



AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A RELAÇÃO COM O SABER: O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA O DEFICIENTE VISUAL

ILDEMA GOMES ARAGÃO

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

RESUMO

A escola enfrenta, nesse momento histórico, um dos grandes desafios da atualidade, a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em classes regulares. Esse debate já vem ocorrendo há décadas, porém ainda é um desafio pelo fato de que, não basta decretar a integração do aluno deficiente visual, misturá-lo com outros alunos e um professor para que a sua integração escolar seja efetivada. Esse processo envolve muitas dimensões. Uma delas é o aceite por parte do professor em sala de aula. Portanto esse artigo trata de analisar/entender as percepções, atribuições e atitudes desse professor, frente a essa diversidade, bem como de comportamento diferenciado ou não em função de expectativas, relacionando-os ou não a efeitos no aluno PNEE, em especial o deficiente visual (DV). Utilizamos como referencial teórico Moscovici (1978), Charlot (2000), Jodelet (1989), Mantoan (2002, 2004), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Relação com o saber; Ensino de Ciências; Deficiente visual.

RESUMEN

La escuela se enfrenta en este momento histórico, uno de los grandes desafíos de hoy, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en clases regulares. Este debate ha estado sucediendo desde hace décadas, pero sigue siendo un reto en el que, no acaba de ordenar la integración de estudiantes con discapacidad visual, mezclarlo con otros estudiantes y un profesor por su integración escolar para tener efecto. Este proceso implica muchas dimensiones. Uno es aceptado por el profesor en el aula. Así, este artículo viene analizar / comprender las percepciones, atribuciones y actitudes este profesor, frente a esta diversidad, así como el comportamiento diferente o no de acuerdo con las expectativas, relacionándolos o no los efectos sobre los estudiantes PNEE, especialmente los discapacitados visuales (DV). La referencia teórica Moscovici (1978), Charlot (2000), Jodelet (1989), Mantoan (2002, 2004), entre otros.

PALABRAS-CLAVE: Representaciones sociales; La relación con el conocimiento; La educación científica; Deficiente visual.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a partir da implementação da Educação Inclusiva em 2008 (Portaria nº 555/97) surgiu alterações importantes na configuração do ensino e da aprendizagem nas salas de aula de todo o Brasil. Essas alterações, ainda em fase de consolidação, exigem compromisso político e social por parte de todos os envolvidos no processo educacional, como também de investimentos financeiros; qualificação dos profissionais envolvidos; valorização da carreira docente, dentre outros.

A inclusão antes era uma inquietação que se limitava à especialistas da área de Educação Especial, hoje é uma

preocupação de toda a sociedade, principalmente da Escola, enquanto espaço universal e democrático, e que deve atentar-se para as diferenças, priorizando o acesso e a qualidade do ensino. Segundo Mantoan (2002),

“[...] a inclusão escolar, sendo decorrente de uma educação acolhedora e para todos, propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na idéia (*sic*) de uma escola única. A pretensão é: unificar o que está fragmentado, dicotomizado, tratado isoladamente e oficializado em subsistemas paralelos, que mantém a discriminação dentro e fora das escolas; reconhecer as possibilidades humanas; e valorizar as “eficiências desconhecidas” tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes virtuais do “bom aluno” [s/p].

Nesse contexto, a Escola (com todos os profissionais envolvidos) enfrenta, neste momento histórico, um de seus maiores desafios, a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE) em seu espaço, de maneira democrática. Essa realidade está cada vez mais comum, como demonstra o aumento de 4,5% de matrículas na rede regular de ensino por esse alunado, entre 2012 e 2013[1].

Tão somente não é incluir na escola esses sujeitos, mas dar condições de igualdade. Mansini (2006) esclarece que,

O saber necessário à escola, para que haja inclusão, ganha importância ao considerar-se que a escola: 1) é a única instituição imposta a todos e que por mais tempo mantém contato sistemático com a criança e o jovem; 2) é o local que a sociedade instituiu para o ensino/aprendizagem – processo pelo qual se desenvolvem habilidades, raciocínio, atitudes, valores, vontades, interesses, aspirações, integração, participação e realização (p/n).

Um dos principais envolvidos nessa inclusão escolar, e que tem papel fundamental nesse processo, é o professor. Assim sendo, cada vez mais há uma preocupação sobre como analisar/entender as percepções, atribuições e atitudes desse professor, frente a essa diversidade, bem como de comportamento diferenciado ou não em função de expectativas, relacionando-os ou não a efeitos no aluno PNEE, em especial o deficiente visual (DV).

Talvez por falta de conhecimentos, muitos professores têm dificuldades ao ensinar para pessoas cegas. Desejam ajudar, mas não sabem como fazê-lo. Bem intencionados, muitos querem ajudar demais e com isto criam dificuldades e sérios embaraços aos cegos. Portanto o objetivo deste artigo é discutir sobre estas questões, do ponto de vista das representações sociais de Serge Moscovici e autores que pesquisam na mesma linha, e do ponto de vista das relações com o saber, de Bernard Charlot. Sobretudo, elencando pontos em comum entre as duas teorias.

O conceito sobre as relações com o saber expandiu-se no campo das pesquisas em educação em diversos países, como França, República Tcheca, Tunísia e Brasil. A expressão “relação com o saber” foi engranzada na área educacional por Bernard Charlot na década de 80, em Paris, através do seu livro “Du rapport au savoir: éléments pour une théorie, publicado no Brasil em 2000. Porém, os estudos acerca da relação com o saber não são recentes. Contudo, ainda percebemos que existem poucos trabalhos que tratam dessa temática.

Através, dessa discussão, busca-se refletir sobre uma melhor compreensão do problema do ensino de ciências para os deficientes visuais. Não temos o propósito de esgotar essa discussão, mas contribuir para futuras pesquisas na área. A temática em questão ainda é pouco abordada e carece, de fato, de outros olhares.

AS RELAÇÕES COM OS SABERES X REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O ensino de ciências para alunos com deficiência visual ainda está profundamente ligado à ideia de “enfrentar a diversidade” por parte de alguns professores. Entendendo-se por “diversidade” qualquer situação que se distancie do considerado “normal”, e por consequência tendem a aumentar as dificuldades em se lidar, em qualquer âmbito, com essa “diversidade/diferença”.

No âmbito escolar, o ensino de ciências é visto como uma linguagem capaz de traduzir a realidade, estabelecer suas diferenças. A aplicação em contextos diferentes daqueles em que foram adquiridos exige muito mais que a simples decoração ou a solução mecânica de exercício, a exemplo de: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração. Essas capacidades são necessárias em todas as áreas de estudo, mas a falta delas no ensino de ciências chama a atenção.

Esse debate, sobre a inclusão, se faz necessário ao professor durante a sua formação, na perspectiva de receber um Portador de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) em sua sala de aula. Pois os desafios tornam-se maiores e complexos quando isso não acontece. Em se tratando de professores da área de ciências exatas, onde as dificuldades são consideradas por alguns como intransponíveis, surgem questionamentos sobre se os deficientes visuais são

capazes de aprender matemática? Porque um aluno com deficiência visual quer estudar matemática, física ou química já que são disciplinas com conceitos abstratos?

Para responder a essas questões Bernard Charlot, pesquisador francês que se dedica ao estudo das relações sociais dos alunos com o saber, em sua obra “Da relação com o saber: elementos para uma teoria (2000)”, busca entender os motivos dessa ‘relação com o saber’, principalmente em alunos das classes populares, foco de suas pesquisas. Segundo o autor a expressão “fracasso escolar”, muito discutida em seu livro, expressa a experiência, o vivido e a prática escolar, sendo uma maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social.

O fracasso escolar da população mais carente e o estudo da problemática da educação para Portadores de Necessidades Educacionais Especiais é na atualidade uma preocupação no campo da educação para os pesquisadores. Trabalhos sobre essa temática, que discute as percepções, atribuições e atitudes de professores e alunos, bem como de comportamentos diferenciados do professor em função de expectativas, relacionando-os ou não a efeitos no aluno, têm procurado uma melhor compreensão do problema.

Mazzoti (2008) trás um debate sobre algumas dessas questões. Ela explica que:

[...] podemos dizer que, de um modo geral, eles têm indicado que: (a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sócio-psicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; (b) um baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; (c) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; (d) esse comportamento diferenciado freqüentemente [sic] resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima [sic] dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; (e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas a falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo “fracasso”; (f) o fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido (MAZZOTI, 2008, p. 03).

Charlot (2000) entende que exista uma correlação estatística, muito debatida na visão sociológica, entre a posição social dos pais e a posição escolar dos filhos, constituindo assim um dos fatores do destino escolar e social deles. Porém ele não deixa de criticar isso como um indicador de categoria sócio-profissional, isso não é determinante para as desigualdades sociais e escolares, uma vez que há diferentes tipos de família e outras variáveis que influenciam nessa desigualdade ou “sucesso escolar”. Também essa visão ignora a singularidade e a história dos indivíduos, o significado atribuído às posições sociais, e suas atividades, suas práticas e a especificidade que se desenrola no campo do saber.

Carvalho (2010) em sua tese de doutoramento intitulada “A vida de pessoas cegas em Aracaju” mostra a vivência dos deficientes visuais por outros contornos, a deles mesmos. Ela destaca que

A visão exerce um papel fundamental no processo de apreensão do mundo e, por isso, adquiriu um valor primordial na nossa sociedade, não somente para o senso comum, mas para diversas áreas do conhecimento, sobretudo a filosofia, base do pensamento racional científico ocidental (CARVALHO, 2010, p. 39-40).

É neste universo sociocultural, onde as ideias estão estabelecidas de forma equivocadas e confusas, que segundo Moscovici (2009), nosso modo de pensar opera sob a racionalidade da ciência e a do senso comum. As Representações Sociais (RS) de Moscovici (idem) estudam tanto a cultura como a mente do indivíduo, o autor prefere o termo “social” para indicar que as relações entre sociedade e cultura são interdependentes, articulam elementos mentais, sociais e afetivos, vinculando a cognição, a comunicação e a linguagem com as relações sociais que intervêm nestas representações em diversas áreas do conhecimento humano (JODELET, 1989). O universo das representações sociais nos faz refletir sobre o modo como agimos em nosso cotidiano, mediados pela linguagem.

A partir dessa relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, o mundo social fornece visões, ou mesmo versões, sempre edificadas, que necessita de compreensão, interpretação, adaptação, aceitação ou rejeição. A percepção/representação que se tinha antes de um aluno PNEE, predominantemente equivocada, não é a mesma que se tem na contemporaneidade. Prova disto é o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Isso significa que a representação não emergiu do vazio nem foi forjada do nada. Essa representação é um produto da luta, na medida em que esta comporta um registro de atitudes, concepções, modelos, leis e regras pelos quais os professores devem se pautar; uma construção pessoal, na medida em que cada PNEE, em seu contexto social e econômico e conforme sua experiência de vida forja uma ideia de si mesmo, daquilo que ele prefere, do modo como gosta de ser considerado e tratado.

A partir daí surgem pesquisas sobre as representações sociais em busca de um caminho propício para entender esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e/ou grupos e para explicar alguns acontecimentos da realidade social humana.

Cada universo, segundo Moscovici (2009) apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto, e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos.

Lima e Machado (2011) trazem em um artigo publicado na Revista Ensaio, cujo tema “As representações sociais dos licenciandos de física referentes à inclusão de deficientes visuais, o “Ensino Inclusivo de Física para alunos com deficiência visual”. As autoras afirmam que o objeto da inclusão não é colocado diretamente no foco da discussão dos licenciandos, que abordam muito mais a questão das diferenças que esses alunos representam em comparação aos alunos sem deficiência visual, ou seja, a turma.

O fato de o ensino de Física para alunos com deficiência visual não se apresentar como uma representação social mostra que a ideia de cegos estudarem Física em abordagens mais amplas ainda não é compartilhada pelo coletivo. Se existe uma representação em torno dos alunos com deficiência visual, é que qualquer ação na escola pode até incluí-los ao grupo de alunos, porém eles continuam sendo encarados como diferentes (LIMA & MACHADO, 2011, p. 12).

O que Mantoan (2004) defende, pois para ela a escola reflete a vida em sociedade. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença/diversidade. Ressalta que o discurso da modernidade, que sustenta uma organização pedagógica onde “todos” são iguais, nega as diferenças que compõem a tessitura do cotidiano escolar. Assim, esse discurso não gerou a “garantia de relações justas nas escolas”. Essa marca social dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros (JODELET, 1990, pp. 361-362).

Entender esses processos da natureza do homem se faz necessário para qualquer pesquisador. O sujeito (professor ou aluno) não é um ser isolado, como diz Charlot (2000),

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. (p. 53).

Já se discutia no século XIX e XX sobre as relações que o indivíduo tem com a sociedade, com o outro, com a cultura, ou seja, o sujeito é singular e ao mesmo tempo é coletivo. Um dos teóricos que mais influenciou nesse foi Moscovici, que figura no rol dos homens que, no interior das ciências sociais, fez a diferença, ousou compreender o “poder das ideias” das minorias ativas, o modo como os sujeitos persuadem e influenciam uns aos outros pela comunicação. A obra desse autor fornece subsídios à pesquisas científicas à medida que trata a construção histórica das Representações Sociais, esclarecendo sua origem e suas implicações no pensamento contemporâneo.

Além disso, afirma que as representações sociais, tal como as opiniões e as atitudes, são “uma preparação para a ação”, mas, ao contrário dessas, não são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto.

Entretanto, é preciso considerar que o fato das representações sociais terem origem nas condições sócioestruturais e sóciodinâmicas de um grupo, não impede que os indivíduos dêem a essas representações um toque singular, uma vez que cada um está sujeito a experiências particulares, embora faça parte de um mesmo grupo social, o que por sua vez, possibilita percepções e apreensões diferenciadas de um objeto, em relação a outros indivíduos de seu grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo atual, é grande o número de pessoas que são atingidas pela limitação visual, cerca de 35,7 milhões de pessoas declararam serem deficientes visuais no Censo demográfico 2010 (IBGE). Essa limitação visual traz para a pessoa deficiente uma das mais sérias restrições, que é a impossibilidade de acesso direto aos veículos de comunicação escrita, utilizados pelos videntes. Essas restrições, senão forem sanadas e ou diminuídas, dificultarão para o deficiente a informação em geral e consequentemente à formação educacional, cultural e profissional, necessária a todo cidadão.

Isto nos coloca diante da necessidade, como professores, de identificar que mecanismos/métodos seriam melhor trabalhados para que as habilidades e competências dessa população sejam desenvolvidas no ensino de ciências. Contudo devemos observar que o Ensino de Ciências possui características particulares em relação a outras disciplinas

acadêmicas e que por isto, se faz necessário que o professor utilize diversas metodologias, concomitantemente, atribuindo-se em consideração atividades didáticas que contemplem o conteúdo e relacionando-os com a leitura, a interpretação e a produção de textos.

Além disso, não podemos deixar de lado o quão importante é analisar e entender a vida cotidiana das pessoas com deficiência visual, pois comporta um mundo individual, com sentimentos, afetos, experiências, desejos, e história pessoal ao mesmo tempo intersubjetiva/grupal e objetivada nas relações e ações partilhadas socialmente. Concordamos com Charlot (2000), do ponto de vista que temos, como professor da área das ciências exatas, que analisar a situação do ensino olhando o sujeito a partir dessas relações com saber, com o mundo, com o outro. Não o isolar do grupo.

Nesse contexto, buscar-se-á evitar o reducionismo de que deficiência é apenas um fenômeno socialmente construído, pois a perda sensorial e as dificuldades dela decorrentes são reais, e a forma diferente de aprender e construir conhecimento são essenciais. Nessa visão de tratá-lo como coitado é que deixamos de fazer o nosso trabalho. Onde entra a teoria das representações sociais, a nosso ver, pois conhecendo a história desde o princípio podemos mudar ou tentar dar um “ponta pé” inicial para que ocorra essa mudança de visão.

Buscar entender/conhecer essas representações sociais e as relações com o saber dos professores e desses indivíduos é fazer parte da construção de uma educação realmente de qualidade. A compreensão dos fatos talvez contribua para mudanças significativas no âmbito educacional.

Nossa intenção nesse artigo não foi colocar culpa em alguém sobre a situação da inclusão. Sobretudo essas reflexões servem para que outras pesquisas se desenvolvam nessa vertente, pois essa linha de pesquisa está muito carente. Também não temos a intenção de esgotar aqui esse debate. Portanto a discussão sobre as relações com o saber e sobre as representações sociais dos sujeitos sejam eles deficientes visuais ou não, está ainda em construção e tem espaço para outras opiniões.

[1] Fonte: Censo da Educação Básica 2013. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

CAMARGO, E. P. de; NARDI, R; CORREIA, J. N. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de Física Moderna. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. V. 10, n. 02, 2010.

CARVALHO, C. A. **A vida de pessoas cegas**. Tese de doutoramento. PUC-SP, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Editora: Artmed, Porto Alegre, 2000.

COSTA, W. A.; ALMEIDA, A. M. de O. **Teoria das representações sociais**: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as_teorias_das_repres.html> Acesso em: 15 dez. 2014.

FONSECA, S. G. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, 2010.

LIMA, M. da C. de A. B.; MACHADO, M. A. D. As representações sociais dos licenciandos de física referentes à inclusão de deficientes visuais. In: **Rev. Ensaio** - Belo Horizonte - v.13, n.03. p.119-13, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças**: a contribuição de LEPED (Unicamp), 2002. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/cenario.htm>> Acesso em: 29 abr. 2010.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos, 1ed., São Paulo: Summus, 2006. (1ª. Parte).

MASINI, E. F. S. **Inclusão do aluno com deficiência visual**: saber requerido. Editora Scipione. 2006.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.01, n. 01, p. 18-43, 2008.

MOSCOVICI, S.. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 404 p.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

REIS, S. L. de; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. In: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 33, n. 02, p. 149-159, 2011.

SILVA, N. de M. A. **Matemática e educação matemática**: re(construção) de sentidos com base na representação social de acadêmicos. UFRRJ – Grupo de Educação Matemática: GT 19. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT19-3510--Res.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

Ildema Gomes Aragão[1]

[1] Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFS), Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Matemática (FSLF), Licenciada em Matemática (UNIT), Professora da Rede Estadual e Municipal de Sergipe. E-mail: ildemaga@bol.com.br.

Recebido em: 06/07/2015

Aprovado em: 06/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: