

La discapacidad en el siglo XXI: La experiencia iberoamericana
Eje temático: Discapacidad y educación inclusiva

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES QUE TRABAJAN CON ESTUDIANTES CON DESCAPACIDADEN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Social Representations of Teachers who Work with Disabled Students about Inclusive Pedagogical Practice

Sâmia Carolina Gomes do Rosário

Universidad Estadual de Pará

samia.cgr@gmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

nildeapoluceno@gmail.com

Tânia Regina Lobato dos Santos

tania02lobato@gmail.com

Pontificia Universidad Católica de São Paulo

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar la representación social en las narrativas de los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad sobre la práctica pedagógica inclusiva en la sala de recursos multifuncionales o la sala de aula corriente. Se trata de una investigación bibliográfica con énfasis en las Representaciones Sociales de Moscovici (2015), Jodelet (2001; 2005) y en Sá (1995), que encontró potencial en la educación y en el campo de la educación especial e inclusiva, en Dotta (2006), Gilly (2002) y Oliveira (2005; 2014). Para este estudio, se utilizaron datos de investigaciones

realizadas por Tavares y Pastana (2014); los artículos de Benjamin et al. (2014) y Neves et al. (2014), publicados en Oliveira (2014); y Kassar (2009). Las narrativas de los docentes fueron planteadas en Kassar (2009), Soares y Carvalho (2012) y Rodrigues y Bugarim (2014). Como resultado del análisis, encontramos que se destacaron algunas representaciones: 1. Los/Las maestros/as se resisten a trabajar con el público de educación especial; 2. Los/Las docentes sin formación específica no son capaces de tratar con estudiantes con discapacidad; 3. El/La maestro/a de escuela regular no tiene interés en la formación de temática inclusiva; 4. El trabajo desarrollado en las salas de recursos multifuncionales está infravalorado en el contexto educativo y escolar.

Se concluye que, a pesar de que la investigación se realizó en dos estados y cinco municipios, se encontraron aproximaciones significativas con relación a las representaciones de los/las docentes, demostrando que algunas de las representaciones evidenciadas pueblan diferentes realidades brasileñas.

Palabras clave: Educación especial; Representaciones sociales; Prácticas pedagógicas; Inclusión; Profesorado.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the social representation in the narratives of teachers who work with disabled students, about inclusive pedagogical practice in a multifunctional resource room or in a regular classroom. This is a bibliographic research with emphasis on the Social Representations of Moscovici (2015), Jodelet (2001; 2005) and Sá (1995), which found potential in education and in the field of special and inclusive education, in Dotta (2006), Gilly (2002) and Oliveira (2005; 2014). For this study, data from research conducted by Tavares and Pastana (2014) were used; the articles by Benjamin et al. (2014) and Neves et al. (2014), published in Oliveira (2014); and in Kassar (2009). The teachers' narratives were collected in Kassar (2009), Soares and Carvalho (2012) and Rodrigues and Bugarim (2014). As a result of the analysis, we found that some representations stood out: 1. Teachers show resistance to working with the special education public; 2. The teacher without specific training is not unable to deal with students with disabilities; 3. The regular education teacher is not interested in the formations of the inclusive theme; 4. The work developed in multifunctional resource rooms is undervalued in the educational and school context. It is concluded that even though the research took place in two states and five municipalities, we found significant approximations in relation to the representations of teachers, demonstrating that some of the representations evidenced populate different Brazilian realities.

Key words: Special education; Social representations; Pedagogical practices; Inclusion; Teachers.

Introducción

Las representaciones sociales han encontrado un terreno fértil en el campo educativo, especialmente en el área de la educación especial y la inclusión. Son conceptos, explicaciones y afirmaciones que se originan en situaciones de la vida cotidiana. Es una forma de conocimiento del sentido común que tiene la atribución de generar conductas y comunicación entre las personas. Por lo tanto, tales representaciones están directamente vinculadas a la práctica.

Salgado (2008: 61) considera que las prácticas pedagógicas de los docentes se dan en un proceso de construcción histórica que se constituye a partir de sus experiencias con diferentes emociones, cuando "crean representaciones, resuelven conflictos, toman decisiones".

A partir de esta concepción, este artículo se propone analizar las narrativas de las/los profesores sobre las prácticas pedagógicas de docentes que trabajan directamente con estudiantes con discapacidad - ya sea en el Aula de Recursos Multifuncionales (SRM) o en el aula regular -, con miras a la inclusión, a la luz de la teoría y el método de representaciones sociales de Moscovici.

El tema de la educación especial e inclusiva está estrechamente ligado al interés y objeto de estudio de los autores, además de formar parte de sus prácticas profesionales como docentes e investigadores.

Se caracteriza como un estudio bibliográfico, con consultas a teóricos de la Representación Social, entre ellos Moscovici (2015), Jodelet (2001; 2005) y Sá (1995), y Educación Especial e inclusión, especialmente Dotta (2006), Gilly (2002) y Oliveira (2005; 2014). En este texto también se recopiló información de investigaciones realizadas por Tavares y Pastana (2014); los artículos de Benjamin et al. (2014) y Neves et al. (2014), publicados en Oliveira (2014) y Kassar (2009). Las narrativas de los docentes fueron extraídas de Kassar (2009), Soares y Carvalho (2012) y Rodrigues y Bugarim (2014).

El texto está organizado en cinco secciones. La primera es la introducción propiamente dicha, compuesta por una breve explicación sobre las representaciones sociales, la finalidad del texto, la caracterización como estudio bibliográfico, la promoción de la escritura, el interés de los autores y la organización de las secciones; el segundo es metodológico, contiene el origen de las narrativas de los participantes

de la investigación, las características metodológicas, los objetivos, la forma de recolección de datos y ubicación geográfica de cada investigación elegida. También es posible encontrar la base teórico-metodológica del abordaje y la objetivación, además de algunas aproximaciones encontradas en los enunciados analizados; en el tercero, encontramos el origen y concepto de las representaciones sociales sostenidos principalmente en Moscovici (2015), Jodelet (2001) y Sá (1995), así como su aplicación en el campo educativo y en el campo de la investigación en general apoyada en las ideas y concepciones de Dotta (2006), Gilly (2002), Jodelet (2001), Oliveira (2014) y Spink (2013); el cuarto está compuesto por el análisis de las declaraciones de los docentes sobre aspectos relevantes de la formación y la práctica de estos profesionales que trabajan con el público de educación especial. Para ello, se utilizó la encuesta realizada por Tavares y Pastana (2014), en su Trabajo de Conclusión del Curso; Benjamin *et al.* (2014) y Neves *et al.* (2014), en un artículo publicado en el libro de Oliveira (2014); y Kassir (2009). Lo dicho por los/las docentes fue contrastado con las contribuciones de Kassir (2009), Soares y Carvalho (2012) y Rodrigues y Bugarim (2014). Y, por último, las consideraciones finales.

Metodología

Al leer el libro "Ciencia y sentido común en la vida cotidiana de las clases especiales" de Mônica Kassir (2009), que discute las concepciones que los/las docentes tienen sobre sus alumnos/as con discapacidad intelectual y sobre su propio trabajo, nos dimos cuenta de que algunos aspectos de las afirmaciones de los/las profesores/as participantes en su investigación eran comunes con otras afirmaciones que se han leído tantas y tantas veces sobre la práctica pedagógica que involucra a los estudiantes con discapacidad.

De esta manera, revisamos viejas lecturas para rescatar estas narrativas que tanto tenían en común. Nos apoyamos en el libro organizado por Ivanilde Oliveira (2014), que reúne artículos que presentan los resultados de la investigación "La Práctica de la Escolarización Inclusiva y la Atención Especializada en la Amazonía de Pará". Nos centramos especialmente en los textos de Neves *et al.* "Prácticas de escolarización inclusiva en el municipio de Santarém" y Benjamin *et al.* sobre la "Práctica de escolarización inclusiva en el municipio de Barcarena".

En la última referencia, destacamos algunas afirmaciones de la investigación de Lorena Tavares y Samara Pastana (2014), sobre el "Rol del Docente en el Servicio Educativo Especializado de Estudiantes con Discapacidad Intelectual".

Kassir (2009) dialogó con docentes de clases especiales del sistema escolar público de los municipios de Corumbá/MS y Ladário/MS a través de una entrevista

abierta. La investigación tuvo como objetivo plantear temas de discusión, a saber: "el diagnóstico como proceso de selección escolar"; "La concepción de la discapacidad mental y las características del niño de clase especial"; y "la organización de la práctica pedagógica en el aula" (Kassar, 2009: 33).

El segundo estudio fue realizado por investigadores del Grupo de Investigación en Educación Popular/Educación Inclusiva - NEP - UEPA - Barcarena, con el objetivo de analizar la práctica de la educación inclusiva en salas comunes y salas de recursos multifuncionales del municipio. Para ello, la investigación se desarrolló a partir de un estudio de campo en dos escuelas municipales, donde participaron cuatro docentes del aula corriente y cuatro del SRM (Benjamin *et al.*, 2014).

El artículo de Neves *et al.* (2014) divulgó la investigación realizada en dos escuelas primarias municipales de Santarém/PA, donde se recolectó información a través de entrevistas con cuatro docentes que actúan en el SRM y cuatro en las clases regulares, con el objetivo de verificar y analizar cómo se desarrollan prácticas de escolarización inclusiva y servicio educativo especializado en escuelas de redes municipales de educación en el estado de Pará.

Los autores Tavares y Pastana (2014) realizaron su investigación en una escuela municipal de educación infantil y educación primaria, ubicada en la ciudad de Belém/PA. Las declaraciones fueron recogidas por medio de entrevistas realizadas a cuatro docentes del Servicio Educativo Especializado de la mencionada institución. El objetivo general de este estudio fue analizar cómo se produce el desempeño del profesor del Aula de Recursos Multifuncionales para estudiantes con discapacidad intelectual.

Después de la lectura de estos cuatro textos, seleccionamos los enunciados que presentaban similitudes en cuanto a las concepciones sobre las personas con discapacidad (ya sea en la sala de recursos multifuncional o en la sala corriente) y sobre sus prácticas educativas. Cabe destacar que los/las autores/as de los estudios originales no hicieron uso de representaciones sociales.

A partir de estas afirmaciones, categorizamos en función del abordaje y la objetivación. En el abordaje, tratamos de acoplar lo desconocido, lo diferente, a lo familiar, en un intento de encuadrarlo en una situación que ya conocemos. La objetivación presupone transformar algo abstracto en algo concreto, más visible, palpable. El abordaje busca significados que se relacionan con los valores sociales, también puede enriquecer la interpretación, dando continuidad a la objetivación y conducir a una teoría (Jodelet, 2001).

Para corroborar el análisis de las afirmaciones de los/las docentes, se utilizaron los aportes teóricos de la propia Kassar (2009), además de los autores Soares y Carvalho (2012) y Rodrigues y Bugarim (2014).

A pesar de que la investigación se llevó a cabo en dos estados (Pará y Mato Grosso do Sul) y en cinco municipios (Belém/PA, Barcarena/PA, Santarém/PA, Corumbá/MS y Ladário/MS), encontramos aproximaciones significativas, demostrando que algunas representaciones pueblan diferentes realidades brasileñas.

Representaciones sociales: origen, concepto y aplicación en el ámbito educativo

Origen

La Teoría de las Representaciones Sociales se debe al psicólogo social de origen francés, Serge Moscovici, quien se dedicó al campo de los estudios psicosociológicos. Si se considerara sólo su componente sociológica, la teoría se basaría en la idea de que todo el mundo estaría bajo control ideológico. Si se considera solo su parte psicológica, diría que las mentes son receptáculos de informaciones e ideas construidas desde fuera. Desde su perspectiva psicosociológica, los individuos son pensadores activos frente a las interacciones cotidianas (Sá, 1995).

De acuerdo con este autor, Moscovici se basó en el concepto de representaciones colectivas de Durkheim, que, a su vez, basó su concepto en el estudio de las religiones primitivas. Sin embargo, a diferencia de Durkheim, las representaciones con las que se deparó Moscovici no son las de épocas pasadas, sino las del presente, que forman parte de la vida cotidiana.

El concepto durkhemiano era amplio, estático y absoluto. Por otro lado, el de Moscovici abarca los comportamientos y la comunicación, es plástico, buscando descubrir la estructura de las representaciones sociales y sus mecanismos internos (Sá, 1995). El fenómeno social (hecho social) estudiado por Durkheim tenía un carácter abstracto, mientras que el fenómeno social en Moscovici trabaja sobre circunstancias concretas.

Moscovici (2015: 32) afirma que las representaciones nos guían hacia lo que entendemos como realidad:

No quiero decir que tales representaciones no correspondan a algo que llamamos mundo externo. Simplemente me doy cuenta de que, en lo que respecta a la realidad, estas representaciones son todo lo que tenemos, aquello en lo que nuestros sistemas perceptivos, como el cognitivo, están sintonizados.

Y como seres sociales y culturales, siempre cargamos con la percepción de lo que hemos aprendido socialmente, es decir, una visión impuesta y distorsionada por las representaciones (Moscovici, 2015). Las representaciones emergen entonces de la colectividad en la que el individuo se inserta.

Estas ideas socialmente constituidas se adentran en nosotros, nos guste o no, por lo que no tiene sentido negar su influencia sobre nosotros, sino reconocer que las representaciones presentan una forma de realidad (Moscovici, 2015: 41). De esta manera:

Las personas y los grupos crean representaciones en el curso de la comunicación y la cooperación. Las representaciones, por supuesto, no son creadas por un individuo de forma aislada. Una vez creadas, sin embargo, cobran vida propia, circulan, se encuentran, se atraen y se repelen, y dan oportunidad al nacimiento de nuevas representaciones, mientras que las viejas representaciones mueren... Cuanto más se olvida su origen y se ignora su naturaleza convencional, más *fossilizado* se vuelve.

En este estudio, en particular, indagamos, en el discurso de los y las docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad, qué representaciones llevan consigo, qué aproximaciones encontramos en estos enunciados y cuál es su repercusión en la práctica pedagógica.

Concepto

Jovchelovitch (2013: 63) considera las representaciones sociales como una actividad simbólica, para lo cual la teoría de las representaciones sociales se construye sobre una teoría de los símbolos:

Símbolos presuponen la capacidad de evocar la presencia a pesar de la ausencia, ya que su característica fundamental es que significan otra cosa. En este sentido, crean el objeto representado, construyendo una nueva realidad para la realidad que ya está ahí. [...] A través de los símbolos, diferentes cosas pueden significar entre sí y pueden sumergirse unas en otras; Permiten una variabilidad infinita y, sin embargo, son referenciales.

De acuerdo con Wagner (2013: 119), la representación social tiene un concepto versátil, proporcionando interpretaciones variadas e incluso contradictorias:

Por un lado, la representación social se concibe como un proceso social que involucra la comunicación y el discurso, durante el cual se construye y elabora el significado de los objetos sociales. Por otro lado, y especialmente en lo que se refiere al contenido de la investigación empíricamente orientada, las representaciones so-

ciales se operacionalizan como atributos individuales, como estructuras individuales de conocimiento, símbolos y afectos distribuidos entre las personas en grupos o sociedades.

Lane (1995: 59) considera que las representaciones sociales posibilitan las concepciones del individuo sobre el mundo que le rodea, es decir, sobre su contexto social. "La Representación Social se caracteriza como un comportamiento observable y registrable, y como un producto simultáneamente individual y social, estableciendo un fuerte vínculo conceptual entre la psicología social y la sociología".

Según Moscovici (1976 *apud* Sá, 1995: 26),

[...]estos "conjuntos de conceptos, afirmaciones y explicaciones", que son las Representaciones Sociales, deben ser considerados como verdaderas "teorías" del sentido común, "ciencias colectivas" *sui generis*, a través de las cuales se lleva a cabo la interpretación e incluso la construcción de realidades sociales.

Moscovici (2015: 209) considera que lo que define una representación social, desde un punto de vista estático, es "un cierto modelo recurrente y comprensivo de imágenes, creencias y comportamientos simbólicos", mientras que, desde una perspectiva más dinámica, las representaciones sociales serían "como una 'red' de ideas, metáforas e imágenes, más o menos libremente interconectadas y, por lo tanto, más móviles y fluidas que las teorías" (210).

La caracterización de las representaciones sociales es entendida de la siguiente manera por Jodelet (2001: 22):

Es una forma de conocimiento, socialmente elaborada y compartida, con un objetivo práctico, y que contribuye a la construcción de una realidad común para un grupo social. Igualmente denominada como conocimiento del sentido común o incluso conocimiento ingenuo, natural, esta forma de conocimiento se diferencia, entre otros, del conocimiento científico. Sin embargo, es considerado como un legítimo objeto de estudio, debido a su importancia en la vida social y a la posible elucidación de los procesos cognitivos y las interacciones sociales.

Menin y Shimizu (2005) señalan que las representaciones sociales son una forma de conocimiento práctico, de la vida cotidiana, de la experiencia vivida de las personas y que re-presentan algo o dan presencia a algo ausente.

La redacción de este texto se basa en la concepción de Moscovici y Jodelet, por lo que se considera que las representaciones sociales se basan en el sentido común, ganan proporción a través de la comunicación y se reflejan en los comportamientos entre individuos.

Aplicación en el ámbito educativo

Para Dotta (2006), las representaciones sociales operan como reproductoras, tienen en cuenta valores, reglas y nociones y determinan comportamientos. Para este autor, el área de la educación ha privilegiado los estudios sobre las representaciones sociales, ya que muchos trabajos se han desarrollado desde esta perspectiva. Las escuelas son un campo rico para este tipo de estudios, ya que siempre ha estado influenciado por grupos sociales, ya sea con mayor o menor intensidad. Los discursos políticos, administrativos, de los empleados o de los usuarios son objeto de este análisis.

Jodelet (2005: 42) también concibe la educación como un campo privilegiado en los más diversos niveles: en el plano político, en la jerarquía institucional y en el nivel de los usuarios del sistema escolar.

Estas representaciones son reconocibles en contextos institucionales y prácticas concretas a través de los discursos de los diferentes agentes e, históricamente, considerando la evolución de las políticas educativas, de las poblaciones a las que se dirigen con la masificación y democratización de la escuela, de las posiciones e identidades que resultan de parte de los socios en la relación pedagógica.

Hay líneas de trabajo que indagan en los significados de las situaciones pedagógicas que ocurren en el espacio escolar. Gilly (2002: 243) afirma: "esto resulta en articulaciones con las representaciones sociales, ya sea porque aparecen directamente relacionadas, o porque los significados tomados en cuenta mantienen estrechas relaciones con ellas". Estas articulaciones se relacionan con fenómenos como: "las relaciones entre la pertenencia a un determinado grupo social y las actitudes y comportamientos frente a la escuela, la manera en que el docente concibe su rol, etc. [...] a la comunicación pedagógica dentro del aula y a la construcción del conocimiento". (232).

Menin y Shimizu (2005) hicieron una recopilación de las investigaciones sobre educación y representaciones sociales a partir de eventos científicos ocurridos entre 2000 y 2003. Se analizaron un total de 138 estudios brasileños, cuyos objetivos fueron: ciencias o disciplinas escolares y diferentes pedagogías; conceptos escolares específicos; las funciones políticas y pedagógicas de la escuela y las funciones y roles de sus agentes; proceso de enseñanza-aprendizaje; Relación entre la escuela y la comunidad; la vida escolar del estudiante; libros de texto y otros materiales; La teoría de las representaciones sociales como recurso teórico y metodológico para la investigación en educación.

Las representaciones sociales se encuentran fuertemente en las relaciones entre educación especial e inclusión, por lo que los estudios en esta área son variados.

Gilly (2002: 245), al referirse al "prototipo de buen estudiante" según el punto de vista de los docentes, señala que:

El buen estudiante, al mismo tiempo inteligente dinámico, que habla bien y con agradable sociabilidad, provendría más a menudo del medio social favorecido y evocaría el modelo aún vivo de la escuela de las "élites" basada en la ideología del don y la brillantez.

Las personas con discapacidad son consideradas "inválidas, defectuosas, discapacitadas, incapaces, excepcionales y portadoras de discapacidades" (Oliveira, 2005: 169). La autora señala que "la visión de estas personas en el imaginario social y educativo colectivo es la de seres 'diferentes' e 'incapaces', por lo tanto, no aceptados, no respetados como ciudadanos, etiquetados y excluidos por la sociedad" (Oliveira, 2005: 169). En este caso, la "diferencia" se asocia a un concepto de algo negativo, por lo tanto, cargado de representación discriminatoria y a menudo asociado a la enfermedad mental.

Para que las representaciones se transformen por completo, sería necesario que otros sistemas de representaciones sociales fuera de la escuela también cambiaran (Gilly, 2002). Sin embargo, sabemos que no hay tiempo para esperar el cambio de afuera hacia adentro, ya que las personas con discapacidad están en todas las escuelas y en todas las clases, no podemos ignorarlas. De ahí la importancia de tomar medidas internas para sensibilizar, informar y garantizar la lucha contra las barreras actitudinales y arquitectónicas en el espacio escolar.

Aplicaciones en el campo de la investigación

Los estudios sobre las representaciones sociales han ganado espacio en otros campos además de la educación, y su característica metodológica les ha permitido expandirse aún más.

Con las representaciones sociales, nos ocupamos de fenómenos observables directamente o reconstruidos por una obra científica. En los últimos años, estos fenómenos se han convertido en un tema central para las ciencias humanas. A su alrededor se constituyó un dominio de investigación, dotado de instrumentos conceptuales y metodológicos propios que interesan a diversas disciplinas (Jodelet, 2001: 17).

Jodelet (2001: 23) señala que la peculiaridad de los objetos, contenidos y procesos explica el enfoque de las investigaciones en las representaciones sociales.

A partir de la riqueza fenoménica observada intuitivamente, los diferentes enfoques recortarán objetos que serán recolectados, analizados y manipulados, gracias a procedimientos empíricos probados, para dar lugar a construcciones científicas,

sujetas a tratamiento teórico. La riqueza de la noción de representación, así como la diversidad de corrientes de investigación, se presta a diferentes ángulos de ataque y ópticas en el tratamiento de los fenómenos representativos.

Así, el autor considera que tales especificidades conducen a un universo en expansión, un ambiente fértil que ha sido (y puede ser aún más) explorado por los diversos campos con sólidos instrumentos conceptuales y empíricos (Jodelet, 2001).

Dotta (2006: 41) afirma que “La Teoría de las Representaciones Sociales se constituye en un referencial teórico-metodológico, es decir, una teoría que trae en su núcleo un método”.

Para Wagner (2013: 131), la investigación sobre representaciones sociales se utiliza cuando se hace referencia a individuos que representan a un grupo específico o se refiere a los atributos de las propias unidades sociales: "Si el investigador está interesado en las características distribuidas de las representaciones sociales, el investigador deberá remitirse al nivel de evaluación individual", utilizando una muestra de varios individuos. "Si, por el contrario, el investigador está interesado en las características colectivas de una representación social, él o ella, evaluará la representación perteneciente a los grupos a través de documentos, análisis de medios o encuestas" (133). Según el mismo autor, la mayoría de las investigaciones sobre representaciones sociales se enmarcan en la primera opción.

Oliveira (2014) se apoya en las ideas de Moscovici al indicar algunos procedimientos metodológicos para la investigación de representaciones sociales:

- desplazar la investigación de lo individual a lo colectivo;
- No separar los procesos y contenidos del pensamiento social;
- invertir el papel del laboratorio y el de la observación, considerando el contexto de las representaciones.

De acuerdo con el mismo autor, Moscovici, el análisis de las representaciones sociales debe darse a través de la comparación entre grupos, entre culturas, entre mentalidades e ideologías.

Jodelet (2001: 28) señala tres preguntas importantes que deben hacerse en la investigación sobre las representaciones sociales: "¿Quién sabe y de dónde sabe?", "¿Qué y cómo sabe?" y "¿Qué sabe y con qué efectos?". También según esta autora, es necesario articular la descripción del contenido cognitivo de una determinada representación social, relacionarla con las condiciones socioculturales en las que están inmersas, y discutir y confrontar la representación con conocimientos eruditos (Jodelet, 2001 apud Oliveira, 2014).

Spink (2013: 105-108) afirma que los estudios centrados en las representaciones suelen requerir largas entrevistas semiestructuradas, además de encuestas sobre el contexto social e histórico de los sujetos sociales. Como el análisis del discurso requiere mucho tiempo, utilizan pocos sujetos. El autor señala los pasos para la interpretación de los datos según el análisis del discurso:

- transcripción de la entrevista;
- lectura flotante del material, con el fin de permitir que emerjan cuestiones afectivas;
- reanudación de los objetivos de la investigación, definiendo claramente el objeto de la representación;
- construcción de mapas de transcripción de la entrevista, con el fin de ver la asociación de ideas;
- transportar estas asociaciones a un gráfico, puntuando las relaciones entre los elementos cognitivos, las prácticas y las cuestiones afectivas.

De acuerdo con Spink (2013: 112), la investigación sobre representaciones con grupos ha hecho uso principalmente de cuestionarios con preguntas abiertas, siendo que la representación se muestra en la "suma del análisis de la asociación de ideas de varias preguntas".

El aporte metodológico de las representaciones sociales sirve tanto para comprender el mundo que lo rodea como para transformarlo, para intervenir en la realidad en la que se inserta, acercándose así, a la investigación-acción y a la propuesta liberadora de Paulo Freire (Oliveira, 2014).

En cuanto a la intervención, Jodelet (2007 apud Oliveira, 2014: 146) menciona que las representaciones sociales pueden entrelazarse de las siguientes maneras:

- a) cuando la explotación de las Representaciones Sociales produce un efecto de modificación de la forma de pensar;
- b) cuando la transformación de las prácticas tiene un efecto sobre las Representaciones Sociales;
- c) cuando la intervención sobre las Representaciones Sociales se dirige intencionalmente a buscar un cambio en el modo de ser de los sujetos, o en su conducta.

También según Oliveira (2014: 159), las investigaciones realizadas en el ámbito de la educación "encuentran en las representaciones sociales un importante apoyo teórico-metodológico, porque permiten *develar* el significado de las percepciones de los actores educativos en su contexto escolar cotidiano".

Así, en la siguiente sección de este artículo, buscamos realizar un análisis de contenido de los enunciados de los/las docentes, sobre su práctica educativa considerando a los estudiantes con discapacidad y fundamentalmente, a la luz de las representaciones sociales, en las categorías de anclaje y objetivación.

Análisis de los discursos de los docentes

Los enunciados de los/las docentes tienen como punto de convergencia las dificultades a las que se enfrentan los/las profesionales a la hora de tratar con personas con discapacidad en el contexto escolar y se subdividen en enseñanza colaborativa, formación docente y (des)valorización.

El siguiente informe es de un/una profesor/a de SRM sobre la dificultad que enfrenta a la hora de intentar llevar a cabo un trabajo colaborativo con los/las profesores del aula regular:

Algunos de ellos imponen una resistencia extrema, incluso si intentamos, cualquier maestro de nosotros en un salón de recursos multifuncional, reunirnos, guiarnos. Mira, el trabajo con este estudiante específicamente debería ser de esta manera. Tratamos de orientar, de dar una pauta. Algunos de ellos incluso dan una respuesta muy contundente, como, no estaba preparado para esto, no me pagan por esto, no me pagan por esto [...] (Tavares y Pastana, 2014: 41).

En la anterior cita, percibimos el discurso del maestro del aula regular que dice que no estaba preparado para tal función, es decir, para trabajar con el público de educación especial. Y va aún más allá al decir "no gano por eso", es decir, el/la docente no se considera responsable de la educación de ese/esa alumna, por lo tanto, no reconoce su derecho a estudiar, no en ese espacio. Si se cuestiona el derecho a estar en ese entorno (aula), se entiende que probablemente se niegue el derecho a recibir una educación de calidad (o cualquier tipo de atención).

Es posible encontrar el alegato de una deficiente formación del/de la docente en el aula regular, ya sea inicial o continua, siendo utilizada como una posible justificación para que se realice un trabajo verdaderamente inclusivo: "Las dificultades que encuentro son trabajar con aquello en lo que nunca me he formado. Nunca tuve ninguna formación en el área inclusiva, aprendí con dificultad a lo largo de mi vida a trabajar con ciegos en el aula o a trabajar con sordos" (Benjamin *et al.*, 2014: 184).

Declaraciones similares también se encontraron en las oraciones que siguen. El primero es un/una maestro/a de SRM y los dos siguientes son maestros/as de escuela regular:

Todavía encontramos muchas barreras por parte de los maestros de las escuelas regulares. Ya sea porque él, por falta de preparación en su curso de formación, que creo que es esta base, no estaba preparado para trabajar con estos alumnos, o porque realmente es un profesional que no tiene ningún interés en invertir en su formación, en su crecimiento profesional (Tavares y Pastana, 2014: 51).

Todavía no tengo tanta formación para trabajar con ellos.

Las dificultades, y [...] la formación del profesional que, nos guste o no, ya ha salido de la universidad sin esta formación. Las universidades dan una disciplina a nivel de pregrado [...] la concepción actitudinal de algunos profesores que aún piensan que debería ser como antes (Benjamin *et al.*, 2014: 208-209).

La falta de interés en la formación continua de los/las docentes de educación regular frente al tema inclusivo parece ser una constante, como también se puede observar en el relato del/de la docente de SRM:

Intentamos hacerlo de la mejor manera posible, vamos a las aulas a comprobar las necesidades del profesor y del alumno, realizamos capacitaciones bimestrales, ahora hay profesores que se resisten a participar en la formación, se creen con derecho a decir que no necesitan [...] (Benjamin *et al.*, 2014: 173).

Las investigaciones muestran que, en el ámbito educativo, los/las docentes de clase regular no cuentan con la formación adecuada/necesaria para interactuar pedagógicamente con los estudiantes con discapacidad (Oliveira y Santos, 2011; Silva y Lobato, 2021; Santos, 2020). Esta forma de entender considera que la formación inicial es deficiente y que la formación continua está ausente. Es importante destacar que tanto la formación inicial como la continua son sumamente relevantes para el/la docente.

Kassar (2009: 87-88) reflexiona sobre el tema de la siguiente manera:

La inversión en la formación del educador es necesaria porque posibilita nuevas interrelaciones que serán fundamentales para la formación de nuevos pensamientos y nuevos discursos. A partir de esta inversión, existe la posibilidad de que el docente conozca las múltiples determinaciones inherentes a su práctica, para percibirla como contradictoria y producto de una historia, por lo tanto, sujeta a nuevos cambios.

La formación del profesorado no debe basarse en el privilegio del cientificismo, ni en el practicismo, sino que debe promover el movimiento entre el conocimiento y la práctica, es decir, entre la teoría y la práctica. Según Soares y Carvalho (2012: 125):

Se trata de la comprensión de la formación como un proceso que se define por la incompletitud y que debe ser objetivado en su aprehensión, en la comprensión de

la inexistencia de un modelo ideal de formación y del profesor, de la imposibilidad de homogeneización de la acción docente.

También según estos autores, la formación, como proceso de aprendizaje y desarrollo, debería ser un derecho garantizado a los/las docentes. En cuanto a la formación docente para aspectos relacionados con la inclusión, Soares y Carvalho (2012: 122) Dicen que: "En general, pero especialmente en el caso de los docentes de inclusión, la mayoría de los docentes reclaman apoyo para sus acciones alegando que no pueden hacer el trabajo porque no tienen la formación específica y preguntan qué y cómo hacerlo".

Otra observación importante hecha por los/las docentes, en particular los que trabajan en el SRM, se refiere al poco valor atribuido al trabajo desarrollado en este espacio: "Su estructura y tamaño es bueno, pero aún faltan varios recursos. Hay baños, computadoras, pero solo uno que funciona" (Neves *et al.*, 2014: 113).

Tavares y Pastana (2014: 50) señalan que:

Sigue siendo una dificultad este tema logístico. El otro tema es el espacio físico en sí, no conozco ninguna sala de recursos multifuncional que tenga la dimensión de una sala aula y para mí debería serlo porque aquí hay un espacio pedagógico por excelencia

[...] A menudo, dentro de la propia escuela, nos encontramos con personas que discriminan a estos niños, al punto que en mi caso trabajo apartado, nos dejan en el olvido (...) si hay una reunión (...) tu opinión no cuenta, entras para que no digas que no entraste... (Kassar, 2009, p. 67).

Se observa que el trabajo realizado en el SRM es minimizado/despreciado/atribuido poco valor, considerando que queda relegado a un espacio que ni siquiera está configurado como aula. Esto muestra la desvalorización no solo atribuida a los estudiantes con discapacidad, sino también a los profesionales que trabajan en este espacio pedagógico. Para una función que se considera menor, cualquier espacio servirá.

En este caso, no solo el alumnado con discapacidad se enfrenta a situaciones de exclusión, sino también el profesorado que trabaja en el SRM.

Algunas declaraciones apuntan a problemas estructurales. Los profesores se quejan de que las aulas utilizadas para el funcionamiento de las clases especiales suelen ser improvisadas. Se instalan lejos de las otras salas que corresponderían al mismo grupo de edad y a veces incluso en otro periodo (Kassar, 2009: 65).

Rodrigues y Bugarim (2014: 122) contribuyen a esta percepción al caracterizar la SRM de las escuelas donde realizaron su investigación:

La sala multifuncional que funciona en la escuela infantil está instalada en un espacio razonable, pero no equivalente al espacio físico de un aula regular. [...]

La sala multifuncional que funciona en la escuela primaria se instaló en un pequeño espacio físico...

La Nota Técnica SEESP/GAB/N.º 11/2010 del 7 de mayo de 2010, que orienta la prestación de servicios educativos especializados en aulas de recursos multifuncionales, establece que dichos lugares deben contar con un "espacio físico adecuado" (Brasil, 2010: 07). Dado que el espacio asignado para este fin es responsabilidad de los sistemas escolares, no existen criterios mínimos de calidad en cuanto a la estructura, ni pautas de proximidad a las demás aulas y funcionamiento dentro del rango de edad de los estudiantes que asisten.

Por lo tanto, se concluye que estas atenciones son formas de organización que deben ser contempladas en el Proyecto Político Pedagógico de la institución, ya que no existe consenso y sentido común para hacer frente a estas y otras situaciones aquí reveladas. Es necesario concientizar y sensibilizar a la comunidad escolar sobre el trabajo que realizan los/las docentes de SRM para que su desempeño sea valorado como el de cualquier otro/otra docente.

La siguiente tabla, muestra las cuatro principales representaciones sociales encontradas en las declaraciones de los/las participantes de la investigación. Este proceso nos permite explicar el carácter concreto y abstracto de las representaciones (Jodelet, 2001):

Tabla 1: Representaciones sociales de los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad

Abordaje	Objetificación
Los/las maestros/as son reacios a trabajar con el público de educación especial (Tavares; Pastana, 2014); (Benjamin <i>et al.</i> , 2014)	"No estaba preparado para esto" "No me pagan por eso" "No me pagan por eso" "Debería ser como antes"
Los/las profesores/as sin formación específica no son capaces de tratar con estudiantes con discapacidad (Tavares; Pastana, 2014); (Benjamin <i>et al.</i> , 2014)	"No estaba preparado para esto" "Nunca me han entrenado" "Nunca he tenido ninguna formación en el área inclusiva" "Falta de preparación en su curso de formación" "No estaba preparado para trabajar con estos estudiantes"

	"No tengo la formación para trabajar con ellos" "Salimos de la universidad sin esta formación"
Los/las maestros/as de las escuelas regulares no están interesados en la formación inclusiva (Tavares; Pastana, 2014); (Benjamin <i>et al.</i> , 2014)	"No tienen ningún interés en invertir en su formación, en su crecimiento profesional" "Hay profesores que se resisten a participar en la formación, creen que tienen derecho a decir que no es necesario"
El trabajo desarrollado en salas de recursos multifuncionales es infravalorado por los sistemas educativos y las escuelas (Neves <i>et al.</i> , 2014); (Tavares y Pastana, 2014); (Kassar, 2009)	"Todavía le faltan muchas funciones" "Las computadoras [...] solo hay uno funcionando" "No conozco ninguna sala de recursos multifuncional que dé la dimensión de un aula" "Trabajo apartado, nos dejan en el olvido" "Si tienes una reunión(...) tu opinión no cuenta, entras para no decir que no entraste..."

Fuente: Elaboración propia

Para Jodelet (2001: 27), "la representación social es siempre una representación de algo (objeto) y de alguien (sujeto)", sin embargo, es necesario considerar la pertenencia al grupo, la participación social y cultural e incluso la actividad mental de la colectividad. También dice que "Compartir una idea o un lenguaje es también afirmar un vínculo social y una identidad" (34)

Como hemos observado, las declaraciones de los/las docentes seleccionados para este texto apuntan a cuatro representaciones principales creadas que repercuten en las prácticas de la vida cotidiana de las relaciones escolares y que se observaron aquí en las declaraciones de los entrevistados:

- Los/las maestros/as son reacios a trabajar con el público de educación especial;
- Los/las docentes sin formación específica no son capaces de tratar con alumnos con discapacidad;
- El/la maestro/a de la escuela regular no tiene interés en la formación inclusiva;
- El trabajo realizado en las salas de recursos multifuncionales está infravalorado por los sistemas educativos y las escuelas.

La principal constatación de las representaciones enumeradas es que, si, por un lado, la falta de preparación/formación ha sido una de las principales dificultades encontradas, por otro lado, existe una falta de interés por la formación en el tema. Revelando que, de hecho, esto ha sido utilizado como justificación para la no inclusión de estos estudiantes, en vista del pensamiento por parte de profesionales que aún creen que las escuelas regulares no son lugares para personas con discapacidad y que todo "debería ser como antes", es decir, que estas personas nunca deberían haber salido de las escuelas especializadas, que seguía un modelo segregacionista.

Como consecuencia, este pensamiento influye en la percepción discriminatoria no solo de los/las estudiantes con discapacidad, sino también de los/las docentes que trabajan en SRM, afectando la desvalorización de estos profesionales, su espacio de acción y su poder de voz y decisión dentro de la institución.

Esto converge con la afirmación de Gilly (2002: 236): "el sistema de representación articula en un todo coherente las contradicciones entre ideología y realidad, y asegura siempre su función de legitimar el sistema y justificar las prácticas".

Destacamos la afirmación de Jodelet (2001) de que las representaciones sociales implican un sistema complejo que requiere atención a los aspectos cognitivos y sociales. Los primeros están vinculados a pensamientos, conductas, normas y prácticas socialmente transmitidas, mientras que los segundos tienen que ver con interacciones y relaciones que afectan a las representaciones y a la realidad.

Reflexiones finales

Considerando que las representaciones sociales son construcciones que surgen en la vida social cotidiana, se fortalecen con el tiempo y así construyen una realidad común, se percibe que el entorno escolar está inmerso en relaciones que favorecen el surgimiento de dichas representaciones.

La educación especial e inclusiva ha sido un campo importante para la investigación en este sentido. Aquí se destacan las representaciones culturalmente construidas de los maestros que tratan directamente con estudiantes con discapacidades.

Corroborando la idea de que las representaciones circulan y, a veces, se atraen entre sí, está el hecho de que, a pesar de que la investigación se realizó en dos estados y cinco municipios, encontramos aproximaciones significativas, demostrando que algunas representaciones pueblan diferentes realidades brasileñas. El

punto central de las intervenciones son las dificultades que enfrentan los docentes para trabajar con personas con discapacidad y su ramificación está en la enseñanza colaborativa, la formación docente y la desvalorización profesional.

Frente a las afirmaciones analizadas, se observó la presencia de cuatro representaciones principales que involucran la formación y las prácticas pedagógicas de estos/estas docentes: la primera es que existe resistencia por parte de algunos y algunas docentes a trabajar con el público de educación especial; la segunda, que el/la docente que no tiene una formación específica no sabe cómo trabajar con alumnos con discapacidad; la siguiente, que existe cierta resistencia por parte de los docentes de las escuelas regulares en formación que aborde la práctica pedagógica de los/las docentes desde una perspectiva inclusiva; y la última, que es necesario valorar el trabajo desarrollado en el SRM.

Existe un predominio en el discurso de los profesionales de la enseñanza en atribuir y utilizar la ausencia de formación específica como subterfugio para abstenerse de la responsabilidad por la escolarización de los estudiantes con discapacidad e incluso revelar que consideraban "mejor" la configuración anterior, es decir, la segregación de los estudiantes con discapacidad en escuelas especializadas.

Lo que nos lleva a preguntarnos: Si los/las docentes informan que no cuentan con una formación enfocada en las singularidades de la educación especial, ¿por qué no han participado en la formación continua en servicio que se ofrece sobre este tema?

El rechazo de trabajar con la perspectiva inclusiva está presente en las declaraciones de los docentes cuando relatan que no ganan/reciben por ello, es decir, actúan como si esos/esas estudiantes con discapacidad no fueran sus alumnos. Como representación social, no se presenta individualmente, sino colectivamente, y expresa un significado construido y difundido por el grupo social del que forma parte, en este caso, el docente.

Estos hallazgos conducen a una perspectiva que va a contrapelo de la educación inclusiva y del derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación de calidad. También contradicen las directrices que señalan la necesidad de promover la formación de los docentes, incluso en relación con temas relacionados con la educación especial.

Esta negación se ha mostrado arraigada, fosilizada, como dice Moscovici, a pesar de que conocemos la historia de exclusión y segregación que han vivido las personas con discapacidad a lo largo de los siglos, a pesar de que sabemos de la lucha por la educación de estas personas como un derecho humano.

Así, al analizar las narrativas de los/las docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad en el aula de recursos multifuncionales o en el aula regular, encontramos la presencia de representaciones comunes entre los/las docentes. En general, se trata de visiones que se reflejan de manera distorsionada en la práctica pedagógica docente, interfiriendo en el proceso de inclusión escolar. Cabe destacar que, a partir de una mirada a través de las representaciones sociales, es posible develar, pensar y reflexionar sobre la práctica docente.

Bibliografía:

- BRASIL. (2010). Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília.
- BENJAMIN, Janete, OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, MOREIRA, Jefferson Luis Ferreira, FREITAS, Madson Antonio Benjamin, SERRÃO, Thiago de Souza, TAVARES, Ana Mileny Brandão, FREITAS, Esdras Benjamin, PANTOJA, Juliana Fernandes, FREITAS, Wagner Benjamin y PAULA, Claudio de Jesus Alves de. Práticas de escolarização inclusiva no município de Barcarena. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). 2014 Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais: dizeres de professores e alunos. Belém: EDUEPA. pp. 155-215.
- DOTTA, Leanete Terezinha Thomas. (2006). Representações sociais do ser professor. Campinas: Alínea
- GILLY, Michel. (2002). As representações sociais no campo educativo. *Educar*. Curitiba, n. 19, pp. 231-252. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/X3cKj9g7qX33M5kxRRMmCzy/?format=pdf&lang=pt>
- JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise. (2001) As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ. pp. 17-44.

- JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. *In: MENIN, Maria Suzana de Stefano y SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (org.).2005. Experiência e representações sociais: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 23-56.*
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides y JOVCHELOVITCH, Sandra.2013) Textos em representações sociais. 14ed. Petrópolis: Vozes (2013. pp. 53-72.*
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães.(2009). Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais. 2ed. Campinas: Papirus.
- LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de Representação Social. *In: SPINK, Mary Jane (org.).(1995). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense. pp. 58-72.*
- MENIN, Maria Suzana de Stefano y SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área - período de 2000 a 2003. *In: MENIN, Maria Suzana de Stefano y SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (org.).(2005). Experiência e representações sociais: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 93-130.*
- MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. *In: MOSCOVICI, Serge.(2015) Representações sociais: investigações em psicologia social. 11ed. Petrópolis: Vozes. pp. 29-109*
- MOSCOVICI, Serge. A história e a atualidade das representações sociais. *In: MOSCOVICI, Serge.(2015) Representações sociais: investigações em psicologia social. 11ed. Petrópolis: Vozes. pp. 167-214.*
- NEVES, André Luiz Machado das, VALENTIM, José Williams da Silva, RODRIGUES, Kássya Christina Oliveira, OLIVEIRA, Lídia Alves de y CORRÊA, Talita Ananda. Práticas de escolarização inclusiva no município de Santarém. *In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.).(2014) Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais: dizeres de professores e alunos. Belém: EDUEPA. pp. 103-116.*
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.(2005) Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2ed. Petrópolis, Vozes.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O método no contexto da representação social: o olhar para as pesquisas em educação. *In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de y*

- MACEDO, Silvia Sabrina de Castro (org.).(2014) Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens. Belém: CCSE-UEPA. pp. 138-163.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de y SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação inclusiva: Reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. *In: CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de y BAPTISTA, Claudio Roberto. (org.).(2011) Professores e educação especial: formação em foco. Vol 1. Porto Alegre: Mediação. pp. 189 - 203.*
- RODRIGUES, Irene Elias y BUGARIM, Maria da Conceição Pereira. Escolarização inclusiva no município de Tucuruí. *In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). (2014) Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais: dizeres de professores e alunos. Belém: EDUEPA. pp. 117-132.*
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In: SPINK, Mary Jane (org.).(1995) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense. pp. 19-45.*
- SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e processos de formação. *In: SANTOS, Mônica Pereira dos y PAULINO, Marcos Moreira (org.). (2008) Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2ed. São Paulo: Cortez.*
- SANTOS, Jéferson Evangelista dos. (2020) Formação docente na perspectiva da inclusão: panorama das pesquisas sobre o tema no período 2007-2019. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, v. 3, n. 3.
- SILVA, Vera Lúcia Reis da y LOBATO, Dnávia Miranda Neves.(2021) A Sala de Recursos Multifuncionais no processo da inclusão escolar: desafios e possibilidades em evidência. *Revista Cocar. v.15. n.32, p.1-18.*
- SOARES, Maria Aparecida Leite y CARVALHO, Maria de Fátima. A história de Beth e Alice. *In: SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO y Maria de Fátima.(2012). O professor e o aluno com deficiência. São Paulo: Cortez. pp. 103-131.*
- SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides y JOVCHELOVITCH, Sandra.(2013) Textos em representações sociais. 14ed. Petrópolis: Vozes. pp. 95-118.*

- TAVARES, Lorena Mendes y PASTANA, Samara Kely da Silva.(2014) Atuação do Professor no Atendimento Educacional Especializado de Alunos com Deficiência Intelectual. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade do Estado do Pará. Belém.
- WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho Arcides y JOVCHELOVITCH, Sandra.(2013) Textos em representações sociais. 14ed. Petrópolis: Vozes. pp. 119-149.