Jodelet, bem como a linha Abric. Depois, foram enfrentados os problemas epistemológicos e foi feita a discussão com outras escolas que serviram, no longo prazo, para fortalecer a mesma teoria das RS.

A ideia de RS surge da Psicologia Social. Deve-se observar que essa ideia difere das atitudes que são individuais, das crenças e dos preconceitos que estão contidos no pano de fundo de toda RS. Afasta-se da informação científica, embora com ela deva concordar ao incorporá-la ao conhecimento do senso comum, e afasta-se das normas legais porque pode ousar transgredi-las.

A hipótese de que o comportamento dos professores para com seus alunos com DI é influenciado pelos VM e suas RS faz parte da justificativa empírica desta tese e se materializa no capítulo sobre a constituição do NC e seus personagens.

Antecipa-se uma nota: os professores têm uma atitude individual perante um aluno com DI, mas os primeiros recebem três influências importantes que devem ter em consideração: a rotulagem do aluno como DI, que é diagnosticado sem a participação dos professores e à qual eles devem ajustar o seu comportamento; a opinião dos seus colegas trabalhadores da educação, que partilham falas e opiniões sobre esses alunos e, por fim, e não menos importante, a diretiva legal da EI, que os obriga enfaticamente a trabalhar com os seus alunos com DI nos termos estabelecidos.

Ver-se-á que a maioria dos professores se conforma com essas linhas impostas pela sua própria vocação e atitude pessoal, mas outros não o fazem e manifestar-se-ão perante diversas formas de desacordo que não são desprezíveis, transformando-se em RS de dissenso e mesmo de polêmica.

Outra corrente de pensamento que opina sobre TRS é aquele grupo polimorfo que constitui os pensadores da pós-modernidade. Eles “reconstroem” toda a criação científica do pós-modernismo e opinam sobre TRS.

Por ora, resgatam da TRS a tentativa de interligar a dialética sujeito-objeto na construção das RS e a própria dinâmica dessas interações como gênese do pensamento social.

A emergência, na pós-modernidade, de formas de pensamento holístico, sistêmico em princípio e forma, tanto nas Ciências Duras quanto na Psicologia Social em seu aspecto de RS, ecoa a emergência de novas e profundas formas de intercâmbio sociopolítico e tecnológico, típico deste quadro histórico e de modo algum pensável em outro momento. A superação de formas desgastadas de sociabilidade herdadas da Modernidade e do Iluminismo, expõe o surgimento de importantes fenômenos de disjunção de sujeito, tempo e espaço e transformação de identidades, que convocam releituras de nossas certezas em torno do método científico (Roazzi et al., 2003, p. 15).

Em resposta às principais críticas do pós-modernismo às Representações Sociais (RS), Jodelet (Castro, 2013) argumenta que uma das críticas mais marcantes do pós-modernismo é a oposição à divisão, à distinção e ao dualismo cartesiano que separa o mundo de sua representação. Ela destaca que a ideia da representação como um mero reflexo ou espelho da realidade nunca foi uma concepção defendida por Moscovici.

Quanto ao mecanismo explicativo das RS, um aspecto frequentemente abordado pelos pós-modernistas, Jodelet (2003) afirma: “o que precisamos explicar é como cada indivíduo constrói o seu mundo; nesse ponto, nos aproximamos muito do interacionismo simbólico e de outras abordagens que buscam compreender o sentido atribuído ao mundo” (Jodelet, 2003, p. 136).

Enfim, ele confronta a crítica relativista dos pós-modernistas com este argumento: “Nosso mundo externo existe; não se pode negar, não se pode questionar, para mim em todos os casos, a existência de um mundo que será externo à consciência. Mas esse mundo se constrói pelo caminho da interpretação e da construção dos sujeitos sociais” (Jodelet, 2003, p. 143). Trata-se da afirmação de uma realidade e de um método construtivo.

4.5. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Apesar de ter 70 anos de história, de ter ramificado as suas orientações para praticamente todas as correntes do pensamento científico e de apresentar múltiplas aplicações, a TRS sustenta-se com consistência e coerência nos seus pressupostos básicos que conferem rigor ao corpo de conhecimento que geram.

Segundo Lynch (2020), a teoria tem três pressupostos básicos. O primeiro é o **construtivismo**, que implica que é o sujeito que estrutura o conhecimento com sua atividade, convertendo-o em conhecimento de senso comum a partir de perspectivas e esquemas de informação pré-existentes. A segunda é o **interacionismo** pelo qual se dá a dinâmica de trocas entre pessoas e grupos sociais por meio do compartilhamento de símbolos e significados que são aprendidos em conjunto. O terceiro é o **papel de destaque do agente** que, por meio de sua atividade, interage em uma sociedade articulada e estratificada.

Seguindo os pressupostos, o mais importante para o pesquisador TRS é determinar o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito e o conhecimento de seu objeto de representação. Jodelet (1986, p. 475) assim a explica:

toda RS é uma representação de algo e de alguém. Assim, não é a duplicata do real, nem a duplicata do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito. Em vez disso, constitui o processo pelo qual seu relacionamento é estabelecido.

Trata-se de algo novo que envolve tanto o sujeito quanto o objeto. É sua nova base dentro da Psicologia Social.

Para Moscovici (1979), as RS são constituídas por três elementos:

1. as atitudes das pessoas que podem, sinteticamente, ser categorizadas como “favoráveis” ou “desfavoráveis” ao objeto da representação;
2. a informação que o sujeito possui sobre o objeto de representação e
3. o campo de representação ou ideia da imagem como o conteúdo concreto do próprio objeto.

Esses itens variam de sujeito para sujeito e, empiricamente, de grupo para grupo, como médias de grupo. A atitude é simplesmente a avaliação empática do objeto pelo sujeito. Por exemplo, um professor pode “sentir-se” favorável a um aluno com DI ou sentir-se desfavorável a ele. E isso independe do seu raciocínio, das ações didáticas que realiza e dos esforços que nelas investe. Isso é simples, mas essencial, e é medido no teste.

Informação, por sua vez, refere-se ao grau de conhecimento que o sujeito tem do objeto. O professor pode saber muito ou nada sobre DI, mas o nível que ele sabe é elemento decisivo para a formação de sua RS. Moscovici (1979) conta que os trabalhadores de Paris, em 1960, nada sabem sobre Psicanálise, portanto, não puderam formar uma RS sobre o assunto; por outro lado, a classe média alta, bem penetrada pela cultura

dominante no meio, sabia muito sobre o assunto, muitas pessoas até fizeram sessões de psicanálise: sua RS era muito mais rica. O campo de representação é constituído no mapa mental que o conjunto de sujeitos têm sobre o objeto. Nele são anexados todos os seus conceitos, todas as imagens (Moscovici pensa acima de tudo nas imagens visuais como uma metáfora do próprio objeto), ideias, crenças, preconceitos. Todos os elementos constitutivos que carregam sua definição conceitual ou visual do tema.

Os estudos empíricos sobre RS buscam mensurar, por meio de alguma técnica, esses três elementos de cada RS para cada indivíduo e para o grupo ou segmento como um todo.

Um tema que tem sido muito estudado são as características que todas as RS possuem. Moscovici (1979) estabelece várias características próprias para as RS. Por enquanto são um conjunto de informações, crenças, opiniões, atitudes sobre um objeto. Nota-se, que nesse ponto, as RS incluem tudo o que é do campo da representação, desde as mais profundas, como as crenças, até as opiniões e os sentimentos por elas suscitados. O autor afirma que se trata de um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado. Nesse sentido, a interinfluência da comunidade, dos sujeitos e dos grupos vão modificando esse conjunto até que se chegue a um consenso que lhe dê certa solidez no mapa social. Ele diz que as RS orientam as práticas sociais de organização e controle do ambiente. Essa é uma boa novidade das RS: são guias de ação e servem para que todos garantam que a ação coletiva seja consistente, consensual e leve aos objetivos sociais do grupo. As RS estabelecem uma visão da realidade comum a um grupo. Uma vez implementadas as RS, tornam-se comuns a todo o grupo. Trata-se de uma organização significativa e não de um reflexo da realidade. E não importa muito que seja “verdade objetiva”, mas que todos a compartilhem porque aceitam seus significados comuns. É um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social. Pode-se pensar em ideias políticas: os defensores de uma ideia interpretam a realidade de acordo com parâmetros comuns que certamente diferem daqueles de seus oponentes políticos. Finalmente, as RS determinam seus comportamentos e práticas. A partir de cada RS é mobilizada a ação de seus adeptos. Em geral, Moscovici se refere principalmente às RS acordadas por toda a sociedade.

Jodelet mantém um conjunto de características que pouco difere das de Moscovici, mas sua diferença é significativa. Ele as sintetiza assim:

Cinco características fundamentais da RS emergem: é sempre a representação de um objeto; tem caráter imagético e a propriedade de poder trocar o sensível e a ideia, a percepção e o conceito; tem um caráter simbólico e significativo; tem caráter construtivo; Tem um caráter autônomo e criativo. Outra característica importante também é imposta. Mesmo quando nos situamos no nível social zero para analisar o ato do sujeito que representa ou representa um objeto, a representação sempre carrega algo de social: as categorias que a estruturam e expressam, categorias retiradas de um fundo comum de cultura. Essas categorias são categorias de linguagem. (Jodelet, 1986, p. 478)

Deve-se notar que há uma sutil diferença de ênfase entre Moscovici e Jodelet. Enquanto Moscovici prefere se basear em imagens visuais (seu objetivo era a comunicação ou a propaganda), Jodelet enfatiza os traços linguísticos das RS. Abric também destaca associações verbais. Em geral, Jodelet realizou a maior parte de seu trabalho a partir da etnologia urbana: com trabalho de campo, entrevistas em profundidade e questionários, baseando-se diretamente na comunidade. Ambos os pesquisadores realizaram importantes pesquisas bibliográficas, análise documental por métodos qualitativos, análise de material público como jornais, revistas e placas de rua por métodos qualitativos e quantitativos, levantamentos qualitativos e quantitativos. E, do ponto de vista da análise, eles usaram todo o alcance disponível para as Ciências Sociais.

A TRS não seria assim se Moscovici não tivesse descoberto os processos de **objetivação** e **ancoragem**, que são fundamentais para entender a forma como uma RS é formada, desenvolvida, difundida e até desenraizada em uma sociedade.

Objetificar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou sendo impreciso, é reproduzir um conceito numa imagem. Bertoni (2017, p. 103) recupera essa definição de Moscovici para expressar a objetivação que a estende da percepção do indivíduo para o campo das relações sociais. As ideias são disseminadas na sociedade quando se tornam mais frequentes. Geralmente acontece que uma imagem se adere a elas e acaba sendo o significante compartilhado por um grupo: essa é a base das RS.

Para Jodelet (1986, p. 482), “a objetivação pode ser definida como uma operação de formação e estruturação de imagens”. O processo de objetivação passa por três fases:

- 1) Seleção e descontextualização: do conjunto total de informações, os sujeitos retiram algumas a partir de conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, tradição cultural, experiência prévia etc.; 2) Formação do núcleo figurativo: é a construção de um modelo figurativo, um núcleo ima-

ginante a partir da transformação do conceito; 3) Naturalização dos elementos: os elementos que foram construídos passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto”. (Bertoni, 2017, p. 104)

Jodelet (1986, p. 483) é mais explícita: afirma que “a representação permite que a percepção e o conceito sejam trocados”. Ao colocar noções abstratas em imagens, ele dá uma textura material às ideias, faz as coisas corresponderem às palavras, dá corpo a esquemas conceituais.

A formação do núcleo figurativo adquire relevância. Nas ideias anteriores, os elementos estavam dispersos, mas concentrados, como percepções e não como conceitos no pensamento das pessoas, mas agora surge uma imagem que tem a virtude de fornecer uma síntese significativa de uma estrutura conceitual à qual as percepções aderem para o próprio núcleo. Existem RS que não se baseiam em imagens compartilhadas, mas em torno de palavras (talvez slogans ou afirmações de senso comum) que incorporam as ideias antes dispersas no senso comum. Nesse ponto, o saber popular e o senso comum se integram a elementos que vêm do arcabouço da ciência, saberes rigorosos que contribuem para formar uma estrutura que adquire significado potencial para todos os indivíduos.

A terceira fase, a naturalização, cumpre uma função de complementação muito valiosa.

O modelo figurativo permitirá especificar, coordenando-os, cada um dos elementos que se transformam em seres da natureza: “o inconsciente é inquieto”, “os complexos são agressivos”, “as partes conscientes e inconscientes do indivíduo estão em conflito”. O modelo figurativo usado como se realmente demarcasse fenômenos, adquire um status de evidência: uma vez considerado como adquirido, integra os elementos da ciência em uma realidade de senso comum. (Jodelet, 1986, p. 483)

Por exemplo, uma RS de tipo humano, como, por exemplo, o aluno com DI, reúne personagens antes dispersos no conhecimento do professor: alunos mais lentos, suas dificuldades com os deveres de casa etc. Ele sabe que existem alunos lentos e comenta isso com outros professores. Ao receber a informação de que um aluno é rotulado como DI, essa situação se naturaliza e seu próprio rótulo o imobiliza, biologiza nesse lugar que, embora sirva de síntese definicional, como todo estereótipo, pode se tornar uma espécie de estigma que se apegue à condição definida.

É importante destacar que, na construção das RS, o processo de objetivação é colocado a serviço de valores que costumam ser importantes para o grupo ou para a sociedade em geral. Jodelet exemplifica: “Isso

aparece, com o despejo da libido no caso da psicanálise, como uma construção seletiva subordinada a um valor social. Um jogo de mascaramento e acentuação dos elementos que constituem o objeto da representação produz uma visão desse objeto marcada por uma distorção significativa” (Jodelet, 1986 p. 483).

O processo complementar à objetivação, segundo Moscovici, é a ancoragem. E sua importância reside no fato de tornar a RS verdadeiramente social. A objetivação trabalha no mundo interno do sujeito, já a ancoragem mostra sua relevância ao gerar contato entre os sujeitos no mundo social. A ancoragem “mais ou menos dirigida para fora (para os outros), joga fora conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (Moscovici, 2005, p. 78 citado por Bertoni, 2017, p. 105).

A ancoragem se coloca em uma relação dialética com a objetivação: “Ela articula as três funções básicas da RS: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade e função de orientação de comportamentos e relações sociais” (Jodelet, 1986, p. 486). A primeira função tenta dar lugar a um novo saber, como tal “estranho” ao saber estabelecido, tentando enraizar-se com outros saberes para compatibilizá-lo e dar-lhe coerência cognitiva. Nesse sentido, assimila ou digere a novidade, dando uma variação da interpretação da realidade para todo o grupo ou sociedade. E, finalmente, uma vez satisfeitas essas condições, serve de guia para a ação (Jodelet, 1986).

Moviñas (1994) sintetiza objetificação e ancoragem ao dizer que “os processos internos e externos de transformação do conteúdo científico em conteúdo de senso comum, portanto, realizam a transição do que podemos chamar de pensamento informativo para o pensamento representativo” (Moviñas, 1994, p. 416).

Outro ponto importante para estudar as RS são os diferentes tipos delas que podem ocorrer. Foi Moscovici quem gerou sua classificação mais amplamente divulgada. Para ele, existem três tipos de RS: emancipadas, polêmicas e hegemônicas.

- **RS hegemônicas:** por seu alto grau de homogeneidade e estabilidade, esse tipo de RS é típico dos fenômenos identitários e funciona como um mapa que orienta inconscientemente o comportamento de comunidades, etnias e nações inteiras. Eles se distinguem por seu alto nível de consenso, graças ao qual desempenham um papel muito importante nas práticas sociais dos sujeitos.

- **RS polêmicas:** são aquelas que surgem entre grupos que vivem conflitos ou controvérsias sociais a respeito de objetos sociais ou fatos relevantes diante dos quais se expressam sob as formas de pensamento divergente. Em parte, as RS polêmicas são resultado do antagonismo aberto entre grupos específicos.
- **RS emancipadas:** não têm o alcance macro das hegemônicas. São características de grupos que surgem com novas visões e critérios de mundo, trazendo consigo as sementes de uma mudança possível. Em essência, elas são muito flexíveis e dinâmicas. Com o tempo, por vezes, evoluem para representações hegemônicas, lenta e pacificamente. Na maioria dos casos, porém, as RS emancipadas se transformam em RS polêmicas, que se configuram em torno de fatos ou objetos relevantes que constituem o centro dos conflitos intergrupais.

Outra classificação interessante é a desenvolvida por Doise (1991) sob a perspectiva da cognição social. O autor afirma que a objetificação e ancoragem podem ser associados a quatro níveis diferentes de explicação: as imagens sociais que surgem dos processos intraindividuais em que o indivíduo organiza sua experiência do meio social; aquelas que surgem em contextos interindividuais e intrassituacionais; as representações coletivas que surgem, dependendo da posição social que o sujeito ocupa, nas relações sociais, e do nível de valores e crenças compartilhadas pelos sujeitos (Movínas, 1994).

4.6. TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A TNC, desenvolvida por Abric em 1976, é uma alternativa estruturalista que complementa as abordagens genética e cognitiva de Moscovici e Jodelet. É uma perspectiva interessante e, no caso desta tese, sua fase de operacionalização será utilizada para identificar as RS docentes.

Abric difere de Moscovici porque enfatiza que as RS são sistemas socio-cognitivos e é nessa combinação que reside sua entidade como mecanismos diferenciados de outros mecanismos psicológicos e sociais. Mas o que há de mais interessante em Abric reside em seu conceito de NC, que ele descreve assim: “a organização de uma RS apresenta uma modalidade particular, específica: não apenas os elementos da RS são hierárquicos, mas também toda RS se organiza em torno de um NC, constituído por um ou vários elementos que dão sentido à RS” (Abric, 2001, p. 21).

O autor estende o enquadramento da RS ao seu contexto geral de cultura. Ele diz que “pode ir além da simples estrutura de RS do objeto para encontrar diretamente sua origem em valores que vão além dela e que não precisam de aspectos figurativos, esquematização ou especificação” (Abric, 2001, p. 21). Essa citação é importante porque dá entrada especial ao tema principal desta tese, que é a associação entre RS e VM dos professores.

O NC inclui a ideia de uma hierarquia de conceitos, visto que alguns elementos da estrutura da RS têm uma posição mais importante e dão seu significado à RS. O NC reside na essência do objeto representado e na relação que o sujeito mantém tanto com esse objeto quanto com o sistema de valores e normas que constituem a ideologia sobre o objeto em uma determinada sociedade ou grupo.

Abric constrói sua ideia de NC em torno de um quadrante que inclui tanto o NC quanto três níveis de elementos que ele chama de periféricos e que giram em torno do NC, quer pela sua presença, quer pela sua ponderação, quer pela sua função, quer pelo seu valor (no sentido de relevância ou valência). O NC constitui a parte mais viva, próxima e concreta do conteúdo da RS. É composto por informações que foram conservadas, selecionadas e interpretadas, e de juízos de valor formulados a esse respeito, crenças, estereótipos do sujeito e do grupo. O NC também exibe sua hierarquia interna.

Neste ponto, cabe explicar a forma como são selecionados e operacionalizados os conceitos que irão integrar o quadrante. Diante de um “estímulo”, que pode ser uma palavra indutora, uma frase ou uma imagem (Abric não é a favor desta última), registra-se o conteúdo das respostas obtidas dos sujeitos, seja por associação livre, história, roteiro ou outros métodos de coleta, e solicita-se que classifiquem os conceitos como mais ou menos relevantes entre seus próprios conceitos expressos. As frequências e as classificações médias são calculadas. Isso dá quatro quadrantes de acordo com maior ou menor frequência e maior ou menor relevância média.

Os mais frequentes e relevantes constituem o NC e os demais, três periferias distintas. Um sistema duplo é construído: o NC, no qual os determinantes sociais geralmente se manifestam – a história do sujeito, a ideologia, os valores e a cultura do grupo que definem as bases em torno das quais a RS é construída –; e as do sistema periférico, muito mais influenciadas pelas preferências individuais e contextuais dos sujeitos respondentes.

Outra questão relacionada a Abric (2001, talvez uma de suas contribuições fundamentais, é a consideração especial que dedica às funções da RS. Segundo ele, os elementos, tanto do NC quanto do periférico, cumprem diferentes funções – e será um desafio interpretativo identificá-los. Esta é a função do conhecimento que permite compreender e explicar a realidade tal como é interpretada pela RS; a função identitária permite definir e salvar a identidade do grupo e dos seus membros; a função de orientação é destinada a dirigir as atividades dos membros do grupo e a função de justificação permite dar razão, *a posteriori*, aos comportamentos adotados.

O NC cumpre duas funções próprias: a função geradora, como elemento pelo qual é criado, modifica o significado dos demais elementos da RS, dando-lhes sentido e valor; e a função organizadora, que permite estabelecer ligações entre os elementos. Nesse sentido, o NC unifica e estabiliza a RS. É o elemento mais permanente da RS, que lhe dá entidade para além das mudanças e evolução dos conceitos (Abric, 2001). O sistema periférico também possui funções próprias: concreção, regulação, defesa, prescrição e posição, modulação personalizada e proteção (Abric, 2001)

É possível observar que, além de identificar os elementos constitutivos, é muito importante determinar as funções específicas de seus elementos principais, pois a partir deles será possível estabelecer as raízes sociais e psicológicas dos componentes para compreender a RS em estudo.

4.7. ATUALIZAÇÃO E DISCUSSÃO DA TRS

Esta seção apresenta vários elementos que foram desenvolvidos ao longo dos últimos anos que compõem um panorama atual da TRS, atualizando-o e dando conta de várias críticas recebidas e tentativas de apropriação da TRS por ilustres expoentes de várias escolas de Psicologia e Psicologia Social. Constituem um testemunho da vivacidade da teoria, sua dinâmica, suas possibilidades de adaptação e, sobretudo, sua relevância, tanto que muitos tentam criar pontes sobre ela para construir conhecimentos sociopsicológicos sobre RS.

Doise (1993) propõe as RS de tipo sociocultural que são compatibilizadas com os principais papéis do indivíduo na sociedade. É toda uma série de RS sobre a vida e o trabalho (Jodelet, 2013).

Jodelet (2013) explora contribuições recentes que considera particularmente relevantes. Ele menciona Ivana Markova (2003), que aborda as Representações Sociais (RS) a partir de uma perspectiva dialógica, destacando o diálogo externo, relacionado ao senso comum compartilhado, e o diálogo

interno, ligado ao self do indivíduo. Essa abordagem envolve uma transação com múltiplas dimensões. De acordo com Jodelet (2013), “Há uma grande diversidade nas abordagens, mas a preocupação central permanece a mesma: compreender como o pensamento social constrói a realidade presente em nossas sociedades”. O autor também observa que o paradigma da complexidade é altamente complementar ao das RS, embora ele evite utilizar ferramentas conceituais específicas de Morin, como caos, fractais e outros.

C. Geertz (2000), por sua vez, faz uma abordagem da antropologia interpretativa ao problema dos significados. São necessárias técnicas de jogos de linguagem, discurso e construção para chegar a um modelo de comunidades fechadas em torno de sua RS, mas falha em explicar os fenômenos de encontro, conflito e mistura entre grupos, culturas etc.

A própria Jodelet (2013) abre o campo da interseção entre RS e crenças por meio de linguagens locais e experiências de vida a partir da linguística das RS e suas dinâmicas. A partir daí, a autora pretendia entrar na psicologia da religião nos termos da psicologia da cognição. Isso começa em meados dos anos 1990. Outro campo interessante para Jodelet é o da memória social, história local para explorar a relação entre imaginário e a RS.

Uma atualização muito importante é a realizada por Sammut et al. (2015, p. 1), que apresenta uma leitura na qual expressa diversas críticas ao behaviorismo a partir das RS. Os autores mostram que várias escolas pretendem se apropriar da RS. Isso é muito prolífico, pois permite corrigir e refinar a teoria.

Moliner e Abric (2015) propõem uma teoria da matriz do NC que enriquece a TNC de Abric ao destacar que RS é uma forma de conversa sobre o social que subordina a divergência individual para estabelecer um diálogo social.

A partir da Psicanálise, Stein-Sparvieri trabalha a ideia de complexo do semelhante.

Freud menciona o complexo do semelhante, quando diz que a percepção pode ou não coincidir com uma imagem conhecida, e dependerá do juízo –especificamente do juízo de atribuição– para discernir o que é semelhante e o que é diferente. Dissemos também que o semelhante pode ser semelhante ou diferente de um objeto. Se o objeto for o desejado, é um objeto satisfatório, e se não for, é um objeto hostil, mas também pode ser um objeto auxiliar.

O reconhecimento do outro implica então um juízo que pressupõe um investimento daquilo que o eu percebe no outro. Concluimos que o processo de pensamento envolvendo percepção e julgamento é um processo de atividade do ego e pressupõe uma categoria que está presente na RS. (Stein-Sparvieri, 2018, p. 43)

Na mesma linha está a ideia do grupo *representação* em Maldavsky. Stein afirma que

Maldavsky (1991) explicita o processo de constituição da representação grupal dizendo que o ideal de si surge da projeção do ideal em um líder, que é então introjetado como lei, como um guia que domina a posição do sujeito. Na representação grupal, a posição do semelhante é integrada não apenas como modelo, mas também como assistente, objeto ou rival. Nestes dois últimos casos, o ideal pode diferir do ego ideal. Maldavsky (1991) explicita o processo de constituição da representação grupal ao dizer que o ideal do eu surge da projeção do ideal em um líder, que é então introjetado como uma lei, como um guia que domina a posição do sujeito. Na representação grupal, a posição do semelhante é integrada não apenas como modelo, mas também como assistente, objeto ou rival. Nestes dois últimos casos, o ideal pode diferir do ego ideal. (Stein Sparvieri, 2018, p. 43)

Wagner (2015) dedica-se a refutar várias abordagens do behaviorismo e do enativismo para argumentar que a RS inclui inerentemente tanto o pensamento quanto a ação, embora seja necessário diferenciá-los na pesquisa: “As representações existem tanto na ação quanto na crença e no discurso. São homólogas para permitir a interação concertada, a antecipação das ações dos outros e a constituição de sentido na cooperação” (Wagner, 2015, p. 25).

Moliner e Abric (2015) propõem uma teoria da matriz do NC que enriquece a TNC de Abric ao destacar que a RS é uma forma de conversa sobre o social que subordina a divergência individual para estabelecer um diálogo social.

Lahlou (2015), por sua vez, enfoca a questão da reprodução das sociedades sob a ótica do construcionismo social de Berger e Luckmann (1966), no qual há uma contínua reconstrução da sociedade por meio da educação. Lahlou (2012) faz isso por meio de uma perspectiva pragmática (a teoria da instalação), que tenta explicar o fenômeno, mas também fornece ferramentas para reguladores e agentes de mudança.

Gibson (2015) enfoca os processos ativos de RS, e o faz explorando os vínculos entre a TRS, a análise do discurso e a retórica psicológica. O foco dos teóricos da RS na “sedimentação das questões culturais oferece uma possibilidade por meio da qual os psicólogos discursivos e retóricos podem ser capazes de combinar um foco no microinteracional com processos mais culturais-históricos difusos que moldam parcialmente os objetos do discurso” (Gibson, 2015, p. 212).

Pierre Vergès (2018) faz uma interessante contribuição metodológica ao TNC ao desenvolver um método de análise qualitativa (ou quali-quantitativa) de pesquisas que facilita a análise estrutural das RS implícitas nos entrevistados. A seguir, são descritas as principais críticas à TRS, bem como a discussão sobre alguns de seus aspectos e as redefinições a que elas deram origem.

Primeiramente, uma crítica a Pierre Bourdieu (1997). Segundo o autor, a principal fragilidade das RS é a engenhosidade de Moscovici, que tenta chegar às RS por “consenso” (Abric, 2001). Verheggen e Baerveldt (1999) criticam a TRS a partir do ativismo de Varela (1979) e de sua visão de Psicologia Social e RS, reforçando a ideia de Wagner (2015) que refuta essa visão ao argumentar que as RS incluem inerentemente pensamento e ação, embora seja necessário diferenciá-los na investigação.

Gibson (2015) defende a Teoria das Representações Sociais (TRS) a partir de uma apropriação pela psicologia do discurso e da retórica, na qual a Representação Social (RS) se utiliza para substituir os microdiscursos. Essas abordagens e estudos dos fenômenos, como reflete Jodelet (1986), abordam duas questões fundamentais da teoria: como o social influencia a elaboração psicológica que constitui a RS, e como essa elaboração, por sua vez, influencia o social. Abric (2001) complementa essa perspectiva ao destacar que a RS possui duas dimensões principais: a primeira relaciona-se às “condições sociais, históricas e materiais em que se inscreve”, formando a dimensão do contexto; a segunda refere-se ao “modo de apropriação pelo indivíduo ou grupo, onde fatores cognitivos, simbólicos e representacionais desempenham um papel determinante”, constituindo a dimensão do pertencimento. Além disso, Abric (2001) ressalta que, para que uma prática social se sustente ao longo do tempo, ela deve ser apropriada e integrada ao sistema de valores, crenças e normas. O conhecimento do conteúdo das RS e sua organização, portanto, dependem essencialmente da consideração das práticas sociais.

Moviñas (1994) diz que, para os críticos da TRS, criou-se uma série de pressupostos sobre o construto que, de forma alguma, podem ser validados para dar origem a uma teoria científica. Ele afirma que as RS deram origem a uma Psicologia Social não experimental. O autor sustenta que uma das vantagens da teoria para alguns autores – a amplitude de seu campo de aplicação – torna-se uma crítica para outros. Moviñas (1994) reconhece que, para diferentes autores, a TRS é bastante vaga e ainda está pendente de construção, mas, ainda assim, os processos de ancoragem e objetivação foram definidos teoricamente e estudados empiricamente.

Para Doise (1993 citado por Moviñas, 1994), a TRS não é vaga, mas é basicamente uma teoria geral sobre um metassistema de regulações sociais envolvidas no sistema de funcionamento cognitivo.

O próprio Moviñas (1994) expressa que três tipos de dificuldades têm sido apontados em relação às RS, quais sejam:

1. a relação entre grupos e representações;
2. a natureza do consenso assumido pela teoria;

3. o papel da linguagem e da cognição.

A discussão nos obriga a considerar que os autores da TRS estiveram e estão trabalhando nessas dificuldades. A primeira e a segunda tratam da questão das RS não compartilhadas por todos os membros do grupo. Abric trabalha o tema ao falar do NC, o próprio Moscovici reconhece a existência da RS polêmica. Sobre esse último ponto, muitos autores, inclusive Jodelet e Markova, trabalham a questão da linguagem como fundamento das RS.

4.8. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo foi dedicado a estabelecer a noção de RS como uma classe de comportamento coletivo que cada indivíduo adota com suas próprias modalidades, mas que responde a um padrão social ou de grupo de tal forma que molda expectativas e valores sociais necessários para o desempenho dos papéis das pessoas e que se impõe aos membros do grupo de modo normativo, de forma a satisfazer a coesão do grupo por meio do consenso ao mesmo tempo em que fornece normas de ação e interpretação da realidade.

Foram percorridas a história das RS, suas características, funções, modalidades e tipos. Em seguida, foram descritas as TRS de Moscovici e de Jodelet, bem como a linha de Abric. Depois, foram enfrentados os problemas epistemológicos e a discussão com outras escolas que serviram para fortalecê-la.

A ideia da RS surge da Psicologia Social. Observa-se que esse conceito difere das atitudes que são individuais, das crenças e dos preconceitos que estão contidos no pano de fundo de toda RS. Afasta-se da informação científica, embora com ela deva concordar, incorporando-a ao conhecimento do senso comum, e afasta-se das normas legais porque pode ousar transgredi-las. A hipótese de que o comportamento docente para com seus alunos com DI é influenciado pelos VM e as RS faz parte da justificativa empírica desta tese, que se materializa no capítulo sobre a constituição do NC e suas características.

Antecipamos, aqui, uma nota: os docentes têm atitude individual perante um DI, mas este recebe três influências importantes que deve ter em consideração: a rotulagem de DI, que é ditada e à qual eles devem ajustar o seu comportamento; a opinião dos colegas docentes, que partilham falas e opiniões sobre os DI; e, por fim, a diretiva legal da EI, que os obriga a lecionar aos DI. A maioria se conforma com essas linhas impostas por vocação e atitude pessoal, outros não o fazem e manifestam desacordo não desprezível, transformando-se em RS de dissenso e mesmo polêmica.

5. TEORIA DOS VALORES MOTIVACIONAIS

Este capítulo é dedicado a formular o quadro teórico sobre uma das variáveis de interesse que diz respeito a este trabalho de tese: trata-se de valores como conceito da Psicologia Social. Em primeiro lugar, formulam-se algumas considerações sobre a necessidade de considerar os valores como uma categoria importante na análise psicossocial; em segundo lugar, será dedicado um espaço para revisar as diferentes definições que os cientistas psicossociais formularam sobre o conceito de valor, seu sistema e sua estrutura; em terceiro lugar, uma seção é dedicada a destacar a relevância de Salomon Schwartz como autor de referência no tema dos VM, primeira e mais importante abordagem de um tema que se torna crucial dentro da Psicologia Social.

Em seguida, um espaço é dedicado a diferenciar o termo “valor” de outros similares na disciplina, como “comportamento”, “atitude” e “conduta”. Resolvida a questão do lugar dos valores, dedica-se uma seção a clarificar a estrutura dos valores enquanto construção abstrata dos conteúdos específicos que assume em cada sociedade. Continuando com a abstração, é apresentada a lista com a definição e a construção de uma hierarquia de VM universais na versão de Schwartz. É necessário explicitar a relação e correlação dos VM com outras variáveis importantes no quadro psicossocial. Por fim, um espaço é dedicado à análise das principais críticas que são formuladas à teoria de Schwartz.

5.1. DIFERENÇA ENTRE VALORES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS

A Psicologia Social diferencia atitudes, valores e comportamentos ao longo de várias escolas e em vários autores. Por ora, é preciso estabelecer um direcionamento entre valores e situações sociais. Assim, para Homer e Kahle (1988), citados por Lima (2012),

Os valores são um tipo de cognição social cuja função é facilitar a adaptação ao ambiente. Como os valores são mais abstratos, eles refletem as características mais básicas de adaptação, servindo como protótipos para sustentar atitudes e comportamentos. Portanto, cognições e valores orientam os indivíduos nas situações. Dada uma determinada situação, a influência teoricamente deveria fluir de valores abstratos para atitudes de médio alcance e daí para comportamentos específicos. (Lima, 2012, p. 70)

O modelo implica uma influência dos valores sobre as atitudes e destas sobre os comportamentos. Os valores tornam-se importantes devido ao seu impacto direto ou indireto no comportamento. As pessoas buscam valores e se comportam de forma a expressá-los ou promovê-los por meio da ação. A partir da situação social, há um deslizamento necessário para comportamentos e atitudes e, a partir deles, torna-se inevitável questionar-se sobre o papel dos traços de personalidade.

Aqui entra a questão da diferença entre valor e traço de personalidade:

Os valores estão relacionados a objetivos duradouros, enquanto os traços de personalidade são disposições duradouras (conceituadas como aspectos fixos da personalidade). Os valores – mas não os traços de personalidade – servem como padrões para julgar o comportamento dos outros (e o próprio); as pessoas se referem a valores quando justificam o comportamento como legítimo. (Machado, 2020, p. 13)

Todo comportamento baseado em valores parece sustentar que o indivíduo tem mais controle cognitivo sobre sua ação do que aquela explicação baseada em seus traços de personalidade.

A diferença entre valor e atitude é que valor é um conceito mais abstrato, enquanto atitude se aplica a objetos sociais concretos.

Os valores são mais abstratos e focados em ideais, enquanto as atitudes geralmente se aplicam a objetos sociais concretos. A forma como os valores e as atitudes são medidos é diferente: a característica central de uma atitude é a sua variação numa dimensão avaliativa (favorável-desfavorável) e o aspecto distintivo de um valor é a sua variação de importância. Como os valores são abstratos, eles têm o potencial de influenciar diferentes atitudes. (Machado, 2020, p. 13)

Outra distinção importante é aquela entre valores e normas. Machado (2020) argumenta que as normas são baseadas em situações, enquanto os valores são transituacionais. As regras são baseadas no senso de dever, enquanto os valores assumem um ideal pessoal ou cultural. As pessoas que agem de acordo com os valores não sentem a pressão que sentem quando procedem de acordo com a exigência normativa. Os valores valem como guias para a própria regulamentação, enquanto as normas devem ceder a um elemento de controle.

Lima (2012) diferencia atitudes e valores por meio de diversas condicionantes. As atitudes são definidas em termos de julgamentos favoráveis ou desfavoráveis em relação a um objeto, especialmente coisas concretas, enquanto os valores são mais abstratos e centrais para a definição da identidade pessoal e menos diretamente envolvidos no comportamento. Enquanto as atitudes são menos duradouras, os valores tendem a ser mantidos com uma durabilidade que muitas vezes se estende por toda a vida de uma pessoa.

Sobre o processo de influência dos valores nas atitudes e comportamentos, destaca-se a definição de Kuczmariski (1995), para quem valores são objetivos, propósitos, ideias e crenças que são compartilhados por um grupo e indicam as convicções íntimas de cada membro. Eles estão relacionados às emoções e se referem a objetivos desejáveis que as pessoas tentam alcançar. Eles orientam as ações e dão expressão às necessidades humanas. São reflexões cognitivas que produzem escolhas conscientes e voluntárias baseadas em razões autoimpostas pelo indivíduo (Castro, 1995). Para a autora, uma vez adotado o valor, ele se torna uma referência na sua vida da pessoa, orientando seu comportamento. No entanto, há razões para duvidar da importância da incidência do valor nos comportamentos. Os pesquisadores discordam em vários pontos. Assim, destacam-se os motivos da influência direta, como a necessidade de manter a consistência entre crenças (valores) e ações, conforme indicado por Rokeach (1968). As pessoas tendem a agir como se estivessem promovendo a realização dos valores que consideram importantes e evitando aqueles que são contrários aos seus valores (Lima, 2012).

Outra abordagem é a da relação entre os valores organizacionais e o comportamento de seus trabalhadores. Onde os valores da organização afetam o comportamento de seus membros de forma quase subconsciente.

5.2. DIFERENTES DEFINIÇÕES DE VALOR

Não se pode prosseguir sem tentar formular a definição de valor. Na verdade, existem várias definições diferentes no campo das Ciências Sociais e cada escola ou linha de pensamento enfatiza algum elemento que considera mais decisivo do que outros.

Nelas, denotam-se três eixos conceituais: a dialética da iniciativa individual *versus* o imperativo da socialização; a existência ou não de valores universais e a preeminência de fatores cognitivos ou motivacionais em sua constituição.

O primeiro autor que se dedicou intensamente ao tema dos valores é Rokeach (1968), para quem valor é uma crença geral sobre uma forma de agir: “São comportamentos e atitudes socialmente exigidos e esperados, transmitidos por meio de valores. As pessoas são orientadas a internalizar tais valores por representarem um padrão estabelecido pela sociedade” (Castro, 1995, p. 213).

Rokeach (1968) os define em termos cognitivos como concepções do que é “desejável”, não podendo fugir da nota de “preferência” e daí para uma hierarquia de valores. Faz um extenso e conhecido levantamento em que diferencia valores que respondem a objetivos instrumentais ou terminais no sentido de estados de existência. Essa separação corresponde à diferença entre adjetivos e substantivos (Machado, 2020, p. 11). Valor é a crença duradoura na preferência social de um comportamento sobre o seu oposto. Como se vê, trata-se de uma definição puramente social e, nesse sentido, os valores possuem um alcance altamente universal e se expressam por seus elementos cognitivos.

Outra perspectiva diferente é a que enfatiza o aspecto individual dos valores. Aqui, “Valores são objetivos, propósitos, ideias e crenças que são compartilhados por um grupo e, em geral, indicam as convicções íntimas de cada membro desse grupo. Valores são crenças relacionadas às emoções e são reportados a objetivos desejáveis que as pessoas se esforçam para alcançar” (Kuczmarski, 1995 citado por Castro, 1995, p. 213). Essa perspectiva aponta para uma concepção individual, motivacional e particular.

Schwartz (2012) define valores como “objetivos desejáveis e transversais que variam em importância e servem como princípios na vida de uma pessoa ou outra entidade social”, destacando seus objetivos como centrais. De acordo com sua teoria, quatro condições são essenciais para definir algo como um valor: (1) atender aos interesses de uma instituição, (2) motivar a ação, (3) possuir critérios para justificar a ação e (4) ser adquirido por meio da socialização (Lima, 2012). Schwartz defende um conceito motivacional, universal e individual de valores.

Gouveia (2006), outro autor de referência, define valores como critérios que orientam a ação e expressam cognitivamente suas necessidades básicas (Lima, 2012). Trata-se de um ponto de vista cognitivo, individual e particular.

Uma concepção social, particular e motivacional é a perspectiva mais próxima da questão educacional como promoção de comportamentos desejáveis. Ela define valores como

[...] aquelas metas que o homem estabelece, individualmente, diante das necessidades sociais que surgem. Essas necessidades estão intimamente relacionadas com a busca de uma interação social ordenada que influencie o bom funcionamento da sociedade. Portanto, os valores promovem e orientam comportamentos e tornam-se tendências de ação social relativamente estáveis que justificam a ação. (Zubieta et al., 2012 citado por Expósito, 2018, p. 310)

5.3. SISTEMAS DE VALORES E SUAS CARACTERÍSTICAS

A importância do estudo dos valores nas Ciências Sociais e Humanas não pode ser negada. A Psicologia, por exemplo, estuda essas orientações comportamentais que afetam tanto os indivíduos que são capazes de resistir aos seus próprios desejos de cristalizá-las. Já os grupos sociais buscam internalizá-las na mente de seus indivíduos como forma de garantir a uniformidade de comportamentos e atitudes que permitem a sobrevivência de sistemas sociais organizados. Milton Rokeach (1968) argumenta que “o conceito de valor, mais do que qualquer outro, é o conceito-chave em todas as ciências sociais. É a principal variável dependente no estudo da cultura, sociedade e personalidade, e a principal variável independente no estudo das atitudes e comportamentos sociais” (Machado, 2020, p. 9).

Uma nota proeminente de valores é que eles estão integrados como um sistema na mente dos indivíduos e na cultura das sociedades. Esse sistema apela à diferenciação de conceitos ao mesmo tempo que estabelece níveis hierárquicos nas opções de decisão de cada indivíduo.

Schwartz (2012), principal autor de referência desta tese, consegue uma interessante integração entre as preferências comportamentais dos indivíduos, a proximidade entre eles e a necessidade de manter a consistência de cada um como conceito que orienta o comportamento. Ele o faz por meio da ideia de circularidade, que permite respeitar o contínuo em que suas preferências são apresentadas.

A composição circular dos valores representa um ciclo motivacional: quanto mais próximos estiverem dos valores, em qualquer uma das direções do círculo, mais correspondentes e compatíveis serão as motivações. E quanto mais distantes, mais contrárias e conflitantes serão suas motivações. Essa ideia de ciclo motivacional tem uma implicação crítica: a divisão em valores é uma coexistência arbitrária, pois é razoável dividir os itens em valores diferentes, de acordo com as necessidades e finalidades de uma análise (Castro, 1995, p. 216).

Outra nota notável do sistema é a dialética entre o universalismo dos valores humanos *versus* sua fragmentação de acordo não apenas com as culturas, mas também com as preferências individuais. Os valores encontram seu ponto de união, segundo Schwartz (2012), nos três requisitos humanos universais: necessidades biológicas dos indivíduos, interação social, necessidades de sobrevivência e bem-estar dos grupos que precisam ser expressos por meio de valores. “Os valores surgem como representações cognitivas comunicáveis dessas mesmas necessidades, na forma de objetivos conscientes” (Machado, 2020, p. 13).

Outro ponto que ele faz, complementar tanto à ideia de contínuo quanto à de universalismo, diz respeito ao surgimento das chamadas “hierarquias de valor”. Para adquirir tal característica unitária, é necessário alcançar um esquema de valores que operam em vários contextos, para o que é necessário identificar as hierarquias de valores das pessoas, determinar se elas operam sobre seus comportamentos e, então, saber como se explicam as diferenças interculturais.

Schwartz (2012) aprofunda esse ponto para esclarecer as causas e as efeitos da referida hierarquia (Machado, 2020, p. 16). O problema remanescente é, segundo o autor,

a identificação de tais contextos. Propõe reparar quatro pontos críticos: seu conteúdo empírico; a equivalência de seus significados para os diferentes grupos; a análise da estrutura da relação entre valores; e, finalmente, o mais importante: a possibilidade de identificar um conjunto completo de valores. (Machado, 2020, p. 216)

5.4. A ESTRUTURA DOS SISTEMAS DE VALORES

Uma vez estabelecido o ponto de que os valores são um sistema operacional, resta refletir sobre a estrutura que esse sistema alcança. Vários outros autores repararam na estrutura e no conteúdo dos VM. Lima (2012) cita Braithwaite (1991), Rokeach (1973), Gouveia (2003), Kohn e Schooler (1983) e Schwartz (2012), entre outros.

Schwartz (2012) distingue entre o conteúdo substantivo de um valor e a estrutura concreta que emerge das relações entre eles. O eixo a partir do qual pretende construí-lo é mais do que o conteúdo, objetivo ou motivação que expressa. Ele propõe uma teoria universal para tais motivações.

A estrutura reflete tanto as compatibilidades quanto os conflitos entre diferentes valores e fornece os elementos para resolvê-los. As ações voltadas para a busca de cada valor têm consequências psicológicas, práticas e sociais que podem ser compatíveis ou conflitantes com a busca de outros valores.

A identificação de uma estrutura de relacionamento entre os domínios motivacionais sustentou a concepção de sistemas de valores como conjuntos de prioridades entre objetivos compatíveis ou incompatíveis. É importante ter em mente que por ‘estrutura’ entendemos o conjunto de relações conflitantes e de compatibilidade entre valores, e não a importância relativa de diferentes valores para um indivíduo ou um grupo, que Schwartz chama de hierarquia ou prioridades de valor (Machado, 2020, p. 15).

5.5. O ESTUDO DOS VALORES A PARTIR DAS CIÊNCIAS PSICOSSOCIAIS

O estudo dos valores foi abordado desde muito cedo no campo das Ciências Humanas. Do final do século XIX até o final dos anos 1970, cientistas refletiram sobre a questão a partir de um ponto de vista teórico, em vez de empírico. Somente no final da década de 1980, Schwartz começou a realizar estudos empíricos, que também se projetavam no campo transcultural e transnacional (Lima, 2012).

No campo da Psicologia, sua abordagem original corresponde a Allport (1973) e Hall, Lindzey & Campbell (2000), que se dedicaram a estudar as preferências das pessoas por comportamentos privados e sociais na vida cotidiana.

Desde Tamayo & Schwartz (2013), a abordagem de valores adquire sua nota característica de ser motivacional.

Sua raiz é de natureza motivacional, pois expressam interesses e desejos de tipo individual, coletivo ou misto, dentro de áreas motivacionais bem determinadas. Os valores apresentam uma hierarquia, consoante a maior ou menor importância que tenham na vida do indivíduo (Rokeach) e uma função que os torna determinantes do cotidiano, uma vez que orientam a vida da pessoa e determinam o seu caminho de pensar, agir desta forma, a psicologia considera os valores como um dos motores que iniciam, orientam e controlam o comportamento humano, constituindo um projeto de vida e um esforço para alcançar objetivos individuais ou coletivos. (Tamayo & Schwartz, 2013, p. 330)

O estudo dos valores tem um *locus* central na Psicologia Social como disciplina independente.

O estudo dos valores representa, no que diz respeito à psicologia social, um exemplo de como não é definido por um objeto específico ou esfera particular da realidade sobre a qual refletir – a partir de múltiplas disciplinas os valores são estudados, como são sociologia ou filosofia – mas porque constituem a sua própria perspectiva a partir da qual analisam essa realidade (Ros e Gouveia, 2002, p. 124).

Com efeito, sem estudar os valores não será possível determinar a estrutura da configuração das atitudes sem analisar a sua dependência dos valores. Além disso, não é possível compreender os aspectos culturais dos valores sem fazer referência à sua organização em atitudes e padrões de comportamento de indivíduos e grupos humanos.

Existe uma relação, mais bem definida como um processo, de interação entre os comportamentos individuais e coletivos e o quadro de valores do indivíduo e da sociedade a que pertence. Nesse processo, tanto o desenvolvimento das habilidades cognitivas quanto a socialização proporcionada pela cultura desempenham um papel muito importante.

Para enfrentar a realidade, o indivíduo tem que reconhecer necessidades e planejar, criar ou aprender respostas adequadas para satisfazê-las. Essa satisfação, entretanto, deve se dar por meio de formas específicas definidas pela cultura. O desenvolvimento cognitivo e a socialização desempenham um papel fundamental neste processo. Através do primeiro, o indivíduo é progressivamente capaz de representar conscientemente essas necessidades como valores ou objetivos a serem alcançados. Dessa forma, o indivíduo simboliza necessidades e as insere no mundo da cultura. Através da socialização, ele aprende maneiras culturalmente apropriadas de se comunicar com os outros no nível desses objetivos ou valores (Tamayo; Schwartz, 2013, p. 330).

5.6. SCHWARTZ COMO AUTOR DE REFERÊNCIA

Qual a importância de Schwartz no contexto desta tese? Salomon Schwartz é o autor de referência mais importante desta tese para o tema dos valores. De fato, seu questionário sobre os VM dos professores é aplicado. Convém dedicar-lhe um espaço. Cabe, então, relembrar suas definições (discutidas anteriormente neste capítulo) e traçar os autores influentes em sua teoria.

Os pressupostos filosóficos do autor respondem a quatro características. Em primeiro lugar, assume uma natureza benevolente do ser humano. Essa qualidade é repetida inúmeras vezes por Schwartz. Nesse sentido, ele se inscreve na linha antecipada por Maslow (1954) e Kluckhohn (1951). Em segundo lugar, dá destaque à base motivacional dos valores,

que são representações cognitivas das necessidades dos indivíduos e também das demandas sociais e institucionais. Aqui ele está ao lado de Inglehart (1990), Kluckhohn (1951) e Maslow (1954). Então, considera, como Rokeach, que valores são princípios que orientam os indivíduos. E, finalmente, considera os valores como princípios terminais no sentido de que expressam um propósito em si e representam metas elevadas que são transcendentais àquelas que surgem do orgânico.

No entanto, o autor mais influente sobre Schwartz e Rokeach (1968), de quem adota o conceito de valores. Também usa sua metodologia de pesquisa para medi-los. Em sucessivas versões, Schwartz se afasta de seu mentor e evolui com contribuições que privilegiam os valores terminais, elabora uma teoria mais consistente, gerando trabalhos mais detalhados sobre o conteúdo dos valores e, sobretudo, é capaz de especificar uma estrutura dinâmica das relações entre eles (Lima, 2012).

5.6.1. DEFINIÇÃO E ESTRUTURA DE VALORES PARA SCHWARTZ

As condutas, as atitudes e os comportamentos são todos conceitos intimamente relacionados com o valor. É necessário, por um lado, diferenciá-los entre si, sobretudo no que diz respeito aos valores, e também definir os próprios valores do ponto de vista psicossocial.

Schwartz

define valores como metas desejáveis e transitórias que variam em importância e servem como princípios na vida de uma pessoa ou outra entidade social. Schwartz afirma ainda que está implícito nesta definição de VM como metas que 1) Atendem ao interesse de uma entidade social; 2) Podem motivar a ação, dando-lhe direção e intensidade emocional; 3) Funcionam como critérios para julgar e justificar a ação e 4) São adquiridos pela socialização dos valores do grupo dominante e pela experiência pessoal de aprendizagem. (Lima, 2012, p. 20)

Para o próprio Schwartz, cada um dos valores específicos é derivado de um ou mais desses requisitos. Por serem universais, os valores deles derivados são passíveis de serem reconhecidos em todas as culturas (Schwartz, 2012).

Uma das tentativas do autor é tentar estabelecer a universalidade dos valores. Para ele, os VM possuem as características principais que servem para apresentar o significado dos valores em nossas vidas. Essas características estão descritas abaixo.

1. Valores são crenças ligadas a sentimentos: estão diretamente relacionados aos nossos sentimentos quando os valores são acionados.
2. Valores referem-se a metas desejadas que motivam a ação.
3. Os valores transcendem situações concretas. Por exemplo, valores como honestidade podem ser ativados em qualquer situação ou momento da vida.
4. Os valores servem de padrão ou critério para tomada de decisão.
5. Os valores são ordenados por grau de importância (Machado, 2020).

Como se vê, o valor é uma qualidade complexa, e não um comportamento, que possui várias características que lhe conferem simultaneamente o seu estatuto como tal. Três pontos que adquirem relevância especial em qualquer teoria dos valores, e especialmente na de Schwartz (2012), são o problema do conteúdo dos valores; a estrutura que adquirem, tanto em sua forma quanto em sua hierarquia e sua abrangência, no sentido de universalismo *versus* particularismo.

Quanto ao conteúdo dos valores, é preciso levar em conta que eles se relacionam, por definição, com os objetivos desejáveis para o ser humano, o que significa também que se relacionam com os objetivos das pessoas e das instituições. Com efeito, existe um nível de desejo individual, outro grupal e outro institucional. Todos eles ocorrem em situações específicas e abstratas, como um marco regulatório.

Cada valor refere-se a um objetivo desejável, pelo que a identificação do conteúdo dos valores passa pela identificação dos objetivos que o ser humano considera desejáveis; os valores básicos transcendem situações específicas, o que significa que os objetivos a serem identificados também devem transcendê-las; VM universais existem se houver objetivos desejados por pessoas de todas as culturas. (Machado, 2020, p. 18)

O nível de aproximação vai do situacional a níveis mais abstratos, o que suscita a possibilidade de encontrar valores transcendentais às situações, por exemplo ao nível institucional. Isso traz consigo o problema de situações que as tornam, talvez, universais na medida em que afetam igualmente todas as sociedades, ainda que suas formas de resolução sejam diferentes em cada caso. Inevitavelmente, haverá conflitos entre valores (detalhados a seguir).

No que diz respeito à estrutura, observa-se que, nas correlações entre as adjacências e oposições de conteúdo de valor para as pessoas de uma mesma cultura ou grupo, na medida em que existem, manifestam a

existência de uma estrutura que engloba tanto uma pessoa quanto uma cultura (Lima, 2012, p. 38).

Schwartz (2012) mostra empiricamente como cerca de 56 itens de valor encontram uma alta correlação bidimensional entre si. “Esses itens estão dispostos como a teoria havia previsto: próximos daqueles que derivam do mesmo objetivo (ou seja, localizados no mesmo ‘domínio motivacional’) e distantes daqueles que derivam de objetivos conflitantes” (Machado, 2020, p. 18). Ele também acha que o vetor mais eficiente para alcançar essa correlação surge da região motivacional de valores em oposição à cognitiva: “O surgimento no espaço bidimensional de uma estrutura clara de valores assim conceituados sugere que o motivacional objetivo, com suas compatibilidades e oposições, é realmente o princípio mais poderoso que organiza as preferências de valor” (Machado, 2020, p. 18).

Nesse sentido, o autor procurou testar as hipóteses de valores instrumentais de Rokeach (1968), mas não conseguiu encontrar lugar para os valores instrumentais nos seus dados empíricos: a maioria é terminal, o que atesta a hipótese dos VM como sendo mais poderosos do que os cognitivos. (Machado, 2020).

5.6.2. OS DEZ VALORES CLÁSSICOS DE SCHWARTZ E SUA METODOLOGIA

Schwartz desenvolveu centenas de investigações sobre valores em diferentes culturas e países, sempre com o substrato de encontrar valores universais, transituacionais e transculturais. Como a estrutura dos valores é dinâmica, ele foi identificando várias variantes dos referidos valores.

O quadro 2, na página 98, mostra os tipos motivacionais que surgiram em 1992 e que se tornaram a versão mais clássica de todas. O questionário no qual se baseou a pesquisa feita para encontrar os VM dos professores é baseado neles. Para a sua abstração, utiliza uma metodologia claramente indutiva: a partir de inquéritos, recolhe os desejos das pessoas livremente expressos: são os indicadores básicos sobre os quais se elabora a tipologia; numa segunda fase, abstrai os requisitos sociais que cumprem para aquela determinada sociedade empírica. Essa é uma fase elaborativa baseada não só no conhecimento da realidade local e da teoria psicossocial, mas fundamentalmente nas correlações obtidas (utiliza diversas técnicas que incluem análise fatorial e de correspondência), especialmente as correlações com os contextos adjacentes e

com os opostos (negativos) para obter a correlação entre os desejos e os valores abstraídos, que, pelo tipo de estudo quantitativo, se reflete na forma de um contínuo. Com isso, ele consegue uma análise de primeiro nível, encontrando a associação entre desejos e valores que os incluem. Em outra fase, abstrai deles semelhanças que agrupam os valores em um segundo nível e, depois, ainda em um terceiro nível de abstração.

Essa metodologia permite ao autor tipificar o conteúdo dos valores (na forma de *ranking* ou pontuações) tanto para cada indivíduo em particular quanto para grupos sociais e até sociedades inteiras. É claro que pessoas e grupos produzirão variações em suas preferências, mas, em última instância, todos respondem aos mesmos valores, ainda que com diferenças em suas magnitudes.

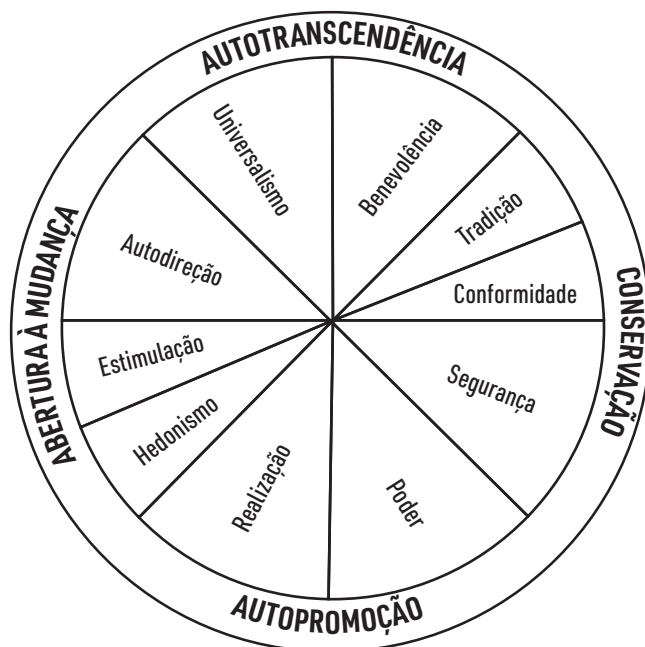
Para entender melhor a atribuição de valor, ele termina categorizando o contínuo de valor em dez classes diferentes como produto de uma classificação, levando a uma breve discussão sobre a natureza dessas classes e seus limites.

Quadro 2 – Tipos motivacionais de Schwartz

Tipo (motivo)	Meta	Exemplo
Hedonismo	Prazer e gratificação sensual para si mesmo	Prazer, autoindulgência
Realização	Sucesso pessoal obtido por meio de demonstração de competência	Bem-sucedido, capaz, influente, ambicioso
Poder social	Controle sobre pessoas e recursos, prestígio	Poder, riquezas, autoridade
Autodeterminação	Independência de pensamento, ação e opção	Liberdade, criatividade, curiosidade, independência
Estimulação	Excitação, novidade, mudança, desafio	Vida variada, vida excitante
Conformidade	Controle de impulsos e ações que podem violar normas sociais ou prejudicar os outros	Obediência, polidez, autodisciplina
Tradição	Respeito e aceitação dos ideais e costumes	Respeito à tradição, moderação, devoção
Benevolência	Promoção do bem-estar das pessoas íntimas	Prestativo, leal, que perdoa
Segurança	Integridade pessoal, estabilidade da sociedade, do relacionamento e de si mesmo	Ordem social, segurança familiar, limpeza.
Universalismo	Tolerância, compreensão e promoção do bem-estar de todos e da natureza	Igualdade, justiça social, sabedoria, respeito à natureza

Fonte: Pasquali (2004)

Figura 2 – Os valores motivacionais de Schwartz



Fonte: Pasquali (2004)

O autor produziu várias revisões de sua teoria e de sua lista de valores, sendo a mais conhecida a chamada teoria refinada dos valores, descrita a seguir. No entanto, e para os fins desta tese, a lista original obtida por Schwartz é suficientemente explícita e reduzida e, na realidade, não apresenta variações significativas em relação aos seus achados iniciais.

Como a matriz de valores representa um contínuo de motivações, as localizações precisas das linhas de partição são arbitrárias (Machado, 2020, p. 24). A contribuição fundamental de Schwartz (2012) tem sido a identificação do conteúdo substantivo dos VM universais e, conseqüentemente, da estrutura das relações concretas que existem entre eles (Machado, 2020, p. 36).

A espiritualidade foi uma das hipóteses testadas por Schwartz, porém não encontrou evidências suficientes para incluí-la como um valor universal:

Ao derivar os itens a serem incluídos, Schwartz levantou a hipótese de que a espiritualidade era outro tipo de motivação universal. Considerando que a questão do sentido último é uma necessidade humana básica, o objetivo motivacional de VM desse tipo seria o sentido e a harmonia interna por meio

da transcendência da realidade cotidiana. No entanto, os dados empíricos não o suportavam, uma vez que para as diferentes amostras os itens correspondentes apresentavam localizações diferentes. (Machado, 2020, p. 19)

5.6.3. A VARIAÇÃO PRODUZIDA PELOS CONTEXTOS

A aplicação dos vários instrumentos gerados por Schwartz é uma técnica de aplicação transituacional. Nesse sentido, os instrumentos evitam especificar um contexto. No entanto, se os pesquisadores estiverem interessados em analisar os VM das pessoas em contextos específicos (por exemplo, no trabalho ou nas relações familiares), e como as prioridades de valor situacional das pessoas podem variar em torno de suas prioridades transituacionais, existe a opção de modificar as instruções do instrumento para adaptá-lo a contextos específicos (Schwarz, 2021).

Dessa forma, o questionário torna-se sensível para comparar situações, dentro do mesmo ou de diferentes contextos, a fim de mostrar as diferenças entre elas. Um exemplo concreto é o “jeitinho” como valor específico da cultura nacional brasileira. Na aplicação universal dos valores, é geral que uma pequena transgressão à norma estabelecida se expresse como um antivalor. Porém, na cultura brasileira, o “jeitinho” (pequena transgressão à regra destinada a facilitar um comportamento necessário) é apresentado como um valor em sentido positivo. É uma variação cultural típica do contexto social. Outro exemplo:

Tamayo (no prelo) identificou, por meio de entrevistas com educadores, ministros e padres, quatro valores que parecem peculiares aos brasileiros. Dois são instrumentais: **Inteligente** (evito obstáculos para conseguir o que quero) e **Sonhador** (sempre tenho uma visão otimista do futuro). Os outros dois são terminais: **Vaidade** (preocupação e cuidado com a aparência) e **Trabalho** (forma digna de ganhar a vida). Esta última foi sugerida pelos entrevistados porque o trabalho, segundo eles, parece ter características peculiares na cultura brasileira, devido às condições em que é realizado e aos altos índices de desemprego existentes atualmente no país. Esses quatro valores se encaixam nos tipos motivacionais propostos? (Tamayo & Schwartz, 2013, p. 233)

5.6.4. A TEORIA REFINADA DE SCHWARTZ

Das várias versões de Schwartz, a que mais se destaca é a chamada teoria refinada dos valores motivacionais, que o autor publicou em 2012 (Lima, 2012), apontando justamente para tipos de VM discretos com maior heurística universal e poder preditivo. Schwartz prefere dizer que

é “a teoria ‘refinada’ e não ‘revisada’, porque não contradiz a teoria original” (Machado, 2020, p. 26).

É nessa versão que o autor adiciona a divisão tipológica de valores em vez do contínuo que ele vinha usando. Tamayo & Schwartz (2013) afirma que a

divisão de valores em tipos representa decisões conceitualmente convenientes sobre onde um conjunto impreciso termina e outro começa na estrutura circular, com diferenças motivacionais sobre tipos de valor sendo mais do que discretas, contínuas, com um enfraquecimento no significado dos tipos de valor adjacentes. Portanto, segundo o autor, pode-se esperar que em estudos empíricos alguns valores adjacentes surjam na mesma região, no entanto, espera-se que os valores que expressam motivações opostas sejam claramente diferenciados. (Lima, 2012, p. 30)

O próprio Schwartz diz:

Pesquisas subsequentes revelaram que as pessoas discriminam de forma confiável cerca de 19 valores no círculo de valores. A teoria de valor refinada, portanto, divide o círculo em 19 valores. Todos os 19 valores podem ser usados quando uma análise mais precisa é desejada. (Tamayo & Schwartz, 2013, p. 337).

Nela, incorpora a divisão entre valores individuais e coletivos (Tamayo & Schwartz, 2013, p. 337). A teoria refinada do círculo de valores permite explicar e prever a relação valor-comportamento.

5.7. CONFLITO E CÍRCULO DE VALORES

Uma criação muito interessante desse autor é seu conceito de circularidade dos conteúdos para lidar com a ambiguidade, o conflito e a sobreposição de valores. Diz:

Os valores formam uma estrutura coerente com base no grau de compatibilidade ou conflito entre os objetivos que os valores expressam. Isso implica que os valores formam uma estrutura circular em que quanto mais compatíveis quaisquer dois valores forem, mais próximos eles estarão do círculo, e quanto mais em conflito, mais distantes. Valores compatíveis orientam percepções, preferências e comportamentos semelhantes, para que se possa perseguir com sucesso seus objetivos na mesma ação. Valores conflitantes orientam percepções, preferências e comportamentos opostos, de modo que a busca de um impede ou inibe a busca do outro. (Schwartz, 2012, p. 25)

A estrutura circular de VM tem uma consequência fundamental: todo o círculo de valores está relacionado com outras variáveis (comportamentos, atitudes, traços de personalidade ou dados demográficos) de forma sistemática (Schwarz, 2012).

Mas o círculo não foge ao problema do conflito e da mudança de valores.

Dois princípios estruturam a ordem dos VM em torno do círculo, bem como seu conflito e compatibilidade. 1) Valores que focam em resultados pessoais contrastam com valores que focam em resultados sociais; 2) Valores que expressam motivações de crescimento autoexpansível contrastam com valores que expressam motivações de autoproteção. (Schwartz, 2012, p. 147)

Valores representativos do mesmo tipo se alinham sob seu alvo, enquanto seus opostos ficam na outra metade do eixo. Eles entram em conflito.

No entanto, não há contradição lexical entre estes últimos. A contradição é baseada nas motivações conflitantes, e as motivações são consideradas conflitantes se muitas vezes levam a comportamentos ou julgamentos conflitantes. Naturalmente, como explica Schwartz, as pessoas podem e perseguem VM concorrentes, mas não em um único ato: o fazem por meio de diferentes atos, em diferentes momentos e em diferentes circunstâncias. (Machado, 2020, p. 21)

5.8. OS VALORES DO SEGUNDO NÍVEL DE ABSTRAÇÃO

Tamayo & Schwartz (2013), partindo dos dez valores básicos, desenvolve uma tipologia mais abstrata que os reúne em outra classificação de quatro valores de ordem superior.

A relação básica entre os valores e os tipos motivacionais por eles constituídos foi sintetizada por meio de duas dimensões bipolares. A primeira, “abertura à mudança *versus* conservação”, classifica os VM com base na preferência de uma pessoa em perseguir seus próprios interesses intelectuais e afetivos por caminhos incertos e ambíguos, em oposição à tendência de preservar o *status quo* e a segurança. Ela é gerada nas relações com os outros e com as instituições. Num desses polos situam-se os valores relacionados com a estimulação e a autodeterminação e, no outro, os que têm a ver com segurança, conformismo e tradição. Para a segunda dimensão, “autopromoção *versus* autotranscendência”, os valores relacionados ao poder, à autorrealização e ao hedonismo situam-se em um dos extremos, e os valores de filantropia e benevolência, no outro. Esse eixo ordena valores a partir da motivação de uma pessoa para promover seus próprios interesses mesmo em detrimento dos outros, em oposição a transcender suas preocupações egoístas e promover o bem-estar dos outros e da natureza (Tamayo; Schwartz, 2013, p. 333).

Ambas as dimensões básicas trazem à análise o aspecto dinâmico da estrutura de valores. As oposições não são apenas conceituais, elas se traduzem em influências de mudança de um valor para outro. Motivações conflitantes geralmente levam a comportamentos ou julgamentos conflitantes. Além disso, quando, por algum motivo, um valor é mais

valorizado, como a segurança, por exemplo, o valor atribuído aos tipos motivacionais de abertura à mudança tende a diminuir (Machado, 2020).

Outra distinção interessante é que os valores que predominam em uma sociedade, que têm a ver com o ajuste exclusivo aos interesses da comunidade, podem ser definidos como valores coletivistas, e aqueles valores diretamente relacionados ao desenvolvimento e sucesso pessoal podem ser definidos como valores pessoais, individualistas ou mistos (Expósito, 2018).

5.9. INFLUÊNCIA DE OUTRAS VARIÁVEIS PSICOSSOCIAIS NA MANIFESTAÇÃO DE VALORES

Tendo analisado a estrutura e a composição dos VM, é conveniente percorrer a literatura para determinar se existem outros tipos de variáveis, geralmente sociodemográficas, que correlacionam ou afetam os VM preferidos por pessoas ou grupos sociais.

Por enquanto, a raça e outros influenciam os valores: “Raça, etnia, gênero, classe social, educação, ocupação, características familiares, idade, religião, status de imigrante, sistemas econômicos e políticos, todos afetam as prioridades” (Machado, 2020, p. 45).

Relativamente às diferenças de gênero, num estudo de 70 países verificou-se que os homens atribuem mais importância do que as mulheres aos valores ‘autopromoção’ e ‘abertura à mudança’, enquanto as mulheres atribuem mais importância do que os homens a valores ‘autotranscendência’. As mulheres tendem a dar mais importância à ‘segurança’. Verificou-se também que nos países com maior igualdade de gênero, os homens atribuíam mais importância aos valores de ‘poder’ e menos importância aos valores de ‘benevolência’ do que as mulheres. Em contraste, em países com menor igualdade de gênero, essas diferenças foram relativamente pequenas. (Machado, 2020, p. 46).

Uma classificação de variáveis que costuma dar resultados de interesse da análise comparativa é a distinção entre diferentes contextos. É apreciado na comparação pelo tipo de contexto nacional. Assim, pessoas que vivem em sociedades que promovem valores de crescimento, como as do tipo democrático de governo, valores promocionais têm, em geral, preeminência nas preferências de valor, e vice-versa, em sociedades bastante rígidas, como as do governo autoritário, esses valores diminuem (Machado, 2020, p. 53).

Outro contexto em que se verifica uma dinâmica diferencial de valores é o das experiências de vida dos indivíduos que são separados em grupos de análise. Um exemplo claro é o impacto gerado pela conclusão de um programa de MBA entre seus alunos após sua conclusão. Os mesmos alunos mostram que os valores orientados para si próprios, com a satisfação por um tipo de vida confortável, tornaram-se mais relevantes, enquanto os seus níveis de valores orientados para os outros, tornaram-se menos importantes (Machado, 2020, p.56).

O nível de satisfação pessoal alcançado por pessoas em sociedades em rápido desenvolvimento, ou para grupos especiais de pessoas como migrantes ou pessoas que sofrem de uma doença, influencia rapidamente os valores dessas pessoas. Descobriu-se que os valores dos migrantes tinham maior correspondência com os do país de residência do que com os do país de nascimento (Machado, 2020, p 57).

Este ponto ainda é discutível. É preciso diferenciar se os migrantes foram expulsos para algum país ou se escolheram um determinado país porque de antemão seus valores coincidiam com os daquele país. Skimina et al. (2019) diferenciam então o caso de mudanças livremente escolhidas pela própria vontade *versus* mudanças involuntárias devido a circunstâncias fora de seu próprio controle. (Machado, 2020, p. 59).

Andrew Miles (não) argumentou que as evidências indicam que o comportamento é em grande parte impulsionado por processos cognitivos rápidos, automáticos e inconscientes, enquanto a cognição consciente lenta e deliberada apenas ocasionalmente exerce controle. Isso introduz o problema da intervenção em que se pretende mudar os valores de um determinado grupo por meio de aprendizado ou socialização. “O autor considera que, de forma habitual, a ativação de valores e sua aplicação ao comportamento são pré-reflexivos, mas podem se tornar conscientes quando as formas rotineiras de ação falham e as pessoas devem decidir criativamente como satisfazer as demandas conjuntas de valores e situações” (Machado, 2020, p. 59).

Os valores desempenham um papel central na compreensão e previsão de decisões comportamentais e de atitude. “evidência do impacto dos valores em uma ampla variedade de processos cognitivos, atitudes e comportamentos; Como os valores são ordenados por importância subjetiva formando uma hierarquia de prioridades de valor, quanto mais alto um valor na hierarquia, mais provável é que afete a maneira como as pessoas percebem e interpretam o mundo, bem como suas preferências, escolhas e ações.” (Machado, 2020, p. 62).

Uma análise de especial relevância é a análise do nível de comprometimento do indivíduo, em contexto de trabalho, com os valores expressos pela organização para os seus colaboradores. Martins e Sant'Anna (2014) argumentam que o comprometimento sempre reflete um comprometimento psicológico que vincula o funcionário à organização. Eles apontam dois tipos de compromisso. Comprometimento afetivo instrumental, quando o funcionário permanece na organização por se sentir obrigado ou por necessidade; e o comprometimento normativo, que é o sentimento de ser compelido a ser de uma determinada forma pelas coisas que você tem que fazer na organização. Os autores apontam que tanto o comprometimento afetivo instrumental quanto o normativo predizem o comportamento da pessoa individual (Martins & Sant'Anna, 2014, p. 235).

No mesmo sentido, verificou-se que a satisfação no trabalho se correlaciona com os valores organizacionais (Andrade & Cruz Barbosa, 2015, p 399). Discutindo um tema relacionado, (Castro, 1995, p. 226) argumenta que a motivação no trabalho vem da satisfação no trabalho e do sentimento de realização profissional.

5.9.1. PRINCIPAIS CRÍTICAS À TEORIA DO VALOR

Na discussão que se segue à investigação e ao longo dos 30 anos desde que a TVM de Schwartz foi formulada, algumas críticas foram feitas a ela que devem ser revistas. Critica-se que a forma de obtenção dos indicadores para cada tipo de pesquisa, por exemplo nacional, seja exploratória, mais típica de análise qualitativa do que de Survey. Também é criticado que a atribuição de indicadores a tipos de valor também tenha uma inclinação subjetiva importante. Outra crítica, com um pouco mais de peso, diz que a utilização do R^2 como medida de correlação entre indicadores dá ao pesquisador certa liberdade para traçar as linhas de distância entre os itens, o que dificulta a refutação da hipótese de associação. Pouco uso de CFA (análise fatorial de correspondência) confirmatório para associação e circularidade dos dados obtidos, elemento crucial na estrutura circular dos valores. (Lima, 2012, p. 41).

Gouveia critica Schwartz que seu próprio conceito de metas desejáveis de valores não explica bem a existência de conflito entre valores. (Lima, 2012, p. 43).

5.10. CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

Uma das duas variáveis centrais desta tese são os VM. É uma categoria das menos tratadas na Psicologia Social. É por isso que é obrigatório estabelecer a sua pertinência para o campo disciplinar. Na primeira parte deste capítulo, foi feito um esforço na delimitação do alcance do conceito de VM e diferenciá-lo de outras noções que lhe são próximas, como comportamento, atitude, traço de personalidade e conduta. Descobriu-se que o complexo conceitual de valores difere claramente daqueles outros conceitos semelhantes, dando-lhe uma entidade distinta própria. É uma primeira conclusão, não extraordinária, mas que merece ser destacada.

Quando se torna necessário definir o conceito, surge um inconveniente não menor. “Os valores não são; os valores valem” (Lotze, 1951, citado por Morente, 1987, p 494). É uma ideia filosófica muito importante para entender sua eficácia, mesmo no campo das Ciências Humanas. Isso implica uma segunda conclusão que consiste em reconhecer a dificuldade de defini-los porque toda definição implica o verbo *to be*, enquanto valor, como tal, requer a ideia de *valer*.

Levando em conta essa proposição, percorreu-se o campo acadêmico das Ciências Humanas para estabelecer quais eram as definições formuladas pelos autores clássicos da Filosofia da Cultura, Psicologia, Psicologia Social e Sociologia sobre o conceito.

Aqui surge a terceira conclusão: dentro de um campo de conteúdo semelhante, cada autor-disciplina enfatiza um aspecto diferente do conceito de acordo com a natureza de sua especificidade. Assim, pode-se observar que os psicólogos tendem a enfatizar o valor como um atributo de um indivíduo que *deseja* otimizar o alcance de um objetivo; os psicólogos sociais descobrem uma transação entre o indivíduo e o grupo ao qual pertencem que concordam em sua ideia, que se torna comum, do que é bom para o grupo e, acima de tudo, da missão a cumprir desse grupo humano. Em vez disso, os sociólogos enfatizam os valores como mandatos institucionais pelos quais a sociedade socializa seus membros para conduzi-los, com suas ações, a realizar os propósitos da sociedade.

Nos valores, surge um problema decisório, tanto nos indivíduos quanto nas sociedades: como o indivíduo ou o grupo prefere um valor a outro, caso ambos exijam comportamentos opostos ou diferentes? Há uma estrutura clara estabelecida em cada sociedade. A partir daí, uma seção foi dedicada a entender os valores como um sistema que possui uma estrutura.

Neste ponto, adota-se a TVM de Schwartz (2012) por ser a mais completa e difundida disponível e também por ser especialmente aplicável ao campo de trabalho dos professores da SEDF, objeto de estudo desta tese.

Segue a pergunta: quais são os valores universais para Schwartz? Esse ponto é desenvolvido em conjunto com a metodologia do autor para aproximar a medida empírica operacional que se desenvolve na tese do plano explícito. De toda forma, cabe formular aqui uma quinta conclusão: a escolha da TVM é feita por três razões: é a mais difundida, permite medir os valores dos professores e seus conflitos em relação aos alunos com DI e prevê sua correlação com as RS que os professores têm sobre esses alunos.

Uma seção foi dedicada a analisar quais outras variáveis psicossociais estão correlacionadas com o perfil de VM de uma pessoa ou grupo estabelecido. A partir disso, extrai-se uma sexta conclusão para este capítulo: iversas variáveis psicossociais, como as sociodemográficas, produzem diferentes magnitudes nas preferências de VM dos professores, o que pode ser útil para operar em intervenções de formação de professores, tanto em geral como em seus diferentes segmentos avaliativos, a fim de poder espreitar sua substantividade e aprimorar as RS sobre alunos com DI.

Na seção final, foi feita uma revisão das críticas que vários autores fazem à TVM, análise que nos permite chegar a uma sétima conclusão: as críticas feitas a Schwartz não são tão profundas a ponto de reduzir significativamente a validade da TVM.

A partir daqui, pode-se formular uma conclusão parcial para o capítulo, de caráter mais geral, que afirmar a seguir: os VM não são RS, mas orientam as ações e formam segmentos mais ou menos homogêneos de atores.



6. TEORIA DA INTELIGÊNCIA

O objetivo deste capítulo é desenvolver o conceito de DI. Toda a tese gira em torno deste conceito de modo que é necessário explicá-lo logo de início.

Não é possível abordar o conceito de DI sem antes abordar o conceito de inteligência, do qual derivará por diferenciação a ideia de DI. Esta seção é dedicada ao tema. Em seguida continuamos a discutir a definição, ou melhor, as definições de DI e seus conceitos envolventes ou sinônimos, explicando suas características. Uma breve seção é dedicada ao debate terminológico sobre a DI. Outra seção é dedicada a especificar os tipos de DI que a ciência desenvolveu, na qual várias classificações de DI serão vistas. Nesse ponto, e dada a diversidade de concepções, considera-se oportuno fornecer uma perspectiva evolutiva da DI, falando do seu surgimento, desenvolvimento e dos parâmetros estabelecidos por cada um dos sucessivos paradigmas com os quais foi abordada. Posteriormente falamos dos fatores de incidência existentes e identificados na DI, mais especificamente: escolar, profissional, social em geral e o ambiente familiar. Este último é o mais importante, por isso receberá particular atenção. São identificadas as principais barreiras ao desenvolvimento harmonioso da personalidade, capacidades e potencialidades de uma pessoa com DI no meio social em que vive.

O panorama descrito é bastante sintético porque esta tese não trata da DI, mas sim de algo razoavelmente diferente dele: as RS que os professores têm dos seus alunos com DI e a sua correlação com os valores que orientam sua vida diária, tanto em seu pensamento quanto em suas atividades cotidianas. Conhecer a DI em seu significado científico permite-nos então contrastar essa perspectiva com as RS específicas de cada pessoa como conhecimento do senso comum.

6.1. O CONCEITO E AS TEORIAS DA INTELIGÊNCIA

Não há consenso acadêmico sobre o conceito de inteligência. Realmente existe uma enorme dispersão de definições sobre o conceito que se enquadra no campo denominado Teoria da Mente.

Para Villamizar e Donoso (2013, p. 421)

Na língua espanhola, a palavra inteligência vem do substantivo latino *intelligentia-ae*, que significa compreender, conhecer ou realizar. Por isso, é considerado inteligente “aquele que compreende, conhece ou realiza algo depois de ter voltado o olhar para si mesmo, com o propósito de coletá-lo em seu interior” (Martín, 2007, p. 40).

Posteriormente os autores refletem sobre a dificuldade da seguinte forma:

Talvez a questão não seja apenas uma questão de nomenclatura, mas sim de exigências socioculturais, como fica evidente quando se analisam as diversas investigações à luz da época em que foram realizadas. Por exemplo, ao mesmo tempo, a capacidade adaptativa foi reforçada, um aspecto típico de uma cultura que reconheceu a teoria darwiniana; então foi exaltada a capacidade de resolver problemas, condição fundamental em uma sociedade tecnológica. (Villamizar & Donoso, 2013, p. 421).

Diversas disciplinas têm tratado do tema, como a teoria da mente, a Neurologia, a Psicologia e diversas abordagens relacionadas ao sistema que inclui a mente, o ambiente social e educacional.

Sternberg (1985) diferencia as teorias da inteligência em abordagens psicométricas, biológicas e de desenvolvimento de habilidades. A principal classificação entre eles é aquela que distingue entre as abordagens que defendem uma inteligência única e aquelas que consideram vários tipos de inteligência.

Entre as primeiras está o fator g de inteligência geral de C. Spearman, que constrói testes psicométricos. Sua resolução mede dois elementos: o fator g, como medida de uma única inteligência geral, e o fator s, que é a variação de cada indivíduo. Embora tenha sido gerada no início do século XX, esta abordagem influenciou a construção das diversas versões de Quociente Intelectual (doravante QI) que ainda estão em voga devido à sua atual aceitação entre os neurologistas. Por sua natureza, tenta diferenciar entre inteligência, superdotação e DI.

A segunda abordagem “plural” é iniciada por H. Gardner (1993), que propõe a existência de inteligências múltiplas. Este autor considera as diferenças que ocorrem nas diferentes culturas quanto ao que consideram mais ou menos inteligente. É uma abordagem respeitosa às diferenças que visa valorizar as competências no seu contexto. Assim, atende pessoas superdotadas e com deficiência, buscando resgatar o valor de cada pessoa em seu contexto.

Dentro da abordagem múltipla, a teoria mais recente é a da inteligência triárquica de R. Sternberg (1985). Mais sintética que a abordagem de

Gardner (1993), centra-se nas competências de resolução de problemas de acordo com os cânones estabelecidos por cada cultura. Divide a inteligência em três fatores: **criativo, prático e analítico**.

No contexto desta tese, a teoria de Sternberg é escolhida como chave para o desenvolvimento do trabalho. Percorrendo as diversas concepções, é necessário citar o conceito de inteligência de Spearman, que define inteligência como uma capacidade individual cuja manifestação ocorre em diversos tipos de situações e problemas, para cuja resolução são colocadas em jogo habilidades lógicas e abstratas, como a dedução de relações e correlatos (Rigo & Donolo, 2013, p. 40).

Gardner (2001) define inteligência como um potencial biopsicológico para processar informação, que pode ser ativado dentro de uma estrutura cultural para resolver problemas ou criar produtos que tenham valor para uma cultura (Gardner, 2001 citado por Rigo e Donolo, 2013).

Sternberg (1985) define inteligência como atividade mental direcionada à adaptação, seleção e modelagem intencional de ambientes do mundo real relevantes para a vida de alguém. Ou seja, visa solucionar problemas e enfrentar as mudanças ambientais ao longo da vida (Rigo e Donolo, 2013).

Não podemos deixar de mencionar o conceito de QI e a sua medição porque é o eixo cujos parâmetros permitem distinguir os alunos que possuem ou não DI. É o QI que, em muitas escolas, tem como consequência o rótulo de “aluno com DI” e até mesmo sua classificação: leve, moderada ou profunda. Tal qualificação que é condição necessária para eventual exclusão escolar.

O QI é obtido dividindo-se a idade mental de uma pessoa (obtida por meio de testes não padronizados) pela sua idade cronológica e multiplicando o resultado por 100. Esse conceito foi criado por A. Binet em 1905 e classifica a inteligência dos indivíduos em torno da média de sua curva, permitindo que identifiquemos pessoas que estão significativamente acima (superdotadas) ou abaixo (deficientes).

Para melhorar seus resultados, foi criada a Escala Wechsler (WAIS). Ela fornece pontuações diferentes para compreensão verbal, raciocínio perceptivo, memória de trabalho, velocidade de processamento e QI total. Formulada em 1939, continua sendo atualizada até os dias atuais.

Quadro 3.1 – Classificação da escala de inteligência Wechsler

	Categorização da pontuação	Pontuação
1	Muito alto	130 e mais
2	Superior	120-129
3	Acima da média	110-119
4	Média	90-109
5	Abaixo da média	80-89
6	Inferior	70-79
7	Pobre	69 ou menos

Fonte: Wechsler (1939).

A título de informação, esse teste é construído de forma um tanto semelhante ao teste de Binet, distribuindo pontuações em torno de 100, considerado o parâmetro médio. O teste WAIS é interpretado de diversas maneiras e valores como 84, 70 ou 65 geralmente são tomados como ponto de corte como limite superior para categorizar um aluno como DI.

Outros testes também são utilizados para medir a inteligência, como a Escala de McCarthy, o teste de matrizes progressivas de Raven, o teste domino e o teste do fator g.

Na SEDF, os estudantes previamente diagnosticados com laudo são matriculados em turmas regulares de integração inversa, bastando apenas que o professor apenas os receba junto aos outros alunos. Estes alunos recebem o “rótulo de DI” sem qualquer envolvimento docente no diagnóstico.

A competência do professor é apenas no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, uma definição correta de DI destaca o seu valor na compreensão dos conceitos de senso comum dos professores.

6.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

DI é a ideia mais importante nesta tese, embora o trabalho não seja sobre tal conceito, mas sobre as RS que os professores fazem sobre ela. De acordo com o modelo de RS, é necessário ter uma definição estrita do conceito do ponto de vista científico para poder contrastá-lo com as RS de senso comum que os sujeitos da pesquisa fazem dela.

Como primeira acepção do indivíduo com DI, pode-se notar que ele é visto como uma pessoa com desempenho, velocidade, capacidade instrumental e de adaptação social e, sobretudo, dependência do meio social e familiar diferente dos indivíduos regulares. Um sentido dessa diferença costuma ser atribuído, no imaginário cotidiano, com a palavra qualidade “menor” como qualidade dessas características (Schlalock, 2009).

Qual é a magnitude do fenômeno? Em primeiro lugar, serão necessários alguns dados sobre a magnitude do problema. O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1991) apurou a existência de 1,7 milhão de pessoas com deficiência no país, à época, cerca de 1,41% da população (Souza, Souza & Gonçalves, 2020). Essa é uma referência, pois versões posteriores do censo modificaram a nomenclatura. O público de pessoas com deficiência inclui aquelas com deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que podem impedir tanto sua plena participação social quanto o alcance de metas e objetivos sociais associados à sua pessoa ou ao que desempenha na sociedade.

Que definições o conhecimento científico ofereceu sobre DI? A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) inclui o paradigma proposto pela CIF, que diz, em seu artigo 1º: “pessoas com deficiência incluem aquelas que têm deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo. interagindo com diversas barreiras, pode impedir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com os demais.”

É possível citar a classificação voltada para a aprendizagem e o tratamento da DI, Blanco (2006) diz que o estudo da deficiência tem sido abordado segundo três paradigmas sucessivos: o **paradigma médico**, que considera a deficiência como um problema causado por alguma condição saúde que requer cuidados de saúde em condições de tratamento individuais; o **paradigma social**, que entende a deficiência como um problema social causado por barreiras e marginalização de pessoas que não atingem o padrão de normalidade; e o **paradigma biopsicossocial** desenvolvido pelo CIF da OMS, (2001).

Este último é o mais adequado ao foco desta tese. Sobre a definição de DI dentro do paradigma biopsicossocial, Schalock (2009) afirma que “a deficiência concentra a atenção na expressão das limitações do funcionamento individual dentro do contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo”. Faz alusão ao princípio da igualdade necessária no sistema social.

Luckasson et al. (2002) referem-se a fatores ambientais. A deficiência tem sua origem em um distúrbio do estado de saúde que gera deficiências nas funções do corpo e em suas estruturas, limitações da atividade e restrições na participação em um contexto de fatores ambientais e pessoais. (Luckasson et al., 2002; Organização Mundial da Saúde, 2001). São necessários apoios para sustentar e melhorar a qualidade de vida da pessoa com deficiência.

A DI não é mais visto como uma característica absoluta e invariável da pessoa, mas sim como uma limitação do funcionamento humano que exemplifica a interação entre a pessoa e seu ambiente, com foco no papel que os suportes individualizados podem desempenhar na melhoria do desempenho e da qualidade de vida. (Schlalloch, 2009)

A abordagem da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), cuja tradução para o português é Associação Americana sobre Inteligência e Deficiências do Desenvolvimento, enfatiza tanto a limitação no funcionamento intelectual quanto o comportamento adaptativo (em geral) do sujeito. Uma definição bastante completa é dada pela AAIDD (2015), a DI é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos (Silva Lima, 2019).

A deficiência surge da interação da deficiência com as demandas da vida social e sua interação em condições normais. Ou seja, a deficiência resulta da interação dessa deficiência com o mundo (como definido pelo paradigma social), de tal forma que a mesma deficiência pode ou não se tornar uma deficiência, ou pode ser em grau diferente, dependendo de em quem e onde ocorre (Blanco, 2006).

Blanco (2006, p. 46) define deficiência como “Anomalia ou anormalidade nas funções ou estruturas corporais que dificulta ou impede a realização de ações consideradas valiosas (conforme defendido pelo paradigma médico)”. Essa abordagem é particularmente compatível com a ideia de diversidade cultural e internacionalização dos seus cânones de diagnóstico e tratamento.

Além disso, a ideia complementa a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (doravante, CID-10) e permite estabelecer um quadro de referência para avaliar o funcionamento da pessoa nas diferentes áreas da sua vida, que podem ser afetadas num determinado momento em consequência de uma doença ou condição de saúde alterada.

A International Classification of Functioning, Disability and Health (ICIDH), cuja tradução para o português é Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, podendo ser substituída pela sigla CIF, foi criada para tentar superar o confronto entre esses dois paradigmas. (OMS, 2001). Destinava-se a servir de complemento à CID-10, que prevaleceu como sistema de classificação baseado em dados de mortalidade e morbidade fornecidos pelos países da OMS, mas a própria indicou que essa classificação fornece poucas informações sobre outros dados relevantes em que uma pessoa apresentava essa situação que impedia o funcionamento adequado em sua vida diária.

Uma de suas premissas era analisar as consequências da doença, indo além de uma simples compilação de suas possíveis causas. A partir dessa abordagem, propõe-se que uma doença afeta tanto o nível social quanto o laboral. A perspectiva da ICIDH ou CIF está alinhada com essa definição, pois busca incorporar a análise dos impactos gerados por alterações na saúde. Esses impactos podem ser entendidos como déficits funcionais, mensurados por meio de parâmetros estatísticos que indicam desvios da normalidade.

No entanto, uma limitação na atividade pode se manifestar de diversas formas e em diferentes graus. Isso ocorre porque o desvio pode variar significativamente em termos de qualidade ou quantidade, afetando a extensão, a intensidade ou a maneira como a atividade é realizada. Esses desvios são comparados com o desempenho esperado de um indivíduo sem alterações na saúde.

A restrição na participação social refere-se a problemas que a pessoa pode vivenciar na realização de suas atividades de vida. Sua existência é determinada pela comparação com a participação esperada de uma pessoa sem deficiência em uma determinada sociedade.

A abordagem sociocultural de Vygotsky sustenta que a deficiência não existe, mas que se trata de diferentes formas de desenvolvimento: “A criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos ‘normais’, é uma criança desenvolvida de uma outra forma” (Vygotsky, 1989, p. 3).

6.3. O DEBATE TERMINOLÓGICO

Atraso, deficiência, desvio, anormalidade. Muitos termos diferentes têm sido usados para se referir a esse conceito. Para Schalock (2009), definir com clareza não é apenas uma exigência científica, mas também um importante guia para a prática e orientação tanto de terapias quanto de

políticas públicas sobre o assunto. Schalock cita os cinco elementos a partir da epistemologia da deficiência. O termo a ser utilizado deve ser específico o suficiente para se limitar exatamente ao fenômeno em estudo; além disso, deve ser usado de forma consistente entre todos os grupos de participantes do problema do fenômeno, sejam eles apenas cientistas ou profissionais de saúde; em terceiro lugar, deve dar conta do problema não apenas em sua atual fase de desenvolvimento, mas também, em quarto lugar, deve estar aberto a futuras descobertas ou desenvolvimentos na matéria; e, em quinto, deve comunicar valores importantes.

Existem, segundo o próprio Schalock, várias razões para preferir o termo “deficiência intelectual” a outros concorrentes: 1) reflete o conceito modificado de deficiência descrito pela AAIDD (2015); 2) se encaixa melhor com as práticas profissionais atuais focadas em comportamentos funcionais e fatores contextuais; 3) permite uma extensão lógica para prestar apoio individualizado graças ao seu fundamento socioecológico; 4) não é ofensivo às pessoas com deficiência; e 5) é mais consistente com a terminologia internacional, incluindo revistas acadêmicas.

O preâmbulo da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006, p.1) inclui o paradigma proposto pela ICIDH ou CIF no sentido de preservar o princípio da igualdade e reduzir as barreiras ao desenvolvimento dos DI. Ele diz que “é um conceito que evolui; resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras de atitude e ambiente que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas”.

6.4. TIPOS DE DEFICIÊNCIAS

Existem inúmeras classificações e tipos de deficiência com base em vários critérios físicos, mentais, psicológicos e funcionais. Esta tese enfoca o DI do tipo psíquico. Este, por sua vez, é subdividido em **profundo, grave, moderado, leve**, sendo os últimos dois a base da pesquisa.

O exposto pretende diferenciar a DI de outros tipos de deficiências físicas (ausência ou mau funcionamento de qualquer membro do corpo), funcionais (orgânicas, como cegueira ou surdez) e outras consideradas como transtornos comportamentais (TDAH, DPAC). Deficiências mentais como paralisia cerebral, esquizofrenia e outras identificam-se adequadamente como baixo QI. Erroneamente várias outras síndromes não são consideradas nesse contexto, ou seja, os alunos não são tipificados de modo correto e são incorporados às classes sob o rótulo de DI.

Voltando agora à própria DI, é conveniente desenvolver o modelo de comportamento humano de Schalock (2009) para observar as características específicas da DI nele. Nele pode-se desenhar uma descrição detalhada do funcionamento e das características da pessoa com DI.

O modelo de funcionamento humano tem, para o autor, dois componentes principais e cinco dimensões (habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto), além de uma descrição do papel que os suportes têm no funcionamento humano. Juntos, esses componentes representam a definição constitutiva subjacente à noção de DI.

A descrição específica das dimensões é apresentada a seguir.

Dimensão I: habilidades intelectuais. A inteligência é uma capacidade mental geral. Inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizado rápido e aprendizado através da experiência (Gottfredson, 1997).

Dimensão II: comportamento adaptativo. O comportamento adaptativo é um conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais que as pessoas aprenderam a fazer funcionar em suas vidas diárias. O conceito de habilidades adaptativas implica uma série de competências e oferece a base para três pontos-chave: 1) a avaliação do comportamento adaptativo é baseada no desempenho típico do indivíduo durante as rotinas diárias e mudanças de circunstâncias, não no desempenho máximo; 2) as limitações nas habilidades adaptativas geralmente coexistem com pontos fortes em outras áreas de habilidades adaptativas; 3) os pontos fortes e as limitações de uma pessoa em habilidades adaptativas devem ser documentados no contexto da comunidade e ambientes culturais típicos de companheiros da mesma idade da pessoa e vinculados às suas necessidades individualizadas de apoio.

Dimensão III: saúde. A OMS (2001) definiu saúde como um estado de completo bem-estar social, mental e físico.

Dimensão IV: participação. A participação é o desempenho das pessoas em atividades sociais. Refere-se a papéis e interações nas áreas da vida doméstica, do trabalho, da educação, do lazer, da vida espiritual e das atividades culturais.

Dimensão V: contexto. Os fatores contextuais incluem fatores ambientais que compõem o ambiente atitudinal, social e físico, e fatores pessoais que são compostos de traços da pessoa que podem desempenhar um papel no funcionamento humano e, por extensão, na deficiência.

Esse modelo de funcionamento é relevante para compreender o ambiente em que se realiza o desenvolvimento do estudante e, especificamente, o caso dos alunos com DI. Para classificar a DI do ponto de vista psíquico, o mais adequado é contabilizar os níveis de QI obtidos pelos alunos com DI em sua respectiva faixa etária. Eles são apresentados no quadro abaixo, segundo Blanco (2006).

Quadro 3.2 – Níveis do teste de quociente intelectual para a DI

	Categorização da pontuação	Pontuação
1	Leve	55 a 70
2	Moderada	40 a 55
3	Grave	25 a 40
4	Profunda	Abaixo de 25

Fonte: Blanco (2006)

Vários autores registram pequenas variações em torno dos escores mencionados. Nesta tese trabalharemos com níveis leves e/ou moderados. De qualquer forma, deve-se ressaltar que os alunos são tipificados a partir de um diagnóstico prévio e a RS que o professor pode gerar sobre esses alunos é baseada apenas no rótulo recebido, sem qualquer participação do docente nesse processo.

Uma classificação completa dos comportamentos dos alunos com DI com base no comportamento adaptativo, previsivelmente o mais importante na RS, é apresentada mais adiante.

Faz-se necessário esclarecer que não é ocioso apresentar o nível de detalhe na tabela a seguir. Esse tipo de indicador será muito útil na elaboração das categorias das RS dos professores sobre os seus alunos com DI.

Quadro 4 – Níveis de gravidade para DI segundo o domínio de atividade

Domínio conceitual	Domínio social	Domínio prático
<p>Gravidade leve</p> <p>Em crianças pré-escolares, pode não haver diferenças conceituais óbvias. Para crianças em idade escolar e adultos, existem dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvem leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro, sendo necessário apoio em uma ou mais áreas para o alcance das expectativas associadas à idade. Nos adultos, pensamento abstrato, função executiva (i.e., planejamento, estabelecimento de estratégias, fixação de prioridades e flexibilidade cognitiva) e memória de curto prazo, bem como uso funcional de habilidades acadêmicas (p. ex., leitura, controle de dinheiro), estão prejudicados. Há uma abordagem um tanto concreta a problemas e soluções em comparação com indivíduos na mesma faixa etária.</p>	<p>Gravidade leve</p> <p>Comparando os indivíduos na mesma faixa etária com desenvolvimento típico, o indivíduo mostra-se imaturo nas relações sociais. Por exemplo, pode haver dificuldades em perceber, com precisão, pistas sociais dos pares. Comunicação, conversação e linguagem são mais concretas e imaturas do que o esperado para idade. Podem existir dificuldades de relação da emoção e do comportamento de uma forma adequada à idade; tais dificuldades são percebidas pelos pares em situações sociais; o julgamento social é imaturo para a idade, e a pessoa corre o risco de ser manipulada pelos outros (credulidade).</p>	<p>Gravidade leve</p> <p>O indivíduo pode funcionar de acordo com a idade nos cuidados pessoais. Precisa de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária na comparação com os pares. Na vida adulta, os apoios costumam envolver compras de itens para a casa, transporte, organização do lar e dos cuidados com os filhos, preparo de alimentos nutritivos, atividades bancárias e controle do dinheiro. As habilidades recreativas assemelham-se às dos companheiros de faixa etária, embora o juízo relativo ao bem-estar e à organização da recreação precise de apoio. Na vida adulta, pode conseguir emprego em funções que não enfatizem habilidades conceituais. Os indivíduos em geral necessitam de apoio para tomar decisões de cuidados de saúde e decisões legais, bem como para aprender e desempenhar uma profissão de forma completa. Apoio costuma ser necessário para criar uma família.</p>

Domínio conceitual	Domínio social	Domínio prático
<p>Gravidade moderada</p> <p>Durante todo o desenvolvimento, as habilidades conceituais individuais ficam bastante atrás das dos companheiros. Nos pré-escolares, a linguagem e as habilidades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente. Nas crianças em idade escolar, ocorre lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro ao longo dos anos escolares, com limitações marcadas na comparação com os colegas. Nos adultos, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas costuma mostrar-se em um nível elementar, havendo necessidade de apoio para o emprego de habilidades acadêmicas no trabalho e na vida pessoal. Assistência contínua diária é necessária para a realização de tarefas conceituais cotidianas, sendo que outras pessoas podem assumir integralmente essas responsabilidades pelo indivíduo.</p>	<p>Gravidade moderada</p> <p>O indivíduo mostra diferenças marcantes em relação aos pares no comportamento social e na comunicação durante o desenvolvimento. A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social, embora com muito menos complexidade que a dos companheiros. A capacidade de relacionamento é evidente nos laços com família e amigos, e o indivíduo pode manter amizades bem-sucedidas na vida e, por vezes, relacionamentos românticos na vida adulta. Pode, entretanto, não perceber ou interpretar com exatidão as pistas sociais. O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados, com cuidadores tendo que auxiliar a pessoa nas decisões. Amizades com companheiros com desenvolvimento normal costumam ficar afetadas pelas limitações de comunicação e sociais. Há necessidade de apoio social e de comunicação significativo para o sucesso nos locais de trabalho.</p>	<p>Gravidade moderada</p> <p>O indivíduo é capaz de dar conta das necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestir-se, eliminações e higiene como adulto. Ainda que haja períodos prolongados de ensino e de tempo para que se torne independente nessas áreas, talvez necessite de lembretes. Da mesma forma, participação em todas as tarefas pode ser alcançada na idade adulta, ainda que seja necessário longo período de aprendizagem, que um apoio continuado tenha que ocorrer para um desempenho adulto. Emprego independente em tarefas que necessitam de habilidades conceituais e comunicativas limitadas pode ser conseguido, embora com necessidades de apoio considerável de colegas, supervisores e outras pessoas para o manejo das expectativas sociais, complexidade de trabalho e responsabilidades auxiliares, como horário, transportes, benefícios de saúde e controle de dinheiro. Uma variedade de habilidades recreativas pode ser desenvolvida. Estas costumam demandar apoio e oportunidades de aprendizagem por um longo período. Comportamento mal adaptativo está presente em uma minoria significativa, causando problemas sociais.</p>

Domínio conceitual	Domínio social	Domínio prático
<p>Gravidade grave</p> <p>Alcance limitado de habilidades conceituais. Geralmente, o indivíduo tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. Os cuidadores proporcionam grande apoio para solução de problemas ao longo da vida.</p>	<p>Gravidade grave</p> <p>A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos. A fala e a comunicação têm foco no aqui e agora dos eventos diários. A linguagem é usada para comunicação social mais do que para explicação. Os indivíduos entendem discursos e comunicação gestual simples. As relações com familiares e pessoas conhecidas constituem fonte de prazer e ajuda.</p>	<p>Gravidade grave</p> <p>O indivíduo necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação. Precisa de supervisão para todos os momentos. Não é capaz de tomar decisões responsáveis quanto a seu bem-estar e dos demais. Na vida adulta, há necessidade de apoio e assistência contínua nas tarefas domésticas, recreativas e profissionais. A aquisição de habilidades em todos os domínios envolve ensino prolongado e apoio contínuo. Comportamentos mal adaptativos, inclusive autolesão, estão presentes em uma minoria significativa.</p>
<p>Gravidade profunda</p> <p>As habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os processos simbólicos. A pessoa pode usar de maneira direcionada metas para o autocuidado, o trabalho e a recreação. Algumas habilidades visuoespaciais, como combinar e classificar a partir de características físicas, podem ser adquiridas. A ocorrência concomitante de prejuízos motores e sensoriais, porém, pode impedir o uso funcional dos objetos.</p>	<p>Gravidade profunda</p> <p>Os indivíduos apresentam compreensão muito limitada da comunicação simbólica na fala ou nos gestos. Podem entender algumas instruções ou gestos simples. Há ampla expressão dos próprios desejos e emoções pela comunicação não verbal e não simbólica. A pessoa aprecia os relacionamentos com membros bem conhecidos da família, cuidadores e outras pessoas conhecidas, além de iniciar interações sociais e reagir a elas por meio de pistas gestuais e emocionais. A ocorrência concomitante de prejuízos sensoriais e físicos pode impedir muitas atividades sociais.</p>	<p>Gravidade profunda</p> <p>O indivíduo depende de outros para todos os aspectos do cuidado físico diário, saúde e segurança, ainda que possa também participar de algumas atividades. Aqueles sem prejuízos físicos graves podem ajudar em algumas tarefas diárias de casa, como lavar os pratos e pôr a mesa. Ações simples com objetos podem constituir a base para a participação em algumas atividades profissionais com níveis elevados de apoio continuado. Atividades recreativas podem envolver, por exemplo, apreciar ouvir música, assistir a filmes, sair para passear ou participar de atividades aquáticas, tudo isso com apoio de outras pessoas. A ocorrência de prejuízos físicos e sensoriais é barreira frequente à participação (além da observação) em atividades domésticas, recreativas e profissionais. Comportamento mal adaptativo está presente em uma minoria significativa.</p>

Fonte: APA (2014, p. 34-36)

6.5. PARADIGMAS DE CUIDADO E ESTUDO PARA DEFICIÊNCIA HUMANA

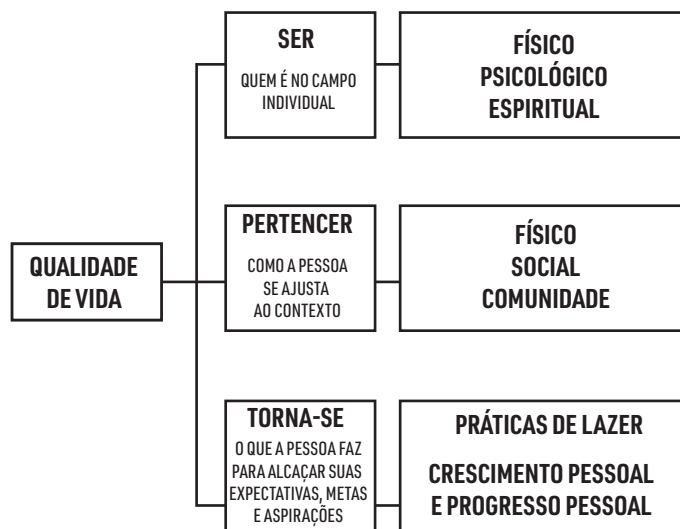
A compreensão da deficiência humana ao longo do tempo passou por diferentes transformações, enraizadas tanto na história quanto na evolução conceitual. O que antes, no campo da Medicina, era visto como uma anomalia, com o tempo, passou a ser abordado como um conceito científico mais complexo. De maneiras extremas, as abordagens variaram desde o abandono ou eliminação de pessoas com deficiência até sua inclusão plena em espaços como a sala de aula (Schalock, 2009).

Essas transformações ocorreram em torno de três paradigmas centrais na história do estudo e do tratamento da deficiência humana.

1. **Paradigma médico:** esse paradigma vê a deficiência como resultado de uma condição de saúde, tratada exclusivamente por meio de cuidados médicos e intervenções direcionadas ao indivíduo. A deficiência é considerada um problema que precisa de cura ou reparo.
2. **Paradigma clínico:** aqui, o foco está na reabilitação do paciente, que é visto como alguém doente, física ou intelectualmente, necessitando de intervenções terapêuticas que o “normalizam” de acordo com os parâmetros de funcionalidade da sociedade.
3. **Paradigma social:** emergente na década de 1970, especialmente no Reino Unido, esse paradigma, conforme apontado por Blanco (2006), desloca o foco da deficiência como um atributo pessoal para entendê-la como um problema social. Barreiras arquitetônicas, culturais e políticas, e não as limitações individuais, são vistas como as causas da marginalização de pessoas com deficiência. O objetivo passa a ser a remoção desses obstáculos e a promoção de políticas públicas inclusivas que permitam a participação plena de todos, independentemente de suas capacidades. A educação familiar é um componente essencial para atender às necessidades específicas de cada indivíduo.

A partir dos anos 1980, conforme argumentam Lara e Pinos (2017), a visão sobre a deficiência e sua relação com a família evoluiu para um modelo focado na qualidade de vida e no “empoderamento”. Esse modelo busca não apenas a inclusão, mas também a promoção de uma vida autônoma e significativa para pessoas com deficiência, com a participação ativa de suas famílias nesse processo.

Figura 3 – Qualidade de vida: componentes e subcomponentes essenciais



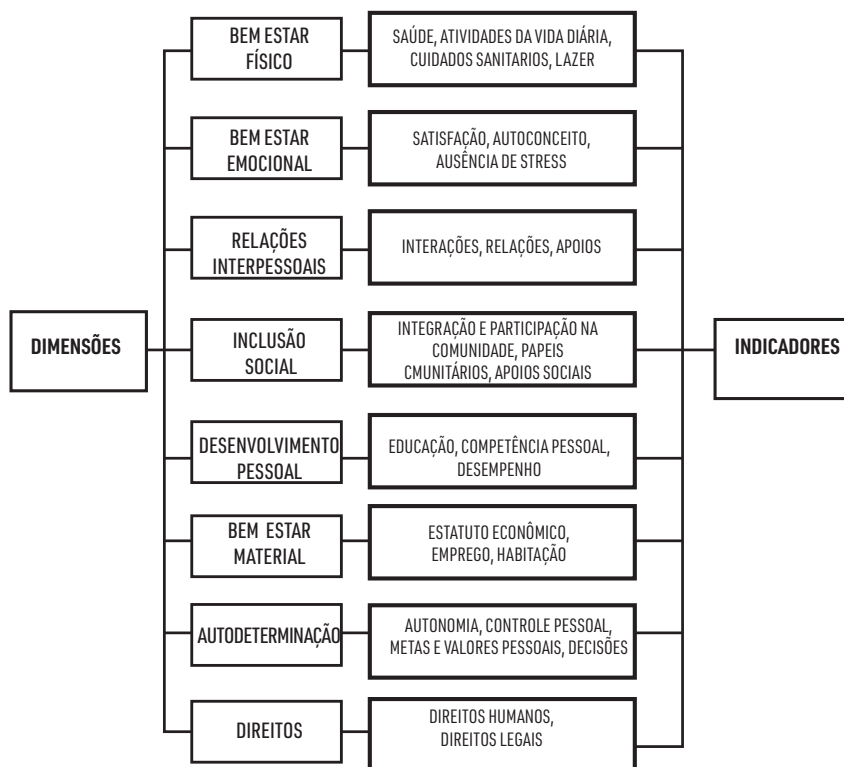
Fonte: Pereira, Teixeira e Santos (2012, p. 244)

Ainda segundo Lara e Pinos (2017), o conceito de qualidade de vida atualmente é ampliado, definido pela OMS como a percepção ocupada por indivíduos de sua posição na vida no contexto da cultura e do sistema de valores e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações, refletindo as condições de vida almejadas por uma pessoa em relação a oito necessidades: bem-estar físico, bem-estar emocional, relações interpessoais, inclusão social, desenvolvimento pessoal, bem-estar material, autodeterminação e direitos (Costa, 2021).

Internacionalmente, a ICIDH ou CIF da OMS (2001) promove o chamado paradigma biopsicossocial que integra abordagens clínicas com políticas públicas e trabalho direto sobre a identidade e personalidade dos indivíduos com DI.

Conceitualmente, diferencia a deficiência como uma “anormalidade” nas funções ou estruturas corporais que dificulta a realização de ações que a sociedade considera essenciais para a “normalidade” da deficiência que a faz interagir até que possa evoluir para se tornar, talvez, uma deficiência, que também possui, dependendo das situações contextuais, variações que a tornam mais ou menos ostensiva.

Figura 4 – Qualidade de vida: dimensões e indicadores das oito necessidades



Fonte: Costa (2021)

É interessante que esse modelo se equilibre entre a diversidade cultural, como adaptação às necessidades de cada cultura local, e a internacionalização como critério de validade de suas classificações padrão, o que o torna mais ou menos universal e, sobretudo, objetivo a ser avaliado por qualquer especialista em vários lugares. Permite estabelecer um quadro de referência para avaliar o funcionamento da pessoa nas diferentes áreas de sua vida, que podem ser afetadas em determinado momento em decorrência de uma condição de saúde alterada (Blanco, 2006).

No contexto de trabalho desta tese, convém referir as aplicações específicas para a área educativa. Assim, Lopes Silva e Garcéz (2019, p. 34) resgata a contribuição de Vygotsky (2003) que sustenta que

uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude.

Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio (Vygotsky, 2003, p. 200).

6.6. FATORES DE INCIDÊNCIA

No arcabouço definicional delineado acima, podem ser vistos traços de diversos fatores que afetam direta ou indiretamente a quantidade da deficiência e, sobretudo, sobre a qualidade de vida, as conquistas e as possibilidades da pessoa com DI. Pertencem ao mesmo ambiente social escolar de colegas e professores; da sociedade em geral, que muitas vezes atua como barreira e, outras vezes, como facilitadora do desenvolvimento do indivíduo com DI. O mais importante é a família, à qual nos dedicaremos mais tarde na redação da tese.

Segundo Schalock (2009, p. 82), “Existem fatores orgânicos e sociais que dão origem a limitações funcionais que refletem uma incapacidade ou restrição tanto no desempenho quanto nas funções e tarefas que são esperadas de uma pessoa em um ambiente social”.

O foco deste estudo é o fato de que esses fatores se condensam em dois tipos de barreiras, contraditórias entre si, mas operando de forma encadeada: por um lado, o que se costuma chamar de eixo preconceito, discriminação e estigma, que, ao operar em conjunto, facilitam a produção de marginalização e exclusão social. Por outro, a vinculação do meio social para facilitar a dependência da pessoa com DI, evitando (por solidariedade) a vivência da aprendizagem da autonomia.

Outra classe de barreiras que geralmente funcionam como obstáculos a um possível desenvolvimento potencial são os fatores ambientais no ambiente da pessoa que condicionam o funcionamento e criam incapacidade. No caso das deficiências físicas: a inacessibilidade do ambiente físico, a falta de tecnologia assistiva adequada e, para aqueles que possuem exclusivamente DI, atitudes negativas, como preconceitos em relação à deficiência e, no campo das políticas públicas, a falta de serviços e sistemas que facilitam a participação plena (Blanco, 2006).

Isso será discutido detalhadamente mais adiante, mas prevê-se que as RS dos professores sobre alunos com DI expressem a variedade de dificuldades dos alunos, a falta de formação dos professores e que sejam a favor de escolas especiais para eles.

6.7. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo abordou o conceito de DI. Basicamente, procurou defini-lo passando pelos diversos paradigmas de surgimento e refinamento do conceito científico do termo. Essa definição é necessariamente influenciada pela evolução dos paradigmas de compreensão do conceito, bem como de outros indissoluvelmente ligados ao primeiro, e pelos métodos de tratamento do problema. Posteriormente, foram discutidos os fatores de incidência que atuam sobre o problema, citando vários deles e principalmente o ambiente familiar e escolar. Ambos serão discutidos com mais detalhes posteriormente. É necessário lembrar que este trabalho não é sobre a DI dos alunos, mas sobre as RS que os professores têm sobre eles, então o nível de detalhamento solicitado é, certamente, menor, mas suficiente para contrastar essas futuras RS a serem detectadas com a visão científica da DI.

7. MARCO CONCEITUAL

Este capítulo explora os principais conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Iniciaremos com a definição de RS, conforme delineada por Jodelet, uma prestigiada expoente da teoria de Moscovici, e seguiremos com as diferentes teorias sobre inteligência de Spearman, Gardner e Sternberg. Em seguida, discutiremos o conceito de DI e a importância da medição do QI, abordando as ferramentas mais utilizadas, como a Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS). Por fim, exploraremos os VM segundo a teoria de Schwartz e como estes se correlacionam com as RS dos professores sobre alunos com DI. Este capítulo serve como base para a compreensão dos constructos que serão analisados empiricamente no estudo.

7.1. CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Jodelet assim define as representações sociais:

o conceito de RS designa uma forma de conhecimento específico, conhecimento de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente caracterizados. Num sentido mais amplo, designa uma forma de pensamento social. As RS constituem modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, compreensão e domínio do ambiente social, material e ideal. Como tais, apresentam características específicas ao nível da organização do conteúdo, das operações mentais e da lógica e os demais. (Jodelet, 1986, pp. 474-475).

7.2. CONCEITOS DE INTELIGÊNCIA

Spearman (1904) define a inteligência como uma capacidade individual cuja manifestação ocorre em diferentes tipos de situações e problemas, para cuja resolução são colocadas em jogo habilidades lógicas e abstratas, como as de deduzir relações e correlatos (Rigo e Donolo, 2013).

Gardner (2001) define a inteligência como um potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado dentro de uma estrutura cultural para resolver problemas ou criar produtos que tenham valor para uma cultura (Gardner, 2001 citado por Rigo e Donolo, 2013).

Sternberg (1985) define a inteligência como a capacidade de orientar a atividade mental para adaptar-se intencionalmente, selecionar e moldar os ambientes do mundo real que são relevantes para a vida do indivíduo.

Em outras palavras, o conceito de inteligência é orientado para a resolução de problemas e o enfrentamento das mudanças ambientais ao longo de vida dos indivíduos (Rigo e Donolo, 2013, p. 41).

7.3. CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A definição de DI inclui as pessoas com deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que podem interferir em sua plena participação social. Pode ser um déficit funcional, uma limitação na atividade, uma restrição na participação social (medida pelo cânone estatístico de ficar fora de ± 2 STD).

Luckasson et al. (2002 citado por Schalock & Luckasson, 2005, p. 23) define: “a deficiência concentra a atenção na expressão das limitações do funcionamento individual dentro do contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo”. Existem fatores orgânicos e sociais que dão origem a limitações funcionais que refletem uma incapacidade ou restrição tanto no desempenho quanto nas funções e tarefas que são esperadas de uma pessoa em um ambiente social.

Para Schalock e Luckasson (2005), o atual quadro conceitual de funcionamento humano tem cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto. Juntos, esses componentes representam a definição constitutiva subjacente à DI.

7.4. MEDIÇÃO DO QI

É necessário referir uma estatística fundamental para distinguir os alunos com e sem DI, pois em muitas escolas é atribuído o rótulo “aluno com deficiência intelectual” e até a sua nota: leve, moderado ou profundo. Tal habilitação que é condição necessária para sua eventual exclusão.

O quociente de inteligência (QI) é obtido dividindo a idade mental de uma pessoa (obtida por testes padronizados ou não padronizados) pela sua idade cronológica e multiplicando o resultado por 100. Foi criado por Binet em 1905. A população está distribuída ao redor da média de sua curva normal. Suas STDs permitem identificar pessoas significativamente acima (superdotadas) ou abaixo da média (deficientes).

Para melhorar seus resultados, foi criada a Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS). Ele fornece pontuações diferentes para compreensão verbal, raciocínio perceptivo, memória de trabalho, velocidade de processamento e quociente de inteligência total. Formulado em 1939, continua a ser atualizado até hoje.

7.5. CONCEITO DE VALORES MOTIVACIONAIS

Schwartz e Bardi definem valor como “uma crença; pertencentes a fins ou formas de comportamento desejáveis, transcendendo situações específicas, orientando a seleção ou avaliação de comportamentos, pessoas, eventos, e ordenando sua importância em relação a outros valores para formar um sistema de prioridades” (Schwartz & Bardi, 2001, p. 54). Eles especificam:

os valores são objetivos desejáveis e transituacionais, que variam em importância, servem como princípios na vida de uma pessoa ou outra entidade social. Os objetivos servem aos interesses, podem motivar a ação, dando-lhe direção e intensidade emocional, funcionam como critérios para julgar e justificar a ação e são adquiridos tanto por meio da socialização, nos valores do grupo dominante quanto a experiência pessoal de aprendizagem. (Schwartz & Bardi, 2001, p. 55)

7.6. DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS DE OBJETIVOS

Esta tese inclui três teorias de diferentes níveis epistemológicos: TRS, TVM e a DI. A pesquisa pretende correlacionar duas variáveis: os VM do professor com as suas RS dos alunos com DI.

As RS dos professores sobre os alunos com DI são consideradas no esquema da TRS, versão Abric (2000). O autor sustenta que o sistema educacional impõe através da PEI a obrigatoriedade de aceitar alunos com DI e o debate de educadores e legisladores sobre o tema indica os argumentos a favor ou contra, ou seja, que os professores podem ter razões de “bom senso” para preferir ou rejeitar esses alunos. É uma representação social.

O núcleo central: provavelmente em seu núcleo central existem vários conteúdos de alto consenso, como a necessidade de educar alunos com DI, sua condição diferencial, o trabalho que dão, entre outros. Talvez, apareçam vários motivos que estarão localizados na periferia, como a empatia, a efetividade da sala de aula e a dialética inclusão-exclusão. Isso permitirá, segundo Abric (2000), diferenciar segmentos de RS como favoráveis ou desfavoráveis (para Moscovici, trata-se de atitudes).

A tipificação dos segmentos de professores: será utilizada a técnica Abric (TALP). Independentemente da construção do NC e dos periféricos, a técnica fornece conceitos integrais das RS que constituem as categorias (análise de conteúdo). A partir destes, os professores são atribuídos a um dos segmentos (favorável, reticentes ou desfavorável) por meio de um índice baseado no peso semântico da categoria a que pertence cada palavra livre enunciada por cada professor e sua valência. É nesses segmentos que a correlação atua.

Os valores motivacionais são dez valores que cada professor pode pontuar em uma escala que, sinteticamente, pode ser categorizada como alta ou baixa para cada valor. Foram selecionados quatro valores que este investigador considera essenciais para definir uma atitude favorável ou desfavorável face aos alunos com DI. Eles são benevolência, conformidade, realização e autodireção. O teste Schwartz (PVQ-21) (Sambiasi et al., 2014) será aplicado para medir todos os seus valores. A correlação dirá se um ou vários deles se correlacionam com o próprio perfil de RS do professor sobre o aluno com DI.

A tipificação do aluno com DI. As teorias da inteligência têm vários paradigmas científicos de apoio. No entanto, essa questão não é discutida nesta tese. DI é apenas uma definição, um rótulo, que caracteriza o aluno como membro de uma categoria e é atribuído pela autoridade educacional. O professor não intervém nisso: ele só sabe que um aluno é DI e com esse único rótulo ele deve operar. Nesse caso, a teoria é adicionada porque fornece todos os elementos comportamentais do aluno que diferenciam os alunos com e sem DI e que serão indicadores para avaliar a evidência empírica das RS dos professores.

No nível operacional, trabalharemos com o nível quantitativo e o qualitativo: os VM e o RS serão traduzidos em variáveis categóricas e somadas aos seus conteúdos qualitativos, o que permitirá calcular a associação estatística por meio das estatísticas relevantes.

7.7. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo apresentou uma revisão detalhada dos conceitos teóricos fundamentais que sustentam esta pesquisa. Começando pelas RS e passando pelas diversas teorias da inteligência e DI, estabelecemos a base para compreender como essas teorias se interrelacionam e se aplicam ao contexto educacional. Discutimos os VM e a metodologia proposta para correlacionar esses valores com as RS dos professores sobre alunos com DI. Essa fundamentação teórica é essencial para a análise dos dados empíricos que será realizada nos capítulos subsequentes.

8. IDENTIDADE E CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES

Neste tema de tese, é necessário dedicar um capítulo à caracterização do sujeito de pesquisa que é o professor. Ocorre que o sujeito da pesquisa, que emite opiniões sobre seus alunos com DI, possui características que o identificam e lhe conferem sua singularidade como categoria psicossocial e o diferenciam das demais opiniões.

Vale ressaltar que este estudo não é redundante quando aborda temas como políticas públicas, EI, características do estudante e adolescente com DI, os VM, as RS, entre outros, pois, a perspectiva se baseia no que o professor sente, pensa, faz e não nas demandas do sistema ou do referencial teórico. É uma perspectiva diferente.

Entre os motivos que diferenciam sua perspectiva e indicam a importância do tema está a ideia de que, justamente, a tese se encarrega de estudar as RS de professores que emergiram em sua relação com alunos com DI. Importa saber como essas subjetividades, enquadradas pelo seu papel profissional dentro do sistema educativo, expressam as suas opiniões: atitudes, RS, ideologias, sentimentos, empatia que os ligam aos seus alunos com DI e até marcam os seus comportamentos pessoais e as suas estratégias que eles selecionam em sala de aula para promover o seu aprendiz.

Além disso, para compreender o professor, é importante analisá-lo em seu contexto de trabalho: sua relação com o sistema educacional, as exigências que lhe são impostas em seu papel de professor, as características desse próprio papel, tanto do ponto de vista sociológico – que é a assunção e o desempenho de papéis e normas impostos pela escola – como psicossocial, que é entendido como suas relações, tanto padronizadas quanto emergentes da interação com outros agentes do

sistema: gestores, colegas de trabalho e, principalmente, com alunos, sobretudo aqueles com DI, e até as capacidades pessoais que cada um deve desenvolver para ser selecionado como professor.

Ao concretizar essas ideias, este capítulo tem como objetivo caracterizar o professor como ator social no sistema educativo e a sua relação com outros atores, especialmente com alunos com DI, por meio dos seus fatores determinantes e características como as percepções, atitudes, RS, papéis e comportamentos para facilitar o enquadramento interpretativo e contextual das suas expressões empíricas.

8.1. O PROFESSOR EM RELAÇÃO AO SISTEMA E ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS

O sistema educacional é um tipo de organização institucional que estabelece objetivos, metas, normas, políticas e papéis dentro dos limites estabelecidos pelo sistema e principalmente pela lei (Senado Federal, 2018, p. 5). Do ponto de vista do professor, ele próprio é membro do sistema e, como tal, sujeito aos seus regulamentos, às suas disposições e às políticas educacionais emanadas do governo na área educacional. Seu papel é delimitado por esse conjunto, que marca também as conquistas que ele deve obter de si mesmo e dos alunos para alcançar a aprendizagem de acordo com as diretrizes estabelecidas.

Implícita ou explicitamente, o sistema dita as expectativas das atividades e as relações entre os fatores que regulam seu papel. E ainda expressa os valores, RS e expectativas de realização indicados pelo sistema. Eles constituem para o professor um padrão ideal de comparação com o resto do sistema e determinam as diretrizes para a avaliação de seus comportamentos.

Do ponto de vista psicossocial, o sistema educacional dita normas, papéis e objetivos voltados para a equalização, cidadania e desenvolvimento de capacidades nos alunos, atividade que se mede pelas conquistas obtidas. Nesse sentido, o professor definiu seu papel: atividades, desenvolvimento de habilidades e aprendizagem tanto nos alunos quanto em si mesmo para seu desempenho eficiente. Em termos psicossociais, garante que o aluno introjete novos significados acompanhados de sentimentos relacionados e comportamentos eficientes de acordo com o que o sistema solicita.

Da própria subjetividade do professor surgem sentimentos, atividades, RS, atitudes, objetivos que são demarcados ao longo de sua ação pedagógica e que têm impacto pessoal, determinando seu papel e personalidade como professor.

No Brasil, esse sistema é regulamentado pela LDB, que estabelece:

Art. 2: A educação é dever da família e do Estado inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Senado Federal, 2018, p. 8)

Nela são estabelecidos treze princípios, dentre os quais se destacam a igualdade de oportunidades para todos os alunos, a igualdade de aprendizagem e ensino, o pluralismo de ideias e práticas pedagógicas, o respeito à liberdade e a valorização da tolerância, a aceitação da diversidade étnico-racial (Senado Federal, 2018).

Do ponto de vista do professor, destaca-se que, apesar do mérito, prevalece o direito à cidadania, à equiparação e aos direitos humanos: é uma exigência incluir os alunos, gostando ou não o professor. Nesse caso, ele se acostuma e aceita.

A Lei também estabelece normas no sentido de que os professores devem ser capacitados em todas as atividades educativas. Nesse sentido, os professores terão formação, experiência e prática consolidadas que são garantidas com cursos e supervisões em que se buscará uma formação básica sólida e a associação entre teoria e prática por meio da formação continuada. (Senado Federal, 2018, p. 41)

Um professor é um ator/funcionário que ocupa o papel de fornecer conteúdo, direcionando o aluno (mediador) para facilitar o aprendizado marcado por meio de sua interação com outros atores. É essa interação com seus gestores, com a instituição, com os regulamentos e, finalmente, com seus próprios alunos que é obrigado a cumprir. Nesse sentido organizacional, deve atender às expectativas regulatórias e ao cumprimento de diretivas, atividades que lhe são confiadas ou geradas criativamente para o cumprimento de sua função e suas próprias expectativas como ator em ação que estabelecem obrigações, bem como proporcionam liberdade de ação para o desenvolvimento de suas atividades.

Nesse ponto, deve-se concluir que o professor se encontra em um sistema que impõe objetivos, realizações e métodos para obtê-los, mas ao mesmo tempo goza de graus de liberdade para exercer sua função de acordo com seu conhecimento e entendimento. Nesse contexto em que as normas e diretivas que não estão à frente do aluno ditam comportamentos e regras que frequentemente colidem com as visões do professor, que é quem está à frente dos alunos, frequentemente surgem conflitos de comportamento que têm um impacto significativo nos afetos, desejos e percepções dos professores, causando, muitas vezes, sofrimento, angústia e frustração.

8.2. O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A realidade cotidiana na sala de aula mostra ao professor que existe um grupo de alunos que é sistematicamente reprovado, que não responde às estratégias didáticas gerais, que não aprende e que, em geral, acaba por abandonar a sala de aula, constituindo um problema educativo em geral, tanto por seus índices de repetência quanto por sua evasão. Esse problema, claramente percebido tanto pelo professor quanto pela direção e coordenação local e intermediária e pela política educacional, tem despertado o debate entre mérito e deserção. O professor enfrenta o sentimento de culpa pela exclusão e sua própria frustração e fracasso. Ele pode observar que o sistema educacional estabelecido pela filosofia educacional e a legislação que regula a educação básica inclui inúmeras seções que, buscando resolver o paradoxo da educação igualitária, são dedicadas à classe de alunos que diferem da média ou da generalidade, sejam eles com altas habilidades, vulneráveis ou que apresentem alguma deficiência. Esse consentimento é tão detalhado que se poderia pensar que constitui um subsistema dentro do Sistema Educacional. No entanto, autoridades e especialistas insistem que é apenas uma seção dentro do Sistema Educacional em geral. Essa posição é compreensível, pois procura eliminar todos os vestígios de distinção entre as diferentes classes de alunos.

Os professores alertam que a questão da EI, em qualquer uma de suas variantes – inclusão de alunos em classes comuns, educação em classes especiais, conclusão do ensino com horas de dedicação especial – apresenta diferentes estratégias que buscam acentuar a equiparação dos alunos que, em todo caso, reconhece como diferentes, reconhecendo também seu direito à educação. Como se verá adiante, o professor não está alheio a essa situação, que o inclui não só por imperativo legal e porque trata-se de algo relacionado com a sua função, mas também na medida em que assume a sua própria responsabilidade docente (Lopes Silva & Garcéz, 2019).

Como princípio, a LDB estabelece que “será ministrada EE aos alunos com deficiência e outros por meio, se necessário, de aulas de apoio para atender às suas singularidades” (Senado Federal, 2018, p. 39).

Tal é o debate estabelecido que tem suscitado inúmeros alinhamentos entre educadores e formuladores de Políticas Públicas em prol de uma ou outra política educacional. Dele participam ativamente partidos políticos, grupos de professores e pais de alunos.

Muitos professores apoiam os movimentos em prol da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) em classes regulares, preferindo essa abordagem à criação de salas especiais. No entanto, a legislação estabelece que os alunos com DI devem ser incluídos em salas comuns “de forma preferencial”. Esse termo tem sido alvo de debates, pois, embora incentive a inclusão, também abre espaço para interpretações que podem levar à exclusão desses alunos (Lopes Silva & Garcéz, 2019). Diante disso, educadores comprometidos com a inclusão têm buscado fortalecer essa prática. As escolas, por sua vez, vêm se mobilizando e estabelecendo parcerias com setores como o Ministério Público e movimentos políticos para garantir esse direito constitucional, que foi reforçado com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008 (Lopes Silva & Garcéz, 2019)

A lei define as características dessa EE em “Art. 4º III. Atendimento Especializado gratuito para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...] em todos os níveis, etapas e modalidades” (Senado Federal, 2018, p. 9).

É importante abrir parênteses para citar o decreto emitido no início de janeiro de 2023, que obrigava sua inclusão, eliminando o poder discricionário da autoridade para excluí-los, e que foi posteriormente revogado, mantendo a legislação vigente anteriormente.

Definida a situação dos alunos com DI no Sistema Educacional Brasileiro, cabe apontar os diversos esforços que o professor deve avaliar para evitar a deserção e a evasão escolar, levando a uma maior retenção de matrículas.

Segundo Lopes Silva & Garcéz (2019, p. 38), a Lei 13.005/2014 estabelece, em sua

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, o acesso à educação básica e aos serviços educacionais especializada como garantia de um Sistema Educacional Inclusivo, salas de recursos multifuncionais, turmas de integração inversa, escolas especiais e ou serviços especializados.

A EI propõe que as pessoas com DI vivam em condições o mais próximas possível da “normalidade”. Ou seja, da mesma forma que a maioria das pessoas que vivem em sociedade (Lopes Silva & Garcéz, 2019). O problema que compromete e preocupa o currículo é duplo: a aprendizagem do aluno com DI bem como a sua permanência no Sistema Educacional.

A questão mais importante é a manutenção da matrícula escolar nessa classe de alunos. Assim, a Declaração de Jontiem recomenda investir esforços no desenvolvimento da EE para promover a EI de todas as pessoas.

Em geral, os países que têm poucas ou nenhuma escola especial seriam fortemente recomendados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados, em particular a provisão de treinamento para professores de EE e o estabelecimento de recursos e conselheiros adequadamente equipados. O planejamento educacional dos governos deve estar voltado para a “Educação de Todos, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, por meio de escolas públicas e privadas” (Lopes Silva & Garcéz, 2019).

Os professores de EE devem prevenir a exclusão e produzir experiências favoráveis ao desenvolvimento e à participação.

Tanto os professores quanto os coordenadores e gestores escolares podem atuar como facilitadores, garantindo que os alunos tenham acesso ao currículo e a experiências propícias ao aprendizado, desenvolvimento e participação. Cabe a eles, portanto, atuar para promover a inclusão e prevenir a exclusão, bem como planejar um currículo acessível a todos os alunos para promover uma aprendizagem efetiva. (Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação, 2010, p. 61)

De especial interesse para os professores é a indicação de que a atenção à diversidade significa que, além do conhecimento, são observadas as motivações dos alunos. “A atenção à diversidade é especificada em medidas que levam em conta não apenas as habilidades e conhecimentos intelectuais dos alunos, mas também seus interesses e motivações, independentemente da natureza de suas deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais” (Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação, 2010, p. 61).

A outra preocupação do planejamento educacional em relação aos alunos com DI é trabalhar e socializar os professores, afinal, são os principais destinatários das comunicações sobre estratégias pedagógicas. Além disso, é preciso desenvolver um currículo adequado para alunos com diversidade entre aqueles que são DI. Foram selecionados vários itens.

O professor deve entender que a escola regular foi concebida para o princípio da igualdade, por isso o advento do tema da diversidade provoca uma ruptura que deve ser agregada como parte integrante do currículo e das práticas educativas (Senado Federal, 2015, [s.p]). O currículo e as leis fornecem recursos e formação para igualar, libertar, incluir e educar os alunos, tolerando as diferenças e, sobretudo, visando garantir que os alunos não abandonem a escola. (Senado Federal, 2015, [s.p]). A característica básica do novo currículo inclusivo é a flexibilidade seja nos objetivos, nos métodos e nos procedimentos. Mas, em contraposição, diz-se que o novo currículo inclusivo deve ser deslocado do

aluno para residir no processo de ensino. (Senado Federal, 2015, [s.p]). Ambas as diretivas parecem contradizer-se e contradizem-se, mas, na realidade, são para o professor tanto uma salvaguarda da sua liberdade processual como a proteção para continuar os ditames do currículo na sua atividade. Eles preservam do fracasso. Outro ponto que concentra atenção é a construção de um currículo especial dedicado à pedagogia do aluno com DI.

Outro conceito que pode ser vinculado ao currículo referente aos alunos com DI é a enumeração das virtudes ou habilidades do professor para o desempenho de sua atividade, o que o afeta em duplo sentido: por um lado, indica uma espécie de obrigação quanto ao desempenho e às expectativas e, por outro, estabelece um horizonte formativo delimitado ao pormenor. Dentre essas habilidades, destacam-se a importância de o professor demonstrar atitudes e sentimentos positivos em relação ao aluno com DI, bem como adotar valores e crenças que promovam a inclusão da deficiência, das pessoas com deficiência e da diversidade. Embora para o professor em geral os regulamentos apontem para a liberdade de valor, política e pensamento, agora, para o professor que atende a DI, eles estabelecem uma restrição – lógica, por outro lado – que estabelece critérios de seleção, incorporação e conduta, além de orientações para a educação. Além disso, é desejável que o professor demonstre abertura a mudanças e flexibilidade no ensino, duas qualidades especialmente importantes para lidar com alunos com DI. Por fim, a motivação para o trabalho e o envolvimento com os seus resultados são virtudes que merecem especial atenção porque, como se verá mais adiante, a desmotivação é um dos problemas mais prementes entre os professores de EE. Quanto ao envolvimento com seus resultados, também é uma qualidade que proporciona muito sofrimento ao professor.

Na mesma linha, a lei contempla um leque de formações que o professor pode realizar, o que para o próprio docente constitui um incentivo à sua formação contínua e ao enfrentamento dos problemas da relação emergente, bem como garante a disponibilização de recursos e métodos. (Brasil, 2018, [s.p]), bem como formação especializada de professores no currículo de DI visando facilitar o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de alunos com DI (Senado Federal, 2015, [s.p]). Do ponto de vista institucional, são oferecidos todos os recursos para a EI e é assim que o professor deve assumi-la em meio às dificuldades que, em geral, enfrenta.

Lopes Silva & Garcéz (2019) aponta de forma muito explícita essa diretriz ao afirmar que a educação inclui uma história da educação, as histórias de vida das famílias, a legislação e, sobretudo, a legislação dos direitos humanos para exigir a EI sem hesitações ou restrições. Caso o professor não concorde ou não saiba sobre o assunto, ele deve se capacitar ou entender o novo paradigma. Por isso existem três requisitos de formação, atitude e experiência pessoal para selecionar os professores responsáveis por esses alunos com DI (Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação, 2010, p. 61).

8.3. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR NO SISTEMA EDUCACIONAL

Um conceito que atrai muitos comentários na bibliografia é o perfil de identidade do professor, bem como as especificações de seu papel profissional. Esse tópico é muito importante para este capítulo, pois caracteriza plenamente o sujeito de estudo em seus personagens de trabalho, sua personalidade e a missão que assume para si na educação. A relação professor-aluno com DI é especialmente destacada. Nos parágrafos seguintes, será dedicado um espaço para descrever o papel profissional do professor e sua identidade social emergente, tanto do ponto de vista sociológico quanto psicossocial e psicológico. Por um lado, há a constituição da identidade profissional do professor que é ditada pelo enquadramento da Sociologia com base no autor Costa (2007), que faz referência especial à construção do hábito do professor segundo Bourdieu (1997).

A perspectiva psicossocial de Vygotsky (1989), que inclui abordagens psicológicas influenciadas pelo social para a constituição do papel do aluno com DI, juntando-se às contribuições do próprio Bourdieu (1997) sobre o hábito, com base na obra de Souza Neto (2014), são importantes para este trabalho. A partir desta base é possível delinear a identidade social e profissional do professor segundo a abordagem desenvolvida por Silva Lima (2019).

Em relação ao papel esperado do professor, destacam-se as perspectivas de Vygotsky (1989) e Bourdieu (1997), que defendem que é necessário socializar o aluno para cristalizar em sua aprendizagem as expectativas de seu papel como estudante. Ali apontam para o professor “o protagonismo de dois professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades que surgem na relação pedagógica, inclusive por meio da colaboração com instituições de ensino

superior e de pesquisa” (Senado Federal, 2015, p. 8). Além disso, a mesma diretriz indica que o professor mobilize uma série de recursos à sua disposição para facilitar a tarefa. Entre eles, organizar os ambientes e planejar as atividades.

8.4. IDENTIDADE E PAPEL SOCIAL

O tema do papel, assim como a identidade do professor, como atividade social no campo educacional também pode ser analisado sob uma perspectiva sociológica.

Nesse sentido, Silva Lima (2019) analisa a emergência da identidade profissional do professor a partir da sociologia dos papéis e sua definição. A autora aponta que o papel cumpre uma dupla função: por um lado, regula a atividade como educador e, por outro, transcende socialmente, pelo prestígio que carrega, para facilitar sua projeção como agente crítico e social orientador fora do próprio campo educacional. Argumenta que o exercício desse “superpapel” nasce e se torna especialmente notório nesta era pós-moderna em que a família tem sua importância diluída, em que a complexidade técnica e a social fazem evaporar as conquistas educacionais, em uma época como a atual, em que a função legitimadora das diferenças sociais é explicitada por meio da produção da escola. Esse exercício dos papéis torna-se uma fase de interação social em um sistema educacional a partir do qual a identidade profissional do professor é moldada.

Quanto ao descritivo, o papel profissional do professor em relação à identidade apresenta uma tríplice fisionomia: social, psicossocial e psicológica. O papel como posição de trabalho imóvel independente do eu individual; o papel como atividade presente que esconde o resto da personalidade do eu: segmento; e o papel de presente atemporal que esconde a história da vida.

Refere-se a uma situação cotidiana significativa em que o indivíduo exerce o papel de professor. Ou “eu” como representante de mim mesmo, citado no primeiro ponto levantado, pois a sociedade se funde no “eu” dois pais sociais, e no “eu” atemporal, que recobre o “eu” temporário. (Silva Lima, 2019, p. 330)

Por meio desse tríplice sentido do papel, constitui-se a visão da realidade para o professor, especialmente para suas ações específicas no âmbito das ações “criativas” ou inovadoras.

O papel do profissional professor também está envolvido com sua identidade quanto à finalidade da ação docente. Há bastante consenso entre os autores sobre o assunto de que o papel não é uma ação livre e autônoma da pessoa, mas sim um emergente das interações dentro do sistema educacional, que tende a reproduzir o sistema social em que está inserido. Quer na sua dimensão mais funcional, no sentido em que os papéis que se impõem em cada sociedade específica com a sua cultura, as suas condições de existência atuais e o contexto social de atuação (abordagem funcional) são ensinados como um sistema também destinado a perpetuar a desigualdade que o próprio sistema social promove (Bourdieu, 1997), bem como a reprodução das condições de produção vigentes na sociedade (abordagem marxista) para impor o sistema de dominação social (Silva Lima, 2019).

Um conceito que, embora ligado ao papel, em certo sentido o transcende é o de rótulo, que Silva Lima (2019) aponta identificado com o nome. “Serve como uma espécie de símbolo ou chancela, que confirma e autêntica nossa identidade. É o símbolo de nós mesmos” (Silva Lima, 2019, p. 330). O rótulo filtra nossa autopercepção de identidade e é por meio dele que percebemos a realidade das ações fora, além ou à parte do papel. Para Goffman (1989), é um estereótipo, que pode se tornar coletivo e que fixa a percepção da identidade de uma pessoa fora do papel. Assim, um professor, que é chamado de “professor” (como nome), pode se tornar um conselheiro familiar ou de saúde, para além de sua função educacional, e a transcender. É um superpapel que garante o privilégio. Há também um lado sombrio no rótulo: ele o fixa em uma posição e o torna digno de estigma e desvantagem. Assim, esse estudante recebe o estereótipo de DI. Pior ainda, receber um apelido depreciativo que o cristaliza em uma situação de desvantagem.

Do ponto de vista do papel do professor, essa cristalização também acontece quando ele é projetado para ser “o que se espera dele”. Assim, goste ou não, espera-se que você seja crítico, ético, avaliador de contextos políticos e sociais. O papel do professor é tão relevante que colore não apenas sua história de vida, mas também a influência que exerce sobre os outros e sobre o meio ambiente. A consciência de que o professor é um instrumento que perpetua relações de dominação impede uma falsa autoconsciência.

O indivíduo, portanto, precisa ser ciente de que sua atividade ocorre em interação com o outro, no caso do professor, como os alunos, diretores, pais, professores, ou seja, com toda a comunidade docente e discente. É por meio

dessa relação que o professor concretiza o pensamento, ou enunciado de sua fala, à comunicação: ele concretiza seu papel, evitando assim uma falsa consciência social e, conseqüentemente, com uma falsa autoconsciência. (Silva Lima, 2019, p. 328)

Tardif (2014 citado por Silva Lima, 2019) sustenta que há duas abordagens pedagógicas: o **mentalismo** cognitivo que apenas reivindica as mudanças na mente do aluno e o **sociologismo**, que submete o professor a ser um ventríloquo das condições sociais vigentes.

A identidade social é formada na interação social com outros atores significativos do sistema. A identidade é construída tanto no “que eu sou” quanto na diferença com o outro “o que eles são” (Silva Lima, 2019, p. 336). Nesse sentido, surge a função de crítica social que lhe corresponde.

A profissão de professor, como as demais, surge em determinado contexto e momento histórico, como resposta à necessidade que lhe é imposta pelas sociedades, adquirindo personalidade jurídica. Uma identidade profissional foi construída, então, a partir da (re)significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, bem como da reafirmação de práticas culturalmente consagradas que permanecem significativas. (Tardif, 2014 citado por Silva Lima 2019, p. 336)

Outra linha marcada nos professores é o que se pode chamar de “desconforto na educação”, tema aberto por Zygmunt Bauman (2005). Em sua conhecida teoria sobre a modernidade líquida, ele sustenta que a identidade no sentido de pertencimento institucional é um conceito que hoje se torna revogável.

A identidade e o sentimento de pertença não são sólidos, por isso é a expressão “modernidade líquida”. Para o sociólogo, você está negociando e revogando valores culturais, parceiros e, conseqüentemente, a ideia de pertencimento e identidade. O indivíduo vive em um mundo cercado de possibilidades, de comunidades com as mais diversas ideias. As identidades flutuam no ar. (Bauman, 2005 citado por Silva Lima, 2019, p. 332)

Além disso, para o autor de Oxford, a família e o estado estão abandonando seu protagonismo na sociedade. Silva Lima (2019, p. 332) argumenta que

As ideias de Bauman (2005) proporcionam àqueles que exercem a função de professor um amplo espectro sobre os cenários da sociedade em que a escola, muitas vezes, acaba se reproduzindo. O professor reflexivo, consciente de seu papel, se depara com dilemas para os quais não está preparado para lidar com questões familiares, religiosas e políticas.

E define o mal-estar da seguinte forma: “O mal-estar na educação ocorre quando o professor não se identifica não só com a carreira, mas também com o ambiente onde trabalha e a modalidade de ensino a que instrui” (Silva Lima, 2019, p. 333). Ou seja, o desconforto da educação não ocorre na normalidade do professor que pertence à escola, mas quando entra em debate devido às mudanças sociais ou à anemia da pós-modernidade.

Em relação ao mesmo tema, Silva Lima (2019) resgata a contribuição de Hall (2014), que defende que é preciso explorar as diferenças entre o global e o local, a incidência da complexidade (no sentido de Morim) como facetas que abrem o campo da incerteza ao invés da certeza de encontrar a verdade absoluta.

Com a globalização, uma nova forma de identidade cultural é apresentada: transcendente, fragmentada ou regionalizada por meio de padronizações a fim de estabelecer uma nação com novos significados, se distanciando da ideia sociológica clássica de sociedade para uma perspectiva na forma atual de vida ao longo do tempo e espaço. (Silva Lima, 2019, p. 334)

8.5. IDENTIDADE E PAPEL PSICOSSOCIAL

Mais do que o mérito individual, a educação enfatiza a legitimação da herança familiar de poder e prestígio. Costa (2007) resgata como atuais as perspectivas de Bourdieu (1997) e Vygotsky (1989) para destacar as inclinações sobre os papéis dos professores entre a visão liberal de formar indivíduos para o mercado de trabalho *versus* aqueles que criticam o processo de aprendizagem com base em critérios quantitativos. Para Costa (2007), restam dois paradigmas em relação ao papel do professor. O **paradigma consensual**, originário de Durkheim, sustenta que a escola é formadora de papéis sociais e promotora de ascensão social: como tal, enfatiza o mérito da realização individual, que acaba por diferenciar papéis e posições sociais na sociedade. Por outro lado, Bourdieu (1997) defende o **paradigma democrático**, que entende que o mérito individual não é tal, mas que suas conquistas são tributárias não do aluno, mas de fatores sociais, como sua herança social imediata (cultura familiar) e social distante (condição socioeconômica, nível de prestígio e poder). Nesse sentido, o autor os proclama como reprodutores de desigualdades antidemocráticas. Costa (2007) completa esse paradigma com as contribuições de Vygotsky no sentido do valor de incidência do meio social, basea-

do no estágio de desenvolvimento da sociedade em que o aluno está inserido e na consideração pedagógica da zona de desenvolvimento proximal (ZDP, daqui em diante) que o concretiza para cada estudante, incluindo aqueles com DI.

8.6. IDENTIDADE E PAPEL INDIVIDUAL

Resta abordar a constituição da identidade do professor do ponto de vista da Psicologia, no sentido da construção de seu papel como indivíduo em sua modalidade específica e com a bagagem atitudinal, personalidade e história de vida pessoal e local de cada sujeito. Vários autores, além de Bauman (2001), assim como Dubar (2005), Pimenta (2012) e Hall (2014), apontam que essa identidade não é imutável, mas é constituída e modificada na interação não apenas com outros próximos, mas também com a situação social e a história cultural em que vive.

Para eles a identidade tem duas fontes: a biografia do “eu” e a relação com o outro que a modifica.

A identidade social é o resultado do processo biográfico, que cria a identidade voltada para o “eu” e do processo relacional, que esculpe a identidade para o “outro”. Por isso, Dubar (2005) defende que os acontecimentos, os movimentos históricos, coletivos e individuais, modificam e configuram identidades. (Silva Lima, 2019, p. 333)

No mesmo sentido, para Hall, a identidade é um processo que se desenvolve a partir da história de vida de cada um. Identidade é ser o mesmo e cortar a diferença. É assim que um indivíduo é conhecido e reconhecido. Ele menciona três vetores constitutivos da identidade na educação: o **sujeito do Iluminismo**, como emergência da razão; o **sujeito sociológico**, que se constitui em sua relação com o outro; e o **sujeito pós-moderno**, que indica diferentes identidades em vários momentos de acordo com o contexto social e as relações que está estabelecendo.

Autores que se dedicam especialmente a apontar as modificações substanciais que a identidade docente sofre na era pós-moderna, tanto individual quanto socialmente, são Cardoso, Batista & Graça (2016). Os autores retornam a Akkerman e Meijer (2011), que se perguntam sobre a origem e, sobretudo, as consequências da fragmentação pós-moderna da personalidade do professor e sobre como a integridade pode ser mantida, confrontam a descontinuidade entre o individual e o social e, sobretudo, ao longo do tempo.

Afirma-se que as pessoas estão fragmentadas e em fluxo contínuo, como podemos ser, então, reconhecidos como sendo uma e a mesma pessoa, tal como éramos antes? [...] Afirma-se que a identidade muda de acordo com os outros e com a participação social, como é que as pessoas ainda podem funcionar como indivíduos “únicos” e revelar agência fora do contexto estabelecido? (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 377)

Sobre a origem histórica da preocupação, Os autores destacam que a questão da identidade passou por três fases. A primeira inicia-se com as perspectivas essencialistas voltando-se gradativamente para a abordagem da construção social, que aceita a intencionalidade da ação racional do agente; em seguida, há a desconstrução do biopoder em Foucault; a terceira é a autorreflexividade com desconstrução do discurso do poder. Essas três fases sucedem-se na epistemologia das Ciências Educativas, mas muitos professores mantêm-se nas suas fases anteriores, configurando um panorama de mobilidade, debate e, sobretudo, com perspectiva dialógica da construção da tarefa docente, especialmente atual nas fases pós-estruturalista e pós-moderna (Cardoso, Batista, & Graça, 2016).

Segundo Cardoso, Batista e Graça (2016), esse processo, além de sua própria complexidade, comporta quatro problemas: um deles está relacionado à enorme flexibilidade pós-moderna de autodefinição individual quanto ao papel e à identidade, tanto em geral quanto no caso específico do professor. Outro é a dialética, que costuma recair sobre a consciência do indivíduo de sua pertença (ou não) ao grupo educacional que dita normas ou pode e deve refugiar-se na própria individualidade para resguardar os próprios valores como um guarda-chuva que contém uma identidade que é escolhida livremente. É precisamente em relação à tarefa e à liberdade que surge o terceiro problema, que é o da autorrealização pessoal, que se torna dramática numa época em que a satisfação subjetiva com o próprio *status* se torna mais difícil, sobretudo pela falta de pertencimento às instituições em que estão inseridos. Finalmente, o mais grave de todos é a busca da própria identidade no quadro do autoconhecimento tanto dos seus desejos como das possibilidades dentro dos quadros institucionais que lhes são proporcionados. As autoras constataam que vários autores clássicos abordaram esses problemas e fazem referências a suas obras juntamente com suas próprias reflexões.

O problema da mudança permanente no quadro da sua própria identidade como professor constata que são numerosos os fatores que influenciam essas mudanças (Cardoso, Batista, & Graça, 2016). Por exemplo, a necessidade de socialização antecipatória, necessária face às mudanças nos planos de estudo e nas orientações didáticas (Dubar, 1997), a reflexi-

vidade do eu professor (Mead, 1962), a capacidade de gestão do professor (Macphail & Tannehill, 2012), seu manejo das emoções como aspectos da personalidade (Zembylas, 2003), sua personalidade como professor, que está ligada à sua personalidade individual (Lopes, 2007) e a reflexividade sobre sua ação (Korthagen & Vasalos, 2005).

Sobre o problema de conciliar o eu identitário com as exigências de mudança de papel (e de identidade) que lhe são impostas por uma sociedade também em constante mudança, para Giddens (1977), a modernidade tardia produz o fenômeno da fusão da identidade individual com a coletiva, já que a identidade coletiva tende a se fragmentar cada vez mais. “A multiplicidade das pessoas, refletida em suas várias ‘posições uns dos outros’, ainda está ligada ao ‘eu unitário’ (Akkerman; Meijer, 2011) por uma atividade contínua de autodiálogo” (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 378).

O terceiro problema, relacionado à manutenção da unidade do ego, segue Giddens (1997) no sentido de que essa multiplicidade no indivíduo se resolve em várias posições do ego ligadas entre si como um “self unitário”.

Em rápida mutação, à escala local e global, sustenta-se consistentemente na forma como o indivíduo liga projetos futuros com experiências passadas, onde a confiança é, para Giddens (1997), um elemento crítico na construção da auto-identidade. Funciona como uma vacina contra o colapso do indivíduo em uma ansiedade existencial paralisante, alimentada por todo tipo de ameaças catastróficas que o futuro pode augurar. A confiança é, portanto, essencial para lidar com o risco e a ambiguidade inerentes à imprevisibilidade e indeterminação da vida contemporânea; Fortalece a interpretação pessoal das experiências vividas para um projeto reflexivo de si, ou que, por sua vez, fornece aos indivíduos ferramentas para lidar com situações futuras ou permite uma reflexão antecipada e a criação de identidades designadas. (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 376)

O homem se transforma em um mutante global, estilo de vida e autoconfiança suscitam críticas para construir a identidade própria e o futuro. Criticar a autoconfiança é básico. É aí que a autoidentidade é feita. “Portanto, a alternativa pós-moderna de um eu descentrado, fragmentado, em fluxo contínuo coloca problemas para a própria viabilidade do conceito de identidade em virtude do tempo e do contexto” (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 377).

Outra perspectiva interessante sobre a identidade que Cardoso desenvolve é a da sociedade em rede de Manuel Castells (1997). Para o autor, a identidade decorre da construção de significados que, mais do que de papéis, se baseia no processo de individuação do sujeito que lhe dá força para a representação e a ação social.

Para o autor, a identidade é compreendida como um processo de construção de sentido, baseado em atributos culturais, onde resulta uma pluralidade de identidades tanto para os atores individuais quanto para os coletivos, ainda que essa pluralidade seja fonte de tensões e contradições para a auto-representação e ação social. As identidades não estão confinadas, no entanto, aos pais sociais. Estas são definidas por normas e organização das funções dos indivíduos nas instituições e organizações da sociedade, enquanto as identidades são fontes de sentido construídas através do processo de individuação, ou que conferem muito mais força para representação e ação social. (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 376)

O sociólogo sugere que três identidades se desenvolvem na sociedade em rede. Pertencem à sociedade civil, às comunidades e ao sujeito.

Aos três tipos de identidades, Castells (1997) faz corresponder três modos de coletividade, ou seja, à identidade legitimadora faz emergir a *sociedade civil*, assente no mercado e nas instituições legitimadoras; a identidade de resistência consubstancia-se nas mais diversas *comunidades* que se opõem às consequências das lógicas do mercado, da revolução tecnológica e da globalização; e, por fim, a identidade do projeto depende da emergência do *sujeito* empenhado na transformação das condições de existência, na constituição do ator social coletivo, que oferece aos indivíduos a possibilidade de aceder a um significado holístico da sua experiência, negado à maioria das pessoas e grupos pela disjunção entre o local e o global, que lhes coloca as maiores barreiras ao planejamento reflexivo das suas vidas. (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 377, grifos dos autores)

Em relação à dialética entre identidade individual e coletiva apontada por Castells, Giddens (1997) argumenta que as identidades individuais constroem as coletivas.

A autoidentidade torna-se um empreendimento reflexivamente organizado. O “projeto reflexivo de si”, que consiste na manutenção de narrativas biográficas coerentes, ainda que continuamente revisitadas, ocorre em um contexto de escolha filtrado por sistemas abstratos (Giddens, 1997). Por isso, na sociedade atual, a noção de escolha de vida assume um significado particular. (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 375)

“É nessa perspectiva que a identidade profissional é considerada simultaneamente individual e coletiva.” (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 378). Do ponto de vista da RS, Lopes argumenta que é assim que ela se torna uma identidade profissional individual e coletiva simultânea elaborada como um NC e uma área periférica.

Tanto nas identidades individuais como nas identidades coletivas é possível distinguir um núcleo e uma periferia. No caso das identidades individuais, o núcleo é de índole emocional e a periferia é composta de identidade pessoal (conjunto de papéis sociais sobre os quais o indivíduo vai criando uma prá-

tica), de identidades sociais (nas quais se inclui a identidade profissional) de identidades situadas (hierarquia dos papéis assumidos em determinado momento). Quanto às identidades coletivas, e particularmente no caso docente, o núcleo central corresponde às dimensões do saber e dos comportamentos. (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 379)

Na segunda categoria de Castells (1997), o comunitário Cardoso resgata a perspectiva de Gee (2001) segundo a qual, para compreender a identidade, é necessário utilizar um quadro interpretativo histórico-cultural desenvolvido em identidades naturais, institucionais e de afinidade discursiva.

Segundo Gee (2001), nenhuma identidade humana pode ser reconhecida sem um sistema interpretativo, que pode se basear em pontos de vista moldados histórica e culturalmente: as características biológicas das pessoas (identidade natural); as normas, tradições e regras das instituições (identidade institucional); ou discurso ou diálogo estabelecido com os outros (identidade discursiva); e as experiências desenvolvidas em grupos de filiação (identidade de afinidade). O que importa aqui é que praticamente todas as identidades podem ser compreendidas em virtude de qualquer um desses sistemas interpretativos. (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 379)

Para Giddens, a construção da autoidentidade é baseada na narrativa reflexiva do eu. O que importa aqui é a escolha da vida que é atuada localmente a partir de categorias abstratas do global.

[...] a autoidentidade torna-se um empreendimento reflexivamente organizado. O “projeto reflexivo de si”, que consiste na manutenção de narrativas biográficas coerentes, ainda que continuamente revisitadas, ocorre em um contexto de escolha filtrado por sistemas abstratos (Giddens, 1997). Por isso, na sociedade atual, a noção de escolha de vida assume um significado particular. (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 375)

Na terceira classe de comunidade, a das redes, para Castells, a identidade é alimentada por redes e cultura com uma identidade principal e várias subsidiárias: a legitimação, a resistência e o projeto.

Em uma sociedade em rede, para a maioria de dois atores sociais, os significados são organizados em torno de uma identidade principal, que engloba as identidades subsidiárias e os pais sociais, garantindo coerência no tempo e no espaço. Esta identidade pode referir-se a um dos três tipos de identidade concebidos por Castells (1997), uma identidade legitimadora, alinhada com os discursos, normas, padrões e expectativas das instituições dominantes da sociedade; a identidade de resistência, dois atores que sentem seus interesses ou valores simbólicos desvalorizados, estigmatizados, ameaçados; e a identidade do projeto, que envolve a construção de novas identidades, a redefinição de posições na sociedade e a consequente transformação de toda a estrutura social. (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 376)

8.7. A INTERAÇÃO DO PROFESSOR E SEUS ALUNOS COM DI

Até agora, este capítulo desenvolveu as características e propósitos tanto do papel do professor quanto da constituição da identidade profissional do professor. No entanto, essa caracterização careceu da singularidade desta tese. Neste trabalho estamos falando do professor que interage com seu estudante com DI. A verdade é que a bibliografia sobre o tema no campo da Psicologia Social da Educação é escassa, o que é um sinal da dificuldade que ela encerra. Foram encontradas duas obras em português que se referem ao assunto e serão analisadas a fim de extrair uma descrição da natureza da relação que costuma surgir. O primeiro dos trabalhos é a tese de Daniela Coutinho de Moraes Escórcio intitulada *A interação entre professor e aluno com DI na escola inclusiva: um estudo de caso*. A abordagem é interessante e muito adequada aos requisitos do presente trabalho. A autora destaca a importância do esforço do professor para aumentar a participação social do aluno com DI tanto no ambiente escolar quanto no restante da sociedade.

A obra de Escórcio se fundamenta na perspectiva de Vygotsky (1989), para quem a exigência sistêmica da escola consiste em proporcionar a heterogeneidade escolar necessária ao pleno desenvolvimento do aluno com DI, razão pela qual se apresenta como um claro defensor da EI. (Escórcio, 2008). Sendo o trabalho de Escórcio baseado em um estudo de caso, torna-se especialmente proveitoso ao descrever as características do aluno com DI, fator essencial a ser considerado pelo professor para estabelecer uma comunicação efetiva entre eles.

Primeiro, há o problema do fracasso do professor em perseguir o desempenho do aluno. O fracasso de aprendizagem do aluno com DI tem mais a ver com a falta de uma mediação semiótica adequada, ou mesmo com a falta dela, do que com a lesão biopsicológica do aluno (Escórcio, 2008).

Outro conceito que indica uma característica é o de compensação. A teoria da compensação diz que o que falta biologicamente à pessoa com DI pode ser compensado por meio de outras capacidades grupais obtidas em suas experiências sociais. Essa não é uma compensação automática, nem é um requisito para a supercompetência do estudante com DI. São fatores que podem ser desenvolvidos no indivíduo em contato com seu grupo social de forma satisfatória. Vygotsky considera que isso deve

ser avaliado qualitativamente e não pelos cânones quantitativos usuais. A compensação da pessoa com DI precisa ser superestimulada por outras facetas, por exemplo, a linguagem, para que ela desenvolva o que lhe falta por outros meios (Escórcio, 2008).

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem decorre da interação social em que está envolvida a troca de diferentes tipos de signos, principalmente os linguísticos – e isso aplica-se especialmente ao aluno com DI. Para o autor, há uma dupla atividade: começa por ser externa ou social e depois é internalizada no nível individual. O instrumento de mediação é a operação com signos linguísticos. (Escórcio, 2008). Daí a importância dos laços sociais tanto com o professor quanto com seus pares.

Uma última característica do aluno com DI está relacionada à sua falta de capacidade de abstração:

Precisamente porque as crianças com deficiências, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas altamente elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deve fazer todos os esforços para seguir a direção certa, para desenvolver-se nelas ou que seja intrinsecamente carente de seu próprio desenvolvimento. (Escórcio, 2008, p. 57)

Assim como foram caracterizadas as qualidades do aluno com DI, cabe agora especificar os comportamentos, condutas e orientações relativas ao professor que tem contato com seu aluno com DI.

O primeiro preceito sobre a conduta do professor diz que o professor deve dedicar tempo ao seu estudante com DI. Na verdade, mais tempo do que ele passa com um aluno sem deficiência. No entanto, mesmo que os professores passem mais tempo interagindo com alunos com DI, isso não significa que seus resultados melhoram.

Não podemos afirmar que os alunos com DI estão realmente incluídos, visto que o tempo das interações; as formas de interagir, em sua maioria, por meio de verbalizações à distância, bem como o conteúdo dessas interações, em maior número por meio de elogios e incentivos, não se constituem em fatores estruturantes para o processo de ensino-aprendizagem de dois alunos com DI. (Escórcio, 2008, p. 103-104)

Mas, apesar desse tempo a mais não aumentar o desempenho dos estudantes com DI, pode-se dizer que melhora seu comprometimento afetivo e criativo e a visão positiva do professor (Escórcio, 2008).

Vygotsky (1989) diz explicitamente que com o DI são utilizados os métodos normais, somados à efetiva inclusão em diversos grupos para enriquecê-los:

[...] Nas linhas gerais, os métodos educacionais desse tipo de educação coincidem com os métodos normais, sendo seu ritmo apenas ligeiramente atenuado. Do ponto de vista psicológico, é extremamente importante não maturar essas crianças em grupos específicos, mas conviver com outras crianças o mais amplamente possível. (Vygotsky, 1989, p. 61)

O tempo de experiência do professor melhora o relacionamento com o aluno com DI (Escórcio, 2008, p. 104).

Uma vez analisadas as características dos alunos com DI e dos professores que com eles interagem, é pertinente estudar a imagem do aluno com DI que o professor forma.

A primeira proposição que surge é que quanto mais tempo o professor interage com seu aluno com DI, mais positiva se torna sua visão sobre DI. “As professoras também relataram nas entrevistas que, a partir do contato com os alunos com DI, passaram a ter uma visão diferente do processo de inclusão, ou dizem, veem de forma positiva e isso é verdade” (Escórcio, 2008, p. 104).

Outro ponto de relevância para analisar a relação entre os dois é a utilização da estratégia didática da abordagem empática e pessoal do professor para com seu aluno. Fará parte dessa abordagem que o professor conheça pessoalmente seu aluno com DI para se aprofundar em suas estratégias cognitivas para resolução de problemas.

Para isso, os professores devem conhecer cada um deles individualmente, observando o que os leva a agir de uma forma ou de outra, a fim de compreender como esses alunos utilizam estratégias na resolução de dois problemas que lhes são apresentados. (Escórcio, 2008, p. 56)

Os professores também devem aprender a detectar o potencial e as características de aprendizagem de cada aluno (Escórcio, 2008), e o tipo de estratégia de pensamento do seu DI para trazer métodos não convencionais, incluindo aprendizado em grupo. “O professor inclusivo deve adotar uma metodologia não convencional com recursos alternativos e inovadores. Seu trabalho individual e solitário dá lugar ao trabalho em grupo, buscando coletivamente soluções e alternativas pedagógicas” (Escórcio, 2008, p. 60).

Outra estratégia didática mencionada é a interação entre professor e aluno com DI, apontando que, quando é frequente e de boa qualidade, melhora os resultados de aprendizagem.

No entanto, foi observado que, embora tenha ocorrido uma quantidade razoável de interações, o tempo dessas interações ainda é muito reduzido e, segundo estudos de autores da área, por exemplo Vygotsky (1989), é preciso considerar não só a quantidade das interações, mas a qualidade das mesmas,

tendo em vista que os alunos com DI necessitam de apoios mais direcionados. (Escórcio, 2008, p. 6)

A autora coleta evidências empíricas confirmatória da importância da ZDP. Geralmente antecipa o andaime de conceitos nela para construir esse conhecimento em DI.

O bom aprendizado precisa dirigir-se à zona de desenvolvimento proximal, ou seja, deve adiantar-se ao nível de desenvolvimento já efetivado para que haja uma evolução, daí a importância das interações, pois é a partir delas que serão acionados nos aprendentes potenciais, os quais estão precisando de estímulos, “andaimes”, para se desenvolverem. (Escórcio, 2008, p. 58)

Escórcio observa que a pedagogia que dispensa as ZDP nega ao DI o “andaime” para seu caminho rumo ao pensamento abstrato e o condena ao concreto.

O grande erro de uma pedagogia que se baseia em uma lógica concreta e na repetição alienante é negar o acesso do DI ao nível abstrato e simbólico da compreensão, ou ao que parece, negar sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O risco de errar é empobrecer cada vez mais a possibilidade das pessoas com DI lidarem com o pensamento, usar ou raciocinar, usar a capacidade de descobrir ou o que é visível e prever ou invisível, nutrir e inovar, enfim, ter acesso a tudo o que convém saber. (Escórcio, 2008, p. 59)

Outra estratégia que Escórcio (2008) encontra é evitar que o aluno erre com um argumento diferente.

Autores como Bruner (2002) destacam a interação professor-aluno, fazendo uma analogia com o “andaime”, pois consideram que esse processo ocorre como um adulto ajudando a criança, indo na frente dela e eliminando sua falta de competência no primeiro momento, evitando que haja erros, possibilitando que as crianças realizem tarefas no processo de interação. (Escórcio, 2008, p. 56)

No mesmo sentido, sustenta que o professor deve orientar o DI para interações que facilitem a internalização de mecanismos de controle de seus processos de pensamento e ação, eventualmente criando situações apropriadas (Escórcio, 2008). E essa experiência deve ser ampliada com o apoio de colegas:

Pelo tempo mínimo em que as interações ocorreram, torna-se necessário que os professores estejam mais atentos à qualidade dessas interações, procurando oportunizar um tempo maior com esses educandos, sem desconsiderar os investimentos pedagógicos nos demais; bem como incentivar a ajuda entre pares, de forma que os colegas “mais experientes” ajudem de forma cooperativa os “menos experientes”. (Escórcio, 2008, p. 104).

Escórcio (2008) aponta ainda que as interações entre professores e alunos com DI melhoram quando eles são redimensionados para que consigam maior participação nas atividades. “Assim, acredita-se que redimensionar essas interações, no sentido de alcançar a melhor participação desses alunos nas atividades propostas, constitui fator essencial para a inclusão dos educandos, especialmente daqueles com deficiência intelectual” (Escórcio, 2008, p. 6).

O segundo trabalho que será utilizado para caracterizar a relação entre o professor e o aluno com DI é a dissertação de Teresa Cristina Coelho dos Santos elaborada para o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2012. Seu título é *Educação Inclusiva: práticas docentes contra a DI*. Trata-se de um estudo empírico sobre práticas educativas e percepções de professores sobre seus alunos com DI (Santos, 2012).

Como enquadramento epistemológico, importa referir que coexistem dois paradigmas vigentes nos professores: o tradicional, que trata da impossibilidade de o DI obter conquistas, e o novo paradigma, que destaca a pertença do aluno a um grupo que o inclua e estimule.

De fato, os professores que aprendem a trabalhar com uma realidade inclusiva, rompem com uma prática puramente tradicional. E, nesta perspectiva inovadora, as diferenças são valorizadas, desenvolvendo o sentimento de pertença ao aluno, abalando as estruturas tradicionais em que assenta a nossa escola. (Carvalho, 2007 citado por Santos, 2012, p. 135).

Em relação ao paradigma tradicional, Santos descobre uma nova dimensão emocional na relação do aluno com DI com o professor e os demais alunos.

Diante desse raciocínio, invocamos as palavras de Amaral (1994; 1995), sobre o quanto impactam nas pessoas, as diferenças/deficiências. Ela garante que a deficiência nunca passa em “nuvens brancas”, muito pelo contrário: ela desorganiza, ameaça e mobiliza, porque representa o que se espera, simétrica, bela, eficiente, perfeita. E, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a supremacia do emocional sobre o racional.” (Amaral, 1994 citado por Santos, 2012, p. 125)

Em suma, o impacto relacional da diferença de DI é produzido pela emoção negativa diante do comportamento inesperado ou novo do aluno que se choca com as expectativas do grupo. Na realidade, enfatiza a autora, os professores não podem deixar de ver o DI como diferente e isso constitui uma barreira tanto na relação quanto na aprendizagem

[...] a principal barreira para a inclusão está na percepção de duas professoras de que as crianças especiais são diferentes [...] a atitude e a percepção do professor constituem o maior, único e significativo obstáculo à inclusão, ou que não pode ser ignorado. (Santos, 2012, p. 126)

Outras percepções dos professores sobre os alunos com DI destacam a deficiência como desvio da “normalidade”. “Esta associação obedece a estereótipos sociais altamente estruturados em torno da normalidade, vista como sinônimo de saúde e a deficiência como desvio, estigma, decorrente de patologias” (Carvalho, 2004 citado por Santos, 2012, p. 127).

Alguns professores sentem que a deficiência é uma “falta de alguma coisa” que não conseguem explicar, como aponta o depoimento de uma professora analisado por Santos:

mais uma vez, um sentimento de angústia por não saber ou o que fazer com aqueles alunos que consideram que não podem aprender tão bem como o resto de vocês. Vemos, também, que o seu conceito de deficiência não é claro, porque está sempre dizendo que deficiência é a falta de algo, mas que não sabe explicar de maneira clara em que consiste. (Santos, 2012, p. 127)

A imagem (RS) da DI está tradicionalmente associada a uma doença e como tal é exclusiva:

Martins (1997) confirma que essa visão que se tinge de deficiente se deveu ao fato de a deficiência ser percebida como uma doença e da própria pessoa com deficiência ser vista como professor, como alguém incapaz de aprender como você. Portanto, a crença infundada, baseada na falta de compreensão sobre as possibilidades de desenvolvimento e o potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência, voltam em preconceitos e exclusão educacional. (Santos, 2012, p. 130)

A autora também percorre as perspectivas sociológica e sociopsicológica ao coletar depoimentos que indicam que o DI pode aprender coisas, mas não aprende a ler como um fracasso em seu desenvolvimento civilizacional:

a aprendizagem dos alunos com DI pode acontecer, visto que, se eles aprendem e aprendem outras coisas, por que não podemos aprender a ler e a escrever também? Mostra que a leitura é algo novo na civilização, algo que era privilégio de uma elite e que somente a partir de meados do século passado (XX) tornou-se extensivo ao povo em geral, em nosso país. (Santos, 2012, p. 132)

Nesse sentido, destaca-se também a reprovação que acaba se cristalizando como um estigma no aluno.

A DI é considerada por muitos como a deficiência mais estigmatizada, “[...], algum aluno com essa deficiência tem uma forma própria de lidar sabendo que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola” (Batista, 2006, p. 12). Portanto, essa limitação de natureza intelectual pode ocasionar certa rejeição do professor em relação ao aluno que se apresenta, pois este estaria diante do fracasso escolar, ou que prejudicaria o final do ano letivo, bem como prejudicaria o resultado final da turma, diminuindo o índice de rendimento escolar. (Santos, 2012, p. 129)

Em relação ao fracasso do aluno com DI, cabe destacar que o drama exasperante do DI é que ele não consegue memorizar o que aprendeu. Como afirma o depoimento de uma professora entrevistada por Santos:

É um entrave de não conseguir captar nada. E às vezes eu consigo capturar, mas não consigo registrar, porque depois ele não sabe mais nada. Ele capta a matéria em nenhum momento, mais de dois minutos depois que você pergunta, ele não sabe mais [...] a questão é a memória. A questão da memória está envolvida na DI. (Santos, 2012, p. 128)

Santos (2012) relaciona essa característica com o desenvolvimento de Vygotsky (1989): “a memória é característica do pensamento abstrato, sendo uma característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Destaca a importância da mediação, mostrando que a interação com outras pessoas favorece o processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Santos, 2012, p. 128).

Tudo isso provoca duas consequências no humor do professor que responde à angústia diante da tarefa que não consegue realizar com sucesso: a paralisia do professor e sua ignorância sobre como lidar com o problema. O professor fica paralisado porque não entende como o DI não consegue aprender. Como no depoimento a seguir:

Sinto muito que está faltando alguma coisa... Agora, sim... não sei explicar bem... Mas está faltando alguma coisa, entendeu? [...] não pode aprender. Eu não consigo, eu não estou fazendo isso. Meu Deus! Como é que alguém não pode aprender? Estou pensando, porque às vezes não é falta de interesse deles, às vezes, é porque eles não conseguem aprender.” (Santos, 2012, p. 126)

No mesmo sentido, professores inexperientes desenvolvem preconceitos e julgam com eles. Eles se sentem inseguros por causa de sua ignorância.

É com modelos pré-concebidos sobre deficiência que os professores chegam para ensinar nas escolas e, ao se depararem com as diferenças entre os alunos, em suas salas de aula, ficam inseguros, principalmente diante do aluno com deficiência, porque não receberam informações sobre ele. Isso decorre do fato de que “[...] o desconhecimento é a matéria-prima para a perpetuação de atitudes preconcebidas e leituras estereotipadas da deficiência” (Amaral, 1994, p. 18 citado por Santos, 2012, p. 126).

8.8. CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

Um trabalho bastante detalhado examinou o papel dos professores como sujeitos de pesquisa no sistema educacional brasileiro, destacando sua interação com alunos com DI. Os professores são vistos como atores sociais cujas práticas e identidades são moldadas por interações complexas com o sistema educacional, as políticas públicas e as dinâmicas sociais.

O capítulo enfatiza que as atitudes e práticas dos professores em relação aos alunos com DI são influenciadas por suas identidades profissionais, que são construídas por meio de interações socioculturais e educacionais. A identidade profissional do professor é explorada sob várias perspectivas teóricas, incluindo abordagens sociológicas de Bourdieu (1997) e Vygotsky (1989), que destacam como os papéis sociais e educacionais influenciam a prática pedagógica e a autoimagem do professor. Na era pós-moderna descrita por Bauman, a identidade do professor é vista como fluida e negociada, sujeita a mudanças constantes em resposta às demandas sociais e institucionais.

Além disso, trata dos desafios enfrentados pelos professores na busca por uma identidade profissional coesa e significativa, equilibrando as expectativas institucionais com as necessidades individuais dos alunos. A interação do professor com esse aluno é crucial, pois impacta diretamente em seu sucesso educacional e emocional. Estudos adicionais de Escórcio e Santos destacam a importância da qualidade das interações professor-aluno para promover a inclusão efetiva de alunos com DI, enfatizando a necessidade de estratégias pedagógicas empáticas e personalizadas.



9. IDENTIDADE E CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE COM DI

Neste capítulo, é necessário aprofundar a caracterização dos estudantes com DI, levando em consideração suas diversas facetas. Além disso, é importante caracterizar os estudantes na mesma faixa etária sem deficiência, abordando seus anseios e dimensões, utilizando como base as teorias conhecidas, passando pela descrição do ambiente familiar desse estudante com DI e terminando no debate sobre as diferenças entre os adolescentes com e sem DI.

Partindo da premissa de que o adolescente com DI leve ou moderada não difere significativamente do adolescente sem deficiência, é importante destacar que essa comparação não se refere exclusivamente às questões intelectuais. Em outros tipos de deficiência, como motora, visual ou auditiva, as diferenças podem ser mais pronunciadas.

O histórico bibliográfico ou de pesquisa destaca a afirmação acima. Na verdade, há pouca pesquisa dedicada a tal deficiência. E entre as pesquisas que encontramos, predominam aquelas que, desde a Pedagogia, ou desde a Psicologia da Adolescência, se dedicam a recomendar condutas adequadas para tratamento, aprendizagem e interação com adolescentes com DI leve ou moderada.

Em seu desenvolvimento psicossocial apresentam algumas diferenças que devem ser analisadas.

9.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES COM E SEM DEFICIÊNCIA

Em primeiro lugar, os adolescentes com DI leve ou moderada **demonstram mais que os adolescentes sem DI para atingir os objetivos** de seu estágio, tanto cognitiva quanto socialmente, e, em geral, apresentam piores resultados na aquisição de habilidades cognitivas e sociais. O indicador mais notório é que seu QI costuma estar abaixo dos parâmetros etários que correspondem à sua idade cronológica, atingindo os valores que são normais para indivíduos com alguns anos a menos.

Dois fatores se destacam como facilitadores ou obstáculos para suas conquistas. Por um lado, a **atuação dos pais**, que, diante da deficiência, tendem a ser mais relutantes em conceder-lhes autonomia, mantendo-os por mais tempo em uma situação de dependência que não favorece seu desenvolvimento.

Por outro lado, os **amigos e colegas**, embora geralmente compreensivos com a situação que o sujeito vive, não se exime de pressioná-lo ou apoiá-lo num papel de relativa incapacidade, relegando-o a papéis de pouca valorização. Essa situação é comum em adolescentes que ainda não conhecem o papel que corresponde a cada um e que têm a necessidade, por suas próprias deficiências, de definir com clareza papéis, méritos e deméritos, principalmente em ambientes competitivos como o ambiente escolar.

Nesse sentido, adolescentes com DI são frequentemente objeto de **estigma ou discriminação** por parte de seus pares. Isso geralmente causa danos significativos à sua própria autoestima e leva a um atraso na conquista das experiências necessárias ao seu desenvolvimento.

No campo de suas aquisições evolutivas, embora não haja muita diferença com a adolescência sem deficiência, é possível apontar algumas particularidades para cada uma de suas características que devem ser observadas.

A separação dos pais, base para a construção da identidade adolescente, é uma tarefa particularmente difícil para os adolescentes com DI. “Muitas vezes os pais negam o crescimento dos filhos e os filhos vivem os pais com as características persecutórias mais acentuadas” (Knobel, 2004, p. 45). Filhos e pais vivem um período de dupla ambivalência persecutória para ambos.

Pais de adolescentes com DI têm, pela dificuldade em aceitar a perda da infantilidade dos filhos, redobrada dificuldade em aceitar o surgi-

mento da genitália, que atrasa a produção de experiências necessárias ao desenvolvimento de sua livre expressão na puberdade.

Rezende, Neto e Rodrigues (2018) realizaram uma pesquisa empírica utilizando a técnica da narrativa do campo e dos filhos adolescentes e obteve os seguintes resultados.

Para isso, realizamos entrevistas semi-abertas com adolescentes e seus pais e observamos que principalmente adultos e adolescentes mais velhos veem a adolescência como um período de rebeldia, enquanto os mais novos não relacionam esse período a fatores de ordem biológica. Essa falta de compreensão sobre essa fase faz com que os pais adotem posturas inadequadas que não ajudam nem prejudicam um desenvolvimento saudável, mas acabam por ampliar conflitos comuns na adolescência. (Rezende, Neto & Rodrigues, 2018, p. 1)

É previsível que essa situação se repita com o segmento específico de adolescentes com DI.

Dentro do **grupo de pares**, os adolescentes com DI sofrem especialmente com o comportamento psicopático de seus pares, que acentuam com eles tal traço. “A impossibilidade de reconhecer e aceitar a frustração nos obriga a bloquear a culpa e induzir o grupo a agir sado-masoquisticamente” (Knobel 2004, p. 45). Nesse contexto, a vítima é frequentemente objeto de insultos, discriminações e agressões que tanto ferem sua autoestima quanto impedem suas próprias vivências em um ambiente saudável. Entre as dificuldades que costumam ser apontadas para os adolescentes com DI estão os problemas no **relacionamento interpessoal** desses sujeitos.

A esse respeito, Carvalho et al. (2022, p. 1) fizeram um estudo para analisar

A relação entre as dificuldades interpessoais na adolescência e dimensões estruturais e clínicas da personalidade, avaliadas pelo (MMPI-A) e um questionário sobre o percurso escolar. Participaram neste estudo 351 estudantes do 9º ao 12º ano, com idades entre os 14 e os 18 anos. As análises multivariadas (MANOVAs) revelaram diferenças significativas entre os dois grupos (alta ou baixa frequência de dificuldades interpessoais no contexto escolar) nas dimensões que sugerem perturbações de personalidade. Os resultados são analisados numa perspectiva que enfatiza a importância da personalidade na vida escolar na adolescência e na distinção de padrões mais ou menos adaptativos de comportamento.

Como, em geral, são relatadas dificuldades de interação em adolescentes com DI, é de se presumir que os resultados deste estudo lancem alguma luz sobre esses adolescentes.

Brito (2009, p. V) realizou um estudo sobre o significado de ter um amigo adolescente com DI. Ele diz:

Os jovens caracterizam um amigo como alguém que ajuda, com quem podem falar sobre vários temas e também como alguém que faz companhia, sempre que necessário. Referem também como características comuns com o seu amigo, terem o mesmo gosto pelas actividades de lazer, serem parecidos na constituição física e amigos um do outro, isto é, confiança e apreciação mútua.

Algo como o melhor amigo, característica comum em adolescentes e também em adolescentes com DI.

Todo adolescente tem uma **percepção ligeiramente alterada do tempo** e tende a viver em uma preeminência contínua do presente, acrescido de sua impotência na realização que o leva a nunca terminar as tarefas que lhe são confiadas (Knobel, 2004, p30). Nos adolescentes com DI, é previsível que esse adiamento se torne mais extenso devido não só à lentidão na aquisição da temporalidade tridimensional, mas também à lentidão que lhes é atribuída. Além disso, por viverem com uma inteligência que costuma ficar aquém do “normal” na sua faixa etária, as tarefas são mais difíceis.

O desenvolvimento da **genitália adolescente** frequentemente apresenta dificuldades adicionais para o adolescente com DI. E para os pais. No adolescente sem deficiência, “O problema do adolescente começa com as mudanças corporais, com a definição de seu papel na procriação e é seguido por mudanças psicológicas” (Aberastury, 2004, p. 4). Os pais, relutantes em conceder autonomia, devido à situação de dependência infantil que o seu adolescente com DI costuma acarretar, procuram mantê-lo numa situação de maior dependência infantil, para além do que o desenvolvimento puberal do seu filho necessita.

Aberastury (2004) aponta que os pais não concedem a liberdade necessária devido à rejeição da genitália da criança, e isso implica em riscos do ponto de vista sociocultural e da livre manifestação da própria personalidade. É razoável que esse comportamento ocorra com maior incidência entre os adolescentes com DI.

Bastos (2015, p. 1), em uma pesquisa empírica, obteve estes resultados:

Ainda estão presentes preconceitos envolvendo a sexualidade dos adolescentes com deficiência. Muitos consideram que ela seria exacerbada, enquanto outros avaliam que eles são desprovidos de sexualidade. Entretanto, adolescentes com deficiência desenvolvem sua sexualidade do mesmo modo que os demais. Alguns adolescentes com DI apresentam uma expressão sexual considerada socialmente inadequada. Este comportamento se dá pelas poucas informações que estes adolescentes e seus pais têm.

No caso dos adolescentes com DI, os pais enfrentam de maneira mais intensa o processo de luto, precisando lidar com a dupla dificuldade que o jovem está vivendo durante a transição para a adolescência, somando a condição especial de ter uma deficiência intelectual.

A conquista da **autonomia** dos adolescentes com DI reveste-se de especial relevância, uma vez que eles a exigem, como todos os adolescentes, mas os pais tendem a ser mais reticentes devido ao vínculo de dependência mútua que estabelecem entre eles. Assim,

As figuras idealizadas devem ser substituídas, e então o adolescente se refugia em um mundo autista de meditação, análise, luto, que lhe permite projetar a imagem paterna idealizada em professores, ídolos do esporte, artistas, amigos próximos e seu diário. Essa solidão periódica do adolescente é ativamente buscada por ele, pois facilita sua conexão com as mudanças internas nesse processo de perdê-las e substituí-las, o que acabará por enriquecer o eu. (Rosenthal; Knobel, 2004, p. 73)

É previsível que em adolescentes com DI esses processos sejam acentuados. Serão mais idealistas, dependentes de seus líderes, assumirão comportamentos éticos, religiosos e mandatos ideológicos com mais gosto que os adolescentes ditos sem deficiência.

Bastos (2009) realiza um estudo empírico sobre a perspectiva dos pais de adolescentes com DI. Seus resultados indicam que

Este trabalho tem como objetivo conhecer a RS da adolescência para os responsáveis por adolescentes com DI. Ainda que os pais reconheçam que temos algumas características próprias da adolescência, nunca o consideram como adolescente, pela pouca autonomia que possuem. Muitas vezes, não promovemos uma educação que contribua para uma maior autonomia de dois filhos, ressentindo-nos da falta de referências de como se comportar diante das mudanças em seu comportamento. (Bastos, 2009, p. 79)

Outra seção relevante para caracterizar os adolescentes com DI é sua relação com a **escola** que o acolhe e procura integrar os objetivos gerais do currículo com os objetivos necessários e diferenciais da DI, procurando utilizar diferentes métodos. É preciso lembrar que essa integração não é trivial. O jovem deve enfrentar mais trabalho do que o resto de seus pares, devido à sua falta, deve enfrentar conflitos e frustrações decorrentes da resolução de tarefas. Por outro lado, o professor também deve realizar tarefas adicionais, dar-lhes tempo e dedicação personalizada e suportar a frustração pelas dificuldades de aprendizagem que surgem. Não é agradável para ninguém. A bibliografia sobre esse ponto decorre das PEI e é mais prescritiva do que analítica. Sustenta que um dos pilares do ensino público é obter a equiparação de todos os alunos

em termos de socialização e aprendizagem e procura estimular neles o conhecimento, utilizando a competição entre os alunos como uma das suas estratégias fundamentais. É possível suspeitar que esses objetivos são uma fonte adicional de conflitos, dificuldades e frustrações para o adolescente com DI. Os pais também têm que se livrar do filho e evoluir para um relacionamento com o filho adulto, o que exige muitos sacrifícios da parte deles. Quando o corpo de seu filho se perde para sempre, o menino se depara com a aceitação do dever, do envelhecimento e da morte.

A conquista da **identidade do adolescente com DI** é também uma conquista que enfrenta dificuldades renovadas, porque a dialética do **triângulo familiar** torna-se especialmente evidente e até reforçada pela condição da criança. Já foi visto que o processo de luto tem três personagens: pai, mãe e filho. Isso suscita várias dialéticas. Um deles é o contraste mãe-filho, difícil na condição da adolescência sem deficiência, pois a mãe sofre pela perda do filho pequeno e deve aceitar a futura condição de ninho vazio, que a projeta no caminho do seu próprio futuro: permanecer vazia de seu papel materno, mas também enfrentar a presunção de seu próprio envelhecimento e a possibilidade inescapável de sua própria morte. No caso da adolescente com DI, acrescenta-se outro fantasma: tudo pode indicar que há uma fantasia de ter dois filhos em um: um é este, o real, aquele que é lento, atrasado e, ao mesmo tempo, exige cuidados e demandas excepcionais – embora ela protestasse – uma dependência dela que é diferente e intensa. O outro é esse mesmo filho de quem espera um “despertar”: o momento em que supera seu atraso e finalmente se torna um adolescente como os outros. Uma adolescente que não existe na realidade, mas existe na fantasia materna. Essa espera, essa fantasia que se situa na incerteza, lhe dá outro motivo de luto: o do adolescente que, provavelmente, não será. O filho, por sua vez, sofre de uma dualidade: por um lado, desfruta da dependência do filho em relação à mãe e de suas vantagens e, por outro, sabe que seu distanciamento – apesar de sua rebeldia – provavelmente não será total, a menos que ele “ acorde ” e vá em frente. E seu esforço é muito maior do que em um adolescente sem deficiência.

Um processo semelhante ocorre com o pai. Mais difícil para ambos. E, além disso, há a **dialética entre o pai e a mãe**. Ambos estão cientes da identidade do filho. Isso produz uma revolução no casal. Em primeiro lugar, porque é difícil, para eles, evitar que se culpem mutuamente por algum fator hereditário, existente ou não, que tenha causado o “ fracasso ” de ter um filho DI.

Existem dois resultados possíveis para essa dialética: ou um dos pais assume a culpa por algum ancestral “lento”, produzindo, assim, uma renúncia de um dos membros, que assume a culpa pelo fracasso, o que resulta numa dinâmica em que há um vencedor e um perdedor e na assunção da culpa por um deles: uma dialética difícil para uma relação conjugal. A outra solução é abandonar esse comportamento projetivo e unir-se em amor à criança, empenhando-se em ajudar, nutrir e cuidar de maneira especial.

Por outro lado, há a **vergonha do casal parental** por mostrar à sociedade uma criança “lenta”. Um adolescente diferente dos demais, que apresenta uma deficiência que a sociedade – familiares, escola, amigos – avalia e julga com critérios diversos, mas que quase nunca exclui o reconhecimento da diferença. Diante disso, os pais se escondem, defendem, ajudam, mas sempre sob a vergonhosa condição de seu imaginado fracasso familiar.

Outra perspectiva muito interessante sobre o papel da família com filhos adolescentes com DI é a de Sandra Beltrão Tavares Costa, exposta em sua tese de doutorado realizada na UCES, intitulada *Representações sociais dos genitores sobre a autodeterminação de seus filhos adolescentes com DI moderada*. A autora expõe, entre outros, a abordagem sistêmica da família de tais adolescentes. Requer entender a família como um sistema, ou o indivíduo deve ser entendido como emergindo dela (Costa, 2021). Cita Kreppner (1992), para quem a família se constitui como uma rede de relações que possuem características específicas de unicidade e complexidade, constituindo um contexto em desenvolvimento. Ainda pode ser compreendida como um ambiente não compartilhado, onde as relações desenvolvidas entre seus membros podem originar experiências diferenciadas para cada um, vivenciadas de maneira particular. Com a chegada de uma criança com deficiência, a família deve ser reestruturada. Essa reorganização familiar é facetada quando existe um apoio mútuo do casal. É, então, nesse momento que a família cumpre sua função, estabelecendo um novo padrão de organização, modificando papéis, hábitos e criando novas regras (Costa, 2021).

Quantos anos de **sentimentos** que a sociedade pode assumir com esses adolescentes com DI, eles têm um papel importante. Costa (2021, p. 63) cita Leary e Verth (1995): “sentimentos mágoa e sofrimento em relação à difícil situação de suas crianças DI são observados nas mães. A culpa foi também relatada, porém, com menor frequência”. Além disso, o meio social soube gerar “sentimentos desagradáveis, levando a os pais a reduzir as atividades culturais de seus filhos deficientes, como também os contatos com amigos, parentes e vizinhos” (Costa, 2021, p. 63).

Outras repercussões na estrutura da família são:

De acordo com Lara e Pinos (2017), quando a família inclui um membro com deficiência, passam a dedicar todo o tempo e esforço a eles, já que eles têm maiores necessidades de cuidados. Como consequência, muitas vezes suas necessidades pessoais e as dos demais filhos são postas de lado, o que cria um perfil específico de família. (Costa, 2021, p. 64)

Às vezes, as famílias percebem a criança com DI em sua vulnerabilidade e atuam com superproteção, impedindo seu desenvolvimento.

O nascimento de um filho com deficiência provocará nos pais a perda do estereótipo do filho almejado, anteriormente idealizado no imaginário dos progenitores e construído a partir de suas expectativas, neste momento, a partir de uma ferida narcísica sendo instaurada. (Costa, 2021, p. 65)

“Já o filho com necessidades especiais precisa revelar sua identidade, na qual seus limites precisam ser considerados, devendo ocupar um novo lugar, onde novas possibilidades precisam ser elaboradas” (Brazelton & Cramer, 1992 citado por Costa, 2021, p. 66).

Matos Faria (2011) realiza uma pesquisa empírica sobre o **desenvolvimento emocional** em crianças com DI, numa perspectiva comparativa com crianças sem deficiência. Ele tem como principal objetivo verificar o modo como as crianças com DI manifestam, identificam e regulam as suas emoções. O trabalho mostra o resultado de que

as crianças com DI identificam, no geral, as emoções do mesmo modo que o fazem os seus pares ditos “normais”, apesar de lhes ser mais difícil a identificação do medo e da vergonha. Quanto à manifestação de emoções, o estudo sugere que não há diferenças significativas entre os dois grupos, embora o grupo de crianças com DI se refugie mais na fantasia e menos na realidade, quando comparadas com as crianças sem deficiências. (Matos Faria, 2011, p. iv)

A vergonha e o medo são duas características marcantes das emoções, são as mencionadas por Erikson (1976).

Sobre a capacidade de **julgamento moral** em adolescentes com DI, Schipper e Vestena (2019) realizaram uma investigação

concebida com o intuito de examinar as particularidades do desenvolvimento moral, cognitivo e educacional do DI à luz da Epistemologia Genética e averiguar as possíveis influências pedagógicas e da interação escolar no desenvolvimento moral e cognitivo de adolescentes com DI. A pesquisa contou com 27 crianças e adolescentes, alunos de uma escola especial. Constatamos que duas frentes interferem no desenvolvimento moral do DI, uma cognitiva e outra afetiva/social. Pontuando em conjunto a construção da habilidade operatória e da noção de justiça, de modo amplo, o obstáculo ao desenvolvimento da capacidade operatória e da moral é o

respeito unilateral, produto da dependência e da submissão ao adulto, que traz em seu bojo outras interferências que são de ordem social. (Schipper & Vestena, 2019, p. 1)

Embora este trabalho não inclua a comparação com adolescentes sem deficiência, necessária nesta seção, julgou-se oportuno sublinhar as suas conclusões.

Como conclusão parcial desta seção, pode-se dizer que o adolescente com DI consome muita energia social: ao trabalho e aos métodos para educar os adolescentes, ele acrescenta mais trabalho e métodos adicionais para educá-los.

9.2. O AMBIENTE FAMILIAR DE UM ESTUDANTE COM DI

O ambiente familiar em que o aluno com DI está inserido é, sem dúvida, o fator condicionante mais importante no seu desenvolvimento em direção ao seu maior potencial. Sadí (2018) menciona que o ambiente pode influenciar o desenvolvimento da criança tanto pelo lado positivo quanto pelo lado negativo. A aceitação da família é o primeiro passo. A partir daí, ela busca conhecer mais sobre esse transtorno, a fim de utilizar estratégias no processo de aquisição do conhecimento. Mesmo com todo o incentivo, as crianças ainda podem ter um desempenho inferior. Nesse caso, cabe ao ambiente escolar propor uma recuperação paralela ao longo do ano, observando e valorizando as habilidades e interesses das crianças.

A família tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, pois, ao ter contato direto com elas, e de alguma forma passar mais tempo com elas, pode coletar mais informações e enriquecer o procedimento para enfrentar o desenvolvimento cognitivo. Quando a família faz uma aliança com a escola, a criança pode estar mais disposta a participar dos projetos desenvolvidos pela escola.

Segundo Kuhlmann (1998), com o auxílio de alfabetizadores e da família, a criança receberá informações sobre seu crescimento e desenvolvimento desde o nascimento. É importante conhecer a realidade da criança para tentar entender suas necessidades. “Se a família tem baixas expectativas em relação à criança, ela tende a reagir de acordo” (Sousa, 1998, p. 30). A família não é formada apenas por pai, mãe e irmãos, é preciso falar sobre a família em geral, independentemente de seus membros. Se a família influencia negativamente as crianças e/ou os adolescentes, eles vão conseguir algo que não é bom para o seu funcionamen-

to. É importante que a família apoie a criança e/ou o adolescente para que se sintam mais motivados a perseguir seus objetivos.

No mesmo sentido, Costa (2021, p. 60) sustenta que a família é o primeiro espaço de formação da criança e/ou do adolescente, em especial daqueles com DI, os quais

necessitam atenção e cuidados específicos. A ação da família no desenvolvimento de suas crianças se dá, a princípio, por meio das relações de comunicação verbal e não verbal. Como reiteram Rey e Martinez (1989), a família retrata, decerto, a forma de relação mais complexa e de ação mais expressiva sobre a personalidade humana, dada a gigantesca carga emocional das relações entre seus membros (p. 143). Este conjunto de interações e relações desenvolvidas entre seus membros demonstra que o desenvolvimento do sujeito não pode ser separado do desenvolvimento da família (Dessen & Lewis, 1998).

Assim, o grupo familiar é compreendido como um conjunto que funciona a partir de sua totalidade e no qual as peculiaridades dos componentes se inter-relacionam. Dessa maneira, qualquer ocorrência que afete o indivíduo refletirá em todos os familiares, e tudo aquilo que atinge o sistema familiar afetará o indivíduo (Franco, 2008). Portanto, família pode ser concebida como unidade social que contribui para evolução de seus membros, funcionando como matriz do desenvolvimento psicossocial, que quando acometida por pressões internas ou externas se constitui como estrutura, busca formas de acomodação (Franco, 2008).

A chegada de uma criança com DI provoca um impacto inesperado, que pode desestabilizar a estrutura familiar. Segundo Costa (2021), esse processo envolve várias etapas, sendo o momento inicial frequentemente sentido como o mais desafiador. A família precisa reorganizar-se internamente, tanto em seu funcionamento coletivo quanto individualmente, até alcançar a aceitação da condição da criança. Esse percurso pode ser prolongado e marcado por superações, especialmente diante de preconceitos, mitos e estigmas sociais que cercam a DI, os quais são vistos como uma ameaça à dinâmica familiar

A família é um fator de importância para a própria definição de DI. Verdugo e Schalock (2010, p. 14 como citado em Costa, 2021, p. 67) afirmam que “deficiência intelectual é entendida não como uma característica meramente biológica, mas está diretamente relacionada ao contexto, deixando de lado a discussão da importância do ambiente e dos fatores internos e colocando tudo no mesmo nível”. “Esta definição aponta para a influência da família como NC durante o crescimento de qualquer criança e adolescente.” (Costa, 2021, p. 67)

9.3. AS TEORIAS SOBRE A ADOLESCÊNCIA

O objetivo deste capítulo é estudar o conceito de adolescência, re-cortar a ideia de adolescente sem deficiência e as características do que é um adolescente com DI como objeto de estudo desta tese. É preciso levar em conta que esta tese trata das RS de professores sobre estudantes adolescentes com DI. Nesse sentido, é importante destacar os traços e indicadores que potencialmente podem impactar os professores para que formem suas RS em relação ao grupo.

O conceito de adolescência pode – e costuma – ser abordado principalmente a partir de cinco diferentes perspectivas epistemológicas nas **Ciências Humanas**. As ideias da adolescência e sua crise são brevemente desenvolvidas a partir de autores como Hall, da **Psicologia Social Evolutiva**, que a define como uma fase de “tempestade e estímulo” e Margaret Mead, da **Antropologia Funcionalista**, que a define como a fase da capacidade pré-figurativa das crises juvenis. Há também uma definição **sociológica do Construcionismo Social** que se concentra na singularidade de cada cultura e nas ações e funções por ela exigidas. Mais detalhadamente, por serem a base deste trabalho, as posições de Erik Erikson são desenvolvidas a partir da **Psicanálise Social**, com sua teoria da juventude como estágio de crise normativa; e a perspectiva **psicanalítica**, segundo os conceitos de Maurício Knobel e Arminda Aberastury, lhe atribuem as características de uma “síndrome clínica”.

As características particulares da crise adolescente são analisadas a seguir. Na parte final, uma extensa seção é dedicada à análise da situação peculiar dos adolescentes com DI. Como conceito, a adolescência é definida em relação à ideia de “estranheza”, seja ela chamada de crise, conflito, contradição ou síndrome. Todas as perspectivas destacam não só a singularidade dessa fase da vida humana, como também lhe atribuem caracteres algo catastróficos ou, pelo menos, fora do comum no sentido comparativo com a idade da infância, por um lado, e a idade adulta, por outro.

Como definição provisória da adolescência, pode-se assumir que é a fase da vida caracterizada biologicamente pela emergência da puberdade e psicossocialmente pela conquista de uma identidade que lança as bases de uma identidade individual adulta. Uma fase de transição entre a infância e a idade adulta. Ver-se-á que cada autor complementa essa definição com os caracteres emergentes de seu próprio paradigma teórico e epistemológico.

O conceito de adolescência possui diversos fatores que lhe conferem complexidade. O primeiro é a dúvida se é um conceito com predominância biológica devido à evidente emergência da puberdade, ou se esse conceito pode ser reduzido culturalmente a um simples rito de passagem e se tornar inexistente devido à dinâmica dos papéis sociais.

Em relação a essa ideia, surgem discussões sobre a universalidade do conceito de adolescência e suas formas. Além do fator biológico, há alguns autores que identificam funções fixas, papéis, caracteres e etapas que se cumprem em todas as sociedades, mesmo com pequenas variações. Outros autores, por outro lado, sustentam que a adolescência não existe em algumas culturas ou que, mesmo que exista, pode assumir caracteres muito diferentes dependendo da variação normativa cultural das sociedades a que pertence.

Cada disciplina – Psicologia, Antropologia, Psicologia Social, Sociologia – agrega traços próprios e pressupostos epistemológicos e acadêmicos que emergem de sua especificidade. Outro vetor de divergência é o debate sobre a adolescência ser um atributo dos indivíduos, como em muitas abordagens da psicologia clínica, ou tratar-se de atributos sociais impelidos a todos os seus membros pela cultura ou pelas exigências do sistema. Outro fator de discussão é o surgimento de áreas cinzentas: tanto as dificuldades em estabelecer fronteiras temporárias (idade dos sujeitos) quanto a presença de gradientes entre as categorias que, muitas vezes, por praticidade de definição, assumem a forma categórica.

Outro elemento de dificuldade é apresentado pela diferença entre os sexos dos adolescentes, o que leva ao debate sobre o desenvolvimento do estágio diferir significativamente, tanto biológica quanto culturalmente, entre homens e mulheres. No entanto, essa apresentação descritiva não é suficiente para obter uma classificação estrutural do fenômeno.

Lozano Vicente (2014) apresenta uma tipologia de teorias da adolescência que é inédita. É de particular interesse para este trabalho porque tem potencial para ser aplicado a um estudo sobre RS. O autor procura ordenar a multiplicidade de teorias sobre a adolescência. Para isso, classifica-as com um duplo critério. O primeiro é extensional, que incide sobre a quantidade de população que envolve e se divide em dois polos dicotômicos que são, por um lado, universais, e, por outro locais ou particulares. O critério extensional é relacionado à abrangência do fenômeno da adolescência.

No polo universalista, as teorias sustentam que a adolescência é um fenômeno cultural universal para todas as sociedades humanas. Seus defensores insistem que a adolescência é uma experiência universal para todas as idades e sociedades.

No outro polo, encontram-se as teorias locais ou particularistas que concebem a adolescência como uma construção cultural ou histórica, não natural e com significados variáveis. Elas são a base do relativismo. Alguns autores dessa linha desconhecem a existência da adolescência em qualquer cultura ou período histórico.

A outra dimensão é a intencional, que se refere ao grau de precisão com que o conceito é definido dentro da teoria. Nesse sentido, existem outros dois polos: normativo, por um lado, e emergente, no sentido de que é o resultado da cultura ou segmento social referido e da sua específica ação social construtiva.

Quadro 5.1 – Classificação das teorias da adolescência

	Extensional + Universal	Extensional - Local
Intensional + Definido Normativo	Universal/Normativo Hall: Evolucionismo Psicobiológico Knobel: Psiquiatria social	Local/Normativo Erikson: Psicanálise social evolucionista Aberastury et al.: Psicanálise clínico-sociorelacional
Intensional - No definido Emergente	Universal/Emergente Mead: Antropologia funcionalista	Local/Emergente Construccionismo sociohistórico.

Fonte: Lozano Vicente (2014)

A abordagem intencional nos coloca diante da questão do significado ou conotação da adolescência com o objetivo de alcançar maior precisão e rigor em seu conhecimento e definição em comparação com outras etapas do desenvolvimento. Assim, há os autores que Lozano Vicente (2014) chama de normativistas, que são aqueles que procuram definir seus conceitos com precisão; e os emergentistas, que preferem ser impactados pela emergência do fenômeno adolescente em cada cultura para imbuir-se de sua singularidade. Ambas as abordagens se baseiam muito mais em posições epistemológicas divergentes do que na riqueza e precisão de seus respectivos referenciais teóricos. Não se trata de aplicar conceitos abstratos a todo custo, só porque estão disponíveis, nem de se apaixonar por epifenômeno por fascínio, mas sim de duas posições científicas que respondem a lógicas diferentes.

As quatro abordagens iluminam vários aspectos e cobrem o campo científico das teorias atuais com razoável relevância. A utilidade dessa classificação para um estudo sobre RS reside no fato de que todas elas oferecerem uma explicação plausível do fenômeno, com estudos que as

afirmam e, ao mesmo tempo, sem prescindir de cada fundamento epistemológico, abrem caminho para acomodar os caracteres que emergem da RS, às diversas associações de conceitos e palavras e podem produzir enraizamento para as imagens da RS dos professores.

O tipo **universal normativo** encontra sua origem em Hall (1904), que estabelece o objetivo de construir uma arqueologia da mente não apenas com um propósito teórico, mas também moral. Ele é um evolucionista darwiniano que argumenta que, nesse ponto, a ontogenia recapitula a filogenia. A ideia de recapitulação se mistura com suas preocupações religiosas sob as quais ele expressa que o fim de todo o processo evolutivo é o aperfeiçoamento da realidade humana. A ideia de adolescência de Hall (1904) vive na psicologia acadêmica e popular por meio da imagem do adolescente problemático e rebelde. Nessa linha, Feixa (2020) sustenta que a adolescência é mais uma construção cultural, com evidente base biológica. Esse tipo de teorias constitui a posição etnocêntrica em torno da concepção de adolescência.

Convém colocar nessa categoria as propostas de Knobel (2004) da psiquiatria social, que destaca o fator biológico ao qual se agregam características socioculturais de acordo com a sociedade em estudo.

Em relação ao tipo **universal – emergente**, Lozano Vicente (2014) argumenta que, para seus autores, a adolescência, mais do que se referir à subjetividade individual, é considerada uma etapa social do desenvolvimento ontogenético. Ele rejeita parcialmente a variabilidade cultural, as crises, o estado transicional, o desenvolvimento cognitivo, a responsabilidade moral e a regulação emocional da adolescência para dar especial atenção ao fato de que é uma etapa social presente nas sociedades sob formas decorrentes do tipo de socialização predominante em cada cultura.

Nesse segmento situa-se a posição de Margaret Mead (1990), do funcionalismo antropológico, para quem, segundo Lozano Vicente (2014, p. 25)

A adolescência não é universal nem constitui um período necessário como aparece caracterizada e definida por Hall. Mead encontra em Samoa uma sociedade onde a adolescência não implicava nenhum período de crise pessoal, familiar ou social. Procura mostrar que as crises emocionais do adolescente não são uma realidade inevitável (de natureza psicobiológica) mas que são canalizadas socialmente.

Lozano Vicente (2014, p. 23) assim define os autores do tipo **local – normativo**:

Essas concepções seriam típicas de certos estudos antropológicos, históricos e sociológicos em que se indica a ausência da fase adolescente em algumas culturas ou sua inexistência em determinados períodos históricos, para aparecer mais tarde em função de certas mudanças sociais.

Essas posições, ao mesmo tempo, rejeitam as versões mais estruturadas ou dogmáticas para definir a adolescência, assumem a existência de uma fase adolescente no nível individual e tentam relacioná-la com a variabilidade cultural, social e histórica.

Erikson (1987) expande a psicologia do adolescente com base na teoria freudiana, ao questionar a ênfase que Freud atribui aos instintos biológicos. Ele propõe que fatores sócio-históricos, relacionais e a psicologia do self desempenham um papel central na modificação do desenvolvimento e dos impulsos instintivos. Para ele, o desenvolvimento do self é marcado pela aquisição de uma identidade moldada pela cultura de referência, incorporando, assim, as dimensões sociais e históricas no processo de formação identitária. Aberastury (2004), por sua vez, a partir da psicanálise clínica, enfatiza caracteres individuais em consonância com a relação do adolescente com seus pais e com o meio sociocultural que o cerca.

Lozano Vicente (2014, p. 21) define os autores do tipo **local – emergente** como partidários de

teorias particularistas ou relativistas, sobre a presença da adolescência em diferentes culturas e sociedades, juntamente com a ausência, ou pelo menos o maior distanciamento possível, de qualquer definição normativa ou prescritiva para explicar o fenômeno da adolescência como uma fase diferenciada do desenvolvimento humano. Os pressupostos teóricos e metodológicos desta concepção teórica são os do construcionismo social típico da Sociologia da ciência pós-Khunniana.

9.4. A CRISE DO ADOLESCENTE

Uma abordagem um tanto diferente é a desenvolvida por Feixa (2020) que trata da questão das crises de identidade adolescente e juvenil, aspecto fenomenológico que mais incomoda os estudos psicológicos e culturais sobre a adolescência. É de grande interesse para o presente estudo porque evidencia comportamentos e atitudes “impressionantes” para a consciência escolar nesses domínios e, como tal, é suscetível de deixar vestígios nas RS dos professores, tema desta tese.

Feixa aborda diversos autores clássicos sobre o assunto. Aqui Erikson (1987), Hall (1904) e Margaret Mead (1977) são selecionados. Erikson (1976), da psicanálise social evolutiva, sustenta sobre essa situação que

nem sempre é fácil lembrar que, apesar de sua semelhança com os sintomas e episódios da adolescência com sintomas e episódios neuróticos, a adolescência não é um estado patológico, mas uma crise normativa, ou seja, uma fase normal com uma espécie de conflito, caracterizada por uma aparente flutuação na força do ego, bem como um alto potencial de desenvolvimento (Feixa, 2020, p. 13)

Segundo Erikson (como citado em Feixa, 2020, p. 37),

O prolongamento do período de transição da adolescência (que o autor chama de “moratória psicossocial”), faz com que o tempo decorrido entre o início da vida escolar e o acesso final a um trabalho específico se torne mais longo, transformando identidade juvenil de algo transitório a algo finalista. A crise de identidade dos jovens tem mais a ver com determinismos socio-culturais do que com processos mentais, mais com uma “rotulação social” do que com uma “crise de originalidade juvenil”.

Para Feixa, a contribuição de Erikson parece surpreendentemente atual, especialmente em relação à noção de “moratória psicossocial”, à equivalência entre crise individual e crise geracional, e à apropriação “performativa” e lúdica da crise de identidade pelos jovens. Além dos efeitos colaterais da puberdade, ele apontou que seu prolongamento excessivo devido a fatores socioeconômicos pode ser prejudicial à personalidade adulta.

Comentando Hall (1904), autor que defende o darwinismo social, Feixa (2020) afirma que, para o primeiro, “A adolescência é um novo nascimento”. As qualidades do corpo e da mente que surgem são completamente novas. O menino volta ao passado remoto; é no adolescente que as últimas aquisições da raça lentamente se tornam preponderantes. “O desenvolvimento é menos gradual e mais irregular, lembrando algum período antigo de tempestade e estresse, quando as velhas amarras foram quebradas e um nível mais alto foi alcançado” (Hall, 1904/1915, p. xiii, como citado em Feixa, 2020, p. 15).

A sua abordagem darwiniana baseia-se na chamada “teoria da recapitulação”, segundo a qual o crescimento individual recapitula a história da raça, ou seja: cada indivíduo, no decurso do seu desenvolvimento biográfico, por meio de várias etapas, revive nas diferentes fases da sua vida o desenvolvimento evolutivo pelo qual a humanidade passou. Cada fase vital está inscrita na natureza humana, e qualquer tentativa de evitar esse determinismo biológico está fadada ao fracasso.

“As contribuições de Hall são atuais porque hoje a aplicação da neurociência no estudo de questões sociais está crescendo, como o impacto da exclusão social na radicalização dos jovens ou o fracasso escolar, por supostamente modificar as interrelações neuronais” (Pretus et al., 2019, como citado em Feixa, 2020, p. 35).

Feixa (2020) também se dedica a analisar a contribuição de Margaret Mead (1977/1970), a clássica antropóloga funcionalista, sobre o tema da crise juvenil. Margaret Mead (1977/1970) rejeita a ideia de uma crise de identidade adolescente como um universal cultural, nesse sentido ela se opõe a Hall, que exalta a visão etnocêntrica dos fundamentos biológicos e psicológicos da adolescência, considerando universais os traços característicos da juventude burguesa do mundo ocidental, o que suscitou inúmeras críticas sob a ótica do relativismo cultural. Para Mead (1977/1970), a base da crise não reside na biologia, mas na sociedade em transformação.

Feixa (2020) entende que Mead (1977/1970) resgata as funções da crise adolescente, e cita:

A situação em que nos encontramos hoje pode ser descrita como uma crise de fé em que os homens, que perderam a confiança não só na religião, mas também na ideologia política e ciência, sentem-se privados de qualquer tipo de segurança. Acho que essa crise de fé pode ser atribuída, pelo menos em parte, ao fato de que agora não há adultos que saibam mais do que os próprios jovens sobre o que vivem. (Mead, 1977/1970, pp. 111-112, como citado em Feixa, 2020, p. 35)

Em *The Message from the Younger Generation* (1977), Mead vê o “fosso entre gerações” como uma característica essencial de nossa cultura, um fenômeno “profundo e novo, sem precedentes e de magnitude mundial” (Mead, 1977, p. 94, como citado em Feixa, 2020, p. 37).

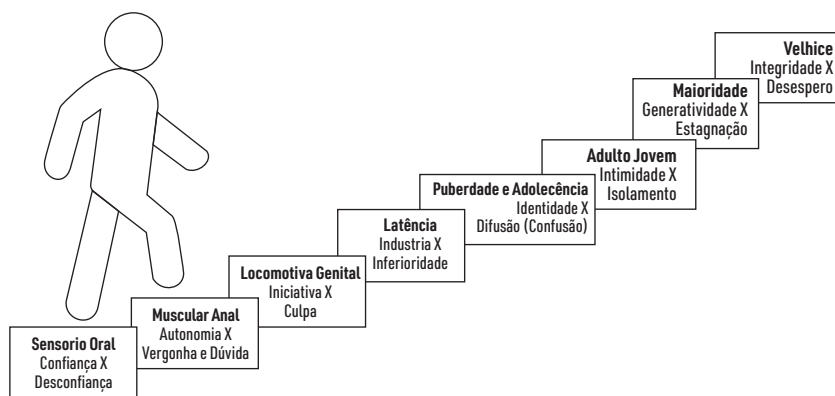
Mead distingue três tipos de cultura, definidos de acordo com as relações estabelecidas entre as gerações. As sociedades primitivas são basicamente “pós-figurativas” porque extraem autoridade do passado: nelas os jovens aprendem principalmente com os adultos. As grandes civilizações, que necessariamente desenvolveram técnicas de incorporação da mudança, apresentam formas “configurativas” de aprendizagem dos seus contemporâneos. Em nossos dias, está surgindo uma nova forma cultural que ele chama de “prenúncio”:

Hoje, de repente, porque todos os povos do mundo fazem parte de uma rede de intercomunicação com bases eletrônicas, os jovens de todos os países compartilham um tipo de experiência que nenhum de seus anciãos teve ou jamais terá. Por outro lado, a geração mais velha nunca verá sua própria experiência única de mudança emergente e incremental repetida na vida dos jovens. Essa ruptura entre gerações é completamente nova, é planetária e universal (Mead, 1977, pp. 93-94, como citado em Feixa, 2020, p. 37).

9.5. TEORIAS ATUAIS SOBRE A ADOLESCÊNCIA

Observe o esquema de Erikson em sua obra *Infância e sociedade* (1976), escrita em 1950.

Figura 5 – Fases do desenvolvimento psicoevolutivo



Fonte: Elaborado pelo autor, inspirado em Erikson (1976, p. 252)

Erik Erikson (1902-1994) desenvolve um esquema de oito estágios de desenvolvimento psicoevolutivo, desde a infância até a velhice. A partir de uma abordagem própria, que costuma ser definida como **psicanálise evolutiva de base psicossocial**, ele concebe o desenvolvimento humano como a sucessão de etapas que possuem matizes de universalidade por meio das quais, com a conjunção das características biológicas com as demandas e metas solicitadas pela sociedade, o ser humano estabelece metas e aprendizagem que visam, evolutivamente, à conquista da individualidade do sujeito humano.

A fase cinco, que corresponde à adolescência que, segundo Erikson (1976), vai dos 13 aos 21 anos, é a fase da busca da identidade, como resolução favorável vs. difusão de papéis, como tentativa fracassada. Segundo o autor, o jovem tenta encontrar sua identidade por meio de uma crise em que tenta resolver conflitos remanescentes da infância.

Erikson (1980, citado por Feixa, 2020, p. 140) ressalta que a adolescência, embora muitas vezes apresente sintomas e comportamentos semelhantes aos de quadros neuróticos, não deve ser vista como um estado patológico. Trata-se, na verdade, de uma **crise normativa** — uma fase natural do desenvolvimento marcada por conflitos internos, oscilações na força do ego e, ao mesmo tempo, um grande potencial de crescimento.

Durante essa fase, o adolescente assume características que o distinguem, tais como mudanças nas suas percepções de tempo e espaço; autoconfiança; experimenta vários papéis até encontrar a conformação de seu papel adulto adequado; domina a ação e da aprendizagem; realiza seu papel sexual pertinente; integra-se com seu grupo de pares, fonte de relacionamento e aprendizado; forma a própria ideologia que o acompanhará na fase adulta; forma a própria orientação ética; participa ativamente no mundo e no meio social que lhe cabe.

O conceito de “moratória psicossocial” de Erikson, apesar de formulado há 70 anos, foi implantado nas ciências humanas e hoje vale como pilar da chamada “crise da adolescência”.

9.6. A TEORIA PSICANALÍTICA E A ADOLESCÊNCIA

O desenvolvimento do tema da adolescência no campo da clínica psicanalítica para adolescentes apresenta grande riqueza conceitual e razoável compatibilidade entre as contribuições dos autores que se inscrevem nessa linha. Por esse motivo, adota-se uma abordagem descritiva sobre as características que são atribuídas a essa etapa. Haverá uma enumeração dos caracteres da adolescência, em seguida a explicação da “síndrome da adolescência” com seus atributos e em seguida se aprofundará em outros elementos importantes da fase como a particularidade do surgimento da sexualidade; a incidência das relações familiares e sociais no desenvolvimento, a importância da sexualidade, a autonomia como conquista e a emergência da identidade adolescente.

9.7. AS CARACTERÍSTICAS DA ADOLESCÊNCIA

Como marco desta seção, transcreve-se a definição de adolescência de Maurício Knobel (2004, p. 14):

A fase da vida em que o indivíduo busca estabelecer sua identidade adulta, apoiando-se nas primeiras relações parentais-objeto internalizadas e verificando a realidade que o meio social lhe oferece, através da utilização dos elementos biofísicos em desenvolvimento à sua disposição e que por sua vez tendem para a estabilidade da personalidade a nível genital, o que só é possível se ele fizer o luto pela identidade infantil.

Nas páginas seguintes, o autor caracteriza a adolescência (Knobel, 2004) com os seguintes traços que se sobrepõem aos de Erikson. Sua explicação será vista em todo o desenvolvimento que se segue.

Quadro 5.2 – Características da adolescência

Característica	
1	Busca por si mesmo e identidade
2	Tendência de grupo
3	Necessidade de intelectualizar e fantasiar
4	Crises religiosas
5	Deslocamento temporário
6	Evolução sexual manifesta
7	Atitude social reivindicatória
8	Contradições sucessivas em todas as manifestações de comportamento
9	Separação progressiva dos pais
10	Flutuações constantes de humor

Fonte: Aberastury e Knobel (1981, p. 29)

Para construir o núcleo da exposição anterior, os conceitos-chave são retirados dos autores. Eles correspondem ao gráfico a seguir.

9.7.1. OS LUTOS DA ADOLESCÊNCIA

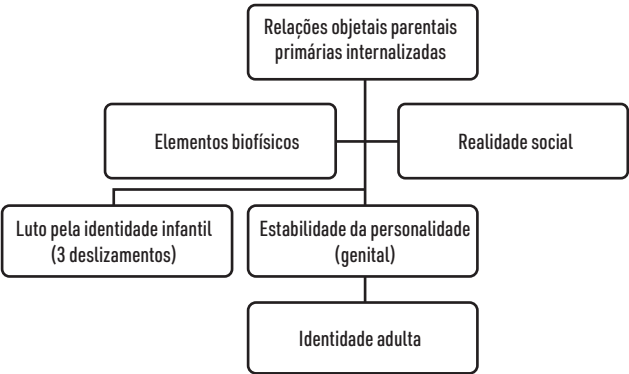
A síndrome da adolescência “normal” tem como caráter principal os comportamentos de “depressão” e “luto” que servem de ambiente para o processo de identificação da adolescência.

Um sentimento básico de ansiedade e depressão acompanhará permanentemente a adolescência como substrato. A quantidade e a qualidade da elaboração dos lutos da adolescência determinarão a maior ou menor intensidade dessa expressão e desses sentimentos. No processo de flutuações dolorosas permanentes, a realidade nem sempre satisfaz as aspirações do indivíduo, ou seja, suas necessidades pulsionais básicas, ou sua modalidade específica de relação objetal em seu próprio campo dinâmico. (Knobel, 2004, p. 47)

Na adolescência apresenta-se a elaboração de três lutos fundamentais: 1) luto pelos pais da infância; 2) luto pelo corpo da criança; 3) luto pela identidade e o papel infantil.

Segue uma breve explicação do luto pelos pais da infância: “Normalmente, o adolescente está aceitando as perdas de seu corpo infantil e de seu papel infantil, ao mesmo tempo em que está mudando a imagem de seus pais infantis, substituindo-a pela de seus pais atuais” (Rosenthal e Knobel p. 72). “A operação básica é o distanciamento da relação com os pais” (Knobel, 2004, p. 24). “Filhos e pais vivem um período de dupla ambivalência que se torna persecutório para ambos” (Knobel, 2004, p. 42). Trata-se de um luto compartilhado.

Figura 6 – Síndrome da adolescência



Fonte: Elaboração própria

9.7.2. TRAÇOS PSICOPÁTICOS EM ADOLESCENTES: PENSAMENTO E AÇÃO

Um tema significativo na vida do adolescente é o surgimento do **comportamento psicopático** não tanto como uma patologia, mas como um surgimento do trânsito necessário pela etapa. O luto pela identidade infantil leva o adolescente a agir de forma descuidada ou indiferente sem consideração racional pelos objetos. O luto pela bissexualidade infantil produz, entre outras coisas, uma espécie de curto-circuito do pensamento que favorece o predomínio da ação em detrimento do pensamento lógico-conceitual. É a preeminência da ação motora direta: o adolescente é um corpo ativista. O luto pela identidade e pelo papel da criança permite uma atuação efetiva descuidada, apaixonada ou cheia de indiferença, sem qualquer consideração racional pelos objetos. O luto para os pais da infância produz uma distorção da percepção que facilita uma resposta imediata, global e irracional.

A ideia de “**falta de caráter**” costuma ser atribuída aos adolescentes devido à labilidade da estabilidade de seus comportamentos que os tornam imprevisíveis no comportamento cotidiano. Dois fatores influenciam esse comportamento: por um lado, a necessidade do adolescente, em sua insegurança e determinação **em aprender novos papéis**, de agir de forma diversa, assumindo papéis, rostos, modos de proceder muito diferentes e contraditórios entre si, em constante confronto com as relações sociais que lhe dizem respeito. “Tente e lute” pode ser o seu lema.

É um conflito em que intervém o confronto com a realidade do mundo misturada com o seu mundo de fantasias, fruto da sua ignorância e do tipo de pensamento predominante no seu comportamento que se confundem, permitindo-lhe despersonalizar os seres humanos, tratando-os como objetos necessários para suas satisfações imediatas. Ela é exibida e explica sua instabilidade afetiva.

De acordo com Rosenthal e Knobel (2004, p. 71), “A exclusão do pensamento lógico torna-se ação afetiva.” O jovem refere-se ao único parâmetro de semelhança de que dispõe: o comportamento dos pares que lhe servem de exemplo e guia para a sua conduta. “O pensamento passa a funcionar de acordo com as características do grupo, que lhe permitem maior estabilidade através do suporte e ampliação que significa o eu dos outros, com o qual o sujeito se identifica.”

Isso mostra outra característica do comportamento do adolescente, que é seu grau de **irresponsabilidade social** com seus familiares e toda a comunidade. Os mesmos autores dizem (Rosenthal & Knobel, 2004, p. 72) que “na turma, o adolescente pode se sentir seguro ao adotar papéis performáticos, onde a responsabilidade e a culpa são transferidas para o grupo. Esse processo permite que afetos e objetos internalizados (como figuras de autoridade ou pares) sejam fragmentados e tratados de forma dissociada, distanciando-se da responsabilidade pessoal.”

E então

O curto-circuito afetivo, ao eliminar o pensamento, onde a culpa pode ser elaborada, permite o mau trato definitivo de objetos reais e fantasiados, criando, em última análise, um empobrecimento do eu, que tenta manter-se irrealisticamente numa situação infantil de irresponsabilidade, mas com aparente independência, ao contrário do adolescente normal, que tem conflitos de dependência, mas consegue reconhecer a frustração. (Rosenthal & Knobel, 2004, p. 72)

Os pais também estão envolvidos nesse processo. Na medida em que o adolescente aceita a dualidade criança-adulto que está vivenciando, ele começa a formar uma nova identidade. Os pais acompanham essas mudanças com dificuldades em aceitar as alterações na genitália adolescente e na liberdade de expressão. A perda no suprimento contínuo causa frustrações muito difíceis para o adolescente suportar, outro problema que se torna aparente.

9.7.3. A NOÇÃO DE TEMPORALIDADE NO ADOLESCENTE

Um dos aspectos mais característicos do processo de acomodação do adolescente é o manejo da noção de temporalidade. Para Knobel (2004, p. 29), “O adolescente tem um alto deslocamento temporal: vive o presente como um absoluto e é capaz de sofrer de urgências ou adiamentos irracionais. Não distingue efetivamente o passado, presente e futuro.” Para Rosenthal e Knobel (2004, p. 74), ele administra o tempo na forma de presente contínuo, o futuro é permanentemente relegado em suas realizações, isso o torna impotente. “No adolescente se mistura e se confunde, apresentando então ao pensamento do adolescente as contradições do imediatismo ou do rebaixamento infinito diante de qualquer tipo de possibilidades de realização, que podem ser acompanhadas de sentimentos de impotência absoluta.”

9.7.4. O CORPO E A SEXUALIDADE ADOLESCENTE

Outro dos campos em que a adolescência se torna mais evidente é a definição da sexualidade adulta. É um dos desafios da puberdade: fantasias homossexuais, bissexualidade e masturbação contribuem para o desenvolvimento do luto adolescente. “Ele passa por momentos de confusão dos sexos que implicam em fantasias homossexuais, que são justamente o que lhe permitem elaborar os lutos inerentes a esse estágio de desenvolvimento” (Rosenthal & Knobel, 2004, p. 75).

O adolescente chora tanto pelo seu **corpo de criança quanto pelo aparecimento das características sexuais** que o projetam para sua definição sexual.

A perda que o adolescente deve aceitar no luto do corpo é dupla: a de seu corpo de criança, quando as características sexuais secundárias deixam claro seu novo status, e o aparecimento da menstruação na menina e do sêmen no menino, que lhes impõe o testemunho da definição sexual e do papel que terão de assumir, não só na união como casal, mas na procriação. (Aberastury et al., 2004, p. 52)

Outra mudança que assume grande relevância na fase adolescente é o enfrentamento das **mudanças corporais** que os indivíduos sofrem com o crescimento. As mudanças corporais e fisiológicas no adolescente levam a uma mudança na relação com a família e o meio ambiente social. Essa adaptação causa tensões, conflitos, confusões que marcam a fase Aberastury (2004, p. 13) diz:

Quando o adolescente é inserido no mundo com esse corpo já maduro, a imagem que ele tem de seu corpo mudou, assim como sua identidade, e ele então precisa adquirir uma ideologia que lhe permita adaptar-se ao mundo e/ou sua ação sobre ele para mudá-lo. Durante este período, oscila entre a extrema dependência e a independência, e só a maturidade lhe permitirá mais tarde aceitar ser independente num quadro de necessária dependência. Mas, no início, transitará entre o impulso de distanciamento e a defesa imposta pelo medo de perder o conhecido.

Mudanças no corpo que impulsionam mudanças na ideologia.

Esses avatares causam uma revolução familiar. Os pais usam a dependência econômica como poder, o que acentua o distanciamento entre as duas gerações.

9.7.5. A RELAÇÃO ENTRE PAIS E ADOLESCENTES

Os pais representam um fator fundamental no desenvolvimento do processo normal da adolescência. É oportuno caracterizar essa relação, pois envolve todo o processo de desenvolvimento do próprio adolescente.

O conceito mais geral é que o **triângulo familiar** – pai, mãe, adolescente – exhibe principalmente o conflito entre as expectativas de papel que os pais, acostumados a interagir com o filho, esperam, enquanto, aos poucos, veem que seu filho muda e estabelece demandas com base no impulso interno de um adolescente em crescimento.

À medida que o adolescente aceita a dualidade criança-adulto que está vivenciando, ele começa a formar uma **nova identidade**. Os pais acompanham essa variação com dificuldades em aceitar as mudanças na genitália e na liberdade de expressão do adolescente. Aberastury (2004, p. 2) diz:

Somente quando o adolescente é capaz de aceitar simultaneamente seus aspectos como criança e como adulto, ele pode começar a aceitar de forma flutuante as mudanças em seu corpo e sua nova identidade começa a emergir. Esse longo processo de busca de identidade ocupa grande parte de sua energia.

E os pais devem acabar aceitando seu novo papel diante de uma criança em mudança. “Não só o adolescente sofre esse longo processo, mas os pais têm dificuldade em aceitar o crescimento como resultado do sen-

timento de rejeição que experimentam diante da genitalidade e da livre expressão da personalidade que dela decorre”. (Aberastury, 2004, p. 2)

Aberastury (2004, p. 3) explica que o adolescente vive um processo de múltiplas identificações simultâneas e muitas vezes contraditórias, o que faz com que ele assuma diversos “personagens” — uma mescla instável de corpos e identidades em transformação. Paralelamente, os pais também enfrentam um desafio emocional complexo: precisam elaborar o luto pela perda do filho criança, incluindo seu corpo infantil, sua identidade anterior e a relação de dependência que caracteriza a infância. Esse processo exige que os pais renunciem à imagem da criança que foi e se adaptem ao novo vínculo com o filho adulto, uma transição que envolve sacrifícios significativos. Além disso, ao confrontarem a mudança irreversível no corpo do filho, os pais são levados a encarar questões existenciais profundas, como a passagem do tempo, o envelhecimento e a finitude.

O adolescente rejeita os mandatos e principalmente as críticas. “Ele está farto de conselhos, precisa compartilhar suas experiências e comunicá-las, mas não quer, não gosta ou aceita que suas experiências sejam criticadas, qualificadas, classificadas ou comparadas com as de seus pais.” (Aberastury, 2004, p. 9). Os pais aprendem que têm dois caminhos: conceder liberdade sem limites ou com limites, conceder, conforme as necessidades do adolescente, as liberdades evolutivas que o acompanham.

No adolescente há uma **contradição entre a necessidade de pais protetores e provedores com a necessária independência**. “Destina-se não só a ter pais protetores e controladores, mas também idealizar periodicamente a relação com eles, procurando uma oferta contínua que deve satisfazer com urgência as tendências imediatas, que aparentemente facilitariam a conquista da independência” (Rosenthal & Knobel, 2004, p. 73).

Rosenthal e Knobel (2004, p. 73) destacam que o **pensamento adolescente frequentemente se manifesta de forma contraditória**. Por um lado, o jovem demonstra necessidade de dependência, como quando requer o uso do carro familiar ou pede dinheiro aos pais. Por outro, busca simultaneamente projetar uma imagem de pseudo-independência, comportando-se como se fosse um adulto detentor de poder e autonomia. Essas contradições inerentes ao processo de amadurecimento acabam por gerar, inevitavelmente, falhas na comunicação com os pais.

9.7.6. A RELAÇÃO COM O GRUPO DE PARES

A relação com o grupo de pares é muito importante para o adolescente. O grupo de pares constitui um complemento na sua socialização, uma vez que requer um grupo de referência e adesão complementar dos pais; permite o alcance de vários objetivos como a própria identidade adolescente, base da identidade adulta; atinge a coesão social no único grupo que a compreende; aprender papéis comuns e adquirir habilidades para a competição, uma conquista não isenta de frustração. O adolescente é **agrupado em turmas**, empreendimento que lhe dá a segurança perdida no mundo adulto.

O fenômeno grupal adquire importância transcendental, pois grande parte da dependência que antes era mantida com a estrutura familiar e com os pais em particular é transferida para o grupo. É por isso que no fenômeno grupal. O adolescente procura um líder ao qual se submeter, ou se não, se coloca como líder para exercer o poder do pai ou da mãe. (Knobel, 2004, p. 25)

Para os adolescentes de classe média, a escola é um dos provedores de grupos de pares por excelência.

9.7.7. A CONQUISTA DA AUTONOMIA NA ADOLESCÊNCIA

A autonomia, o distanciamento afetivo dos pais é uma conquista crucial do estágio. Relaciona-se com seu luto pelos pais da infância. Este processo é acompanhado pelos pais, que também têm que fazer o luto pela criança perdida.

A relação dos filhos com a dependência vai sendo abandonada gradativamente e com dificuldade. A impotência diante das mudanças corporais, as agruras da identidade, o papel da criança em conflito com a nova identidade e suas expectativas sociais tornam necessário recorrer a um processo de negação das mesmas mudanças, que operam concomitantemente nas figuras e nas imagens correspondentes dos pais e no vínculo com eles, que obviamente não permanecem passivos nessas circunstâncias, pois também têm que elaborar a perda da relação de submissão infantil de seus filhos, produzindo assim uma interação de um duplo luto, o que torna esse aspecto da adolescência ainda mais difícil. (Rosenthal & Knobel, 2004, p. 73)

Aberastury (2004) destaca que o desejo de autonomia do adolescente se confunde com uma pretensa pseudoindependência. A autora aponta três principais demandas de liberdade nessa fase: a liberdade em relação a horários e passeios, o direito a uma ideologia própria e a busca por experiências amorosas e profissionais. Essas reivindicações, somadas às transformações corporais e fisiológicas, alteram profundamente a relação

do jovem com sua família e o meio social, gerando tensões, conflitos e confusões que caracterizam esse período (Aberastury, 2004, p. 1, 8).

Por isso, a imagem do adolescente é a de um **rebelde social** que se adapta “aos trancos” num processo de discussões incessantes com os pais e o meio social. Entende-se que o adolescente tende a rejeitar qualquer sujeição e direcionamento e, principalmente, a crítica dos adultos:

Devido às modificações biológicas características da adolescência, o indivíduo, nesta fase do desenvolvimento, é obrigado a assistir passivamente a toda uma série de modificações que ocorrem na sua própria estrutura, criando um sentimento de impotência perante esta realidade, o que o leva a mover sua rebeldia para a esfera do pensamento. Esta caracteriza-se, então, por uma tendência à gestão onipotente das ideias face à incapacidade de gerir a realidade externa. Nesse momento, ele experimenta a perda de seu corpo infantil com uma mente ainda na infância e com um corpo que se torna adulto. (Rosenthal & Knobel 2004, p 70)

9.7.8. A EMERGÊNCIA DA IDENTIDADE COMO CONQUISTA DA ADOLESCÊNCIA

A aquisição de todas as características e traços enunciados têm uma finalidade psicossocial evolutiva, que é a conquista da identidade grupal e pessoal do adolescente e a resolução dos objetivos necessários para o seu estabelecimento como adulto na sociedade (Erikson, 1976; Knobel, 2004; Aberastury, 2004).

O adolescente assume múltiplas identificações ao mesmo tempo. “Nos encontraremos com uma multiplicidade de identificações contemporâneas e contraditórias; É por isso que o adolescente se apresenta como vários personagens: ele é uma combinação instável de vários corpos e identidades.” (Aberastury, 2004, p. 3). De fato, é comum ver nele momentos de protocolo social cerimonioso, confinamento obstinado no quarto, acessos de raiva, onipotência para impor sua vontade em casa, defesa tenaz de sua liberdade de horários, períodos de autoabsorção e depressão.

Para Knobel (2004), a adolescência é uma fase de luto pela perda da identidade infantil. O aspecto essencial na conquista da identidade do adolescente é baseado no distanciamento na relação com os pais. “A identidade adolescente é aquela que se caracteriza pela mudança na relação do indivíduo, basicamente com seus pais, (quero dizer a relação com pais externos reais e a relação com figuras parentais internalizadas)” (Knobel, 2004, p. 24). Os pais, a contrapartida necessária dessa interação social, também vivenciam o luto da criança e precisam se enlutar.

O adolescente busca **uniformidade e um grupo de pares** para alcançar pertencimento e identidade.

“Como comportamento defensivo, recorre à busca por homogeneidade grupal, que lhe proporciona segurança e reforça sua autoestima. Desse processo surge o **espírito grupal**, pelo qual o adolescente anseia por afeição e aceitação. As ações do grupo e de seus membros frequentemente representam uma oposição às figuras parentais, não necessariamente por hostilidade, mas como um mecanismo de afirmação de uma identidade distinta daquela construída no ambiente familiar.” (Knobel, 2004, citado por Aberastury, 2004, p. 25)

Ocorre o luto pela identidade e pelo papel da criança. O adolescente torna-se uma gestão onipotente afastando-se do princípio da realidade.

Na infância, a relação de dependência é a situação natural e lógica; a criança aceita sua relativa impotência, a necessidade de que outros se encarreguem de certos tipos de funções do ego, e seu ego é enriquecido pelo processo de projeção e introjeção que configura a identificação. Na adolescência ocorre uma confusão de papéis, pois ao não conseguir manter a dependência infantil e ao não conseguir assumir a independência adulta, o sujeito sofre uma falha de personificação e assim, o adolescente delega grande parte de seus atributos ao grupo, e nos pais, a maior parte das obrigações e responsabilidades. (Rosenthal & Knobel, 2004, p. 71)

As mudanças em seu corpo impulsionam o adolescente a explorar sua identidade e os novos papéis que terá que assumir quando adulto. Essa fase é marcada por uma constante reconstrução de si mesmo, já que as transformações físicas e emocionais exigem uma reorganização interna. Como destacam Aberastury et al. (2004, p. 54), “as modificações no corpo levam à estruturação de um novo eu corporal, à busca de sua identidade e ao cumprimento de novos papéis”. Nesse processo, o jovem vive assombrado por questões existenciais que só se resolvem à medida que ele experimenta e consolida sua nova identidade.

Essa busca não é linear: o adolescente experimenta diversos “personagens” de forma intensa e até contraditória. Segundo os mesmos autores, ele pode oscilar rapidamente entre percepções opostas sobre “sua bondade, sua capacidade, sua afetividade, seu comportamento e até, no mesmo dia, sobre sua aparência física” (Aberastury et al., 2004, p. 55). Essa instabilidade reflete a tentativa de encontrar um lugar no mundo adulto.

9.8. COGNIÇÃO E IDEOLOGIA NO ADOLESCENTE

A mente da criança é construída em torno de uma fantasia que é tolerada e fomentada pelo ambiente parental, por meio da brincadeira. Chegando às mudanças da adolescência no plano biofisiológico, o panorama torna-se diferente com o desenvolvimento corporal e o da mente lógica. Já o adolescente constrói para si um mundo no campo da fantasia e da intelectualização para poder enfrentar as perdas e mudanças que ocorrem dentro de si mesmo e de seu corpo infantil. Isso produz uma revolução cognitiva que, além disso, deve se adaptar à própria evolução de seu aparelho psíquico cognitivo em transição. Ele tem

uma experiência de fracasso ou impotência diante da realidade externa. Isso também obriga o adolescente a recorrer ao pensamento para compensar as perdas que ocorrem dentro dele e que ele não pode evitar. As elucubrações das fantasias conscientes – quero dizer fantasias – e intelectualizar, servem como mecanismos de defesa contra essas dolorosas situações de perda. (Knobel, 2004, p. 26)

Intelectualização e fantasias irreais misturam-se criativamente em sua mente.

Outra característica do pensamento adolescente é a emergência de **sucessivas contradições** em todas as manifestações do pensamento e da ação. Knobel (2004, p. 45) diz: “O comportamento do adolescente é dominado pela ação, que constitui a forma mais típica de expressão nesses momentos da vida, em que até o pensamento precisa se tornar ação”. Uma era de puro ativismo começa.

O luto pela bissexualidade infantil produz, entre outras coisas, uma quebra de pensamento que contempla a exclusão do lógico conceitual em prol da ação. “O luto pela bissexualidade infantil perdida acompanha esses três processos de luto. Basicamente ocorre um curto-circuito do pensamento, no qual se observa a exclusão do lógico conceitual através da expressão através da ação. (Rosenthal & Knobel, 2004, p. 75).

Os autores destacam que o adolescente tende a agir de maneira descuidada no manejo racional dos objetos, sentindo-se desamparado, o que pode levar a uma rebelião no plano do pensamento. Essa condição se manifesta por uma tendência a lidar com as ideias de forma onipotente, diante da dificuldade em administrar a realidade externa. Nessa fase, o jovem vivencia a perda do corpo infantil, enquanto sua mente ainda permanece vinculada à infância, mesmo com um corpo que já assume características adultas (Rosenthal & Knobel, 2004, p. 70).

Com isso, o pensamento adquire certa despersonalização.

As palavras são as aquisições culturais transmitidas aos filhos pelos pais. A perda de objetos reais é substituída por símbolos verbais que são palavras (seio e mãe reais são substituídos pelas palavras correspondentes). Esses símbolos podem ser manipulados de forma onipotente em sua substituição fantasiosa e, à medida que o pensamento evolui, o simbólico conceitual substitui cada vez mais o concreto real egocêntrico. (Rosenthal & Knobel, 2004, p. 70)

Isso é especialmente evidente em adolescentes que frequentam o ensino médio. A vida mental adquire um valor substitutivo em relação aos objetos do mundo real.

Ele recorre a esse mecanismo esquizoide, deixando a própria personalidade fora de todo o processo de pensamento, com uma gestão onipotente; É a irresponsabilidade típica do adolescente, pois desde então ele não tem nada a ver com nada e são os outros que se encarregam do princípio da realidade. (Rosenthal & Knobel, 2004, p. 70)

Nesse contexto, é inevitável que o adolescente forme sua **própria ideologia de adaptação**. É tornar-se adulto, ter potencial biológico e adquirir autonomia. Seu pensamento o leva a caminhos alternativos aos de seus pais. Adapta-se de acordo com as soluções teóricas e muitas vezes refugia-se no mundo da fantasia.

Portanto, deve se formar um sistema de teorias, de ideias, um programa ao qual se agarra e também a necessidade de algo em que possa descarregar a quantidade de ansiedade e conflitos que surgem de sua ambivalência entre o impulso de desapego e a tendência de continuar ligado. (Aberastury & Knobel, 1981, p. 18)

A ideologia é uma obrigação de adaptação necessária para sustentar sua subjetividade emergente.

Knobel (2004) analisa que o adolescente vivencia um intenso embate ideológico, tornando-se vulnerável a lideranças que o politizam através de propostas fantasiosas. Nesse processo, ele constrói sua própria visão de mundo para agir de maneira coerente com a realidade que o cerca, muitas vezes reagindo com violência. Essa busca por atender demandas sociais e preparar-se para assumir posições de poder gera tensão com os adultos, que frequentemente reprimem essas tentativas de afirmação, intensificando assim o conflito intergeracional (KNOBEL, 2004, p. 43).

Paralelamente à questão do pensamento cognitivo, surge a questão da **ética e da formação de valores**. O adolescente busca sua própria solução, em tese, para todos os problemas existenciais que começa a enfrentar. Faz um novo projeto de vida que coloca o problema dos valo-

res éticos. Para Aberastury (2004, p. 5), “Seu novo projeto de vida exige que ele considere o problema dos valores éticos, intelectuais e afetivos; implica o nascimento de novos ideais e a aquisição da capacidade de lutar para alcançá-los”.

Relacionada a isso está a questão da **religião**. Segundo Knobel (2004), no âmbito religioso, o adolescente oscila entre períodos místicos e outros de ateísmo como parte de seus altos e baixos.

9.9. CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

O conceito de adolescência e o seu reconhecimento como fase independente do desenvolvimento evolutivo da pessoa humana foi adquirindo entidade e clareza desde meados do século XIX, a ponto de quase não haver opositores ao seu estabelecimento. Desde quando era caracterizada como uma “raridade crítica” da evolução da pessoa até a atualidade, em que lhe são atribuídos traços e caracteres específicos, as considerações de estranheza ficaram à margem e hoje se reconhece que a “crise” adolescente pertence aos fenômenos da psicologia.

O adolescente procura a socialização, a identidade grupal e pessoal e a resolução de objetivos individuais e sociais que assegurem a possibilidade de um desenvolvimento humano harmonioso e em consonância com os papéis sociais que tem de desempenhar.

Não existem traços adolescentes diferenciais para o indivíduo com DI, a não ser os que emergem das relações sociais e culturais como, em alguns casos, a sujeição dependente dos pais ou alguma exclusão, mas, sobretudo, o *bullying* por parte dos seus pares.



10. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PEI)

O objetivo deste capítulo é apresentar o conceito de PEI, as PEI em si e sua emergência em todo o mundo como uma vontade universal de proporcionar educação a toda a população infantil e adolescente para além de suas diferenças culturais e das capacidades individuais de cada aluno. Ela inclui todos os alunos com algum tipo de deficiência, seja física ou intelectual.

Uma investigação como a empreendida por esta tese, dedicada a estudar as RS de professores sobre seus alunos com DI, torna-se compreensível no âmbito das PEI, tanto na vontade universal, seja na ONU, como na legislação específica de cada um dos países membros.

A OMS mostra que o impulso para as PEI, embora presente em todos os países e instituições de ensino, atinge vários graus de aceitação e assume diferentes modalidades organizacionais. Ver-se-á que a EI gradua em plena inclusão na sala de aula de alunos com alguma deficiência, ou a disponibilização de professores especialmente dedicados a nivelar alunos com alguma deficiência para que se aproximem de seu pleno desenvolvimento educacional; ou na organização de classes especiais que esses alunos frequentam separadamente das turmas de alunos regulares. E, por fim, embora seja uma modalidade que legalmente tende a desaparecer, a exclusão de alunos com deficiência do sistema educacional. Isso não impede que, na realidade, a tendência seja de muitos alunos com deficiência serem marginalizados do sistema, o que leva a uma situação de desespero e altos índices de evasão.

Este assunto origina um intenso debate em quase todos os países, pois há um ponto de reflexão, quase filosófico, sobre o objetivo final da educação. Não se pode negar que o trabalho de nivelamento de um aluno

com DI leva tempo e “atrasa” o desenvolvimento do restante dos alunos regulares. Este ponto refere-se à eficiência do sistema educacional global. Mas por baixo disso está o debate sobre a finalidade do sistema educacional: produzir resultados de qualidade geral ou manter o direito de igualdade para todos os alunos. Ver-se-á que este debate continua aberto com várias alternativas.

As sociedades promovem a igualdade de oportunidades na educação para homogeneizar a socialização de toda a população em cada distrito ou nação. Por isso, é compreensível a insistência dos organismos internacionais e hoje quase todos os países promovem a EI. Além disso, na sociedade atual (democrática ou autoritária), a equalização da diversidade é promovida, há bolsões de atores que oferecem alguma resistência ao seu pleno estabelecimento. A discussão apresentada neste capítulo contribui para a compreensão das RS dos professores sobre os alunos com DI.

10.1.AS POSIÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

As PEI são desenvolvidas no âmbito das políticas de direitos humanos, que são mais amplas e abrangentes. Durante o século XIX, e especialmente durante a Belle Époque, cumpriu-se o paradigma social e cultural da sociedade capitalista, incluindo as ideias do progresso indefinido da humanidade e a força de cada ser humano para desenvolver suas próprias potencialidades individualmente, praticamente sem restrições.

Nogueira (2014) analisa esse período como marcado pelo darwinismo social, no qual a posição hierárquica de cada indivíduo na sociedade é determinada por seu nível de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o progresso e as conquistas pessoais dependem tanto de fatores biológicos quanto das habilidades adquiridas na competição por espaços sociais. O autor destaca que o sucesso estaria vinculado à capacidade de adaptação e à sorte, caracterizando essa fase como a “era dos méritos” (Nogueira, 2014, s.p.).

No entanto, no século XX, ocorreram a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, causando um verdadeiro trauma na consciência coletiva e na política de todos os países. A “luta pela vida” mostra sua face sinistra: bilhões de pessoas devastadas pela catástrofe: perda de milhões de vidas, casas, propriedades, mutilações e doenças; modos de vida destruídos. Um desastre universal que atinge especialmente os grupos mais vulneráveis: aqueles que não desenvolveram defesas ou recursos de resiliência para lidar com suas perdas: crianças, idosos, doentes, deficien-

tes, mulheres, pobres, analfabetos. Eles são os vulneráveis que foram deixados para trás. E são tantos que cada nação vê sua sobrevivência ameaçada (Nogueira, 2014, s.p.).

Nesse cenário, surge a preocupação dos líderes mundiais com a noção de direitos humanos. Eles adquirem *status* legal universal desde a Primeira Guerra Mundial e então eles ganham impulso após a Segunda Guerra. Os representantes adquirem uma noção dos desastres, catástrofes e sofrimento humano causados pela guerra, especialmente na população civil e, aos poucos, são geradas políticas de direitos humanos (Nogueira, 2014, s.p.).

Como suporte científico para esta nova perspectiva, em competição com o paradigma evolutivo, surge o paradigma da história cultural e social, que é, de fato, aquele que dá maior sustentação às perspectivas da EI no âmbito dos direitos humanos.

A perspectiva evolutiva sustenta que os seres humanos se desenvolvem de acordo com o grau de evolução de cada organismo, suas potencialidades desenvolvidas e suas opções biológicas que colocam cada um em seu degrau hierárquico. Os mais atrasados devem, nesse esquema, esforçar-se para desenvolver suas habilidades até atingirem uma ordem superior por mérito. Nessa visão, o mais deficiente deve aceitar sua condição atrasada, entendendo-a como desenvolvimento incompleto ou de idade inferior (“retardado”) ou se retirar da luta pelo aperfeiçoamento pessoal (Nogueira, 2014, s.p.)

Nogueira (2014) explica que essa perspectiva analisa o desenvolvimento humano considerando diversas diferenças, incluindo características raciais, biológicas, culturais, linguísticas, étnicas, assim como questões relacionadas a condições socioeconômicas, nacionalidade e origem cultural.

O paradigma histórico-cultural social se opõe a essa visão de mundo. Destaca a singularidade de cada cultura, nação, grupo como fator equalizador que não merece comparação, mas, ao contrário, se apega às suas próprias condições como fator determinante do desenvolvimento humano de cada indivíduo. É uma perspectiva igualitária. Para ela, o DI não existe como tal: é apenas uma condição de um grupo social que se desenvolve segundo seus próprios parâmetros.

Vários estudiosos aderem a essa perspectiva, sendo Vygotsky (1989) o mais relevante para esta abordagem. Segundo ele, o indivíduo se constitui como resultado do contexto histórico em que está inserido. Wallon (1962), por sua vez, destaca a natureza intrinsecamente social do ser humano, argumentando que a sociabilidade é uma condição essencial

para a sobrevivência desde o nascimento. Contudo, Vygotsky (1989) compreende o desenvolvimento da inteligência humana não como um fenômeno ocasional, mas como uma característica evolutiva recorrente em diferentes sociedades (Nogueira, 2014). A mesma autora ressalta que crianças com deficiência apresentam um desenvolvimento singular, o que não implica em condição superior ou inferior.

O mais interessante sobre Vygotsky (1989) é sua ideia de que a internalização da linguagem como um sistema simbólico de comunicação faz com que os significados do mundo sejam compartilhados. É o que gera o homem como ser social. Também propõe que a aprendizagem é o que impulsiona e gera o desenvolvimento. Isso inverte a ideia predominante na psicologia tradicional de que o indivíduo deve primeiro se desenvolver, “amadurecer” e depois aprender. Nasce sujeito à obrigação de aprender. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da correspondente influência social.

Segundo Vygotsky (1989), a personalidade não deve ser vista como uma estrutura pronta e definitiva, mas como um processo dinâmico de interação constante entre o indivíduo e o meio. O autor destaca que o ser humano possui uma plasticidade quase ilimitada, desde que inserido em um ambiente social adequadamente organizado. Dessa forma, uma educação ideal só seria possível em um contexto social bem estruturado, indicando que as principais questões educacionais dependem, antes de tudo, da resolução dos problemas sociais (VYGOTSKY, 1989, p. 60).

A perspectiva sócio-histórica apresenta um argumento interessante contra a incidência de variáveis biológicas ou orgânicas, especialmente a diferenciação racial. Ela sustenta que esses elementos, como a homogeneidade racial, dificilmente são ilusórios, pois a realidade das culturas e civilizações humanas é diluída pela evidência de que toda sociedade é constituída por uma importante mistura racial e que este elemento acaba fortalecendo o conceito de diversidade biológica que enriquece as opções para alcançar a igualdade efetiva entre membros de uma mesma cultura.

10.2. AS POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS NO MUNDO

Convém fazer uma breve referência à evolução do conceito de pessoa humana na história e a partir daí a gênese do conceito e da legislação sobre direitos humanos no século XX para compreender o debate atual sobre o tema.

Percorrendo a história antiga, quase não se reconhecem registros das pessoas consideradas “diferentes” e da forma como eram tratadas como

membros da sociedade. Tudo faz parecer que seu escasso registro e atenção está relacionado à sua escassa importância para o desenvolvimento tanto da vida política quanto econômica da sociedade (Aranha, 2001).

O primeiro momento, que Silva (2019, p. 93) chama de exclusão, vai da pré-história até a história antiga. Não há registros das crônicas históricas ou da legislação ou ação dos governantes que atribuam um lugar ou uma identidade às pessoas com deficiência, invalidez, doença ou deformidade óbvia: são invisíveis à transcendência. Há alguma referência emergente da Bíblia, na qual se discute a cura de pessoas com paralisia ou cegueira, entre outras deficiências. Aqui o diferente adquire relevância como marco para os milagres da religião. Há registros de que em Esparta e Roma as crianças que nasciam com algum tipo de malformação eram eliminadas, pois não poderiam realizar atividades sociais destinadas à maioria da população, como o exército ou a agricultura.

Durante a expansão do cristianismo, no Império Romano e na Idade Média, até o século XV, gerou-se a ideia de que pessoas com diferenças significativas não deveriam ser descartadas do convívio social. Neste momento, para evidenciar o imperativo ético da caridade, por um lado, e a conveniência agregativa de que todas as pessoas sejam dotadas de alma, passou-se a tolerar as pessoas com deficiência e diferenças notáveis. Fazem-se dignos de caridade, são excluídos da vida política, mas contribuem com a sua presença para dar solidez ao conjunto social das pessoas (Aranha, 2001).

É interessante observar que, nesse momento histórico, são registradas histórias de pessoas com deficiência ou transtorno mental, tipificadas como seres possuídos por demônios ou seres que encarnaram defeitos graves por castigo divino. Neste contexto, a sua presença contribui para a valorização dos sacerdotes religiosos, por um lado, e para o seu afastamento da vida social. Na melhor das hipóteses, poderiam servir de entretenimento para os nobres, como tolos ou palhaços (Kanner, 1964 como citado em Aranha, 2001). Desta forma, serviram para aumentar e solidificar a superioridade da classe dominante.

O segundo momento consiste em segregar o diferente. É o período entre os séculos XIV e XV, em que a monarquia absoluta ou o poder dos grandes senhores feudais foram impostos e apoiados pela nascente burguesia comercial e financeira. Com a abertura de estradas e comunicações em toda a Europa e no resto do mundo, inaugura-se uma era de uma nova estrutura social. As ideias do direito soberano da nobreza e do controle da Igreja começaram a ser questionadas à luz desta transformação das relações produtivas.

vas e comerciais. Os grandes latifundiários, como os nobres e o clero, foram perdendo poder, dada a crescente acumulação de riqueza pelos pequenos comerciantes. Uma nova visão do ser humano começa a se firmar: não mais um ser abstrato, mas concreto (Aranha, 2001).

O estabelecimento dos direitos humanos no século XX gera uma agenda de demandas sociais em termos de políticas públicas. A saúde da população em geral tornou-se uma exigência das políticas públicas que buscavam tanto preservar a população no poder do contágio quanto gerar e manter uma ampla base populacional em condições de trabalhar para manter a indústria ativa. Esse quadro também é agravado pelo fato de que o aumento do número de pessoas nas instituições passou a ser considerado um gasto indesejável para as sociedades sob a égide do capitalismo, o que suscitou a ideia de outras formas de tratamento que considerassem a produtividade.

O terceiro momento é o da integração. Surgem diversos instrumentos de direitos humanos, como a Carta das Nações Unidas, que inclui a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que proíbe a discriminação baseada em raça, cor, sexo, idioma, religião, ideologia política ou de qualquer outra natureza, ou origem social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição. A rigor, os direitos humanos carecem de valor jurídico, mas servem como referência efetiva para o desenho de nossas políticas sociais, econômicas e culturais: “Somente quando garantimos o cumprimento dos direitos humanos podemos dizer que as políticas sociais são juridicamente legítimas”. (Petrus, 1997, p. 14).

É possível notar que o desenvolvimento do capitalismo avançado é acompanhado pelo industrialismo, que tanto exige uma base de mão de obra abundante para manter os custos de produção em um nível aceitável de lucratividade quanto precisa gerar um mercado consumidor para seus produtos. Esse contexto é acompanhado pela disseminação das democracias em quase todo o mundo, o que gera para os governos a necessidade de atender às necessidades de uma população cada vez mais abundante de eleitores. É neste contexto que se mantêm vivos o interesse e a reflexão sobre os vulneráveis, os diferentes, as pessoas com deficiência e os seus cuidados e reabilitação preferenciais.

A filosofia da integração propõe que as pessoas com deficiência ou diferenças em relação ao parâmetro de normalidade vivam em condições o mais próximas possível da normalidade. Ou seja, da mesma forma como a maioria das pessoas na sociedade vive.

O foco desta tese reside na escolarização. É então necessário falar dos direitos à educação no quadro dos direitos humanos. Na primeira fase desse movimento, desenvolveu-se o conceito de integração educacional. O sistema educacional tem a missão de abrir espaço para todos os alunos, sejam eles sem ou com algum tipo de deficiência, como a DI. Para que estes atinjam o mesmo nível de formação, que é um direito legal, a escola deve articular recursos complementares que auxiliem essas pessoas a atingirem o mesmo nível, qualquer que seja a nota diferencial de sua deficiência. Isso faz parte do debate sobre EI *versus* educação especial (EE). Dentro desse entendimento, as aulas especiais são a estratégia mais adequada para preparar essa parcela de alunos e torná-los aptos a frequentar as aulas regulares um dia. Assim, entende-se que a responsabilidade de “superar” as barreiras cabe exclusivamente à pessoa com deficiência.

Os serviços especiais de integração educativa visam induzir estas adaptações pessoais necessárias à vida em sociedade e, neste caso, na escola. Quando a matrícula na classe especial não é possível, outras possibilidades são a escola especial ou simplesmente a ausência de escolaridade.

Obviamente, muitas pessoas com deficiência não podem frequentar a escola nessas condições, pois esse momento de integração, mesmo com todos os seus méritos, não é isento de efeitos de segregação, pois exige pouco da sociedade em termos de mudança de atitudes, espaços, objetos e práticas sociais. São as pessoas com deficiência que devem demonstrar que são capazes de ser “normais”: dessa perspectiva começam a surgir instituições de transição, que não funcionam como internatos, mas parcialmente, com foco no desenvolvimento de habilidades para o dia a dia e preparação para o trabalho. A preparação para ingressar na escola, para viver em sociedade, consiste na ideia principal do paradigma da integração. Nesse caso, tanto a avaliação quanto a preparação ficam sob a responsabilidade dos profissionais de saúde ou daqueles que atuam na perspectiva clínica. É claro que as pessoas com deficiência e/ou diferenças significativas começam a obter o reconhecimento de seus direitos neste momento histórico (entre as décadas de 1950 e 1970), mas esses direitos se traduzem em ações voltadas para a deficiência da pessoa, pois entende-se que elas precisam ser tratadas para se adaptarem à sociedade, recebendo treinamentos e terapias para serem encaminhados para a vida social (Aranha, 2001).

O quarto momento apontado por Silva (2019) é o da inclusão, que surge como resposta às limitações do paradigma da integração. Esse modelo entra em crise devido a duas razões fundamentais. A primeira

é a filosófica, na qual a integração pressupunha que as pessoas com deficiência deveriam se adaptar ao sistema vigente, muitas vezes em condições desiguais. No entanto, a inclusão defende que é um direito inalienável participar plenamente da vida social e educacional, sem segregação ou exigência de “normalização”. A segunda razão é a instrumental: embora o modelo de integração oferecesse recursos como terapias e aulas especiais, os índices de evasão escolar entre alunos com deficiência permaneciam altos. Isso ocorria porque muitos se sentiam estigmatizados como “doentes” ou “incapazes”, levando à rejeição tanto por parte dos próprios estudantes quanto de suas famílias.

A inclusão, portanto, propõe uma transformação mais profunda: em vez de ajustar o indivíduo ao sistema, o sistema deve se adaptar para acolher a diversidade humana. Isso demanda: mudanças estruturais (como acessibilidade física e pedagógica); novas práticas educacionais (como ensino diferenciado e apoio especializado dentro da sala de aula regular; e uma mudança cultural, na qual a diferença não é vista como um problema, mas como parte da riqueza da sociedade.

Nesse paradigma, a responsabilidade pela aprendizagem não recai apenas sobre o aluno, mas sobre toda a comunidade escolar, que deve garantir condições equitativas de participação. Assim, a inclusão não se limita à educação, mas reflete um projeto social mais amplo, alinhado com os direitos humanos e a valorização da diversidade.

A exigência legal de classes inclusivas também tem o benefício de conscientizar a comunidade escolar para a necessidade de assumir conjuntamente a responsabilidade social de não deixar o estudante para trás no sistema educacional. No paradigma da inclusão, em vez de partir do conceito de “normalização”, parte-se da noção de direito. O desenvolvimento da etapa do momento inclusivo para pessoas com deficiência torna necessário descrever e discutir brevemente alguns conceitos que tocam na concepção filosófica que sustenta a Declaração Universal dos Direitos Humanos na ONU.

O primeiro conceito é a ideia de “normalidade”. Nessa perspectiva, “normal” é aquele que não está deslocado no grupo que toma como padrão para se identificar ou se comportar. Definir-se ou ser definido como “normal” é uma forma de se representar e ser representado pelo grupo de “normais” como membro do grupo em condições de igualdade, quase como se fosse sinônimo de homogeneidade. “É uma ideia de uniformidade desumanizada, quase como um padrão estatístico que não leva em conta a singularidade de cada ser humano» (Silva, 2019, p. 15).

Nesse sentido, foi bem afirmado que todos os seres humanos são iguais. O conceito de igualdade tem enormes vantagens sob vários pontos de vista, sendo o principal deles o político, que considera todos os cidadãos iguais em termos de serem merecedores dos mesmos direitos e deverem enfrentar as mesmas obrigações. É a sociedade democrática que nega privilégios de qualquer espécie a quem quer se proclamar superior, como nas aristocracias ou nos governos autocráticos.

Mas essa perspectiva logo afunda diante da evidência de que a igualdade não é evidente na vida cotidiana: as pessoas diferem em idade, sexo, altura, cor da pele e qualquer outra característica que se pretenda tipificar. E falta também a definição de “normalidade” como homogeneidade estatística. O recurso de calcular uma média para estabelecer um padrão de “normalidade” oculta o fato de que essa estatística é apenas uma construção fictícia, que mascara a dispersão e a variedade existentes por trás dela.

Como sustenta Silva (2019, p. 15), a igualdade postulada na EI é a igualdade de direitos, o reconhecimento de que todos os seres humanos pertencem a esse grande projeto de humanidade. Independentemente da forma física, cor da pele, religião ou deficiência, todos têm o mesmo direito a uma vida plena e respeitosa. “O tema central é que, ao nos representarmos como “normais”, passamos a representar outros grupos que não se enquadram nesse padrão como “anormais”: quando colocados nessa condição, indivíduos e grupos tornam-se alvos de discriminação e preconceito. Em dessa condição, surge outro problema: as pessoas buscam a diferenciação. O ser humano requer reconhecimento social como uma necessidade básica, no sentido de Abraham Maslow, e busca se destacar em sua diferença com os outros, como fundamento de sua identidade pessoal e, no entanto, a sociedade exige respeitar e enfatizar o princípio da igualdade (base para definir as expectativas). É um paradoxo quase filosófico da educação (Ropoli *et al.*, 2010, p. 9).

Sobre a questão educacional, o autor sustenta que “A escala comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos no processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 9).

A sociedade exige, por razões de eficiência, reconhecimento e coesão social, que seus membros sejam iguais em seu desempenho. Essa condição se acentua no capitalismo. E o resultado “é que aqueles que são diferentes são marginalizados, excluídos ou internados em uma instituição, como indica o modelo médico de atenção à deficiência” (Silva,

2019, p. 27). Essa distinção, segundo o mesmo autor, é um recurso de poder que habilita um especialista a quem compete discriminar a DI, uma vez que o modelo médico busca compreender o desenvolvimento de uma pessoa de forma comparativa com o desenvolvimento esperado para sua idade grupo, o que é “normal”, no sentido estatístico, o que está dentro da norma.

A perspectiva de igualdade de direitos do paradigma inclusivo obriga, paradoxalmente, a fazer surgir o conceito de diversidade. As pessoas com deficiência, apoiadas pelo movimento de direitos humanos, questionam esse conceito de “anormalidade” porque confina o cidadão ao seu isolamento por não estar dentro do padrão de expectativa.

A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência de 2011 (como citada em Silva, 2019, p. 26) estabelece o seguinte conceito:

Artigo 1º. Pessoas com deficiência são aquelas que possuem deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longa duração que, por interagindo com diversas barreiras, podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com os demais.

As deficiências, ou melhor, as diferentes deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais, como tantas outras características, são hoje consideradas parte da diversidade humana. “EI é para todos, incluindo aqueles que estão na margem da curva, a minoria numérica de uma determinada população, porque a educação é um direito humano” (Silva, 2019, p. 30). A negação desse princípio gera o comportamento discriminatório que promove involuntariamente o modelo médico biológico.

Morales (2016, p. 20) argumenta que a “discriminação reproduz relações de poder e controle”. A autora cita Zavala (2012, p. 202), que demonstra, em pesquisa empírica, que a participação em uma escola inclusiva permite que os alunos melhorem suas atitudes de tolerância e não discriminação, principalmente em relação às minorias discriminadas com as quais convivem na comunidade. Essas atitudes melhoram à medida que os anos na instituição aumentam e o mesmo acontece com os preconceitos. A pesquisa mostra que, quando o vínculo com o outro com a diversidade funcional passa a ser fruto da experiência, após alguns meses, os alunos reduzem suas atitudes discriminatórias em relação à deficiência.

10.3. OS DIREITOS HUMANOS NA VOZ DAS NAÇÕES UNIDAS

Uma vez expressa a emergência e o desenvolvimento do conceito de direitos humanos, é necessário fundamentar sua implementação por meio de documentos de organismos internacionais, principalmente da ONU, que reconhecem sua necessidade e instalaram linhas de recomendações interpretativas sobre os direitos das pessoas em geral, sobre pessoas com deficiências diversas em particular e aqueles referentes aos direitos da educação de toda a humanidade.

Existem dois documentos que são pilares para o desenvolvimento da EI, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Acrescentam-se vários documentos complementares que foram desenvolvendo ou reforçando aspectos específicos desse movimento, como os documentos de Jomtien (Unesco, 1990), Salamanca (Unesco, 1994), Dakar (Unesco, 2000) e Incheon (Unesco, 2015).

A seguir, os principais conceitos de cada documento são listados em ordem cronológica. Assim, será possível apreciar a evolução do conceito de direitos humanos, bem como o de desenvolvimento educacional e a singularidade das pessoas com deficiência, uma vez que algumas de suas condições únicas e limitantes se manifestaram durante sua aplicação em todo o mundo.

Cabe destacar que a vontade da ONU, que é a dos representantes de seus países-membros, é que os direitos humanos prevaleçam sobre a legislação local de cada país, razão pela qual procuram assegurar que suas declarações sobre direitos humanos fundamentais sejam válidas para além do local de nascimento. A partir daí, as nações se comprometem com esse ideal e assumem que, em caso de desrespeito, poderão sofrer as sanções correspondentes, estabelecidas pelo grupo de nações com representação na ONU. Desta forma, respeita-se uma enorme população em condição muito vulnerável, como refugiados políticos ou pessoas em condições de guerra, catástrofe ou desastre natural. Também se apoiam as massas de migrantes e até se defendem os direitos das populações mais vulneráveis nascidas nos próprios países-membros.

O início dessa trajetória documental é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada como Carta das Nações Unidas, que afirma o compromisso das nações com os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Em seu primeiro artigo afirma: “Todos os seres humanos nascem

livres e iguais em dignidade e direitos dotados de razão e consciência, devem agir entre si com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, art. 1).

Em seu desenvolvimento, também dita os fundamentos da EI, pois estabelece a educação como um direito de todos. Embora pareça redundante – e não é –, é preciso ressaltar que as pessoas com deficiência são parte constitutiva do conceito de educação para todos. Por isso se transcreve o artigo 26, que estabelece que:

1. Todos têm o direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deve ser generalizada; o acesso ao ensino superior será igual para todos, de acordo com os respectivos méritos. 2. A educação visa o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades da ONU para a manutenção da paz. 3. Os pais preferiram escolher o tipo de educação que será dada a seus filhos (ONU, 1948, art. 26).

Silva (2019, p. 73) destaca que, em relação às pessoas com deficiência, é fundamental considerar que, durante a Segunda Guerra Mundial, esse grupo foi brutalmente vitimizado, além de muitas pessoas terem adquirido deficiências em consequência do conflito. Essa situação reforçou a necessidade de igualdade de direitos e dignidade, justificando a criação de políticas universais e focalizadas.

A luta das pessoas com deficiência pelo reconhecimento de seus direitos não esteve isenta de muitas dificuldades e limitações. É por isso que é conveniente apontar dois marcos que deixam isso claro. Por um lado, a Convenção sobre Discriminação no Emprego e na Profissão foi instituída em 1958, cabendo destacar que, no que se refere à população com deficiência, o ano de 1981 foi proclamado o ano internacional das pessoas com deficiência, considerado o grande evento político. Reforçando esses conceitos, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, em 1990, a expressão começou a se espalhar universalmente. “Dotados de razão e consciência, devem agir entre si com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, art.1).

Silva assim aponta:

É preciso universalizar o acesso à educação, com atenção especial às pessoas com deficiência, garantindo o acesso à escola sem restrições, ou seja, de forma integral. A Declaração conclama os países signatários a implementar um plano de ação nas décadas de 1990 e 2000, ampliando os investimentos na educação básica e fortalecendo o combate à evasão escolar. (Silva, 2019, p. 77)

Fica claro que essa afirmação promove o conceito de educação integral que posteriormente seria amplamente discutido.

O avanço seguinte foi a Declaração de Salamanca (1994), que aborda o problema da integração a partir do reconhecimento das dificuldades na implementação da EE, destacando as limitações da educação segregada para pessoas com deficiência. Além disso, reconhece os gastos com a criação de escolas especiais para muitos países em desenvolvimento e, além disso, a distribuição desigual de recursos, uma vez que as necessidades de EE para as áreas rurais são muitas deixadas de lado.

A Declaração de Salamanca defende a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares, afirmando que “todos devem aprender juntos, independentemente de suas diferenças” (Unesco, 1994, s.p.) É o início da EI. No ano 2000, por ocasião da Cúpula Mundial da Educação, na cidade de Dakar, os representantes de várias nações reconheceram que os objetivos definidos em Jomtien, em 1990, ainda não haviam sido plenamente alcançados. Assim, os países participantes firmaram novos compromissos para melhorar e ampliar a educação infantil e o acesso para todas as escolas, com atenção especial às meninas (cujo acesso é limitado ou impedido em muitos países), além de melhorar as taxas de alfabetização de adultos e melhorar todos os aspectos da educação, com foco na qualidade da aprendizagem, especialmente alfabetização, matemática e habilidades essenciais para a vida. (Silva, 2019, p. 78).

O próximo marco é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CPPD, 2006), que reforça a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no sentido de que todos os seres humanos têm direitos e liberdades fundamentais e a reforça. Neste ponto, a ONU enfatiza os direitos humanos em sua universalidade, recomendando que os países os incorporem em suas legislações, o que os torna reais para seus cidadãos. Sua proclamação estabelece a mudança do paradigma médico-reabilitador para um paradigma social mais largo. O próximo passo é indicado pela Declaração de Incheon (Unesco, 2015), que amplia a articulação com o Marco de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), reiterando os objetivos para a educação como parte de uma nova agenda. O ODS 4 é descrito da seguinte forma: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 1). Como aponta Silva (2019, p. 80):

A EI passa a ser entendida como aquela educação que, como afirma a Declaração de Incheon (2015), não deixa ninguém para trás. Essa é nossa agenda prioritária até 2030. Por isso, todos os atores que compõem a sociedade estão juntos nessa empreitada.

10.4. OS DIREITOS HUMANOS E EDUCACIONAIS NO BRASIL E SUA LEGISLAÇÃO

Convém fazer uma breve cronologia sobre as formas, a evolução e a legislação referentes ao Sistema Educacional no Brasil para os alunos com DI e outros tipos de desamparo para contextualizar tanto as conquistas quanto as dificuldades que a escola e seu sistema enfrentam hoje.

Segundo Aranha (2001), é preciso reconhecer que há pouca informação sobre pessoas com deficiência no período colonial. Supõe-se que faziam parte da massa de miseráveis e que, no melhor dos casos, permaneceram isolados dentro de suas famílias. Não havia nenhum tipo de educação para elas. As primeiras instituições de ensino foram criadas na época imperial: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (Aranha, 2001). A característica da época era que as escolas dedicadas à EE estavam mudando sua finalidade educacional para outra, meramente assistencial, como as santas casas para deficientes.

No início do século XX, em 1917, os alunos com deficiência passaram a ser aceitos sob supervisão médica, visando avaliar sua real capacidade de aprendizagem. Naquela época, as ideias de eugenia ou pureza racial estavam na moda e sua admissão estava condicionada ao objetivo de prevenir a degeneração racial. “Foi determinado que as crianças com DI deveriam ser encaminhadas a um educador de saúde, que ele garantiria que a escola os aceitasse apenas se não interferissem no bom andamento da aula” (Aranha, 2001, p. 29).

A regra dos critérios médicos-biológicos deve ser observada, uma vez que “a deficiência (entendida como atraso) aparece como algo que deve ser sanado ou pelo menos minimizado. Nesse sentido, a ação pública é direcionada a partir do atendimento médico e não de critérios educacionais” (Silva, 2019, p. 105).

Instituições particulares e assistenciais também começaram a ser criadas, como o Instituto Pestalozzi e a Associação de Amigos e Pais dos Excepcionais, ambos voltados para os DI.

Outra iniciativa que caracterizou esse momento de integração foi a criação de turmas especiais para pessoas com deficiência, que funcionavam nas escolas comuns. Foi a primeira tentativa de integração escolar. Essas classes especiais tinham como alunos pequenos grupos de “alunos-problema”, excluindo, assim, os alunos que tinham baixo rendimento escolar e aumentando as taxas de repetência sob o rótulo de “deficientes” (Aranha, 2001).

As classes especiais resultaram da regulamentação nacional da escolaridade obrigatória e da incapacidade da escola de atender a todos os alunos. Apesar de configurarem ambientes segregados, representavam, ao mesmo tempo, um pequeno espaço conquistado para a educação das pessoas com deficiência. (Mendes, 2006 como citado em Silva, 2019, p. 106)

Posteriormente, o MEC desenvolveu campanhas nacionais pela “educação do deficiente”: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 1961) corrobora, pela primeira vez, os direitos dos “excepcionais” à educação, defendendo seu ingresso preferencial nas escolas regulares (Ministério da Educação, 2008).

A Constituição Federal de 1988 garante o direito de todos à educação, mantendo o princípio da igualdade e da permanência de todos na escola, e define o atendimento educacional especializado (AEE) como dever do Estado a ser ofertado preferencialmente na escola regular (Ministério da Educação, 2008).

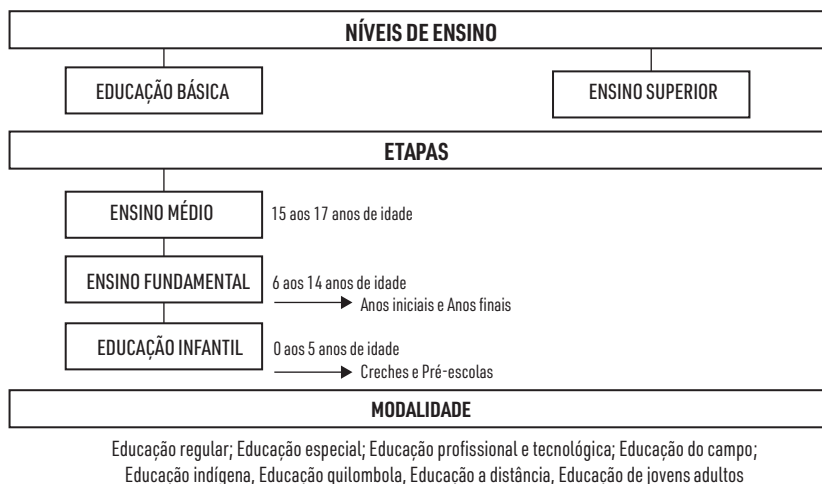
De acordo com os princípios constitucionais e com o desenvolvimento dos sistemas educacionais no mundo, a estratégia de integração educacional começa nesta fase. Assim, em 1989, a Lei nº 7.853 dispõe sobre o sistema de integração educacional.

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069, que ampara a defesa dos direitos e a compreensão da criança e do adolescente com e sem deficiência como sujeitos desses direitos. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que sanciona avanços na oferta de educação especializada e o início da oferta de EE para crianças de zero a seis anos de idade.

Em sua redação atual (Lei nº 9.394, 1996, art. 4.) está presente:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será cumprido garantindo: [...] 111 - Atendimento Educacional Especializado gratuito para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - educação e altas habilidades ou superdotação, transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Figura 7 – Níveis, etapas e modalidades no sistema educacional brasileiro



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese, inspirado em Pacheco (2014)

É lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da EI, que visa orientar os sistemas educacionais para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas capacidades/superioridade em escalas comuns e serviços educacionais especializados. Assim, facilita o acesso às aulas comuns para aqueles “que têm condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas da educação comum, no mesmo ritmo dos chamados alunos ‘normais’” (Ministério da Educação, 2008, p. 7).

O Decreto nº 3.956/2001 e a Lei nº 3.218/2003 preveem a universalização da EI nas escolas públicas do Distrito Federal. O Decreto 6.094/2007 garante o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. A Lei nº 12.796/2013 estende a escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros de quatro a dezessete anos. Essa extensão se aplica aos alunos da educação especial. A Lei nº 13.005/2014 estabelece o Plano Nacional de Educação. Interessa aqui destacar o:

Objetivo 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e aos serviços educacionais especializados, de preferência na rede regular de ensino, com garantia de salas de recursos multifuncionais, classes inclusivas, serviços especializados (Lei nº 13.005, 2014, Meta 4.).

Quadro 6 – Sistema educacional brasileiro detalhado

Educação superior	Cursos de Pós-Graduação Especialização (lato sensu)	Programas de Pós- Graduação (stricto sensu)	Doutorado (4 anos)
			Mestrado Profissional ou Acadêmico (2 anos)
	Cursos Sequenciais	Cursos de Graduação (Entrada aos 18 anos)	Bacharelado (3 a 6 anos)
			Licenciatura (3 a 4 anos)
			Tecnólogo (2 a 4 anos)
Educação básica	Ensino Médio (3 anos) - 15 aos 17 anos (obrigatório)	Regular Técnico	EJA - maior de 15 anos para ensino fundamental. EJA -maior de 18 anos para ensino médio.
	Ensino Fundamental (9 anos) - 6 aos 14 anos (obrigatório)	Séries Finais (4 anos)	Alfabetização de adultos - EJA a critério de cada sistema de ensino
		Séries Iniciais (5 anos)	
Pré-Escola (2 anos) - 4 aos 5 anos de idade - obrigatória			
Educação Infantil (0 aos 4 anos de idade) - não obrigatória			

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese, inspirado em Pacheco (2014)

A Lei nº 13.146/2015 sanciona o Estatuto da Pessoa com Deficiência, após 10 anos de intenso debate parlamentar e das diversas organizações. Estabelece a inclusão de pessoas com deficiência. Determina a obrigatoriedade da sua inclusão no ensino comum e obrigatório. Configura como crime sancionado com multa e reclusão a recusa de matricular crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, tanto na rede pública quanto na privada. Trata-se de uma regulamentação bastante circunstancial que abrange aspectos como o direito à educação, saúde, benefícios como aposentadoria, entre outros, bem como a CDPD (2015).

No entanto, algum tempo depois, o Decreto 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida, reserva ao próprio órgão educacional a possibilidade de encaminhar esses alunos para um curso especial, diferente do ensino comum. Diz:

Art. 1 Estabelece-se a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida, com vistas a garantir o direito à educação e Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Art. 2º I - EE - modalidade de ensino escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. IV - PEI - que promova a inclusão social, intelectual, profissional, política e outros aspectos da vida humana (Decreto 10.502, 2020, [s.p]).

Um intenso debate pode ser visto na política educacional que destaca a natureza das dificuldades de ambos os sistemas em conflito.

10.5. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Convém dedicar uma certa extensão ao próprio conceito de PEI, assunto que suscita um debate aberto. De acordo com a ONU, “O objetivo da inclusão é fornecer respostas adequadas ao amplo espectro de necessidades de aprendizagem em ambientes educacionais formais e não formais” (ONU, 2006, art. 24).

A EI, mais do que uma questão marginal que trata de como “integrar determinados alunos na educação convencional, representa uma perspectiva que deve servir para analisar como transformar os sistemas educativos e outros ambientes de aprendizagem, de forma a responder à diversidade dos alunos” (Unesco, 2015, p. 14). O princípio orientador dessas políticas é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Morales (2016) propõem uma definição operacional de EI que dê conta das variáveis relevantes para a vida escolar.

Só a partir da análise sistemática das culturas, políticas e práticas escolares pode ser trilhado o caminho de eliminação ou minimização dos diferentes tipos de barreiras que limitam a presença, aprendizagem e participação dos alunos na vida escolar, tendo em vista os mais vulneráveis (Morales, 2016, p. 45).

O objetivo da EI é dar cobertura a todos e sobretudo evitar a marginalização e exclusão de todos os alunos que, por diversas circunstâncias, tenham dificuldades, incluindo a DI, para se integrarem na sociedade como membros úteis.

As variáveis críticas para abordar e atender a diversidade com sistemas educacionais mais inclusivos são a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos. É essencial dar importância a esses elementos, e principalmente enfatizar aqueles grupos de alunos considerados em risco de marginalização, exclusão ou baixo desempenho.

A partir disso é possível conhecer os obstáculos que dificultam o processo positivo da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e proceder para garantir a inclusão, autonomia e direitos à educação das pessoas com deficiência (Morales, 2016).

O conceito motriz para produzir essa atitude nas PEI é reconhecer essas diferenças como parte da diversidade de personagens dos indivíduos da espécie humana que residem na área de cada comunidade.

O objetivo da EI é permitir que professores e alunos se sintam à vontade com a diversidade e a percebam não como um problema, mas como um desafio e uma oportunidade para enriquecer as formas de ensinar e aprender (Unesco, 2015, p. 14).

De qualquer forma, um dos aspectos mais conflitantes dessa perspectiva é que o termo inclusão aparece sempre vinculado às necessidades educacionais especiais (Blanco, 2006), mas na realidade a inclusão abrange também outras situações que não se referem apenas à deficiência, mas inclui desigualdades como gênero ou pertencimento étnico ou social. Nesse sentido, pretende-se promover o direito à igualdade de oportunidades para alcançar uma verdadeira educação de qualidade para todos, sem exclusões.

Algumas organizações continuam a exigir e fornecer serviços “especializados” segregados. Nesse contexto, a incorporação de pequenas unidades especializadas nas escolas regulares é vista por alguns como uma forma ideal de oferecer conhecimento especializado, equipamentos e apoio a grupos específicos de crianças cujas necessidades são consideradas difíceis de serem atendidas em tais salas de aula. Esse tipo de ação nos desvia do objetivo perseguido com a EI” (como citados em Morales, 2016, p. 46).

Existem quatro princípios sobre os quais as estratégias de inclusão devem ser construídas para todos os alunos: acolhê-los, garantir sua plena participação, garantir o sucesso de todos os alunos em seus objetivos únicos e remover barreiras.

Os problemas do desenvolvimento da EI dentro das políticas educacionais devem considerar a questão específica das relações dos alunos com DI com os demais alunos e com os professores, por vezes deixada de lado na análise, como um aspecto de grande valia. Morales (2016) relata algumas pesquisas que mostram os altos e baixos dessas relações.

Díaz-Aguado (2004) desenvolve um quase experimento no qual mostra que a permanência em classes inclusivas, somada ao fornecimento de informações específicas sobre deficiência, entre adolescentes de 12 a 15 anos, gera atitudes mais positivas que permanecem estáveis por algum tempo.

Townsend, Wilton e Vakirlad (1993) desenvolveram um experimento com alunos de 8 a 13 anos. Os resultados mostram que o contato do “normal” com o indefeso é uma técnica muito importante para provocar uma mudança positiva na atitude em relação à deficiência.

Rodríguez, Aguado Díaz, Martínez, González e Rodríguez (2008) implementaram um programa que consiste especificamente em fornecer informações sobre pessoas com deficiência e combiná-las com o contato direto com elas. As diferenças obtidas foram positivas a favor do grupo

experimental, no qual os alunos participantes do programa de mudança de atitudes em relação às pessoas com deficiência mostraram uma avaliação mais positiva dos termos a elas associados.

Cintra (2020) institucionalmente pensa que grande parte das dificuldades dos alunos com DI está no atendimento inadequado devido às influências do ambiente, pais, escolas, professores e colegas. Ele afirma que 60% dos casos de DI se devem a fatores ambientais. Ocorre que os professores não receberam formação suficiente para lidar com uma gestão eficaz e empática de tal turma de alunos. Reconhece que o processo educacional não pode ser interrompido para formar professores. “Você aprende caminhando.” Exige um alerta psicológico: “O professor deve estar atento e preparado para interagir com indivíduos que possuem DI, ainda que em nível baixo, pois a forma como se relacionam com seus alunos, mesmo aqueles sem deficiência, influencia muito nos aspectos da aprendizagem” (Cintra, 2020, s.p.).

Além disso, diz o autor, muitos pais de alunos com DI recebem reclamações de seus filhos sobre *bullying*, discriminação e agressão dos colegas, às quais respondem de forma agressiva. Esse circuito se agrava até que os pais decidam mudar o filho de escola.

Por fim, há a questão das barreiras. Segundo Tessaro, Waricoda, Bolonheis & Rosa (2005), as maiores dificuldades de inclusão da pessoa com DI estão nas barreiras estabelecidas por outras pessoas que reduzem suas oportunidades por considerá-la incapaz. Um ciclo de feedbacks é estabelecido. Como ideia sintética desta seção dedicada ao conceito de EI, pode-se dizer que as sociedades promovem a igualdade de oportunidades na educação para padronizar a socialização. A OMS e hoje quase todos os países promovem a EI.

10.6. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Um trabalho bastante detalhado foi feito durante este capítulo para esclarecer o conceito de EI. Como previsto, não é uma teoria da aprendizagem, nem da Psicologia Educacional. Em nosso contexto, é considerada uma política pública para o setor de educação. Assim, como conclusão parcial para este capítulo, é possível afirmar que, na sociedade atual, tanto os países democráticos quanto os autocráticos promovem políticas públicas voltadas à inclusão escolar. É a base para a constituição da coesão social e solidariedade necessária para manter o sistema funcionando. É uma das ideias de governança nacional e global.

11. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia de pesquisa pela qual o trabalho de tese foi desenvolvido. São apresentados os objetivos da tese, o desenho da pesquisa, as hipóteses testadas, as características e parâmetros da amostra utilizada, o procedimento de coleta de dados, as variáveis consideradas nas hipóteses e suas definições, a forma como foram operacionalizada, a fonte e a descrição dos instrumentos de coleta de dados e das técnicas e procedimentos de análise dos dados.

11.1. OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa estabelecem as metas a serem alcançadas durante o trabalho. Incluem a natureza do trabalho a realizar indicada por verbo no infinitivo, seguida do objeto da investigação, das condições, recursos ou métodos de trabalho e, sobretudo, da contribuição que se espera do trabalho a realizar.

Estão divididos em objetivos gerais e outros específicos que desagregam os primeiros para maior clareza de expressão.

11.1.1. OBJETIVO GERAL

Analisar as correlações entre as RS que os professores têm sobre os alunos com DI leve ou moderada com os escores de VM de benevolência, conformidade, realização e autodireção mantidos por professores da SEDF.

11.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descrever as RS de professores da SEDF sobre seus alunos com DI leve ou moderada.
2. Descrever os perfis de VM, segundo o esquema de Schwartz, de professores da SEDF.
3. Correlacionar as RS encontradas com os VM de cada professor no total e em cada fator componente.

11.2. TIPO DE TRABALHO

O trabalho realizado é de natureza empírica, por oposição a trabalhos exclusivamente bibliográficos, dado que os dados foram recolhidos e analisados em observações por meio de questionários qualitativos e quantitativos sobre indivíduos humanos.

11.3. TIPO DE DESENHO DE PESQUISA

Segundo Hernández Sampieri et al. (2014, p. 117)

O plano mais geral seria o da Epistemologia: a forma como o pesquisador concebe o conhecimento – episteme no grego antigo – determina a lógica com que ele aborda sua tarefa [...] um segundo nível está relacionado ao plano de pesquisa que é escolhido com base no objetivo e nas condições de investigação [...] O terceiro nível é composto pelas técnicas utilizadas para coletar evidências empíricas. Finalmente, tais evidências são processadas através de técnicas de análise de dados

Projetos de pesquisa transversal coletam dados em um único momento. Sua finalidade é descrever variáveis e analisar sua incidência e inter-relação em um determinado momento. Eles são divididos em três tipos: exploratório, descritivo e correlacional-causal. Neste sentido, opta-se por uma perspectiva quantitativa-qualitativa baseada num inquérito, com desenho não experimental, uma vez que não foram controladas variáveis relevantes e o inquérito foi realizado em ambiente natural; transversal, em um único momento, aquele em que o levantamento é realizado.

O delineamento é descritivo, pois a pesquisa visa descrever as RS dos professores sobre seus alunos com DI e depois relacioná-las com os VM dos próprios professores. Em relação aos entrevistados, foi utilizada uma amostra da população de professores lotados em escolas na Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga da SEDF.

Foram reunidos três questionários de pesquisa em um único formulário: a pesquisa para determinar as RS do aluno com DI retiradas dos professores – uma pesquisa de base qualitativa com associação livre de palavras que depois são quantificadas –, seguida de algumas perguntas com respostas abertas que são, então, quantificadas. O segundo cartão de pesquisa é aquele que se refere ao questionário de Schwartz sobre os VM em sua versão PVQ-21, que é exclusivamente quantitativo, baseado em questões do tipo Likert. A terceira seção é aquela que se refere aos dados sociodemográficos que caracterizam cada entrevistado, numa base quantitativa.

11.4. HIPÓTESES

Para Hernández Sampieri (2014, p. 122) hipóteses são

Explicações provisórias do fenômeno sob investigação que são formuladas como proposições... No campo da pesquisa científica, hipóteses são proposições provisórias sobre as relações entre mais duas variáveis, e são apoiadas por informações organizadas e conhecimento sistematizado. Ou seja, eles vêm da própria literatura.

No projeto original não foram formuladas hipóteses além da ideia de associar estatisticamente as características das RS dos professores sobre seus alunos com DI com os VM dos próprios professores, mas, além daquela confiança original, a ser verificada no presente estudo, não está disponível uma visão clara desta relação, uma vez que a gama de relações que surge da análise da literatura é muito ampla. Nesse sentido, a hipótese de trabalho pode ser formulada da forma descrita a seguir.

Hipóteses possíveis: não há correlação significativa entre as RS dos professores sobre alunos com DI leve ou moderada e seus VM predominantes; a correlação entre essas variáveis seria meramente casual ou existe uma correlação significativa entre as RS dos professores sobre alunos com DI leve ou moderada e seus VM predominantes. Ou seja, a correlação não é casual e há uma relação significativa entre essas variáveis.

O desenvolvimento dos capítulos deste trabalho apresenta diversas hipóteses, muito mais específicas, que foram corroboradas estatisticamente.

11.4.1. DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS

Contudo, a investigação não poderia avançar sem pelo menos ter identificado as principais variáveis de investigação (na verdade, um questionário não poderia ser formulado sem ter alguns parâmetros para orientar a entrevista).

Para Hernández Sampieri (2014, p. 145), “ao formular uma hipótese, é fundamental definir os termos variáveis nela incluídos [...] As variáveis devem ser definidas de duas formas: conceitual e operacional”.

Quanto à definição conceitual, é necessário estabelecer que esta pesquisa inclui três teorias de diferentes níveis epistemológicos: TRS, DI e TVM. O projeto de investigação pretende correlacionar duas variáveis: os VM do professor com as suas RS dos alunos com DI. Existe uma abordagem das variáveis que as classifica em três grupos:

1) Respostas de conteúdo das RS dos professores sobre seus alunos com DI (Abric, 2001). Não é possível avançar na sua especificação até avançar na análise dos dados, que é apresentada no respectivo capítulo.

As RS dos professores sobre os alunos com DI são consideradas no esquema do TRS, versão Abric (2000). Sustenta que o sistema educacional impõe através da Lei de EI a obrigatoriedade de aceitar alunos com DI e o debate de educadores e legisladores sobre o tema indica os argumentos a favor ou contra, ou seja, que os professores podem ter razões de “bom senso” para preferir ou rejeitar esses alunos. É uma RS. E o outro valor da variável também se expressa em todos os professores que aceitam de bom grado seus estudantes com DI e têm uma RS muito favorável a sua inclusão educativa.

Provavelmente em seu NC existem vários conteúdos de alto consenso, como a necessidade de lecionar aos alunos com DI, sua condição diferencial, o trabalho que dão, entre outros. E, talvez, vários motivos que estarão localizados na periferia, como a empatia, a efetividade da sala de aula e a dialética inclusão-exclusão. Isso permitirá diferenciar segmentos de RS como favorável ou desfavorável, segundo a noção de atitude para Moscovici (Abric, 2001).

2) Dados de classificação sociodemográfica dos professores entrevistados. Se especificam mais abaixo.

O trabalho empírico sobre estes dados permitir-nos-á identificar segmentos de professores relativamente à sua atitude e RS em relação aos seus alunos com DI.

A tipificação dos segmentos de professores trabalha com a associação livre de palavras, a técnica Abric (2001). Independentemente da construção do NC e dos periféricos, a técnica fornece conceitos integrais das RS que constituem as categorias (análise de conteúdo). A partir destes, aos professores é atribuído um dos segmentos (favorável ou desfavorável) por meio de um índice baseado no peso semântico da categoria a que pertence cada palavra livre enunciada por cada professor e sua valência. É nesses segmentos que a correlação atua.

3) Respostas de VM dos professores, segundo o questionário PVQ de Schwartz (2012), que estão explicadas no capítulo sobre VM. Os VM são 10 valores em que cada professor pode pontuar em uma escala que, sinteticamente, pode ser categorizada como alta ou baixa para cada valor.

Os dez VM são hedonismo, realização, poder social, autodeterminação, estimulação, conformidade, tradição, benevolência, segurança e universalismo. As definições e descrições específicas estão no capítulo sobre VM. No anexo é apresentada a definição operacional para cada valor.

Foram selecionados quatro valores que este investigador considera essenciais para definir uma atitude favorável ou desfavorável face aos alunos com DI. Eles são **benevolência, conformidade, realização e auto-determinação**. O teste PVQ-21 elaborado por Schwartz (Sambiase *et al.*, 2014) se aplica para medir todos os seus valores. A correlação estabelece a associação com o perfil de RS do professor sobre o aluno com DI.

Outra definição que é fonte de problemas é a que se refere à tipificação do aluno com DI. A teoria da inteligência tem vários paradigmas científicos de apoio. No entanto, esta questão não é discutida nesta tese. DI é apenas uma definição, um rótulo, que caracteriza o aluno como membro de uma categoria e é atribuído pelas autoridades responsáveis. O professor não intervém nisso: ele só sabe que um aluno é DI e com esse único rótulo ele deve operar. Neste caso, a teoria é adicionada porque fornece todos os elementos comportamentais do aluno que diferenciam os alunos com e sem DI e que são indicadores para avaliar a evidência empírica das RS dos professores.

Uma definição operacional constitui o conjunto de procedimentos que descreve as atividades que um observador deve realizar para receber impressões sensoriais, que indicam em maior ou menor grau a existência de um conceito teórico. Em outras palavras, especifica quais atividades ou operações devem ser realizadas para medir uma variável (Hernández Sampieri, 2014, p. 146).

No nível operacional, trabalharemos com o nível quantitativo e qualitativo: os VM e a RS são traduzidos em variáveis categóricas, somadas aos seus conteúdos qualitativos, o que permite calcular a associação estatística por meio das estatísticas relevantes.

11.5. AMOSTRA

4) Trabalhamos com uma amostra em duas etapas para abranger esses professores da SEDF. A primeira etapa consiste na seleção das escolas nas quais os entrevistados são selecionados, e a segunda, na seleção, dentro de cada escola, dos entrevistados como indivíduos.

Do ponto de vista da teoria estatística, existem dois tipos de amostras: amostras probabilísticas e amostras não probabilísticas. Os primeiros permitem obter resultados representativos da população tanto nas características da população total como nas suas magnitudes. Baseiam a sua fiabilidade e validade na teoria das distribuições amostrais estatísticas, que identifica a probabilidade de cada unidade a ser selecionada, o que

lhes permite obter resultados cuja significância é medida em intervalos de confiança e cálculo de probabilidades de erro tipo I.

Este tipo de amostra caracteriza-se pelo método de seleção de casos que é o acaso científico, método mecânico pelo qual, a partir de uma base amostral, os casos são selecionados mecanicamente por seleção aleatória da base de amostragem. Isso garante que tanto as variáveis influenciadoras identificadas quanto as variáveis estranhas (desconhecidas) sejam controladas, garantindo a representatividade da amostra e o cálculo do seu nível de erro. Em amostras não probabilísticas, as unidades amostrais são selecionadas sem o conhecimento da probabilidade de cada unidade ser selecionada, portanto a teoria da amostragem não pode ser aplicada tecnicamente e o nível de erro é desconhecido. Podem ser tão bons quanto os probabilísticos, mas essa qualidade não pode ser medida. Na realidade, a maioria das amostras empíricas utilizadas na investigação psicossocial são não probabilísticas. Afirmam ser representativas das características das unidades, mas desconfiam da qualidade de suas grandezas. No entanto, vários estudos estabeleceram que uma amostra não probabilística bem selecionada, com critérios razoáveis, produz os mesmos resultados em termos de erro de decisão que as amostras probabilísticas (Di Grillo, 2014).

Nesta pesquisa é utilizada uma amostra não probabilística cujos critérios de seleção são especificados e considerados razoavelmente confiáveis. Neste tipo de estudos também costumam ser calculados intervalos de confiança, embora tecnicamente este critério não seja totalmente aplicável.

A amostra empírica está composta por 88 professores selecionados em duas etapas: primeiramente, foi feita a seleção da escola, seguida pela seleção, dentro dela, da população de interesse, a qual abrange os professores de escolas públicas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A coleta de dados ocorre em instituições que fazem parte da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga. A escolha do número de participantes baseia-se em critérios científicos e estatísticos, considerando uma margem de erro desejada de 5%, um nível de confiança de 95%, e uma estimativa conservadora de 50% da população com a característica heterogênea.

A fórmula para correção da população finita é: $n = N * (Z^2 * p * q + e^2) / (N * Z^2 + e^2)$, sendo n o tamanho da amostra, N o tamanho da população, Z o valor do escore z para o nível de confiança desejado (para um nível de confiança de 95%, Z é igual a 1,96), p a proporção da população com a característica de interesse (para uma estimativa

conservadora, foi utilizada uma proporção de 50%), q é $1 - p$, e é a margem de erro desejada (para uma margem de erro de 5%, igual a 0,05). Substituindo os valores na fórmula, temos: $n = 60 * (1,962 * 0,5 * 0,5 + 0,052) / (60 * 1,962 + 0,052) = 122,8$. A seleção das escolas foi feita criteriosamente (os professores presentes no momento da coleta) e incluiu uma população de pelo menos 123 professores. Essa seleção garante que a amostra fosse representativa da população de professores. Vale ressaltar que a amostra não é probabilística, portanto, não é necessário recorrer à fórmula do tamanho da amostra para obter o grau de erro necessário. Os dados foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UnB/FCE durante o ano de 2023.

11.5.1. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Os critérios de inclusão de participação na pesquisa são os seguintes:

1. Professores que estejam atualmente lecionando nas escolas escolhidas.
2. Professores que possuam experiência prévia ou atual com ensino de alunos com DI.

11.5.2. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Os critérios de exclusão de participação na pesquisa são os seguintes:

1. Professores que não possam fornecer consentimento livre esclarecido.
2. Professores que não tenham disponibilidade de tempo ou interesse.
3. Professores que não atendam aos critérios de elegibilidade estabelecidos.

11.5.3. PARÂMETROS AMOSTRAIS (VSD)

Do ponto de vista das variáveis sociodemográficas (VSD a partir de agora), a amostra foi composta conforme indicado a seguir. Cabe esclarecer que não se trata de uma amostra cotista e ainda mais que não se trata de uma amostra probabilística, portanto os resultados alcançados se devem exclusivamente à coincidência dos entrevistados que aceitaram preencher o questionário e, além disso, corresponderam aos critérios de inclusão e exclusão estabelecido. Os parâmetros populacionais destas variáveis não estão disponíveis, pelo que a sua aproximação à população real não pode ser estimada. A razoabilidade da distribuição amostral obtida é avaliada aqui.

Quadro 7.1 – Variáveis sociodemográficas: gênero (1: Masculino 2: Feminino)

Válidos	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Masculino	38	43,2	43,2	43,2
Feminino	50	56,8	56,8	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

56,8% dos entrevistados são do sexo feminino e 43,2% do sexo masculino. É considerado um bom ajuste populacional.

Quadro 7.2 – Variáveis sociodemográficas: estado civil (1: Solteiro 2: Casado)

Válidos	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Solteiro	44	50,0	50,0	50,0
Casado	44	50,0	50,0	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quanto ao estado civil, metade dos entrevistados são solteiros e a outra metade são casados. É considerada uma distribuição razoável.

Quadro 7.3 – Variáveis sociodemográficas: dependentes (1: Sim 2: Não)

Válidos	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Sim	49	55,7	55,7	55,7
Não	39	44,3	44,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

55,7% dos entrevistados têm filhos e 44,3% não os têm. É uma distribuição bastante razoável, especialmente considerando que categorias como divorciados não foram incluídas.

Quadro 7.4 – Variáveis sociodemográficas: idade codificada

Válidos	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Até 35	24	27,3	27,3	27,3
De 35 a 50	51	58,0	58,0	85,2
Mais de 50	13	14,8	14,8	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A distribuição da amostra quanto à idade dos entrevistados mostra um grupo de 27,3% para os menores de 35 anos, 58% entre 35 e 50 anos e 14,8% acima de 50 anos. É uma distribuição equilibrada em relação à idade.

Quadro 7.5 – Variáveis sociodemográficas: experiência codificada

Válidos	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Menos de 5	24	27,3	27,3	27,3
De 5 a 20	38	43,2	43,2	70,5
Mais de 20	26	29,5	29,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A distribuição da amostra quanto ao tempo de experiência na docência mostra que 27,3% têm menos de 5 anos de experiência, 43,2% têm entre 5 e 20 anos de experiência e 29,5% têm mais de 20 anos de experiência docente. É uma distribuição equilibrada.

Quadro 7.6 – Variáveis sociodemográficas: frequência com que leciona para alunos DI

Válidos	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Poucas vezes	27	30,7	30,7	30,7
Quase sempre	26	29,5	29,5	60,2
Sempre	24	27,3	27,3	87,5
Tenho muitos	11	12,5	12,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para mostrar a experiência específica dos professores com alunos com DI, apresenta-se a distribuição da amostra em termos da frequência com que o professor leciona a estes alunos. Vê-se que há uma ampla distribuição entre todas as categorias, o que torna muito positiva a possibilidade de obtenção de RS significativas em termos do tempo de experiência do professor com EI. O resultado é sensato.

Quadro 7.7 – Variáveis sociodemográficas: participação em cursos de capacitação sobre DI

Válidos	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Nunca fiz	44	50,0	50,0	50,0
Fiz uma vez	13	14,8	14,8	64,8
Fiz poucas	23	26,1	26,1	90,9
Fiz vários	6	6,8	6,8	97,7
Fiz muitos	2	2,3	2,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A frequência de participação de professores em cursos de formação continuada, com a temática “alunos com DI”, mostra que a maioria (50%) nunca realizou cursos de formação sobre o tema, 14,8% realizaram apenas um, e 26,1% realizaram poucos cursos. De uma forma geral, conclui-se que a experiência dos docentes em termos de formação no trato de alunos com DI é escassa.

Estes dados foram apresentados para mostrar e avaliar se a amostra obtida, que é **não probabilística**, possui características que permitem presumir que é bastante representativa da população de professores em termos da sua experiência pessoal. A amostra é razoável no que diz respeito à sua distribuição por gênero, idade, tempo de experiência na docência, estado civil e dependentes. É uma boa amostra de professores.

A penúltima tabela, com dados agregados, demonstra que a grande maioria dos professores possui experiência com estudantes com DI. Deve-se considerar que a categoria “Tenho muitos alunos” indica alta experiência. E a última tabela evidencia, e será objeto de análise dos dados, a falta de formação e conhecimento por parte dos professores para lidar com os alunos com DI.

Em síntese, tudo parece indicar que a amostra é representativa da população de professores, o que aumenta a validade dos resultados obtidos na investigação.

11.6. INSTRUMENTOS DE COLETA

Três questionários diferentes integrados em um único formulário de pesquisa foram aplicados. Estes foram preenchidos pelas pessoas qualificadas como respondentes da pesquisa: professores da SEDF que tiveram alunos com DI em sua experiência docente. 1) O primeiro questionário descreve as RS que os professores da rede pública do Distrito Federal têm sobre seus alunos com DI, no qual se abordam os elementos apontados por Moscovici para uma RS: questão norteadora, informação, atitude, construção do campo de representação, aspectos racionais e emocionais (Moscovici, 2015). Aplicou-se o alfa de Cronbach para testar a validade do instrumento; 2) Em relação à parte do teste PVQ-21, parte mais quantitativa do instrumento de medição, é necessário conferir confiabilidade à medição. Neste procedimento, usando o índice de confiabilidade de Cronbach. Sua abordagem afirma que um instrumento é considerado mais confiável quanto menor for o componente de erro das respostas dadas a uma determinada questão.

O teste PVQ-21 de Schwartz (2012) para determinar a composição de VM de uma população é amplamente difundido em todo o mundo, com inúmeras replicações. Porém, a cada vez que é aplicado é necessário comprovar sua confiabilidade, pois podem ocorrer variações devido à composição da população e às características do contexto sociocultural. Nesse caso, a prova é aplicada a professores da SEDF.

O teste identifica dez valores. Nesta versão, são apresentados dois indicadores para cada valor que são combinados aditivamente para formar o valor correspondente ao valor pessoal. A análise de confiabilidade permite estudar as propriedades das escalas de medição e dos elementos que as compõem. No caso do PVQ-21, trata-se de medir uma qualidade que não é diretamente observável (cada um dos dez valores) na população de docentes que responderam ao questionário.

Os dados do PVQ-21 são baseados em uma escala ordinal do tipo Likert de seis categorias e são codificados numericamente em ordem crescente para níveis mais baixos de concordância. Esclarece-se que todos os itens do questionário possuem o mesmo significado, não sendo necessária a inversão de nenhum intervalo de categorias. Os resultados de confiabilidade são apresentados na tabela de dados abaixo.

O alfa de Cronbach é um modelo de consistência interna, que se baseia na correlação entre elementos médios. Permite quantificar o nível

de confiabilidade de uma escala de medida para a magnitude inobservável construída a partir das n variáveis observadas. Varia entre -1 e $+1$ até 0 . Zero é nenhuma correlação e 1 é correlação completa: confiabilidade devido à consistência completa entre os itens.

Pode ser calculado de duas formas: a partir das variâncias (alfa de Cronbach) ou a partir das correlações dos itens (alfa de Cronbach padronizado). Deve-se notar que ambas as fórmulas são versões da mesma e que podem ser deduzidas uma da outra.

O alfa de Cronbach não é uma estatística padrão, portanto não é acompanhada por qualquer valor p que nos permita rejeitar a hipótese de confiabilidade da escala. Porém, quanto mais próximo estiver do seu valor máximo, 1 , maior será a confiabilidade da escala. Além disso, em determinados contextos e por acordo tácito, valores de alfa superiores a $0,7$ ou $0,8$ são considerados suficientes para garantir a fiabilidade da escala.

Quadro 8 – Análise de confiabilidade da escala de valores motivacionais PVQ-21

Valor	Indicador	Coefic Reliability α	Coef α std	Correl betwe Indicator	ANOVA N SF Between Measur	Coef correl intracrls Average raters	NSig CCI	Tukey estimate
Hedonismo	J U	,5107	,5574	,3864	,000	,2031	,1449	-,3426
Realização	B D	,2682	,2746	,1592	,000	,0388	,4266	2,6022
Poder social	M Q	,5006	,5012	,3344	,0019	,4481	,0029	1,6886
Autodeterminação	A K	,1954	,1967	,1091	,7252	,2035	,1445	8,6579
Estimulação	F O	,6895	,6912	,5282	,0006	,6484	,000	,3236
Conformidade	G I	,1645	,1720	,0941	,000	-,4016	,9418	-,0540
Tradição	P T	,3807	,3807	,2351	,0705	,3641	,0177	,8014
Benevolência	L R	,6406	,6407	,4713	,6069	,6436	,000	1,7055
Segurança	E N	-,2047	-,2060	-,0934	,000	-,7238	,9942	1,5335
Universalismo	C H S	,4852	,4797	,2265/ ,3869/ ,0909	,8009	,4897	,0001	8,0937

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O coeficiente de correlação intraclasse permite mensurar a concordância geral entre duas ou mais medidas que envolvem variáveis quantitativas, obtidas com diferentes instrumentos de medida ou avaliadores. Baseia-se num modelo de análise de variância com medidas repetidas. A sua utilização só é possível se houver normalidade das distribuições das variáveis, igualdade de variâncias e independência entre os erros produzidos pelos observadores. Também pode ser usado para diversas combinações de indicadores que compõem um índice.

Já o nível de significância do ICC, sendo um tipo de ANOVA, pode ser testado com diversas distribuições, com a distribuição F cujo nível de significância está incluído na coluna seguinte.

O teste de aditividade de Tukey (1953) é utilizado no contexto de uma ANOVA de dois fatores para avaliar se as chamadas variáveis fatoriais estão aditivamente ligadas ao valor esperado da variável resposta. Pode ser aplicado quando não há medida repetida no conjunto de dados ou numa situação em que não é possível estimar diretamente um modelo de regressão e ainda ter dados para estimar o erro padrão. Este teste tem um grau de liberdade sob a hipótese nula, por isso é frequentemente chamado de teste de grau de liberdade de Tukey. Com este conjunto de elementos é testada a confiabilidade do PVQ-21 aplicado.

A análise da tabela de resultados permite observar que existem valores que alcançaram maior consistência interna entre os seus indicadores. São eles: estimulação, benevolência, poder social, hedonismo e universalismo. Outros, porém, obtiveram pouca ou até negativa consistência, como realização, autodeterminação, conformidade, tradição e segurança.

Na análise posterior dos dados, serão encontrados alguns motivos relacionados a essas distribuições. Mas no que diz respeito à análise da consistência, razão da fiabilidade, vale destacar que esta é uma distribuição empírica dos professores da SEDF e é previsível que a própria formação do professor, ou seja, na sua função profissional, haja uma preferência, seja por formação ou escolha vocacional que enfatize os valores do primeiro grupo, que são aqueles que têm a ver com a função de educador. Os demais valores, abandonados a essas expectativas de papel, adquirem uma heterogeneidade muito maior porque não são motivo de debate ou formação no ambiente escolar. Assim, estes últimos permanecem abertos à diversidade da formação ou da experiência de vida de cada pessoa. Por isso adquirem menos consistência na hora da avaliação.

Finalmente, aplicou-se o questionário de variáveis sociodemográficas para determinar os valores correspondentes com as pessoas entrevistadas.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes tiveram a livre escolha de interromper a entrevista caso desejassem.

11.7. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

1) As escolas onde foram aplicados os questionários aos professores foram selecionadas com base em critérios de razoabilidade, considerando a dispersão geográfica dentro do Distrito Federal e a heterogeneidade da população estudantil. Foram enviadas notas à direção dessas escolas solicitando autorização para aplicação dos questionários aos professores. Uma vez obtida a autorização, os questionários foram aplicados à referida população.

2) Foram entregues convites individuais impressos e afixados cartazes informativos no mural dos professores, convidando-os para a reunião em que o pesquisador seria apresentado pela equipe gestora da unidade escolar a todo o grupo. Durante essa reunião de coordenação coletiva, dedicou-se um tempo para que o pesquisador explicasse o propósito da pesquisa e aplicasse os questionários. Cada potencial entrevistado recebeu um convite pessoal para participar da pesquisa. Durante a abordagem pessoal, o pesquisador verificou se o professor atendia aos critérios de inclusão e exclusão. Com os professores que aceitaram participar, ele assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Logo após, o pesquisador forneceu uma caneta esferográfica e aplicou os questionários impressos em folhas de papel A4 para a autoadministração do questionário.

Essa etapa ocorreu na sala dos professores, e/ou na sala de reunião, garantindo a privacidade dos participantes. O preenchimento do questionário se realizou individualmente, no turno da coordenação do professor. O tempo necessário para concluir o questionário foi cronometrado e observou que o tempo de aplicação foi de 20 minutos em média.

Após a coleta dos questionários, se adotaram estratégias para garantir a segurança e confidencialidade dos dados. Uma dessas estratégias foi a digitalização dos questionários, sem os dados sociodemográficos, para armazenamento eletrônico, visando proteger as informações pessoais dos participantes. Além disso, os questionários físicos foram armazenados de maneira segura, permitindo auditoria ou validação da pesquisa. Para preservar o anonimato dos participantes, é fundamental

evitar qualquer identificação direta nos questionários. Em vez disso, foi atribuído a cada participante um código ou número único, que se utiliza para análise e identificação futura.

11.7.1. *PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE QUANTITATIVA DE DADOS*

3) Para análise dos dados: foi utilizado o software SPSS versão 21 e a análise de conteúdo foi feita pelo Software Atlas ti versão 8.

4) Calcularam-se os quadrantes do NC (Abric, 2001) para determinar a RS para a amostra total.

5) Calcularam-se os pesos semânticos dos conceitos.

6) Foi formado um júri de três juízes especialistas em atendimento educacional especializado. Para a constituição desse júri, foram adotados os seguintes critérios: experiência e conhecimento em atendimento educacional especializado, reconhecimento profissional, imparcialidade e neutralidade. Os juízes especialistas possuem uma sólida formação e experiência na área de EI e atendimento a alunos com DI, o que garante o conhecimento necessário para avaliar a empatia dos professores nesse contexto. Foram selecionados juízes especialistas com histórico comprovado de contribuições significativas na área do atendimento educacional especializado, como atuação em salas de recursos e coordenação intermediária, em cargos de liderança ou reconhecimento. Considerou-se importante que os juízes fossem imparciais e neutros em suas avaliações, sem qualquer relação de interesse ou vínculo pessoal com os participantes do estudo, para garantir uma análise imparcial e justa dos conceitos de empatia. O júri de especialistas, composto por três juízes, são responsáveis por classificar cada um dos conceitos relativos à “empatia com o aluno com DI” como favorável, reticente ou desfavorável. Em caso de divergência entre juízes, decidiu o pesquisador. Com base nesses resultados, foi possível identificar três categorias ou segmentos de professores com diferentes níveis de empatia com o aluno com DI.

7) Para cada segmento de professor, calcula-se a RS do aluno com DI, obtendo-se os quadrantes de Abric.

8) Quanto aos VM, segue-se a metodologia de Schwartz para o PVQ-21 e obtêm-se os escores para cada valor e seu agrupamento em fatores para cada entrevistado.

11.7.2. *PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO PVQ-21*

O questionário de VM é quantitativo com perguntas que assumem o formato Likert com seis valores de resposta. Este trabalho reconhece dez valores na primeira dimensão. A versão retirada do PVQ-21 é composta por 21 questões. Para obter as pontuações de cada indivíduo para cada valor, foram somadas suas pontuações nas questões relevantes. Eles então inverteram as pontuações e padronizaram-nas como uma média. As questões atribuídas a cada um dos dez valores são as seguintes: hedonismo (JU); realização (BD); poder social (MQ); autodeterminação (AK); estimulação (FO); conformidade (GI); tradição (PT); benevolência (LR); segurança (EN) e universalismo (CHS). Uma alta correlação entre os itens e o índice de valor correspondente indica sua validade. Sua menor correlação com outros valores confirma a seleção original.

Dado que o total dos inquiridos constitui uma amostra pequena, foi conveniente reduzir o número de categorias atribuindo pontuações 1 e 2 a alto, 3 e 4 a médio e 5 e 6 a baixo para cada um dos valores.

9) Correlacionaram-se os tipos de RS (favoráveis, reticentes, desfavoráveis) com os casos de cada uma das categorias para cada VM (alto, médio ou baixo) utilizando o Chi-quadrado para verificar a existência de associação significativa entre as variáveis.

10) O questionário sociodemográfico foi analisado por meio de estatística simples.

11.7.3. *PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS*

O roteiro de entrevista foi submetido à análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1995). Assim, a análise de conteúdo é mais uma ferramenta a ser utilizada pelo pesquisador, principalmente em casos de investigação científica no campo social.

Para Bardin (1995, p. 9), a análise de conteúdo é uma série de instrumentos metodológicos “que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. É uma técnica que persegue a interpretação de textos e sentido das palavras, baseada na dedução, na inferência.

Com isso, de acordo com o autor, o termo análise de conteúdo designa

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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 (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1995, p. 42).

E ainda complementa afirmando que pertencem ao domínio da análise do conteúdo todas as

iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por objetivo efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens) (Bardin, 1995, p. 42).

A análise de conteúdo não é um método apenas descritivo, mas tem como objetivo formular inferências reproduzíveis e válidas a outros contextos. A inferência pode ser entendida como uma operação intelectual em que se pode afirmar a veracidade de um enunciado devido à sua ligação com outros já conhecidos como verdadeiros.

Segundo Bardin (1995), como técnica, o analista pode criar um jogo de operações analíticas que se adapte à necessidade de sua pesquisa, conforme a natureza do material a ser analisado e os objetivos que pretende alcançar.

Existem três categorias de métodos que incidem sobre a sua forma ou sobre as relações entre os elementos presentes no discurso: 1) as análises temáticas revelam as RS a partir de um exame de certos elementos constitutivos; 2) as análises formais incidem sobre as formas e encadeamento de discurso (a retórica); e 3) as análises estruturais focam na forma como elementos estão dispostos e tentam revelar aspectos subjacentes e implícitos da mensagem (Bardin, 1995). A utilização da análise do conteúdo, segundo Bardin (1995) prevê três fases fundamentais: **pré-análise**, **exploração do material** e **tratamento dos resultados**.

A respeito dos passos a seguir na análise de conteúdo, incluindo as regras de cada etapa, pode-se organizar os índices assim: 1) **pré-análise**: leitura flutuante, escolha dos documentos, exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência, exclusividade, formulação de hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e elaboração dos indicadores e, por fim, a preparação do material; 2) **exploração do material**: codificação, classificação e categorização.; 3) **tratamento dos resultados**: inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização do material, desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. O analista faz uma leitura flutuante das entrevistas transcritas que serão submetidas à análise. Neste primeiro contato, as intuições do pesquisador são usadas para a formulação de hipóteses, que serão validadas ou não pelas etapas consecutivas e objetivos, elaboram-se os indicadores ou temas que irão orientar a interpretação e se prepara o material.

Na segunda fase acontece a exploração do material, a análise propriamente dita, ou seja, a “administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 1995, p. 101). Nesta fase são escolhidas as unidades de codificação, classificação e categorização.

A codificação ou unidades de registro auxiliam no trabalho de poda. Estas, de acordo com o material, podem ser palavras ou frases. A codificação auxilia o analista e facilita no refinamento das ambiguidades. Quando ocorrem ambiguidades na referenciação do sentido dos elementos codificados, faz-se necessário que se “definam unidades de contexto superiores à unidade de codificação, as quais embora não tendo sido tomadas em consideração no recenseamento das frequências, permitem, contudo, compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto” (Bardin, 1995, p. 36). A unidade de contexto permite uma compreensão exata da unidade de registro.

Na terceira fase acontece o tratamento dos resultados, por meio da inferência e da interpretação. Com base nos resultados encontrados, o pesquisador passa a dar significado e validade ao material encontrado, ou seja, o pesquisador passa a captar os conteúdos manifestos e latentes presentes no material coletado. Esta interpretação não deve se basear apenas no conteúdo manifestado pelos entrevistados, mas também no conteúdo latente, ou seja, no sentido que há por trás do que foi dito (Bardin, 1995).



12. RESULTADOS

Neste capítulo descreveremos os resultados da investigação. Começaremos com as evidências empíricas e as RS que os professores têm sobre os seus alunos com DI. Posteriormente, será desenvolvida a parte associada aos VM que caracterizam os professores.

Primeiramente serão apresentados os resultados sobre as palavras associadas ao conceito de aluno com DI por meio da TALP e descrita a classificação categórica emergente, por se tratar de um conteúdo não estruturado. Em seguida são realizados cálculos de peso e distância semântica das palavras principais. Seguem abaixo os cálculos para identificação do NC e periféricos das evidências empíricas e sua análise.

Depois, trabalharemos os segmentos de professores que obtiveram sua classificação. A formulação de hipóteses derivadas do material é realizada com possível apoio dentro da bibliografia analisada nesta tese e com o apoio dos resultados das questões abertas do questionário que pretendem, justamente, esclarecer o anúncio sintético das palavras mencionadas.

Em seguida, há uma seção dedicada aos VM com o objetivo de estabelecer os níveis de VM apresentados pelas amostras de professores. A evidência empírica é apresentada, são feitos cálculos sobre as médias simples e ponderadas de cada valor e é aberto pelas VSD para enriquecer a análise.

Posteriormente, os VM serão correlacionados com os índices de favorabilidade para contrastar as hipóteses de pesquisa.

12.1. MÉTODO DE COLETA DE RS DOS PROFESSORES

Conforme desenvolvido no capítulo sobre RS, trata-se de uma imagem mental partilhada por um público-alvo, neste caso, professores da SEDF que possuem alunos com DI leve ou moderada em suas classes.

Estas ideias são partilhadas pelo grupo de professores, por vezes com variantes consoantes do segmento de opinião a que cada professor pertence, e que atuam sobre todos como quadro normativo, condicionam as suas percepções sobre o objeto e orientam em parte as suas avaliações e ações didáticas.

Nesse sentido, são visões influenciadas por preconceitos, emoções, experiências que, por vezes, se afastam da racionalidade científica da realidade do objeto. São visões de “senso comum” que, no entanto, determinam seus comportamentos.

Para Moscovici (como citado em Jodelet, 1986), uma RS deve ter três elementos: **informação** (que os professores possuem devido à sua experiência concreta), **atitude em relação ao objeto** (que é obtida pela segmentação dos professores entre favorável, reticente e desfavorável) e **campo de representação**.

O método utilizado para esta medição é o recomendado por Abric (como citado em Sáenz Díaz, 2015), que é a TALP baseada em um estímulo indutor. Neste caso, a pergunta foi “Pense em seus alunos que possuem DI (leve ou moderada) que tem ou já teve em sala de aula. Qual é a primeira palavra que vem à mente quando pensa sobre eles? (nota abaixo: diretamente de p1)”. Da mesma forma, você será solicitado a escolher uma segunda e depois uma terceira palavra associada. Para expandir a base de dados, é solicitado o seguinte: “Volte para a palavra (ou ideia) que você escreveu em P1. Quais são as 3 palavras que vêm na sua mente quando pensa na palavra P1? Escreva na mesma ordem que te ocorrem (nota abaixo)”. Procedimento semelhante se aplica às palavras 2 e 3. Desta forma, obtêm-se 12 palavras para cada um dos 88 entrevistados, o que constitui uma base de 1056 palavras.

Outra informação importante é registrar para cada palavra se ela adquire conotação positiva ou negativa. Para isso, pediu-se: “Retorne a cada uma das palavras/ideias escritas e, na coluna (SINAL + -) ao lado de cada uma, coloque (+) para a palavra/ideia que tenha uma conotação positiva e (-) para a palavra/ideia que tenha uma conotação negativa.

Para Abric (2001), existe um quarto elemento da RS que é o grau em ordem de nível de relevância que cada palavra tem para cada assunto (Sáenz Díaz, 2015). Para abreviar o questionário, e contando com a ideia explícita da TALP, a ordem de aparecimento das palavras é considerada como resultado no “Top of Mind” do campo de representação. Assim, foram atribuídos aos rankings 1, 2 e 3 as palavras originalmente solicitadas, aos rankings 4, 5 e 6 cada uma das três palavras associadas correspondentes à primeira citada, e sucessivamente o ranking 7 e mais seguindo esta mecânica, sendo 12 para cada entrevistado.

Para dar sentido a este corpus, foram formuladas algumas questões abertas que contribuem para explicitar as ideias originais. Procuram desenvolver opiniões, obter pistas sobre emoções, sentimentos, comporta-

mentos em sala de aula, planejamento das atividades com os estudantes com DI. São elas: “Qual a sua opinião sobre os alunos com DI (leve/moderada) em sala de aula?”; “Relate uma experiência que teve com um aluno com DI (leve/moderada) em sala de aula”; “O que mais impressiona seus alunos com DI (leve/moderada)?”; “Como você se sente trabalhando com um aluno com DI (leve/moderada)?”; “Ao planejar uma sala de aula, qual é a primeira coisa que você deseja fazer para encontrar um aluno com DI (leve/moderada)?”. As respostas textuais são transcritas no Anexo B.

Por outro lado, e com o objetivo de classificar os professores em segmentos atitudinais em relação aos seus alunos com DI, foi codificada a questão: “Qual a sua opinião sobre os alunos com DI em sala de aula?” em três segmentos: favorável, reticente e desfavorável. Para isso, o pesquisador solicitou a tarefa de três juízes, professores especialistas em AEE, com experiência no atendimento de alunos com DI, para que, a partir de cada resposta à questão citada, atribuissem um dos três códigos.

As instruções foram as seguintes: “Se o parecer for totalmente permissivo, favorável e sem restrições, codificar FAVORÁVEL; se for destacado incômodo, ideia de que a inclusão não é possível ou desgosto de ter um estudante DI em sala de aula, codifique DESFAVORÁVEL; se a resposta indicar aspectos favoráveis e desfavoráveis ao mesmo tempo, codificar RETICENTE.” Posteriormente foi avaliada a coerência das respostas e decidiu-se o código final para cada resposta. Dessa forma, foram constituídos os segmentos atitudinais dos professores.

12.2. A CONSTRUÇÃO DO ESQUEMA DE CATEGORIAS

Dado o corpus de 1.056 palavras associadas, foi realizada uma redução dos dados, eliminando 132 plurais e assimilando 122 palavras que resultaram em sinônimos. Todos aqueles que apresentam uma palavra (197) e duas palavras (67) são eliminados do total de casos. A partir desses procedimentos obteve-se o conjunto de 389 palavras diferentes. Todas as palavras com frequências mais baixas foram reduzidas desta base completa para simplificar a análise.

Desta forma, foi criada uma base de código composta por 100 códigos diferentes e 702 registros de palavras. Isto constitui a base de trabalho para todas as análises subsequentes. Para reduzir essa base (empírica das palavras ditas), considerou-se a necessidade de recorrer à teoria para dar sentido (mesmo com emergentes) ao conjunto, produzindo um esquema de categorias para agrupá-los. Os trabalhos de Schalock (2009) e Blanco (2006)

foram considerados para construir um esquema mais sintético de categorias teóricas como dimensões para abrigar as análises sobre palavras associadas.

Schalock (2009, p. 26) sustenta que

o atual quadro conceitual do funcionamento humano tem dois componentes principais: cinco dimensões (habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto) e uma descrição do papel que apoia o desempenho no funcionamento humano (como elemento intermediário do modelo de ação).

Juntos, esses componentes representam a definição constitutiva subjacente à noção de DI.

No seu desenvolvimento, Schalock (2009, p. 26) afirma:

Dimensão I Funcionamento humano. Agrupa todas as atividades vitais e abrange as funções e estruturas do corpo, atividades pessoais e participação. As limitações no funcionamento são rotuladas como “deficiência”, que podem resultar de problemas em funções fortes e limitações do instrumento.

Em seguida, diz: “**Dimensão II** O comportamento adaptativo é um conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais que as pessoas aprenderam a funcionar em suas vidas diárias” (p. 27). Adiciona: “**Dimensão III** Saúde. A OMS (2001) definiu a saúde como um estado de completo bem-estar social, mental e físico”. E continua, mais adiante: “**Dimensão IV** Contexto. Os factores contextuais incluem factores ambientais que constituem o ambiente atitudinal, social e físico, e factores pessoais que são constituídos por características pessoais que podem desempenhar um papel no funcionamento humano e, por extensão, na deficiência” (Schalock, 2009, p. 28).

A partir deste esquema e tendo em vista o conjunto de palavras, foi desenvolvido o seguinte esquema categórico que abriga quase a totalidade das palavras do corpus produzido. As definições a seguir foram formuladas pelo pesquisador ou obtidas nas referências citadas: 1) **atividade**, que é faculdade ou possibilidade de agir, de se mover, de fazer, empreender coisas; 2) **comportamento adaptativo**, que é o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas e são executadas por pessoas em suas vidas cotidianas (Hallberg, 2021); 3) **DI** é a capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (Pereira, da Costa Silva, Faciola, Pontes & Holanda Ramos, 2016); 4) **participação (social)**, que é a integração, para indicar a natureza e o grau da incorporação do indivíduo ao grupo (Stotz, 2009); 5) **habilidade**, que transforma conhecimentos em ações para chegar a determinado objetivo (Katz, 2018); 6) **recurso material ou método**, que são os bens tangíveis que a instituição possui

para poder oferecer seus serviços, tais como: as instalações (edifícios, máquinas, equipamentos, escritórios, terrenos, instrumentos, ferramentas, entre outras) e a matéria-prima (materiais auxiliares que fazem parte do produto, seu processamento, os produtos acabados, etc.) (Pereira, da Costa Silva, Faciola, Pontes & Holanda Ramos, 2016); 7) **relacionamento social**, uma relação entre duas ou mais pessoas. Este tipo de relacionamento é marcado pelo contexto em que ele está inserido, podendo ser um contexto familiar, escolar, de trabalho ou de comunidade. O relacionamento interpessoal implica uma relação social, ou seja, um conjunto de normas comportamentais que orientam as interações entre membros de uma sociedade; 8) **sentimento**, que é o estado ou condição psicológica, e suas manifestações, originadas das pulsões de afeto ou aversão; 9) **valor/avaliação**, que é o alcance da significação, importância ou validade de uma coisa; 10) **atitude**, que são as constatações, favoráveis ou desfavoráveis, em relação aos objetos, pessoas ou eventos.

Uma atitude é formada por três componentes: **cognição, afeto e comportamento**. Os conjuntos das principais palavras que foram classificadas em cada uma dessas categorias são apresentados a seguir.

Quadro 9.1 – Quadro de palavras associadas a cada categoria

Categoria	Palavras associadas
Atividade	Atividade, barreira, conquista, conseguir, dedicação, desafio, ensino, fazer, obstáculo, trabalho.
Comportamento adaptativo	Adaptação, aprendizagem, autonomia, crescimento, desenvolvimento, estudo, integração, progresso, resiliência, resistência, resultado.
DI	Diferença, diversidade, especial, lentidão, limitação, peculiaridade.
Participação	Agrupar, participação.
Habilidade	Acolhimento, acompanhamento, atenção, capacidade, capacitação, compreensão, conhecimento, criatividade, empenho, esforço, foco, formação, habilidade, observação, oportunidade, ouvir, proteção, vontade.
Recurso material ou método	Aula, conteúdo, escola, estratégia, estrutura, governo, informação, investimento, material, metodologia, organização, política, recurso, tempo.
Relacionamento social	Aceitação, acessibilidade, ajuda, apoio, auxílio, colegas, convivência, família, interação, socialização, sociedade.
Sentimento	Afeto, carinho, dificuldade, medo, motivação, necessidade.
Valor/avaliação	Dignidade, direito, equidade, exclusão, igualdade, inclusão, justiça.
Atitude	Amor, compromisso, cuidado, determinação, disposição, empatia, paciência, persistência, preconceito, respeito, responsabilidade, rotina, superação.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

12.3. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES POR PESO SEMÂNTICO

Para captar as RS dos professores da SEDF sobre os seus alunos com DI, é necessário calcular as frequências de aparecimento de cada palavra, a sua relevância média e total, daí o seu peso semântico e a partir daí a distribuição de acordo com a distância relativa de cada palavra dentro do conjunto. O quadro 9.2, apresentado na página seguinte, segue o modelo de Sáenz Díaz (2015).

É conveniente definir os conceitos. O **campo de representação** é aquele conjunto de conceitos escolhidos pela memória através de um processo reconstrutivo, que permite aos sujeitos ter um plano de ações, bem como a avaliação subjetiva de eventos, ações ou objetos. Neste caso as palavras são reduzidas.

Cada palavra tem um **peso semântico** resultante da sua frequência combinada com a classificação média que obteve. A soma das frequências das palavras pelo seu valor semântico (classificação de relevância) é o Valor-M da matriz de pesos semânticos.

A **distância semântica** mede a gradação dos valores da matriz M medida em percentagem da palavra de maior valor. O maior valor M é definido como 100. A partir daí, cada valor M é calculado como uma percentagem do maior. Eles são ordenados do maior para o menor. Neste caso, preferiu-se apresentar esses percentuais agrupados do maior para o menor, mas dentro de cada uma das categorias geradas anteriormente. Os dados são apresentados no Quadro 18.

O conceito de RS pode ser sintetizado nas palavras de maior peso semântico do conjunto. Observa-se que as quatro palavras com maior peso semântico foram *adaptação*, *aprendizagem*, *dificuldade* e *inclusão*. Elas constroem a ideia de aprendizagem que, no caso do aluno com DI, destaca o mais problemático deles, que é a adaptação, que oferece os obstáculos a serem enfrentados. Seguem-se duas palavras: *dificuldade* e *inclusão*, muito típicas do ensino desses alunos.

Esta síntese pode ser obtida assim: os alunos com DI enfrentam a adaptação à classe regular para alcançar a aprendizagem, com todas as suas dificuldades, que são muitas para alcançar a problemática inclusão educacional. Em seguida, num segundo nível de peso semântico (separado do anterior), estão as palavras: *empatia*, *socialização*, *carinho*, *cuidado* e *melhoria*. É muito interessante que todos eles se refiram a

atitudes, atividades, sentimentos e conquistas que contribuem para o processo descrito pelos quatros primeiros.

A proposição complementar da anterior pode ser expressa assim: para alcançar a aprendizagem, os atores do processo educativo devem colocar em jogo atividades e atitudes como empatia, afeto, socialização e cuidado. Não está especificado aqui (não há elementos), mas presume-se que alguns pertencerão ao aluno e outros ao professor.

Quadro 9.2 – Quadro com o campo semântico: organização e hierarquia

Campo semantico	Palavra	Freq	%	Peso semânt	Diferencial semântico	Tipo de relação	Sinal
Atividade	Ensino	7	8%	54	22%	71%	29%
	Conquista	5	6%	48	20%	100%	0%
	Atividade	6	7%	46	19%	67%	33%
	Dedicação	8	9%	43	17%	88%	13%
	Fazer	4	5%	34	14%	100%	0%
	Desafio	16	18%	33	13%	75%	25%
	Barreira	4	5%	26	11%	0%	100%
	Obstáculo	3	3%	25	10%	67%	33%
	Conseguir	3	3%	19	8%	100%	0%
Comportamento Adaptativo	Adaptação	50	57%	246	100%	94%	6%
	Aprendizagem	32	36%	206	84%	75%	25%
	Resultado	6	7%	50	20%	100%	0%
	Integração	7	8%	43	17%	100%	0%
	Autonomia	4	5%	36	15%	100%	0%
	Estudo	4	5%	36	15%	75%	25%
	Crescimento	3	3%	34	14%	100%	0%
	Progresso	4	5%	31	13%	100%	0%
	Desenvolvimento	4	5%	30	12%	100%	0%
Deficiência Intelectual	Resiliência	4	5%	28	11%	50%	50%
	Diversidade	10	11%	61	25%	80%	20%
	Limitação	5	6%	37	15%	20%	80%
	Diferença	7	8%	36	15%	71%	29%

Campo semântico	Palavra	Freq	%	Peso semânt	Diferencial semântico	Tipo de relação	Sinal
Habilidade	Compreensão	10	11%	67	27%	90%	10%
	Oportunidade	9	10%	64	26%	100%	0%
	Esforço	9	10%	57	23%	89%	11%
	Atenção	17	19%	53	22%	82%	18%
	Acolhimento	11	13%	52	21%	100%	0%
	Acompanhamento	7	8%	52	21%	100%	0%
	Conhecimento	6	7%	48	20%	100%	0%
	Capacitação	6	7%	41	17%	100%	0%
	Observação	6	7%	33	13%	83%	17%
	Habilidade	4	5%	27	11%	100%	0%
	Foco	3	3%	25	10%	100%	0%
	Ouvir	3	3%	20	8%	8%	0%
	Criatividade	3	3%	16	7%	100%	0%
Participação	Participação	4	5%	30	12%	100%	0%
	Agrupar	3	3%	23	9%	100%	0%
Recurso material ou método	Estratégia	8	9%	57	23%	100%	0%
	Metodologia	6	7%	50	20%	100%	0%
	Tempo	7	8%	45	18%	29%	71%
	Material	5	6%	41	17%	80%	20%
	Conteúdo	4	5%	36	15%	50%	50%
	Recurso	4	5%	29	12%	75%	25%
	Investimento	3	3%	28	11%	67%	33%
	Organização	5	6%	27	11%	100%	0%
	Governo	3	3%	20	8%	33%	67%
	Estrutura	3	3%	18	7%	33%	67%
	Informação	3	3%	15	6%	100%	0%
	Escola	3	3%	14	6%	67%	33%
Relações sociais	Socialização	14	16%	90	37%	86%	14%
	Ajuda	7	8%	56	23%	100%	0%
	Sociedade	9	10%	51	21%	56%	44%
	Acessibilidade	6	7%	40	16%	100%	0%
	Aceitação	5	6%	39	16%	20%	80%
	Família	5	6%	32	13%	60%	40%
	Auxílio	4	5%	28	11%	75%	25%
	Apoio	3	3%	21	9%	67%	33%
	Convivência	3	3%	20	8%	100%	0%

Campo semântico	Palavra	Freq	%	Peso semânt	Diferencial semântico	Tipo de relação	Sinal
Sentimento	Dificuldade	46	52%	178	72%	28%	72%
	Afeto	11	13%	82	33%	100%	0%
	Carinho	9	10%	42	17%	100%	0%
	Motivação	5	6%	33	13%	80%	20%
	Medo	4	5%	30	12%	25%	75%
Valor Avaliação	Inclusão	36	41%	169	69%	100%	0%
	Direito	9	10%	59	24%	100%	0%
	Igualdade	6	7%	46	19%	100%	0%
	Exclusão	8	9%	44	18%	0%	100%
	Dignidade	3	3%	26	11%	100%	0%
	Justiça	4	5%	26	11%	100%	0%
Atitude	Empatia	14	16%	95	39%	93%	7%
	Cuidado	19	22%	77	31%	100%	0%
	Superação	16	18%	73	30%	100%	0%
	Comprometimento	10	11%	56	23%	100%	0%
	Responsabilidade	8	9%	55	22%	100%	0%
	Amor	8	9%	54	22%	100%	0%
	Respeito	9	10%	48	20%	100%	0%
	Disposição	6	7%	43	17%	100%	0%
	Preconceito	5	6%	31	13%	0%	100%
	Paciência	7	8%	30	12%	86%	14%
	Rotina	3	3%	23	9%	33%	67%
Amostra							88
Valor J							1056

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Dado que as palavras foram apresentadas sem ligação ao seu contexto, para uma análise detalhada considera-se adequado recorrer a perguntas abertas (a lista completa das respostas, na qual é feita referência literal à pergunta e ao número da resposta, é apresentada no Anexo B) para enquadrar os significados específicos em que foram expressos.

Tanto as palavras *adaptação* quanto *aprendizagem* estão no topo dos pesos semânticos das RS dos professores sobre seus alunos com DI. Ambas pertencem à categoria de comportamento adaptativo que foi teoricamente derivado da descrição do DI de Schalock (2009).

A palavra *adaptação* foi utilizada em dois sentidos diferentes, como pode ser visto nas citações selecionadas. “O aluno com DI na minha experiência não costuma ter um desenvolvimento ruim, mas às vezes se sente subestimado, ou acostumado com adaptações que estão aquém das suas habilidades” (P9:3). “Os estudantes com DI não necessitam de tantas adaptações, isso faz com que esse estudante não seja desafiado e não cresça e desenvolva como deveria. Me sinto desrespeitado ao fazer esse tipo de adaptação” (P11:54). Os professores conferem ao aluno com DI uma maior capacidade de adaptação que normalmente se acredita dele de forma preconceituosa.

O outro significado está relacionado à adaptação que o professor faz como comportamento didático para se relacionar com o aluno com DI. “É gratificante adaptar as estratégias de ensino para atender as necessidades desses alunos, no entanto as dificuldades por vários motivos acabam prejudicando o processo” (P11:62). “Adaptação curricular para que haja um ambiente o qual o aluno não se sinta marginalizado. (P12:50). “Adaptar as estratégias de ensino. Costumo incluir o uso de recursos visuais, materiais concretos, instruções claras e objetivas e repetições de conceitos-chaves” (P12:62). Nessas citações, observa-se que os professores recorrem a recursos metodológicos adequados para garantir a adaptação do DI.

Observa-se, em ambas as histórias, que a adaptação também é um processo difícil para os alunos com DI, especialmente pela incidência de preconceito ou discriminação de professores e alunos em relação a eles.

No que diz respeito à palavra *aprendizagem*, repete-se a dicotomia entre a aprendizagem do aluno e o próprio professor. No primeiro sentido: “Apesar das dificuldades, a força de vontade em aprender é muito grande” (P10:86). “Uma vez uma estudante do 6º ano que chorava muito por não conseguir aprender os conteúdos” (P9:82). Numerosas citações destacam o esforço que os alunos com DI fazem para alcançar a sua aprendizagem.

Sobre a própria aprendizagem dos professores, por sua vez: “Devem ter mais atenção e cuidados especiais. A escola deve adotar medidas educativas para melhorar a aprendizagem desses alunos” (P15:10). Trata-se de uma preocupação institucional. Ainda: “Tive vários alunos com DI, e para mim, foi um grande desafio e muito aprendizado” (P9:5). “Aprendo muito sobre minhas limitações” (P11:28). Os professores mostram consciência das dificuldades de aprendizagem existentes e da necessidade de utilização adequada das possibilidades de aprendizagem dos próprios professores.

Dentre as palavras classificadas como atividades, destacam-se as palavras *ensino* e *conquista*. Em relação ao *ensino*, destaca-se a importância que adquire o aluno com DI. “São pessoas que têm muito a nos ensinar a cada dia. Jamais devemos subestimar a capacidade deles” (P15:18). “Gosto de trabalhar com eles, mas em uma sala de aula regular me sinto sobrecarregada e não consigo ensinar esses alunos como gostaria” (P11:25). Esta é uma crítica ao ensino e reconhece plenamente as dificuldades enfrentadas. “Os alunos chegam ao ensino médio, preparados e conseguem superar as limitações. Alguns alunos estão com os monitores, os quais auxiliam em sala. Mas alguns não se sentem confortáveis em estar junto destes” (P15: 6). Esta é uma crítica aos monitores (educadores sociais voluntários).

É interessante a menção à palavra *conquista*, que se repete diversas vezes, pois denota uma batalha do professor ou aluno com DI. No caso da nomeação: “mostrar atenção, zelo e compromisso diretamente voltado a ele, com objetivo de conquistar parcela de sua confiança” (P12:1). Esta é uma conquista muito importante: confiança.

Em relação à categoria “DI”, emergente da análise, destaca-se a palavra *diversidade*: “Sinto que sempre falta preparo da minha parte, devido à diversidade dessa deficiência” (P11:17). “Sinto que o meu trabalho não foi completo, pois não consigo fazer as atividades diversificadas e de acordo com os pré-requisitos deles” (P11:46). A questão 11 centra-se nos sentimentos do professor. Ambas as citações indicam que aqui reside uma dificuldade real na relação entre o professor e o aluno com DI. A diversidade é um problema muito difícil de superar para um professor que se dedica a equalizar as capacidades de todos os seus alunos. Uma fonte de sofrimento.

Na categoria dos sentimentos, também emergente dos conteúdos das palavras espontâneas, destaca-se o agrupamento das dificuldades, que, como se verá, são sentimentos expressos pelos professores. Então “A dificuldade externa que eles têm em compreender as atividades, conteúdos e comandos mais simples” (P10:13) e “A dificuldade em reter conteúdo simples” (P10:58) indicam claramente a frustração do professor em suas atribuições. Em vez de “A dificuldade de formação, o número de estudantes em sala, bem como a rotina escolar, dificultam o processo de inclusão dos estudantes com DI” (P8:16) mostra diversos elementos do processo de ensino que dificultam a aprendizagem dos alunos com DI. Também é uma frustração. “A dificuldade de aprendizagem que necessita de motivação para seguir superando suas limita-

ções” (P8:65). A desmotivação também é vivenciada, tendo a dor como pendência do professor. “São inúmeras, mas a disciplina ministrada até mais relacionada às dificuldades psicomotoras que são encaminhadas ao setor adequado para as soluções cabíveis” (P9:56). Outro fator de incidência é que os professores resolveram encaminhar o aluno para algum tipo de reforço.

Como complemento surge a palavra *oportunidade*, uma expressão de sentimento mais positiva. Por um lado, estão as oportunidades para o aluno com DI: “Gosto da oportunidade que o indivíduo tende a estar inserido em uma turma regular e poder desenvolver suas habilidades, feitas as adaptações necessárias, claro!” (P8:41). “Necessário. É necessário pelo fato dos alunos terem a oportunidade de socializar e a construção de laços” (P8:47).

E a oportunidade para todos: “Oportunidade para todos na escola” (P15:5). “É uma oportunidade de melhorar minhas ferramentas como professora, porém, muitas vezes, não temos tempo suficiente para dedicar somente a esses alunos e também a formação específica para isso” (P11:13). “Com a oportunidade de crescer como profissional” (P11:34).

A palavra *inclusão* foi classificada na categoria valores e avaliação, emergindo também do discurso expresso pelos professores. Adquire grande importância no seu peso semântico tanto pelo número de menções como pela classificação que lhe é atribuída. Além de adquirir exclusivamente sinal positivo, os verbetes indicam algumas variações do conceito. Por um lado, o sentimento de incapacidade de enfrentar o aluno com DI. “É importante para inclusão. Mas sinto que sabemos pouco sobre como lidar com a situação” (P8:10). O (temido) reconhecimento da exclusão: “É uma realidade desafiadora. Os profissionais não estão preparados, a inclusão não ocorre na prática” (P8:45) e ainda a percepção da necessidade de excluí-los: “No meu entendimento, o professor teria que ter uma especialização de EI para alunos com DI moderada, pois acho que a escola teria de ter uma sala de recurso para os DI” (P8:61). “Necessário inclusão a depender do grau de DI” (P8:73). Isto parece demonstrar a crença dos professores de que a proclamada inclusão a partir da lei, da política educacional e dos valores dos professores está longe de ter resolvido a sua incorporação no currículo.

Outra categoria de importância na avaliação dos professores sobre seus alunos com DI é a das relações sociais. A *socialização* se destaca aí. Uma observação sobre o tema indica que se trata de um segundo objetivo à aprendizagem, mas que geralmente apresenta conquistas: “Depen-

dendo do grau de DI é muito difícil guardar os conhecimentos. A sala de aula e a escola como um todo vão ter como objetivo socializar” (P8:21). “A vontade de socializar” (P10:33).

Empatia é outra condição que emerge das palavras. “É necessário, uma sala de aula diversa, faz com que os alunos percebam a importância de ter respeito e empatia para com a pessoa que possui DI. Assim como qualquer outro deficiente” (P8:43). O comentário surge de uma percepção avaliativa do ato educativo. Outra palavra notável é *cuidado*, que pertence à categoria atitude. “O que me impressiona é que eles também têm um potencial enorme, mas precisam de mais atenção e cuidado dos pais no ambiente escolar” (P10:44). A resposta enfatiza a atenção dos pais para com a criança. Mas outras enfatizam a do professor: “Eu preciso dar atenção e cuidado ao ministrar os exercícios pois requer mais zelo” (P12:44). E da instituição educativa: “Devemos ter mais cuidado e cautela e também cursos da SEDF para obter maior êxito” (P15:23).

12.4. QUADRANTES DO NÚCLEO CENTRAL

Outra abordagem diferente, e também produtiva no tema das RS dos professores, é a dos quadrantes do NC, originalmente desenvolvida por Abric (2001). Este autor sustenta que cada RS possui certos elementos permanentes que são comuns a toda a população em estudo e que as variações dos restantes conceitos se tecem em torno destas características essenciais.

Abric (2001) está muito interessado, e esta é uma das suas contribuições notáveis, nas funções que cada elemento do NC desempenha do ponto de vista da sua contribuição para a RS como um todo.

A elaboração do NC da RS visa apresentar seus conceitos essenciais e secundários em sua ordem e hierarquia e também exibir as diversas funções de cada conceito para a manutenção da RS.

Para Abric (2001) O NC é o elemento essencial de toda representação constituída. Ele determina a criação, a transformação e também o significado dos restantes elementos que constituem a RS. Isto constitui, sua função geradora: atribui a cada conceito um lugar e um valor específico, todos contribuindo para o sentido geral da RS.

O NC determina o tipo de vínculos que unem esses elementos da RS. Esta é a sua função organizadora (Abric, 2001). O NC tem outra função, que é a estabilidade, que identifica os elementos que mais resistem às mudanças ao longo do tempo e das diferentes populações.

Abric (2001) desenvolve (Mireles Vargas, 2015) sua metodologia baseada na TALP, conforme descrito anteriormente. Para cada palavra, são calculadas sua frequência total e classificação média de relevância. No caso que interessa a esta tese, foi considerada a ordem de aparecimento das palavras de 1, 2 e 3, continuando com as palavras associadas à primeira palavra selecionada, 4, 5 e 6 e assim sucessivamente. As palavras são então ordenadas por frequência total e, independentemente, por sua relevância média. Existem duas listas.

Agora as palavras são distribuídas dividindo ambas as distribuições pela sua relevância mediana, por um lado, e pela frequência, por outro. A primeira lista (acima da mediana de relevância) é atribuída à coluna da esquerda e a segunda (abaixo da mediana de relevância) à direita. Em seguida, ambas as colunas são divididas pela sua frequência mediana, atribuindo ao plano superior as palavras que estão acima da frequência mediana e ao plano inferior aquelas que estão abaixo da frequência mediana.

Desta forma, existem quatro quadrantes (ver quadros 10.1 e 10.2): mais frequente e mais importante; mais frequente e menos importante; menos frequente e mais importante; menos frequente e menos importante.

Agora vem o aspecto analítico que Abric (2001) desenvolveu com profundidade e sucesso: o **núcleo central** (acima à esquerda). São as palavras corretas, as significativas para todos, as estáveis, as organizadoras do significado das RS. Não todas. Há seleção.

O núcleo periférico é composto por duas áreas: **sistema periférico 1**, no canto superior direito – frequente e menos importante. São palavras destinadas a proteger o NC (função protetora), são elementos que, desenvolvidos em argumentos, defendem o NC e lhe conferem razoabilidade. Indicadores bastante específicos, mas relacionados às palavras do NC, geralmente são encontrados neste quadrante. Tem função de concretagem. Permitem também a sua adaptação às mudanças do contexto (a sua função reguladora). Já o **sistema periférico 2** há palavras importantes, mas pouco frequentes. Não cumprem o requisito para ingressar no NC, mas, mesmo na sua escassez, poderiam merecer integrar o NC. Tendem a ser conceitos subordinados ao NC que podem ser especificações dos conceitos a ele relacionados.

Na **zona de contraste**, por sua vez, há palavras raras e sem importância. É o lugar dos dissidentes. Nele pouco se fala, costuma abrigar con-

ceitos relativos a antigas RS em declínio e, sobretudo, a novidade de novos conceitos que aspiram a alcançar RS em um paradigma alternativo.

Passamos agora a realizar a análise empírica dos dados obtidos durante a pesquisa de campo.

Quadro 10.1 – Quadrantes do NC e periféricos de RS sobre alunos com DI por categoria

		Maior Relevância						Menor Relevância					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Maior Frequência	120	Comportamento Adaptativo Atitude Habilidade											
	110												
	100												
	90												
	80												
Menor Frequência	70	Sentimento Valor / Avaliação Atividade DI						Relação Social					
	60												
	50												
	40												
	30												
	20												
	10												
								Recurso Material Participação					

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O Quadro 10.1 apresenta os resultados do quadrante NC sob a perspectiva do esquema de categorias teóricas gerado. Cada categoria é composta pelas palavras que lhe foram atribuídas. Este tipo de quadro não é comum em análises de quadrantes, no entanto, a perspectiva de avaliar onde as categorias estão localizadas em relação ao NC e seus sistemas periféricos pareceu interessante.

O NC é preenchido com muitas das palavras que se enquadram na categoria comportamento adaptativo, as atitudes preferíveis para professores e alunos com DI e as competências necessárias a desenvolver para ambos. Essa ocorrência é significativa: o NC é composto pelos elementos necessários ao processo de aprendizagem dos alunos com DI. É a síntese da ação educativa e das relações estabelecidas entre alunos e professores durante ela.

O quadrante do sistema periférico 1, dedicado aos elementos de maior frequência, mas de menor relevância, está vazio: não existem elementos frequentes, mas não relevantes: isto significa que o NC contém todos os seus elementos de sobrevivência e defesa. Adicionalmente, vale destacar que, conforme visto a seguir, há alta concentração de menções nas categorias NC e considerável distância de frequência com o restante do corpus. Por outro lado, o sistema periférico 2 permite identificar categorias relevantes e contribuintes para o NC como sentimentos e VM no professor. Essas categorias podem ser atribuídas às expressões das subjetividades dos professores (não do NC, que é mais “objetivo”) e dos

alunos, como a categoria “DI”. Há também a categoria atividade, que está relacionada à diversidade de ações de ambos. Na **zona de contraste**, as funções das necessidades de uma ação educativa eficiente são expressas como recursos materiais e métodos, e lá estão também as relacionadas com a qualidade da interação, como relações sociais e participação (do aluno com DI). Fica claro aqui que as RS dos professores sobre alunos com DI representam o sistema educacional dos estudantes DI que inclui a estrutura do sistema educacional (NC), os sentimentos, valores e atividades que são necessários para o seu desenvolvimento eficiente (SP2) e os fatores desejáveis como paradigma de tal atuação, que são as relações sociais eficientes, a participação estudantil e a disponibilidade de recursos materiais e metodológicos necessários.

Para maior detalhamento, o Quadro 21 apresenta as palavras selecionadas que compõem a especificação das categorias analisadas anteriormente.

Quadro 10.2 – Quadrantes do NC e periféricos de RS sobre alunos com DI, por palavra

	Acima da mediana de relevância			Abaixo da mediana de relevância	
Acima da frequência mediana	Adaptação	Desafio	Empatia	Organização	
	Dificuldade	Acolhimento	Direito	Escola	Justiça
	Inclusão	Respeito	Compreensão	Informação	Ouvir
	Cuidado	Carinho	Diversidade	Criatividade	Convivência
	Atenção	Sociedade	Esforço	Motivação	Rotina
	Comprometimento	Paciência	Integração	Família	Governo
	Superação	Dedicação	Amor	Preconceito	Conseguir
	Socialização	Exclusão	Tempo	Habilidade	Estrutura
	Aprendizagem	Diferença	Acessibilidade	Barreira	
Abaixo da frequência mediana	Afeto		Ensino	Limitação	Autonomia
	Oportunidade		Ajuda	Auxílio	Estudo
	Estratégia		Resultado	Recurso	Conteúdo
	Acompanhamento		Metodologia	Resistência	Fazer
	Responsabilidade		Conhecimento	Apoio	Progresso
	Disposição		Igualdade	Conquista	Participação
	Capacitação		Atividade	Material	Medo
				Aceitação	Desenvolvimento

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Este quadro pode ser um tanto superabundante porque o critério foi dividido pela mediana das variáveis, o que não exclui nenhuma variável da análise. Para o seu desenvolvimento serão considerados os que forem mais altos (canto superior esquerdo de cada célula). Assim, para o NC,

encontram-se primeiro as condições estruturais do sistema educacional para alunos com DI: adaptação, dificuldade, inclusão, aprendizagem e cuidado. Seguem-se qualidades do relacionamento como comprometimento, acolhimento, formação, empatia e outras necessárias para um bom relacionamento educativo.

Para o **sistema periférico 1** existem palavras como: organização, escola, informação, motivação, família, todas elas podendo ser consideradas como desempenhando a função defensiva e conservadora do NC. Seguem-se as dificuldades a enfrentar como barreira, o preconceito. Eles podem ser entendidos como uma função de regulação. No **sistema periférico 2** há palavras como: carinho, estratégia, responsabilidade, acompanhamento, que são condições específicas para um desempenho efetivo do professor que preservam a solidez do NC. Por fim, na **zona de contraste** aparecem palavras como: limitação, ajuda, recurso, resistência, que são representantes da função do paradigma ideal de ensino.

Em síntese, a tabela de RS dos professores em relação aos seus alunos com DI apresenta um NC que descreve os elementos do sistema educacional dos alunos com DI, acompanhada de um sistema institucional que o defende e sustenta, uma série de atitudes e competências para o seu desempenho eficaz e o paradigma do ensino bem-sucedido na zona de contraste.

12.5. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS POR VSD E SEGMENTOS

É interessante analisar se as RS dos professores sobre seus alunos com DI sofrem variações quanto às suas VSD, pois estas podem apresentar segmentações que devem ser descobertas e destacadas, na medida em que surgem. Isto culminará, posteriormente, na constituição de segmentos entre favoráveis ou desfavoráveis à inclusão de alunos com DI nas classes regulares.

Por um lado, para evitar uma construção extensa de quadrantes para mostrar essas diferenças, preferiu-se apresentar as diferenças por VSD para as principais palavras NC abertas por cada variável, para determinar as preferências diferenciais dos professores. Assim, para determinar se a diferença percentual, por exemplo, entre o sexo masculino e feminino é significativamente diferente do acaso, o procedimento estatístico adequado é o teste T de Student para diferença de proporções, que mostra o nível de significância dessa diferença. É habitual tomar a diferença de $NS < 0,05$ como critério para rejeitar a H_0 de ausência de outra relação que não a do acaso

entre ambas as percentagens. Fazer isso teria consumido centenas de dados. No entanto, é sabido pela evidência e pela experiência empírica que uma diferença percentual inferior a 12% ou 15% nunca dá níveis de significância que impeçam a rejeição de H_0 . Consequentemente, evitamos realizar o teste focando exclusivamente nos percentuais obtidos. Ou seja, uma diferença percentual entre dois valores de uma variável que ultrapassa 15% sugere que a incidência da variável (no caso, o sexo) é diferente do acaso, respondendo a alguma causa relacionada aos dados ou à teoria. Neste caso, para maior segurança, foram considerados percentuais superiores a 25 ou 30%, dependendo do caso, como ponto de corte para diferenças significativas. É também necessário salientar que, em muitos casos, as diferenças que parecem significativas têm origem num contexto de poucos casos de palavras, digamos frequências de 3 ou 4, nos quais a escassez de dados faz flutuar as percentagens. Teremos que lutar contra isso, mas, além disso, aparecem palavras pouco frequentes tipificando os perfis, o que em certa medida enriquece a análise. Continuamos com a análise.

Quadro 11.1 – NC: Classificação média das principais palavras para VSD

Palavra	Soma		Média									
	Menções da Palavra		Ranking	Sinal	Gênero		Idade		Experiência		Dependentes	
	Ranking	Frequência			Fem	Mas	<35	>35	<10	>10	S	N
Aprendizagem	206,00	32,00	6,44	6,58	6,00	6,39	6,50	6,36	6,64	4,29	6,95	4,81
Socialização	90,00	14,00	6,43	6,33	7,00	4,62	6,10	7,25	6,00	7,20	6,43	6,43
Comprometimento	56,00	10,00	5,60	5,60	-	6,00	5,67	5,57	4,50	6,33	5,71	5,33
Adaptação	246,00	50,00	4,92	4,81	6,67	5,54	4,07	5,91	4,97	4,84	5,58	4,21
Inclusão	169,00	36,00	4,69	4,69	-	0,31	4,40	5,36	4,96	4,23	5,14	4,00
Superação	73,00	16,00	4,56	4,56	-	1,73	3,80	4,91	3,63	5,50	4,80	4,17
Cuidado	77,00	19,00	4,05	4,05	-	3,56	3,91	4,25	4,20	3,50	4,57	3,17
Dificuldade	178,00	46,00	3,87	3,85	3,88	4,12	3,96	3,76	3,14	5,00	3,00	4,67
Atenção	53,00	17,00	3,12	3,36	2,00	3,50	2,63	3,56	2,25	3,50	2,50	3,83
Desafio	33,00	16,00	2,06	1,67	3,25	2,86	2,86	1,44	1,40	3,17	1,25	2,88

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O Quadro 11.1 apresenta a classificação média das principais variáveis abertas pela VSD. Na segmentação por sinal, pode-se dizer que a palavra *desafio* apresenta a maior diferença entre sinal negativo (maior) e positivo para a palavra. Na divisão por gênero, observa-se que os homens atribuem melhor classificação que as mulheres às palavras *socialização* e *compromisso*. Na divisão por idade, nota-se que os mais velhos atribuem uma classificação maior do que os mais jovens à palavra *adaptação*. Na divisão por experiência como docente, nota-se que aqueles com maior antiguidade atribuem maior classificação às palavras *empenho*, *dificuldade*, *melhoria* e *desafio*; enquanto aqueles de menor antiguidade atribuem uma classificação mais elevada à palavra *aprendizagem*. Na divisão em ter filhos, percebe-se que quem tem filhos dá maior valor às palavras *aprendizagem*, *dificuldade* e *desafio*.

As VSD apresentam algumas diferenças de interesse entre as diversas percentagens das variáveis. Só são assinalados porque, neste contexto, não é possível investigar com maior profundidade. Continuamos agora com a análise por segmentos de favorabilidade à inclusão de alunos com DI.

Quadro 11.2 – Composição dos segmentos por VSD

Segmento FRD	Frequência	Gênero		Idade		Experiência		Estado Civil		Dependentes	
		Fem	Mas	<35	>35	< 10	> 10	Solteiro	Casado	Sim	Não
Total	88	50	38	24	64	38	50	44	44	49	39
Favorável	34	19	15	14	20	18	16	18	16	14	20
Reticente	21	11	10	4	17	8	13	12	9	13	8
Desfavorável	33	20	13	6	27	12	21	14	19	22	11
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Favorável	39%	38%	39%	58%	31%	47%	32%	41%	36%	29%	51%
Reticente	24%	22%	26%	17%	27%	21%	26%	27%	20%	27%	21%
Desfavorável	38%	40%	34%	25%	42%	32%	42%	32%	43%	45%	28%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

É interessante verificar que os professores estão divididos em dois segmentos principais e quase iguais: os favoráveis e os desfavoráveis. Os reticentes são menos numerosos. Isto confirma a suspeita de que, além do reconhecimento da importância da inclusão, os professores, no fundo, têm reservas importantes sobre o assunto.

Para ver a composição pelos valores das VSD em termos do seu índice de favorabilidade à integração com alunos com DI, observam-se algumas diferenças interessantes. Os professores mais jovens têm maior favorabilidade do que não têm (58% *versus* 25%), enquanto os professores mais velhos preferem o oposto (31% *versus* 42%). O mesmo acontece com os professores com menos experiência docente (47% *versus* 32%), enquanto o oposto é verdadeiro para aqueles com mais experiência docente (32% *versus* 42%). A favorabilidade também é maior entre os professores que não têm filhos (51% *versus* 28%), enquanto o oposto é verdadeiro entre aqueles que têm filhos (29% *versus* 45%).

Não há diferenças nas demais variáveis. É possível que a antiguidade docente (certamente correlacionada com a idade e com o fato de ter filhos), indique que a experiência destes professores tem sido cansativa e marcada por inúmeros insucessos.

Na análise do quadrante para toda a população, foram conhecidas as palavras preferidas de todos os entrevistados. Cabe agora aprofundar a análise das características e palavras preferidas (diferentemente) para cada segmento, tanto de forma geral como divididas pelas suas VSD.

O Quadro 11.3 aprofunda a análise das RS por segmento, apontando as principais palavras das RS dos professores sobre seus alunos com DI, abertas por segmentos de favorável, reticente e desfavorável, configurando seus perfis de RS. São somados os dados de avaliação positiva-negativa de cada palavra, sua sinalização caso pertença à NC e sua inserção nas categorias, para fornecer um ambiente para a análise.

Quadro 11.3 – Principais palavras do Núcleo Central por segmento

Favorável	Pós	Eixo	Reticente	Pós	Eixo	Desfavorável	Pós	Eixo
xAprendizagem NC	85%	CAD	Adaptação NC	100%	CAD	Adaptação NC	88%	CAD
xDificuldade NC	32%	CAD	Inclusão NC	100%	VAL	Aprendizagem NC	64%	CAD
Adaptação	100%	CAD	Socialização NC	83%	RNS	Dificuldade NC	24%	CAD
XEmpatia NC	88%	SNT	Conquista NC	100%	CAD	Afeto NC	100%	SNT
Atividade	67%	ACT	Dificuldade NC	33%	CAD	Acessibilidade NC	100%	RNS
Inclusão	100%	VAL	Amor NC	100%	SNT	Metodologia	100%	RM
Oportunidade	100%	CAD	Empatia	100%	SNT	InclusãoNC	100%	VAL
Acompanhamento	100%	RNS	Justiça	100%	VAL	Dedicação	100%	XCT
Superação	100%	CAD	Cuidado	100%	RNS	Ajuda	100%	RNS
Acolhimento	100%	RNS	Atenção	80%	XCT	Socialização	67%	RNS

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os professores do segmento favorável (doravante F) destacam as qualidades estruturais do processo de ensino de um DI destacando as palavras *aprendizagem*, *dificuldade*, *adaptação* e *empatia*. Seguem-se as condições atitudinais necessárias à sua concretização: *atividade*, *inclusão*, *oportunidade*, *acompanhamento*, *superação*, *acolhimento*.

Quadro 12.1 – Ranking de palavras para segmento favorável e variáveis sociodemográficas

Palavra	Frequência	Favorabilidade	Rank	Sinal		Gênero		Idade		Experiência		Estado civil		Dependentes	
				+	-	Mas	Fem	<35	>35	<10	>10	Solteiro	Casado	Sim	Não
Aprendizagem	32	13	96	85%	15%	54%	46%	62%	38%	62%	38%	54%	46%	54%	46%
Dificuldade	46	19	80	32%	68%	32%	68%	47%	53%	53%	47%	53%	47%	32%	68%
Adaptação	45	17	62	100%	0%	59%	41%	53%	47%	59%	41%	47%	53%	35%	65%
Empatia	14	8	53	88%	13%	25%	75%	13%	88%	50%	50%	63%	38%	25%	75%
Atividade	6	6	46	67%	33%	67%	33%	50%	50%	67%	33%	67%	33%	33%	67%
Inclusão	31	10	38	100%	0%	10%	90%	50%	50%	50%	50%	60%	40%	50%	50%
Oportunidade	9	4	37	100%	0%	75%	25%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	75%	25%
Acompanhamento	7	4	36	100%	0%	0%	100%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	75%	25%
Superação	14	8	35	100%	0%	38%	63%	13%	88%	50%	50%	25%	75%	63%	38%
Acolhimento	11	5	35	100%	0%	20%	80%	20%	80%	40%	60%	40%	60%	20%	80%
Afeto	11	4	35	100%	0%	25%	75%	0%	100%	0%	100%	75%	25%	25%	75%
Diversidade	10	4	35	50%	50%	25%	75%	75%	25%	75%	25%	75%	25%	25%	75%
Resultado	6	4	34	100%	0%	50%	50%	25%	75%	25%	75%	25%	75%	100%	0%
Cuidado	19	8	31	100%	0%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	63%	38%	50%	50%
Responsabilidade	8	5	31	100%	0%	40%	60%	40%	60%	40%	60%	60%	40%	20%	80%
Respeito	9	6	30	100%	0%	50%	50%	0%	100%	0%	100%	33%	67%	50%	50%
Ensino	7	4	28	75%	25%	50%	50%	75%	25%	75%	25%	75%	25%	25%	75%

Palavra	Frequência	Favorabilidade	Rank	Sinal		Gênero		Idade		Experiência		Estado civil		Dependentes	
				+	-	Mas	Fem	<35	>35	<10	>10	Solteiro	Casado	Sim	Não
Amor	8	5	27	100%	0%	20%	80%	20%	80%	20%	80%	100%	0%	0%	100%
Socialização	14	5	27	100%	0%	20%	80%	20%	80%	20%	80%	60%	40%	60%	40%
Desenvolvimento	4	3	25	100%	0%	67%	33%	0%	100%	33%	67%	33%	67%	67%	33%
Esforço	9	3	25	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	100%
Carinho	9	5	24	100%	0%	60%	40%	60%	40%	60%	40%	40%	60%	20%	80%
Compreensão	8	3	23	100%	0%	0%	100%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	100%	0%
Exclusão	8	4	22	0%	100%	0%	100%	25%	75%	25%	75%	75%	25%	50%	50%
Motivação	5	4	21	75%	25%	50%	50%	0%	100%	50%	50%	0%	100%	50%	50%
Sociedade	9	4	21	75%	25%	75%	25%	50%	50%	75%	25%	75%	25%	25%	75%
Organização	5	3	20	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	67%	33%	0%	100%
Atenção	17	9	19	78%	22%	33%	67%	56%	44%	56%	44%	78%	22%	67%	33%
Conseguir	3	3	19	100%	0%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	67%	33%
Integ.ração	7	3	19	100%	0%	67%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	33%	0%	100%
Direito	9	3	18	100%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	100%	0%
Disposição	5	3	18	100%	0%	67%	33%	67%	33%	67%	33%	33%	67%	0%	100%
Observação	6	3	12	67%	33%	33%	67%	0%	100%	0%	100%	67%	33%	67%	33%
Desafio	16	5	8	60%	40%	60%	40%	40%	60%	40%	60%	20%	80%	60%	40%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os professores do segmento desfavorável lembram-se de palavras que também destacam o processo de aprendizagem, mas destacam o aspecto talvez mais difícil, que é a adaptação. Escolhem *adaptação*, *aprendizagem*, *dificuldade*, *afeto*; e são seguidas de palavras que pertencem ao quadro dos métodos que levam ao sucesso e à área de maior possibilidade de realização. Assim, apontam *acessibilidade*, *metodologia*, *inclusão*, *dedicação*, *ajuda*, *socialização*.

Os professores reticentes destacam os aspectos éticos, por um lado, e as dificuldades atitudinais, por outro. Apontam como palavras principais *adaptação*, *inclusão*, *socialização*, *conquista*, *dificuldade*, *amor*, seguidas de importantes condições atitudinais e éticas como *empatia*, *justiça*, *cuidado* e *atenção*. O Quadro 12.1 mostra as preferências do segmento favorável.

Quadro 12.2 – Ranking de palavras para segmento reticente e variáveis sociodemográficas

Palavra	Frequência	Desfavorável	Rank	Sinal		Gênero		Idade		Experiência		Estado civil		Dependentes	
				+	-	Masc	Fem	<35	>35	<10	>10	Solteiro	Casado	Sim	Não
Adaptação	45	12	65	100%	0%	50%	50%	8%	92%	33%	67%	33%	67%	58%	42%
Inclusão	31	11	58	100%	0%	55%	45%	18%	82%	55%	45%	55%	45%	55%	45%
Socialização	14	6	32	83%	17%	17%	83%	33%	67%	33%	67%	83%	17%	50%	50%
Conquista	5	3	28	100%	0%	100%	0%	0%	100%	67%	33%	100%	0%	33%	67%
Dificuldade	46	6	27	33%	67%	50%	50%	17%	83%	67%	33%	100%	0%	67%	33%
Amor	8	3	27	100%	0%	33%	67%	33%	67%	100%	0%	67%	33%	67%	33%
Empatia	14	4	23	100%	0%	50%	50%	25%	75%	75%	25%	50%	50%	75%	25%
Justiça	3	3	22	100%	0%	67%	33%	67%	33%	100%	0%	100%	0%	0%	100%
Cuidado	19	4	21	100%	0%	75%	25%	0%	100%	25%	75%	25%	75%	100%	0%
Atenção	17	5	20	80%	20%	20%	80%	20%	80%	20%	80%	40%	60%	60%	40%
Exclusão	8	3	20	0%	100%	67%	33%	33%	67%	33%	67%	67%	33%	33%	67%
Aprendizagem	32	5	19	80%	20%	60%	40%	0%	100%	60%	40%	60%	40%	80%	20%
Desafio	16	7	18	71%	29%	57%	43%	14%	86%	29%	71%	57%	43%	57%	43%
Superação	14	4	16	100%	0%	75%	25%	25%	75%	0%	100%	50%	50%	75%	25%
Esforço	9	3	14	100%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	100%	67%	33%	100%	0%
Acolhimento	11	3	10	100%	0%	0%	100%	0%	100%	67%	33%	33%	67%	100%	0%
Diversidade	10	3	5	100%	0%	0%	100%	0%	100%	33%	67%	100%	0%	0%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As palavras preferenciais (são analisadas apenas as de maior peso) no segmento F são *dificuldade*, *adaptação*, *aprendizagem*, *inclusão*, *empatia*, *superação* e *cuidado*. Parecem indicar o comprometimento e a orientação para a tarefa de um grupo que reconhece o quão difícil é esse tipo de ensino. O grupo F tem notável preferência (percentual acima dos demais segmentos) pelas palavras *atividade*, *desenvolvimento*, *respeito*, *resultado*, *responsabilidade*, *amor*, *empatia*, *superação*, *acompanhamento* e *ensino*. Todas estas destacam orientação favorável ao aluno com DI. Em relação à abertura através do sexo, observa-se que as mulheres têm uma preferência notável em relação aos homens pelas palavras *dificuldade*, *empatia*, *inclusão*, *apoio*, *diversidade*. E homens por *atividade* e *oportunidade*. Os mais velhos têm uma preferência notável pelas palavras *empatia*, *melhoria*, *apoio*, *resultado* e os mais jovens pela *diversidade*. Aqueles com antiguidade mais jovem têm uma preferência notável pela *atividade*, *diversidade*. Os mais antigos por *resultado*. Os solteiros têm uma preferência notável por *atividade* e *diversidade*. Os casados por *superação*, *resultado*. Pessoas casadas têm notável preferência por *dificuldade*, *adaptação*, *empatia*, *atividade*, *apoio*, *carinho*, *diversidade*. Solteiros por *resultado*. O Quadro 12.2 contém a análise para o segmento reticente.

As palavras preferidas mais importantes para reticentes são *adaptação*, *inclusão*, *desafio*, *socialização*, *dificuldade*. Eles são a base do seu RS. As palavras notórias (maior percentual que os demais segmentos) são: *justiça*, *conquista*, *desafio*, *socialização*, *amor*, *exclusão*, *inclusão*, *esforço*. Este segmento inclui professores que apresentam comportamento ético e o enorme esforço necessário para reter seus alunos com DI.

É uma divisão muito pronunciada entre os dois grupos. Aqueles com maior antiguidade têm uma preferência notável por *amor*, *empatia*, *justiça*. E os de menor antiguidade por *cuidado*, *atenção*, *desafio*, *superação*, *esforço*. Os solteiros têm preferências notáveis por *socialização*, *conquista*, *dificuldade*, *justiça*. Pessoas casadas claramente preferem *cuidados*. Quem tem filhos prefere *empatia*; *cuidado*; *aprendizagem*; *superação*; *esforço* e *acolhimento*. Quem não tem filhos prefere *justiça*, *diversidade*. O segmento reticente apresenta muitas diferenças internas que se acentuam no VSD, o que pode comprovar que ele reúne internamente o grupo dos professores efetivos e os temporários.

Em relação à abertura por palavras notáveis e VSD, pode-se dizer que as mulheres preferem claramente *socialização*, *atenção*, *acolhimento*, *diversidade*. E os homens *conquistar*, *cuidado*, *superação*, *esforço*. Os mais jovens têm uma preferência notável por *justiça*. Os de maior idade têm preferência notável em todas as demais variáveis analisadas. O Quadro 12.3 analisa as palavras notórias no segmento desfavorável.

Quadro 12.3 – Ranking de palavras para segmento desfavoráveis e VSD

Palavra	Frequência	Desfavorável	Rank	Sinal		Gênero		Idade		Experiência		Estado civil		Dependentes	
				+	-	Mas	Fem	<35	>35	<10	> 10	Solteiro	Casado	Sim	Não
Adaptação	45	16	99	88%	13%	38%	63%	6%	94%	25%	75%	31%	69%	69%	31%
Aprendizagem	32	14	91	64%	36%	29%	71%	21%	79%	43%	57%	43%	57%	64%	36%
Dificuldade	46	21	71	24%	76%	57%	43%	24%	76%	33%	67%	33%	67%	57%	43%
Afeto	11	5	35	100%	0%	60%	40%	0%	100%	40%	60%	40%	60%	100%	0%
Acessibilidade	6	4	34	100%	0%	25%	75%	25%	75%	100%	0%	75%	25%	25%	75%
Metodologia	6	4	34	100%	0%	50%	50%	0%	100%	25%	75%	0%	100%	100%	0%
Inclusão	31	10	32	100%	0%	10%	90%	10%	90%	40%	60%	60%	40%	60%	40%
Dedicação	8	5	31	100%	0%	40%	60%	20%	80%	20%	80%	40%	60%	60%	40%
Ajuda	6	4	31	100%	0%	25%	75%	0%	100%	25%	75%	0%	100%	75%	25%
Socialização	14	3	31	67%	33%	33%	67%	33%	67%	67%	33%	100%	0%	33%	67%
Aceitação	5	3	30	33%	67%	0%	100%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	67%	33%
Estratégia	8	5	29	100%	0%	60%	40%	0%	100%	0%	100%	60%	40%	40%	60%
Estudo	4	3	29	67%	33%	67%	33%	0%	100%	0%	100%	33%	67%	100%	0%
Sociedade	9	4	27	25%	75%	0%	100%	25%	75%	25%	75%	25%	75%	75%	25%
Cuidado	19	7	25	100%	0%	29%	71%	14%	86%	57%	43%	43%	57%	71%	29%
Paciência	7	5	24	80%	20%	20%	80%	40%	60%	60%	40%	60%	40%	60%	40%
Conhecimento	6	3	24	100%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	100%	33%	67%	67%	33%
Família	5	4	23	75%	25%	25%	75%	0%	100%	25%	75%	0%	100%	75%	25%

Palavra	Frequência	Desfavorável	Rank	Sinal		Gênero		Idade		Experiência		Estado civil		Dependentes	
				+	-	Mas	Fem	<35	>35	<10	>10	Solteiro	Casado	Sim	Não
Direito	9	4	22	100%	0%	50%	50%	75%	25%	25%	75%	25%	75%	75%	25%
Compreensão	8	4	21	100%	0%	25%	75%	0%	100%	50%	50%	25%	75%	75%	25%
Apoio	3	3	21	67%	33%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	33%	67%	100%	0%
Diversidade	10	3	21	100%	0%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	67%	33%
Integração	7	3	21	100%	0%	67%	33%	0%	100%	67%	33%	100%	0%	100%	0%
Material	5	3	21	67%	33%	33%	67%	0%	100%	33%	67%	67%	33%	33%	67%
Recurso	4	3	19	67%	33%	100%	0%	0%	100%	33%	67%	67%	33%	67%	33%
Esforço	9	3	18	67%	33%	67%	33%	33%	67%	67%	33%	33%	67%	33%	67%
Acompanhamento	7	3	16	100%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	33%	67%	100%	0%
Carinho	9	3	16	100%	0%	0%	100%	33%	67%	67%	33%	33%	67%	67%	33%
Oportunidade	9	3	16	100%	0%	0%	100%	33%	67%	33%	67%	33%	67%	67%	33%
Informação	3	3	15	100%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	100%	67%	33%	33%	67%
Tempo	7	3	15	33%	67%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	100%	0%
Atenção	17	3	14	100%	0%	33%	67%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	100%	0%
Escola	3	3	14	67%	33%	33%	67%	0%	100%	33%	67%	33%	67%	67%	33%
Diferença	5	3	10	67%	33%	0%	100%	67%	33%	67%	33%	100%	0%	33%	67%
Desafio	16	4	7	100%	0%	50%	50%	25%	75%	50%	50%	50%	50%	25%	75%
Acolhimento	11	3	7	100%	0%	67%	33%	33%	67%	33%	67%	67%	33%	33%	67%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As palavras preferidas com maior peso para o segmento desfavorável são *difficuldade; adaptação; aprendizagem; inclusão; cuidado*. Eles formam a base da sua RS. As palavras que se destacam (percentual maior que os demais segmentos) são *apoio, informação, escola, família, estudo, recurso, paciência, acessibilidade, metodologia, ajuda*. É interessante ver que esse segmento apresenta aqui um perfil bem diferente dos demais segmentos. Estes reivindicam fatores institucionais e externos e recursos para cumprir uma tarefa que, ao que parece, lhes é cansativa.

Quanto à análise diferencial por VSD que busca destacar o subperfil preferido para cada valor das referidas variáveis, pode-se observar que as mulheres preferem significativamente mais as palavras *aprendizagem, acessibilidade, inclusão, ajuda, aceitação e sociedade* do que os homens.

Os mais velhos preferem quase todas as palavras principais. Aqueles com mais antiguidade demonstram maior preferência por *adaptação, acessibilidade, metodologia, dedicação, ajuda, estratégia, estudo, sociedade*. Solteiros preferem mais *acessibilidade, socialização*; enquanto os casados estão mais inclinados para *adaptação, metodologia, ajuda, sociedade*. Quem tem filhos prefere escolher as palavras *adaptação, afeto, metodologia, ajuda, estudo, sociedade*. Por outro lado, os solteiros preferem a *acessibilidade*.

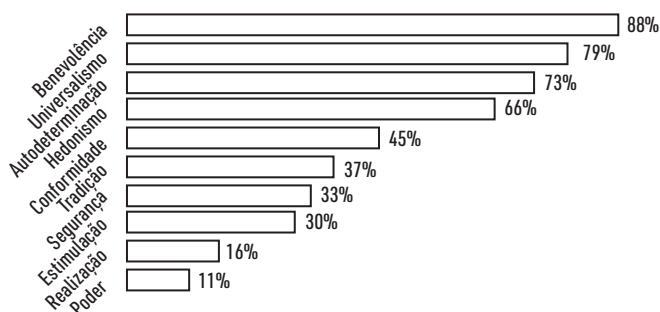
12.6. ANÁLISE DA PESQUISA SOBRE VALORES MOTIVACIONAIS

Esta seção se dedica a analisar os dados da Pesquisa de VM em sua versão PVQ-21 aplicada aos professores na pesquisa com o objetivo de estabelecer os níveis de valorização motivacional exibidos pelas amostras de professores. Posteriormente, serão correlacionados com os índices de favorabilidade para contrastar as hipóteses de pesquisa. Primeiramente é descrito o levantamento PVQ-21 e o procedimento para análise dos dados.

A frase indutora deste questionário é “Você vai descobrir pessoas com características diferentes e vai pedir que elas me digam até que ponto cada uma dessas pessoas não é parecida com você” e segue a lista de 21 itens (pode ser consultada no Anexo E). A pesquisa de VM é quantitativa, com perguntas que assumem o formato Likert com seis valores de resposta. As respostas são classificadas assim: 1) Se parece muito comigo; 2) Se parece comigo; 3) Semelhante a mim em alguns aspectos; 4) Pouquinho parecido comigo; 5) Não se parece comigo; 6) Não se parece em nada comigo.

Este trabalho reconhece dez valores na primeira dimensão. A versão aplicada do PVQ-21 é composta por 21 questões. Para obter as pontuações de cada indivíduo para cada valor, foram somadas suas pontuações nas questões relevantes. Eles então inverteram as pontuações e padronizaram-nas como uma média. As questões atribuídas a cada um dos dez valores são as seguintes: hedonismo (J U), realização (B D), poder social (M Q), autodeterminação (A K), estimulação (F O), conformidade (G I), tradição (P T), benevolência (L R), segurança (E N), universalismo (C H S). O Quadro 21, com as frequências de resposta para cada questão é apresentada no Anexo A e, além de demonstrar o trabalho realizado, também serve como padrão de comparação para acompanhar a construção dos índices para cada valor. A Figura 8 – Valores Motivacionais dos Professores – Categoria Alta, apresenta a composição avaliativa do grupo de professores para cada um dos valores identificados por Schwartz. É a informação mais importante nesta seção. O gráfico a seguir mostra sua composição.

Figura 8 - Valores Motivacionais dos Professores – Categoria Alta



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os professores demonstram uma incidência muito elevada do VM benevolência, seguido do universalismo, autodeterminação e hedonismo. Inferindo estas preferências, pode-se argumentar que as características dos professores da SEDF que têm alunos com DI nas suas salas de aula apoiam a benevolência nas suas vidas como o princípio que mais representa a sua avaliação. E isso é lógico, pois são professores que se preocupam em adaptar as crianças à sua educação. Segue-se o universalismo, princípio típico do papel de um professor que incorpora os seus alunos num mundo comum a todos: o da ciência, da matemática e da linguagem que os comunica. Há também uma autodeterminação que também se justifica pelo seu papel de professor: é o líder de 30 crianças

que ao longo do dia respondem à sua vontade: a sua autodeterminação torna-se importante. Em quarto lugar está o hedonismo, também parte do papel de quem deve sentir e fazer com que as pessoas sintam prazer como requisito para um ensino eficaz.

Este gráfico foi obtido somando as pessoas que responderam “Parece muito comigo” e “Parece comigo” para os itens do Índice de VM Ponderado para cada um dos dez valores. Então, eles foram ordenados. Obtém-se assim o panorama mais geral da composição avaliativa dos professores.

Quadro 13.1 – Média dos VM encontrado nos professores da SEDF por valor

Pontos Ponderados	Média Simples	Índice Ponderado	Rho e Significado (0,01 e 0,05)
Hedonismo (J U)	4,76	0,79	
J	5,33	0,89	,309(**)
U	4,18	0,70	0,003
Realização (B D)	2,72	0,45	
B	2,18	0,36	0,18
D	3,25	0,54	0,093
Poder social (M Q)	2,62	0,44	
M	2,90	0,48	,411(**)
Q	2,34	0,39	0
Autodeterminação (A K)	5,01	0,83	
A	4,98	0,83	,222(*)
K	5,03	0,84	0,037
Estimulação (F O)	3,69	0,61	
F	3,97	0,66	,518(**)
O	3,41	0,57	0
Conformidade (G I)	3,97	0,66	
G 3	3,16	0,53	0,065
I 4	4,77	0,80	0,548

Pontos Ponderados	Média Simples	Índice Ponderado	Rho e Significado (0,01 e 0,05)
Tradição (P T)	3,68	0,61	
P	3,88	0,65	,238(*)
T	3,49	0,58	0,025
Benevolência (L R)	5,38	0,90	
L	5,41	0,90	,424(**)
R	5,35	0,89	0
Segurança (E N)	3,64	0,61	
E	2,90	0,48	-0,07
N	4,39	0,73	0,515
Universalismo (C H S)	5,09	0,85	
C	5,14	0,86	0,041
H	5,03	0,84	0,705
S	5,09	0,85	,277(**)
XX CH CS HS			0,009
			0,048
			0,658
*A correlação bilateral é significativa ao nível de 0,01.			
** A correlação bilateral é significativa ao nível de 0,05.			

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O Quadro 13.1 apresenta os valores da média simples e ponderada de cada valor, composta pela soma de seus itens e pelas correlações entre os itens que conferem validade a cada valor. Isso corrobora a leitura do quadro 10.1 em termos da ordem de preferência de cada valor, observando-se mesmo que os valores obtidos são bastante semelhantes (embora o método seja diferente). Este cálculo cruzado permite aumentar a robustez das medições. Ressalta-se que os coeficientes de correlação Rho entre cada valor e seus itens componentes são significativos para todos os VM.

O índice para cada valor indica a preferência por valores de cada entrevistado. É conseguido calculando a média simples das pontuações (invertidas da pontuação original) obtidas. Pontuação que varia entre 6 (máxima aderência ao valor) e 1 (mínima). Para dar uma expressão mais intuitiva, foi calculada a média ponderada para cada valor que divide a média simples por 6. Este índice varia entre 1 (aderência máxima ao valor) e 0,17 (aderência mínima ao valor).

No Quadro 13.1 acrescenta-se informação sobre a correlação entre os dois indicadores que compõem cada valor (exceto universalismo, que contém três indicadores). Foi calculado o Rho de Spearman, indicado por serem escalas ordinais. O nível de significância estatística da correlação também é adicionado.

Os Quadros 18 e 21 (disponíveis no Anexo A) mostram todas as intercorrelações entre todos os itens e cada item com o VM que o compõe. Pode-se observar que os dados são significativamente diferentes do acaso. Esta condição, somada à diversidade de métodos alcançados com o gráfico anterior, são testemunhos multimétodos da validade da construção dos índices e médias de valor.

Os resultados apresentados são consistentes, embora não excessivamente informativos. É conveniente agora realizar uma análise destes dados, somando a informação dividida pelas VSD para determinar se a sua incidência produz variações significativas entre os vários segmentos demográficos que compõem a amostra. Para resumir a predominância dos valores, apresenta-se o Quadro 13.2.

Quadro 13.2 – Média de valores motivacionais em professores na SEDF

VM	Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Média	4,76	2,72	2,62	5,01	3,69	3,97	3,68	5,38	3,64	5,09
Ponderada	0,79	0,45	0,44	0,83	0,61	0,66	0,61	0,90	0,61	0,85
STD	1,37	2,80	1,44	1,13	1,53	1,65	1,61	1,00	1,68	1,17

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Percebe-se que os VM que alcançam maior média simples e média ponderada são, nesta ordem, benevolência, universalismo, autodeterminação e hedonismo. É o mesmo que foi visto na Quadro 13.1. É notável o nível de preeminência dos maiores valores. Assim, a benevolência atinge 0,90 sobre 1, e é seguida por universalismo, autodeterminação e hedonismo, com valores próximos a 0,80. Esses professores estão muito envolvidos com esses valores. Por outro lado, os valores restantes apresentam pontuações muito mais baixas, por exemplo: poder e realização estão muito mais distantes das suas preocupações.

A seguir, essas distribuições serão analisadas, mas particionadas por VSD. O critério pragmático será levado a mencionar apenas as diferenças de 5% entre os valores da média ponderada.

No Quadro 19.2 (disponível no Anexo A), para o sexo, apenas se observa que os homens atribuem médias um pouco superiores às mulheres no valor de segurança. Na divisão por idade, no Quadro 19.3, também no Anexo A, verifica-se que os menores de 35 anos apresentam valores superiores aos maiores de 35 anos nos valores realização, poder, benevolência, segurança e universalismo; enquanto os maiores de 35 anos se destacam no valor tradição. Sobre o Quadro 19.4, da antiguidade docente (Anexo A), destaca-se que aqueles com maior antiguidade atribuem percentagens mais elevadas em tradição e autodeterminação. No Quadro 19.5 (Anexo A), do estado civil, é evidente que os solteiros apresentam uma pontuação de aproveitamento mais elevada, enquanto os casados apresentam melhores médias em autodeterminação, conformidade e tradição. Em relação a ter filhos, verifica-se no Quadro 19.6 (Anexo A) que quem tem filhos tem maior pontuação na tradição, enquanto quem não tem filhos se destaca dos demais nos valores da realização e do universalismo.

12.6.1. A RELAÇÃO ENTRE VALORES MOTIVACIONAIS E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O centro desta pesquisa é a relação que se supõe existir entre o tipo de RS do professor da SEDF sobre seus alunos com DI e os próprios VM de docente para determinar se o tipo de RS do professor sobre o aluno DI (favorável, reticente ou desfavorável) correlaciona-se com o VM realizado pelo professor em sua vida.

Para testar essas ideias hipotéticas, foi tomado um indicador sintético do seu RS no aluno DI, como o índice de favorabilidade ao aluno DI (medido na seção anterior) e sua incidência para cada VM. O Quadro 14, abaixo, mostra essa relação.

Quadro 14 – Ranking de VM de professores por índice de favorabilidade

VM	Total	Favorabilidade			Diferenças percentuais		
		Favoráveis	Reticentes	Desfavoráveis	F R	R D	F D
n	88	34	21	33	-	-	-
%	100%	39%	24%	38%	-	-	-
Benevolência	0,90	0,90	0,87	0,91	2,6%	-3,6%	-1,0%
Universalismo	0,85	0,86	0,85	0,83	1,8%	1,5%	3,3%
Autodeterminação	0,83	0,83	0,86	0,82	-3,0%	4,0%	1,0%
Hedonismo	0,79	0,80	0,79	0,79	1,6%	-0,2%	1,4%
Conformidade	0,66	0,69	0,69	0,61	0,3%	8,2%	8,5%
Estimulação	0,61	0,59	0,65	0,62	-5,4%	3,1%	-2,3%
Tradição	0,61	0,57	0,60	0,66	-3,2%	-6,1%	-9,3%
Segurança	0,61	0,61	0,63	0,59	-1,9%	3,4%	1,4%
Realização	0,45	0,40	0,51	0,47	-11,0%	4,5%	-6,5%
Poder	0,44	0,39	0,44	0,48	-5,2%	-3,3%	-8,5%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Existe uma primeira visão geral que pode ser feita com este material e que é o formato da curva de distribuição dos casos para cada RS (FRD) segundo Di Grillo (2014). Baseia-se na observação da simetria e moda de cada curva que assume 4 formatos típicos: A, J, U e S. Elas apresentam as concentrações de RS (FRD) ao longo do eixo, observando suas modas. O J possui a moda em uma extremidade, o U possui dois modos simétricos em ambas as extremidades, o A possui a moda no centro da distribuição e o S é uma mistura de A e J. Esta análise é realizada em escalas ordinais. No caso do FRD não há certeza de que a sequência do FRD seja ordinal. No entanto, existem algumas observações interessantes.

Existem valores que são apresentados de forma linearmente decrescente entre as três categorias. Assim, as curvas sobre universalismo, conformidade e hedonismo são linearmente descendentes de favoráveis, seguindo com reticentes e desfavoráveis. As curvas são (inversamente) ascendentes para os valores de poder: os desfavoráveis preferem esse valor aos outros segmentos. Existem curvas em formato de A (menores nos extremos)

para valores como autodeterminação, estimulação, segurança e realização. Os reticentes têm mais predominância nestes valores do que os demais segmentos. Finalmente há uma curva em forma de U (menos no centro do que nas extremidades). E é a benevolência que destaca que os reticentes são menos benevolentes que os demais segmentos.

Esta análise descritiva das curvas permite-nos ver diferenças entre os três segmentos. Não são muito importantes, pelo que não estão incluídos os gráficos que as testemunham, mas apresentam perfis que tendem a ser diferentes. Esta análise não justifica inferências adicionais.

Voltando ao Quadro 14, podemos observar a forte predominância dos valores da benevolência, universalismo, autodeterminação e hedonismo nos professores da SEDF. Todos os valores superiores a 0,80 (em 1) confirmam a hipótese apresentada no projeto que pressupõe que estes valores terão preeminência. Na verdade, isso corrobora o objetivo de toda a investigação.

A análise a seguir, sobre as diferenças percentuais entre as 3 categorias de FRD para cada um dos dez valores, produz apenas pequenos d%, o que significa que não são presumidas RS substancialmente diferentes entre os três segmentos (Di Grillo, 2014). Em geral, supõe-se que apenas d% maiores que 10% predizem diferenças estatísticas significativas em testes com distribuição T. Porém, podem ser comentados alguns dados que permitem suspeitar de algum tipo de impacto do valor na RS. Para o valor conformidade, quem é desfavorável (doravante, D) é muito mais inconformista que os outros dois segmentos. No valor tradição, observa-se que os D são muito mais tradicionalistas que os outros dois segmentos. No valor realização, observa-se que o segmento reticente (doravante, R) possui valores superiores aos outros dois segmentos. O valor poder mostra que os desfavoráveis têm um valor superior ao resto dos segmentos. Em resumo, os desfavoráveis caracterizam-se por um ligeiro predomínio dos valores do inconformismo, da tradição e do poder, enquanto os reticentes apresentam preferência um pouco maior que os demais segmentos pelo valor de realização. O Quadro 20.3 (no Anexo A) apresenta as médias simples e ponderadas de todos os valores em aberto por segmento de favorabilidade. As conclusões são as mesmas expressas anteriormente.

A seguir, analisaremos a composição avaliativa de cada um dos segmentos do FRD como forma de identificar os perfis de cada grupo de professores do FRD (que são as suas RS) pelos valores que defendem. Num capítulo posterior essa análise será vinculada ao referencial teórico específico. Os resultados encontrados são pouco significativos, mas

permitem-nos alcançar algumas caracterizações interessantes. No Quadro 17 (ver Anexo A), existem quatro valores que são consistentemente os mais elevados nos três segmentos. Eles são **benevolência**, **universalismo**, **autodeterminação** e **hedonismo**, nessa ordem. Todos esses valores ultrapassam 0,8 em todos os segmentos. Isto nos permitirá assumir que pertencem à essência do papel do professor do ensino secundário no momento de apreciá-los no seu referencial teórico. Mas aí estão, com pequenas variações, nos três segmentos.

Os F são empáticos com os seus alunos DI, defendem princípios de **benevolência**, **universalismo**, **hedonismo** e **autodeterminação** e muito raramente estão interessados na sua autoridade, na estimulação enfática ou na realização de objetivos didáticos. No que diz respeito à sua caracterização, podem ser descritos como empáticos e pacientes, esperam que seus alunos com DI realizem a escolaridade com o que está ao seu alcance. O segmento caracteriza-se por valores inferiores aos restantes segmentos nos valores de **potência**, **realização** e **estimulação**. Conforme visto na tabela 20.2 (no Anexo A), os formatos da curva de **poder** e **realização** são inversos J: modos fortes em “Parece algo comigo” e percentagens reduzidas no resto da distribuição. A curva de **estimulação**, por outro lado, não apresenta um padrão regular, talvez seja composta por vários subgrupos com intensidades diferentes para este valor.

O segmento reticente expressa uma RS empática para com os alunos com DI, mas com alerta avaliativo para a sua **autodeterminação** e **realização**. Arriscando uma descrição do todo, pode-se dizer que respondem ao perfil típico da função de professor. Estão conscientes das dificuldades, mas ainda confiam na obtenção de resultados. Apresenta-se um perfil (ver Quadro 17 do Anexo A) com médias elevadas em **benevolência**, **autodeterminação** e **universalismo**, nesta ordem, e valores médios consistentes em **conformidade**, **estimulação** e **segurança**. Como visto no Quadro 20.3, (Anexo A), as formas dos três primeiros valores são claramente J inversas como nos valores mais altos. Os valores da pontuação média possuem formato de A, o que significa predominância de valores médios. O valor de **realização** é o mais alto dos três segmentos.

Para descrever sinteticamente o segmento D, deve-se notar primeiro que eles apresentam reservas mais agudas em relação aos alunos com DI, preferem uma educação mais tradicional baseada na autoridade e estão mais insatisfeitos, em geral (de acordo com a literalidade) com o sistema educacional que inclui sem avaliação. Este segmento, conforme se verifica no Quadro 17 (Anexo A), prefere os valores **benevolência**,

universalismo e **autodeterminação**, nesta ordem, e em muito menor grau diferem porque preferem guiar-se pelos valores da **tradição** e do **poder** e são mais **inconformistas** que os demais segmentos. Observa-se que as curvas de **tradição** e **conformismo** são do tipo A+ (não é uma curva extrema, mas inclina-se para as categorias mais altas) e A- (não é extrema, mas torna-se assimétrica para as categorias mais baixas). Contudo, o nível de **conformidade** é o mais baixo entre os três segmentos.

Nesta seção foi analisada a relação entre a variável VM dos professores com suas RS e seus alunos com DI. A ela foi dedicada toda a extensão necessária porque esta relação é a base da hipótese central da pesquisa. As dificuldades de mensuração foram levadas em consideração para uma conclusão assertiva das hipóteses, uma vez que os VM não constituem uma variável única, mas sim existe uma variável para cada um dos dez VM identificados por Schwartz (2012) e é necessário avaliá-los um por um. Por outro lado, uma RS também não é uma variável única, pois constitui numerosos conceitos qualitativos que precisam ser avaliados. Nesse sentido, adotou-se o critério de transformar a RS em uma única variável qualitativa, como o recurso de avaliá-la sob a categorização de três segmentos de professores: os que favorecem os alunos com DI, os que são relutantes e os que são desfavoráveis.

Em termos gerais, constatou-se que a hipótese é amplamente corroborada, uma vez que existem diferenças significativas que nos permitem diferenciar estes três segmentos de professores que, além disso, foram descritos com bastante detalhe, com base na análise qualitativa das suas respostas. Com isso, a hipótese central é considerada corroborada.

12.7.UMA HIPÓTESE ALTERNATIVA

Uma vez estabelecida a relação entre VM e RS de acordo com o segmento de favorabilidade, um ponto imediato a abordar é a questão se as RS podem variar por meio de uma ação específica que possa promover o sistema escolar, que são cursos de formação sobre a problemática dos alunos com DI ou em cursos relacionados à modificação dos padrões de avaliação dos professores, principalmente daqueles mais recalcitrantes e desfavoráveis. É uma hipótese alternativa.

O Quadro 16.2 (no Anexo A) mostra que os professores do segmento D são os que realizaram a maior proporção de cursos sobre as características dos alunos com DI (36% poucos e 6% vários), seguido do F (21% e 15%), o que parece indicar que a formação afeta as RS apenas para

acentuar a exclusão dos alunos com DI que são detalhados em maior quantidade de observações críticas. Esta análise é baseada na variável **favorabilidade independente**.

Por outro lado, se a variável **número de cursos realizados** for tomada como independente, lemos que 67% dos F realizaram vários cursos, enquanto apenas 33% dos D os fizeram. Isso indica maior predisposição por parte do F para compreender os problemas do DI do que do D. Não é possível, por esses meios, determinar se a escolha dos cursos é resultado da RS do tipo F ou se a RS do tipo F é o resultado dos cursos que frequentados.

No Quadro 16.1 (Anexo A) observa-se a frequência com que o professor teve alunos com DI. Nesta tabela nenhuma diferença pode ser observada entre os três grupos. Com efeito, parece razoável que ter um maior ou menor número de alunos com DI seja uma oportunidade de colocação de alunos na sala, e não uma preferência baseada na RS que o professor tem sobre os seus alunos com DI.

12.8. CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo foram detalhadas diversas definições relacionadas à operacionalização das categorias de DI, úteis para posteriormente caracterizar o conteúdo da RS, por meio de autores como Schalock (2009) e Blanco (2006), como uma definição operacional dos segmentos da RS através da ideia de favorabilidade.

As categorias desenvolvidas foram vinculadas às palavras obtidas pelo TALP, resultando em uma primeira apresentação do NC das RS segundo as categorias que descrevem que seu NC é composto pelas noções de comportamento adaptativo; aquisição de competências sociais por parte do aluno; desenvolvimento de atitudes em relação à aprendizagem em alunos e professores. A periferia, que são os elementos concorrentes que contribuem para a manutenção do NC, são os sentimentos do professor e a gestão dos sentimentos do aluno, o referencial de valores do professor, as atividades pedagógicas que o professor realiza para conseguir a adaptação do aluno, a avaliação ou a forma como o professor acompanha o andamento do aprendizado do aluno com DI. De modo geral, esses conceitos contribuem para o funcionamento, a manutenção e a defesa dos conceitos que compõem a NC. Por fim, na zona de contraste, dedicada aos novos paradigmas, às críticas e aos resíduos não resolvidos pelos paradigmas anteriores, encontram-se várias reclamações: a falta

de disponibilização de recursos materiais por parte da instituição para a realização do ensino, a necessidade de conseguir a participação dos alunos nas atividades de aprendizagem, a dificuldade em conseguir um melhor relacionamento social do aluno com DI.

O quadro NC por segmento, desta vez com a presença das palavras da TALP, mostra que as palavras de maior destaque para o grupo F são: aprendizagem do aluno, dificuldades no ensino, empatia necessária. Para ambos os grupos de R e D, as palavras são: adaptação, inclusão, dificuldade, conquista e socialização. Em suma, eles apresentam diferenças nos detalhes que mal enfatizam em R e D os problemas de aprendizagem que os alunos de DI apresentam.

A composição dos segmentos por VSD indica que os F são mais jovens, com menor antiguidade na docência, com maior proporção de solteiros e sem filhos do que os demais, principalmente em relação aos D. Ou seja: os novatos têm uma visão empática mais plana, que quem tem mais experiência consegue verbalizar com maior discriminação de conceitos.

O esquema axiológico de Schwartz baseia-se na ideia de que os VM são princípios assumidos por cada indivíduo com base na sua experiência de vida pessoal e que são influenciados por inúmeras VSD e ambientais que os moldam. Eles gozam de grande valor para cada pessoa. Logicamente, como mostra o referencial teórico, esta condição é uma variável independente que afeta as RS dos professores sobre os seus alunos com DI.

Observa-se que os VM benevolência, universalismo, autodeterminação e hedonismo são as categorias em que todos os segmentos dão suas maiores pontuações. Isso nos permite supor que esses valores são aqueles necessários para desempenhar o papel de professor e são compartilhados igualmente por todos os segmentos. Trata-se de uma necessidade do sistema educacional e é assim que eles ocorrem. Por outro lado, nos restantes valores, visto que as pontuações de adesão são mais baixas, ocorrem algumas diferenças que permitem caracterizar diferentemente os segmentos. Assim, os F são empáticos e pacientes; eles esperam que seus alunos com DI façam a escolaridade de acordo com suas possibilidades. Este grupo apresenta pontuações baixas em poder, realização e estimulação. Os R são empáticos com os alunos com DI, mas prestam atenção à sua autodeterminação e realização. Estão cientes das dificuldades, mas ainda confiam na obtenção de resultados. O VM realização é o mais alto dos três segmentos. Os D têm maiores reservas relativamente à inclusão de alunos com DI. Preferem uma educação mais

tradicional e baseada na autoridade e estão mais insatisfeitos com o sistema educacional que inclui alunos sem avaliação prévia. Preferem guiar-se pelos VM tradição e poder e são mais inconformistas que os demais segmentos.

Por fim, avalia-se a associação entre a formação e os segmentos de favorabilidade da RS sobre os alunos com DI e conclui-se que os D são os que receberam o maior número de cursos sobre pedagogia do aluno com DI. Não foi possível associar esse fato ao segmento de favorabilidade, mas a verdade é que são os professores mais antigos e experientes.

13. DISCUSSÃO

Nos capítulos anteriores foi traçado o percurso da investigação realizada, delineando todas as etapas do processo de investigação, desde a formulação do problema até a análise do estado da arte; foi feita a formulação do quadro teórico geral, que inclui o desenvolvimento detalhado das teorias disponíveis sobre TVM de Schwartz; a TRS na versão de Abric; a relação entre VM e RS do aluno com DI; a discussão da EI a partir das políticas públicas e das opiniões dos professores; a teoria sobre o aluno, o que inclui a adolescência, as teorias da inteligência, a análise das características especiais dos estudantes com DI; as teorias sobre o professor com o seu papel, características individuais e psicossociais que o definem.

Uma vez explicados estes aspectos teóricos anteriores, foi dedicado um espaço à definição do quadro teórico específico que envolve as hipóteses do estudo e depois à apresentação dos resultados da investigação empírica que foi realizada por meio de uma entrevista a professores em que vários resultados foram alcançados (verificações empíricas de utilidade).

Neste capítulo, um dos finais da tese, é abordado o tema da discussão dos resultados, comparando os resultados encontrados com o que dita a bibliografia do estado da arte, ponto por ponto, tentando conciliar ambos os corpos de estudo, destacando aqueles em que se afirma a congruência entre ambos, o que contribui para a validade do estudo devido à inclusão desta pesquisa no campo do conhecimento. Os pontos diferenciais obtidos também são analisados discutindo as inovações que este estudo produz e sua justificativa como elementos novos que indicam um avanço no conhecimento e deixam novas questões em aberto devido a problemas não resolvidos.

Neste sentido, este capítulo aborda sucessivamente os problemas relativos aos VM prevalentes nos professores; sua correlação com as RS docentes sobre seus alunos com DI, que é o principal campo das hipóteses levantadas. A seguir avançamos ideias que relacionam os três segmentos de professores: favorável, reticente e desfavorável à presença de alunos com DI em suas classes em relação aos valores por eles sustentados (essência da tese) e sua correlação com os VM docentes com suporte de teoria e estudos sobre os valores do professor.

A seguir segue-se a comparação entre os resultados obtidos nas RS dos professores sobre EI com os ditames da bibliografia sobre o mesmo tema, que é pertencente ao campo da Psicologia Social Educacional.

Posteriormente, é abordada a discussão entre os resultados da pesquisa referente às RS dos professores e aqueles encontrados na literatura sobre as RS dos alunos com DI. Na parte final, é discutido o tema dos sentimentos despertados nos professores no seu cotidiano de lecionar aos alunos com DI, tanto nos resultados da pesquisa quanto em sua comparação com outros estudos realizados por autores da bibliografia sobre o tema. Por fim, são estudadas as descobertas emergentes sobre a prática docente com alunos com DI, o que permite diversas conclusões sobre a conduta pedagógica do ensino.

Em cada caso, procura-se inserir na análise a teoria específica aqui desenvolvida como elemento unificador que dá coerência ao sistema de conhecimento gerado na tese. Resta, no próximo capítulo, acrescentar as conclusões do estudo.

13.1.VALORES MOTIVACIONAIS

De acordo com os resultados da pesquisa, os professores apresentam uma preferência muito elevada pelo VM benevolência, seguido de universalidade, autodeterminação e hedonismo. Todos estes apresentam índices superiores a 0,80 (em 1). Estes números contribuem para a hipótese do projeto e para o quadro teórico específico que pressupõe a sua preeminência. Observa-se também que os outros sete valores apresentam índices bem inferiores. Expósito (2018) fala no mesmo sentido em seu artigo “Valores básicos dos professores: uma abordagem a partir do modelo axiológico de Shalom Schwartz”.

Expósito (2018) destaca que os valores da benevolência e da universalidade são por definição de tipo coletivista. Os dados obtidos permitem afirmar que nos valores analisados pode-se verificar que os professores são consistentes na dimensão de autotranscendência, uma vez que possuem valores mais orientados à benevolência e ao universalismo, típicos de um perfil altruísta ou coletivista.

O artigo de Carvalho (2017), intitulado “Representações das pessoas com deficiência intelectual e valores humanos”, sugere uma associação positiva entre os valores ligados à abertura, à mudança e à autotranscendência com as RS da DI. Os dados sugerem que as RS da DI continuam a ser influenciadas pela negatividade e pela inadequação socioprofissional.

Nossos resultados obtidos mostram que as RS sobre o objeto de estudo apresentam-se de forma diversificada, revelando a necessidade de redimensionamento das ações pedagógicas, profissionais e estruturais. Revela-se que há um predomínio da percepção da deficiência como algo limitante, e que essas representações estão aliadas a crenças, convenções e tradições que, ao longo da história e da cultura educacional, reforçam a imagem do aluno com deficiência associada à deficiência concebida como “falta” e “ausência” de alguma coisa ou capacidade. Entretanto, os professores também revelaram que entendem a aprendizagem como um processo e, portanto, credenciam o potencial de aprendizagem destes alunos (Barbosa, 2014).

Outros resultados sobre valores indicam uma associação positiva entre valores ligados à abertura à mudança e à autotranscendência com as RS da DI. Os dados sugerem que as RS da DI continuam a ser influenciadas pela negatividade e pela inadequação sócio-profissional.

Na análise por segmento, esta tendência uniforme é confirmada para os três segmentos. Contudo, e devido à menor magnitude do índice, podem se observar diferenças em cada um para os restantes valores. Assim, os favoráveis são mais enfáticos no conformismo; os reticentes são anti-conformistas e os desfavoráveis apresentam maior força relativa ao valor poder.

Na realidade, como se vê no Referencial Teórico Específico, emerge destas diferenças que os professores respondem a orientações pedagógicas diferentes da lista de ideologias que Libâneo e também Girardi desenvolveram. Mas esta é apenas uma sugestão, uma vez que não responde ao porquê desta tese.

13.2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A questão da EI é um ponto de amplo debate na área educacional no Brasil. Com efeito, as mudanças na PEI na área do Ministério da Educação (MEC) variaram entre inclusivistas, não inclusivistas e novamente inclusivistas no período dos últimos quinze anos, com amplo debate em toda a comunidade educacional. Por trás do debate estão a opinião e as RS dos professores que também estão alinhados em torno dessa dialética.

Por enquanto, e para além das imposições ministeriais, a inclusão real de alunos com DI nas salas de aula regulares parece ser fraca em termos de aceitação pelos professores. A incorporação do seu conceito ao currículo está longe de ter resolvido o problema, como indicam autores como Padilla & Padilla (2022). As representações docentes sobre a inclusão de

alunos com DI na sala de aula regular confirmam esta afirmação que foi obtida nos dados da pesquisa, no capítulo Resultados.

Para estes autores, os professores proclamam o ideal de inclusão educativa no seu discurso, mas isso distancia-se da sua prática pedagógica concreta. Além disso, solicitam mais capacitação para lidar com alunos com DI. Dizem:

Evidencia-se que ao nível das RS existe um maior alcance de dois orçamentos e ideias de EI; Mas há um contraste entre as práticas educativas cotidianas e as RS citadas que não funcionam em classes regulares com esse grupo populacional, pois os professores sabem que os alunos com DI demandam atenção contínua e diferenciada. (Padilla & Padilla, 2022, p. 291)

Por sua vez, o estudo sobre revisões bibliográficas do tema realizado por Guimarães e Nagatomy (2018, p. 366) afirma que

Os objetivos das pesquisas abordam as RS sobre os processos de inclusão de alunos com deficiência ou as RS sobre os aspectos que definem a inserção de um aluno no Ensino especial. Em sua maioria, que as RS, não favorecem a inclusão e que as principais barreiras são a acessibilidade latitudinal e a de procedimentos educacionais.

Os dados da pesquisa apontam obstáculos à inclusão, como a literal “A dificuldade de formação, a quantidade de alunos em sala de aula, bem como a rotina escolar, dificulta o processo de inclusão de dois alunos com DI” (P8:16). Além disso, este estudo mostra diversos elementos do processo de ensino que dificultam a aprendizagem dos alunos com DI. O trabalho de Gutiérrez & Fernández (2020) intitulado “As RS dos professores sobre a inclusão de alunos com DI” confirma essas orientações.

13.3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ALUNO COM DI

O tema central desta tese são as RS dos professores sobre seus alunos com DI. O estado da arte sobre o tema destaca o trabalho de Barbosa (2014), intitulado “RS de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas”, no qual primeiramente são analisadas as palavras associadas ao conceito expresso pelos professores observados nos resultados da pesquisa.

O conceito de RS pode ser sintetizado nas palavras de maior peso semântico do conjunto. A pesquisa mostra que as três palavras com maior peso semântico foram: *adaptação*, *aprendizagem*, *dificuldade*.

Tanto as palavras *adaptação* quanto *aprendizagem* estão no topo dos pesos semânticos das RS dos professores sobre seus alunos com DI. No que

diz respeito à adaptação, os professores recorrem a recursos metodológicos adequados para garantir a adaptação do DI. Numerosas citações destacam o esforço que os alunos com DI fazem para alcançar a sua aprendizagem. Associadas a ela estão palavras que surgem como recursos mobilizados para alcançá-la, como *empatia*, *afeto*, *autoaperfeiçoamento*, *socialização* e *cuidado*.

Os verbetes sobre adaptação acrescentam ainda que a adaptação é um processo difícil para os alunos com DI, especialmente pela incidência de preconceito ou discriminação por parte de professores e alunos.

Quanto ao conceito de TALP de aprendizagem, este indica que os professores conferem ao aluno com DI uma capacidade de adaptação maior do que aquilo que habitualmente se acredita, preconceituosamente, dele. Outro conceito é o processo de aprendizagem. A adaptação é o conceito crucial do processo de aprendizagem que oferece obstáculos a serem enfrentados. Seguem-se duas palavras: *difículdade* e *inclusão*, muito típicas do ensino deste tipo de alunos. O NC é preenchido com muitas das palavras que se enquadram na categoria: *comportamento adaptativo*, as atitudes preferíveis para professores e alunos com DI e as competências necessárias a desenvolver para ambos. Essa ocorrência é significativa: a NC é composta pelos elementos necessários ao processo de aprendizagem dos alunos com DI.

Em relação aos dados de *difficultades de DI* como TALP, pode-se dizer que os alunos com DI se deparam com a necessidade de conseguir sua adaptação à sala de aula regular para alcançar a aprendizagem, com todas as suas dificuldades, que são muitas para alcançar a problemática inclusão educacional.

Outra palavra importante dentro da TALP é *socializar*, para a qual vale a pena registrar literalmente os entrevistados: “Dependendo do grau de DI, é muito difícil manter o conhecimento. A sala de aula e a escola são todas destinadas à socialização” (P8:21). “Uma vontade de socializar” (P10:33). A palavra ditada pela TALP é *recursos necessários para educar*. Na zona de contraste, as funções das *necessidades* de uma ação educativa eficiente são expressas como *recursos materiais e métodos*, e as relacionadas com a qualidade da interação, como *relações sociais e participação* (do aluno com DI). Os resultados encontrados mostraram a importância da atuação docente e como o professor lida com os alunos com DI, bem como esclareceram e confirmaram o quanto os professores se preocupam com a formação e também confirmaram as dificuldades que os professores têm quando concluem a licenciatura e se deparam com alunos com DI ou com outras dificuldades comprometedoras na educação básica. Os principais pontos que podem interferir na efetividade da prática educativa uniforme encontram-se aqui pela presença de uma equipe multidisciplinar compe-

tente e pela formação e interesse de dois professores ligados à educação uniforme para o desenvolvimento da aprendizagem do DI em sala de aula.

A pesquisa também afirmou que a percepção do professor sobre os alunos em sala de aula está fortemente relacionada ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno na escola. Os resultados colaboraram para a compreensão de dois problemas enfrentados pelos professores para lidar com pessoas com DI e/ou outras dificuldades em sala de aula e, com isso, também favorecem a atuação do profissional psicopedagogo, pois possibilitam a esse profissional mapear dois problemas que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, e a partir do conhecimento e mapeamento dessas dificuldades buscaremos soluções, bem como desenvolvemos planos preventivos (Oliveira, 2017)

Em seguida, num segundo nível de peso semântico (separado do anterior), estão as palavras *empatia*, *socialização*, *carinho*, *cuidado* e *melhoria*. É muito interessante que todas elas se refiram a atividades, atitudes, sentimentos e conquistas que contribuem para o processo descrito pelos quatro primeiros.

13.4. O SEGMENTO DOS PROFESSORES

Sobre a distribuição dos segmentos docentes, a pesquisa mostra que os professores estão divididos em dois segmentos principais: os **favoráveis** e os **desfavoráveis**. O segmento dos reticentes é menor. Isto confirma a suspeita de que, além do reconhecimento da importância da inclusão, os professores, no fundo, têm reservas importantes sobre o assunto.

A análise da subdivisão dos segmentos docentes nas suas VSD mostra que os professores mais jovens apresentam maior favorabilidade (58% *versus* 25%), enquanto os professores mais velhos preferem o contrário (31% *versus* 42%). O mesmo acontece com os professores com menos experiência docente (47% *versus* 32%), enquanto o oposto é verdadeiro para aqueles com mais experiência docente (32% *versus* 42%). A favorabilidade também é maior entre os professores que não têm filhos (51% *versus* 28%), enquanto o oposto é verdadeiro entre aqueles que têm filhos (29% *versus* 45%).

13.5. SENTIMENTOS DOS PROFESSORES

No capítulo Resultados há um conjunto de palavras obtidas pela TALP que expressam as RS dos professores em relação aos seus alunos com DI: os afetos, a emotividade e os sentimentos que neles são despertados a partir da relação cotidiana com os alunos.

É conveniente destacar uma proposição emanada neste trabalho, no referencial teórico específico, que os vincula aos valores: “Para alcançar a aprendizagem, os atores do processo educativo devem colocar em jogo atividades e atitudes como empatia, carinho, autoaperfeiçoamento, socialização e cuidado”.

Empiricamente, emergem no sistema periférico 2, que permite identificar categorias relevantes e contribuintes como sentimentos e VM no professor.

A questão 11 centra-se, empiricamente, nos sentimentos do professor. Uma citação literal indica que aqui reside uma dificuldade real na relação entre o professor e o estudante com DI. Como dito anteriormente, “A diversidade é um problema muito difícil de superar para um professor dedicado a equalizar as habilidades de todos os seus alunos.” Ela é interpretada como fonte de sofrimento. Outra citação expressa a ideia da frustração de tentar dar aula ao aluno com DI: “A dificuldade em reter conteúdo simples” (P10:58) indica claramente a frustração do professor em sua tarefa.

Azevedo (2016, p. 64), idealizando metas e a escolarização de alunos com DI em palavras, mostra que o sentimento de medo e desamparo no professor é frequente ao afirmar que “Seus conhecimentos não facilitam avanços cognitivos para alunos com DI”. Os docentes reconhecem limites para atingir ou não idealizar o ensino/aprendizagem. Apesar da boa intenção pedagógica, a deficiência representa um desafio a ser evitado. Os professores questionam seus próprios conhecimentos para atuarem como mediadores. A convivência com jovens com DI não constitui elemento provocador de novas respostas, uma vez que as respostas declaradas foram medo e impotência. “E entre os professores participantes e seus colegas há uma experiência compartilhada com os alunos com DI, que é, não me arrependo, preconceituosa” (Azevedo, 2016, p. 64).

13.6. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES COM SEUS ALUNOS COM DI

Uma parte importante dos depoimentos dos docentes que responderam reside na explicação que fazem das práticas pedagógicas que ativam para facilitar a aprendizagem dos seus alunos com DI.

Para já, estão satisfeitos com a oportunidade que têm nesta atividade de facilitar a sua própria aprendizagem, tanto na relação com o aluno como no aprofundamento das suas técnicas de abordagem. Os professores mostram consciência das dificuldades de aprendizagem existentes e da

necessidade e utilização adequada das possibilidades de aprendizagem dos próprios professores. São inúmeras as declarações que agradecem aos seus próprios alunos por esta oportunidade e outras que se dedicam a destacar a aprendizagem que recebem dos seus próprios colegas docentes.

Por fim, é interessante a contribuição de Araújo (2016) com a obra intitulada *Deficiência intelectual e atuação do professor: contribuições da psicanálise e educação*. Ele defende a necessidade de utilização de métodos diferentes, o autor expressa o seguinte:

Verifiquei que na dinâmica da sala e na abordagem dos conteúdos, a maioria dos professores tem dificuldades em intervir durante as aulas com alunos com DI. Concluo que com toda a divulgação e intenção de políticas inclusivas, para garantir a educação formal para todos, muitos desafios na formação de professores precisam ser enfrentados e paradigmas repensados em relação a esta problemática (Araújo, 2016, p. 55).

13.7. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Como conclusão deste capítulo, pode-se dizer que o conjunto de dados obtidos com a pesquisa aplicada a professores da SEDF sobre RS de seus alunos com DI são muito consistentes com os dados encontrados por outros pesquisadores que estudaram os mesmos temas ou temas semelhantes. Todo o corpus do estado da arte foi revisado, comparando tanto os resultados da pesquisa quanto o desenvolvimento do referencial teórico específico e, em geral, não foram encontradas contradições entre eles. Contudo, é necessário reconhecer que a coincidência é um tanto fragmentária, visto que os estudos do corpus bibliográfico não abrangem o mesmo conjunto de categorias que foram desenvolvidas durante a presente pesquisa. De qualquer forma, vale ressaltar que não há contradições e que, a partir disso, é possível ampliar a base de conhecimento gerada a partir da pesquisa para todo o corpus de pesquisas realizadas por terceiros, agregando conceitos que não encontram sua contrapartida no outro segmento. O resultado foi satisfatório em termos de corroboração tanto das hipóteses quanto do referencial teórico desenvolvido.

CONCLUSÕES

Este capítulo dedica-se a apresentar as conclusões de todas as pesquisas realizadas, juntamente com os fundamentos da corroboração de suas hipóteses.

Nos capítulos anteriores, tanto o estado da arte foi desenvolvido com base na bibliografia teórica quanto na pesquisa empírica coletada sobre o tema de pesquisa. Depois, foram explicitados o problema, os objetivos e a metodologia do trabalho. Em seguida, foi abordada a descrição de cada um dos elementos de interesse como variáveis de pesquisa: a lógica do professor da rede pública de ensino no DF, as características da inteligência, as características dos adolescentes, a teoria e a metodologia das RS e a dos VM dos professores. Com base neste material, foi escrito o referencial teórico específico, a partir do qual todas as hipóteses de pesquisa são deduzidas de forma bastante coerente. Depois, há a apresentação dos resultados empíricos da pesquisa e, finalmente, a discussão pela qual os ditames da teoria são contrastados com os resultados dos dados empíricos coletados durante a pesquisa.

Resta realizar, neste capítulo, a produção das conclusões gerais do trabalho e a reafirmação dos achados empíricos na sua relação com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Na sequência, serão sintetizados os ditames da teoria, depois de cada um deles serão registrados os principais resultados do ponto e se seguirá a uma discussão com outros autores. A partir daí obtém-se cada uma das conclusões, que geralmente assume a forma de hipóteses corroboradas ou dos fundamentos para a sua refutação.

O REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A hipótese central da tese sustenta a correlação entre os VM dos professores da SEDF e as RS que os professores produzem sobre os seus estudantes com DI.

Poucos estudos empíricos foram encontrados sobre esta dupla condição. Neste caso, tomou-se como base o trabalho de Salazar e Herrera (2007), que encontraram uma correlação efetiva entre ambas as variáveis mediada pela intervenção de diversas variáveis de interesse.

Nessa orientação, foi construído um referencial teórico específico para esta pesquisa que considera diversas variáveis que atuam como fatores intervenientes: a teoria do professor, que se baseia principalmente nas exigências de sua função, nos seus fatores individuais do ponto de vista psicológico de visão, nos seus personagens e sentimentos e na sua necessária adaptação às exigências das políticas públicas de educação, que oscilam entre a inclusão direta de alunos com DI em classes regulares e sua separação parcial em classes especiais com apoio. Relacionada a este ponto está a variável sobre as orientações pedagógicas do professor segundo os critérios das ideologias educativas predominantes nos diversos cursos e escolas de formação de professores. Outra variável é composta pela característica do grupo etário e cultural dos adolescentes e pelas características do grupo de alunos com DI.

Desta série de condições somadas aos VM sustentados por cada professor, surgem as RS que os professores produzem sobre seus alunos com DI, enfim o resultado do conjunto anterior. Neste ponto, surgem três segmentos de professores de acordo com o grau de preferência pelos alunos com DI: os que são favoráveis, os que são reticentes e os que são desfavoráveis à sua inclusão.

No que diz respeito à abordagem metodológica, é necessário compatibilizar a metodologia de medição das RS, que se baseou na TALP de Abric (2001), que foi realizada na pesquisa qualitativa a 88 professores da SEDF/CRET e processada num modelo padrão, seguida da aplicação do questionário PVQ-21 de Schwartz (2012) de natureza quantitativa. Para a triangulação entre ambas as metodologias foram seguidas as orientações de Salazar e Herrera (2007).

CONCLUSÕES DA SEÇÃO

- Os VM dos professores da SEDF correlacionam-se com as suas RS sobre o aluno com DI. Intervêm parcialmente as características do professor, do adolescente e das políticas públicas educacionais vigentes na região.
- Surgem RS diferenciais para três segmentos de professores: favoráveis, reticentes e desfavoráveis, cuja categorização é baseada na correlação com VM típicos de cada um dos segmentos.
- O estudo é consistente com o estado da arte.
- Um estudo das categorias segundo Schalock (1999) demonstra que as categorias deste autor são consistentes com as RS geradas.
- O estudo do alfa de Cronbach permite afirmar a validade das RS obtidas.

OS VALORES MOTIVACIONAIS

Dentre as diversas teorias sobre valores disponíveis, foi adotada a perspectiva de Schwartz, que define os VM como “objetivos desejáveis e transituacionais que variam em importância e servem como princípios na vida de uma pessoa ou outra entidade social” (Lima, 2012, p. 88). Schwartz assume uma perspectiva psicossocial de VM, entendendo que eles são considerados pelos indivíduos como princípios norteadores de seus comportamentos. Porém, em suas pesquisas, realiza estudos quantitativos sobre a hierarquia e o peso de cada valor na população em estudo, transformando-o em uma característica de sua cultura. O autor produziu diversas versões do seu questionário. Aqui foi aplicada a versão PVQ-21, que identifica 10 VM que considera universais no sentido de que possuem identidade em todas as culturas e grupos humanos atuais.

É conveniente destacar a conclusão do capítulo sobre VM que afirma que os VM não são RS, mas são um princípio da personalidade que é anterior e, ainda, origem das RS que a pessoa detém em sentido geral.

Empiricamente, observa-se no capítulo Resultados que os valores predominantes para o grupo de professores (88) são, nesta ordem, benevolência, universalismo, autodeterminação e hedonismo. Todos estes valores são partilhados por mais de 66% das notas altas dos professores. Isso indica sua extensão a todo o grupo e tem sido interpretado como valores ora necessários ao desempenho da função de professor, ora que indicam o fator vocacional nas pessoas que decidem ser professoras. Em ambos os casos, observa-se sua difusão extensa e profunda. Um segundo bloco, com valores entre 45% e 35%, é composto pelos valores conformidade e tradição.

Quando é feito o cruzamento com os diferentes segmentos de RS dos alunos com DI, observa-se que, além da incidência dos valores indicados, surgem alguns indicadores que diferenciam cada segmento. Assim, os favoráveis apresentam valores inferiores para os valores realização, estimulação e poder. Os relutantes são caracterizados por taxas mais altas de realização. Os desfavoráveis apresentam índices mais elevados para o valor tradição e índices mais baixos para o valor conformidade: são menos conformistas. Existem três perfis de VM que são expressos em suas RS sobre alunos com DI. Isso faz parte da hipótese que esta tese busca desenvolver.

CONCLUSÕES DA SEÇÃO

- Os professores da SEDF apresentam consistentemente índices elevados para os valores benevolência, autodeterminação, universalismo e hedonismo, que são parte do seu papel.
- Três segmentos de professores (favorável, reticente e desfavorável) apresentam perfis diferentes noutros valores como realização, conformidade e tradição, o que é interpretado como fonte da sua segmentação em termos das RS que detêm sobre os seus alunos com DI. Os professores da rede pública mostram consistentemente altos índices para os valores benevolência, autodeterminação, universalismo e hedonismo.

A CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR COMO SUJEITO

Caracterizar o professor exige que consideremos primeiro a sua relação com o contexto das políticas públicas educativas. No contexto da pesquisa, o professor é um servidor público que responde aos ditames da lei educacional, que defende simultaneamente os conceitos de igualdade de todos os cidadãos e eficiência no ensino que ministra.

Lopes Silva e Garcéz (2019) destaca a importância do princípio da igualdade pelo qual todo aluno, futuro cidadão, deve estar sujeito ao princípio da igualdade: todos os alunos serão incluídos na escola e serão realizadas as estratégias de ensino necessárias para que todos (com ou sem DI) conheçam os conteúdos do respetivo currículo. Ainda mais nas PEI, devem realizar essa aprendizagem em salas de aula regulares. A questão da eficiência da aprendizagem, embora contemplada na lei, permanece em segundo plano.

Este tema de debate nas políticas educacionais coloca o professor numa situação de contradição em que é muito difícil proporcionar a mesma aprendizagem a todos, uma vez que alguns alunos não atingem os objetivos educativos e correm o risco de abandonar a sala de aula. Isso causa desconforto e frustração no psiquismo do professor, que sofre por não cumprir plenamente a missão que lhe foi atribuída.

A teoria sobre o professor tem uma faceta que é o seu papel profissional. Na perspectiva sociológica, o professor é um servidor do Estado com a missão de ensinar. Para Silva Lima (2019), esta atividade não é uma ação mecânica, mas é construída em interação tanto com o quadro hierárquico institucional quanto com o resto do corpo docente, além dos alunos e

do resto da comunidade educativa. O autor não exclui nesta atividade a atividade social e educativa crítica que este indivíduo possa sentir-se inclinado a realizar. Estas condições também desenvolvem contradições que são fonte de sentimentos contraditórios e, sobretudo, de frustrações que cercam a pessoa que desempenha a sua função profissional.

O professor pode ser analisado a partir do seu papel psicossocial como interação em sala de aula. O professor tem um aspecto de psicologia individual. Outra abordagem do professor destaca sua ideologia, na qual foi formado. Nesse sentido, podem ser observadas suas tendências em torno do eixo individualismo *versus* coletivismo. Neste contexto, as suas atitudes em relação aos seus alunos com DI podem ser apreciadas. Suas preferências em relação à EI e, sobretudo, suas práticas pedagógicas também são importantes, no caso desta tese, em relação aos seus alunos com DI.

CONCLUSÕES DA SEÇÃO

- O professor da SEDF é um servidor público capacitado para lecionar seguindo as diretrizes das políticas educacionais.
- A sua atividade é atravessada pelos princípios da igualdade, que incentiva o tratamento de todos os seus alunos sob o mesmo padrão, e da eficiência, que exige que todos os alunos aprendam. São difíceis de conciliar.
- A teoria do professor tem três dimensões: por um lado, existe o papel profissional de perpetuador do sistema social. Isto não exclui a sua criatividade e capacidade de crítica.
- O professor tem suas características psicológicas individuais e sua história de vida que estão ligadas aos seus valores e preferências. Este é um fator diferenciador do grupo.
- Tanto a pedagogia como a política apoiam diferentes ideologias educativas, às quais os professores aderem de acordo com a preferência ou necessidade. Numa visão global, orientam-se para duas visões na formação do aluno: a coletivista, que busca padronizar o aluno, e a individualista, que enfatiza a liberdade e a diversidade do aluno.
- Este complexo psicossocial produz diferentes RS do professor sobre o aluno com DI que afetam o seu favorecimento ou não da inclusão educacional e as atividades pedagógicas na classe.
- Este processo é fonte de sentimentos contraditórios no professor que podem causar desmotivação, frustração e sofrimento psicológico.

AS TEORIAS SOBRE O ALUNO COM OU SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A teoria do aluno faz com que seja necessário recorrer, por um lado, ao desenvolvimento evolutivo da inteligência e, depois, à sua análise centrada na fase da adolescência, somada às características da situação de aprendizagem e à sua adaptação aos alunos com DI leve e moderada.

A análise científica da inteligência levou a duas correntes principais. Por um lado, a busca por uma inteligência única, abordagem que homenageia Spearman (1904), gerou estudos psicométricos que buscam encontrar um único fator geral de inteligência, o fator g, seguido de fatores específicos para habilidades na resolução de diversos tipos de problemas. Como consequência dessa abordagem, foi criado o conceito de quociente de inteligência, uma medida psicométrica que visa qualificar um sujeito em uma escala pontuada que tipifica indivíduos em vários níveis de inteligência, entre os quais, aqui destacados, estão aqueles com DI leve e moderada.

Por outro lado, Gardner (2001) sustenta que existem inteligências múltiplas devido a sete fatores temáticos de inteligência, intimamente relacionados com o contexto cultural de cada sociedade. Os últimos desenvolvimentos deste modelo correspondem a Sternberg (1985), também focado na resolução de problemas, aceitando a influência do contexto cultural do sujeito. Devem ser considerados três fatores: criativo, prático e analítico.

Sternberg (1985) argumenta que a inteligência é uma atividade mental direcionada à adaptação, seleção e modelagem intencional de ambientes do mundo real relevantes para a vida de uma pessoa. Pensando no aluno, é necessário defini-lo como um adolescente que se caracteriza por um estágio de crise que ocorre em um período variável de idade entre 12 e 25 anos (tipificação muito variável).

Para Erikson (1976), a crise se manifesta em comportamentos como mudanças nas suas percepções de tempo e espaço; autoconfiança; experimentação de vários papéis; predomínio da ação e da aprendizagem; realização do seu papel sexual relevante; integração com seu grupo de pares; a formação da própria ideologia; a própria orientação ética; sua participação ativa no mundo e no ambiente social que lhe corresponde.

Nesse contexto, insere-se a questão da DI em adolescentes, que Schallack (2009) caracteriza como pessoas com desempenho, velocidade, capacidade de adaptação instrumental e social diferentes e, sobretudo,

mais dependência do ambiente social e familiar do que adolescentes normais. “Existem fatores orgânicos e sociais que dão origem a limitações funcionais que refletem uma incapacidade ou restrição tanto no desempenho e nos papéis funcionais como nas tarefas esperadas de uma pessoa num ambiente social” (Schlallock, 2009, 147). O autor aponta diversos tipos de barreiras ao desempenho normal dos adolescentes com DI que atuam a favor da exclusão social na escolarização, seja como exclusão do “que é diferente” ou como “ajudas” bem-intencionadas que impedem os adolescentes com DI de carregar seus aprendizados. Dentre essas barreiras o autor cita o eixo do preconceito, da discriminação e do estigma social; fatores ambientais e culturais e ambientes familiares não favoráveis ao desenvolvimento.

CONCLUSÕES DA SEÇÃO

- A teoria das inteligências múltiplas de Sternberg fornece um quadro teórico adequado para acomodar a inteligência dos alunos com DI, diferenciando três áreas de inteligência: criativa, prática e analítica.
- QI é uma medida derivada da teoria de Spearman que permite classificar os alunos, de acordo com a idade, em diversas categorias de interesse para DI leve e moderada. É a base para sua atuação na política educacional.
- A característica que diferencia o aluno com DI leve ou moderada do aluno sem deficiência é que ele é mais lento para aprender e, portanto, exige métodos de ensino adequados à sua singularidade.
- Os estudantes adolescentes atravessam uma crise etária que se projeta ao nível da sua identidade pessoal e social que afeta a sua modalidade de inserção na sociedade caracterizada tanto pela aprendizagem de papéis como pelo ensaio permanente de papéis até adquirirem o seu papel adulto.
- Estudantes adolescentes com DI leve ou moderada acrescentam às características da adolescência a dificuldade de integração no grupo de pares, seja por dificuldade ou por exclusão, o que atrasa a sua aquisição de papéis de adulto.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR SOBRE SEU ALUNO COM DI

É conveniente lembrar que a RS, segundo Moscovici (1979), é um construto psicossocial composto por três elementos: 1) as atitudes mantidas por pessoas que podem ser categorizadas como favoráveis ou desfavoráveis em relação a um objeto de avaliação para sustentar suas RS; 2) as informações que cada sujeito possui sobre o objeto de estudo, sejam elas verdadeiras, opinativas ou de bom senso; 3) o que se denomina campo de representação, que é o conjunto a partir do qual cada sujeito constrói sua imagem do objeto de estudo.

De forma complementar, utiliza-se a noção de NC, devida a Abric (2001). Para o autor,

a organização de uma RS apresenta uma modalidade particular, específica: não só os elementos da representação são hierárquicos mas também toda representação se organiza em torno de um NC, constituído por um ou vários elementos que dão sentido à representação (Abric, 2001, p. 21).

Abric (2001) descreve vários métodos para fazer com que as ideias associadas a esse objeto emergem da mente do sujeito que expressa sua RS. A mais utilizada é a TALP, que é então refinada, garantindo que obtenha associações de segundo e terceiro nível e que priorize essas imagens de acordo com a relevância que têm, de acordo com o assunto, para as RS. O NC é composto pelas palavras com maior peso semântico, entendidas como aquelas que apresentam simultaneamente maior frequência de aparecimento no conjunto de pesquisas, bem como maior relevância média. Assim, constroem-se quatro quadrantes: NC, primeira periferia, segunda periferia e zona de contraste, de acordo com as combinações possíveis de frequência conjunta e relevância.

O NC das RS do professor sobre seu aluno com DI é dividida em três níveis de frequência. Para o primeiro nível (mais alto), as palavras com maior peso semântico são *adaptação*, *aprendizagem*, *dificuldade*, *inclusão*. Para uma análise detalhada, são utilizadas as respostas às perguntas aprofundadas do questionário.

A análise permite visualizar os pilares do processo de aprendizagem aos quais se agrega a palavra inclusão. Pensando nas RS do aluno com DI, percebe-se que a palavra adaptação tem mais relevância, seguida de aprendizagem e, depois, outras duas intimamente ligadas ao problema da DI: dificuldade (que se torna muito forte) e inclusão (justamente aquela que fica em dúvida para esse tipo de aluno).

Adaptação destaca dois significados específicos: “O aluno com DI nas menores experiências não costuma ter um desenvolvimento ruim, mas às vezes se sente subestimado, ou acostumado com adaptações que estão aquém das suas habilidades” (P9:3); “O aluno com DI não precisa de tantas adaptações, então enfrenta que esse aluno não é desafiado e não cresce e se desenvolve como deveria.” P11:54). Os professores conferem aos alunos com DI uma maior capacidade de adaptação do que normalmente se pensa sobre eles.

Pouco se aprofunda na palavra aprendizagem. Os professores não enfatizam isso porque, embora seja relevante, sofrem mais com os demais elementos. Por exemplo, com dificuldade: “Apesar das dificuldades, forçar-se a aprender é muito grande” (P10:86). Numerosas citações destacam o esforço que os alunos com DI fazem para alcançar a sua aprendizagem.

A palavra inclusão, que tem sempre sinal positivo, ganha relevância no seu peso semântico. Está associada ao sentimento de incapacidade de lidar com o aluno com DI. “É importante equilibrar. Mas sinto que sabemos pouco sobre como lidar com uma situação” (P8:10). Faz-se presente também o (temido) reconhecimento da exclusão: “É uma realidade desafiadora. Os profissionais não estão preparados, nem ocorrem na prática” (P8:45); “É verdade que o ensino médio é uma sala de recursos para DI” (P8:61); “Necessário a depender do grau de DI” (P8:73). Muitas referências à exclusão como uma falha, frustração ou incapacidade de formar professores ou do próprio sistema educacional, e não uma característica denotada pela incapacidade do aluno. O mesmo acontece com a palavra DI, cuja menção costuma ser acompanhada da autorreferência do professor que assume a sua incapacidade, falta de formação, incapacidade de manter integrado este tipo de aluno.

O segundo nível do NC com maior peso semântico são as palavras *empatia*, *socialização*, *carinho*, *cuidado* e *aperfeiçoamento*. É muito interessante que todas elas se refiram a atitudes, atividades, sentimentos, conquistas e frustrações que são elementos do processo de aprendizagem. As quatro primeiras servem como um recurso.

Para a empatia surgem considerações como “É necessária uma sala de aula diversificada, para que os alunos percebam a importância do respeito e da empatia pelas pessoas que possuem DI. Assim como qualquer outra pessoa deficiente” (P8:43). Além disso, é feita frequente menção à especial necessidade de empatia sentida pelos alunos com DI, o que nem sempre é fácil de despertar no professor.

A questão da empatia aproxima-se do conceito básico que o DI costuma assumir, a dificuldade de relações sociais que o DI costuma apresentar com professores, pares e autoridades, o que atrasa ainda mais a sua aprendizagem. “Dependendo do grau de DI, é muito difícil manter o conhecimento. A sala de aula e a escola são todas destinadas à socialização” (P8:21). “Uma vontade de socializar” (P10:33).

Do ponto de vista da construção dos quadrantes de NC de Abric, destaca-se que nas RS dos professores sobre seus alunos com DI, o NC descreve os elementos do sistema educacional para alunos com DI – adaptação, dificuldade, inclusão, aprendizagem –, seguidos de sistema periférico 1 e 2 para as qualidades do relacionamento social que é estabelecido e sustentado pelas instituições e recursos entre os quais estão atitudes e habilidades para um desempenho eficaz. Na zona de contraste, são mencionados os termos do paradigma do ensino bem-sucedido.

Na análise das RS por VSD, observa-se que os idosos pontuam mais na palavra adaptação; aqueles que são professores mais velhos preferem palavras como compromisso e desafio; os professores que têm filhos avaliam melhor as palavras aprendizagem, dificuldade e desafio.

CONCLUSÕES DA SEÇÃO

- As RS dos professores sobre o aluno com DI indicam em seus NC palavras objetivamente envolvidas no seu processo de aprendizagem: adaptação, aprendizagem, dificuldade, inclusão.
- Os professores conferem ao aluno com DI uma capacidade de adaptação maior do que normalmente se acredita dele, em virtude do seu esforço e vontade.
- “Inclusão” tem sempre um sinal positivo. O professor sente-se frustrado pela própria incapacidade de conduzir o aluno com DI aos objetivos estabelecidos. Por isso ele pede treinamento especializado sobre o problema.
- No sistema periférico, os professores destacam funções de suas RS como atitudes, atividades, sentimentos, conquistas e frustrações como recursos de aprendizagem.
- A empatia, no sistema periférico 1, solicita que seja estendida a todos os atores do sistema educacional do aluno com DI.
- Um elemento de destaque nas RS do DI é a dificuldade de relacionamento social que o DI costuma apresentar, o que atrasa ainda mais o aprendizado.

- Como funções suplementares dos sistemas periféricos 1 e 2, os professores solicitam recursos institucionais e pessoais como atitudes e competências e a manutenção das relações sociais.
- Professores mais velhos e aqueles que têm filhos estão mais abertos a alunos com DI.

RS DOS PROFESSORES SOBRE SEUS ALUNOS COM DI POR SEGMENTO DE FAVORABILIDADE

Foram identificados três segmentos de professores de acordo com o grau de favorabilidade à inclusão de alunos com DI nas salas de aula regulares. Foi seguido um método por juízes especialistas em educação que avaliaram a resposta a uma questão aberta com critérios previamente estabelecidos para realizar a referida categorização, o que está explicado no respectivo capítulo. Os segmentos são favoráveis; relutantes, que condicionam a inclusão a algumas circunstâncias; e desfavoráveis, que são a favor da separação dos alunos com DI para salas de aula especiais ou outras condições excludentes.

Com base nisso, foram analisadas as RS dos professores sobre seus alunos com DI para cada segmento. Os professores do segmento favorável, turma maior, destacam as características do processo de ensino-aprendizagem do aluno com DI, preferindo as palavras aprendizagem, dificuldade, adaptação e empatia, seguidas de algumas condições como atividade, inclusão, oportunidade, acompanhamento, superação, acolhimento.

Os professores classificados no segmento desfavorável escolhem palavras semelhantes, como adaptação, aprendizagem, dificuldade, afeto; e são seguidos de palavras referentes aos métodos que levam ao sucesso e à área de maior possibilidade de realização. Assim, apontam acessibilidade, metodologia, inclusão, dedicação, ajuda, socialização.

Os professores classificados como reticentes destacam aspectos éticos, por um lado, e dificuldades atitudinais, por outro. preferem as palavras adaptação, inclusão, socialização, conquista, dificuldade, amor. São seguidas de importantes condições atitudinais e éticas como empatia, justiça, cuidado, atenção.

CONCLUSÕES DA SEÇÃO

- Os professores favoráveis à inclusão de alunos com DI na sala de aula regular aceitam a inclusão sem objeções e destacam os elementos do processo de aprendizagem especial para esses alunos, com ênfase na empatia e na sua aceitação. Sem reservas.
- Os professores que relutam em incluir a DI na sala de aula regular reconhecem os mesmos fatores como favoráveis, mas enfatizam que, apesar disso, há uma contradição difícil de ser superada: por um lado é justo incorporá-los, mas, por outro lado, não estão convencidos da eficácia deste procedimento.
- Os professores desfavoráveis à inclusão reconhecem nas palavras que escolhem a estrutura do processo de aprendizagem especial do DI, mas destacam a falta de métodos eficazes para alcançar a aprendizagem ou, pelo menos, a sua própria falta de formação para atingir os objetivos pedagógicos.

VALORES MOTIVACIONAIS DOS PROFESSORES SEGUNDO SEGMENTOS DE FAVORABILIDADE

Neste mesmo capítulo foi estabelecido que o conjunto de VM: benevolência, universalismo, autodeterminação e hedonismo têm preeminência nos três segmentos: favorável, reticente e desfavorável. Neles, estes valores alcançam médias que atingem ou ultrapassam o índice de 0,80, o que é um sinal eloquente de que constituem o grupo partilhado por todos os docentes, o que nos permite assumir que, por preferência individual ou por aprendizagem, são constitutivos da função.

Assim, estabelece-se a hipótese geral desta investigação da seguinte forma: os VM estão associados às RS dos professores da SEDF sobre os seus alunos com DI.

A questão, agora, é se existem diferenças suficientes nos restantes VM para justificar a existência substantiva de três segmentos de professores. Para isso, são utilizados os dados do Quadro 14 do capítulo Resultados.

Os professores classificados como favoráveis apresentam as maiores pontuações nos valores universalismo e hedonismo. Em vez disso, têm as pontuações mais baixas em estímulo, tradição e poder. Esta diretriz anuncia professores que tendem a alcançar uma aprendizagem universalista nos seus alunos com DI com uma elevada componente de hedonismo para o seu aluno com DI: procuram o seu prazer e diver-

são na aprendizagem. Por outro lado, adiam os valores de estimulação (deixam-nos fazer a sua aprendizagem tranquilamente), tradição (abandonam a diretriz programática de alcançar eficiência na sua atividade); e poder (não querem pressionar o aluno com identificação com a marca da autoridade do professor). Não é arriscado interpretar que são professores compreensivos que deixam ampla margem de liberdade ao aluno com DI. Eles são os mais inclusivos.

Os professores classificados como reticentes apoiam a autodeterminação, a conformidade, o estímulo, a segurança e a realização com maior ênfase do que os demais segmentos. Por outro lado, são os menos benevolentes. Isto permite que as suas RS sejam interpretadas como o mais exclusivo dos três segmentos, uma vez que incorporam na sua atividade com o aluno DI componentes mais exigentes, como a exigência de autodeterminação, estímulo e realização pessoal. Eles também são os menos benevolentes.

Os professores designados para o segmento desfavorável são os mais benevolentes, tradicionalistas e defensores do poder de autoridade. Por outro lado, são os que menos apoiam o universalismo, a autodeterminação, o conformismo e a segurança. Uma interpretação deste padrão permite-nos supor que serão estes professores que procurarão excluir os alunos com DI em suas classes, porque defendem os valores de um aluno dependente da autoridade e dos ditames tradicionais da educação. São também os que mais apresentam objeções à inclusão do DI em classes regulares.

CONCLUSÕES DA SEÇÃO

- Considera-se corroborada a hipótese geral desta investigação na seguinte formulação: os VM estão associados às RS dos professores sobre os seus alunos com DI.
- A função do professor inclui como componentes essenciais os VM benevolência, universalismo, autodeterminação e hedonismo, uma vez que possuem preeminência nos três segmentos de professores.
- O segmento de professores favoráveis caracteriza-se por serem professores compreensivos que deixam ampla margem de liberdade para o aluno com DI. São os mais inclusivos.
- O segmento dos professores reticentes é o mais exclusivo dos três segmentos, dado que eles incorporam, na sua avaliação motivacional, muitos componentes mais exigentes relativamente à sua própria atividade e, presume-se, relativamente ao seu aluno com DI.

- Supõe-se que os professores classificados como desfavoráveis também procurem excluir de suas classes os alunos com DI, pois defendem os valores de um aluno dependente da autoridade e dos ditames tradicionais da educação. São também os que mais apresentam objeções à inclusão da DI nas salas de aula regulares.
- A diferença entre reticentes e desfavoráveis parece residir no fato de os primeiros serem mais exigentes em suas atividades, fator que transfere para a solicitação de eficiência em seus alunos com DI. Por outro lado, os desfavoráveis consideram, com benevolência, que os referidos alunos sejam transferidos para classes especiais.
- Professores mostram sua ideologia segmentando-se.

CONCLUSÕES GERAIS DA PESQUISA

- Considera-se corroborada a hipótese geral desta pesquisa: os VM estão associados às RS dos professores sobre seus alunos com DI.
- O referencial teórico específico do processo educativo sustenta que os VM individuais do professor influenciam a RS do seu aluno com DI.
- São diversas as variáveis que intervêm nesta ligação e modulam os resultados, como as características específicas do professor (individual, papel psicossocial e suas experiências e sentimentos); as características do estudante em geral e do estudante com DI como contrapartida de interação e objeto de avaliação da RS do professor; a tendência pedagógica que o professor mantém como ideologia própria ou da escola em que atua, especialmente em relação à PEI.
- Presume-se que os VM do professor foram anteriores à sua escolha vocacional ou foram gerados pela sua própria aprendizagem de papel.
- A atuação do professor encontra nos VM individuais dos professores quatro valores de referência que atingem notas médias elevadas em toda a amostra: são a benevolência, o universalismo, o hedonismo e, em menor medida, a autodeterminação.
- Os VM que o professor detém individualmente podem ser classificados como individualistas ou coletivistas, em geral.
- O quadro de aprendizagem do papel do professor enquadra-se na tendência da sua formação e nas políticas educativas do sistema a que pertence.

- O papel do professor e de seus personagens pode ser tipificado, em geral, como o papel de quem aprende: assim como seus alunos, ele aprende durante sua prática e é assim que se desenvolve na vida: ensinando e aprendendo ao mesmo tempo.
- O desconforto do professor tem origem na tensão que ele sofre entre os requisitos de eficiência em seu ensino (mesmo do aluno com DI) devido às políticas públicas educacionais, os seus VM individuais e a realidade do grupo de alunos para os quais lecionam que alcançam ou não alcançam os resultados esperados. O professor sofre frustrações, conflitos internos, sentimentos e validações de acertos. Tudo tem um impacto sobre ele.
- O desconforto do professor manifesta-se junto do aluno com DI no sentido de que deve conciliar a eficácia solicitada com a culpa e a carga emocional da eventual exclusão do aluno, à qual se soma a exigência curricular de inclusão educativa.
- Os professores sustentam ideologias educacionais (são indicadas pelo menos uma dúzia delas) que, em resumo, podem ser polarizadas como individualistas ou coletivistas no que diz respeito à educação dos alunos.
- A marca do individualismo, na formação do aluno, busca gerar um aluno livre para escolher seu caminho e tomar suas decisões pessoais. Essa abordagem coletivista tenta garantir que o aluno seja uniforme na sua formação e atitude pessoal face aos ditames que o sistema educativo pretende dele: será um bom cidadão que atende às exigências sociais.
- O estudante com DI estará sujeito a esta exigência dialética emergente da tendência de inclusão ou exclusão educacional.
- As RS do professor sobre os seus alunos com DI afirmam que estes estudantes são lentos, mas aprendem. A adequação curricular, a aprendizagem, a socialização e a formação continuada de professores são importantes.
- Os professores da SEDF são segmentados em torno dos seus RS relativamente aos seus alunos com DI em favoráveis, reticentes e desfavoráveis. Os primeiros estão mais inclinados à sua inclusão educacional em classes regulares e os outros dois mostram menos predisposição à sua incorporação.



REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (2004). *El adolescente y la libertad*. In A. Aberastury & M. Knobel, *Adolescencia normal*. (pp. 1-18). Paidós Educador.
- Aberastury, A. & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal*. Artmed.
- Aberastury, A. et al. (2004). Adolescencia y psicopatía. In A. Aberastury & M. Knobel, *Adolescencia normal*. (pp. 51-60). Paidós Educador.
- Abrie, J.C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (2ª ed.). (pp. 49-56). AB.
- Abrie, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán S.A. de C.V.
- Ackermann, R. (1963). Uma proposta negligenciada sobre simplicidade. *Filosofia da Ciência*, 30(3), 228-235. <https://doi.org/10.1086/287937>
- Ackermann, R. & Stenner, A. (1966). Discussão: um modelo de explicação corrigido. *Filosofia da Ciência*, 33(2), 168-171. <https://doi.org/10.1086/288087>
- Akkerman, S.F. & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Alexandre, M. (2004). Representação Social: uma genealogia do conceito. *Comum*, 10(23), 122-138. https://www.sinpro-rio.org.br/site/admin/assets/uploads/files/7e657-gomes_marcos-alexandre-de-souza-representacao-social_-uma-genealogia-do-conceito-comum-23.pdf
- Allport, G.W. (1973). *Personalidade: padrões e desenvolvimento*. EPU.
- Amaral, L.A. (1994). *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules* (Cap. Pensar a diferença/deficiência, 9 - 91
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2015, 6 de dezembro). *Marc Tassé – Adaptive Behavior and the Diagnostic Adaptive Behavior Scale* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LmAPmPoeWEQ>
- Andrade, T., Cruz Barbosa, S., Sousa, S. & Moreira, J.S. (2015). Valores humanos e satisfação no trabalho de professores e servidores técnico-administrativos de uma universidade pública. *Revista Psicologia: organizações e trabalho*, 15(4), 397-406.
- Andrés, S.B. (2021). *Las representaciones sociales y las conductas disruptivas en el nivel inicial: ¿Todos tienen problemas?* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13371>

- Aranha, M.S.F. (2001). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos* (5 vols.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Araújo, N. (2016). Deficiência intelectual e atuação do professor: contribuições da psicanálise e educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 9(1), 843-853.
- Arruda Reis, S. & Bellini, S. (2011). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 33(2), 149-159.
- Associação Americana de Psiquiatria (APA). (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (5ª ed.). Artmed.
- Ávila, G. (2017). Las representaciones sociales de profesores y profesoras sobre la inclusión de niñas y niños indígenas y con discapacidad en dos escuelas de Oaxaca, México. *Revista Enfoques Educativos*, 14(2), 66-80.
- Azevedo, K. (2013). A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio. [Dissertação, Universidade de Brasília].
- Azevedo, K.R. (2016). Metas idealizadoras e a escolarização de alunos com deficiência intelectual: com a palavra, o professor de ensino médio. *Apae Ciência*, 6(1). <https://apaaciencia.org.br/index.php/revista/article/view/86>
- Azevedo, K. & Siqueira Cerqueira, T. (2015). Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio. *Psicologia e Saber Social*, 4(1), 34-51.
- Barbosa, K.A.M. (2014). *Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília.
- Bardin, Laurence. 1995. *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baroncelli, L. (2012). Adolescência: fenômeno singular e de campo. *Revista da Abordagem Gestáltica*, XVIII(2), 188-196.
- Bastos, O. (2009). Adolescer com deficiência mental: a ótica dos pais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(1), 79-87.
- Bastos, O. (2015). Adolescente com deficiência intelectual – a abordagem de questões relevantes ao grupo. *Residência Pediátrica*, 5(3), Supl.1, 55-58.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida* (P. Dentzien, trad.). Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi* (C.A. Medeiros, trad.). Zahar.
- Beltrão, S. (2021). *Representações sociais dos genitores acerca da autodeterminação de seus filhos adolescentes com deficiência intelectual*. UCES.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Penguin.
- Bertoni, L.M. & Galinkin, A.L. (2017). Teoria e métodos em representações sociais. In L.P. Mororó, M.E.S. Couto & R.A.M. Assis (Orgs). *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. EDITUS. [online]

- Bianchi, C.S., Barbosa-Lima, M.C.A. (2015). Representações sociais no discurso da “inclusão” de alunos com “deficiência” visual. *Benjamin Constant*, 21(58), 14-29.
- Bissoto, M.L. (2014). Deficiência intelectual e processos de tomada de decisão: estamos enfrentando o desafio de educar para a autonomia? *Educação Unisinos*, 18(1), 3-12. <https://doi.org/10.4013/edu.2014.181.1917>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción* (Cap. Espacio social y espacio simbólico, pp. 11-32). Anagrama.
- Braithwaite, V.A. & Scott, W.A. (1991). Values. In J.P. Robinson, P.R. Shaver & L.S. Wrightsman (Eds.). *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 661-753). Academic Press.
- Brito, C. (2009). *A amizade em jovens com deficiência intelectual*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Cardoso, M. (2006). Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In C.D. Tobáus & J.J.M. Mosquera (Orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva* (pp. 15-26). Edipucrs.
- Cardoso, V. (2018). *Dislexia, influencia de la literatura lúdica en el entorno familiar y escolar*. [Tese de doutorado]. Universidad Argentina JF Kennedy.
- Cardoso, M., Batista, P. & Graça, A. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390.
- Carvalho, D.A.M. (2017). *Representações das pessoas com deficiência intelectual e valores humanos*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Coimbra.
- Carvalho, M. et al. (2013). Características da personalidade e relacionamento interpessoal na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 27-36.
- Carvalho, R.E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Mediação.
- Carvalho, R.E. (2007). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Mediação.
- Castells, M. (1997). *The power of identity* (2a ed). Wiley-Blackwell.
- Castellanos-Daza, C., Gutiérrez-Torres, A. & Castañeda-Polanco, J. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en educación superior. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 5(2), 157-169. <https://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.159-174>
- Castillo Rodríguez, R.A. (2019). Actitud de los docentes y estudiantes-docentes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, frente a las tecnologías de la información y comunicación como instrumentos de mediación pedagógica en los procesos de enseñanza – aprendizaje. [Dissertação de mestrado, Repositorio Institucional – Universidad de La Salle]. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/20388>

- Castro, P. (1995). Contributos para uma comparação crítica de três tradições em Psicologia Social. Atitudes, representações sociais e cognição social. *Psicologia*, X(3), 155-73.
- Castro, V. (2013). Denise Jodelet: Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales. *educ.ar portal* [Entrevista de Raquel Popovich a Denise Jodelet]. <https://www.educ.ar/recursos/120612/denise-jodelet-vigencia-de-las-representaciones-sociales-y-su-incidencia-en-las-practicas-profesionales>
- Chamat, L.S.J. (1997). *Relações vinculares e aprendizagem: um enfoque psicopedagógico*. Vetor.
- Cintra, K.J.M. (2020). Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular: interação entre professor e aluno. In S.V. Lima, M.O.B. Araújo, E.J.G. Carvalho & F.F. Menezes (Orgs.). *Gestão escolar: desafios e possibilidades*. Editorial científica.
- Córdoba Andrade, L., Acuña, I. & Luna, J. (2021). Representaciones sociales de la discapacidad en una comunidad universitaria mediante las redes de asociaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 114-139.
- Costa, M.C.S. (2007). Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da Educação Inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Costa, S.B.T. (2021). *Representações sociais dos genitores acerca da autodeterminação de seus filhos adolescentes com deficiência intelectual moderada*. [Tese de doutorado]. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Costa, S.B.T. & Carvalho, T.A. (2018). Da inclusão escolar à autodeterminação. In *Anais do Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI*. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44494>
- Crochic, J. et al. (2009). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 40-59.
- Damn Muñoz, X. (2008). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_1_003
- Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm
- De Rosa, A.S. (2005). A “rede associativa”: uma técnica para captar a estrutura, os conteúdos, e os índices de polaridade, neutralidade e estereotipia dos campos semânticos relacionados com as representações sociais. In A.S. Paredes, B. Vizeu, J. Correia, & S.M. da Nóbrega (Eds.). *Perspectivas teóricas* (pp. 61-127). Stampa.
- De Rosa, A.S. (2013). *Social Representations in the ‘Social Arena’*. Routledge.
- Deschamps, J.C.; Doise, W. (1975). Evolution des représentations intersexes entre 7 et 13 ans. *Revue Suisse de Sociologie*, 1, 107-128.

- Díaz-Aguado, M.J (Dir.). (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Instituto de la Juventud.
- Di Grillo, M. 2014. Liderazgo y estrés en organizaciones complejas. In *Anais das VIII Jornadas de Sociologia de la UNLP*. UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4437/ev.4437.pdf
- Di Grillo, M. & Fuertes, R. (Comp.) (2019). *El Otro y sus representaciones sociales en instituciones complejas*. Ediciones Cooperativas.
- Doise, W. (1991). Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Antropos, Boletín de Información y Documentación*, 27, 196-205.
- Doise, W. (1993). Debating social representation. In M.G. Breakwell & D. V. Canter (Ed.). *Empirical Approaches to Social Representations*. Oxford University Press.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Durkheim, É. (1977). *As regras do método sociológico*. Editora Nacional.
- Duveen, G. & Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In J.A. Castorina (Comp.). *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp.29-39). Gedisa.
- Echeverría, R.E. & Flores, M.M.F. (2018). Distancia social, creencias estereotípicas y emociones hacia las personas con discapacidad en universitarios mexicanos: diferencias por sexo. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 221-239.
- Erikson, E.H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Zahar.
- Erikson, E.H. (1987). *Infância e sociedade* (2a ed.). Zahar.
- Escórcio, D. (2008). *A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Piauí.
- Expósito, C. (2018). Valores básicos del profesorado: una aproximación desde el modelo axiológico de Shalom Schwartz. *Educación y educadores*, 21(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83460719007>
- Facci, M.G.D., Meira, M.E.M. & Tuleski, S.C. (2011). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação e patologização e medicalização dos processos educativos*. Eduem.
- Feixa, C. (2020). Identidad, Juventud y Crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la Juventud. *Revista Espanola de Sociologia*, 29(3, Supl.2), 11-26. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.72>
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.C. Abric (Ed.). *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-57). Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1995). *Projeto de uma psicologia científica*. Imago. (Trabalho original publicado em 1895).
- Freud, S. (2012). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Alianza. (Trabalho original pulicado em 1905).

- Gajardo, K. & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación política y sociedad*, 5(1), 11-38.
- García-Reyes, J., Piña-Osorio, J. M., & Aguayo-Rousell, H.B. (2019). Representaciones sociales sobre la persona con discapacidad de estudiantes de nivel superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 129-150.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiples intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gibson, S. (2015). From representations to representing: on social representations and discursive-rhetorical psychology. In G. Sammut et al. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 210-223). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.018>
- Giddens, A. (1977). *Studies in Social and Political Theory (RLE Social Theory)* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315763224>
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal* (2a ed). Celta Editora.
- Goffman, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(1), 11-38. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.1.001>
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève : rôles institutionnels et représentations*. P. U. F.
- González, V. (2018). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón n° 027 [Tesis de Licenciatura]. UCA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Gottfredson, L.S. (1997). Mainstream science on intelligence: an editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13-23.
- Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação. (2010). *Orientação pedagógica: educação especial*. Ritla.
- Gouveia, V.V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de psicologia*, 8(3), 431-443.
- Gouveia, V.V. (2019). Os Valores Humanos no Contexto da Avaliação Educacional. *Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação*, 3(3), 38-65. <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/95>
- Gouveia, V.V., Clemente, M. & Vidal, M.A. (1998). Schwartz Value Survey (SVS): Adaptation of its response format. *International Journal of Social Psychology*, 13(3), 463-469, <https://doi.org/10.1174/021347498760349715>
- Granjo, M. & Peixoto, F. (2013). Contributo para o estudo da escala de valores humanos de Schwartz em professores. *Laboratório de Psicologia*, 11(1), 3-17.

- Guareschi, P. (2000). Representações sociais: Avanços teóricos e epistemológicos. *Temas em psicologia da SBP-2000*, 8(3), 249-256.
- Guimarães, O.M., & Nagatomy, G.F.M. (2021). Representações sociais sobre a educação especial/educação inclusiva: revisão da literatura (2008-2018). *Revista Contexto & Educação*, 36(114), 366-385. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.366-385>
- Gutiérrez, M.F. & Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22(e13). <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Hall, S.G. (1915). *Adolescence: Its Psychology and its relations to Physiology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Appleton Century Crofts. (Trabalho original publicado em 1904).
- Hall, C.S., Lindzey, G. & Campbell, J.B. (2000). *Teorias da personalidade*. ArtMed.
- Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Lamparina.
- Hallberg, S.C.M. & Bandeira, D.R. (2021). Para Além do QI: Avaliação do Comportamento Adaptativo na Deficiência Intelectual. *Avaliação Psicológica*, 20(3). <https://doi.org/10.15689/ap.2021.2003.19733.10>
- Hernández, R.M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw, Hill Interamericana Editores S.A. de C.V., 2014.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*. La Haye, Mouton.
- Homer, P.M. & Kahle, L.R. (1988). A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 638-646.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton University Press.
- Jodelet, D. (1982). As representações sócio-espaciais da cidade. In P.-H. Derycke (Org.). *Concepções de espaço* (pp. 145-177). Universidade de Paris.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos conceptos y teorías. In S. Moscovici, *Psicología social II*. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales (pp. 469-494). Editorial Paidós.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais (Cap. Representações sociais: um domínio em expansão, pp. 17-44). Eduerj.
- Jodelet, D. (Sous la direction de). (2003). *Les représentations sociales* (7a ed.). PUF. (Trabalho original publicado em 1989).
- Jodelet, D. (2007). Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención. In T. Rodríguez Salazar & M.L. García Curiel (Eds.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21(1)

- 133-154. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Jodelet, D. (2013). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. (pp. 472-486). Espasa Libros S.L.U. (Trabalho original publicado em 1985).
- Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*, 8(2), e041.
- Jovchelovitch, S. & Priego-Hernandez, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres. In G. Sammut et al. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 163-178). Cambridge University Press.
- Kaes, R. (1976). *L'appareil psychique groupal : construction du groupe*. Dund.
- Kitahara, A.M.V. & Custódio, E.M. (2017). A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 37(92), 79-93. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v37n92/v37n92a07.pdf>.
- Klein, M. (1965). Sobre la identificación. In M. Klein et al. *Nuevas direcciones en psicoanálisis*. Paidós.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. Shils (Eds.). *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Harvard University Press.
- Kreppner, K. (1992). Development in a developing context: Rethinking the family's role for children's development. In L.T. Winegar & J. Valsiner (Eds.). *Children's development within social context*, pp. 161-182. Lawrence Erlbaum Associates.
- Knobel, M. (2004). El síndrome de la adolescencia normal. In A. Aberastury & M. Knobel (Eds.). *Adolescencia normal* (pp. 19-50). Paidós Educador.
- Kohn, M.L. & Schooler, C. (1983). *Work and personality*. Ablex.
- Korthagen, F.; Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Kuhlmann, M.J. (1998). *Infância e educação infantil uma abordagem histórica* (Cap. Infância, história e educação, pp.15-33). Editora Mediação.
- Lahlou, S. (2012). Text Mining Methods: An Answer to Chartier and Meunier. *Papers on Social Representations*, 20(38), 1-7. [http://eprints.lse.ac.uk/46728/1/Text%20mining%20methods\(lsero\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/46728/1/Text%20mining%20methods(lsero).pdf).
- Lahlou, S. (2015). Social representations and social construction: the evolutionary perspective of installation theory. In G. Sammut et al. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 163-178). Cambridge University Press.
- Lahlou, S. y Abric, J.C. (2011). What are the "elements" of a representation? *Papers on Social Representations*, 20(1), 20.1-20.10.
- Lane, S.T.M. (1984). O processo grupal. In S.T.M. Lane & W. Codo (Eds.). *Psicologia Social: o homem em movimento* (pp. 78-98). Brasiliense.
- Lanna Júnior, M.C.M. (Comp.) (2010). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_

- divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/historia_movimento_pcd_brasil.pdf
- Lara, E. & Pinos, C. (2017). Families with a disabled member: impact and family education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.084>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade da educação bilíngue de surdos. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm
- Leny, M.R.G., Bonini, L.M.M. & Blanco, A.R. (2021). As representações sociais dos juizes por diferentes grupos sociais no sul de Minas Gerais. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 25(2), 40-62. https://dspace.uces.edu.ar/bitstream/123456789/5985/1/Leny_Representaciones.pdf
- Lima, T.J.S. (2012). *Modelos de valores de Schwartz e Gouveia: comparando conteúdo, estrutura e poder preditivo* [Dissertação de mestrado, Repositório Institucional da UFPB]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6903>
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-25.
- Lopes Silva, C. & Garcéz, L. (2019). *Educación Inclusiva*. Editora e Distribuidora Educacional.
- Lozano Vicente, Agustín. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Ultima década*, 22(40), 11-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M.E.; Spitalnik, D.M.; Spreat, S. & Tassé, M.J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10ª ed.). American Association on Mental Retardation.
- Lynch, G. (2020). La investigación de las representaciones sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(1), 79-95.
- Machado, A. (2020). *Teoría de los valores motivacionales de Schwartz*. Fundamentación y aplicación al contexto del trabajo. [Tese de doutorado]. Universidad de Pamplona.
- Machado, L.B. & Albuquerque, E.R. (2012). Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 12(37), 1085-1104.

- Macphail, A. & Tannehill, D. (2012). Helping pre-service and beginning teachers examine and reframe assumptions about themselves as teachers and change agents: "Who is going to listen to you anyway?". *Quest*, 64(4), 299-312.
- Maldavsky, D. (1991). *Procesos y estructuras vinculares. Mecanismos, erogeneidad y lógicas*. Nueva Visión.
- Marín Marín, C.I. (2014). *Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva en los docentes del Colegio Federico García Lorca "Jornada Mañana"* [Dissertação de Mestrado]. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad De Educación.
- Martín, N. (2016). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas* [Dissertação de Mestrado]. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Martins, L.A.R. et al. (Orgs.). (1997). A escola regular frente à integração do portador de deficiência: constatações de uma análise empreendida em Natal-RN. In *Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação Especial*. EDUFRRN.
- Martins, S.H.B.M., & Sant'Anna, A. (2014). Valores individuais e comprometimento organizacional: um estudo com o corpo docente de instituição de ensino superior. *Revista GUAL*, 7(3), 227-246.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper.
- Matos Faria, S. (2011). Desenvolvimento emocional em crianças com deficiência mental – uma perspectiva comparativa com crianças ditas "normais" [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Mead, G.H. (1962). *Mind, self and society*. The University of Chicago Press.
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Granica. (Trabalho original publicado em 1970).
- Mead, M. (1990). *Adolescência y cultura en Samoa*. Paidós Ibérica.
- Medina, D., Montero, R. & Ortiz, C. (2020). Representaciones sociales de las estudiantes de la LEP. Veracruz: *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación docente*, 5(5), 21-34.
- Mendonça, K., Souza, M. & Oliveira, A. (2011). A representação social do aluno com deficiência na educação inclusiva: o olhar das crianças. *Praxis Educativa Ponta Grossa*, 6(2), 277-287.
- Milgram, S.; Jodelet, D. (1976). Psychological maps of Paris. In H. Proshansky, W. Ittelson & L. Rivlin (Eds.) *Environmental psychology: people and their physical settings* (pp. 104-124). Holt, Rinehart & Winston.
- Minayo, M.C.S. (1995). O conceito de Representações Sociais dentro de sociologia clássica. Parte I – Dimensões teóricas da Teoria das Representações Sociais. In P.A. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.). *Textos em Representações Sociais* (8a ed., pp. 89-111). Vozes.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP. <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

- Moliner, P. & Abric, J.-C. (2015). "Central Core Theory." In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83-95). Cambridge University Press.
- Morales, G. (2016). *Actitudes vinculares en la inclusión educativa*. [Tese de doutorado]. Universidad Argentina JF Kennedy.
- Morales, A.S. & Batista, C.G. (2010). Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 235-244. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000200005>
- Moreira, G. & Manrique, A. (2014). Educação inclusiva: Representações sociais de professores que ensinam Matemáticas. *Poiesis Pedagógica*, 12(1), 127-149. <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.31213>
- Morey, S. (2021). Caso COVID-19. Representaciones sociales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista subjetividad y procesos cognitivos*, 25(2). https://dspace.uces.edu.ar/bitstream/123456789/5988/1/Morey_Caso.pdf
- Morgado, FFR. et al. (2017). Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 245-260. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200007>
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Editorial Huemul. (Trabalho original publicado em 1961).
- Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (11a ed.). Vozes.
- Moviñas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 409-419.
- Nogueira, S. (2014, 27 de agosto). O que significa ser humano? *Superinteressante*. <https://super.abril.com.br/ciencia/o-que-significa-ser-humano/>.
- Nogueira, K. (2020). Representaciones sociales sobre la función de ser jefa de familia para mujeres en situación de vulnerabilidad social [Tese de Doutorado, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales]. Repositorio Institucional UCES. <https://dspace.uces.edu.ar/jspui/handle/123456789/5838>
- Oliveira, J.P. (2017). *Percepção de professores sobre inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal da Paraíba.
- Oliveira, F.O. & Werba, G.C. (2013). Representação Social. In M.G. Corrêa et al. (Orgs.). *Psicologia Social Contemporânea* (pp. 104-117). Vozes.
- Organização das Nações Unidas. (2006, 13 dez.). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Doc. A/61/611).
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot>

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2000). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2015). *Marco da educação 2030: declaração de Incheon*.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2015). *Educación inclusiva*.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. <https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4>
- Pacheco, F. (2014). Sistema Educacional Brasileiro. *Aprendiz Artífice*. <https://aprendizartifice.blogspot.com/2014/11/sistema-educacional-brasileiro.html>
- Padilla, S.P. & Padilla, E.M. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 291-307. <https://doi.org/10.4067/S0718>.
- Palmonari, A. & Zani, B. (1982). Towards a community psychology in Italy. In P. Stringer (Ed.). *Confronting social issues: applications of social psychology* (pp. 185-204). Academic Press.
- Palomino, T. & Pérez, D. (2010). La Actitud Del Docente A Nivel Primaria Regular Ante La Inclusión Educativa [Trabalho de Conclusão de Curso]. Cidade do México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Paolini, P.V.R. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 567-596.
- Paulino, A.C.O.B., Coutinho, M.P.L. & Costa, F.G. Aprendendo a inclusão social sob o olhar das representações sociais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(3), 773-792.
- Pereira, R.R., Costa Silva, S.S., Faciola, R.A., Pontes, F.A.R. & Holanda Ramos, M.F. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 1(1), 147-160. <https://doi.org/10.5902/1984686X19898>
- Pereira, É.F., Teixeira, C. S. & Santos, A. (2012). Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 241-250.
- Perón, L. (2018). As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo

- com docentes de uma universidade do sul do Brasil [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal da Fronteira Sul.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogia Social*. Ariel Educación.
- Pimenta, S.G. (Org.). (2012). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (Cap. Formação de professores: identidade e saberes da docência, 8a ed.). Cortez.
- Pinto, P. (2015). Atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular [Dissertação de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.
- Pletsch, M. & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35), 193-208.
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Rezende, A.T., Soares, A.K.S., Gouveia, V.V., Ribeiro, M.G.C. & Cavalcanti, T.M. (2019). Correlatos valorativos das motivações para responder sem preconceito frente à homoparentalidade. *Psico-USF*, 24(1). <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240108>
- Rezende, M.G.C., Neto, W.F.N. & Rodrigues, J.G.S. (2018). Adolescência: os desafios de uma fase. In Pesquisa Unifimes. *Anais do III Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar e do I Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar*. <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/462>
- Rigo, D.Y. & Donolo, D.S. (2013). Tres enfoques sobre inteligencia: un estudio con trabajadores manuales. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 30(1), 39-48. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000100005>.
- Roazzi, A.; Nascimento, A.M.; Carvalho, M.R. (2003). Epistemologia e representações sociais: Reflexões a partir de um paradigma emergente na pesquisa psicossocial – complexidade interconexão. *Anais do V Encontro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Representações Sociais: Teoria, Pesquisa e intervenção*, 332-339. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Rodríguez, M.Á.A., Aguado Díaz, A.-L., Martínez, B.A., González, M.G., & Rozada Rodríguez, C. (2008). Escala de Calidad de Vida (ECV) para personas con discapacidad que envejecen: estudio preliminar. *Intervención Psicosocial*, 17(2), 153-167. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v17n2/v17n2a05.pdf>
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Ropoli, E.A. et al. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. v. I. MEC/SEE, UFC.
- Rosenthal, G. & Knobel, M. (2004). El pensamiento en el adolescente y en el adolescente psicopático. In A. Aberastury & M. Knobel (Eds.). *Adolescencia normal* (pp. 69-76). Paidós Educador.
- Sadí, V.C.J. (2018). *Dislexia, influencia de la literatura lúdica en el entorno familiar y escolar*. [Tese de doutorado]. Universidad Kennedy.

- Salazar, M. V. & Herrera, M. (2007). La representación social de los valores en el ámbito educativo. *Investigación y Postgrado*, 22(1), 261-305. . *Pesquisa e Pós-Graduação*, 22(1), 261-305. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872007000100011
- Sambiasi, M.F.; Teixeira, M.L.M.; Bilsky, W.; Araujo, B.F.V.B. & De Domenico, S.M.R. (2014). Confrontando estruturas de valores: um estudo comparativo entre PVQ-40 e PVQ-21. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 728-739.
- Sammut, G. et al. (Eds.). (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge University Press.
- Sampaio, C. & Morgado, J. (2014). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Interações*, 33, 163-188.
- Santos, T.C.C. (2012). *Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da UFRN. https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14539/1/TeresaCCS_DISSERT.pdf
- Schalock, R.L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Universidad de Salamanca, España.
- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad*, 40(1), 22-39. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad*, 40(1), 22-39.
- Schalock, R.L. & Luckasson, R. (2005). AAMR's definition, classification, and systems of supports and its relation to international trends and issues in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disability*, 1, 136-146.
- Schipper, C. & Vestena, C.L.B. (2019). Marcas heterônomas do juízo moral da criança e do adolescente com deficiência intelectual. *Schème: revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 11(1), 73-101.
- Schwartz, S.H. & Bardi, A. (2001). Value Hierarchies Across Cultures: Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Schwartz, S.H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.
- Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. (2015). *Currículo em Movimento da Educação Básica*. GDF.
- Senado Federal. (2018). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (2a ed.). Coordenação de edições técnicas.
- Senini, R. (2021). Al re-encuentro del sujeto de las representaciones sociales. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 25(2), 139-149. https://dspace.uces.edu.ar/bitstream/123456789/5989/1/Senini_Re-encuentro.pdf

- Skimina, E., Ciecuch, J., Schwartz, S.H., Davidov, E. & Algesheimer, R. (2019) Behavioral Signatures of Values in Everyday Behavior in Retrospective and Real-Time Self-Reports. *Frontiers in Psychology*, 10(281). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00281>
- Silva, K.F.W. (2018). Alunos com deficiência intelectual? Incluídos? Por que é tão difícil efetivar a inclusão escolar desses alunos? In B.S. Santos, C. Spagnolo & C.B. Rodenbusch (Orgs.). *Anais do IV SIPASE: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação*. PUCRS. <https://editora.pucrs.br/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/68.pdf>
- Silva, V.A. (2019). *Valores relacionados ao trabalho e suas relações com os modelos de deficiência: um estudo com profissionais docentes*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de São João del Rei. <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/TRABALHO%20%20DISSERTACAO%20-%20VANESSA%20APARECIDA%20DA%20SILVA-convertido.pdf>
- Silva Lima et al. (2019). A construção da identidade do professor no contexto do ensino técnico integrado ao médio. *Boletim – Academia Paulista de Psicologia*, 37(93), 322-352.
- Sousa, E.C., Nogueira, A.F.C. & Vieira, C.K.S. (2019). Diálogos entre a sociologia e a psicologia da educação: análise da compreensão dos professores do Município de São João dos Patos-ma a respeito do prêmio “aluno nota 10” à luz do pensamento de Pierre Bourdieu e Lev Vygotsky. In *Anais do VI Congresso Nacional de Educação*. Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59884>
- Souza, M. & Siqueira, M. (2019). Ensino de ciências e inclusão: representações sociais de professores do ensino fundamental II. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 22, e14878.
- Souza, A.M.B., Sousa, C.P. & Gonçalves, H.M. (2020). Representação social e inclusão: lidando com a diferença. *Revista Diálogo Educacional*, 20(66), 1015-1037.
- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of correlation between two things. *American Journal of Psychology*, 15, 72-101.
- Spink, M.J.P. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 300-308. <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>
- Stein-Sparvieri, E. (2018). Representaciones psicosociales. Un aporte a la teoría y la investigación en psicología social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(1), 24-146.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Stotz, E. (2009). Entre a academia e a rua: Victor Vincent Valla (1937-2009). *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 13(31), 461-466.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 197-216.

- Tamayo, A. (2005). Valores Organizacionais e Comprometimento Afetivo. *Revista de Administração Mackenzie*, 3, 192-213.
- Tamayo, A. & Borges, L.D.O. (2006). Valores do trabalho e das organizações. In M. Ros & V.V. Gouveia. *Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados* (pp. 397-431). Editora Senac.
- Tamayo, A., Mendes A., & Paz M.G.T. (2000). Inventário de valores organizacionais. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 289-315.
- Tamayo, A. & Schwartz, S.H. (2013). Estrutura motivacional dos valores humanos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 329-348.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tesaro, N.S., Waricoda, A.S.R., Bolonha, R.C.M. & Rosa, A.P.B. (2005). Inclusão escola: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia escolar e educacional*, 9(1), 105-115. <https://www.scielo.br/j/pee/a/wmqWWbXBB9VcKYSJnN3mLmR/?format=pdf&lang=pt>
- Tomé, A.M. (2021). Significados, pensamientos y sentimientos sobre el envejecimiento para productores rurales mayores. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 25(2). https://dspace.uces.edu.ar/bitstream/123456789/5986/1/Manrique_Significados.pdf
- Townsend, M.A.R., Wilton, K.M. & Vakirlad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 405-411. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1993.tb00883.x>
- Tukey, J.W. (1953). *The Problem of Multiple Comparisons*. Princeton University. (Manuscrito não publicado).
- Universidad de Ciencias Empresariales y sociales. (2021). *Revista Intersubjetividad y Procesos cognitivos*, 1(2).
- Varela, F.J. (1979). *Principles of biological autonomy*. Elsevier North Holland.
- Varela, F. J., Thompson, F. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Verdugo, M.A. (2016). Contribuições da habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência intelectual na promoção da qualidade de vida. *Pedagogia em Ação*, 8(2).
- Verdugo, M.A., Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglocero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), n. 236, 7-21.
- Vergès, P. (2018). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.
- Verheggen, T., Baerveldt, C. & Verheggen, Th. (1999). Towards a psychological study of culture: Epistemological considerations. In W. Maers, B. Bayer, B. Duarte Esgalhado, R. Jorna & E. Schraube (Eds.). *Challenges to Theoretical Psychology* (pp. 296-303). Captus.
- Vicentini, A., Marconi, E. (2017). A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 37(92), 79-93.

- Victoria, G. (2019). Las representaciones sociales de profesores y profesoras sobre la inclusión de niños y niñas indígenas y con discapacidad en dos escuelas de educación primaria de Oaxaca, México. *Revista Enfoques Educativos*, 14(2), 66–80. <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/53671>
- Villamizar, G., & Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423. <https://doi.org/10.17081/psico.16.30.1927>.
- Vygotsky, L.S. (1989) *Concrete Human Psychology*. *Soviet Psychology*, 27(2), 53-77.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicología pedagógica*. Artmed.
- Wagner, W. (2015) Representation in action. In G. Sammut et al. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations* (Chapter 2, pp. 12-28). Cambridge University Press.
- Wagner, W. & Flores-Palacios, F. Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación matemática*, 22(2), 139-162. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v22n2/v22n2a7.pdf>
- Wallon, H. & Lurçat, L. (1962). Espace postural et espace environnant (le schéma corporel). *Enfance*, 15(1), 1-33.
- Wechsler, D. (1939). The nature of intelligence. In D. Wechsler. *The measurement of adult intelligence* (pp. 3–12). Williams & Wilkins Co. <https://doi.org/10.1037/10020-001>
- Winnicott, D. W. (1979). *A criança e o seu mundo* (5ª ed.). Editora Zahar.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 213-238.



ANEXO A – QUADROS COM OS RESULTADOS

Aqui pretende apresentar as tabelas com os resultados da pesquisa empírica que não foram exibidos no decorrer da tese.

Quadro 15 – Porcentagem dos VM de professores de acordo com o PQV-21 aplicado

Pergunta	Se parece muito comigo	Se parece comigo	Se parece comigo de alguma forma	Pouquinho parecido comigo	Não se parece comigo	Não se parece comigo em nada	Total
A	41%	27%	23%	7%	2%	0%	100%
B	2%	3%	11%	13%	34%	36%	100%
C	56%	22%	14%	2%	3%	3%	100%
D	9%	18%	14%	26%	14%	19%	100%
E	7%	7%	18%	23%	28%	17%	100%
F	19%	17%	25%	24%	9%	6%	100%
G	9%	18%	15%	15%	24%	19%	100%
H	41%	38%	11%	7%	1%	2%	100%
I	34%	30%	22%	11%	1%	2%	100%
J	53%	33%	9%	3%	0%	1%	100%
K	44%	34%	9%	8%	2%	2%	100%
L	63%	26%	6%	3%	0%	2%	100%
M	5%	9%	25%	15%	26%	20%	100%
N	35%	17%	22%	10%	9%	7%	100%
O	11%	13%	11%	18%	13%	17%	100%
P	16%	25%	16%	10%	13%	11%	100%
Q	2%	7%	2%	15%	28%	35%	100%
R	58%	28%	58%	1%	2%	1%	100%
S	42%	39%	42%	5%	1%	2%	100%
T	10%	23%	10%	17%	15%	16%	100%
U	26%	19%	23%	15%	13%	5%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 16.1 – Frequência com que lecionou a estudantes com DI: favorabilidade e porcentagem

Resposta	Favoráveis	Reticente	Desfavoráveis
Nunca tive	0	0	0
Poucas vezes	11	8	10
Quase sempre	11	5	8
Sempre leciono	8	5	10
Tenho muitos alunos	4	3	5
	34	21	33
Nunca tive	0%	0%	0%
Poucas vezes	32%	38%	30%
Quase sempre	32%	24%	24%
Sempre leciono	24%	24%	30%
Tenho poucos Alunos	12%	14%	15%
	100%	100%	100%
Nunca tive	0%	0%	0%
Poucas vezes	38%	28%	34%
Quase sempre	46%	21%	33%
Sempre leciono	35%	22%	43%
Tenho poucos alunos	33%	25%	42%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 16.2 – Frequência que cursou a temática DI – favorabilidade e porcentagem

Resposta	Favoráveis	Reticente	Desfavoráveis
Nunca fiz	116	12	16
Fiz uma vez	6	4	3
Fiz poucos cursos	7	4	12
Fiz vários cursos	4	0	2
Fiz muitos cursos	1	1	0
	34	21	33
Nunca fiz	47%	57%	48%
Fiz uma vez	18%	19%	9%
Fiz poucos cursos	21%	19%	36%
Fiz vários cursos	12%	0%	6%
Fiz muitos cursos	3%	5%	0%
	100%	100%	100%
Nunca fiz	36%	27%	36%
Fiz uma vez	46%	31%	23%
Fiz poucos cursos	30%	17%	52%
Fiz vários cursos	67%	0%	33%
Fiz muitos cursos	50%	50%	0%

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Quadro 17 – Média dos VM por favorabilidade

Favoráveis	Média SDT	Reticentes	Média SDT	Desfavorável	Média SDT
Benevolência	0,90	Benevolência	0,87	Benevolência	0,91
Universalismo	0,86	Autodeterminação	0,86	Universalismo	0,83
Autodeterminação	0,83	Universalismo	0,85	Autodeterminação	0,82
Hedonismo	0,80	Hedonismo	0,79	Hedonismo	0,79
Conformidade	0,69	Conformidade	0,69	Tradição	0,66
Segurança	0,61	Estimulação	0,65	Estimulação	0,62
Estimulação	0,59	Segurança	0,63	Conformidade	0,61
Tradição	0,57	Tradição	0,60	Segurança	0,59
Realização	0,40	Realização	0,51	Poder	0,48
Poder	0,39	Poder	0,44	Realização	0,47

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 18 – Correlação entre valor motivacional e nível de significação

		Hedonismo	U	J
Hedonismo	Coefficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	1,000 .88 88	,935** .88 88	,607** ,000 88
U	Coefficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	,935** ,000 88	1,000 .88 88	,309** ,003 88
J	Coefficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	,607** ,000 88	,309** ,003 88	1,000 .88 88

		Poder	Q	M
Poder	Coefficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	1,000 .88 88	,826** ,000 88	,837** ,000 88
Q	Coefficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	,826** ,000 88	1,000 ,000 88	,411** ,000 88
M	Coefficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	,837** ,000 88	,411** ,000 88	1,000 .88 88

		Estimulação	F	O
Estimulação	Coefficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	1,000 .88 88	,845** ,000 88	,887** ,000 88
F	Coefficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	,845** ,000 88	1,000 .88 88	,518** ,000 88
O	Coefficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	,887** ,000 88	,518** ,000 88	1,000 .88 88

		Autodeterminação	U	J
Autodeterminação	Coefficiente de Correlação	1,000	,764**	,760**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000
	N	88	88	88
K	Coefficiente de Correlação	,764**	1,000	,222**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,037
	N	88	88	88
A	Coefficiente de Correlação	,760**	,222*	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,037	.
	N	88	88	88

		Conformidade	G	I
Conformidade	Coefficiente de Correlação	1,000	,838**	,574**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000
	N	88	88	88
G	Coefficiente de Correlação	,838**	1,000	,065
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,548
	N	88	88	88
I	Coefficiente de Correlação	,574**	,065	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,548	.
	N	88	88	88

		Universalismo	S	H	C
Universalismo	Coefficiente de Correlação	1,000	,606**	,533**	,686**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
	N	88	88	88	88
S	Coefficiente de Correlação	,606**	1,000	,222**	,277**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,037	,009
	N	88	88	88	88
H	Coefficiente de Correlação	,533**	,048*	1,000	,041
	Sig. (bilateral)	,000	,658	.	,705
	N	88	88	88	88
C	Coefficiente de Correlação	,686**	,277**	,041	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,009	,705	.
	N	88	88	88	88

		N	E	Segurança
N	Coefficiente de Correlação	1,000	-,070	,735**
	Sig. (bilateral)	.	,515	,000
	N	88	88	88
E	Coefficiente de Correlação	-,070	1,000	,588
	Sig. (bilateral)	,515	,000	,000
	N	88	88	88
Segurança	Coefficiente de Correlação	,735**	,588**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.
	N	88	88	88

		Tradição	P	T
Tradição	Coefficiente de Correlação	1,000	,757**	,791**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000
	N	88	88	88
P	Coefficiente de Correlação	,757**	1,000	,238**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,025
	N	88	88	88
T	Coefficiente de Correlação	,791**	,238*	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,025	.
	N	88	88	88

A correlação é significativa a nível 0,01 (Bilateral)

		Benevolência	L	R
Benevolência	Coefficiente de Correlação	1,000	,805**	,833**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000
	N	88	88	88
L	Coefficiente de Correlação	,805**	1,000	,424**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	88	88	88
R	Coefficiente de Correlação	,833**	,424**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.
	N	88	88	88

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 19.1 – Média dos valores motivacionais dos professores

Total	Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Média	4,76	2,72	2,62	5,01	5,01	3,97	3,68	5,38	3,64	5,09
Ponderada	0,79	0,45	0,44	0,85	0,83	0,66	0,61	0,90	0,61	0,85
STD	1,37	2,80	1,44	1,13	1,53	1,53	1,61	1,00	1,68	1,17

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 19.2 – Média dos valores motivacionais por gênero dos professores

Gênero	Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
masculino	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
	4,64	2,80	2,72	5,07	3,75	4,04	3,59	5,33	4,00	5,22
	0,77	0,47	0,45	0,84	0,63	0,67	0,60	0,89	0,67	0,87
	1,97	2,11	2,10	1,61	2,61	2,00	2,29	1,65	2,07	2,06
feminino	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	4,84	2,65	2,54	4,96	3,64	3,91	3,75	5,42	3,37	4,99
	0,81	0,44	0,42	0,83	0,61	0,65	0,63	0,90	0,56	0,83
	2,11	2,26	2,46	1,75	2,68	2,21	2,69	1,79	1,86	2,70

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 19.3 – Média dos valores motivacionais por idade dos professores

Idade	Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
< 35 anos	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	n									
	Média	4,91	2,98	5,02	3,63	4,33	3,46	5,65	3,91	5,30
	Ponderada	0,82	0,50	0,84	0,61	0,72	0,58	0,94	0,65	0,88
> 35 anos	STD	1,61	2,08	1,36	2,68	1,77	2,52	0,76	2,10	1,35
	n	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	Média	4,70	2,62	5,00	3,71	3,84	3,76	5,28	3,55	5,01
> 35 anos	Ponderada	0,78	0,44	0,83	0,62	0,64	0,63	0,88	0,59	0,84
	STD	2,19	2,22	1,79	2,64	2,19	2,51	1,92	2,00	2,72

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 19.4 – Média dos valores motivacionais por experiência dos professores

Experiência	Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
< 10 anos	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	4,68	2,86	2,67	4,80	3,65	4,08	3,32	5,27	3,74	4,93
	0,78	0,48	0,44	0,80	0,61	0,68	0,55	0,88	0,62	0,82
	2,33	2,24	2,63	1,73	2,73	2,03	2,51	2,12	2,03	3,07
> 10 anos	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55
	4,80	2,63	2,59	5,13	3,71	3,90	3,90	5,45	3,58	5,18
	0,80	0,44	0,43	0,85	0,62	0,65	0,65	0,91	0,60	0,86
	1,88	2,16	2,12	1,62	2,60	2,19	2,44	1,44	2,05	1,99

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 19.5 – Média dos valores motivacionais por estado civil dos professores

Estado Civil		Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
Solteiro	n	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Média	4,69	2,98	2,69	4,84	3,70	3,70	3,36	5,28	3,65	5,10
	Ponderada	0,78	0,50	0,45	0,81	0,62	0,62	0,56	0,88	0,61	0,85
	STD	1,97	2,13	2,36	1,70	2,64	2,12	2,25	1,68	1,68	2,16
Casado	n	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Média	4,82	2,45	2,55	5,17	3,67	4,23	4,00	5,48	3,64	5,08
	Ponderada	0,80	0,41	0,42	0,86	0,61	0,70	0,67	0,91	0,61	0,85
	STD	2,15	2,14	2,27	1,63	2,67	2,03	2,63	1,76	2,37	2,75

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 19.6 – Média dos valores motivacionais por dependentes dos professores

Têm filhos	Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
Têm filhos	4,9	4,9	4,9	4,9	4,9	4,9	4,9	4,9	4,9	4,9
	4,71	2,56	2,54	5,02	3,65	4,06	4,04	5,33	3,54	4,90
	0,79	0,43	0,42	0,84	0,61	0,68	0,67	0,89	0,59	0,82
	2,22	2,11	2,19	1,87	2,36	2,18	2,44	2,10	2,01	2,98
Não têm filhos	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9
	4,81	2,91	2,72	4,99	3,73	3,85	3,23	5,45	3,77	5,32
	0,80	0,49	0,45	0,83	0,62	0,64	0,54	0,91	0,63	0,89
	1,84	2,26	2,47	1,44	2,97	2,07	2,54	1,10	2,08	1,31

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 20.1 – Média dos VM por RS de favorabilidade aos alunos com DI

Favorabilidade	Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
Favorável	n	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	Média	4,81	2,35	4,99	3,56	4,16	3,43	5,40	3,65	5,19
	Ponderada	0,80	0,39	0,83	0,59	0,69	0,57	0,90	0,61	0,86
	STD	1,95	2,17	1,53	3,05	2,28	2,74	1,41	2,18	2,08
Reticente	n	21	21	21	21	21	21	21	21	21
	Média	4,71	2,67	5,17	3,88	4,14	3,62	5,24	3,76	5,08
	Ponderada	0,79	0,44	0,86	0,64	0,69	0,60	0,87	0,63	0,85
	STD	2,31	2,29	2,06	2,10	1,87	2,76	2,46	2,06	3,14
Desfavorável	n	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	Média	4,73	2,80	4,92	3,70	3,65	3,98	5,45	3,56	4,99
	Ponderada	0,79	0,47	0,82	0,62	0,61	0,66	0,91	0,59	0,83
	STD	2,03	2,12	1,60	2,52	2,02	2,01	1,47	1,92	2,38

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 20.2 – VM segmento favorável (favorabilidade e porcentagem)

Valor	Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
CATEGORIA										
Não se parece comigo em nada	0	4	5	0	2	0	3	0	1	0
Não se parece comigo	0	12	14	0	8	2	5	0	3	1
Pouquinho parecido comigo	4	10	7	0	3	5	5	1	7	1
Parecido comigo De alguma forma	6	7	6	7	8	13	11	2	13	4
Se parece comigo	11	0	2	14	7	6	7	10	7	16
Se parece muito comigo	13	1	0	13	6	8	3	21	3	12
Total	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Não se parece comigo em nada	0%	12%	15%	0%	6%	0%	9%	0%	3%	0%
Não se parece comigo	0%	35%	41%	0%	24%	6%	15%	0%	9%	3%
Pouquinho parecido comigo	12%	29%	21%	0%	9%	15%	15%	3%	21%	3%
Parecido comigo De alguma forma	18%	21%	18%	21%	24%	38%	32%	6%	38%	12%
Se parece comigo	32%	0%	6%	41%	21%	18%	21%	29%	21%	47%
Se parece muito comigo	38%	3%	0%	38%	18%	24%	9%	62%	9%	35%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 20.3 – VM segmento reticente (favorabilidade e porcentagem)

Valor	Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
CATEGORIA										
Não se parece comigo em nada	1	2	3	0	1	0	1	1	0	0
Não se parece comigo	0	2	5	0	0	0	3	0	1	2
Pouquinho parecido comigo	1	7	7	1	4	4	3	0	6	1
Parecido comigo De alguma forma	3	6	4	3	8	7	6	2	8	2
Se parece comigo	8	4	2	5	7	7	6	4	4	7
Se parece muito comigo	8	0	0	12	1	3	2	14	2	9
Total	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Não se parece comigo em nada	5%	10%	14%	0%	5%	0%	5%	5%	0%	0%
Não se parece comigo	0%	10%	24%	0%	0%	0%	14%	0%	5%	10%
Pouquinho parecido comigo	5%	33%	33%	5%	19%	19%	14%	0%	29%	5%
Parecido comigo De alguma forma	14%	29%	19%	14%	38%	33%	29%	10%	38%	10%
Se parece comigo	38%	19%	10%	24%	33%	33%	29%	19%	19%	33%
Se parece muito comigo	38%	0%	0%	57%	5%	14%	10%	67%	10%	43%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 20.4 – VM segmento desfavorável (favorabilidade e porcentagem)

Valor	Hedonismo	Realização	Poder	Autodeterminação	Estimulação	Conformidade	Tradição	Benevolência	Segurança	Universalismo
CATEGORIA										
Não se parece comigo em nada	0	4	5	0	2	0	3	0	1	0
Não se parece comigo	0	12	14	0	8	2	5	0	3	1
Pouquinho parecido comigo	4	10	7	0	3	5	5	1	7	1
Parecido comigo De alguma forma	6	7	6	7	8	13	11	2	13	4
Se parece comigo	11	0	2	14	7	6	7	10	7	16
Se parece muito comigo	13	1	0	13	6	8	3	21	3	12
Total	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Não se parece comigo em nada	0%	12%	14%	0%	6%	0%	9%	0%	3%	0%
Não se parece comigo	0%	35%	24%	0%	24%	6%	15%	0%	9%	3%
Pouquinho parecido comigo	12%	29%	33%	0%	9%	15%	15%	3%	21%	3%
Parecido comigo De alguma forma	18%	21%	19%	21%	24%	38%	32%	6%	38%	12%
Se parece comigo	32%	0%	10%	41%	21%	18%	21%	29%	21%	47%
Se parece muito comigo	38%	3%	0%	38%	18%	24%	9%	62%	9%	35%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 21 – Correlação entre itens e o PQV-21 (Rho de Spearman e nível de significação)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	
A	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	1,000	,149	,144	,169	-,048	,098	,203	,152	-,135	,284**	,222*	,193	,204	,363**	,068	,221*	-,017	,241*	,024	-,039	,225*
		,165	,180	,117	,658	,364	,058	,157	,209	,007	,037	,072	,057	,001	,532	,039	,875	,024	,825	,722	,035	
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	
B	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	1,000	1,000	,079	,180	-,004	,245*	,076	-,189	-,290**	,010	,022	-,117	,548**	,014	,209	,029	,281**	,000	-,069	,002	,150
		,165	,88	,463	,093	,971	,022	,480	,078	,006	,924	,840	,279	,000	,900	,051	,786	,008	,997	,526	,983	,164
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	
C	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	,144	,079	1,000	,239*	-,018	,138	,082	,041	,136	,190	,221*	,196	,152	,101	,285**	,057	,077	,145	,277**	,075	,026
		,180	,463	,88	,025	,180	,199	,450	,705	,205	,077	,039	,067	,156	,351	,007	,601	,477	,176	,009	,489	,808
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	
D	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	,169	,180	,239*	1,000	,151	,195	,195	-,008	-,085	,053	,056	,110	,410**	,076	,130	,157	,197	,281**	,126	-,148	,055
		,117	,093	,025	,88	,161	,068	,068	,943	,429	,622	,604	,306	,000	,481	,228	,144	,065	,117	,243	,167	,613
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	
E	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	-,048	-,004	-,018	,151	1,000	-,093	,216*	,038	,158	,176	,039	,047	,129	-,070	-,057	-,006	-,145	,146	,068	-,215*	
		,658	,971	,868	,161	,88	,391	,044	,727	,142	,100	,719	,658	,229	,515	,597	,958	,177	,176	,531	,045	
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	
F	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	,098	,245*	,138	-,093	1,000	-,018	-,113	-,131	,074	,209	,031	,133	,099	,518**	-,022	,098	,192	,136	,134	,047	,243*
		,364	,022	,199	,391	,88	,866	,295	,222	,491	,050	,772	,216	,359	,000	,836	,364	,073	,205	,214	,661	,022
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	
G	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral) N	,203	,076	,082	,195	,216*	-,018	1,000	,148	,065	,185	,059	,085	,133	,110	-,086	,426**	-,038	,176	,016	-,106	,142
		,058	,480	,450	,068	,044	,866	,88	,170	,548	,085	,583	,430	,215	,309	,425	,000	,724	,101	,879	,326	,188
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U		
H	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	152 157 88	-189 078 88	041 705 88	-008 943 88	038 727 88	-113 295 88	148 170 88	1000 .001 88	358** 374** 88	153 156 88	259* 015 88	-145 179 88	-105 331 88	-055 611 88	079 465 88	-182 090 88	121 262 88	048 658 88	093 388 88	015 892 88		
		I	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	-135 209 88	-290** 006 88	-136 205 88	-085 429 88	158 142 88	065 548 88	358** 001 88	1000 .000 88	427** 000 88	075 490 88	228* 033 88	-079 463 88	-083 440 88	-166 121 88	190 077 88	-189 078 88	128 235 88	070 515 88	-253* 017 88	-037 734 88
				J	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	284** 007 88	010 924 88	190 077 88	053 622 88	176 100 88	074 491 88	185 085 88	374** 007 88	427** 007 88	1000 .006 88	293** 004 88	307** 007 88	051 634 88	-012 915 88	066 542 88	146 174 88	421** 000 88	164 128 88
K	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)					222* 037 88	022 840 88	221* 039 88	056 604 88	039 719 88	209 050 88	059 583 88	153 156 88	075 490 88	293** 006 88	416** 000 88	-031 042 88	-217* 042 88	172 109 88	012 910 88	154 151 88	247* 020 88	276** 009 88
		L	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)			193 072 88	-117 279 88	196 067 88	110 306 88	047 661 88	031 772 88	085 430 88	259* 015 88	228* 033 88	307** 004 88	416** 000 88	079 462 88	166 123 88	-101 348 88	166 123 88	-018 866 88	424** 000 88	346** 001 88
				M	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	204 057 88	548** 000 88	152 156 88	410** 000 88	129 229 88	133 216 88	133 215 88	-145 179 88	-079 463 88	047 667 88	-031 777 88	1000 462 88	307** 004 88	227* 034 88	242* 023 88	411** 000 88	059 583 88	006 954 88
N	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)					363** 001 88	014 900 88	101 351 88	076 481 88	-070 001 88	099 359 88	110 309 88	-105 331 88	-083 440 88	051 634 88	217* 042 88	166 123 88	307 004 88	1000 .009 88	278** 110 88	172 065 88	198 054 88	256* 016 88

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	
O	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	,068	,209	,285**	,130	-,057	,518**	-,086	,055	-,166	-,012	,172	-,101	,227*	,278**	,1000	-,158	,308**	,067	,084	-,096	,067
		,532	,051	,007	,228	,597	,000	,425	,611	,121	,915	,109	,348	,034	,009	.	,140	,004	,537	,436	,371	,535
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
N																						
P	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	,221*	,029	,057	,157	-,006	-,022*	,426**	,079	,190	,066	,012	,166	,242*	,172	-,158	,1000	-,058	,080	-,071	,238*	,022
		,039	,786	,601	,144	,958	,836	,000	,465	,077	,542	,910	,123	,023	,110	,140	.	,589	,456	,510	,025	,836
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
N																						
Q	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	-,017	,281**	,077	,197	-,145	,192	-,038	-,182	-,189	-,146	,154	-,018	,411**	,198	,308**	-,058	,1000	,050	,166	,000	,219*
		,875	,008	,477	,065	,177	,073	,724	,090	,078	,174	,151	,866	,000	,065	,004	,589	.	,646	,123	,1000	,041
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
N																						
R	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	,241*	,000	,145	,281**	,008	,136	,176	,121	,128	,421**	,247*	,424**	,059	,206	,067	,080	,050	,1000	,334**	-,139	,228*
		,024	,997	,176	,008	,939	,205	,101	,262	,235	,000	,020	,000	,583	,054	,537	,456	,646	.	,001	,195	,032
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
N																						
S	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	,024	-,069	,277**	,126	,146	,134	,016	,048	,070	,164	,276**	,346**	,006	,256*	,084	-,071	,166	,334**	,1000	,048	,108
		,825	,526	,009	,243	,176	,214	,879	,658	,515	,128	,009	,001	,954	,016	,436	,510	,123	,001	.	,659	,318
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
N																						
T	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	-,039	,002	,075	-,148	,068	,047	-,106	,093	,253*	,119	,074	,115	,003	-,004	-,096	,238	,000	-,139	,048	,1000	,075
		,722	,983	,489	,167	,531	,661	,326	,388	,017	,268	,491	,286	,978	,974	,371	,025	,1000	,195	,659	.	,488
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
N																						
U	Coeficiente de Correlação Sig. (bilateral)	,225*	,150	,026	,055	-,215*	,243*	,142	,015	-,037	,309**	,251*	,012	,160	,306**	,067	,022	,219*	,228*	,108	,075	,1000
		,035	,164	,808	,613	,045	,022	,188	,892	,734	,003	,019	,913	,137	,004	,535	,836	,041	,032	,318	,488	.
		88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
N																						

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

ANEXO B – RESPOSTAS DAS PERGUNTAS ABERTAS

Pergunta 8. Qual é a sua opinião sobre os alunos com DI (leve/moderada) em sala de aula?

1. Acredito que deve haver um trato social concernente a tal assunto, pois deve-se ter compreensão de que somos seres heterogêneos e, portanto, com condições biopsicossociais específicas e que não se tornam enquadrados ou não no modelo padrão. Quando alguém diverge de tal padrão estabelecido por uma sociedade é necessário repensarmos a nossa prática didático-pedagógica a fim de alcançar as potencialidades de alunos com condições patológicas específicas.
2. É importante promover a integração desses estudantes, porém, é de suma importância criar um ambiente propício a isso. Muitos alunos com deficiência intelectual são jogados em sala de aula sem qualquer preparo dos professores.
3. Existe a necessidade de dois trabalhos. Aparentemente o trabalho apenas em sala de aula não é o bastante.
4. Acho a presença desses alunos positiva.
5. Temos dificuldades, quando se trata de alunos com grau maior de intelectualidade.
6. A minha opinião está relacionada com o desenvolvimento intelectual e social do aluno, trabalho para que ele se sinta integrado, respeitado como cidadão e autonomia como ser humano e não fixar na sua deficiência.
7. Acho necessária para o desenvolvimento social e cognitivo.
8. À medida que consegue interagir em sala de aula com os colegas, consegue também aumentar sua autoconfiança.
9. Necessária a inclusão deles em sala de aula para uma formação mais humana a todos os alunos com deficiência intelectual e os regulares.

10. É importante para inclusão. Mas sinto que sabemos pouco sobre lidar com a situação.
11. A presença é importante, porém nem sempre de forma adequada.
12. Os alunos com deficiência intelectual necessitam de dedicação maior de tempo, explicação e avaliação de forma individual.
13. Esses alunos necessitam de um atendimento individualizado que nem sempre é oferecido por diversos fatores.
14. Necessitam de atendimento individualizado extraclasse.
15. Eles têm boa capacidade de desenvolver novas habilidades quando as suas necessidades são atendidas.
16. A dificuldade de formação, número de estudantes em sala, bem como a rotina escolar, dificultam o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual.
17. A interação com esses alunos é importante para a sociabilidade deles.
18. Todo ser humano tem direito à educação, independente da limitação que tiver.
19. São estudantes que necessitam de um ambiente harmônico e facilitador, todavia nota-se que há um paradoxo no que se diz respeito à organização da sala de aula e às metodologias ativas.
20. São esforçados, dedicados e têm esforço.
21. Dependendo do grau de deficiência intelectual é muito difícil guardar os conhecimentos. A sala de aula e a escola como um todo vão ter como objetivo socializar.
22. Devem se sentir parte do grupo, incluídos. Os professores devem ser capacitados para a inclusão.
23. São alunos muito dedicados, porém limitados.
24. Eles precisam ser acolhidos com amor, respeito e paciência.
25. A depender da atitude do aluno em sala de aula, e isso vale para qualquer aluno, a presença dele/dela será efetiva, será ativa. E esse é o critério que utilizo para avaliar a participação dos alunos em sala de aula.
26. Desafio para eles e o professor.
27. A grande maioria consegue se adaptar quando o grupo no qual são inseridos está disposto a acolher.
28. São alunos que representam desafios positivos para os profissionais da educação principalmente.
29. Acho importante tê-los em sala de aula, pensando a questão da sociabilidade, diversidade e respeito.

30. Eu acho importante para a inserção deles no meio social, e para a sociedade também, aprender a aceitá-los no meio.
31. É uma oportunidade de haver socialização.
32. Penso que é fundamental que estejam inseridos nas classes comuns, pela minha experiência vejo que os mesmos conseguem se desenvolver mais com a ajuda e o convívio dos colegas.
33. Se houver acolhimento do grupo tende a ser positivo
34. Estar junto com os “normais” é positivo. Todavia, têm que estar do lado um monitor.
35. Devem ser incluídos, mas com a consideração de um monitor preparado para as diversas dificuldades.
36. Trazem dificuldades e desafios, porém nos exigem mais sensibilidade quanto às estratégias utilizadas em sala.
37. A dificuldade para o professor por não ter conhecimento apropriado.
38. Costumam ser mais interessados do que os alunos sem deficiência.
39. São alunos esforçados.
40. Precisam de atenção redobrada, mas com o apoio correto conseguem avançar enormemente e interagirem com seus colegas.
41. Gosto da oportunidade que o indivíduo tem de estar inserido em uma turma regular e poder desenvolver suas habilidades, feitas a adaptações necessárias, claro!
42. Precisam de muito apoio e atenção.
43. É necessário. Uma sala de aula diversa faz com que os alunos percebam a importância de ter respeito e empatia para com a pessoa que possui deficiência intelectual. Assim como qualquer outro deficiente.
44. Alunos que necessitam de mais atenção e trabalhos diversificados.
45. É uma realidade desafiadora. Os profissionais não estão preparados, a inclusão não ocorre na prática.
46. Eu acredito que a inclusão desses alunos em sala de aula é muito positiva para todos, pois os alunos com DI avançam justamente com os demais e os outros alunos aprendem a respeitar.
47. Necessário. É necessário pelo fato dos alunos terem a oportunidade de socializar e a construção de laços.
48. Apresentam muitos desafios de adequação a serem vencidos,
49. Normalmente são acolhidos pela turma e seguem sem maiores problemas o conteúdo com adequação.

50. Dependendo da condição pode se tornar um desafio ensinar esses estudantes. Alguns possuem dificuldades que, mesmo com adaptação da aula, ainda assim fica difícil de conduzir uma aula que ele consiga acompanhar por completo.
51. Precisam ser mantidos juntos aos demais alunos da turma para que lhes seja garantida a convivência.
52. Acredito que os professores da rede deveriam ter mais capacitação para realizarem os trabalhos adequados a esses discentes.
53. São alunos que demandam mais atenção, planejamento diferenciado que muitas vezes é deficitário por conta do acesso ao trabalho que os docentes têm.
54. Muitos não têm acompanhamento familiar, e ficam agitados.
55. Que eles tenham as mesmas capacidades dos demais, mas vão precisar de mais tempo e adequações.
56. É importante pois ajuda no desenvolvimento intelectual e principalmente o social.
57. Todos os alunos independente de suas habilidades ou deficiências têm o direito a receber educação inclusiva e igualdade de oportunidades.
58. O estudante com deficiência intelectual é amoroso e precisa de mais atenção para realização das atividades.
59. Deveria ser melhor classificada.
60. Acredito que tenho muito a aprender e a ensinar, mas o nosso sistema não está preparado para o desenvolvimento de suas potencialidades.
61. No meu entendimento, o professor teria que ter uma especialização de ensino inclusivo para alunos com deficiência intelectual moderada, pois acho que a escola teria de ter uma sala de recurso para os deficientes intelectuais.
62. São bons em matemática quando não são desestimulados.
63. São diferentes e precisam receber o tratamento adequado às diferenças.
64. Tive vários alunos, por isso é difícil classificar a deficiência intelectual. Todo ano recebemos estudantes com deficiência intelectual e o aluno fica em sala e depois aprovamos.
65. A dificuldade de aprendizagem que necessita de motivação para seguir superando suas limitações.

66. Positiva, que tenhamos meios para que as aprendizagens dos alunos sejam consolidadas.
67. Penso que falta suporte em sala para contribuir para o trabalho da professora regente.
68. É importante para o desenvolvimento da criança, tanto intelectual quanto social.
69. São alunos que precisam de maior atenção e que querem aprender, mas suas limitações muitas vezes não o permitem.
70. O lugar o qual todos devem ocupar.
71. São crianças que necessitam de maior atenção dos profissionais de educação.
72. São em geral alunos interessados, participativos, carinhosos e que demonstram muita vontade em aprender.
73. Necessária inclusão a depender do grau de deficiência intelectual.
74. É um desafio, porém é muito satisfatório tê-los.
75. São alunos que necessitam de uma atenção maior.
76. Eles possuem uma maneira diferente de ver as coisas e que eles não são um peso a mais que precisa ser carregado.
77. São estudantes que precisam de acompanhamento intensivo, materiais e avaliações adaptadas, serem vistos pelos professores e não apenas ocupar uma carteira na sala de aula e serem aprovados automaticamente por causa do laudo que o trabalho dos professores seja um real e sim significativo para a vida desses estudantes.

Pergunta 9. Relate uma experiência que teve com um estudante com DI (leve/moderada) em sala de aula.

1. Eu tive um aluno com deficiência intelectual e autismo este ano. Senti que foi um desafio repensar melhor quais meios seriam necessários para alcançar uma palavra de um entendimento pleno, o que nos obrigou a melhorar nossa prática sempre.
2. Tive uma aluna do terceiro ano do ensino fundamental que era muito esforçada, tentava acompanhar os outros alunos, mesmo com todas as dificuldades que ela tinha.
3. O aluno com deficiência intelectual nas minhas experiências não costuma ter um desenvolvimento ruim, mas às vezes se sente subestimado, ou acostumado com adaptações que estão aquém das suas habilidades.

4. No início era muito refratária a comunicação, no decorrer do tempo com disparos de alguns gatilhos, insistência e uso de palavras mais amistosas, houve uma pequena mudança de comportamentos.
5. Tive vários alunos com deficiência intelectual e, para mim, foi um grande desafio, e muito aprendizado.
6. Amizade que alguns desenvolvem com o professor. Dois alunos que passaram por mim deram um destaque para minha profissão.
7. No primeiro semestre tive uma aluna com deficiência intelectual. A aluna era participativa e questionava o conteúdo para entender mais. As avaliações foram adaptadas para aluna.
8. Em uma avaliação feita oralmente, o estudante conseguiu êxito e parecia feliz! E num encontro com a sua psicopedagoga, havia relatos de forma entusiasmada da experiência.
9. No início o estudante com deficiência intelectual apresenta-se meio tímido para interagir. A estratégia utilizada por mim foi convidar uma aluna (com facilidade na minha disciplina) para formar dupla com o estudante com deficiência intelectual, deu certo.
10. Relembro quando adaptei uma história para explicar o conteúdo e coloquei o aluno com DI nela. Ao final da aula e nas aulas subsequentes, ele se tornou mais participativo.
11. Notei falta de interesse, já que nós não sabemos como realizar melhor trabalho com eles.
12. Na maioria do tempo, vejo o interesse, mais os obstáculos da realidade escolar desanimam o estudante.
13. O aluno estava com muita dificuldade de resolver uma atividade simples. Precisei auxiliá-lo questão por questão.
14. A primeira experiência que tive com eles, eu não soube ao certo como lidar e o que fazer.
15. Constantemente preciso fazer atendimento individualizado durante a aula, ou peço para um colega do aluno ajudá-lo, se não fica perdido.
16. Tive oportunidade de fazer uma avaliação oral com contação de histórias envolvendo o conteúdo, com o aluno com deficiência intelectual que gosta muito de carros.
17. O aluno tinha demasiada dificuldade para expressar a escrita, mas surpreendia quando atuava em peças teatrais.
18. Dificuldade para adequação dos componentes curriculares.
19. Quando o aluno com laudo de DI conseguiu fazer a atividade proposta.

20. Dificuldade com a escrita e interpretação.
21. No ano de 2018 lecionei a uma estudante com deficiência intelectual. Não havia retenção de conteúdo e habilidades pela estudante.
22. Aluno dedicado à música, mesmo não tendo compreensão na velocidade dos outros, se esforçava.
23. Logo que iniciei como professor, tive um aluno que sempre repetia a palavra “minhoca” nas aulas de ciências. Isso ocorreu após a aula sobre anelídeos (grupo das minhocas). Fiquei feliz que ele guardou aquela palavra relacionada.
24. Há várias situações que demandam paciência, como a inquietude de alguns deles.
25. O aluno se sentiu desafiado a montar um quebra-cabeça e, mesmo não conseguindo concluir a atividade, ele não desistiu.
26. Lembro de um aluno com DI que não gostava de ser tratado de forma diferente ou fazer tarefas diferentes dos outros colegas. Ele sentia necessidade de ser tratado de forma igual.
27. Alguns alunos foram participativos e esforçados. Outros foram apáticos e demonstraram um certo deslocamento.
28. Ensinou-me a ser diferente, por ver uma nova forma de ser.
29. Uma aluna com deficiência intelectual moderada, apesar de uma dificuldade cognitiva que lhe dificultava a compreender o conteúdo, no contexto social era aceita, ajudando o processo de aprendizagem social.
30. Eu tive um aluno incrível do 3º ano que conseguiu interagir e se envolver muito em com sua turma.
31. Uma vez o aluno precisou sair da sala, antes da aula acabar, e me deu um abraço e um beijo ao sair (o que só é uma atitude bem diferente para o perfil dele).
32. Já tive várias e várias experiências com alunos com deficiência intelectual. A mais recente estudante apresenta vários comprometimentos. Na minha opinião temos que ter muita paciência, compreensão e entendimento para um bom trabalho.
33. O estudante apresentou dificuldades para a realização das atividades
34. O aluno tinha um laudo médico e veio com uma história de que não obedecia ordens. Na minha aula utilizava estratégias para o mesmo me auxiliar com os demais e ele passou a ser bem mais participativo.
35. Este ano uma aluna que cursava o 3º ano tem participado efetivamente das atividades e seus colegas acolheram e sempre ajudaram nas suas tarefas.

36. Uma aluna “fingia” ouvir e compreender, mas ao escrever no papel nada conseguia.
37. Uma vez teve um estudante com DI que tinha aversão à disciplina matemática, o que levava o aluno a não comparecer nas aulas e nada era feito para tentar incluir o aluno, não dependia apenas do professor.
38. Ocorreu de uma mãe querer que o seu filho ficasse retido (reprovar) em virtude do bom acolhimento na escola.
39. A alegria dele por ter participado de um jogo de queimada na quadra poliesportiva da escola.
40. Relatos da vida cotidiana para
41. Perceber que apresentam dificuldades diversas que às vezes levam tempo e persistência.
42. Tenho um aluno com deficiência intelectual e no começo do ano ele apresentava muita dificuldade de socialização e aprendizado, mas devido a um trabalho consistente, ele vem avançando em todos os aspectos.
43. Ano passado, eu tinha uma turma do 9º ano muito difícil, nela estava inserida uma aluna DI, ela era a melhor estudante da turma, minhas aulas só davam certo nessa turma por conta dela.
44. Com o tempo pude observar o aluno e ter um diálogo com ele, após isso tivemos bons momentos em sala e um desempenho ruim em sala de aula.
45. Fiz uma aula integrada para que toda a turma participasse e envolvesse o aluno na atividade.
46. Infelizmente essas são cheias e ficam tumultuadas e assim não há um bom trabalho em relação a atenção para com eles.
47. Um estudante nunca aceitou a proposta de aula. O planejamento era feito na hora da chegada de acordo com o interesse desse aluno. Não aceitava minha intervenção.
48. Eu tenho um aluno que está fazendo um trabalho diferenciado, juntamente com o monitor. Com a dificuldade é de retirar a informação trabalhadora repetição, por exemplo vogais, alfabeto móvel, fichas e escritas etc.
49. Eu trabalhei como mediadora e foi uma experiência muito desafiadora e ao mesmo tempo maravilhosa.
50. Uma aluna sorriu para mim após uma conversa sobre Sociologia e água.
51. Certa vez, lecionei a uma estudante com deficiência intelectual que tinha dificuldade nas competências de leitura e escrita. A dificuldade motora da estudante fazia a dificuldade na alfabetização parecer maior.

52. Já tive muitas experiências com estudante DI, uma que me recordo é quando um estudante que obteve êxito na alfabetização com 12 anos de idade, partindo da escrita dos nomes dos personagens ilustrados pelo aluno.
53. Às vezes a compreensão é limitada e acaba comprometendo o andamento da aula pois as perguntas são muito em momentos inadequados.
54. Sempre converso com os alunos com deficiência intelectual sobre o seu cotidiano, eles gostam desse tipo de abordagem, pois eles podem falar de si mesmos, com isso consigo levar a conversa para o conteúdo da aula.
55. Foi uma experiência maravilhosa, pois pude perceber o quanto eles agregam ao meu desenvolvimento profissional.
56. São inúmeras, relacionada às dificuldades psicomotoras que são encaminhadas ao setor adequado para as soluções cabíveis.
57. A não compreensão do assunto (ciências exatas), a frustração da aluna é a minha também, já que são muitos alunos para atender.
58. Aprendizagem lenta.
59. Uma experiência desafiadora, pois existe uma dificuldade em lidar com os pais.
60. Tem um aluno com deficiência intelectual que sempre foi mais interessado que os demais.
61. O aluno com deficiência intelectual é excelente. Sempre buscando aprender, sempre sentava à frente para melhor entender e não perder o foco na aula.
62. Tem um caso em especial, pois se tratava de um aluno que ama expressar sua criatividade por meio da arte. Quando entendi isso consegui trabalhar com ele e o avanço foi significativo.
63. Um aluno que não sabia nada em uma turma avançada e mesmo se esforçando não atingia os objetivos.
64. O aluno tinha muita dificuldade em realizar tarefas corriqueiras. No entanto, foi um dos mais participativos em jogos de RPG.
65. Eu tinha um estudante do 6º ano, em que eu não sabia fazer as adequações curriculares. Na época, a escola não tinha orientador educacional, nem sala de recursos ou apoio.
66. O esforço que fazem para realizar a mesma atividade do restante da turma.
67. Em determinados anos fiz adaptações com atividades para colorir, ligar pontos para uma estudante no ensino médio.

68. Sempre tento fechar o conteúdo normal com os alunos e ver se ele tem dúvida, porém não tenho treino para fazer as adequações.
69. Aproveito as experiências de vida dos estudantes.
70. O aluno solicitou para conversar com toda a turma e ao relatar aspectos de sua vida pessoal foi aplaudido e acolhido pelos colegas.
71. Até o momento não tive experiência que merece ser registrada.
72. Uma vez um aluno chorou em sala.
73. Já tive três alunos, cada um com um leve grau de deficiência intelectual e as dificuldades os limitam na hora de aprender.
74. Uma vez tive um aluno DI que sabia o nome de várias estrelas, planetas e galáxias, o nome de dinossauro e tinha a memória aguçada.
75. Nenhum em especial, fora conversas em sala.
76. Minha experiência foi nos anos iniciais do ensino fundamental e foi bastante produtiva pois pude aprender mais sobre o tema.
77. O interesse, a participação e interação com a turma.
78. Quando trabalhei com o novo vocabulário incluindo mímica foi bem divertido.
79. Não me recordo.
80. A experiência de ter aluno com DI que realmente se destacava em sala de aula.
81. Minha experiência não foi em sala, mas em uma galeria de arte, onde trabalhei na primeira vez, que vi ele era meio distante, não interagiu muito porém tornou-se muito próximo e afetivo após alguns encontros.
82. Uma vez uma estudante do 6º ano que chorava muito por não conseguir aprender os conteúdos.
83. Nem sempre tive esta visão positiva que tenho hoje sobre esses alunos com deficiência intelectual, isso requer respeito e maturidade.

Pergunta 10. O que mais te impressiona em seus alunos com DI (leve/moderada)?

1. Geralmente, eles aparentam ser pessoas carentes e que demonstram necessidade de serem compreendidos e acolhidos. Apesar de suas limitações, muitos quebram barreiras de preconceitos quando demonstram ser capazes de alcançarem potencialidades e alcançar suas destrezas.
2. O esforço e a força de vontade de aprender em meio a toda a falta de recursos e oportunidades ofertadas.
3. Muitos (a maioria) são esforçados, dedicados, e estão decididos a se superar. Os que são acompanhados alcançam bons resultados.
4. Na maioria dos casos, a introspecção e a dificuldade de interação.

5. O desafio que eles representam durante a aula.
6. A espontaneidade de fazerem amizade com o professor.
7. Os alunos com deficiência intelectual conseguem desenvolver as atividades de forma a agregar conhecimento. E são muitos dedicados às atividades escolares.
8. Há diferenças entre cada um deles, mas o que me impressiona é o quanto eles se sentem felizes com isso em uma atividade.
9. A dedicação na realização de tarefas.
10. Cada indivíduo carrega uma singularidade, então ao conhecer cada um, é possível acessar melhor suas motivações e assim fazer sempre o necessário para motivá-lo.
11. Parece que eles são muito inocentes e alvo de críticas e preconceito.
12. O interesse e comprometimento com as atividades propostas.
13. A dificuldade externa que eles têm em compreender as atividade, conteúdos e comandos mais simples.
14. Eles nos fazem ser pessoas melhores, pois muitas vezes nos colocamos no lugar deles.
15. Geralmente são interessados, mais que a média dos alunos regulares, são mais disciplinados e etc.
16. A leveza com que grande parte deles leva a vida, a simplicidade com a qual enxergam as coisas.
17. A Persistência.
18. A forma de se relacionar diferente dos estudantes regulares.
19. Mudança na postura ou sala, mais foco!
20. A disposição em aprender.
21. Por vezes, empatia e disposição ao que é proposto pelo professor.
22. A dedicação.
23. A alegria de muitos estudantes assim.
24. Me impressiona o esforço individual.
25. A persistência em fazer as atividades.
26. Alguns conseguem acompanhar os outros colegas.
27. A virtude do esforço.
28. Esforços para acompanhar a turma.
29. A fragilidade emocional.
30. A necessidade de se sentirem aceitos e valorizados.
31. A forma que pensam “fora da caixinha”.

32. Apesar das dificuldades de lidar com o processo. A grande dificuldade que cada um tem em, evoluir, com um bom trabalho, esses alunos demonstram boa capacidade evolutiva.
33. A vontade de socializar.
34. Que eles se esquecem muito facilmente do que aprenderam.
35. A capacidade quando são motivados.
36. Comprometimento com os estudos.
37. Sinceridade
38. A disposição em aprender.
39. A força de vontade.
40. A garra e a persistência.
41. A força de vontade.
42. A capacidade de superação dos alunos.
43. A vontade que, na maioria das vezes, têm de participar.
44. O que me impressiona é que eles também têm um potencial enorme, mas precisam de mais atenção e cuidado dos pais no ambiente escolar.
45. A diferença da percepção sobre o conteúdo, quando a matéria é adaptada.
46. A autoestima de alguns é baixa. Mas são muito receptivos e carinhosos.
47. A falta de interação.
48. Que apesar de necessitar de um tempo maior de resposta à internalização acabam avançando em alguns pontos. Eles são extremamente esforçados.
49. O que me impressiona é a força de vontade de aprender mesmo com todas as dificuldades.
50. Alheio a qualquer preconceito capacitista é interessante ver como são sociáveis e não diferentes de um ser humano dito “normal”.
51. Os caminhos diversificados que encontram para desenvolver novas habilidades.
52. A “gana”, vontade, necessidade de aprender.
53. A simplicidade.
54. Alguns desses estudantes, mesmo com sua deficiência, se destacam em todas as atividades propostas, mais do que os outros estudantes ditos regulares, que não possuem essas limitações.
55. A dedicação e a educação.

56. Geralmente, vida! Pois são seres que necessitam de uma atenção diferenciada.
57. Que nem sempre é de fácil identificação.
58. A dificuldade em reter conteúdo simples.
59. A força de vontade em aprender.
60. A inocência.
61. O compromisso e a vontade de aprender.
62. O esforço e dedicação.
63. Quando eles têm suporte da família e acompanhamento adequado eles são amorosos.
64. O aspecto afetivo.
65. Eles nos surpreendem.
66. O esforço e dedicação.
67. Alguns não usam suas limitações para deixarem de cumprir as propostas realizadas.
68. A força de vontade em aprender, igualmente aos outros.
69. A capacidade de buscar e desistir.
70. O caso acima foi o mais impressionante.
71. Sinto que não estamos preparados.
72. Força de vontade.
73. São amorosos e buscam socialização com todos os alunos e funcionários da escola.
74. O esforço e dedicação destes estudantes.
75. Eles gostam de interagir com todos os colegas, são carinhosos e demonstram interesse.
76. A vontade que eles têm em aprender.
77. O modo que eles tentam aprender.
78. Ideias para solucionar assuntos complexos.
79. As capacidades ocultas.
80. No caso da minha experiência foi que a criança aprendia os conteúdos com rapidez e conseguia acompanhar a turma.
81. Muito bem e realizada em poder contribuir com os alunos com DI (leve e moderada).
82. Estar inseridos e permanecer enturmados.
83. Que eles são carinhosos.
84. O esforço com que alguns se dedicavam ao aprendizado do conteúdo ministrado em sala.

85. As habilidades ocultas, sempre tem algumas.
86. Apesar das dificuldades, a força de vontade em aprender é muito grande.
87. Vontade de aprender.

Pergunta 11. Como se sente ao trabalhar com alunos com DI (leve/moderada)?

1. Sinto-me desafiado por fazer parte de minha obrigação profissional, todavia, ainda não me sinto confortável em trabalhar com eles, pois preciso dispor de mais recursos, conhecimentos e cursos capacitatórios que me proporcionem mais aparatos para tal.
2. Me sinto frustrado por não sentir que tenho apoio do estado, da equipe gestora e dos outros professores para trabalhar com alunos com deficiência intelectual.
3. Por vezes desafiada.
4. Às vezes, sinto um vazio muito grande. As turmas são numerosas, todos demandam atenção e, com pouco tempo disponível, sinto que minhas habilidades não são suficientes para lidar da melhor forma com eles.
5. Sinto-me receoso em relação a esses alunos. Eles requerem muito preparo e capacitação.
6. Sinto-me bem, superando as adversidades neste contexto cognitivo.
7. Sinto tranquilidade, não atrapalham o andamento das aulas. Ao contrário, a maioria são participativos. Eu sinto falta de ter mais cursos de formação para desenvolver a minha prática pedagógica com esses alunos.
8. Gosto de trabalhar e acompanhar o processo de evolução. É gratificante.
9. Sinto-me desafiada a preparar com segurança tarefas que fazem o estudante com deficiência intelectual ficar envolvido e interessado. Por sorte ou sensibilidade da minha parte todas as atividades que eu preparei para a aluna que recebi foram bem aceitas e compridas pela mesma.
10. É sempre desafiador, porém é um trabalho gratificante no caminho da humanização da educação.
11. Me sinto um pouco despreparada.
12. Um misto de sentimentos, sempre fica a sensação de que algo melhor ou maior deveria ser feito para alcançá-los, mas dentro do realizado, fica a satisfação de ter feito algo.

13. É uma oportunidade de melhorar minhas ferramentas como professora, porém, muitas vezes, não temos tempo suficiente para dedicar somente a esses alunos e também a formação específica para isso.
14. Eu gosto bastante, porém acho complexo, às vezes sinto que falta um pouco mais de orientação.
15. Desafiado a tentar descobrir a melhor forma de ensinar, já que são muitas as dificuldades entre os estudantes com deficiência intelectual.
16. Não me sinto suficientemente capacitada para atender toda a gama de necessidade que os alunos apresentam.
17. Sinto que sempre falta preparo da minha parte, devido à diversidade dessa deficiência.
18. Me sinto desafiado.
19. É um desafio, mas muito instigante e um aprendizado diário.
20. Me sinto desafiado a dar o meu melhor.
21. Desafiado e ao mesmo tempo motivado para alcançar os melhores resultados.
22. Me sinto privilegiado.
23. É desafiador, porque o nosso desejo é que ele compreenda aquele objetivo que traçamos, mesmo que seja um pequeno avanço.
24. Me sinto preocupada.
25. Gosto de trabalhar com eles, mas em uma sala de aula regular me sinto sobrecarregada e não consigo ensinar esses alunos como gostaria.
26. Me sinto bem, são pessoas incríveis.
27. É parte do meu trabalho, então tento ser (sou) profissional. É um sentimento de ser profissional.
28. Aprendo muito sobre minhas limitações.
29. Me sinto desafiado.
30. Sempre um novo e importante desafio.
31. Sinto-me bem, sentindo que estou fazendo uma diferença.
32. Eu gosto, sinto que o meu contato com eles também contribui para o meu crescimento profissional e pessoal.
33. Muitas vezes despreparado academicamente, pois não é apresentado essa questão nos cursos de graduação.
34. Com a oportunidade de crescer como profissional.
35. Me sinto desafiado em alguns momentos.

36. Às vezes falta paciência pois o que se transmite é tão óbvio, mas a apreensão é bem difícil e não totalmente abrangida ou expressa como foi transmitida.
37. Sinto que não estou preparada para algumas situações.
38. Desafiado.
39. Um desafio a parte.
40. É desafiador e realizador ao mesmo tempo.
41. Experiência desafiadora.
42. Faz parte da realidade de ser professor.
43. Gosto do desafio que me trazem.
44. Às vezes me sinto despreparada, pois precisamos de mais apoio e atenção.
45. Me sinto bem.
46. Sinto que o meu trabalho não foi completo, pois não consigo fazer as atividades diversificadas e de acordo com os pré-requisitos deles.
47. Frustrada, não me sinto professora, me sinto uma babá.
48. De duas maneiras: primariamente preocupada de como iria alcançá-los. Depois alegre com os pequenos avanços.
49. Eu me sinto às vezes impotente.
50. Me sinto receoso. Não sei se consigo lidar com todas as questões relacionadas a isso.
51. Ainda me sinto um pouco despreparada e com poucas condições materiais de atendê-los.
52. Realizada, motivada e desafiada.
53. Tranquila, percebi que as limitações de busca trabalham de outras formas que não a convencional.
54. Os estudantes com deficiência intelectual não necessitam de tantas adaptações, isso faz com que esse estudante não seja desafiado e não cresça e desenvolva o como deveria. Me sinto desrespeitado ao fazer esse tipo de adaptação.
55. Me sinto honrado.
56. Desafiada a superar, tenho também as minhas limitações.
57. Culpada por não conseguir atender com mais tempo suas necessidades.
58. Um pouco frustrada por não conseguir avançar ou o avanço muito lento.
59. Muitas vezes é impotente.
60. Sinto-me desafiado a fazer a diferença na vida desses alunos e feliz pelo aprendizado que tenho alcançado com cada um deles.

61. É gratificante adaptar as estratégias de ensino para atender as necessidades desses alunos, no entanto as dificuldades por vários motivos acabam prejudicando o processo.
62. Falta formação adequada, penso que sou limitada para lidar com eles.
63. Desesperada.
64. Sinto-me desafiada e com uma sensação de que preciso sempre me aprimorar, não que para os outros não sintam isso também, mas para eles o trabalho é maior.
65. Desafiada.
66. Sinto que não ajudo tanto por não possuir apoio técnico.
67. Honestamente um fracasso.
68. Importante.
69. Tranquilo.
70. O conteúdo dos alunos ditos normais já é difícil de fechar e mal dá tempo para fazer as adequações. Porém vimos que esses alunos com deficiência aproveitavam da sua deficiência.
71. Satisfação.
72. Me sinto desafiado e comovido para fazer algo em prol do aluno auxiliando a atingir o sucesso escolar.
73. Subaproveitada.
74. Desafiada e ao mesmo tempo me sinto impotente, pois quero ajudá-los e não sei como.
75. Tristeza profunda.
76. Me sinto despreparada.
77. Me sinto realizado. Pois a sala de aula é um lugar para todos.
78. Desafiado, porém em paz.
79. No início tive receio mas logo me adaptei.
80. Me preocupo em atender os alunos de uma maneira leve e fácil para que eles entendam o conteúdo.
81. Sinto que eles são capazes de se desenvolver e alcançar assim como os outros colegas.
82. Me sinto bem.
83. Sinto-me bem, atento ao meu melhor.
84. Gosto muito.
85. É um grande desafio, as universidades não nos prepararam para tal.
86. Me sinto bem.

Pergunta 12. Ao planejar uma aula, qual é a primeira coisa que você deseja fazer ao encontrar o aluno com DI (leve/moderada)?

1. Demonstrar atenção, zelo e compromisso diretamente voltado a ele, com objetivo de conquistar parcela de sua confiança.
2. Entregar uma atividade pedagógica que ele consiga realizar, que o desafie e ao mesmo tempo não seja tão complexa ao ponto de frustrá-lo.
3. Trazer o aluno para perto e observar suas dificuldades.
4. Preparar o material mais específico, às vezes não é possível por causa da correria do dia.
5. Que o conteúdo seja claro e apropriado para esses alunos.
6. Estou sempre me direcionando a eles, acompanhando-os na sua aprendizagem no limite de sua capacidade de retenção.
7. Aproximar o aluno do conteúdo novo que será apresentado. E perguntar se ele compreendeu.
8. Orientá-lo de forma que compreenda com clareza o objetivo da aula ou atividade.
9. Sugerir atividades aos estudantes de forma a descobrir, perceber o grau de limitação desses para o cumprimento das tarefas. Após essa etapa, penso na adequação dessas atividades.
10. Procuro conhecer suas respostas às diferentes metodologias que busco usar para assim passar a me adaptar.
11. Mostrar-lhe as imagens do conteúdo.
12. Executar atividades práticas.
13. Explicar o objetivo da aula, moldar para que ele acompanhe.
14. Entusiasmo!
15. Usar um recurso mais concreto para facilitar a aprendizagem, e propor atividades mais objetivas.
16. Fazer com que ele se sinta parte da turma e seja capaz de compreender o assunto.
17. Dar mais atenção e levar material que possa ajudá-los.
18. Fazer a adequação curricular necessária.
19. Tento adaptar a aula para que o aluno possa participar ativamente.
20. Desejo cumprimentá-lo para que ele se sinta à vontade.
21. Contextualizar com o conhecimento empírico do estudante o que se pretende ensinar.
22. Planejo facilitar a linguagem.
23. Que o estudante com DI se sinta acolhido.

24. Planejo observar a aprendizagem.
25. Que seja uma atividade que o aluno possa se sentir entusiasmado em fazer, como jogos e brincadeiras.
26. Verificar se ele se sente bem com as atividades criadas de forma diversificada, levando em consideração suas limitações e ritmo.
27. Ser o mais didático e claro possível.
28. Conseguir alcançá-los para adquirir conhecimentos.
29. Uma forma de colocar o conteúdo de forma prática.
30. Estimular o aprendizado com a utilização de diversos meios pedagógicos.
31. Garantir que ele fará e acompanhará a atividade.
32. Fazer uma atividade que esses alunos se sintam confortáveis na sua realização e que obtenha resultados positivos através do seu esforço.
33. Perceber se o planejamento faz sentido para o estudante.
34. Ter atenção dele.
35. Tornar o conhecimento acessível.
36. Adaptar a aula ou o texto considerando sua realidade.
37. Dar uma atenção especial a ele em todas as aulas, mas a superlotação das salas não permite que haja tempo para isso.
38. Que este se sinta acolhido.
39. Tentar dar um pouco mais de atenção a ele.
40. Que a aula alcance o aluno e ensine o que ele necessita.
41. Incluí-lo na sala de aula.
42. O que ele conseguirá aprender e como.
43. Apresentar o conteúdo a ele/ela e observar se vou atingi-lo.
44. Eu preciso dar atenção e cuidado ao ministrar os exercícios pois requer mais zelo.
45. Penso em adaptar a aula.
46. Que tenhamos mais recursos e mais disponibilidade (carga horária) para atendê-los.
47. Fazer com que ele aceite as minhas intervenções.
48. Aplicar o planejamento e ao final avaliar os resultados. Apesar de muitas vezes termos que realizar ajustes no mesmo.
49. Quando na aula planejada irei usar algum recurso ou metodologias inovadoras, fico muito ansiosa para ver a prática e ver se o aluno vai gostar.

50. Adaptação curricular para que haja um ambiente no qual o aluno não sinta marginalizado.
51. Investigar de uma forma que possa facilitar a aprendizagem desse estudante.
52. Motivar esse estudante, buscando a intencionalidade, significação do que se é proposto para as habilidades e competências a serem trabalhadas.
53. Conversar.
54. Fazer com o que o estudante compreenda o conteúdo e consiga relacioná-lo a seu cotidiano.
55. Adaptar a minha linguagem e procedimentos a fim de alcançá-los.
56. O professor deve ter a capacidade de mudar seu planejamento (ou seja flexibilizar) pois a cada momento recebemos situações novas.
57. Entregar atividade adaptada.
58. Conversa informal sobre o que vivenciou na tarde noite anterior.
59. Usar recursos inovadores.
60. Adequar as atividades com cada necessidade destes estudantes.
61. Conhecer as dificuldades e os pontos fortes e assim ter um norte de como trabalhar com ele, seja de forma lúdica ou outra que se apresentar favorável ao ensino e aprendizagem.
62. Adaptar as estratégias de ensino, costumo incluir o uso de recursos visuais, materiais concretos, instruções claras e objetivas e repetições de conceitos-chaves.
63. Poderíamos nos dedicar apenas a eles, contudo eles são colocados em sala regulares com os demais transtornos ou deficiências.
64. Alcançar o mesmo cognitivamente, que ele cresça.
65. Despertar a vontade dele em participar.
66. Acolhê-los.
67. Lembra qual é o nível de aprendizagem para não só cobrar mais do que ele pode realizar e nem a menos.
68. O cuidado de como desejo que ele realize a atividade proposta.
69. O desejo de saber quais funções são realmente deficientes.
70. Conhecer até onde vão as capacidades dos estudantes. Só assim posso fazer a adequação.
71. Deveria ter uma sala de recurso para ajudá-los, porque fazemos achismo.
72. Acolhimento e respeito.

73. Almejo dedicar um momento único e exclusivo da aula para suas necessidades educacionais.
74. Se eu fosse planejar uma aula hoje dentro desse contexto, primeiramente me reuniria com os familiares para traçar o perfil desses alunos.
75. Primeiro inserir no contexto social da escola e das outras crianças, criar um ambiente de inclusão, de acolhimento e descobrir seus gostos e pontos fortes.
76. Que ele consiga absorver o máximo possível.
77. Tenho muita dificuldade em planejar já que não tivemos um preparo para isto.
78. Que eles entendam o conteúdo.
79. Quais os pontos principais e como adaptar o conteúdo ao aluno.
80. Primeiramente uma sondagem e logo depois atividades que contemplem a criança.
81. Quero que eles se sintam parte do processo e que gostem de estar até o fim daquela aula.
82. Que eles se sintam acolhidos.
83. Pensar em uma maneira de fazer com que eles aprendam.
84. Que eles acompanham os alunos não deficientes, dentro de suas diferenças.
85. Tentar entender seus conhecimentos prévios e partir daquele ponto. Avaliação diagnóstica.
86. Penso que eu quero que eles aprendam.

Pergunta 15. Para encerrar esta parte, gostaria de fazer algum comentário sobre alunos com DI (leve/moderada)?

1. Sim, devemos ter empatia, tato social e crer que eles possuem direitos especiais para se incluírem na sociedade que os cerca, e que deve haver um maior investimento e preocupação de gestores governamentais.
2. Desejo que esse estudo possa contribuir para a visibilidade desses estudantes com DI.
3. Faltam mais profissionais especializados e monitores em sala de aula para nos auxiliar.
4. Sou a favor da educação inclusiva. Porém, pouco é feito para capacitar os professores.
5. Oportunidade para todos na escola.

6. Os alunos chegam ao ensino médio preparados e conseguem superar as limitações. Alguns alunos estão com os monitores os quais auxiliam em sala. Mas alguns não se sentem confortáveis em estar junto destes.
7. Sim. Eles se sentem mais seguros quanto há alguém com quem eles possam contar, confiar no auxílio das tarefas. Por essa razão, a estratégia que utilizei para formação de duplas com esses alunos especiais facilitou até mesmo sua interação com os demais colegas de turma.
8. Pessoas incríveis em suas realidades.
9. São uma realidade. Faltam ações do estado para preparar o docente para atuar nessa situação.
10. Devem ter mais atenção e cuidados especiais. A escola deve adotar medidas educativas para melhorar a aprendizagem desses alunos.
11. São estudantes que necessitam de apoio tanto pedagógico quanto humano.
12. Os professores precisam de mais apoio para trabalhar com alunos com deficiência intelectual. São alunos que precisam de muitos recursos e uma atenção maior.
13. São alunos muito esforçados e disciplinados.
14. Alguns lutam para ser tratados de forma igual e fazer as mesmas atividades que os outros alunos.
15. Não tive formação na faculdade e sinto-me limitado em ajudá-los.
16. São extremamente amorosos, solícitos e dispostos quando não são reativos.
17. Precisam ser estimulados para evoluir em relação às aprendizagens.
18. São pessoas que têm muito a nos ensinar a cada dia. Jamais devemos subestimar a capacidade deles.
19. Em geral são tranquilos, com pequenas exceções.
20. Que eles continuem a ver escola, aula, professor e amigos como parceiros de sua liberdade intelectual.
21. Costumam valorizar a educação mais do que a média dos alunos sem laudo. São dedicados e abertos (com raríssimas exceções).
22. São bastante esforçados.
23. Devemos ter mais cuidado e cautela e também cursos da SEDF para obter maior êxito.
24. Precisam de mais atenção e recursos para ajudá-los na aprendizagem.

25. Me sinto perdida a todo o momento.
26. São alunos que necessitam de mediação direta do professor e respeito a sua singularidade.
27. Trabalhar com eles é gratificante, pois ver eles avançando e aprendendo é maravilhoso.
28. Eles são encantadores e agregadores para qualquer prática pedagógica exitosa, desafiadora e motivadora de um professor!
29. Muitos deles são incríveis.
30. Eles são estudantes com o mesmo potencial ou até melhores do que os outros alunos de sua turma que não possuem deficiência.
31. O aluno é diferenciado, portanto cabe ao professor se adequar à sua inclusão no seu dia.
32. São alunos como quaisquer outros, mas com algumas necessidades adaptativas.
33. São os alunos que mais ensinam aos professores.
34. Só acredito na inclusão em caso leve, fora isso essa coisa é atrapalhá-los mais ainda.
35. Gostaria de pedir desculpa se não fui bem claro nas minhas respostas.
36. Raramente é adquirido. Não faz sentido apenas o capacitismo se ele se adapta.
37. Acolhimento, respeito e estudar os casos específicos de cada aluno.
38. Os professores não possuem capacidade prática para recebê-los, a escola não oferece um ambiente adequado, com suas salas lotadas.
39. Como apresentam um nível cognitivo abaixo da média do das outras crianças, é importante que a adequação seja apresentada com atividades e dinâmicas que envolvam o lúdico, atividades físicas, jogos etc.
40. Procuro atender suas necessidades e descobrir se o aluno DI sabe algo sobre o conteúdo ministrado.
41. Refletir para melhor adaptação.
42. Acredito que tenham potencial.



ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Convidamos o(a) Senhor(a) a participar da pesquisa: A correlação entre representação social sobre alunos com deficiência intelectual leve ou moderada e valores motivacionais predominantes em um grupo de professores de escolas públicas no DF, de responsabilidade do pesquisador Professor Me. Rogerio Barbosa Silva, sob a orientação do Professor Dr. Marcelo Di Grillo.

O objetivo deste estudo é observar como os professores veem e pensam sobre os alunos que têm deficiência intelectual leve ou moderada. A pesquisa busca compreender se as ideias que os professores têm sobre esses alunos estão relacionadas aos valores que eles consideram importantes, tais como benevolência, conformidade, realização e autodireção. Espera-se que os resultados da pesquisa possam fornecer informações valiosas para desenvolver ações de formação e promover uma educação inclusiva e equitativa.

Os resultados obtidos podem beneficiar toda a comunidade escolar, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e inclusivo. O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o seu nome será mantido no mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará ao responder a um questionário autoadministrado. A pesquisa será realizada em seu local de trabalho, na escola onde está lotado, no horário da coordenação, com um tempo estimado de 20 minutos para sua realização. O procedimento adotado, que envolve a resposta a um questionário, pode ocasionar alguns riscos como desconforto. Contudo, este desconforto pode ser reduzido mediante a preservação da confidencialidade e privacidade dos participantes em todas as fases da pesquisa. Ademais, garante-se que os dados obtidos por meio dos questionários não serão divulgados, sendo exclusivamente manipulados pelo pesquisador. É importante salientar que o participante não é obrigado a prosseguir com o questionário caso se sinta desconfortável, podendo desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Ao aceitar participar, estará dando uma contribuição valiosa, no sentido de orientar novos olhares sobre a prática pedagógica inclusiva.

Não há despesas pessoais para o participante do estudo, qualquer custo será absorvido pelo orçamento da pesquisa. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, você receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo os dispositivos legais vigentes no Brasil. Os resultados da pesquisa serão divulgados pela UCES – Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com o pesquisador responsável, Prof. Me. Rogerio Barbosa Silva pelo e-mail: rogerio.barbosa@edu.se.df.gov.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia (CEP/FCE) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-8434 ou pelo e-mail cep.fce@gmail.com, horário de atendimento das 14:00 às 18:00, de segunda a sexta-feira. O CEP/FCE se localiza na Faculdade de Ceilândia, Sala AT07/66 – Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED) – Universidade de Brasília – Centro Metropolitano, conjunto A, lote 01, Brasília – DF.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____



ANEXO D – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES

Nº

Data da entrevista: / /

Este questionário foi preparado sob a orientação do Professor Doutor Marcelo Di Grillo pelo Professor Mestre Rogério Barbosa Silva, que está realizando uma pesquisa sobre alunos com deficiência intelectual para uma tese de doutorado em Psicologia na Universidad de Ciencias Empresariales e Sociales – UCES. O objetivo da pesquisa é observar como os professores percebem os alunos com deficiência intelectual leve ou moderada e como isso se relaciona com os valores que eles têm. Para isso, vamos perguntar aos professores da SEDF sobre suas opiniões e valores e ver se há alguma conexão entre essas duas coisas. O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o seu nome será mantido no mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Eles serão tratados estatisticamente e obterão acesso a eles apenas o autor da pesquisa e seu orientador. Além disso, há perguntas sociodemográficas e outras sobre valores motivacionais. O questionário é autoadministrado e a pesquisa levará 20 minutos. Sua contribuição é muito valiosa no sentido de orientar novos olhares sobre a prática pedagógica inclusiva. Se tiver dúvidas, comentários ou sugestões, entre em contato pelo e-mail: rogerio.barbosa@edu.se.df.gov.br.

Gostaríamos de conhecer sua opinião a respeito do tema, portanto, proponho um exercício. Pense nos seus alunos com deficiência intelectual (leve ou moderada) que você tem ou teve em sala de aula.

P1. Qual é a primeira palavra que vem à mente quando você pensa neles? (ANOTAR ABAIXO: À DIREITA DE P1)

	RESPOSTA	SINAL (+ -)
P1		

P2. Qual é a segunda palavra que vem à sua mente?
(ANOTAR ABAIXO: À DIREITA DE P2)

	RESPOSTA	SINAL (+ -)
P2		

P3. Qual é a terceira palavra que vem à sua mente?
(ANOTAR ABAIXO: À DIREITA DE P3)

	RESPOSTA	SINAL (+ -)
P3		

P4. Volte à palavra (ou ideia) que você escreveu em P1. Quais são as 3 palavras que vêm à sua mente? Anote-as na mesma ordem em que ocorreram a você. (ANOTE ABAIXO).

	RESPOSTA	SINAL (+ -)
P1.1		
P1.2		
P1.3		

P5. Volte à palavra (ou ideia) que você escreveu em P2. Quais são as 3 palavras que vêm à sua mente? Anote-as na mesma ordem em que ocorreram a você. (ANOTE ABAIXO).

	RESPOSTA	SINAL (+ -)
P2.1		
P2.2		
P2.3		

P6. Volte à palavra (ou ideia) que você escreveu em P3. Quais são as 3 palavras que vêm à sua mente? Anote-as na mesma ordem em que ocorreram a você. (ANOTE ABAIXO).

	RESPOSTA	SINAL (+ -)
P3.1		
P3.2		
P3.3		

P7. Volte a cada uma das palavras/ideias que escreveu e, na coluna (SINAL + -) ao lado de cada uma, coloque (+) se para você a palavra/ideia tem conotação positiva e (-) se tem conotação negativa. Se a palavra tem ambas as conotações, pedimos que faça um esforço e indique se é mais positiva ou mais negativa. Utilize apenas um sinal por célula e então continue abaixo.

P8. Qual é a sua opinião sobre os alunos com deficiência intelectual (leve/moderada) em sala de aula?

P9. Relate uma experiência que teve com um estudante com deficiência intelectual (leve/moderada) em sala de aula.

P10. O que mais te impressiona em seus alunos com deficiência intelectual (leve/moderada)?

P11. Como se sente ao trabalhar com alunos com deficiência intelectual (leve/moderada)?

P12. Ao planejar uma aula, qual é a primeira coisa que você deseja fazer ao encontrar o aluno com deficiência intelectual (leve/moderada)?

P13. Com que frequência já teve oportunidade de lecionar a alunos com deficiência intelectual (leve/moderada)?

Categoria	Nunca tive	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	Tenho muitos alunos
Resposta					

P14. Você já fez cursos de capacitação para lidar com alunos com deficiência intelectual (leve/moderada)?

Categoria	Nunca fiz	Fiz uma vez	Fiz poucos	Fiz vários cursos	Fiz muitos cursos
Resposta					

P15. Para encerrar esta parte, gostaria de fazer algum comentário sobre alunos com deficiência intelectual (leve/moderada)?

P16. Deseja fazer algum comentário adicional?

Dados Sociodemográficos	
1. Primeiro nome: _____	2. Sexo: ____ 3. Idade: ____
4. Estado civil: _____	5. Tem filhos: _____
6. Tempo de Magistério: _____	7. Segmento: _____
8. Componente Curricular: _____	

**Agradeço imensamente a sua disponibilidade e
auxílio ao responder a este questionário!**

ANEXO E – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE VALORES HUMANOS



Vou descrever-lhe pessoas com diferentes características e vou pedir-lhe que me diga em que medida cada uma dessas pessoas é ou não parecida consigo:

1	2	3	4	5	6
Se parece muito comigo	Se parece comigo	Parecido comigo de alguma forma	Pouquinho parecido comigo	Não se parece comigo	Não se parece comigo em nada

		1	2	3	4	5	6
A	Uma pessoa que dá importância a ter novas ideias e ser criativo. Gosta de fazer as coisas à sua maneira.						
B	Uma pessoa para quem é importante ser rico. Quer ter muito dinheiro e coisas caras.						
C	Uma pessoa que acha importante que todas as pessoas no mundo sejam tratadas igualmente. Acredita que todos devem ter as mesmas oportunidades na vida.						
D	Uma pessoa que dá muita importância a poder mostrar as suas capacidades. Quer que as pessoas admirem o que faz.						
E	Uma pessoa que dá importância a viver num lugar onde se sinta seguro. Evita tudo o que possa pôr a sua segurança em risco.						
F	Uma pessoa que gosta de surpresas e está sempre à procura de coisas novas para fazer. Acha que é importante fazer muitas coisas diferentes na vida.						

		1	2	3	4	5	6
G	Uma pessoa que acha que as pessoas devem fazer o que lhe mandam. Acha que as pessoas devem cumprir sempre as regras mesmo quando ninguém esteja vendo.						
H	Uma pessoa para quem é importante ouvir pessoas diferentes de si. Mesmo quando discorda de alguém, continua a querer compreender essa pessoa.						
I	Uma pessoa para quem é importante ser humilde e modesto. Tenta não chamar a atenção sobre si.						
J	Uma pessoa para quem é importante passar bons momentos. Gosta de tratar bem de si.						
K	Uma pessoa para quem é importante tomar as suas próprias decisões sobre o que faz. Gosta de ser livre e não estar dependente dos outros.						
L	Uma pessoa para quem é importante ajudar aqueles que a rodeiam. Gosta de zelar pelo seu bem-estar.						
M	Uma pessoa para quem ser bem-sucedida é muito importante. Gosta de impressionar as pessoas.						
N	Uma pessoa para quem é muito importante que o seu país seja seguro. Acha que o Estado deve estar sempre alerta contra ameaças internas e externas.						
O	Uma pessoa que gosta de se arriscar. Gosta de sempre procurar aventuras.						
P	Uma pessoa que sempre se comporta de forma apropriada. Evita fazer qualquer coisa que as pessoas possam dizer que é errado.						
Q	Uma pessoa para quem é importante estar no comando e dizer aos outros o que fazer. Gosta de mandar nas pessoas.						
R	Uma pessoa para quem é importante ser leal com seus amigos. Gosta de se dedicar às pessoas próximas.						
S	Uma pessoa que acredita firmemente que as pessoas deveriam cuidar da natureza. Gosta de cuidar do meio ambiente.						
T	Uma pessoa que gosta de fazer as coisas de modo tradicional. Gosta de manter os costumes que aprendeu.						
U	Uma pessoa que gosta de curtir os prazeres da vida. Gosta de se "mimar".						

ANEXO F – REGISTRO FOTOGRÁFICO DURANTE A PESQUISA DE CAMPO

Figura 9 – Alguns dos professores participantes da pesquisa respondendo ao questionário



Nota: Fotografias realizadas durante a coleta de dados em agosto de 2023.

Figura 10 – Especialistas em AEE classificando as respostas qualitativas



Nota: Fotografia realizada durante a coleta de dados em agosto de 2023.

ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/FCE

FACULDADE DE CEILÂNDIA
DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA - UNB



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: A correlação entre representações sociais sobre alunos com deficiência intelectual leve ou moderada e valores motivacionais predominantes em um grupo de professores de escolas publicas no Distrito Federal.

Pesquisador: Rogerio Barbosa Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69685223.1.0000.8093

Instituição Proponente: Universidad de Ciencias Empresariales e Sociales.

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.154.981

Apresentação do Projeto:

Trecho retirado do PB_Informações básicas do projeto

“A correlação entre representações sociais sobre alunos com deficiência intelectual leve ou moderada e valores motivacionais predominantes em um grupo de professores de escolas publicas no Distrito Federal. Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar as relações entre

as representações sociais dos professores sobre alunos com deficiência intelectual leve ou moderada e seus escores de valores humanos buscando contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. Com uma amostra de professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal, a pesquisa utilizará uma metodologia quali-quantitativa, descritivo-correlacional, com a aplicação de questionários para descrever as representações sociais e o teste PVQ-21 para medir os valores motivacionais. A análise dos dados será realizada utilizando o software SPSS e um júri de especialistas será formado para avaliar os conceitos relacionados à empatia com o aluno com deficiência intelectual. Espera-se que os resultados da pesquisa possam fornecer informações valiosas para desenvolver ações de formação para professores, promover uma educação inclusiva e equitativa para alunos com deficiência intelectual e os resultados obtidos possam beneficiar não apenas esses alunos, mas também toda a comunidade escolar, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Metodologia Proposta:

A metodologia proposta para este projeto consiste em uma abordagem metodológica descritiva-correlacional, empírica, baseada em métodos quali-quantitativos de desenho, recolha e análise de dados. A pesquisa envolverá a realização de pesquisas pessoais com professores de escolas públicas do Distrito Federal que atualmente lecionam para alunos com deficiência intelectual, selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão. Os dados serão coletados durante o ano de 2023, utilizando-se um questionário elaborado para descrever as representações sociais dos professores, um teste de Associação Livre de Palavras e o teste PVQ-21 sobre valores motivacionais. As variáveis incluem dados de classificação sociodemográfica dos professores entrevistados, respostas de conteúdo das representações sociais dos professores sobre seus alunos com deficiência intelectual e respostas de valores motivacionais dos professores. As unidades de análise serão as respostas que os professores derem para cada uma das perguntas do questionário. Para análise dos dados, será utilizado o software SPSS na versão disponível. Os resultados serão analisados por meio de cálculos dos quadrantes do Núcleo Central, do peso semântico dos conceitos, de um índice de empatia com o aluno com deficiência intelectual e da correlação das variáveis. Em resumo, a metodologia proposta para este projeto envolve a coleta de dados por meio de pesquisas pessoais com professores de esco-

las públicas do Distrito Federal que lecionam para alunos com deficiência intelectual, utilizando-se questionários e testes. Os dados serão analisados com base em técnicas quali-quantitativas e o software SPSS será utilizado para análise estatística e conceitual. Espera-se obter informações relevantes sobre as representações sociais e os valores motivacionais dos professores, que podem ser úteis para aprimorar a formação de professores e melhorar a inclusão de alunos com deficiência intelectual”.

Trecho extraído do projeto sobre as estratégias de recrutamento, o local da realização do e a aplicação do questionário e as estratégias de armazenamento dos questionários aplicados.

“Serão entregues convites individuais impressos e afixados cartazes informativos no mural dos professores, convidando-os para a reunião em que o pesquisador será apresentado pela equipe gestora da unidade escolar a todo o grupo. Durante essa reunião de coordenação coletiva, será dedicado um tempo para que o pesquisador explique o propósito da pesquisa e aplique os questionários. Cada potencial entrevistado receberá um convite pessoal para participar da pesquisa. Durante a abordagem pessoal, o pesquisador verificará se o professor atende aos critérios de inclusão e exclusão. Caso o professor aceite participar, ele assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Logo após, o pesquisador fornecerá uma caneta esferográfica e aplicará os questionários impressos em folhas de papel A4. Essa etapa ocorrerá na sala dos professores, e/ou na sala de reunião ou em um local reservado para a pesquisa, garantindo a privacidade dos participantes. O preenchimento do questionário será realizado individualmente, no turno de coordenação do professor. O tempo necessário para concluir o questionário será cronometrado, com uma estimativa de 20 minutos para sua aplicação. Após a coleta dos questionários, serão adotadas estratégias para garantir a segurança e confidencialidade dos dados. Uma dessas estratégias será a digitalização dos questionários, sem os dados sociodemográfico, para armazenamento eletrônico, visando proteger as informações pessoais dos participantes. Além disso, os questionários físicos serão armazenados de maneira segura, permitindo auditoria ou validação da pesquisa. Para preservar o anonimato dos participantes, é fundamental evitar qualquer identificação direta nos questionários. Em vez disso, será atribuído a cada participante um código ou número único, que será utilizado para análise e identificação futura. É formado um júri de 3 juízes especialistas em atendimento educacional especializado. Para a constituição desse júri, serão adotados os seguintes critérios: expe-

riência e conhecimento em atendimento educacional especializado, reconhecimento profissional, imparcialidade e neutralidade. Os juízes especialistas devem possuir uma sólida formação e experiência na área de educação inclusiva e atendimento a alunos com deficiência intelectual, o que garante o conhecimento necessário para avaliar a empatia dos professores nesse contexto. Serão selecionados juízes especialistas com histórico comprovado de contribuições significativas na área do atendimento educacional especializado, como atuação em cargos de liderança ou reconhecimento. É importante que os juízes sejam imparciais e neutros em suas avaliações, sem qualquer relação de interesse ou vínculo pessoal com os participantes do estudo, para garantir uma análise imparcial e justa dos conceitos de empatia. Uma vez formado o júri de especialistas, composto por três juízes, eles serão responsáveis por classificar cada um dos conceitos relativos à “empatia com o aluno com deficiência intelectual” como Favorável, Reticente ou Desfavorável. Cada juiz revisará as respostas e fornecerá sua opinião sobre a empatia demonstrada por cada professor. A partir das opiniões individuais dos juízes, será obtido um resumo da opinião de cada professor. Essas informações serão utilizadas para calcular um índice de empatia com o aluno com deficiência intelectual e categorizar cada participante. Com base nesses resultados, será possível identificar três categorias ou segmentos de professores com diferentes níveis de empatia com o aluno com deficiência intelectual.”

Trecho retirado do PB_Informações básicas do projeto

“Critério de Inclusão:

São incluídos professores que atualmente lecionam nas referidas escolas e que possuem ou tiveram alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula.

Critério de Exclusão:

Os critérios de exclusão da pesquisa são os seguintes: Professores que não possam fornecer consentimento informado para participar da pesquisa; Professores que não tenham disponibilidade de tempo ou interesse em participar do estudo; Professores que não atendam aos critérios de elegibilidade estabelecidos para participação na pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as correlações entre as representações sociais que os professores têm sobre os alunos com deficiência intelectual leve ou moderada com os escores de valores humanos de benevolência, conformidade, realização e autodireção mantidos por professores do ensino regular das escolas públicas do Distrito Federal.

Objetivo Secundário:

1. Descrever as representações sociais de professores do ensino regular da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre seus alunos com deficiência intelectual leve ou moderada.
2. Descrever os perfis de valores motivacionais segundo o esquema de Schwartz, de professores do ensino regular de escolas públicas do DF.
3. Correlacionar as representações sociais encontradas com os valores motivacionais de cada professor no total e em cada fator componente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

“Os potenciais riscos de danos nas dimensões psíquica, moral, intelectual e social a considerar. O procedimento adotado, que envolve a resposta a um questionário como este da pesquisa, pode ocasionar desconforto ao responder, sentimento de constrangimento, timidez, nervosismo, sentimento de invasão de privacidade, irritabilidade, incômodo, vergonha, cansaço, estresse, aborrecimento, estigmatização, discriminação, evocação de memórias, revitimização, reforços na conscientização sobre uma condição psicológica restritiva ou incapacitante, alterações de comportamento, medo de quebra de sigilo e quebra de confidencialidade, medo de quebra de anonimato, medo de exposição a situação vexatória, medo de exposição a terceiros e desconforto no local de aplicação da técnica, imprecisão na divulgação dos resultados.”

Benefícios:

Os potenciais benefícios de proveito direto ou indireto ao participante e sua comunidade em decorrência da participação na pesquisa incluem: contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa pode fornecer informações valiosas para o desenvolvimento de ações de formação para os professores que estão participando da pesquisa e para toda a categoria. Além disso, pode ajudá-los a entender melhor as necessidades dos alunos com deficiência intelectual e, a partir daí, desenvolver estratégias para apoiá-los em sua aprendizagem. Isso pode, por sua vez, promover uma educação mais inclusiva e equitativa para esses alunos e melhorar o ambiente escolar. Os resultados da pesquisa podem ajudar a

criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, não apenas para os alunos com deficiência intelectual, mas para toda a comunidade escolar.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A correlação entre representações sociais sobre alunos com deficiência intelectual leve ou moderada e valores motivacionais predominantes em um grupo de professores de escolas públicas no Distrito Federal. Trata-se de estudo descritivo - correlacional, empírico, baseado em métodos quali-quantitativos. Constitui o projeto de doutorado em Psicologia, de Rogério Barbosa Silva, professor de Educação Básica da Secretaria de Educação do DF, sob a orientação do Prof. Marcelo Ramon Di Grillo da Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES, Buenos Aires, Argentina. As instituições co-participantes são: 1. Centro de Ensino Fundamental 17 de Taguatinga; 2. Centro de Ensino Médio Integrado de Taguatinga. Serão entrevistados 88 participantes que lecionam nas escolas citadas e com experiência na inclusão de alunos com deficiência intelectual. Os docentes serão convidados individualmente e serão afixados cartazes informativos no mural de professores a fim de convidá-los a participar da reunião em que o pesquisador apresentará o projeto. Os docentes que aceitem participar assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o preenchimento dos questionários impressos será realizado individualmente e ocorrerá no turno de coordenação do professor, na sala dos professores, e/ou na sala de reunião ou em um local reservado para a pesquisa, garantindo a privacidade dos participantes. O tempo estimado para a aplicação do questionário será de 20 minutos. Após a coleta dos questionários, serão adotadas estratégias para garantir a segurança e confidencialidade dos dados como a digitalização dos questionários, sem os dados sociodemográficos, para armazenamento eletrônico, visando proteger as informações pessoais dos participantes. A pesquisa será desenvolvida com recursos financeiros próprios.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram conferidos a presença de todos os documentos.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informação Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2137286.pdf	16/06/2023 14:59:07		Aceito
Parecer Anterior	resposta.pdf	16/06/2023 14:58:20	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Brochura Pesquisa	novaVERSAOprojeto.docx	16/06/2023 14:57:54	Rogério Barbosa Silva	Aceito

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assntimento / Justificativas de Ausências	novoTCLE.docx	16/06/2023 14:55:11	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Outros	digrillo.pdf	17/05/2023 09:40:09	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Outros	copartce52.pdf	15/05/2023 10:50:07	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Outros	copatcemit.pdf	15/05/2023 10:49:44	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Declaração de concordância	copatcef17.pdf	14/05/2023 10:48:08	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Outros	Termo.pdf	14/05/2023 23:14:07	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Outros	carta.docx	14/05/2023 23:11:17	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	14/05/2023 23:07:02	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Outros	orientador.pdf	14/05/2023 23:05:31	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Outros	curriculo.pdf	14/05/2023 23:03:08	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Outros	pesquisador.pdf	14/05/2023 23:00:33	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Outros	orientador.pdf	14/05/2023 22:55:11	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	proponente.pdf	14/05/2023 22:46:45	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	14/05/2023 22:43:53	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	terno.pdf	14/05/2023 22:38:03	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/05/2023 22:36:12	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta.pdf	14/05/2023 22:31:42	Rogério Barbosa Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	12/05/2023 10:32:32	Rogério Barbosa Silva	Aceito

Endereço: UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66 **Bairro:** CEILANDIA SUL (CEILANDIA) **CEP:** 72.220-900
UF: DF **Município:** BRASILIA **Telefone:** (61)3107-8434 **E-mail:** cep.fce@gmail.com






Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

BRASÍLIA, 30 de Junho de 2023

Assinado por: _____
MARIANA SODARIO CRUZ (Coordenador(a))



 www.crivoeditorial.com.br
 contato@crivoeditorial.com.br
 facebook.com/crivoeditorial
 instagram.com/crivoeditorial
 loja.crivoeditorial.com.br

