



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: Representações Sociais que produzem sentidos e
(re)desenham cenários**

Denise de Oliveira Alves

**Brasília
2015**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Denise de Oliveira Alves

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: Representações Sociais que produzem sentidos e
(re)desenham cenários**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação e sob a orientação da Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

**Brasília
2015**

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: Representações Sociais que produzem sentidos e
(re)desenham cenários**

Denise de Oliveira Alves

Tese defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília

Professora Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho (Membro Externo)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Católica de Brasília

Professora Dra. Sinara Pollom Zardo (Membro Externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Católica de Brasília

Professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Membro)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília

Professor Dr. Renato Hilário dos Reis (Membro)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília

Professora Dra. Inês Maria M Zanforlim Pires de Almeida (Membro)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília

Brasília (DF), 30 de setembro de 2015.

DEDICATÓRIA

À minha amada nona Olga (*in memorian*). Foi ela que me deu as primeiras revistinhas da Mônica, do Cascão e da Pantera Cor de Rosa. Mesmo sem ter aprendido além de escrever seu próprio nome e algumas poucas palavras, plantou em mim a paixão pela escrita, que me conduziu até aqui.

Aos meus pais Eloi e Hélia, apesar da distância me sinto cuidada por eles todos os dias como se eu ainda fosse criança.

Ao meu esposo João e aos meus filhos Betânia e João Eduardo, nem sei o quanto os amo, mas é muito!!!

Essas pessoas são os pilares da minha vida. A elas dedico essa produção e todas as conquistas da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Talvez não sejam muito bem-vindos os pontos de exclamação em trabalhos científicos. Eles expressam nossos sentimentos, emoções e outras dimensões da subjetividade cuja aceitação não é, ainda, consensual nesses trabalhos. Porém, penso que aqui posso me permitir usá-los e serão muitos!!!

Vou usar a palavra “Obrigada”!!! Como nos ensina São Tomás de Aquino, em seu “Tratado da Gratidão”, a gratidão se compõe em diversos graus. O primeiro consiste em reconhecer o benefício recebido, obter uma graça, aceitar um favor. O segundo consiste em louvar e em dar graças àquele que nos deu algo gratuito, em troca de nada. O terceiro grau é a retribuição, de acordo com suas possibilidades, segundo as circunstâncias mais oportunas de tempo e lugar. Então, em todos esses graus eu agradeço:

À minha orientadora e amiga Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, que acreditou em mim e me permitiu chegar até aqui. Pessoa sensível, competente, querida! Obrigada pelo terno convívio, por todas as orientações, conselhos, cuidados com minha saúde, obrigada por poder contar com você em todos os momentos desde que tive o prazer de conhecê-la!

Ao meu esposo João, companheiro de todas as horas, meu porto seguro, minha fortaleza! Obrigada por ser meu interlocutor de todas as horas, pelas muitas leituras, sugestões, correções ao meu texto! Obrigada pelos chocolates e pelo chimarrão novinho para me manter acordada nas madrugadas! Obrigada por não me deixar dirigir com poucas horas de sono. Obrigada por cuidar de mim sempre e tanto!

Obrigada meus filhos, Betânia e João Eduardo por entenderem minha ausência, nas tantas vezes em que não fui junto aos passeios e não tive tempo para uma conversa longa. Obrigada pelos beijos e abraços que sempre me passam tanta energia!

Obrigada meu irmão Samuel de Oliveira Alves (Muca). A você agradeço pelo riso, pelas piadas, pela alegria contagiante de sempre, independente das circunstâncias.

Obrigada minha amiga querida Kátia Marangon, minha parceira de trabalho já por tantos anos! Obrigada por sempre poder contar com você e, especialmente, por ter me dado

cobertura na Lumine na “reta final”! Obrigada pela confiança e por essa linda amizade que me faz tanto bem!

Obrigada amigas Verli Petri e Maria Terezinha Santos pela leitura atenta, carinhosa e primorosa ao meu texto. Poder contar com a generosidade de duas amigas tão importantes e ocupadas só pode ser interpretado, por mim, como um gesto de amor!

Obrigada amiga Cleonice Machado pela ajuda com a coleta e sistematização dos dados. E obrigada por sua amizade e por todas as vezes que me fez rir até dos sofrimentos com a tese!

Obrigada amiga Joanne Fraz pela ajuda com a formatação do texto! Obrigada por me perturbar tanto com perguntas difíceis de responder sobre bibliografias e tudo mais! O que seria de mim se tivesse que me preocupar com normas técnicas, organização de referências, citações, anexos, apêndices, etc, etc??? Não sei se lembras, mas foi você que fez a revisão de meu projeto para entrar no doutorado. Obrigada!

Obrigada minha querida “amiga-irmã” Cláudia Griboski! A você agradeço por uma amizade verdadeira, que só se fortalece com os anos! É um privilégio muito grande ter uma amiga para todas as horas!

Obrigada minhas “3 meninas elegantes”: Leila Valadares Faim Carmona, Luciana Câmara Fernandes Bareicha, Kátia Marangon Barbosa! Nossa amizade foi aos pouquinhos crescendo e cresceu tanto e se tornou tão linda! Receber o carinho de vocês e as palavras de incentivo foi fundamental *prá* que eu chegasse até aqui!

Obrigada meu primo e grande amigo Elioenai Dornelles Alves (*in memoriam*) por todos os conselhos acadêmicos, por tudo que aprendi com você, não só sobre o mundo acadêmico, mas sobre o quanto a alegria e o riso podem ser um estado de espírito perene, independente das turbulências da vida! Queria tanto que você estivesse comigo nesse momento, mas sei que, como gostavas de brincar, estás “entre o céu e o paraíso” e, daí mesmo, se alegra comigo!

Obrigada aos amigos e colegas do GRUPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação), coordenado pela professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira: Daniele, Erasmo, Eunice, Hélio, Kátia Marangon, Katia Rosa, Mariana, Jane

Poener, Luciano, Adayl, Rita, e aos “novatos” que estão chegando e, assim, garantindo que as pesquisas não parem e o conhecimento avance. Foi bom demais compartilhar com vocês leituras, reflexões, publicações, alegrias, expectativas.

Obrigada Miliane Nogueira Benício! Nunca esquecerei a madrugada que passamos juntas preparando um seminário de Pensamento Pedagógico Contemporâneo, ali nasceu uma bela amizade!

Obrigada a todas as pessoas amigas, queridas, solidárias, que me ajudaram com os questionários e entrevistas! Optei por não nominá-las aqui, pois foram muitas!!! Obrigada às que responderam ao questionário, divulgaram, enviaram pelo correio, deixaram na minha portaria... Sem essa ajuda não sei como alcançaria minha meta!

Obrigada aos professores Dr^a Erenice Natália Soares de Carvalho, Dra Sinara Pollom Zardo, Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, Dr. Renato Hilário dos Reis, Dra Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, por aceitarem ser interlocutores de meu estudo, na condição de banca examinadora.

Enfim, a todos os que me acompanharam pelos labirintos da pesquisa, lendo/pensando/comentando/sofrendo e se alegrando comigo, o meu “superobrigada” e o desejo de um grande prazer partilhado, de podermos ver e conviver em uma sociedade onde caibam todas as pessoas, indistintamente.

O conhecimento não poderá entrar com passo firme no recinto das ciências sociais se pretender fazê-lo sob a concepção de que o conhecer é um conhecer "objetivamente" o mundo e, portanto, independente daquele que faz a descrição de tal atividade. Não é possível conhecer "objetivamente" fenômenos (sociais) nos quais o próprio observador-pesquisador que descreve o fenômeno está envolvido. Foi justamente essa noção do "conhecer" que bloqueou firmemente a passagem do conhecimento humano para a compreensão dos seus próprios fenômenos sociais, mentais e culturais.

[...] Desse modo, o tranquilo pesquisador que alegremente percorria seu caminho, confiante na realidade "objetiva" das sementes de "verdades" que se aninham em seu coração, ver-se-á bruscamente interceptado diante desse abismo aberto pelas inevitáveis perguntas que persistem (o problema da circularidade ou tautologia cognoscitiva) e que o obrigarão a construir uma nova e consistente ponte de valor universal, se desejar chegar ao mundo humano cruzando o espaço conceitual desse brutal desafio.

(Humberto Maturana e Francisco Javier Varela)

RESUMO

Esse é um estudo de representações sociais (RS) e apresenta, como objeto de representação, a inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior. As RS, como são concebidas por Moscovici, são verdadeiras teorias do senso comum, cuja elaboração se dá coletivamente, no cerne das interações sociais, envolvendo e implicando sujeito(s)-sujeito(s) e sujeito(s)-instituição/instituições, numa determinada cultura, espaço e tempo. Uma de suas principais funções será, sempre, tornar o estranho familiar para, dessa forma, favorecer o convívio entre as pessoas e os grupos. Por serem as RS orientadoras e justificadoras das práticas, deseja-se entender como essa teoria pode contribuir para a compreensão da complexa materialização da política de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi conhecer e analisar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores e não professores participantes da pesquisa. Para tanto, os objetivos específicos buscaram identificar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores e não professores; aprofundar a investigação das RS dos professores da Educação Superior acerca do tema por meio de entrevista semiestruturada; comparar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior; e elaborar, a partir das RS conhecidas, proposições de aprimoramento ao processo de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior. De abordagem qualitativa e quantitativa, a pesquisa utilizou, para a coleta das informações questionário, com Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), uma técnica projetiva bastante utilizada em pesquisas de RS, e entrevistas semiestruturadas cuja análise baseou-se na proposta de análise do conteúdo de Bardin (2011). Muitos teóricos foram citados ao longo do texto com o sentido de dar sustentação ao estudo, entretanto, foi estruturante para a consecução de nosso objetivo o pensamento de Moscovici (1961; 1976; 1978; 1981; 1988; 2003; 2005); Abric (1996; 1998; 2001; 2003) e Mantoan (2001; 2003; 2004; 2010; 2015). Concluímos que, mesmo a despeito da importância da inserção social e dos elementos afetivos na base da elaboração das RS, não foram evidenciadas diferenças significativas com relação ao núcleo central das representações levantadas pelos grupos, que foram predominantemente de aparente conteúdo positivo. O predomínio de representações favoráveis à inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior nos contextos empíricos investigados sugere um avanço conceitual e nas práticas educacionais com relação à educação inclusiva. A questão da inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Superior é nova e complexa. O conhecimento das RS tem muito a contribuir para dar visibilidade a questão e ajudar a entender o que está acontecendo de concreto. Embora considerando que nosso objetivo foi alcançado, o esforço analítico aqui dispendido suscitou questões que permanecerão em aberto, até que outros pesquisadores empreendam novos esforços para elucidá-las.

Palavras-chave: Representações sociais. Professores. Pessoas com Deficiência. Inclusão na Educação Superior.

ABSTRACT

This is a study of social representations (SR) and it presents as representation object the inclusion of People with Disabilities in Higher Education. The SR, as they are defined by Moscovici, are true theories of common sense which are collectively elaborated at the heart of social interactions involving and affecting subject-subject and subject-institution in a particular culture, space and time. One of SR main functions will always be to make the strange familiar and, thereby, to promote interaction between people and groups. SR guide and justify these practices, for this reason this study aims to understand how this theory can contribute to the understanding of the complex materialization of the inclusion policy of People with Disabilities in Higher Education. Thus, the overall objective of the research was to identify and analyze the SR and the core and peripheral elements of the inclusion system of People with Disabilities in Higher Education built by teachers and not teachers who participated in the survey. Therefore, the specific objectives sought to identify the SR and the core and peripheral elements of the inclusion system of People with Disabilities in Higher Education built by teachers and not teachers; to deepen the investigation of Higher Education teachers SR about this subject through semi-structured interviews; to compare the SR and the core and peripheral elements of the inclusion system of People with Disabilities in Higher Education; and to develop improvement proposals to the process of inclusion of People with Disabilities in Higher Education from the known SR. The research had a qualitative and a quantitative approach, thereby, a projective technique – widely used in researches about SR – and semi-structured interviews – which observation was based on Content Analysis Technique of Bardin (2011) – were used in the survey data collection, with Free Words Association Test. Many theorists have been cited throughout the text to give support to the analysis, however, it was structuring to achieve the objectives of this study the thoughts of Moscovici (1961; 1976; 1978; 1981; 1988; 2003; 2005); Abric (1996; 1998; 2001; 2003) and Mantoan (2001; 2003; 2004; 2010; 2015). It was concluded that, in spite of social inclusion importance and the affective elements at the base of SR development, there are not significant evidences of differences related to the core of representations raised by the groups, in which apparently predominated positive content. The predominance of representations in favor of the inclusion of People with Disabilities in Higher Education in the investigated empirical contexts suggests a breakthrough in concept and in educational practices regarding inclusive education. The issue of inclusion of People with Disabilities in Higher Education is new and complex. The knowledge about SR has much to contribute and to give visibility to it, and to support the understanding of real facts. Although its objective has been achieved, the analytical effort expended in this study raised questions that will remain opened until other researchers undertake new efforts to elucidate them.

Keywords: Social Representations. Teachers. People with Disabilities. Inclusion in Higher Education

RESUMEN

Este se trata de un estudio de las representaciones sociales (RS) y presenta, como objeto de representación, la inclusión de la persona con deficiencia en la educación superior. Las RS, como concebidas por Moscovici, son verdaderas teorías de sentido común, cuya elaboración ocurre colectivamente, en el ámbito de las interacciones sociales, involucrando y implicando a sujeto (s) -sujeto (s) y sujeto (s) –institución / instituciones, en una determinada cultura, espacio y tiempo. Una de sus principales funciones será, siempre, cambiar lo que es extraño en familiar para hacer posible la interacción entre las personas y grupos. Las RS como son justificadoras y guías de prácticas, el deseo es entender cómo esta teoría puede contribuir a la comprensión de la compleja materialización de la política de inclusión de personas con deficiencia en la Educación Superior. Así, el objetivo general de la investigación fue conocer y analizar las RS y los elementos del núcleo central y sistema periférico acerca de la inclusión de las personas con deficiencia en la educación superior construidas por los profesores y no profesores que participaron de la investigación. Para esto, los objetivos específicos buscaron identificar las RS y los elementos del núcleo central y del sistema periférico acerca de la inclusión de las personas con deficiencia en la educación superior construidas por los profesores y no profesores; profundizar la investigación de las RS de profesores de la educación superior en el tema por medio de entrevistas semiestructuradas; comparar las RS y los elementos del núcleo central y sistema periférico acerca de la inclusión de las personas con deficiencia en la educación superior; y preparar, a partir de las RS conocidas, propuestas de mejora a la inclusión de las personas con deficiencia en el proceso de enseñanza superior. Del enfoque cualitativo y cuantitativo, la investigación utilizó para la recogida de la información, unos cuestionarios compuestos por un Teste de Asociación Libre de Palabras (TALP), una técnica proyectiva ampliamente utilizada en las entrevistas de investigación de RS y entrevistas semiestructuradas cuyo análisis se basó en la propuesta de análisis del contenido de Bardin (2011). Muchos teóricos se han citado en el texto con el sentido de dar apoyo al estudio, sin embargo, fue la estructuración para lograr nuestro objetivo el pensamiento de Moscovici (1961; 1976; 1978; 1981; 1988; 2003; 2005); Abric (1996; 1998; 2001; 2003) y Mantoan (2001; 2003; 2004; 2010; 2015). Llegamos a la conclusión de que, a pesar de la importancia de la inclusión social y los elementos afectivos sobre la base de la preparación de las RS, no se evidenciaron diferencias significativas con respecto al núcleo central de las representaciones formuladas por los grupos, que eran predominantemente de aparente contenido positivo. El predominio de las representaciones a favor de la inclusión de las personas con deficiencia en la educación superior en los contextos empíricos investigados sugiere un avance conceptual y de las prácticas educativas con relación a la educación inclusiva. La cuestión de la inclusión de las personas con deficiencia en la educación superior es nueva y compleja. El conocimiento de las RS tiene mucho que contribuir a dar visibilidad a la cuestión y ayudarnos a entender lo que está sucediendo de concreto. Teniendo en cuenta que se logró la meta, el esfuerzo analítico gastado aquí planteó preguntas que permanecerán abiertas hasta que otros investigadores tengan nuevos esfuerzos por aclararlas.

Palabras clave: Representaciones sociales. Profesores. Personas con Deficiencia. Inclusión en la Educación Superior.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
a.C.	Antes de Cristo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIDS	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BASis	Banco de Avaliadores do SINAES
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIRRS-Ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DAES-INEP	Diretoria de Avaliação da Educação Superior/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
DPEE	Diretoria de Programas Especiais em Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EHESS	<i>Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales</i>
EP	Elementos periféricos
EVOC	<i>Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations</i>
F	Frequência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
GTD	Grupo de Trabalho e Discussão
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Educação Superior

IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
JIRS	Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesão por Esforço Repetitivo
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOME	Média das Ordens Médias da Evocação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NC	Núcleo Central
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OME	Ordem Média de Importância
PNDH 3	3º Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RIPRES	Rede Internacional de Pesquisa sobre Representações Sociais de Saúde
RS	Representações Sociais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDH	Secretaria dos Direitos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SDH-PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SERES/MEC	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UCG	Universidade Católica de Goiás
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal de Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Níveis de explicação em Psicologia Social	70
Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes por sexo	145
Gráfico 3 – Faixa etária dos respondentes	147
Gráfico 4 – Escolaridade dos respondentes	147
Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes por Unidade Federativa.....	148
Gráfico 6 – Distribuição dos respondentes por faixa etária	174
Gráfico 7 – Distribuição dos respondentes por tipo de deficiência	174
Gráfico 8 – Distribuição dos respondentes por Unidade Federativa	177
Gráfico 9 – Demonstrativo do movimento de inflexão das matrículas de Pessoas com Deficiência na Educação Básica e Superior	197
Gráfico 10 – Distribuição dos respondentes por sexo	198
Gráfico 11 – Nível de ensino em que atuam	198
Gráfico 12 – Faixa etária dos respondentes	199
Gráfico 13 – Identificação com Pessoas com Deficiência	200
Gráfico 14 – Estado de origem dos respondentes	201
Gráfico 15 – Escolaridade dos respondentes	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo sumário entre as edições 1961 e 1976 da obra <i>La Psychanalyse, son image, son public</i> de Serge Moscovici.....	61
Quadro 2 – Funções das Representações Sociais	68
Quadro 3 – Comparações entre legislações	123
Quadro 4 – Apresentação sumária dos contextos empíricos	139
Quadro 5 – Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: <i>Para mim Pessoas com Deficiência são [...]</i>	154
Quadro 6 – Explicações dos respondentes para as palavras evocadas com menor frequência no provável NC das RS	158
Quadro 7 – Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: <i>Para mim inclusão de Pessoa com Deficiência na Educação Superior é [...]</i>	164
Quadro 8 – Explicações para as duas evocações de maior frequência para a expressão indutora: <i>Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é [...]</i>	165
Quadro 9 – Explicações dos respondentes para as palavras evocadas no provável NC das RS	168
Quadro 10 – Profissão ou ocupação X Tipo de Deficiência X Escolaridade	178
Quadro 11 – Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: <i>Para mim Pessoas com Deficiência são [...]</i>	182
Quadro 12 – Explicações dos respondentes para as palavras evocadas com maior frequência no provável NC das RS	184
Quadro 13 – Explicações dos respondentes para algumas expressões evocadas com maior frequência no primeira periferia	188
Quadro 14 – Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: <i>Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é [...]</i>	190
Quadro 15 – Explicações dos respondentes para as palavras evocadas no provável NC das RS.....	192
Quadro 16 – Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: <i>Para mim Pessoas com Deficiência são [...]</i>	205

Quadro 17 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados.....	206
Quadro 18 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados	210
Quadro 19 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados	214
Quadro 20 – Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: <i>Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é [...]</i>	217
Quadro 21 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados	218
Quadro 22 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados	222
Quadro 23 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados	224
Quadro 24 – Perfil sociodemográfico das participantes	230
Quadro 25 – Detalhamento da formação das participantes	231
Quadro 26 – Categorias levantadas a partir das entrevistas	234
Quadro 27 – Posicionamento acerca da inclusão do aluno com deficiência na Educação Superior	239
Quadro 28 – Positividade, as dificuldades e barreiras a serem enfrentadas pelas Pessoas com Deficiência	242
Quadro 29 – Evocações, no provável NC, para a primeira expressão indutora: <i>Para mim Pessoas com Deficiência são [...]</i>	245
Quadro 30 – Evocações, no provável NC, para a segunda expressão indutora: <i>Para mim Pessoas com Deficiência são: Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é [...]</i>	246

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Plano Nacional de Educação. Comparações entre as versões.....	122
Tabela 2 – Síntese quantitativa de questionários aplicados e respondidos	141
Tabela 3 – Síntese quantitativa das informações sociodemográficas acerca da identificação dos participantes da pesquisa com Pessoas com Deficiência	142
Tabela 4 – Deficiência Física e Baixa Visão	175
Tabela 5 – Empregos formais de Pessoas com Deficiência por escolaridade e tipo de deficiência, anos de 2010, 2011 e 2012	179
Tabela 6 – Categoria 1: A compreensão a cerca da inclusão social de Pessoas com Deficiência	234
Tabela 7 – Categoria 2: Compreensão acerca da inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior	237
Tabela 8 – Categoria 3: Compreensão das professoras sobre a inclusão de seus alunos ...	241

SUMÁRIO

PARTE 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS – A PERSPECTIVA DO ESTUDO	22
1.1 Introdução	23
1.1.1 A busca de novos referenciais para entender velhas questões reeditadas no mote da inclusão	29
1.1.2 O desejo de ir além do caráter individualista da Psicologia Social	30
1.1.3 Reconhecimento das contribuições da TRS para a pesquisa em Educação	31
1.1.4 Aderência da TRS ao campo de estudos da exclusão social e educacional	32
1.2 Procurando na memória o lugar social de quem fala	35
PARTE 2 - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE PARA O ESTUDO	49
2.1 Representações Sociais: escopo teórico, conceitual e aderência aos estudos em Educação no Brasil	50
2.2 Representações Sociais como fenômeno. O conhecimento tecido no cotidiano	51
2.3 Representações Sociais como teoria: a urdidura de um conceito	55
2.4 Diferentes e mesmos fios tecem a Teoria das Representações Sociais	65
2.4.1 Jean-Claude Abric e a dimensão cognitivo-estrutural das representações: Teoria do Núcleo Central	66
2.4.2 Willem Doise e a abordagem societal	69
2.4.3 Denise Jodelet e a abordagem culturalista	72
2.5 A TRS no Brasil. Aderência aos estudos em Educação e em Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência	74
PARTE 3 - ESTEIRA TEÓRICA: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	82
3.1 A história das Pessoas com Deficiência: discursos e práticas	85
3.2 A Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil: recomendações internacionais; marcos legais e políticos	100
3.2.1 Conferência Educação para Todos (1990)	106
3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	107
3.2.3 Decreto nº. 914 de 06 de setembro de 1993	108
3.2.4 Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade – Declaração de Salamanca (1994)	109

3.2.5 Política Nacional de Educação Especial (1994)	112
3.2.6 Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – Declaração de Guatemala (1999)	114
3.2.7 Decreto nº. 3.298 de 1999	115
3.2.8 Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal (2000)	115
3.2.9 Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001	116
3.2.10 Decreto nº 5.296/2004	117
3.2.11 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (2006)	117
3.2.12 Década das Américas: pelos direitos e pela dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016)	118
3.2.13 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	119
3.2.14 Decreto nº 6.949/2009	119
3.2.15 Decreto nº 7.611/2011	120
3.2.16 Plano Nacional de Educação (2014-2024)	121
3.2.17 Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência	124
3.3 Pessoas com Deficiência na Educação Superior: o que dizem nossas legislações e orientações políticas	126

PARTE 4 - CONTEXTOS EMPÍRICOS SUSTENTADOS PELOS APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 134

4.1 Primeiro Contexto: Explorando as representações sociais sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e por Pessoas com Deficiência	143
4.1.1 Primeiro Subgrupo: Sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência	144
4.1.1.1 Objetivo geral do estudo	144
4.1.1.2 Perfil dos participantes	145
4.1.1.3 Sexo	145
4.1.1.4 Faixa etária e escolaridade	147
4.1.1.5 Unidade Federativa	148
4.1.1.6 Profissão ou ocupação	150
4.1.1.7 Instrumento de coleta de informações e procedimentos	150
4.1.1.8 Resultados e discussão	152
4.1.2 Segundo Subgrupo: Sujeitos não professores e que são Pessoas com Deficiência	170
4.1.2.1 Objetivo geral do estudo	172
4.1.2.2 Perfil dos participantes	172

4.1.2.3 Instrumentos de coleta de informações e procedimentos	181
4.1.2.4 Resultados e Discussão	182
4.2 Segundo Contexto: Explorando as Representações Sociais sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores	196
4.2.1 Objetivo geral do estudo	196
4.2.2 Perfil dos participantes	196
4.2.2.1 Sexo e Etapa de ensino em que leciona	198
4.2.2.2 Faixa Etária	199
4.2.2.3 Relação dos respondentes com Pessoas com Deficiência	200
4.2.2.4 Estado em que nasceu	201
4.2.2.5 Escolaridade	202
4.2.3 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos	202
4.2.4 Resultados e discussão	203
4.2.5 Conclusão	229
4.3 Terceiro Contexto: Explorando as Representações Sociais sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores da Educação Superior de uma instituição da iniciativa privada	230
4.3.1. Objetivo geral do estudo	230
4.3.2. Perfil dos participantes	230
4.3.3. Instrumentos de coleta de informações e procedimentos	233
4.3.4. Resultados e discussão	233
4.4 Síntese integrativa dos três contextos empíricos.....	244
PARTE 5 – PROPOSIÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
5.1 Proposições	253
5.2 Considerações Finais	256
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	261
APÊNDICES	281
Apêndice A – Grupos de pesquisa brasileiros que desenvolvem a TRS - 2013 a 2015.....	282
Apêndice B – A pesquisa sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior (2010-2014).....	285
Apêndice C – Teste de Associação Livre de Palavras – TALP	288
Apêndice D – Roteiro para Entrevista Semiestruturada (Parte 4 – Terceiro Contexto)	292
Apêndice E – Enunciado para o Facebook (Rede Social)	294

Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	295
Apêndice G – Tabela com a Relação de Profissões ou Ocupações	296
ANEXOS	297
Anexo 1 – Resolução N° 196/1996. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos	298
Anexo 2 – Resolução nº12/2009. Dispõe sobre ética na pesquisa em educação na Faculdade de Educação da UnB	311

PARTE 1

[...] a partir do momento em que nossos referenciais de Educação, ensino e aprendizagem, se mostram frágeis, uma vez que não mais conseguem atender as demandas próprias de ambientes educacionais inclusivos, torna-se imprescindível buscar novos referenciais teóricos e reflexões adequadas para enfrentar o desafio de ultrapassar a noção determinista entre o saber instituído e o trabalho pedagógico.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A PERSPECTIVA DO ESTUDO

Essa parte do trabalho compõe-se de dois eixos: *Introdução e Procurando na memória o lugar social de quem fala*. Juntos, significam uma tentativa de esclarecer, sob o ponto de vista dos objetivos, dos aportes teóricos, conceituais e metodológicos que dão sustentação ao estudo empreendido e, fundamentalmente, dos acontecimentos pessoais que foram balizando meu interesse pelo tema que aqui desenvolvo. Nessas considerações introdutórias, onde priorizo apresentar passagens que mostram a trilha de meu desejo pela temática da inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, já esclareço, em parte, as concepções que norteiam minha vida como pesquisadora.

Clarissa Pinkola Estés em *A Ciranda das Mulheres Sábias* duvida das motivações de quem separa razão e paixão. Para ela, isso está errado, pois “[...] uma vida racional, digna de ser vivida, é profundamente apaixonada” (p. 84). As passagens que trago no segundo eixo dessa primeira parte do trabalho, expressam o quanto me filio ao seu pensamento. Ao buscar explicitar as motivações pessoais das escolhas feitas como pesquisadora, percebo que minha vida pessoal e profissional sempre estiveram intrincadas e permeadas pelo propósito de fazer o que me cabe para a emancipação das Pessoas com Deficiência, em seus direitos humanos inalienáveis.

1.1 Introdução

Esse é um estudo de representações sociais (RS) e apresenta, como objeto de representação, a inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior. As RS, como são concebidas por Moscovici, são verdadeiras teorias do senso comum, cuja elaboração se dá coletivamente, no âmago das interações sociais, envolvendo e implicando sujeito(s)-sujeito(s) e sujeito(s)-instituição/instituições, numa determinada cultura, espaço e tempo. Uma de suas principais funções será sempre tornar o estranho familiar, para, dessa forma, favorecer o convívio entre as pessoas e os grupos. Entendendo serem as RS orientadoras e justificadoras das práticas sociais, deseja-se compreender como essa teoria pode contribuir para a compreensão da complexa concretização da política de inclusão na Educação Superior.

O movimento pela inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade social, em especial as Pessoas com Deficiência eclodiu no Brasil e no mundo a partir da década de 1990, muito embora os anos oitenta assistissem intensas discussões e movimentos mundiais que se opunham as práticas segregacionistas. À época, as iniciativas relacionadas à inserção escolar de estudantes com deficiência, em nosso País, não tinham visibilidade, eram muito pouco estruturadas, pois privilegiavam, quase que exclusivamente, estratos sociais superiores.

Mesmo a despeito do caráter elitista, encontramos em Mittler (2003) referência a década de 1980, como sendo responsável por um apelo de mobilização para a discussão sobre as condições de vida das Pessoas com Deficiência. O autor chama a atenção para dois acontecimentos que tiveram repercussões importantes no movimento social de inclusão: o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, instituído em 1981 com apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1993).

O primeiro, ao proclamar a “igualdade de oportunidade para todos” desencadeou um conjunto de medidas em prol da inclusão no Brasil, como o Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). O objetivo era chamar a atenção para a criação de estratégias – planos de ação – na tentativa de dar ênfase à prevenção de deficiências, reabilitação e igualdade de oportunidades, prerrogativas entendidas como de direito de todas as Pessoas com Deficiência, para que assim possam usufruir da vida de maneira completa, tendo parte ativa no desenvolvimento de suas comunidades.

O segundo, a Década das Nações Unidas, trouxe igualmente importantes desdobramentos, entre eles, a elaboração de uma Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – Convenção de Guatemala. O Documento, que passou a integrar o ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto nº 3.956, de oito de outubro de 2001, afirma que as Pessoas com Deficiência têm os mesmos Direitos Humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e apresenta uma definição de discriminação que chama a atenção para processos de exclusão ou diferenciação que inibem ou impedem o exercício dos Direitos Humanos. O dispositivo tem contribuído, de forma relevante, para um maior entendimento da estrita relação entre as políticas de inclusão e a eliminação de todo tipo de barreira que venha a desfavorecer a participação social e educacional das Pessoas com Deficiência.

Sob a legenda dos Direitos Humanos a década de noventa continuou a trazer referenciais inclusivos e intensificou proposições nacionais e dos organismos internacionais que passaram a nortear a formulação de Políticas Públicas no Brasil. Entre eles destacam-se: a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990); a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Estados Unidos, 2006).

O conteúdo expresso nesses documentos constitui um marco histórico em defesa da inclusão de grupos vulneráveis e têm importantes implicações na educação desses sujeitos. Especialmente com relação à educação inclusiva de estudantes com deficiência, os novos desenvolvimentos legais, teóricos e conceituais, que expressam uma orientação inclusiva aos sistemas de ensino, buscam superar concepções reducionistas de educação e apontam para a relação dialética entre a pessoa e o meio, em espaços heterogêneos de convivência social e aprendizagem, como fator imprescindível para o desenvolvimento humano.

Proposições como essas e outras contidas nos demais documentos e legislações reposicionam o debate sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos espaços educacionais e o inscrevem na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência em todas as etapas e níveis de ensino. Ao fazê-lo, os tratados originam o paradoxo: acesso x qualidade da educação e dos serviços educacionais. Esse paradoxo se faz presente na grande maioria da produção científica dedicada ao tema, de forma que seria exaustivo nomear aqui os pesquisadores que fazem a crítica sobre as condições de permanência que são oferecidas as Pessoas com Deficiência que hoje acessam a escolarização, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Contudo, cabe registrar a esse respeito, que já possuímos um acúmulo de experiências no Brasil que testemunham o ilimitado potencial humano que as Pessoas com Deficiência possuem, desde que a elas sejam oportunizadas condições de acessibilidade, não apenas física, mas pedagógica, atitudinal, nas informações, nas comunicações e em todos os âmbitos da vida.

Na Educação Superior, de onde desejamos olhar, nesse estudo, a inclusão de Pessoas com Deficiência pela ótica das RS, o paradoxo pode ser notado já nas condições de acesso a esse nível de ensino. Registra-se que, apesar de um crescente ingresso deste alunado, o que confronta as práticas discriminatórias e a cultura seletiva da universidade, dados do Censo Escolar (INEP, 2013) revelam que, em um universo de 7,3 milhões estudantes com matrícula, apenas 23.250 apresentam algum tipo de deficiência, o que equivale a um percentual de 0,35%.

Além disso, estudos revelam que esse contingente mínimo de Pessoas com Deficiência que consegue acessar a Educação Superior encontra nela, muitas vezes, uma instituição despreparada, em suas bases política, organizacional e, principalmente, na dimensão epistemológica que está subjacente a atuação pedagógica dos docentes junto aos sujeitos com deficiência (RODRIGUES, 2004; CASTANHO; FREITAS, 2005; ROSSETO, 2009; CASTRO, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; entre outros).

Sobre essa constatação é preciso considerar as condições sociais e históricas em que esses docentes foram constituindo suas identidades profissionais, entendendo residir aí a produção de sentidos¹ determinantes de suas práticas (GONZALEZ REY, 2005). Por esse caminho teremos a racionalidade técnica, base do sistema produtivo capitalista, como estruturante dos processos formativos ao longo de muitas décadas, onde a pedagogia tecnicista impregnou o trabalho pedagógico e o reduziu a mera execução de tarefas alienantes, dificultado a compreensão da prática docente como um fenômeno sociocultural que envolve um profundo respeito às diferenças humanas e a diversidade.

Além do que, é preciso considerar que a Educação Especial sempre se estruturou, no Brasil, como sistema paralelo ao sistema regular de ensino e, portanto, de forma apartada da escolarização comum, o que em nada favoreceu o conhecimento de seu escopo teórico e conceitual e da especificidade dos estudantes usuários de seu serviço. Ainda, a ausência de saberes pedagógicos e curriculares, relacionados à Educação Inclusiva, empobrece o trabalho pedagógico que resulta, muitas vezes, em ações intuitivas, desprovidas de fundamentação teórica e, conseqüentemente, de uma intencionalidade pedagógica.

Assim, podemos afirmar que a inserção de estudantes com deficiência nos espaços educacionais comuns exige dos professores e gestores institucionais novos posicionamentos e procedimentos de ensino, além de mudanças de atitude, modos de avaliação e encaminhamentos metodológicos. Entretanto, para esses novos posicionamentos não existe receita, mas talvez possamos pensar em uma direção, que seria aquela que se situa na contramão de visões fechadas e totalizantes, próprias de uma pedagogia que tenta enquadrar, conformar a um modelo de aluno, ensino, aprendizagem.

¹ A palavra “sentido” ou “a produção de sentidos” será tomada ao longo do texto na concepção atribuída por Gonzalez Rey (2005): o “sentido subjetivo”, compreendido como uma complexa combinação de emoções e processos simbólicos, vivenciados em diferentes momentos e diversas esferas processuais da vida dos sujeitos. Ou, nas suas próprias palavras: “[...] toda a emoção que se integra em uma cadeia de produção de emoções em qualquer espaço da vida humana [...], não se reprime, e não atua como uma entidade invariável, mas como uma processualidade constante” (p. 14).

Para entender as vicissitudes desse processo precisaremos recorrer ao modo dialético² de compreender a história e os fenômenos sociais. A filiação ao referencial proposto por Moscovici (1961; 1976) embora possibilite adentrar em um caminho pleno de possibilidades, pela legitimação do conhecimento do senso comum, não assegura, por si só, uma visão crítica do fenômeno estudado. Para concretizá-la, é fundamental um olhar intrigante sobre a realidade, que nos permita superarmos perspectivas unidimensionais e fragmentadas, que não nos levam a lugar algum, senão ao continuísmo, mesmo que, muitas vezes, sob uma nova roupagem. O prisma da não linearidade no processo histórico é um indicativo importante quando desejamos ficar distantes de leituras simplistas e discursos hegemônicos que desconsideram os atravessamentos, as fissuras, as resistências que desfavorecem e, muitas vezes, até inviabilizam alguns avanços estratégicos no campo dos direitos humanos e da inclusão social e educacional das Pessoas com Deficiência.

Costumeiramente insistimos em fazer a leitura dos fatos pela via exclusiva da linguagem oficial, do politicamente correto e normativo. Contudo, outra leitura é necessária se desejamos avançar: a perspectiva dialética abarca a complexidade e evidencia que o espaço social é constituído tanto de investidas quanto de recuos, num eterno movimento que impulsiona o fazer humano.

É inerente ao social o contraditório, a contradição entre os atores, o que leva ao debate, à discussão e a síntese disso haverá de ser uma nova construção, que vai expressar, em grande medida, a correlação de forças existentes em um dado momento histórico. Essa nova concepção, seguindo o movimento que lhe é peculiar, já traz em si, a sua contradição, o que vai produzir novas discussões e debates, dando origem a outras sínteses.

Essa compreensão nos leva a refletir, para além da história oficial, sobre os acontecimentos históricos e contextos sociais que fizeram (e ainda fazem) com que as Pessoas com Deficiência sejam vistas como desviantes, dissonantes, incapazes. Clarifica, também, a disputa emblemática entre, de um lado, marcos legais, políticos e filosóficos da inclusão que orientam para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e, de outro, uma impossibilidade de fazê-lo, marcada pela inexorável recusa ou incapacidade de lidar com as diferenças humanas.

² A dialética aqui é tomada no sentido atribuído por Thompson (1981), não como um modelo ou “lei”, mas como um *hábito de pensamento* (em opostos coexistentes ou “contrários”) e como expectativa quanto à lógica do processo.

Os discursos e as práticas de inclusão serão sempre marcados pelos discursos e pelas práticas de exclusão: inclusão/exclusão na escola/universidade, inclusão/exclusão na vida social, inclusão/exclusão de si próprio (coisificação³). A história da Pessoa com Deficiência é a história da institucionalização, da segregação, e, ao mesmo tempo, é uma história de lutas e conquistas pela (des)institucionalização e pela inclusão. Para fazer avançar as práticas de inclusão entendemos ser preciso, em primeiro lugar, identificar e melhor conhecer esses discursos e práticas e, em segundo lugar, intervir, para que as pessoas (os professores e gestores da Educação) possam, se assim julgarem pertinente, mudar seus discursos e suas práticas, instaurando outras lógicas, outras dinâmicas, fortes o suficiente para abalar o núcleo central das RS negativas acerca da inclusão educacional de estudantes com deficiência.

É sob essa perspectiva que pretendemos olhar a complexidade que envolve a concretização da política governamental de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, os desafios que envolvem a proposta e a viabilidade de estruturá-la (ou não) dentro do modelo de educação vigente. Assim como Serge Moscovici, acreditamos em um cotidiano que se move constantemente em uma dinâmica dada pela dimensão dialógica do tempo e do espaço, “[...] onde o passado permanece e se reinventa e o presente não se encerra em si mesmo” (CASTRO, 2011, p.6).

Assim, é fundamental entender em que medida os aportes legais e diretrizes políticas sobre a educação inclusiva de Pessoas com Deficiência, possibilitam aos professores um deslocamento de sentidos capaz de provocar a revisão de suas práticas e o movimento de suas RS. Entender, ainda, o que suas percepções, crenças, atitudes, engendradas no espaço da vida cotidiana, nas comunicações de massa, nas conversas espontâneas, lhes possibilitam pensar sobre inclusão é adentrar em um caminho fecundo de possibilidades para a produção de pesquisas em Educação. É nesse contexto que o estudo das RS se reveste de importância.

Justifica-se, então, a importância de conhecermos as RS de professores sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior. Essas representações, que se constituem muito além do ambiente intraprofissional e acadêmico, funcionam como guias para o trabalho docente junto a alunos com deficiência, modelam o olhar, condicionam as ações, orientam e justificam comportamentos direcionados a esses estudantes. Entretanto,

³ Helio Estellita Herkenhoff Filho no artigo intitulado “Coisificação” e Direitos Humanos (2004) se refere a “coisificação” como sendo a desconsideração do homem como sujeito de direitos (da sua humanidade própria), ou seja, da sua importância considerada em si mesmo, num contexto jurídico e ético situado no tempo e no espaço, viola o núcleo intangível do princípio-norma da dignidade da pessoa humana.

conhecê-las não é mais importante do que saber que elas podem se modificar e, assim, produzir novos comportamentos e possibilidades de interação entre os professores e seus estudantes com deficiência.

Da mesma forma, importa conhecer as RS de “não professores de Pessoas com Deficiência”, aqueles que, sendo Pessoas com deficiência, amigos, parentes ou não tendo nenhum tipo de proximidade com as Pessoas com Deficiência, cruzam suas histórias com as histórias dos professores de alunos com deficiência e não passam imunes a esses. Será possivelmente nesse espaço, de entrecruzamento de RS que os professores irão constituir e estruturar suas representações.

Acreditamos, portanto, que assim devem ser olhadas e conhecidas as RS de professores de alunos com Deficiência sobre a inclusão desses na Educação Superior. Mais do que conhecidas, essas RS precisam ser (re)conhecidas por eles próprios – os professores – e também pelos gestores institucionais, pelos formuladores das políticas de inclusão, pelas Pessoas com Deficiência, para que possam melhor entender a dinâmica e a complexidade do que acontece no cotidiano das instituições de educação superior (IES) e escapa, muitas vezes, ao exposto nos referenciais legais e políticos. Além disso, alguns outros motivos foram determinantes de nossa escolha pela Teoria das Representações Sociais (TRS) para o desenvolvimento dessa pesquisa, entre eles destacamos:

1.1.1 A busca de novos referenciais para entender velhas questões reeditadas no mote da inclusão

A escolha pela TRS se deu, em grande medida, devido à impossibilidade já constatada de, pelos caminhos do clássico conhecimento científico e seus métodos de investigação, encontrar respostas e possibilidades de enfrentamento de questões relacionadas à problemática que envolve o processo de inclusão educacional de Pessoas com Deficiência. Essas questões se referem às dificuldades relacionadas ao ensinar e ao aprender, às inadequações metodológicas e práticas avaliativas, a aparente incongruência entre a formação de professores, seus saberes e o trabalho pedagógico em ambientes inclusivos, ao mal estar docente frente à implementação da educação inclusiva, entre outras. Essas, a nosso ver, são algumas das situações que afetam os espaços acadêmicos e não conseguem ser olhadas e tratadas pela lente da racionalidade científica, paradigma dominante nas ciências. É preciso

uma teoria que, ao dizer de Moscovici (1994), “[...] contrariando a divisão indivíduo/coletivo, subjetivo/objetivo, e o fetiche do método, se quer elástica e complexa” (p. 13). Uma teoria que esteja atenta e mais, que reconheça a importância do conhecimento que nasce e se propaga nas conversações do dia a dia, nos encontros entre as pessoas.

Acreditamos ainda que, a partir do momento em que nossos referenciais de educação, ensino e aprendizagem, se mostram frágeis, uma vez que não mais conseguem atender as demandas próprias de ambientes educacionais inclusivos, torna-se imprescindível buscar novos referenciais teóricos e reflexões adequadas para enfrentar o desafio de ultrapassar a noção determinista entre o saber instituído e o trabalho pedagógico. E é por essa razão que consideramos que as reflexões relacionadas à educação inclusiva poderão encontrar subsídios no que vem sendo produzido no escopo conceitual da TRS.

1.1.2 O desejo de ir além do caráter individualista da Psicologia Social

A TRS constitui-se, em grande medida, a partir de uma crítica ao caráter individualista da Psicologia Social, em suas formas apriorísticas, estáticas e lineares de olhar a realidade. Esse modelo individualista, predominante nos Estados Unidos, recorta a pessoa de seu contexto social, o objeto de estudo é o indivíduo (fatores internos), desconsiderando o importante papel da sociedade, sendo esta apenas um pano de fundo. A TRS constitui, na visão de Palmonari e Cerrato (2011, p. 320), “[...] um modelo conceitual integrativo, onde os *a priori* sociais e a atividade mental individual são mutuamente conectadas”. Isso possibilita, na perspectiva dos autores, dar explicações acerca do comportamento humano conceitualmente liberto dos limites individuais, de forma que os elementos sociais e culturais adquirem importância.

Na Educação Especial, a forma individualista de conceber a realidade alinha-se a uma perspectiva clínica que, enfatizando o déficit orgânico, ignora as possibilidades de desenvolvimento advindas da vida social e da inserção na cultura. Por muito tempo essa concepção norteou as práticas educacionais direcionadas ao estudante com deficiência, produzindo um efeito de naturalização do fracasso escolar ou da não aprendizagem como sendo uma decorrência da deficiência em si e, portanto, condição imutável na/da pessoa.

Moscovici (2003) reposiciona o estudo das representações, partindo do conceito de representações coletivas de Durkheim e fundamentando-se em uma perspectiva sociológica,

que é completamente oposta à concepção individualista da Psicologia Social, uma vez que na teoria de Durkheim os fatos sociais não teriam como ser explicados a partir da pessoa e, sim, da sociedade.

1.1.3 Reconhecimento das contribuições da TRS para a pesquisa em Educação

Apesar de não possuímos, ainda, no Brasil um acúmulo de pesquisas em Educação que se utilizam do referencial da TRS, as existentes atestam na visão de Gilly (1989; 2001) e Alves-Mazzotti (2007), a positividade desse referencial para a Educação, uma vez que representam uma ampliação das possibilidades de leitura e interpretação da realidade agregando os processos simbólicos que acontecem na interação educativa. Para Gilly (2001), um dos primeiros pesquisadores a destacar a relevância da noção de RS para o estudo e a compreensão dos fenômenos educacionais, o aporte da teoria possibilitou-nos adentrar ao fenômeno educacional de forma mais minuciosa, extrapolando as perspectivas macroscópicas e apreendendo a teia de significados engendrados no cotidiano da escola e da sala de aula.

Constatada a importância dos estudos das RS para a Educação, cabe desenvolver uma reflexão que, de acordo com Nascimento e Alves (2012) possa nos conduzir a vislumbrar a pesquisa em Educação numa dimensão de ampliação das possibilidades de leitura e interpretação da realidade, por meio “[...] do entrelaçamento de todas as instâncias sabidamente constitutivas do ser humano: razão – emoção; natureza-história; e tantas outras, dualizadas historicamente pelo pensamento ocidental” (p. 99).

Especificamente com relação aos estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre RS de inclusão de Pessoas com Deficiência, estes tem se concentrado, em sua maioria, no segmento da Educação Fundamental e são raros os que consideram a Educação Superior, o que ocorre, possivelmente, em razão de ser ainda inexpressiva a inserção de estudantes com deficiência nesse nível de ensino em nosso País⁴.

⁴ Na Parte 3 desse estudo apresentamos uma análise das pesquisas de RS sobre a educação inclusiva de Pessoas com Deficiência dos últimos cinco anos (2010-2015), tomando como fonte de consulta: o banco de teses e de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

1.1.4 Aderência da TRS ao campo de estudos da exclusão social e educacional

Ao estudarmos a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, estaremos, também, tratando do fenômeno da exclusão social e educacional enfrentados por essas pessoas ao longo dos anos. Nesse sentido, encontramos em Jodelet (1996) e Abric (1996) a relevância e a adequação de se investigar fenômenos relacionados aos processos de exclusão social por meio da análise das RS. Para esses pesquisadores, embora seja necessário pesquisar e intervir nos fatores objetivos que causam a exclusão, isso não é suficiente, por si só, para o entendimento de um fenômeno que é, também, de natureza simbólica.

Ademais, para os estudos sobre inclusão escolar a Teoria das RS alarga as possibilidades de investigação, pois permite conhecer atitudes, opiniões, valores e crenças, enquanto dimensões de uma rede de elementos cognitivos e afetivos que estão na base dos processos de inclusão e exclusão social.

Essas são algumas reflexões que servem como esteira conceitual para essa nossa proposta investigativa, que traz como objetivo geral, conhecer e analisar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores e não professores participantes da pesquisa.

Para tanto, os objetivos específicos foram:

- Identificar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas pelos professores participantes da pesquisa;
- Identificar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas pelos não professores participantes da pesquisa;
- Aprofundar a investigação das RS dos professores da Educação Superior e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência por meio de entrevistas de aprofundamento;
- Comparar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior de professores e não professores participantes da pesquisa;

- Elaborar, a partir das RS conhecidas, proposições que possam aprimorar o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

Dando suporte aos objetivos geral e específicos, as questões norteadoras assim se apresentam:

- Quais RS e elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior têm sido construídas por sujeitos professores?
- Quais RS e elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior têm sido construídas por sujeitos não professores?
- Que aproximações podem ser feitas entre as RS de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior por parte de sujeitos professores e não professores?
- Que contribuições as RS sobre inclusão por parte de sujeitos professores e não professores podem dar ao processo de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior?

A partir desses objetivos, das questões norteadoras e referentes teóricos, estruturamos o estudo em seis partes, a saber: i. Considerações iniciais – a perspectiva do estudo; ii. A TRS como aporte para a pesquisa; iii. Esteira teórica e conceitual. A inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior; iv. Contextos empíricos sustentados pelos aportes teóricos e metodológicos da TRS; v. Síntese integrativa dos três estudos; vi. Considerações finais e proposições.

A primeira parte se constitui de dois tópicos: “Introdução” e “Procurando na memória o lugar de quem fala”. Juntos, significam uma tentativa de esclarecer sobre o estudo, do ponto de vista de seus objetivos, dos aportes teóricos, conceituais e metodológicos que lhe dão sustentação e, fundamentalmente, dos acontecimentos pessoais que foram nos conduzindo ao interesse pelo tema aqui desenvolvido.

Na segunda parte, “A Teoria das RS como aporte para o estudo” apresentamos uma revisão analítica de literatura, onde procuramos trazer o arcabouço teórico e conceitual acerca da teoria que dá sustentação ao estudo: a TRS. Para desenvolver esse eixo temático buscamos inspiração em De Rosa (1994) e apresentamos as RS enquanto *fenômeno* e enquanto *Teoria*. Ainda, apresentamos as três principais correntes que buscaram expandir/complementar a TRS e, por fim, expomos uma breve discussão sobre a aderência do campo da Educação a TRS.

A terceira parte, “Esteira teórica e conceitual. A inclusão social e educacional de Pessoas com Deficiência” contextualiza os aspectos históricos, legais e conceituais do campo da Educação Especial de Pessoas com Deficiência. Ainda, nesse eixo, apresentamos um panorama acerca de como tem se desenvolvido a pesquisa sobre educação inclusiva de Pessoas com Deficiência no Brasil nos últimos cinco anos, sobre a perspectiva das RS.

A quarta parte é uma construção coletiva onde se fundem a pesquisadora, os pesquisados, a produção de alguns autores que compõem o escopo teórico e os aspectos metodológicos da pesquisa. Nela são apresentados os três estudos empíricos realizados. No primeiro e no segundo estudo utilizamos a rede social Facebook e questionários impressos para coletar as RS e os prováveis elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior. O terceiro estudo consta de entrevista semiestruturada para investigação das RS e elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, construídas por professores que atuam com estudantes com deficiência na Educação Superior em uma instituição da iniciativa privada. O objetivo é buscar uma maior densidade analítica, confrontando/aprofundando as informações obtidas nos primeiro e segundo estudos.

Na quinta parte tecemos as considerações finais do estudo. Estimamos que os resultados obtidos possam contribuir para qualificar, em alguma medida, a implementação da Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência na Educação Superior e é com esse espírito que apresentamos algumas proposições, que devem ser vistas como uma releitura da realidade e a busca de novos sentidos, a partir da lente das RS.

Pelo exposto reforçamos nosso posicionamento de que as RS acerca da inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior precisam ser conhecidas e estudadas. Conhecer as RS sobre inclusão, em especial àquelas de professores, parece ser fundamental para que se construa uma crítica sistemática e criteriosa, que se traduza em diretrizes orientadoras para a criação de políticas de inclusão e (re)orientação das existentes: um dos pontos de partida para a efetivação da inclusão.

O esforço aqui empreendido de buscar na TRS compreender uma dada realidade a partir de uma dimensão mais ampla, onde o conhecimento do senso comum dialoga com o conhecimento científico e ambos são considerados igualmente importantes e legítimos enquanto possibilidades de conhecer encontra alinhamento conceitual com a linha de concentração a que esta pesquisa está submetida: Educação e Ecologia Humana.

Pesquisar possibilidades teórico-metodológicas de ressignificação das múltiplas formas de produção do conhecimento e desenvolver pesquisas em educação que priorizem o estudo da vida cotidiana e do fazer pedagógico, entendidos como prática social realizada com e por indivíduos (subjetividades) integrantes de uma espécie e cultura são objetivos da área de Educação e Ecologia Humana, segundo Catalão, Morão e Pato (2009). Esses objetivos, em nosso entendimento, encontram ressonância no campo de estudos das RS, haja vista seu surgimento como forma de superação de um pensamento tradicional e hegemônico que concebia o sujeito apartado do seu contexto social.

1.2 Procurando na memória o lugar social de quem fala

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam [...].

Leonardo Boff

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto” é um fragmento da obra de Leonardo Boff, *A Águia e a Galinha* (1977, p.9). O teólogo e filósofo desejou que fosse compreendido como uma *metáfora da condição humana* e, de fato, pode ser assim entendido! Mostra-nos as dimensões da existência humana que, em diferentes momentos da vida, estão imbricadas, em embate permanente, evidenciando nossos conflitos, fragilidades, contradições e, fundamentalmente, a disputa em nós, daquilo que é da ordem da ideologia e da ordem do inconsciente.

O desejo de buscar na memória o “lugar social de quem fala” afasta-se aqui do entendido no escopo da Psicologia, em que memória significaria tão somente um reservatório de informações armazenadas no cérebro. Alinhamo-nos ao ponto de vista de Orlandi (2001) ao se referir à memória discursiva e dizer que ela “[...] visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos!” (p. 26). Assim entendido na *memória discursiva*, o discurso produzirá sentido sempre a partir de outros sentidos cristalizados na sociedade. Também o discurso não se restringe aqui ao seu uso corriqueiro, de transmissão de informação, mas adquire a configuração de efeito de sentido entre interlocutores.

Por certo, ao trazer elementos pessoais praticarei os *esquecimentos* necessários à produção do discurso, aos que se refere Pêcheux (1988): o “esquecimento nº 1” que é quando o sujeito se coloca como origem de tudo o que diz, o que lhe dá a ilusão de ser o criador absoluto de seu discurso; e o “esquecimento nº 2”, de caráter pré-consciente ou semiconsciente, onde o sujeito privilegia algumas formas e “apaga” outras, no momento em que seleciona determinados dizeres em detrimento de outros, acreditando assim controlar os sentidos sobre aquilo que fala.

Esse é um movimento normal do viver e do interpretar, que em nada desmerece ou torna ilegítima a minha história, definidora, em grande medida, de meu interesse pelos estudos sobre inclusão educacional de Pessoas com Deficiência. Acredito ser essa a forma mais coerente de aproximação com meu objeto de estudo, a minha própria história de vida. À Morin (2010), comungo o sentimento de que “Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida” (p. 10). Para ele, todo conhecimento necessita do autoconhecimento e o olhar do presente retroage sempre sobre o passado histórico ou biográfico que examina.

A constatação pode ser ilustrada em muitos contextos em que conseguimos identificar, nos referentes biográficos de um pensador, as raízes de seu pensamento. Assim foi com Serge Moscovici, responsável pelo primeiro delineamento formal da TRS, por meio de seu trabalho, *La psychanalyse, son image et son public* (1981). Em sua narrativa autobiográfica *Crônica dos Anos Errantes* (2005), encontramos as raízes de toda a sua formulação posterior, em seus postulados sociológicos e psicossociológicos. Ter testemunhado a opressão nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o conduziu, segundo Arruda (2002), a formular perguntas relacionadas à fé, à razão, aos conhecimentos

práticos, cuja busca por respostas acabou motivando sua obra inicial, na qual já se podia perceber,

[...] um desmonte de velhas divisórias tão conhecidas da ciência psicológica: a fronteira entre razão e senso comum, razão e emoção, sujeito e objeto. A realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social. Assim, Moscovici propõe uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos (p. 131).

Segundo a autora, o que faz Moscovici é propor um solo epistemológico diferenciado para o discernimento de questões complexas demais para serem olhadas de forma simplista e unidimensional. Sua concepção envolve a complexidade do conhecer, processo não linear e não explicável por uma única lógica, inevitavelmente, permeado pelo ideológico.

Recuperar fragmentos da materialidade histórica de minha vida significa uma postura que se alinha conceitualmente a um modo diferente de conceber o conhecimento científico, traduzido, em parte, no fragmento supracitado. Compartilhar dessa visão exige fazer o deslocamento de uma concepção de pesquisa perfilhada aos referenciais dominantes na ciência da modernidade, portanto, despida do humano, da subjetividade, para outra em que os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa passam a ser concebidos como sujeitos ativos da produção do conhecimento.

Essa outra perspectiva, que se funda no reconhecimento da existência de formas diferentes de conhecer, comunicar o conhecido e se relacionar no/com o mundo pode ser designada como a TRS. Forma genuína de saber, que nasce na informalidade do cotidiano, na dinamicidade da realidade multifacetada, e que não segue necessariamente os mesmos caminhos traçados pelo universo reificado, portanto, não pode ser hierarquizada com relação a este, não está em patamar superior ou inferior na composição dos saberes e conhecimentos que nos fazem sujeitos críticos e criativos frente à realidade social.

É a partir desses referenciais, estruturantes da minha proposta investigativa, que faço a opção de remeter-me à situação peculiar de meu “eu pessoal”, percebendo a relevância ocupada por ele, enquanto influenciador de meu “eu professora”, “pesquisadora”, profundamente implicada com as questões relacionadas à Educação Especial e a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência.

Minha identidade profissional está calcada na docência. Em 1981, aos 16 anos de idade, iniciei minha opção profissional pela carreira docente realizando, no ensino médio, o Curso de Magistério (Normal) em escola pública. Imediatamente após a conclusão do Magistério passei a dar aula e exerci por oito anos a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, período em que tive oportunidade de vivenciar experiências bastante enriquecedoras como, por exemplo, atuar em escola de zona rural. Estar dentro da escola sempre foi, para mim, como estar em minha própria casa, dentro de mim mesma, da criança que já fui e que existe tão presente dentro de mim. Ilma Passos Veiga, ao falar do ensino, traduz um pouco das razões de meu encantamento pela docência. Para ela, além da originalidade, o ensino como arte envolve os seguintes princípios: “[...] irrepetibilidade da atividade, potencialidade intuitiva, perseverança na ação e sensibilidade e estética” (VEIGA, 2006, p.15). Eis a docência, algo espetacular e desafiador, exatamente porque tudo o que fazemos na sala de aula jamais se repete, até o nosso último dia em sala de aula.

Nunca houve, com relação a minha escolha pelo magistério, nenhum tipo de indefinição ou insegurança, afinal, havia passado toda a infância brincando de dar aula. Realizei-me plenamente com o curso, confirmando minhas expectativas e o desejo de ser professora. À época, eu já começava a descobrir alguns motivos para gostar mais de “estudantes especiais”, ou seja, aqueles que, por diferentes circunstâncias, estavam em situação de vulnerabilidade social e educacional.

Na realização do estágio, contrariando minha supervisora e o conselho de minhas colegas e outros professores do curso, escolhi ficar com a *pior turma da escola*, aquela que, ao dizer da diretora, *ninguém dava conta*. A experiência foi plena de significado e fascinante para mim. Com o vigor e a obstinação de uma adolescente fiz muitos serões preparando atividades diferenciadas, jogos de memória, quebra-cabeças, alfabetários, tudo que pudesse imaginar que os motivaria e os ajudaria a aprender. Obtive nota máxima nessa atividade de conclusão do curso, com muitos elogios por parte dos pais, diretora da escola e supervisora de estágio, mas nada disso foi tão importante para mim quanto o amadurecimento e convicção que esta experiência me trouxe: queria cursar Educação Especial e trabalhar com crianças com deficiência.

Naquela época eram tão poucos os meus referenciais de docência, como também meu desenvolvimento conceitual e teórico, no entanto, eu tinha uma certeza que nunca veio a ser abalada: todos os seres humanos são capazes de aprender. Passados muitos anos continuo, ainda hoje, repetindo isso em todas as aulas e palestras que ministro.

Em 1985 iniciei o curso de Educação Especial - Deficiência Mental na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e já estava ministrando aula na rede pública municipal. Conciliar os estudos com a docência agregou muito valor a minha vida. A primeira escola em que trabalhei ficava na zona rural, aproximadamente 30 km da cidade. Assumi turma multiseriada, como costuma ser ainda hoje, a realidade em muitas escolas rurais. Permaneci por dois anos nessa escola, exercendo a função de professora, mas também de “diretora”, “secretária” e “merendeira”.

Nunca soube o que eram pais ausentes, pois as famílias não só acompanhavam seus filhos nas tarefas como estavam atentas a tudo o que acontecia na escola. Na faculdade eu aprendia as teorias da aprendizagem, didática, metodologias; na escola eu ia desenvolvendo minha práxis e encontrando meu *modo de ser professora*. Muitas vezes essas duas experiências, de ser aluna e professora, conflitavam, os ensinamentos do curso não encontravam ressonância no vivido por mim na escola. Talvez essa situação possa ser elucidada, em parte, pelas palavras de Cavaco (1995, p. 180):

O sentido social encontrado na profissão pode também contribuir para atenuar o choque entre as expectativas de uma identidade profissional preestabelecida e as condições reais de trabalho, ajudando a questioná-las com pertinência e a resolver as dificuldades mantendo o docente, em si mesmo, uma confiança suficientemente grande para considerar qualquer experiência vivida como importante desde que a partir dela se aprenda e se cresça como indivíduo, fazendo-se e definindo-se.

Naquela época os conflitos vividos por mim eram elaborados de uma forma bastante objetiva: “*as teorias de nada serviam como explicativas da prática em sala de aula. Teoria e prática transitavam em polos opostos*”. Hoje percebo que os saberes se originam de fontes diversas e desenvolvem-se no espectro de uma carreira, onde são transformados, ressignificados, ao longo de percursos singulares e de vivências não generalizáveis oportunizadas pela práxis pedagógica. Dessa forma, além de personalizados, os saberes são situados e têm sentidos próprios, particulares a cada situação concreta.

Em 1993, dando continuidade aos estudos, realizei o curso de Especialização em Educação Especial – Deficiência Mental. Nesse momento atuava como professora, em classe especial, com estudantes com autismo, síndrome de Down, paralisia cerebral e deficiência mental (intelectual). Várias foram as minhas inquietações, às quais atribuo ao campo fértil da prática pedagógica. Uma, porém, assumiu importância maior a ponto de definir minha proposta de pesquisa na especialização: desejava pesquisar a integração escolar de estudantes

com deficiência em classes comuns, queria saber quais seriam os fatores intervenientes neste processo. Com a ajuda de meu professor orientador consegui definir quatro eixos a pesquisar: metodologia, aparência física, lentidão e hiperatividade.

Durante a pesquisa de campo o eixo “aparência física” foi adquirindo uma importância maior em relação aos demais eixos, a ponto de despertar meu interesse em aprofundar a discussão nos estudos de mestrado. Impressionou-me a forma como os professores relacionavam o desempenho dos estudantes com deficiência às suas aparências físicas. Pesquisar o quanto esta associação provocaria expectativas e se essas expectativas poderiam influenciar, de fato, no desempenho acadêmico desses estudantes foi minha questão de pesquisa no mestrado.

Do tempo em que atuei em classe especial guardo recordações boas, mas também muitas frustrações e contrariedades. Defino este espaço (classe especial) como “a segregação dentro da integração”. Os estudantes com deficiência estão dentro da escola, mas é como se não existissem, a não ser para seus professores, que por sua vez, também se mantêm invisíveis para o restante da escola. O horário de recreio era diferenciado para os meus alunos, que não eram jamais convidados para atividades extraclasse, como passeios, excursões, saídas de campo, etc. Também eu, como professora de classe especial, era “liberada” de muitas reuniões pedagógicas, uma vez que os assuntos em pauta não diziam respeito a estudantes com deficiência nem a seus professores.

De fato, esse modelo de integração, que comporta classes especiais e outras alternativas de atendimento segregadas, guarda muitas diferenciações do modelo de inclusão, do qual busca se aproximar, hoje, nosso sistema educacional. Os vocábulos integração e inclusão carregam diferenças conceituais importantes. Enquanto o primeiro pressupõe uma inserção parcial de estudantes com deficiência nas escolas comuns, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados, como classes especiais, ensino itinerante, entre outros; o segundo prevê um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes, com e sem deficiência. A distinção entre essas duas proposições conceituais é, segundo Mantoan (2003, p. 26), “[...] um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, a todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino”.

Mais tarde, ainda na rede municipal de Educação, tive oportunidade de realizar um trabalho bastante interessante que começou a alinhar-se conceitualmente com o paradigma da inclusão educacional. Tratava-se de um projeto em que eu, como educadora especial, não

mais atuava com docência dentro da classe especial, mas realizava acompanhamento aos estudantes com necessidades educacionais especiais⁵ que estavam na sala de aula comum e orientação aos seus professores e famílias. O atendimento aos estudantes acontecia no turno oposto ao da escolarização, porém as atividades desenvolvidas mais se aproximavam de um reforço escolar do que de atendimento educacional especializado, preconizado pelos atuais dispositivos legais⁶.

Em 1996 realizei o Mestrado em Educação, e minha proposta investigativa recebeu o nome “Bem me quer, mal me quer: aparência produzindo diferença no cotidiano escolar da Pessoa que apresenta Necessidades Especiais”. Nesse momento de minha vida acadêmica tive a oportunidade de aproximar-me dos estudos de Michel Foucault (1980), de sua maneira criativa e original de olhar a história, as práticas sociais, as relações de poder-saber. Também percorri os labirintos do imaginário social, na perspectiva de Castoriadis (1982; 1987), filósofo que dimensiona a relação do fazer/representar de modo a ver nessa relação, a manutenção de uma sociedade que permite a comunicação de seus indivíduos, objetivando uma instituição imaginária.

A escola, tanto quanto a universidade, enquanto instituição da sociedade também encontra sua fonte no imaginário social, assegurando o que Castoriadis (1982, p. 359) denomina como “modelo identificatório final” que se caracterizaria, por um lado, pela significação imaginária social, articulando a instituição do indivíduo pela sociedade considerada e, por outro, pela própria história do indivíduo, com a singularidade de sua imaginação criadora.

Do ponto de vista de Castoriadis (1982, p.178-80), cada sociedade elaboraria uma imagem do mundo fazendo um conjunto significativo, onde encontraria o que importa para a vida da coletividade, a própria coletividade e certa “ordem do mundo”. Nesse sentido, a instituição estaria inserida em uma rede simbólica onde se combinariam em proporções e relações variáveis um componente funcional, sem o qual a sociedade não sobreviveria, e um componente imaginário que, no social histórico, é criação, fazer ser, é posição na e pela instituição de formas e significações sociais.

⁵ A terminologia “necessidades educacionais especiais” era utilizada para designar os alunos atendidos pelo projeto: estudantes em situação de vulnerabilidade social associada à pobreza e todas as iniquidades inerentes a ela, e à situação de deficiência.

⁶ Os principais dispositivos, no âmbito do Ministério da Educação do Brasil, que hoje disciplinam o Atendimento Educacional Especializado são: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Educação básica.

Especialmente essas duas leituras, Michel Foucault (1980) e Cornelius Castoriadis (1982), significaram, para mim, um divisor de águas, no sentido de entender o quanto são limitados e frágeis os referenciais clássicos de cientificidade, enquanto modelos explicativos da realidade social e histórica do sujeito. Uma das razões para isso é a concepção reducionista e fragmentada de sujeito. Pelo caminho da racionalidade instrumental procurei entender a complexidade que envolve a dinâmica de uma sala de aula inclusiva e experimentei sentimentos de impotência e frustração. Em Santos (2006) encontrei parte da razão para esses sentimentos:

As condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar respostas. É necessário um esforço de desvendamento conduzido sob um fio de navalha entre a lucidez e a ininteligibilidade da resposta. São igualmente diferentes e muito complexas as condições sociológicas e psicológicas do nosso perguntar (p.19).

Comecei também, por essa época em que estive totalmente impactada com esse novo e inusitado caminho epistemológico, a entender o quanto existem maneiras outras, originais, mais coerentes, de entender e explicar os fenômenos sociais e educacionais. Bem mais tarde, no doutorado, eu viria a conhecer a TRS, forma de conhecer/interpretar a realidade cotidiana, plena de significados, que os indivíduos e os grupos constroem para fixar suas posições em relação ao mundo.

No mesmo ano de conclusão do mestrado, 1998, ingressei como professora na Educação Superior, no Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Santiago (RS). Neste trabalho tive oportunidade de vivenciar a Educação Superior nas suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Foram seis anos (1998 a 2004) de muito enriquecimento profissional. Além da docência na Graduação e Pós-graduação, idealizei e coordenei, no âmbito da extensão, o projeto intitulado: “O Processo de Inclusão Escolar: Um Enfoque Multidisciplinar” que envolvia acadêmicos e professores de diferentes licenciaturas que atendiam estudantes da rede municipal de ensino, considerados, por seus professores, “portadores de dificuldades acentuadas de aprendizagem”.

À época, meus referenciais de docência, ensino, aprendizagem, conhecimento, permitiam problematizar terminologias como “dificuldades acentuadas de aprendizagem” como também confrontá-las com as “dificuldades de ensinagem”⁷ que poderiam estar na base dos processos de avaliação e encaminhamento dos estudantes às classes e escolas especiais.

7. Referência à terminologia utilizada por Alicia Fernández na obra O Saber em Jogo (2001).

Entretanto, faltava-me, ainda, segurança epistemológica para fazer a travessia⁸ para outro modo de produção de saberes, que confere privilégio à interação, e reconhece que as “dificuldades de aprendizagem”, tanto quanto as “deficiências” não são fatos apenas da natureza, mas também nomeadas e construídas pela cultura.

Em julho de 2004 fui convidada a assumir uma coordenação junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Como educadora especial, defensora da inclusão como um princípio de vida, assumi o desafio de poder contribuir na formulação de políticas de Educação Inclusiva em âmbito nacional. Passei, então, a residir em Brasília, ocupando a função de Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão na Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC).

Foram quatro anos de árduo trabalho, onde desempenhei várias atividades relacionadas ao desenvolvimento da política de Educação Inclusiva nas escolas e universidades brasileiras. Entre essas atividades destaco minha participação no Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, para elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a coordenação nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade⁹ e a participação nas Missões de Cooperação Brasil-Moçambique e Brasil-Suriname com o objetivo de prestar assessoria técnica na área de Educação Especial aos governos de Moçambique e Suriname.

Estes trabalhos, especialmente, provocaram em mim profunda reflexão e crítica sobre a minha prática e as minhas leituras. Com relação à elaboração da Política de Inclusão, a possibilidade singular de “escutar/ver” o impacto da implementação de uma Política Pública na perspectiva de seus protagonistas, os gestores, professores, estudantes com e sem deficiência e suas famílias, foi um experiência espetacular. Barbier (2002) utiliza a expressão “escutar/ver” para traduzir a “escuta sensível”, aquela que se reveste de sensibilidade para sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender o interior, as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. Para Cerqueira e Souza (2011), “[...] é uma prática incessante, permanente, que busca, a todo o

⁸ A terminologia *travessia* é utilizada aqui no sentido atribuído pelo professor Mesac Silveira Junior: “A travessia abriga fragilidade, por que a esperança, que incita a travessia, está permeada de necessidades, medos e preocupações” (SILVEIRA JUNIOR, 2008). Também em Fernando Pessoa encontramos: “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares”. Esse é o tempo da travessia, nos ensina o poeta, e, “[...] se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos” (2011).

⁹ Informações sobre o Programa Educação Inclusiva (2005) se encontram acessíveis no *site*: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em 24 nov. 2012.

momento, reconhecer o indivíduo na sua singularidade” (p.50). Desta forma, essa prática se relaciona com o objetivo de conhecer a perplexidade que envolve a concretização da política de inclusão em cada realidade, com as suas especificidades, e com os diferentes “modos de fazer”.

Com Barbier (2002) aprendemos, também, que a escuta sensível e multirreferencial não se fixa sobre interpretação de fatos, ela procura compreender, por empatia, o sentido que existe em uma prática ou situação. Esta perspectiva de trabalho coloca vários desafios porque se funda na efetiva implicação humana em um processo de coprodução de conhecimento, conferindo privilégio à interação, ao respeito ao outro como “legítimo outro”. Para Maturana, “[...] nem todas as relações entre seres humanos são sociais. Interações baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito não podem ser ditas sociais, pois negam o outro como legítimo outro na convivência” (2002, p.8). Neste sentido, o *aprender* e o *ensinar* passam aqui por uma escuta sensível, intimamente ligada a empatia, que nasce do/no encontro das subjetividades.

No processo de elaboração do texto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) foi possível estabelecer uma interlocução direta com pessoas e segmentos representativos das Pessoas com Deficiência. Foram desenvolvidas várias oficinas de trabalho onde o “escutar/ver” provocou impasses, conflitos, próprios do embate com as diferenças humanas. O lugar dos formuladores das políticas, dos gestores dos sistemas de ensino, dos professores, das entidades representativas é, em grande medida, diferente do lugar de Pessoa com Deficiência. Esses lugares também não estão cristalizados e se cruzam: o professor, por exemplo, pode ser uma Pessoa com Deficiência, assim como um gestor municipal, estadual, etc. E é exatamente nesse cruzamento de experiências de vida, de sentidos, de subjetividades, que é preciso praticar a escuta sensível, mesmo que isso as vezes provoque dor e sofrimento pelo confronto inevitável de concepções.

Foi ainda no exercício da Coordenação de Articulação da Política de Inclusão que tive a oportunidade de ter minha primeira aproximação com o Programa Acessibilidade ao Ensino Superior - Incluir, quando este estava ainda em fase de criação. Na ocasião, era de minha responsabilidade fazer a interlocução entre a Secretaria de Educação Especial (SEESP-MEC) e a Secretaria de Educação Superior (SESU-MEC). Participei, então, na elaboração do primeiro edital do referido Programa e passei a acompanhar, posteriormente, a implementação dos núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.

Em julho de 2004 por não estar mais conseguindo conciliar o trabalho na SEESP/MEC com outros projetos pessoais, afastei-me do cargo e retornei a docência em uma instituição privada de ensino superior em Brasília (DF). Passei também, nesse mesmo ano, a atuar como consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU-MEC), atividade que me permitiu manter a proximidade com o Programa Acessibilidade na Educação Superior - Incluir.

O referido Programa, implantado em 2005 conjuntamente pela SEESP-MEC e SESU-MEC, em parceria com as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), foi a primeira iniciativa do Governo Federal dirigida às IFES, em termos de financiar ações relacionadas diretamente à acessibilidade de Pessoas com Deficiência.

O trabalho desenvolvido na consultoria possibilitou-me um diálogo profícuo e duradouro com os professores responsáveis pelos núcleos de acessibilidade e provocou muitas reflexões, questionamentos e problematizações a respeito da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Ao elaborar os relatórios técnicos, como parte do trabalho previsto para a consultoria, evidenciei que os professores reconheciam a relevância dos núcleos de acessibilidade, principalmente no que tange a sensibilização da comunidade acadêmica para a Educação Inclusiva. Entretanto, a concepção de acessibilidade presente nas propostas encaminhadas ao MEC pelas universidades, ainda estava bastante associada à questão arquitetônica, como se estas barreiras fossem as únicas a serem transpostas para a efetivação da inclusão educacional.

Em 2013 tive a oportunidade de desenvolver outro trabalho envolvendo a temática da acessibilidade das Pessoas com Deficiência na Educação Superior, em uma nova consultoria do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na Diretoria de Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DAES-INEP). No âmbito dessa consultoria elaborei, juntamente com a equipe da Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Educação Superior, o documento “Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES”¹⁰. Esse material subsidiou uma formação dos professores do Banco de Avaliadores

¹⁰ Documento disponível, na íntegra, no endereço eletrônico: <http://www.ampesc.org.br/arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

(BASis), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi desenvolvida na modalidade à distância, por meio da Plataforma Moodle.

Após a colocação do material de formação no ambiente virtual, abriu-se um espaço de debates e reflexões que tangenciaram o conteúdo da formação e os saberes advindos da experiência dos professores como avaliadores de cursos e instituições. Novamente ficou evidenciado um desenvolvimento conceitual ainda bastante frágil, por parte significativa desses profissionais, acerca das questões que envolvem a inclusão e a acessibilidade de Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

As perguntas feitas foram desde questões relacionadas à organização dos espaços físicos para a inclusão até questões de ordem conceitual, onde os professores questionavam a inclusão educacional na Educação Superior de estudantes com “deficiências mais severas”. Tais questionamentos deflagraram um momento de crise epistemológica pela qual possivelmente estejam passando esses profissionais, onde, ao mesmo tempo em que se dão conta da impossibilidade de enfrentar a incerteza, o inusitado, a fluidez do conhecimento, acionando suas velhas ferramentas intelectuais, não possuem ainda novos referenciais para ancorar suas práticas. É preciso confrontar um arcabouço teórico e conceitual que os ensinou que a padronização do ensino deveria garantir, via de regra, a padronização da aprendizagem, já que a materialização da política de inclusão os coloca frente a uma situação onde, cada vez mais, “[...] nem todos os alunos cumprem o *script*.[...] sempre existem aqueles que ficam fora do que se definiu como esperado” (TUNES, 2011, p.10).

Com a política de inclusão de Pessoas com Deficiência nas escolas e nas IES o trabalho pedagógico se complexifica e não mais é possível pensá-lo de uma forma apriorística e linear, em que um mesmo conhecimento, uma mesma forma de ensinar seja válida para todos os sujeitos e tenha uma aplicação universal. É preciso um grande esforço, por parte dos professores, de desvendamento das questões que envolvem o aprender, cuja compreensão escapa, cada vez mais, ao escopo cientificista, que tem orientado, até então, as concepções e as práticas pedagógicas em todos os níveis e etapas de ensino.

No ano de 2014, assumi outra consultoria pelo PNUD, dessa vez na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, no Programa Pronatec Viver sem Limite¹¹. O

¹¹ Informações sobre o Programa Pronatec Viver sem Limite podem ser encontradas no documento: Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, disponível em:

<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

objetivo do Programa é impulsionar a matrícula de Pessoas com Deficiência nos cursos do Pronatec e, para tanto, o governo federal contratou consultores para fazer o monitoramento da ação, criar rede de multiplicadores nos estados e municípios, sensibilizar organizações de entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica (chamadas Sistema S), mapear as condições de acessibilidade dessas instituições, que são as ofertantes dos cursos do Pronatec, entre outros. Mais uma vez a aproximação com os professores, nesse caso formadores do Pronatec, provocou reflexões e permitiu constatar o movimento próprio desse momento que estamos vivendo no Brasil e no mundo, de implementação de políticas de Educação Inclusiva. Tal como na consultoria anterior, encontrei aqui professores evidenciando sentimentos de estranhamento e perplexidade frente à Educação Inclusiva¹².

Foi em meio a esse espaço conturbado de significações e a partir de minha experiência de vida acadêmica e profissional relatada em parte nesse texto, que comecei a esculpir minha questão investigativa para essa pesquisa. A preocupação em conhecer o que acontece com os professores, à medida que são convidados/convocados a receber estudantes com deficiência em suas salas de aula e se sentem totalmente fragilizados e despreparados para isso me instigou sobremaneira a esta pesquisa. É fundamental entender em que medida os aportes legais e as diretrizes políticas que orientam para a inclusão educacional de Pessoas com Deficiência possibilitam aos professores um deslocamento de sentidos capaz de provocar a revisão de suas práticas, se desejamos, de alguma maneira, contribuir para a efetivação da inclusão educacional de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Uma primeira aproximação com a TRS veio ainda em 2009, quando tive a oportunidade de cursar, como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a disciplina de “Abordagens Metodológicas Transdisciplinares”, ministrada pelas professoras doutoras Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e Inês Maria M. Zanforlim Pires de Almeida. Mais tarde, em 2011, já como aluna regular do Programa, cursei “Atitude e Representação Social” ministrada pela professora doutora Angela Maria de Oliveira Almeida. As reflexões suscitadas pelas leituras realizadas nas Disciplinas reforçaram o entendimento da necessidade de novas lentes, que comportem a produção de sentidos que nasce no cotidiano, orienta e justifica as práticas. Entender o que as percepções,

¹² O artigo publicado nos Anais do 6º Congresso Brasileiro de Educação Especial, intitulado **Processos de profissionalização para pessoas com deficiência**: reflexões sobre acessibilidade em instituições ofertantes (2012), escrito em parceria com Sinara Pollom Zardo, socializa reflexões que resultaram do trabalho desenvolvido na consultoria e apresenta pesquisa realizada em duas instituições ofertantes no estado de Goiás.

crenças, atitudes, engendradas no espaço da vida cotidiana, nas comunicações de massa, nas conversas espontâneas, possibilitam aos professores pensar sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é adentrar por um caminho fértil de possibilidades para a produção de pesquisas em Educação. É nesse contexto que o estudo das RS se reveste de importância.

Pelo exposto e reconhecendo a indissociabilidade entre meu eu pessoal e profissional, procurei trazer, aqui, alguns elementos pessoais que julgo terem sido relevantes para minha escolha pelo tema dessa pesquisa. Ao construir esse tópico revisei uma história pessoal e profissional que se construiu na interconexão da vida cotidiana, no atravessamento de tantos vetores como o tempo, o espaço, as alegrias, as frustrações, dentre tantos outros, que foram me conduzindo a essa experiência que vivencio hoje como pesquisadora.

Tomei como pressuposto o desejo de traduzir uma perspectiva crítica sobre meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Levei em conta condições, situações e contingências que envolveram o meu percurso profissional, chamando atenção sempre para aquelas que minha subjetividade selecionou como sendo as mais significativas pela dimensão que tiveram em minha vida. Não estou certa da seleção que fiz, pois acredito que não passei imune por tantos outros cruzamentos de experiências que vivi. Os acontecimentos priorizados foram aqueles que dizem respeito ao meu maior e mais duradouro eixo de interesse: a educação inclusiva de Pessoas com Deficiência.

A seguir, passo a apresentar o referencial teórico e conceitual que serviu de norte para o desenvolvimento de minha proposta investigativa.

PARTE 2

À medida que vamos sendo inseridos (e nos inserindo) nos grupos – que pode ser o grupo de amigos, de estudo, de trabalho, de participação política, de lazer ou, simplesmente, de jogar conversa fora – vamos criando nossas “teorias” acerca do mundo e dos fenômenos sociais, e o que pensamos, erroneamente, ser uma opinião puramente pessoal é, na verdade, a voz de um coletivo que passa a sustentar nossos discursos, orientar e justificar nossas práticas.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE PARA O ESTUDO

2.1 Representações Sociais: escopo teórico, conceitual e aderência aos estudos em Educação no Brasil

Esta parte do estudo tem o objetivo de contextualizar a Teoria das Representações Sociais (TRS), em seu escopo teórico, conceitual e em sua aderência aos estudos em Educação no Brasil. De antemão, uma tarefa extremamente arriscada nos limites de um tópico de tese. Com certeza teremos de escolher uma abordagem e, ao fazê-lo, privilegiaremos alguns conceitos em detrimento de outros, não menos significativos no conjunto da Teoria. Além disso, estamos diante de um “conceito perdido” nas palavras de seu próprio criador, Serge Moscovici. Ao escrever o primeiro capítulo de sua obra que inaugura a TRS, *La Psychanalyse, son image et son public* (1961; 1981), Moscovici afirma serem as representações sociais de fácil compreensão enquanto “realidade” mas de difícil compreensão enquanto “conceito”. As razões para isso ele situa em “[...] sua posição mista, no cruzamento entre uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos” (MOSCOVICI, 1961, p.40).

Outra complexidade reside, a nosso ver, em sua atualidade histórica e em seu caráter polêmico ao confrontar o pensamento positivista ainda de grande influência para o conhecimento científico, o que confere a TRS a marca de ser uma teoria aberta, em movimento. Isso pode ser visto tanto como positivo, por instigar novas possibilidades de leitura e problematizações, quanto como uma fragilidade, uma vez que a preocupação com a produção cotidiana do senso comum escapa da esfera de conhecimentos até então pesquisados pelas ciências humanas e sociais.

Para desenvolver o tema nos inspiramos, inicialmente, em níveis a partir dos quais as Representações Sociais (RS) podem ser entendidas, segundo a visão da pesquisadora De Rosa (1994). Seguindo seu pensamento, as RS podem ser enfocadas como “[...] um conceito heurístico, um construto, um paradigma, uma teoria ou, simplesmente um fenômeno” (p.273). Vejamos os níveis que a autora propõe:

Nível a: RS como fenômeno, isto é, ‘formas de conhecimento’ características da realidade social, que emergem na vida cotidiana durante as

comunicações interpessoais e que são dirigidas para a compreensão e controle do ambiente físico-social; Nível b: uma teoria de RS, isto é, o conjunto de definições conceituais, operações metodológicas e formulação de construtos que tenham as RS como seus objetos [...] (DE ROSA, 1994, p. 273).

Um terceiro nível, que não será abordado neste estudo, é também destacado pela pesquisadora. Trata-se do Nível “c”, que diz respeito a uma metateoria das RS, isto é, o conjunto de contra-argumentos (ripostes) e comparações com outros modelos teóricos que encontram sua origem no debate crítico sobre a TRS. A atenção a esse nível implicaria, na visão da pesquisadora, no estudo rigoroso e profundo dos pressupostos filosóficos e metafísicos subjacentes a outras teorias, em analogia a TRS. Adentrar nesse campo e dar a ele a profundidade necessária fugiria, em nosso entendimento, aos propósitos desse trabalho.

2.2 Representação Social como fenômeno. O conhecimento tecido no cotidiano

Para De Rosa (1994), as RS, enquanto “fenômenos”, são tecidas no cotidiano, nas relações interpessoais e claramente expressam uma necessidade de comunicação, interpretação e entendimento da vida. Tal como bússolas elas nos orientam, indicam caminhos, direções seguras para que possamos nos movimentar, com maior segurança, frente a questões práticas da vida.

Buscando melhor apreendê-las na dimensão de “fenômeno” recorreremos ao Dicionário de Filosofia, de Nicola Abbagnano (1999), e encontramos algumas designações para a expressão *fenômeno*. Para o que nos interessa, aqui recolhemos as seguintes: “O mesmo que aparência sensível, que se contrapõe a realidade, podendo ser considerado uma manifestação desta” (p. 436). Para o autor esse é o sentido que a palavra fenômeno normalmente assume na linguagem comum. Ainda, podemos nos valer do sentido atribuído a partir do século XVIII em virtude da reabilitação da aparência como manifestação da realidade aos sentidos e ao intelecto do homem, quando a palavra fenômeno começa a designar o objeto específico do conhecimento humano, que aparece sob condições particulares, “características da estrutura cognoscitiva do homem” (ABBAGNANO, 1999, p. 436). Desse entendimento decorre que:

À medida que se reconhece que os objetos do conhecimento se revelam segundo os modos e as formas próprias da estrutura cognoscitiva do homem

e que, por isso eles não são ‘as coisas em si mesmas’, as coisas como são ou poderiam ser fora da relação cognoscitiva com o homem, o objeto do conhecimento humano configura-se como fenômeno, ou seja, como coisa aparente nessas condições, o que, obviamente, não significa coisa enganosa ou ilusória (ABBAGNANO, 1999, p. 437).

A partir dessas formas de definir e caracterizar “fenômeno”, encontramos algumas razões pelas quais Moscovici (1978) concebeu as RS como “[...] fenômenos quase tangíveis que circulam e se cristalizam de maneira constante, seja por meio de uma fala, um gesto ou um encontro” (p. 41).

Em primeiro lugar destacamos que o fenômeno, ao mesmo tempo em que se contrapõe a realidade, é considerado uma manifestação da mesma. Polaridade encontrada também nas RS quando ao se apropriar do conhecimento científico, os homens o deturpam para familiarizarem-se com ele, mas esse conhecimento, que brota no cotidiano será sempre, embora modificado, uma das possibilidades legítimas de manifestação do outro, o conhecimento científico. É, pois, nas conversações, nos processos comunicativos, que as RS são construídas, mantidas e transformadas. Podemos falar ainda do componente histórico do fenômeno das RS e, nesse sentido, recorremos a Camargo (2007):

O fenômeno das RS é histórico, e ele resultou da convivência dos conhecimentos tradicionais, sagrados ou profanos, com o conhecimento técnico e o conhecimento científico, conhecimentos característicos de uma sociedade com uma multiplicidade de especialistas se relacionando com a multidão de leigos (p. 98).

A partir dessa e demais definições, fica claro que as RS enquanto “fenômeno” não estão no objeto de representação em si, porém, se encontram, via de regra, na relação entre ele e os sujeitos cognoscentes que o buscam representar. Essa relação será sempre atravessada por muitos vetores, como o tempo, o espaço, a cultura, os valores, as crenças, entre outros, que somente ganham corpo nas comunicações sociais.

Ainda, as RS, mesmo comportando as distorções próprias do senso comum, são conhecimentos válidos e, de seu espectro e propósito, nada tem de enganoso ou ilusório. De acordo com Spink (1993), elas são essencialmente fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção, ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem, e das formas de comunicação onde circulam.

Desde que nascemos buscamos encontrar sentido para a nossa existência. Nas diferentes fases da vida, os questionamentos, as inquietações, são diferentes, mas na base estruturante dessas inquietações está sempre uma busca incessante de significado (ou significados) para a vida e, nela implicados, a necessidade de conhecer, dominar, pertencer, de nos sentirmos parte de uma coletividade, de um contexto, de uma comunidade.

À medida que vamos sendo inseridos (e nos inserindo) nos grupos – que pode ser o grupo de amigos, de estudo, de trabalho, de participação política, de lazer ou, simplesmente, de jogar conversa fora – vamos criando nossas “teorias” acerca do mundo e dos fenômenos sociais, e o que pensamos, erroneamente, ser uma opinião puramente pessoal é, na verdade, a voz de um coletivo que passa a sustentar nossos discursos, orientar e justificar nossas práticas.

Desta forma vamos organizando nosso viver, o mundo externo, as relações, utilizando estratégias diversificadas como, por exemplo, as fantasias, a imaginação, o mito, as atitudes, as crenças, os valores, a distorção da realidade para que melhor possamos suportá-la ou simplesmente compreendê-la. Essa última, a distorção da realidade, acontece toda vez que um conhecimento científico converte-se em um componente da realidade cotidiana, um objeto do pensamento social, muitas vezes, com pouca semelhança com a teoria original. Falamos como afirma Camargo (2007), do fenômeno da popularização do conhecimento científico sobre os mais variados domínios da vida e o surgimento de uma nova modalidade de conhecimento: as RS.

Podemos nos valer aqui de exemplos clássicos no campo da Educação Especial. Um deles é a apropriação, pelo senso comum, de um conhecimento científico sobre deficiência. Refiro-me a quando tomamos a terminologia *Síndrome do Down* para aludirmos a qualquer tipo de deficiência, indistintamente. Muitos denominam, ainda hoje, de *Down* tanto pessoas com Síndrome de Down quanto pessoas com deficiência mental/intelectual e paralisia cerebral, entre outras. Trata-se da distorção de um conhecimento científico para que possamos nos entender nas conversas informais e nas situações práticas da vida. Se tivéssemos todos que possuir o conhecimento científico do que é uma deficiência, no que ela se diferencia de uma síndrome, quais são as características, especificidades, a comunicação se tornaria bastante difícil e, em algumas situações até impossível, haja vista que são poucos os que têm acesso a esse tipo de conhecimento. Pelas mesmas razões é bastante comum ouvirmos que *fulano é doente* quando se trata de uma pessoa com “deficiência”. Os dois termos são usados, muitas vezes, de forma indiferenciada, inclusive pela mídia, muito embora essa distinção já tenha sido feita há muito tempo atrás, devido à evolução das ciências médicas.

Uma das razões para que pratiquemos essas distorções é nossa busca por organizar o mundo, torná-lo palatável, um lugar possível de se viver e (com) viver. Criamos nossas teorias que passam de geração a geração por que são acreditadas e transmitidas em rodas de conversas, nos “burburinhos” (MOSCOVICI, 1976), necessários à construção desse tipo de conhecimento.

Esse conhecimento por natureza utilitário, que “[...] chegou mesmo a encantar e tornar a vida digna de ser vivida durante muitos séculos” (MOSCOVICI, 2003, p.336), pode ser chamado de pensamento do senso comum ou saber popular, construído no cotidiano, tanto nas relações fortuitas quanto duradouras. Trata-se de um conhecimento outro, que possui outra epistemologia, que escapa da clássica ciência, mas que dela se constitui. Enquanto o conhecimento científico diz respeito a um grupo bastante limitado de pessoas e participa apenas de uma parte muito pequena do conhecimento que uma sociedade possui, o conhecimento popular (senso comum) circula e é partilhado por todos no seio de uma mesma comunidade. Estamos, pois, diante de um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que “[...] embora se constitua a partir de nossa experiência pessoal, serve-se de informações, crenças, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, da Educação e da comunicação social” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 62).

Esse tipo de conhecimento – o conhecimento do senso comum – é apreendido por Moscovici (1981) à luz de um olhar psicossocial que reconhece, ao mesmo tempo, a importância do social e do individual. A relevância do conhecimento do senso comum para a construção do conceito de RS fica muito clara em suas palavras:

A representação social é compreendida como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no decurso do cotidiano e no decurso das comunicações interindividuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podendo até mesmo ser vistas como uma contemporânea de senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Percebe-se, então, o quanto a noção de RS de Moscovici recupera e atualiza o conhecimento do senso comum, com o objetivo precípuo de comunicar, dominar, compreender. Segundo definição clássica apresentada por Jodelet (2001), as RS são formas de conhecimento prático, orientados para a comunicação e para a apreensão do contexto social, material e ideativo em que estamos inseridos.

Corroborando com a ideia, encontramos em Angela Arruda que a TRS, desde sua gênese, tomou como foco de interesse o senso comum, haja vista o poder desse saber para explicar os comportamentos encobertos, ou não, do indivíduo (pessoa/grupo) em seu cotidiano, e por caracterizar as produções sociais e individuais, como sendo “[...] fios entrelaçados num mesmo tecido” (ARRUDA, 2009, p.705). As RS são, pois, maneiras de pensar e interpretar a realidade, e servem para fixar as posições dos indivíduos e grupos em relação a acontecimentos, situações e objetos.

Outra acepção, que se aproxima da concepção de RS enquanto fenômeno foi atribuída por Varela (1990) quando se referiu a “representação em sentido fraco”. Para ele, a representação em sentido fraco diz respeito ao uso semântico e pragmático do conceito, onde a mesma aparece como uma construção ou uma interpretação, que se refere a tudo que possa ser compreendido a respeito de alguma coisa. Nas palavras de Varela, Thompson e Rosch (2003) a representação em sentido fraco seria “[...] qualquer coisa que possa ser interpretada como sendo a respeito de alguma outra. Esse é o sentido de representação como construção, considerando-se que nada é sobre nenhuma outra coisa sem de algum modo construí-la” (p. 144). Varela (1998) diz ser esse sentido de representação utilizado no cotidiano, o tempo todo, despreocupadamente¹³.

2.3 Representações Sociais como teoria: a urdidura de um conceito

Urdir significa tramar, entrelaçar, tecer. No artesanato podemos falar da urdidura de uma rede, de uma colcha de retalhos ou de fios tramados. A pertinência do termo, quando se fala da TRS, se justifica precisamente pelo entendimento dos fios que se faz necessário entrelaçar para que se apreenda um conceito. Para compor a tessitura das RS precisamos recorrer aos mitos, aos valores, às crenças, às atitudes, ao conhecimento do senso comum. Ainda, podemos apreendê-la enquanto fenômeno, ou em sua perspectiva teórica, conceitual ou metodológica: são vários elementos que se entrecruzam, se complementam.

A expressão RS tem sua origem na Europa e nasce da problematização que o psicólogo francês Serge Moscovici faz acerca dos postulados individualistas da Psicologia

¹³ Francisco Varela é um biólogo de formação que se interessa pela questão do conhecimento. A distinção que ele faz entre “sentido fraco e sentido forte” das representações é fundamental para o entendimento de seu pensamento. Para Varela (1998), a percepção é criativa, é um processo de interpretação contínuo, que depende da ação e da história. Por isso, ele critica o postulado representacional, ou mais especificamente, o “sentido forte das representações”. Uma compreensão maior de seu pensamento pode ser buscada em Varela (1990); Varela, Thompson e Rosch (2003); Sancovschi (2007); Pombo-de-Barros e Arruda (2010).

Social americana e, mais especificamente, da contestação à noção de representação coletiva da Teoria Funcional de Émile Durkheim. Para esse autor, as representações coletivas, por terem características de “fato social”, assim como as instituições e estruturas, são exteriores ao indivíduo e exercem coerção sobre as consciências individuais (DURKHEIM, 1970). Desse solo epistemológico, os fenômenos coletivos não podem ser explicados pela soma dos pensamentos individuais, já que tem propriedades específicas e são fenômenos reais, e a origem das representações se insere nas relações estabelecidas entre os indivíduos e os grupos. Pode-se dizer, então, que as representações coletivas são externas em relação às consciências individuais, pois não tem sua origem nos indivíduos considerados isoladamente, mas em sua cooperação, o que é substancialmente diferente (DURKHEIM, 1970). Para melhor elucidar a visão de representação em Durkheim nos valem das palavras de Pinheiro Filho (2004).

[...] a sociedade é a única fonte da humanidade do homem; é através dela que se transcende a pura vida orgânica que é a condição do homem tomado em sua individualidade. Apenas a vida coletiva faz do indivíduo uma personalidade, dando forma à consciência moral e pensamento lógico que têm origem e destinação social. O indivíduo não é ainda realidade humana, mas apenas abstração que só se perfaz no meio social. Antes de sua constituição *na e pela* força coletiva, não se pode falar propriamente de homem, mas de um ser que se reduz ao organismo animal. A humanidade do homem é coisa social, que se cristaliza por mecanismos de coerção (p.142).

Evidenciando-se, a partir de Pinheiro Filho (2004), que as representações coletivas de Durkheim remetem à natureza supraindividual do homem, sendo, portanto, impessoais e estáveis, comuns a todos na medida em que procedem da comunidade dos homens. Isso explica as razões pelas quais Durkheim não contemplou a pluralidade e a mobilidade dos modos de organização social do pensamento nem, tampouco, a fluidez das trocas e das comunicações, próprias dos tempos atuais (MOSCOVICI, 2003).

Ao dar visibilidade ao que, na sua concepção, significa um limite na noção durkheimiana de representação, Moscovici (2003) está, na verdade, tecendo uma crítica rigorosa a um modo de pensar e organizar a ciência, próprio do paradigma newtoniano-cartesiano, que perdurou de forma hegemônica por todo o século XIX e grande parte do século XX. Influenciados por um modo cartesiano de fazer ciência nos acostumamos a olhar o mundo e a realidade social por meio de dicotomias e de forma compartimentalizada. Tal compreensão gerou na Psicologia uma separação entre o psicológico e o social, o sujeito e objeto, a razão e o senso comum. Entretanto, Moscovici (2003) entende que os aspectos

psicológicos e sociológicos são indissociáveis e constitutivos da vida humana, não podendo, portanto, serem tratados de forma desvinculada.

O pesquisador considera que a contribuição de cada membro da sociedade é fundamental para a criação e manutenção de crenças e comportamentos que são partilhados por todos. Para ele, as RS desvelam o conhecimento do senso comum, primitivo ou natural das pessoas e dos grupos sociais e não dizem respeito a conhecimentos certos ou errados, sobre um objeto. Entender a essência de seu pensamento significa reconhecer a sua contribuição para a superação da fragmentação e compartimentalização do conhecimento.

Rechaçando, pois, o caráter ontológico de uma realidade externa ao homem, pronta para ser assimilada por ele, Moscovici (1989) concebe as RS como sendo produzidas e apreendidas na teia das comunicações, que dizem respeito à localização e ao posicionamento da consciência subjetiva nos espaços sociais, com o propósito de constituir percepções por parte dos indivíduos. A representação é, dessa forma, uma construção do sujeito enquanto sujeito social, que não é nem um mero produto de determinações sociais nem um produtor autônomo, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam. São, portanto, estruturalmente dinâmicas e flexíveis e, exatamente nessa especificidade, se diferenciam das representações coletivas de Durkheim¹⁴.

É, pois, a partir, mas, em desfavor de uma visão positivista de representação¹⁵ que Moscovici postula a noção de RS, pela primeira vez expressa em sua obra seminal *La Psicanalyse: Son image et son public*, em 1961. O pesquisador reposiciona o estudo das representações, partindo do conceito de representações coletivas e fundamentando-se em uma perspectiva sociológica, que é oposta à concepção individualista da Psicologia Social, uma vez que na teoria de Durkheim os fatos sociais não teriam como ser explicados a partir da pessoa e, sim, da sociedade. A diferenciação entre as representações coletivas de Durkheim e as RS de Moscovici é melhor clarificada por Almeida (2011) ao citar que,

¹⁴ Moscovici (1961) já clarifica em seu solo epistemológico que não se deve confundir a imagem com a representação do objeto, haja vista que a imagem se circunscreve apenas na impressão do objeto no sujeito, enquanto que a representação decorre de uma reconstrução (PULLIN; ENS, 2013).

¹⁵ Em relação à visão de Durkheim, Minayo (1994) observa que sua concepção positivista tem sido alvo de uma rigorosa crítica, tanto do ponto de vista do marxismo, uma vez que “[...] a visão durkheimiana elimina o pluralismo fundamental da realidade social, em particular as lutas e antagonismos de classe” (MINAYO, 1994, p. 92); quanto do ponto de vista da sociologia compreensiva e da abordagem fenomenológica, que questionam o poder de coerção quase que absoluto atribuído à sociedade para com os indivíduos.

Uma função primordial da “representação coletiva” seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, que acrescentariam às experiências individuais tudo que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência com o passar dos anos. É nessa questão que Moscovici diverge de Durkheim e acrescenta novos elementos à elaboração do conceito de representação social que não se restringe a apenas uma herança coletiva dos antepassados que é transmitida de maneira determinista e estática. Nesse contexto o indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é por ela, criado (p. 24).

Assim, a modificação na nomenclatura, de representações coletivas para RS, deu-se com o propósito de acentuar o caráter dinâmico das sociedades contemporâneas. As RS de Moscovici implicam em uma visão distinta da sociológica, pois significam uma modalidade específica de conhecimentos, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (ALMEIDA, 2011).

Todavia, sob pena de incorrerem em reducionismos ou falsos antagonismos acerca do pensamento de Moscovici e Durkheim, convém atentar para o que nos alerta Sá (1996): “A rigor, a proposição das RS não revoga as representações coletivas, mas acrescenta outros fenômenos aos seus estudos” (p. 38). Fenômenos estes, que se caracterizam pela velocidade e fluidez dos processos de comunicação, pela mobilidade social e pelo desenvolvimento da ciência, próprios das sociedades contemporâneas. O autor explicita melhor sua afirmação recorrendo a Ibañez (1988, p. 40), para o qual “[...] as representações sociais se constituem a partir de uma série de materiais de procedências muito diversas”, incluindo nitidamente entre elas, segundo Sá (1996), o que antes se convencionou chamar de representações coletivas. Uma grande parte desses conteúdos provém nas palavras de Ibañez (1988),

[...] do fundo cultural acumulado na sociedade ao longo de sua história. Esse fundo cultural comum circula através de toda a sociedade sob a forma de crenças amplamente compartilhadas, de valores considerados como básicos e de referências históricas e culturais que conformam a memória coletiva e até a identidade da própria sociedade (p.40).

Ainda a respeito da distinção entre RS e representações coletivas, em Moscovici (1988) encontramos que a diferenciação representa o deslocamento de uma visão uniforme para uma visão diferenciada de RS, bem mais alinhada com nossa realidade. O que pode ser entendido como a necessidade de atualizar um conceito, que por muito tempo permaneceu esquecido no meio acadêmico, à luz de novas demandas e possibilidades decorrentes da realidade emergente que, sendo em si, dinâmica, mutante, complexa e indeterminada o afastou da filosofia positivista da ciência.

Isso posto mostra-nos a especificidade da TRS. Nela, como postula Moscovici (2003) estuda-se “[...] o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa, e não enquanto ele processa informações ou se comporta” (p. 43). Uma vez mais, como afirmam Sá e Arruda (2000), percebemos ser estruturante para a formulação da TRS o movimento de contestação da orientação predominante na Psicologia Social, com a intencionalidade de revitalizá-la. Além desse propósito existia também, ao dizer dos mesmos pesquisadores, “[...] a pretensão de constituir um domínio transdisciplinar de estudo, comum a uma vasta gama de preocupações em todas as ciências humanas e sociais” (SÁ; ARRUDA, 2000, p. 24).

Moscovici (1961; 1978; 2003) reconhece duas classes de universos de pensamento que orientam a construção da realidade: os universos consensuais, caracterizados pelas atividades intelectuais advindas do dia-a-dia, das interações sociais e os universos reificados, que marcam a ciência, o pensamento erudito. Ambos universos – consensual e reificado –, salvo seus propósitos diferentes, são igualmente importantes, pontua Arruda (2002): enquanto o universo consensual se constitui nas conversas informais, no cotidiano, o reificado se sedimenta no meio científico, com seus cânones de linguagem e hierarquias próprias. Entretanto, ambos “[...] são eficazes e indispensáveis para a vida humana” (p. 130).

A tese de Moscovici sustentou-se, inicialmente na pesquisa realizada em 1961 quando investigou a penetração da teoria psicanalítica no pensamento popular na França e o modo como esse saber científico foi se transformando à medida que os sujeitos dele se apropriaram. O estudo, voltado para uma Psicologia Social que considera os comportamentos individuais e os fatos sociais diferenciou-se do pensamento de Durkheim, que tratava das representações coletivas como algo inerente exclusivamente à sociedade e seus fatos sociais.

Com a publicação da obra Moscovici inaugura, segundo Jesuíno (2011), o que passará rapidamente a constituir um novo objeto da Psicologia Social: o estudo sistemático das RS. Na visão de Arruda (2002), trata-se de uma obra seminal que contém a matriz da TRS, de onde passaram a ser compreendidos, organizados, esclarecidos e desenvolvidos os constituintes dessa teoria.

Para realizar sua pesquisa acerca da apropriação da psicanálise pelo pensamento popular, Moscovici (1961) utilizou amostragens de populações e técnicas diversificadas, como questionários, entrevistas e análise de conteúdo da imprensa (artigos referentes à psicanálise). Na primeira parte da obra, onde apresenta os resultados de seu estudo, Moscovici expõe a pesquisa de opinião realizada e na segunda parte, a análise de conteúdo da imprensa.

O pesquisador tomou as pesquisas de opinião como uma possibilidade de precisar o grau de conhecimento das pessoas no tocante à psicanálise e verificou que a presença social de uma ciência é percebida por um sujeito em função do grupo ao qual pertence, da informação que possui e de sua atitude a respeito da ciência (MOSCOVICI, 1961; 1981).

No contexto da pesquisa emergiu, também, a importância dos sistemas de comunicação para as RS. Moscovici (1978) destaca que a distinção entre as RS e outros sistemas de pensamento coletivo (por exemplo, a ideologia) está na medida em que a RS é elaborada no decorrer do processo de comunicação social. Assim, ficou muito bem evidenciada, nas análises feitas por Moscovici (1961; 1978), a relação entre sistemas de comunicação e RS, por meio de três veículos distintos: uma revista, um jornal cristão e um jornal comunista. De tais análises resultou a definição de três sistemas de comunicação: difusão, propagação e propaganda. Na difusão não há direcionamento da informação a um público específico, o propósito é transmitir informações a um maior número de pessoas, favorecendo assim, a construção do senso comum. Na propagação, o novo é interpretado com base no sistema de crenças de determinado grupo; e, na propaganda existe a intencionalidade de persuasão.

Ainda, com o objetivo de demonstrar como o contraste entre os diferentes tipos de representações confirma as distintas formas de relações sociais, em contraposição ao pensamento individual e coletivo, Moscovici (1978; 1988) apresenta uma das RS, segundo a qual três tipos de representações estariam em circulação: hegemônicas, emancipadas e polêmicas.

As representações hegemônicas são partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado (um partido, uma nação etc.) sem terem sido produzidas pelo grupo. Estas representações, segundo Cabecinhas (2004, p. 126) “[...] prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e parecem ser uniformes e coercivas”. Já as representações emancipadas evidenciam a cooperação entre os grupos e, segundo Cabecinhas (2004), resultam da circulação de conhecimento e do pensamento de grupos que estão em contato mais próximo, onde cada grupo cria suas versões e partilha com os demais. Por último, as representações polêmicas, ao contrário das emancipadas “[...] proveem justamente de contextos conflituosos e de disputa entre grupos, indicando processos de resistência e de oposição que são centrais na elaboração da identidade social” (BONOMO; SOUZA, 2013, p. 404).

Para Bigazzi (2009 *apud* BONOMO; SOUZA, 2013), a diferença entre as três modalidades expressaria a transição conceitual das representações coletivas durkheimianas às RS propostas por Moscovici (1978), perspectiva que defende a não-consensualidade das representações e permite a análise da realidade social segundo a tomada de posição dos grupos e indivíduos a partir da sua inserção cultural, econômica, político-ideológica e religiosa.

Em 1976 Moscovici faz uma revisão profunda na sua obra *Psychanalyse, son image, son public*, por meio da segunda edição, que se tornou a edição de referência para a comunidade dos pesquisadores. Entre a edição de 1961 e a de 1976 encontramos, segundo Jesuíno (2011), uma arquitetura conceitual que, embora se mantenha em suas linhas fundamentais, apresenta diferenças que poderão, eventualmente, suscitar interrogações quanto a uma possível evolução das ideias do autor e implicações na teoria. Vejamos, a partir da leitura de Jesuíno (2011), alguns elementos centrais que foram atualizados por Moscovici na edição de 1976:

Quadro 1 – Comparativo sumário entre as edições 1961 e 1976 da obra *La Psychanalyse, son image, son public* de Serge Moscovici.

MOSCOVICI, Serge. La Psychanalyse, son image, son public . Paris: PUF, 1961.	MOSCOVICI, Serge. La Psychanalyse, son image, son public . 2. ed. revista. Paris: PUF, 1976.
Enquadramento teórico do conceito de RS	
A análise do conceito de RS alarga-se por três capítulos, situados no final da 1ª parte. O enquadramento teórico é extenso e pormenorizado, ocupando cerca de uma centena de páginas.	A análise do conceito de RS encontra-se em um capítulo inicial da 1ª parte. O enquadramento teórico é condensado em 40 páginas sem perder sua profundidade, adquirindo, inclusive, contornos mais claros que na edição de 1961.
Arquitetura básica do conceito de RS	
A arquitetura básica do conceito de RS é claramente definida: apresenta três dimensões: Informação - campo de representação e atitude.	A arquitetura básica do conceito de RS se mantém na edição de 1976.
RS: Processo criativo	
A ideia de que o processo de representação é um processo criativo, traduzido na dialética entre percepção e conceito já está bem presente e acentuada.	A ideia de que o processo de representação é um processo criativo ganha vigor. Moscovici mais assertivamente sugere as limitações do pensamento na aceção de cópia ou duplicação da realidade.
Noção de representação em Psicologia	

O texto de 1961 é crucial para esclarecer o sentido da noção de representação em Psicologia, libertando-a tanto de um psicologismo ingênuo que a reduz a ‘cópia do objeto’, como da lógica transcendental que conduz às aporias do referente.	Contudo, na edição de 1976 Moscovici afirma que a noção de representação “ainda nos escapa” e nem tudo está ainda devidamente esclarecido a ponto de permitir identificar o que há de específico tanto no conceito de representação como no conceito de RS.
Especificidade das RS	
O que confere especificidade às RS não é, em si, o número de sujeitos que a compartilham, nem tampouco o caráter coletivo do seu modo de produção, mas, sobretudo, a função que desempenham: as RS contribuem exclusivamente para os processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais. Moscovici faz a ressalva de que a “fórmula” pode remeter ao funcionalismo, que ele considera inadequado para caracterizar a orientação enunciada.	A acepção se mantém, porém a observação sobre o funcionalismo desaparece, mas nem por isso a suspeita deixa de se justificar. Na verdade, trata-se de uma questão fulcral, que tanto em 1961 como em 1976 não encontra ainda uma solução satisfatória, o que só virá a consolidar-se a partir da articulação com um novo modelo de Psicologia, alicerçado no dialogismo ¹⁶ .
RS, mitos e ideologias	
Moscovici admitia que tanto os mitos como as ideologias igualmente contribuía para a orientação societal dos indivíduos e, sob esse aspecto, não diferiam da função das RS.	Moscovici vai mais longe denunciando que tal identificação tem, em última análise, o propósito de subestimar o senso comum, entendido como superficial e imperfeito. Essa valorização do senso comum irá, posteriormente, adquirir um relevo bem mais acentuado, conferindo um novo fôlego à TRS.

Fonte: Pesquisadora. Tabela construída com base no texto “Um Conceito Reencontrado” de Jorge Correia Jesuíno (2011).

Vale ressaltar que, ao apresentar o quadro acima, nosso propósito foi tão somente dar visibilidade a alguns eixos conceituais onde, na perspectiva de Jesuíno (2011), houve um aprofundamento, redirecionamento ou uma clarificação do pensamento de Moscovici com relação a sua obra seminal, estruturante de sua TRS. Certamente que Jesuíno não teve a pretensão de exaurir a questão, inclusive deixa isso muito claro ao afirmar: “[...] não se trata de comparar as duas edições em sua totalidade, mas apenas alguns conceitos tidos como centrais” (p. 34). O esforço reflexivo de entendimento sobre a evolução e/ou complementação entre uma edição e outra, oferece um arsenal analítico que continuará, seguramente, a ser explorado por outros pesquisadores interessados em entender e expandir a teoria.

¹⁶ Jesuíno (2011, p. 45) chama a atenção para o fato de que, embora o argumento da função se mantenha nas duas edições é possível evidenciar uma evolução nas razões (funcionais) que conferem especificidade às RS, no que respeita aquilo que as distingue da ciência, como dos mitos ou das ideologias.

Ainda com base no texto de Jesuíno (2011), não poderíamos deixar de destacar que, na edição de 1976, Moscovici prioriza a discussão sobre o que irá converter-se mais tarde na “[...] imagem de marca da teoria das representações sociais” (JESUÍNO, 2011, p. 40): tornar o não familiar, familiar. Esse processo é definidor de toda a TRS e constitui o movimento de classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias com as quais não tínhamos tido contato anteriormente, oportunizando, dessa forma, a compreensão e manipulação desses novos conhecimentos e ideias com o objetivo primeiro de comunicação e socialização.

Na visão de Moscovici (1976), a construção de conhecimentos pelo senso comum, independente de ser considerada correta ou equivocada, se constitui em um processo gerador de ações sociais que se diferenciam, a partir de distintas visões de mundo e concepções ideológicas e culturais, presentes nas relações sociais da vida cotidiana.

Spink (1993) refere-se a dois aspectos proeminentes no campo de estudos das RS. O primeiro é o posicionamento sobre a relação indivíduo-sociedade, que escapa tanto ao determinismo social – em que o homem é mero produto da sociedade – quanto ao voluntarismo puro, que vê o sujeito como livre agente. Esse entendimento, embora situe o homem no processo histórico, dá lugar para o potencial criativo da subjetividade. O segundo aspecto, ao abrir espaço para a subjetividade, traz para o centro da discussão a questão do afeto: as representações não são meras expressões cognitivas; são permeadas, também, pelo afeto.

Essa perspectiva, que coloca em evidência o papel das RS na dinâmica das relações e das práticas sociais cotidianas, coaduna-se com a definição de RS formulada por Denise Jodelet, pesquisadora que se mantém fiel à proposta original de Moscovici e a ela agrega sua abordagem culturalista, privilegiando um enfoque histórico e cultural para a compreensão do simbólico:

Forma de conhecimento corrente, dito “senso-comum”, caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. Socialmente elaborado e partilhado; 2. Tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; 3. Participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc.) ou cultural (JODELET, 1991, p. 668).

A definição explicita o valor heurístico das RS, enfatizado pela mesma pesquisadora, em outro estudo onde chama a atenção para a possibilidade de articulação entre o estudo das RS e as práticas de intervenção (JODELET, 2007). Assim entendidas, as RS

determinam maneiras de agir frente à realidade comum, são saberes práticos que atendem a questões que emergem na comunicação e no relacionamento interpessoal. Para Jodelet (2007, p. 49), “Toda intervenção supõe, necessariamente, a consideração das representações sociais”, muito embora se constituam em um domínio científico em si, não necessitando de nenhum tipo de aplicação para se desenvolver.

Ao sedimentar a teoria, Moscovici apresenta dois processos que são responsáveis pela formação inicial das RS, já que estão na gênese das mesmas: objetivação e ancoragem. O primeiro, *objetivação* serve para tornar concretas as noções abstratas. Para Trindade, Santos e Almeida (2011), trata-se “[...] de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção e associando-as ao contexto de conhecimento imagético do sujeito ou do grupo” (p. 109-110).

Em Jodelet (1985) encontramos a objetivação definida como uma “operação imaginante e estruturante” que dá corpo aos esquemas conceituais, por meio da qual se atribui uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato.

A objetivação é, pois, uma operação formadora de imagens, processo por meio do qual, noções abstratas são transformadas em algo concreto. Conforme concebido por Moscovici (1978), implica em três etapas: a “descontextualização da informação” ou “seleção construtiva” por meio de critérios normativos e culturais; a formação de um “núcleo ou esquema figurativo”, que consiste na formação de uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual; e, por fim, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade.

Já o segundo processo, a “ancoragem” tem o papel de dar sentido às imagens criadas, atribuindo significado as mesmas. O processo de ancoragem é concebido por Moscovici (1978, p. 88) como um processo de “domesticação da novidade sob a pressão dos valores do grupo”, transformando-a em um saber capaz de influenciar, “nos limites em que ela penetrou numa camada social” (MOSCOVICI, 1978, p. 113). Em suma, a ancoragem é feita na realidade social, onde ancoramos o desconhecido em representações já existentes, não sendo, portanto, concebida como processo cognitivo interindividual.

Assim, podemos dizer que, enquanto a objetivação “materializando a palavra” Jodelet (1985) transfere a ciência para o domínio do “ser”, a ancoragem a delimita ao domínio do “fazer”. Ambos os processos tem o objetivo de tornar familiar o não familiar.

2.4 Diferentes e mesmos fios tecem a Teoria das Representações Sociais

A TRS possui três correntes teóricas complementares, que vão dando adensamento e contribuindo para ampliar a compreensão da teoria: a Escola de Midi, liderada por Jean-Claude Abric, da Université de Provence, que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, chamada “Teoria do Núcleo Central” (SÁ, 1998); a de Willem Doise, em Genebra, que articula as representações a uma perspectiva mais sociológica, ressaltando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações e a culturalista, originada em Paris, na *Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), pela pesquisadora Denise Jodelet, que se mantém fiel à teoria original, privilegiando um enfoque histórico e cultural para a compreensão do simbólico.

Trata-se de desdobramentos teóricos e conceituais que são ao mesmo tempo “diferentes e mesmos fios”, já que, embora apresentem suas especificidades não extrapolam o escopo da grande teoria¹⁷. A propósito, uma possibilidade de diálogo ou convergência entre as diferentes perspectivas teóricas consiste, de acordo com Santos (2000) no estudo das bases históricas e culturais dos fenômenos das RS:

Se pretendemos compreender a teia de significados construída por grupos de sujeitos a respeito de objetos sociais, sem sermos meramente descritores do seu conteúdo, possivelmente teremos que realizar um constante movimento entre a Psicologia, a Sociologia, a História e a Cultura (p. 117)¹⁸.

Desse modo, a apropriação individual do pensamento social, que é elemento essencial para o entendimento da dinâmica das RS, não poderá prescindir desse olhar que entrecruza os diferentes campos do saber, independente da perspectiva teórica adotada. Vejamos, a seguir, alguns traços estruturantes de cada uma das correntes.

¹⁷ A expressão “grande teoria” tem sido empregada por Willem Doise que assim a concebe por tratar-se de uma teoria grande na medida em que propõe conceitos estruturantes, que devem despertar a atenção dos pesquisadores acerca de um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais pormenorizados sobre os múltiplos processos específicos (DOISE, 1990).

¹⁸ O fragmento refere-se a uma publicação de um Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia (ANPEPP) sobre Representações Sociais. A pesquisadora Maria de Fátima de Souza Santos coordenou a publicação que teve a coautoria dos seguintes pesquisadores: Angela Maria de Oliveira Almeida, Angela Arruda, Celso Pereira de Sá, Edson A. de Souza Filho, Clélia Nascimento-Schulze, Pedrinho Guareschi, Zeide Trindade, Eliana Martins da Silva Rosado e Brígido Vizeu Camargo.

2.4.1 Jean-Claude Abric e a dimensão cognitivo-estrutural das representações: Teoria do Núcleo Central

Jean-Claude Abric (1998) pensa as RS como o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica. A teoria do núcleo central (TNC) das RS, pensada pelo pesquisador, afirma que o núcleo central é estruturante, estável e assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos e será, dentro da representação, aquele que irá resistir à mudança.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, para fins de pesquisa, a identificação do núcleo central é que vai permitir o estudo comparativo das representações, não sendo a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim, o fato de que ele dá significado à representação.

Uma RS, segundo Abric (1998), também é composta por elementos periféricos, constituindo os elementos mais acessíveis, mais vivos, mais palpáveis e têm três funções primordiais: a concretização, onde os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade; a regulação, que é a adaptação da representação à evolução do contexto; e, defesa, que funciona como sistema de defesa da representação, uma vez que o núcleo central resiste à mudança.

Os estudos empíricos das RS têm revelado, com frequência, a presença desses conteúdos estáveis e também de conteúdos dinâmicos (mais sujeitos à mudança) nas representações. Dessa forma as RS são, de acordo Spink (1993b), tanto a expressão de permanências culturais como o lócus da multiplicidade, da diversidade e da contradição. Aceitar esse movimento, assegurado pela permanência e, ao mesmo tempo, pela dinamicidade das representações, não significa, na visão da autora, abrir mão do consenso, pois “[...] algo sempre sustenta uma determinada ordem social: pressupostos de natureza ideológica, epistemes historicamente localizadas ou, até mesmo, ressonâncias do imaginário social” (SPINK, 1993b, p.123).

Para Flament (1994), os elementos periféricos são prescritores de comportamentos, permitem a modulação personalizada das representações e das condutas a ela associadas e, finalmente, protegem o núcleo central. Desta forma, Abric (1998) afirma que existe um duplo sistema da RS: de um lado, um sistema central, cuja determinação é essencialmente social,

ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente relacionados aos sistemas de valores e normas, sendo a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo. De outro, há o sistema periférico, cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, sendo mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão inseridos.

Esse duplo sistema nos permite entender que “[...] as representações sociais são ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (ABRIC, 1998, p.35). Logo, é possível identificar três tipos de transformação das RS, de acordo com Abric (1998). A primeira é denominada “transformação resistente” e acontece quando práticas novas confrontam as RS estabelecidas, nesse caso, somente o sistema periférico muda. A segunda é a “transformação progressiva”, quando as práticas novas não são totalmente contraditórias com o núcleo central e se integram ao mesmo. O que ocorre aqui é um processo em que paulatinamente os esquemas relacionados a essa nova prática são integrados ao núcleo central, dando origem a um novo núcleo e, conseqüentemente, a uma nova representação. Por último, a “transformação brutal”, que ocorre quando as novas práticas atacam o significado central das representações, sem o sistema de defesa periférico. Não há, aqui, possibilidade de recorrer a mecanismos defensivos, haja vista que a nova prática tem caráter irreversível.

Com relação à Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência, talvez estejamos, na atualidade, frente a um processo de transformações progressivas, onde os imperativos legais, políticos e conceituais da inclusão social e educacional estejam a confrontar o modelo da integração ou da Educação Especial como sistema de ensino paralelo ao sistema comum, provocando em professores e gestores educacionais um processo de reflexão, questionamentos e abandono de velhas práticas segregacionistas, o que poderá se traduzir em novas representações.

Outra leitura possível é aquela que aproxima RS e práticas. Professores e gestores educacionais estão sendo convidados a reformular suas práticas, rever suas metodologias, processos avaliativos e todo seu modo de ser professor/gestor, a fim de se adequarem ao novo ordenamento legal e político da Educação Inclusiva. Em Abric (2001) encontramos que a relação entre práticas e RS sofre influência das condições sócio históricas e materiais nas quais as práticas emergem. Depreende-se, então, que tanto as RS quanto as práticas estejam sendo afetadas pela mudança nos pressupostos legais, políticos, filosóficos da Educação Inclusiva e, possivelmente não passarão imunes a tantos atravessamentos de sentidos.

Para Abric (1998) são quatro as funções das RS: saber, que permite compreender a realidade; identitária, que define a identidade e permite salvaguardar a especificidade dos grupos; orientação, que guia o comportamento e as práticas e; justificatória; que permite justificar as tomadas de posição e os comportamentos.

Apresentamos, a seguir, essas funções e, ao mesmo tempo, procuramos ilustrá-las por meio de possíveis RS acerca da inclusão educacional e capacidade de aprendizagem em estudantes com deficiência¹⁹:

Quadro 2 - Funções das Representações Sociais²⁰

FUNÇÃO	EXEMPLOS DE POSSÍVEIS RS
SABER	
Possibilita compreender e explicar a realidade a partir de referenciais valorativos e cognitivos que já se encontram na cultura. Permite aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais aderem.	Atualmente vivemos um processo de sensibilização, em parte favorecido pela mídia, quanto à inclusão educacional de Pessoas com Deficiência e as pessoas, por meio da comunicação, adquirem informações e conhecimentos que vão possibilitando a mudança de suas RS. Considerando a atualidade histórica do movimento de inclusão, acredita-se que, no contexto atual, possam ser encontradas representações tanto positivas quanto negativas sobre o tema.
IDENTITÁRIA	
Define a identidade e permite a salvaguarda da especificidade dos grupos. “As representações têm também por função situar os indivíduos e os grupos no campo social [permitindo] a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com sistemas de normas e de valores social e historicamente determinados” (ABRIC, 1998, p. 28).	Pessoas com Deficiência são capazes de aprender e devem estar incluídas nos espaços educacionais comuns de aprendizagem, ou; Pessoas com Deficiência não são capazes de aprender e não devem estar incluídas nos espaços educacionais comuns de aprendizagem.
ORIENTAÇÃO	
A função de orientação permite que as representações guiem os comportamentos e as condutas dos indivíduos, elas são um guia para a	Se Pessoas com Deficiência devem estar incluídas e são capazes de aprender na representação de seus professores, então, é provável que estes professores sejam acolhedores e invistam na aprendizagem dos

¹⁹ Os exemplos utilizados no quadro representam tão somente digressões da pesquisadora, a partir de sua prática como docente e pesquisadora do tema, e nenhuma relação possui com o material empírico apresentado na quarta parte deste estudo.

²⁰ Quadro construído com base em informações contidas em: *A Abordagem Estrutural das Representações Sociais*, de Jean Claude Abric (1998).

<p>ação. (ABRIC, 1998; MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1986).</p>	<p>estudantes com deficiência; ou;</p> <p>Se Pessoas com Deficiência não devem estar incluídas e não são capazes de aprender na representação de seus professores, então é provável que esses professores não sejam acolhedores e não empreendam esforços para promover a aprendizagem de seus estudantes com deficiência.</p>
JUSTIFICATÓRIA	
<p>As RS permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos. É um funcionamento que sucede a ação, permitindo aos atores sociais explicar e justificar suas condutas numa situação ou em relação a seus parceiros.</p>	<p>A capacidade de aprender e se beneficiar da inclusão educacional justifica o investimento dos professores na aprendizagem de Pessoas com Deficiência ou;</p> <p>A incapacidade de aprender e se beneficiar da inclusão educacional justifica o não investimento dos professores na aprendizagem de Pessoas com Deficiência.</p>

Pesquisadora. Fonte: Abric (1998)

O sistema interpretativo, acima, ilustra a importância de conhecermos as RS de professores universitários sobre inclusão. Representações essas, que se constituem muito além do ambiente intraprofissional e acadêmico, funcionam como “guias” para o trabalho docente junto a estudantes com deficiência, modelam o olhar, condicionam as ações, orientam e justificam comportamentos direcionados a esses estudantes. Contudo, conhecê-las não é mais importante do que saber que elas podem modificar-se e, assim, produzir novos comportamentos e possibilidades de interação “professores – estudantes com deficiência”; “estudantes sem deficiência - estudantes com deficiência”, “gestores institucionais – estudantes com deficiência”, entre outras” (ABRIC, 1998).

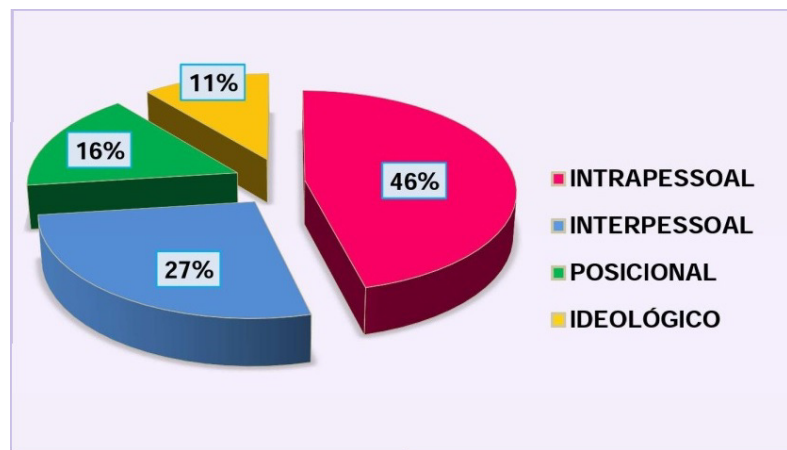
2.4.2 Willem Doise e a abordagem societal

A abordagem societal de Doise (1984) enfatiza as relações entre os processos sociais e cognitivos e as inserções sociais dos indivíduos. Preocupa-se, dessa forma, com a articulação entre as explicações de ordem individual e as de ordem societal, evidenciando que os mecanismos que os indivíduos dispõem para funcionarem em sociedade são orientados por dinâmicas sociais em processos que propõe a distinção em quatro níveis de explicação em Psicologia Social: o nível intrapessoal, onde o próprio indivíduo organiza suas experiências; o nível interpessoal, que estuda a dinâmica das relações; o posicional, que trata do status social

e das diferenças em posição social; e, por fim, o nível ideológico, que integra o sistema de crenças e valores, normas e representações. Com relação ao terceiro nível – posicional – este leva em consideração, segundo Doise (2002), as diferentes posições que os atores sociais ocupam nas relações sociais e analisa como suas posições modulam os processos do primeiro e segundo níveis.

No mesmo artigo, *Da Psicologia Social à Psicologia Societal* (2002), Doise faz alusão aos sete primeiros volumes do *European Journal of Social* de onde recolhe a frequência com que cada um desses níveis está presente nas explicações sobre as RS. Vejamos:

Gráfico 1 – Níveis de explicação em Psicologia Social²¹:



Fonte: Doise (2002)

Como se pode observar, existe na base das explicações para as RS a prevalência dos níveis psicológicos (intrapessoal e interpessoal) que, juntos, somam 73% em detrimento aos níveis sociológicos (posicional, ideológico) que representam 27%. Em resposta a essa preponderância, Doise (2002) advoga que a Psicologia Social precisa:

[...] superar a clivagem tradicional entre, de um lado, análises oriundas da Psicologia e centradas no indivíduo e, de outro, análises econômicas e sociológicas que abordam a sociedade. Esses dois tipos de análises, apesar das tensões existentes entre elas, devem manter-se ligadas uma a outra. A realidade das relações entre o individual e o social necessita de modelos ternários, fazendo intervir o outro na construção desta realidade (p. 30).

²¹ Gráfico elaborado com base em informações extraídas da obra *Da Psicologia Social à Psicologia Societal* de Willem Doise (2002).

Os efeitos da prevalência da dimensão psicológica sob os aspectos sociais se faz notar em muitas situações no âmbito pedagógico. No caso de estudantes com deficiência, por exemplo, objeto deste estudo, temos a justificativa para a não aprendizagem na “ideologia do dom”, segundo a qual, as causas do fracasso na escola somente poderiam ser buscadas nas características dos indivíduos, nas suas aptidões, na sua inteligência, nos seus talentos. Desse entendimento resultaram práticas extremamente discriminatórias, já que a compreensão era de que a igualdade de oportunidades para se alcançar sucesso e ascensão social estaria garantida pelo acesso à escola, mas sua concretização dependia, tão somente, das diferenças de aptidão, desigualdades naturais – existentes entre os indivíduos²².

Com relação aos níveis de análise, Doise (2002) adverte que a distinção em níveis não deve servir apenas para classificar, mas também, sobretudo, para possibilitar a articulação das análises nos vários níveis teóricos, tornando-a mais completa. No caso da ilustração descrita no parágrafo anterior (ideologia do dom), auxilia-nos a entender as causas psicológicas como uma das razões, não a única nem tampouco a mais importante, para o fracasso escolar de pessoas com (ou sem) deficiência. Muitos outros fatores de ordem social precisam ser considerados para que possamos ter uma melhor compreensão dos processos de ensinar e aprender.

Outra especificidade da abordagem societal de Doise é o entendimento de que as intervenções do social no cognitivo tanto podem necessitar de novos funcionamentos e progressos cognitivos, quanto podem satisfazer-se com processos cognitivos já utilizados. Temos então um metassistema que é constituído de regulações sociais e normativas que controlam as operações cognitivas (DOISE, 2001).

Apreende-se, então, que o funcionamento cognitivo não pode ser estudado como uma atividade individual, haja vista que nossas imagens do mundo social refletem os acontecimentos do mesmo, bem como os acontecimentos do mundo social podem ser produtos das imagens que criamos dele, de forma que a atualização de princípios sociais organizadores dá lugar a um crescimento das competências cognitivas.

Segundo Doise (2001, p. 193) “[...] as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Dito isso,

²² Na década de 1920 do século passado, como analisa Patto (1988), explicavam-se as diferenças individuais com base em teorias racistas e médicas que postulavam a inferioridade intelectual de algumas raças. Naturalizavam-se, assim, as diferenças socialmente produzidas, com o aval da Psicologia nascente.

convém atentar para o fato de que, sendo as RS reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente posicionados, a pesquisa empírica na área não produz resultados replicáveis ou generalizáveis para outros contextos.

De forma coerente ao pensamento que defende, Doise (2000) acolhe o conceito de ancoragem, definido por Moscovici como um dos processos de elaboração das RS e, a partir do mesmo, propõe uma análise da ancoragem das RS em três modalidades: a Psicológica, caracterizada pelas crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro; a Psicossociológica, que é a inscrição dos conteúdos das RS na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e categoriais próprias a um campo social definido; e, a Sociológica, maneira como as relações simbólicas entre grupos interferem na apropriação do objeto.

O pensamento de Doise, ao colocar a ênfase da elaboração das RS no âmago das práticas sociais contribui, sobremaneira, para afastar o pesquisador da fragmentação das abordagens unidimensionais, que não articulam o social e o histórico, nem tampouco reconhecem que toda produção de conhecimento é historicamente situada.

2.4.3 Denise Jodelet e a abordagem culturalista

Jodelet (2001) em sua abordagem culturalista e cognitivista entende que as RS constituem uma teoria que desenvolve uma visão geral do homem em relação com o seu mundo de objetos, “[...] é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam” (p. 27). Segundo a pesquisadora, as RS deverão compreendidas a partir da análise dos processos e dos produtos, em que os indivíduos e os grupos criam, organizam e interpretam seu mundo e sua vida, consistindo em uma relação integradora entre os contextos sociais, culturais e a história. Sua contribuição teórica aponta para a necessidade de que as pesquisas apropriem-se dos discursos dos indivíduos e dos grupos sobre a representação de um objeto. Ao seu dizer,

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto. Quanto ao ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre o sujeito e objeto, ele possui características específicas em relação a outras

atividades mentais (perspectiva, conceitual, mnemônica etc.) (JODELET, 2001, p. 22-23).

Seguindo o pensamento de Jodelet (2001), podemos dizer que as RS garantem uma visão funcional do mundo: “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 36). Logo, as RS acabam por funcionar como um sistema de interpretação da realidade nas relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando comportamentos e práticas, guiando ações e pré-codificando a realidade num conjunto de antecipações e expectativas.

Sobre esse aspecto Almeida (2001) mostra que as RS levam em conta três importantes aspectos: a comunicação, a (re)construção do real e o domínio do mundo. O primeiro porque ajusta as dinâmicas sociais, além de modular o pensamento; o segundo, a (re)construção do real, pois guia as interpretações e organiza a sociedade; e o último, porque representa o conjunto social, quando orienta as práticas e posiciona os indivíduos.

Jodelet (2001) assinala que a todo tempo ocorre a necessidade de nos informarmos sobre os acontecimentos do mundo ao nosso redor. Temos, não apenas que nos ajustar, mas sabermos como nos comportar, buscar a definição e nomeação dos aspectos da realidade, tomar decisões, por esse motivo, criamos as RS. Assim, as RS nada mais são que saberes que dizem algo sobre a realidade:

As representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Em sua obra “Loucura e Representações Sociais”, publicada no Brasil em 2005, a pesquisadora tratou amplamente das RS. O conteúdo da obra está centrado na questão da inserção social da loucura e discute a construção de RS sobre a doença mental em uma pequena cidade no centro da França, *Ainay-le-Château*, onde, desde 1900, uma instituição psiquiátrica coloca os pacientes sob os cuidados de famílias locais. Assim, Jodelet (2001) busca perceber de que forma as famílias recebem estes pacientes e observa que a proximidade

da loucura induz a comunidade a se proteger e desenvolver rituais simbólicos para distinguir a comunidade “sã” e os “loucos”.

Com relação às três correntes teóricas apresentadas, convém ainda, atentar para duas constatações de Jodelet (2011). A primeira diz respeito às várias etapas de desenvolvimento da TRS no Brasil que, na visão da autora, atestam a influência de uma ou de outra das correntes europeias sem, entretanto, serem aplicadas “[...] de maneira rígida e estritamente reprodutiva” (p. 21), o que representa a capacidade dos pesquisadores brasileiros de “[...] assimilar nas suas problemáticas os aportes exteriores sem submissão passiva a suas prescrições” (p. 22).

A segunda constatação refere-se a um processo que talvez possamos chamar de clarificação conceitual acerca da especificidade das escolas de *Aix en Provence* e a de Genebra, “estruturalista” e “sociogenética” respectivamente. As duas escolas, segundo Jodelet (2011), já foram consideradas como divergentes, dando lugar a linhas de pesquisa diversas e às vezes até incompatíveis, mas recentemente a partir do encontro de “pontos de convergência” passaram a ser utilizadas conjuntamente no estudo de RS.

2.5 A TRS no Brasil. Aderência aos estudos em Educação e em Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência

Desde o final da década de 1980, a TRS vem se disseminando nos meios acadêmicos brasileiros. Seguindo os estudos de Arruda (1987), Jodelet (2005), Sá e Arruda (2000), constatamos que a Teoria entrou no Brasil inicialmente pelos estados da Paraíba e de Santa Catarina, passando pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), antes de se difundir no Rio de Janeiro, Belo Horizonte e outras cidades do norte, do sul e do centro-oeste do Brasil.

Entre as razões que concorrem para a propagação ter acontecido dessa maneira destacam-se as Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais (JIRS) que tiveram início no ano de 1998, e as Conferências Internacionais sobre Representações Sociais, que acontecem em anos alternados. Ambos os eventos congregam pesquisadores, docentes e estudantes de Psicologia Social e de disciplinas afins e aplicadas, vindos de todas as partes do Brasil e, também, de diversos países da Europa e da América Latina, que se reúnem em torno de temas centrais para o desenvolvimento do campo de estudo das RS.

Além das Jornadas e Conferências, o Grupo de Trabalho “Representações Sociais” junto à Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) foi estruturante para a implantação dessa área de estudo e pesquisa no Brasil. O Grupo foi criado em 1990 e, de acordo com Souza Filho (2011), “[...] tornou-se um vetor importante, gerando uma diversidade considerável de interesses de pesquisa e reflexão teórica” (p. 147), contribuindo, assim, para a disseminação da teoria no Brasil.

A TRS também se dissemina no País, segundo Machado (2008), devido à criação de grupos de estudos e pesquisas, especialmente junto aos programas de Pós-Graduação, ao intercâmbio e colaboração de professores como Denise Jodelet e Serge Moscovici, à criação da rede internacional de comunicação sobre RS e aos debates e trocas entre esses grupos nos encontros regionais.

Embora não tendo foco especificamente na Educação, a alusão a esses acontecimentos e eventos se justifica por constituírem referências importantes para conhecermos a aderência da área da Educação ao campo de estudos e pesquisas das RS. No entanto, para a discussão a que nos propomos aqui, estamos utilizando como subsídio análises da produção acadêmica brasileira realizada por pesquisadores que têm se dedicado a fazer o acompanhamento e avaliação dessas produções (SÁ; ARRUDA, 2000; SOUZA, 2003; ARRUDA, 2005, 2009; MACHADO, 2008; CAMARGO; WACHELKE; AGUIAR, 2007; JODELET, 2011).

Em artigo publicado na Revista de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2000, os pesquisadores Celso de Sá e Angela Arruda sistematizaram memórias orais e registros acerca da trajetória da TRS no Brasil entre os anos de 1982 a 1997 e socializaram reflexões sobre a produção brasileira no campo das RS advindas de um levantamento realizado por pesquisadores de quatorze universidades em todo o País²³. A evolução dessa produção foi acompanhada pelos autores ano a ano, envolvendo cinco modalidades: livros, capítulos de livros, artigos, comunicações em eventos, teses e dissertações em diferentes áreas de conhecimento.

²³ As universidades envolvidas foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Paraíba (UFPB), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Universidade Católica de Goiás (UCG).

Do estudo realizado por Sá e Arruda (2000), resgatamos que a produção brasileira durante os 15 anos analisados reuniu 867 trabalhos, nos quais os autores identificam três interessantes características globais: em primeiro lugar, certo imediatismo, representado pelo fato de que mais da metade da produção foi veiculada por meio de comunicação em eventos, um número mais de sete vezes maior que o da veiculação por meio de artigos em periódicos, o que conduz os autores a conclusão de que a grande maioria dos resultados das pesquisas apresentadas como comunicações orais, não tenha chegado a se consolidar em uma versão escrita capaz de merecer publicação.

A segunda característica revelou, ainda, em detrimento do registro da produção em revistas especializadas, uma preferência pela difusão do conhecimento produzido por meio de livros e de capítulos de livros. E, por último, os pesquisadores identificaram que uma terça parte de toda a produção correspondia a teses de Doutorado e dissertações de Mestrado, o que aponta para a ocorrência de um rápido processo de multiplicação da competência acadêmica no âmbito das RS.

Com relação às pesquisas na Educação, a TRS desperta interesse logo em sua chegada ao Brasil, segundo constatação dos autores do estudo, Da totalidade dos trabalhos publicados, a área da Educação na interface com a Psicologia representa 45,3%, seguida da saúde, com 28,0%, do serviço social, 18%, dentre outras áreas (SÁ; ARRUDA, 2000).

No ano de 2003, outro estudo expõe o conjunto de pesquisas brasileiras sobre RS, tendo como foco, dessa vez, os Anais da III Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS), que ocorreu em setembro de 2003, no Rio de Janeiro. Na III JIRS foram apresentados, de acordo com Sousa et al (2014), 336 trabalhos, dos quais 187 foram publicados na íntegra, onde a Educação e a Saúde foram as áreas temáticas de maior expressão, registrando 55 e 56 trabalhos, respectivamente, o que correspondeu a quase um terço do montante de trabalhos em cada uma das áreas. Esse resultado evidencia uma tendência de maior adesão da Educação ao campo das RS, já que nas JIRS anteriores (1998 e 2001) também a Educação apresentou o maior volume de trabalhos.

Uma das conclusões a que chegam os pesquisadores é que os estudos utilizando a TRS têm progredido no Brasil por etapas consecutivas, embora tenhamos muito a avançar. Na visão de Sousa et al (2014) superamos as amostras diminutas (predominantes na JIRS de 1998) e a discussão sobre a metodologia das pesquisas, entretanto temos ainda uma fragilidade conceitual que se materializa na banalização de conceitos, que são empregados, muitas vezes, por analogia, descontextualizados da teoria. Para Sousa et al (2014):

É comum confundir representações sociais com listas de categorias, com núcleos de sentido, e também com outros conceitos como percepções, imagens ou opiniões. [...]. Fala-se nos vários núcleos centrais de uma mesma representação, ou denomina-se de núcleo central o que não passa de um núcleo de sentido ou eixo de pensamento (p. 113).

Contudo, a autora reconhece a expansão dos procedimentos de pesquisa, o aumento das dimensões das amostras e do leque de opções de processamento dos dados, como indicativos de uma busca de “[...] melhora de qualidade, uma preocupação com o rigor e a cientificidade dos trabalhos” (SOUSA et al, 2014, p. 114).

Buscando outros referenciais que nos permitissem aprofundar a percepção sobre como evoluem as pesquisas em Educação na TRS no Brasil encontramos, ainda, estudo de base exploratória, cujo material de análise foram os resumos dos trabalhos que constam nos Anais da IV JIRS, que aconteceu no ano de 2005, em João Pessoa (PB). Trata-se do artigo intitulado “Representações sociais, Educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional” de autoria da professora Laêda Bezerra Machado (2008).

Dos trabalhos publicados nos Anais da IV JIRS a autora utilizou para análise, especificamente, os do Grupo de Trabalho e Discussão (GTD) da Educação, onde registrou sessenta e seis trabalhos, dos quais sete são internacionais, cinquenta e um realizados no Brasil e oito sem identificação da origem. Novamente, a exemplo do que foi constatado nos estudos anteriores, a Educação apareceu como uma das áreas de maior proeminência, “[...] sendo inclusive um dos maiores grupos de trabalho e discussão (GTD) nas jornadas” (MACHADO, 2008, p. 6).

Recentemente, outro estudo realizado por Martins, Carvalho e Antunes-Rocha (2014) confirmou a preponderância de estudos de RS na área da Educação. Os autores buscaram identificar, no banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) os grupos de pesquisa brasileiros que desenvolvem a TRS. Foram identificados 172 grupos de pesquisa, no período de 1967 a 2012²⁴ com destaque para as ciências humanas e predomínio das áreas de Psicologia (49%) e Educação (21%).

Buscando atualizar esses dados recorreremos também ao CNPq onde podemos constatar o mesmo destaque para as áreas de Psicologia e Educação (Apêndice A), porém com

²⁴ O recorte temporal 1967 a 2012 deu-se devido à identificação, na base de dados do CNPq de um primeiro grupo de estudos em representações sociais, no ano de 1967, no Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entretanto, os autores advertem para o fato de que a difusão da TRS só aconteceu no Brasil posteriormente, em meados dos anos 1980.

uma inversão na tendência de crescimento entre as áreas de Psicologia e Educação. De 2013 até o presente (setembro/2015) foram registrados 48 grupos, dos quais 10 na área de Psicologia (20.83%) e 17 na Educação (35.41%), juntos somando (56.24%).

Outro aspecto que merece destaque é o acentuado crescimento dos grupos de estudos em RS no Brasil nos últimos 3 anos, com relação aos 46 anos anteriores, onde a média de criação de grupos/ano foi 3,74 contra 16 grupos/ano de 2013 a 2015, o que evidencia um avanço de mais de 4 vezes na média anual de criação dos grupos, em comparação com os 46 anos anteriores, e eleva a média para 4,49 grupos/ano nos 49 anos considerados, iniciados em 1967.

Em Camargo (2005) encontramos outra situação, evidenciada nas Jornadas Internacionais de Representações Sociais (JIRS), que é a expressiva produção nordestina, aparecendo em segundo lugar com 27,4%. Em primeiro lugar esteve a região Sudeste, responsável por quase metade da produção geral (47%), o que se deve, segundo Machado (2008), a inúmeros fatores de ordem sócio-política-econômica. A região Centro-Oeste participou com 19,6% dos trabalhos, seguida das regiões sul e norte, que representaram 4% e 2% dos trabalhos, respectivamente.

Machado (2008) priorizou, na sua análise, a produção do GTD em Educação, o que lhe permitiu, apesar da natureza exploratória do estudo, um maior detalhamento e adensamento de informações. Assim, por meio de seu estudo podemos identificar, além das regiões com maior expressão de produção, os sujeitos que representam a área, que são na maioria professores (33% dos trabalhos), seguidos de alunos (19,6%), alunos e professores concomitantemente (29%) e outros atores (18%), que podem ou não estar vinculados à escola.

A análise da autora possibilitou, ainda, verificar o que os sujeitos pesquisadores elegem como objeto de representações, de onde se pode abstrair uma convergência de interesse entre “pesquisadores alunos” e “pesquisadores alunos e professores” concomitantemente em torno dos eixos: profissão – formação – pesquisa – escola – integração/inclusão – gênero – AIDS e, orientação sexual e projeto de vida. Já com relação aos professores pesquisadores a convergência de interesse aparece somente nos eixos: profissão – formação – escola e gênero. Dessa informação se apreende que os professores possuem um interesse mais pragmático, voltado à busca de possíveis soluções para seus problemas no cotidiano do trabalho docente, já que, em detrimento de eixos de maior visibilidade nos trabalhos dos alunos, priorizam pesquisar temáticas como:

indisciplina/violência – participação dos pais na escola – fala e escuta na sala de aula – bom aluno, entre outras.

Outra leitura possível é que esses professores pesquisadores visualizam a TRS como um aporte que lhes permitirá a dimensão de uma intervenção mais qualificada no trabalho docente, o que encontra alinhamento com o pensamento de vários estudiosos da TRS, que procuram mostrar como os estudos em RS podem se articular com as práticas de intervenção. Em Jodelet (2011) encontramos que as pesquisas brasileiras utilizam a TRS para um melhor conhecimento da realidade social e uma melhor forma de intervenção sobre ela. “Com isto mostram a adequação da teoria ao manejo dos problemas que surgem nos domínios de aplicação” (JODELET, 2011, p. 24).

Com relação aos procedimentos metodológicos, Machado (2008) evidencia que uma boa parte dos trabalhos não apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Porém, destaca a diversidade das metodologias utilizadas para estudar as RS em Educação, com uma maior incidência no uso das entrevistas, seguidas do uso da Associação Livre de Palavras como instrumento para captar as RS. Ressalta, ainda, a tendência evidenciada na maioria dos trabalhos de combinar mais de um método de coleta de dados.

A título de síntese reflexiva, a pesquisadora aponta para os limites, sobretudo metodológicos, nas produções em educação e indica como avanço, o fortalecimento da teoria no meio acadêmico em que se estuda Educação, onde “[...] os objetos do campo educacional/pedagógico estão sendo estudados numa perspectiva que abre espaço para a explicitação do simbólico, dos significados socioculturais” (MACHADO, 2008, p.15). Outro avanço constatado diz respeito à “[...] credibilidade que os estudos de representações sociais no campo educacional começam a revelar, pois além de não serem poucos, demonstram consistência” (MACHADO, 2008, p.15).

Nesse resgate não poderia faltar uma menção ao trabalho de acompanhamento das pesquisas e estudos sobre RS no Brasil que a pesquisadora Denise Jodelet realiza há cerca de 33 anos (JODELET, 2011). Embora não priorizem a área da Educação, seus estudos representam uma primorosa contribuição para entendermos como tem evoluído a TRS no meio acadêmico brasileiro e o campo da Educação nesse contexto.

A pesquisadora apresenta um cenário de expansão da Teoria em nosso País, onde no ano de 2010 somente cinco estados, não tinham, ainda, nenhum representante do campo de estudo das RS. Essa extensão, em termos quantitativos testemunha, ao dizer da autora, “[...] a

vitalidade do campo que aparece significativamente mais destacada no Brasil do que em outros países da América do Sul e do Norte e mesmo da Europa” (JODELET, 2011, p. 19). Além da característica de expansão quantitativa, duas outras particularidades chamam a atenção:

De um lado, a diversificação dos domínios de estudos. De outro lado, uma concepção comunitária das práticas de pesquisa, através de encontros internacionais e, sobretudo nacionais, como as Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais (JIRS), as Conferências Brasileiras e os grupos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Esses encontros constituem um progresso enorme em termos de comunicação, intercâmbios de ideias, realizações e experiências e em termos de aprimoramento das práticas de investigação (JODELET, 2011, p. 22-23).

Jodelet reconhece, ainda, uma nova forma de articulação entre os pesquisadores dos campos da Educação, da Saúde e da Psicologia Social, que aparece também como um fator de unificação e de expansão dos estudos em RS. Trata-se dos centros e redes implantados por iniciativa de Serge Moscovici: o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed) de São Paulo, que associa mais de 20 universidades; o Centro Internacional de Pesquisa em Representação e Psicologia Social Serge Moscovici em Brasília, que reúne psicólogos sociais do Rio de Janeiro, Vitória (ES), Recife (PE), Belo Horizonte (MG); a Rede Internacional de Pesquisa sobre Representações Sociais de Saúde (RIPRES) que associa, no campo da saúde, universidades brasileiras (Florianópolis, Rio de Janeiro, João Pessoa), sob uma perspectiva internacional de relações com universidades portuguesas (Évora, Lisboa), francesas (Amiens, Aix en Provence, Brest, Paris), italianas (Roma, Pádua), entre outras (JODELET, 2011).

Como contribuição para a continuidade das análises e avaliações sobre a evolução das pesquisas e estudos no campo das RS no Brasil, Jodelet (2011) reconhece a necessidade de dispormos do registro das áreas estudadas e dos referentes teóricos e metodológicos dos trabalhos apresentados em conferências e livros, como foi até então, para análises que contemplaram “[...] as realidades sociais colocadas em evidencia por meio das pesquisas” (JODELET, 2011, p. 24).

Nesse sentido, a pesquisadora sugere duas direções de aprofundamento: uma, sobre os conteúdos representacionais identificados nas pesquisas sobre os temas próprios de cada campo estudado – Saúde, Educação, etc.; análise essa que possibilitaria, segundo Jodelet (2011), “[...] identificar a evolução ou a estabilidade das representações sociais, no contexto nacional, e obter uma visão cumulativa das diferentes pesquisas” (p. 24). Outra, que se refere

à estruturação dos diferentes campos de pesquisa, haja vista que no contexto brasileiro, assim como em outros países, “[...] os campos estudados devem levar em conta os sistemas de valores, ideologias específicas e provenientes do funcionamento destes próprios campos” (JODELET, 2011, p.25).

Buscamos, ainda, explicitar o momento atual das pesquisas, em nosso País, que se dedicam a estudar a inclusão educacional de Pessoas com Deficiência na Educação Superior. Essa atitude é fundamental para todo pesquisador a fim de que possa melhor situar seu estudo no universo da pesquisa, buscando avançar, lançando novos olhares sobre o que já vem sendo estudado.

Como base de consulta recorreremos a três fontes: banco de teses, dissertações e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (Apêndice B). Nesse último pesquisamos especificamente o Grupo de Trabalho (GT) “Educação Especial”.

Pensamos, a princípio, em pesquisar o tema exclusivamente sob a ótica da TRS, mas ao iniciarmos a consulta percebemos o quanto seria baixo o quantitativo de trabalhos abordando a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, na perspectiva das RS, então tomamos a decisão de levantar, também, as pesquisas que tratassem do tema, sob outra perspectiva, que não somente a das RS. Vejamos os resultados encontrados.

Nosso recorte temporal foram os últimos 05 anos (2010 a 2014) sendo que no caso da ANPEd, por ter periodicidade bienal desde 2012, foi possível fazer a pesquisa somente até 2013, ocasião do último encontro. No banco de trabalhos científicos da CAPES (teses, dissertações e periódicos), foram encontrados, no período investigado (2010 a 2014), 23 trabalhos abordando o tema inclusão de Pessoas com deficiência na educação superior, assim distribuídos: 04 artigos científicos, 16 dissertações e 3 teses. Destes, somente 8 utilizaram a TRS, sendo 2 artigos, 6 dissertações e nenhuma tese.

Já na SciELO encontramos trabalhos acerca do tema investigado somente nos anos de 2010 e 2013, sendo ao todo 3 artigos científicos, onde somente 1 utilizou a TRS.

Por último, nossa pesquisa na ANPEd registrou um total de 5 artigos científicos, dos quais somente 2 trabalhando com a TRS.

Como síntese conclusiva podemos dizer serem evidentes os progressos empíricos da TRS na área da Educação e também a grande contribuição desse campo de estudos para se

pensar e melhor conduzir os processos educacionais. Entretanto, se tomarmos especificamente as pesquisas sobre educação inclusiva teremos uma grande lacuna de estudos sobre inclusão de Pessoas com Deficiência, com foco nas RS, uma vez que, como se pode observar, o quantitativo dessas pesquisas é ainda inexpressivo.

Nas palavras de Sá (1996) e Alves-Mazzotti (2008) encontramos alguns argumentos para fazermos uma prospecção positiva de desenvolvimento da TRS e sua aderência aos estudos em educação e, possivelmente, em educação inclusiva. Para Sá, a primeira metade dos anos 1990 já testemunhou a dissipação das restrições críticas à Teoria, ao mesmo tempo em que se pode verificar, a partir de então, uma significativa intensificação dos esforços de elaboração teórica e de aperfeiçoamento metodológico. Já para Alves-Mazzotti (2008), devido à articulação com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, e, especialmente, por sua função de orientação de condutas e práticas sociais, “[...] as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Temos a dimensão do quanto ainda é necessário avançar, superando equívocos conceituais que foram apontados pelos pesquisadores aqui mencionados, e que persistem em desfavor da qualidade e rigor requeridos pelo conhecimento científico. Contudo, percebemos a dimensão interdisciplinar da TRS que não mais se restringe ao seu campo de origem – a Psicologia Social – mas se constitui, cada vez mais, na interface com outros saberes e áreas de conhecimento, em especial, a Educação, para a qual tem apresentado múltiplas possibilidades de compreensão do fenômeno educacional.

PARTE 3

[...] percebemos como uma das principais implicações das mudanças, registradas ao longo da história, a travessia de uma visão em que as Pessoas com Deficiência eram vítimas de um poder sobrenatural, para outra em que passaram a ser consideradas “desviantes” ou “doentes”, segundo critérios de normalidade definidos pela Medicina e desta para outra, que está sendo construída na contemporaneidade, que define a deficiência não mais como uma condição somente da pessoa em si, mas em relação com o rompimento de barreiras e consequentes condições de acessibilidade que o meio oferece para que essas pessoas possam se desenvolver em todos os âmbitos da vida.

PARTE 3 - ESTEIRA TEÓRICA E CONCEITUAL: A INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nesta parte do trabalho, conforme anunciado nas considerações iniciais, apresentamos uma revisão analítica de literatura que sustenta o campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência. Entretanto, vale lembrar o que nos ensina Fourez (1995): os sistemas teóricos aparecem como interpretações que organizam a nossa percepção de mundo, podendo ser comparados a “mapas geográficos”. Não são cópias de um terreno, mas uma maneira de se localizar, “O conteúdo de um mapa é determinado, da mesma forma que os modelos, pelo projeto que se teve ao fazê-lo” (FOUREZ, 1995, p. 68).

Assim entendendo, toda teoria é lida de forma idiossincrática e a simples tentativa de nos apropriarmos dela já é uma forma de interpretação, o que possibilita que tenhamos vários olhares sobre um mesmo tema, embora utilizando fontes muito próximas, porém com dispositivos analíticos diferentes. Isso não retira o rigor científico de um trabalho, nem implica na falta de reconhecimento do saber acumulado e legitimado pela comunidade científica. Simplesmente reposiciona o pesquisador em outra matriz epistemológica, que problematiza o modelo de ciência dominante na modernidade e reconhece, em todo conhecimento, a conexão entre objetividade e subjetividade, emoção e razão, indivíduo e sociedade, o que faz com que a teoria ganhe vida, dinamicidade, movimento, condicionada pelo contexto histórico e cultural, como é o cotidiano apreendido por Moscovici.

É, pois, a partir de nossos “mapas geográficos”, que foram em certa medida explicitados na Parte 1 desse estudo, e tomando como norte o objetivo geral da pesquisa: conhecer e analisar as Representações Sociais (RS) e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores e não professores de estudantes com deficiência, que passamos a desenvolver os referentes teóricos e conceituais organizados em quatro eixos.

No primeiro eixo, *A história das Pessoas com Deficiência: discursos e práticas*, percorremos o caminho da história buscando apreender os discursos e práticas relacionadas às Pessoas com Deficiência nos diferentes tempos. A opção leva em consideração a importância que a cultura e a história têm para as RS. Como nos ensina Moscovici (2003), as RS se baseiam tanto em conhecimentos quanto em crenças e essas últimas são consideradas, para a TRS, elementos com certa consistência e duração, fundadas na cultura, na tradição e na

linguagem. Por esse entendimento a imersão na história das Pessoas com Deficiência pode ser um procedimento importante para a compreensão das RS que os participantes da pesquisa mostraram ter sobre inclusão desses sujeitos na Educação Superior²⁵.

No segundo eixo, *A Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil: recomendações internacionais, marcos legais e políticos*, revisitamos o atendimento educacional às Pessoas com Deficiência no Brasil, com ênfase na evolução dos marcos legais, das políticas e das recomendações dos organismos internacionais para a Educação Especial. Buscamos, com isso, uma melhor compreensão acerca de como evolui o movimento de inclusão educacional das Pessoas com Deficiência e as possíveis implicações desses aportes nas RS construídas pelos professores.

Um terceiro eixo, *Pessoas com Deficiência na Educação Superior: o que dizem nossas legislações e orientações políticas* se dedica a contextualizar alguns referenciais normativos criados nas últimas décadas, com o objetivo de orientar e regular a Educação Inclusiva na Educação Superior. Nesse eixo, em alguns momentos, retoma-se legislações já mencionadas no eixo anterior para apresentar o que tratam especificamente sobre essa etapa de ensino.

3.1 A história das Pessoas com Deficiência: discursos e práticas

A discussão apresentada nesta parte do estudo, bem como em sua globalidade, parte do entendimento de que o modo como as Pessoas com Deficiência são vistas e tratadas reflete crenças, atitudes, valores e ideologias que, por sua vez, se materializam como RS e passam a orientar as práticas, estabelecendo formas diferenciadas de relacionamentos entre essas e outras pessoas, com ou sem deficiências. Assim, a concepção a qual nos filiamos reconhece que a deficiência não é um atributo da/na pessoa meramente, mas se reveste de diferentes significações conforme o contexto histórico e cultural.

Essa visão é defendida por muitos pesquisadores, entre eles Amiralian (1986), Amaral (1994), Bruns (1997), Franco e Dias (2005), Carvalho-Freitas e Marques (2007),

²⁵ A pretensão de apresentar a história das Pessoas com Deficiência como um dos eixos de uma tese implica no reconhecimento, a priori, de que essa revisão será sumária e enviesada pelo olhar da pesquisadora, que priorizará alguns acontecimentos em detrimento de outros igualmente importantes. Esse movimento deve ser tomado, então, como um esforço de interpretação, conforme aludido na metáfora dos mapas geográficos.

Piccolo e Mendes (2012), para os quais a deficiência é concebida como um processo histórico de atribuição de características e significados ao que é considerado diferente e sustenta-se nas relações de poder vigente, no conhecimento produzido e partilhado, e no modo como a sociedade está organizada. Assim, veem a deficiência como um fenômeno construído socialmente, no qual a condição de ser ou estar deficiente é quase sempre atribuída a partir de uma analogia com outras pessoas, consideradas sem deficiência.

Do mesmo modo, acreditamos, como Carvalho-Freitas e Marques (2007), que embora as origens das explicações sobre a deficiência possam ser circunscritas em certo período, elas se renovam em outros tempos históricos, significando que, conquanto surjam novas formas de concebê-la, a explicação encontrada em período anterior é sempre passível de ser conservada. Por isso, temos o objetivo, também, de encontrar invariantes e regularidades tanto nas concepções quanto no trato com as Pessoas com Deficiência, que permanecem nas visões compartilhadas acerca da deficiência, mesmo em contextos temporais e culturais diferenciados.

Vários pesquisadores nos auxiliam, com seus estudos, a entendermos como se constrói a história das Pessoas com Deficiência. Encontramos estudos nas diferentes áreas de conhecimento, mais especialmente na Educação, na Psicologia, na saúde, consideradas áreas clássicas no interesse pelo tema. Para essa revisão, nosso recorte prioriza o pensamento de Amaral (1994), Carmo (1991), Carvalho-Freitas (2007), Januzzi (2004), Pessotti (1984), Rocha e Gonçalves (1987), Silva (1986), Marcondes (2002), Gaio (2006) e Gugel (2007). Esses autores, ao passo em que nos apresentam a história em sua linearidade e não linearidade próprias do processo histórico nos permitem, também, refletir sobre a construção de toda uma rede de significados e sentidos que atravessa os tempos e se reedita incorporando as especificidades de cada realidade social e histórica.

Ao longo da história da humanidade, as Pessoas com Deficiência, doentes, idosas ou consideradas incapacitadas para atividades laborais foram vistas e tratadas de diferentes formas, evidenciando sentimentos ambíguos e contraditórios. Podemos falar, em linhas gerais, tanto de sentimentos de tolerância e compaixão quanto de menosprezo e abandono, que perduram até os tempos atuais. De acordo com os estudos de Carmo (1991), na comunidade primitiva algumas tribos ignoravam, matavam ou abandonavam as suas crianças, adultos e idosos com deficiências e doenças, possivelmente por necessidade de sobrevivência devido a vida nômade, ou mesmo devido a superstições. Outras tribos acreditavam em feitiçaria e na existência de maus e bons espíritos e por respeito e/ou medo não atentavam contra seus

“diferentes”. De forma mais ampla, Silva (1986) e Gugel (2007) concluem ter sido muito difícil a sobrevivência das Pessoas com Deficiência dentre os grupos primitivos, devido ao ambiente adverso e por que essas pessoas representavam um “fardo” para os demais.

Existe, pois, nessa história, uma perspectiva de continuidade, que se concretiza por meio dos marcos legais, políticos, das recomendações dos organismos internacionais e do avanço dos Direitos Humanos, que garante conquistas sociais em todos os âmbitos da vida das Pessoas com Deficiência e grupos vulneráveis. Mas, existe, também, a descontinuidade, que são os hiatos, as interrupções, os atravessamentos que interditam os avanços e se caracterizam pelos entraves e resistências que exigem constante vigilância para que os direitos conquistados não se percam.

Contudo podemos, a partir dos estudos acerca do tema, dizer de uma atitude predominante por muitos séculos, que foi o apartamento social daqueles que apresentassem alguma “anomalia”. Somente muito recentemente, mais precisamente a partir da década de 1990²⁶, devido aos novos desenvolvimentos acerca dos Direitos Humanos, expressos em nossos ordenamentos jurídicos e em orientações dos organismos multilaterais, que o Brasil e o mundo começam a tratar, de forma determinada e sistemática, da inclusão social e educacional de todas as pessoas, entre elas, as Pessoas com Deficiência.

Entretanto, não obstante, o movimento mundial de inclusão, podemos identificar, de acordo com Silva (2013), uma “dimensão dúplice” da dignidade da Pessoa com Deficiência, que se manifesta pelo desejo de autonomia e, ao mesmo tempo, pela necessidade de assistência por parte de seus familiares, da comunidade e do Estado. O que acarreta, na visão do pesquisador, uma oscilação entre a superação das dificuldades e submissão às imposições das circunstâncias, refletidas, muitas vezes, “[...] no âmbito normativo entre a atrofia e a hipertrofia da tutela às pessoas com deficiência” (SILVA, 2013, p.102).

Como vimos, em grande parte das “sociedades primitivas” as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram mortas ou viviam no abandono: o infanticídio e o desamparo eram as atitudes mais frequentes. Para as demais pessoas era como se não existissem, pois delas não tinham se quer relatos. Uma prática comum em algumas tribos nômades era o

²⁶ Dois eventos na década de 1990 podem ser considerados divisores de águas para a intensificação do processo de inclusão. A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (1994). Os estudos de Moreira (2004) afirmam que até 1990 as políticas voltadas à Educação Especial estiveram focadas na garantia de atendimento, não necessariamente educacional, com um forte apelo ao assistencialismo e à perspectiva terapêutica. Somente a partir de 1990, com a Declaração de Educação para Todos é que começaram se intensificar os avanços na direção do paradigma da inclusão.

abandono de seus doentes, velhos e Pessoas com Deficiência em lugares inabitáveis, sujeitos a riscos de um confronto com animais selvagens e/ou com tribos inimigas.

O extermínio dessas pessoas não se dava somente devido as condições íngremes de vida à época, mas também em razão da crença de que eram possuídas por espíritos malignos e a deficiência seria um castigo infligido pelos deuses. Assim, essas pessoas “endemoniadas” traziam no corpo (no caso das deficiências físicas e visuais), as marcas de suas impurezas e pecados, sinais corporais que cristalizavam a evidência de maus espíritos (ROCHA, 1987; CARMO, 1991; AMARAL, 1994).

Nessa retrospectiva é fundamental o entendimento das concepções desenvolvidas na Grécia Antiga (Séculos XII a VII a.C.) considerada o berço da civilização. Assim, segundo Marcondes (2002), o período de que se tem notícia, anterior ao Século XII a.C., é o da civilização micênico-cretense na Grécia, com sua estrutura estabelecida em uma monarquia divina onde a classe sacerdotal tinha muita influência e o poder político era hereditário. Importante entendermos, nesse momento da história, a influência do pensamento mítico, com predomínio do mistério e apelo ao sobrenatural, que lhes são próprios, na base das explicações sobre a vida, a natureza e a criação do mundo. Tem-se, assim, uma realidade em que “[...] são os deuses, os espíritos, o destino, que governam a natureza, o homem, a própria sociedade” (MARCONDES, 2002, p. 20), e todo conhecimento somente pode ser revelado por meio desses deuses, estas explicações preenchem a lacuna do desconhecido.

Com base na revisão histórica de Carvalho-Freitas (2007), o qual objetivou descrever a forma como as Pessoas com Deficiência eram vistas na Grécia Antiga, no Período Clássico e nas Idades Média, Moderna e Contemporânea, o mito que melhor retrata o tratamento destinado às Pessoas com Deficiência na mitologia grega é o Mito de Hefestos, cujo correlato na mitologia romana é o Mito de Vulcano. Segundo a revisão da pesquisadora, Hefestos, deus do fogo e do trabalho, era filho de Zeus e de Hera (deusa do nascimento e do casamento). Como nascera “fisicamente bruto, coxo e manco” sua mãe, Hera, envergonhada de ter gerado um filho tão disforme, o renegou e atirou no mar para que lá permanecesse eternamente, escondido nas profundezas do abismo. Ele foi, contudo, recolhido pelas filhas do Oceano, Tetis e Eurínome, que o levaram para uma ilha, onde por vários anos trabalhou como artesão, fabricando os mais belos objetos em ferro, bronze e metais preciosos; inclusive, o escudo de Zeus, usado na batalha contra os titãs. Certo dia Hefestos, insatisfeito com a sua condição de reclusão, resolve regressar ao Olimpo de onde havia sido expulso. Fabricou, então, um trono de ouro para Hera, no qual continha uma armadilha que a manteve presa até a

sua volta para Olimpo. Após ocupar o lugar de Hera no reinado, Hefestos casa-se com Afrodite. (CARVALHO-FREITAS 2007).

Vimos por meio do Mito de Hefestos, tanto a concepção de homem quanto a concepção de deficiência predominante no período: a beleza, a capacidade física e a força eram valores predominantes em uma sociedade guerreira e agrícola, cuja preocupação maior era a sobrevivência e subsistência da organização social. Pode-se, então, estabelecer a associação com a vivência das Pessoas com Deficiência, pensando-as como uma imagem mitológica que representa o arquétipo do inválido e, portanto, incapaz. Depreende-se disso que:

[...] na Grécia Antiga a visão compartilhada era a de deficiência como dificultadora da sobrevivência/subsistência do povo, visto que um corpo disforme ou sem as funções que garantiriam o vigor e a força pouco contribuiria para a agricultura ou para a guerra. A inserção só seria admitida mediante a comprovação de contribuição social por parte da pessoa com deficiência, assim como fez Hefestos (CARVALHO-FREITAS, 2007, p. 40).

A pesquisadora chama a atenção para o fato de que essa “matriz de interpretação da subsistência/sobrevivência” se vê reeditada em vários outros momentos da história, a exemplo do período pós-Segunda Guerra Mundial, em que o *status* da Pessoa com Deficiência começou a se transformar, haja vista que os países europeus se encontravam em uma condição precária e necessitavam de homens para o mercado de trabalho e os ex-combatentes, apesar de mutilados pela guerra, eram reconhecidos como pessoas capazes de cooperar com a sociedade, mesmo a despeito de suas deficiências.

De fato, muitas leituras podem ser feitas a partir da rede de significados suscitada pelo Mito de Hefestos e sua reedição em diferentes momentos históricos. Podemos falar de várias situações de superação nos diferentes momentos da história. Gostaria destacar aqui a uma, em especial, que está relacionada à constatação de Carvalho-Freitas (2007), e talvez importe ser ressaltada. Refiro-me a história de Christy Brown, apresentada em livro e no cinema sob o título de “Meu Pé Esquerdo”²⁷. Acometido de uma grave paralisia cerebral, o menino nunca foi estimulado por sua família a se desenvolver, até que conseguisse comprovar, após muitas tentativas e frustrações, que sua mente, ávida e alerta, poderia expressar-se através da escrita, utilizando, para isso, os dedos de seu pé esquerdo. Mesmo

²⁷ BROWN, Christy. **Meu Pé Esquerdo** (1989). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/My_Left_FooT/http://en.wikipedia.org/wiki/Christy_Brown>.

assim, somente sua mãe não tentou dissuadi-lo de que aquilo não era uma atitude correta. Impulsionado por uma grande persistência e necessidade de aprovação social, o menino não só passou a comer e desenhar com o seu pé esquerdo como também produziu vários livros, entre eles, o *bestseller* autobiográfico *Down All The Days* (“Down” Todos os Dias).

Tal como Hefesto, a história de Christy Brown (1989) retrata o imaginário empobrecido que muitas pessoas possuem, ainda hoje, acerca das potencialidades das Pessoas com Deficiência, e o conseqüente esforço que estas precisam despender para demonstrar suas capacidades intelectuais e físicas. Ademais, vale lembrar que em nossa sociedade capitalista, a possibilidade de contribuir socialmente por meio do trabalho é um condicionante de aceitação social não somente para as Pessoas com Deficiência, mas para todos os demais.

Atualmente, à medida que as Pessoas com Deficiência vão saindo da invisibilidade, aos auspícios dos Direitos Humanos e dos dispositivos legais que asseguram a inclusão social em todos os âmbitos da vida esses exemplos de superação vão aumentando, sempre em relação direta com as condições de acessibilidade, com o acolhimento nos espaços sociais e, fundamentalmente, com a sensibilização de todos para com o direito à diversidade e às diferenças humanas. Podemos falar ainda da história de Déborah de Araújo Seabra de Moura, recentemente veiculada pela imprensa falada e escrita e pelas redes sociais. Déborah é a primeira professora com Síndrome de Down em nosso País, há nove anos exerce a função de professora assistente em uma escola particular de Natal (RN), e em agosto de 2013 publicou o livro *Déborah conta histórias*²⁸.

Voltando à história remota, temos no aparecimento da escrita, a partir de 2.500 a.C, um marco importante para um maior conhecimento quanto à existência e às formas de sobrevivência de Pessoas com Deficiência. Além do surgimento da escrita, os remanescentes das múmias, os papiros, os túmulos, os afrescos e a arte dos egípcios – povos da História Antiga – cujos registros são os mais remotos, apresentam-nos indicativos das diferentes formas de tratamento destinados a essas pessoas. Alguns indícios, segundo Silva (1986) e Gugel (2007), atestam que no Egito Antigo as Pessoas com Deficiência não eram necessariamente isoladas da sociedade, mas integradas nas diferentes classes sociais (faraós, nobres, artesões, altos funcionários, escravos, agricultores), inclusive constituindo família. Os mesmos autores citam outros relatos reveladores de que as Pessoas com Deficiência exerciam

²⁸ Mais informações sobre a história de Débora Seabra podem ser encontradas em: <<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/debora-seabra-a-primeira-professora-com-down-do-pais>; <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/07/primeira-professora-com-down-foi-estimulada-desde-bebe.html>>. Acesso em: 11 de mar. 2015.

funções de relativa relevância social, como pode ser observado em diferentes achados arqueológicos.

Já em Atenas, na Grécia Antiga, segundo estudos de Rocha (1987), Carmo (1991), Amaral (1994) e Marcondes (2002), os recém-nascidos com alguma deficiência eram colocados em uma vasilha de argila e desamparados. Também em Esparta, cidade-estado cuja marca principal era o militarismo e o cidadão pertencia ao Estado, os pais tinham o dever de apresentar seus filhos perante os magistrados em praça pública e as crianças com deficiências eram tidas como “subumanas”, o que legitimava sua eliminação, costume coerente com os ideais atléticos e clássicos que sustentavam a organização sociocultural dos espartanos.

Podemos encontrar, ainda, conforme a pesquisa dos autores supracitados, registros de um contingente de pessoas que mesmo adquirindo uma deficiência permaneciam vivas, eram os sequelados nos campos de batalha, vítimas de amputações traumáticas das mãos, braços e pernas. Quanto às práticas de extermínio e abandono, amplamente realizadas na Grécia Antiga, estas não só eram legitimadas pelos aspectos jurídicos e legais, como em Esparta e Roma, mas também recomendadas nas obras “A República” de Platão e “A Política” de Aristóteles²⁹. Como nos mostram as passagens:

Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação; se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida [...] (ARISTÓTELES, 1988, p.261).

A força do corpo também deve ser cuidada e caberá à ginástica desenvolvê-la, sem ter, contudo, por finalidade a formação exclusiva de atletas. [...] Aos inválidos não serão dados cuidados: serão simplesmente abandonados (PLATÃO, 1973, p. 25).

Atitudes como estas, de eliminação e/ou abandono de Pessoas com Deficiência tinham como base explicativa, entre outras, visões míticas de homem, mundo, sociedade e conhecimento, que, por volta de 900 a 750 a.C., por não mais satisfazerem as necessidades emergentes começam a dar sinais de enfraquecimento. Tal situação se justifica, segundo Carvalho-Freitas (2007), pelo surgimento, na Grécia, das Cidades-Estado, configurando-se uma participação política mais ativa por parte dos cidadãos. Ainda, uma nova ordem

²⁹ Estamos utilizando nesse estudo uma versão atual das obras de Platão e Aristóteles, que foram traduzidas do grego em 1973 e 1988, respectivamente.

econômica fundamentada em atividades comerciais e mercantis resulta da invasão das tribos dóricas, provenientes da Ásia Central e gera o confronto de diversas culturas, devido às atividades econômicas.

Seguindo o pensamento dos autores que sustentam essa revisão histórica, podemos afirmar que, ao contrário da Grécia Antiga, não é fácil localizar alusões precisas às Pessoas com Deficiência na Roma Antiga. Contudo, os estudos de Pessoti (1984), Rocha (1987) e Amaral (1994), referem-se à existência de textos, documentos jurídicos e mesmo obras de arte que mencionam essa população e possibilitam inferir que, apesar de existir a prática de eliminação das crianças que nascessem com alguma deficiência, o costume não se voltava, necessariamente, para a execução sumária dessas pessoas na Roma Antiga. Restava uma alternativa aos pais, de acordo com o poder paterno vigente entre as famílias nobres romanas: deixar os filhos nas margens dos rios ou locais considerados sagrados, para que, eventualmente, fossem recolhidas por famílias da plebe (pessoas pobres ou escravos). Assim como ocorria em Esparta, o Direito Romano não reconhecia a vitalidade de bebês nascidos precocemente ou com características “imperfeitas”, existiam leis que autorizavam a morte de crianças “defeituosas”, como a Lei das XII Tábuas de Roma, cuja Tábua IV, que abordava o pátrio poder, autorizava a morte imediata do filho que nascesse “monstruoso”. Têm-se também em Silva (1986) relatos do uso comercial de Pessoas com Deficiência, na Roma Antiga, para práticas de prostituição ou entretenimento nos circos romanos.

De acordo com Gaio (2006), Roma dá continuidade à concepção grega de construir um modelo de sociedade para época, recebendo influência do pensamento dicotomizado de Platão, que separava o ser humano em corpo e mente, o que propiciou a exclusão das Pessoas com Deficiência pelo fato de serem consideradas incapazes mental e/ou corporalmente. Assim, corpos marcados pela deficiência eram considerados possuídos pelo demônio, vindos à vida por conta de carmas e culpas de seus familiares.

O advento do Cristianismo alterou o *status* das Pessoas com Deficiência, que passaram a ser vistas como seres humanos e “filhos de Deus”. A ética cristã, segundo Carvalho-Freitas e Marques (2007) e Pessotti (1984) não mais permitia as práticas de abandono ou inanição das Pessoas com Deficiência que, desde então, passaram a ser mantidas e cuidadas.

É no mote dos princípios cristãos, como a caridade e o amor ao próximo, que, no século IV, foram criados hospitais voltados para o atendimento de Pessoas com Deficiência. Mas esses acontecimentos, apesar da positividade inerente tiveram, também, um significado

teológico paradoxal. Pessoti (1984) e Amaral (1994) fazem alusão a existência de pensamentos e práticas contraditórias que, impregnando o imaginário da época, fizeram com que a mesma pessoa eleita por Deus fosse, também, considerada “endemoniada”, expiadora de culpas alheias, alguém que apesar de ter uma alma não tinha virtudes. Ao mesmo tempo em que prevalecia o ideal cristão, os deficientes mentais, eram vistos como produtos da união entre a mulher e o demônio, o que justificava a queima de ambos, mãe e filho.

Em Pessotti (1984), encontramos a resposta do clero para essas indagações, que consistia em duas atitudes. A primeira referia-se a atenuação do castigo, transformando-o em confinamento, de tal modo que segregar Pessoas com Deficiência era praticar a caridade, já que no asilo essas pessoas teriam um teto e alimentação. O pesquisador, fazendo uma crítica a essa postura, ressalta que, “[...] enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolavam o incômodo ou inútil” (PESSOTTI, 1984, p.4).

A segunda atitude constituía-se na caridade como castigo, pois era o meio de salvar a alma do cristão do demônio e libertar a sociedade das condutas antissociais da Pessoa com Deficiência. A Inquisição, entretanto, sacrificou como hereges ou endemoniados milhares de pessoas, entre elas, as Pessoas com Deficiência (PESSOTTI, 1984).

Tal como a visão mítica da Grécia Antiga, podemos encontrar manifestações próprias desse pensamento cristão permeando as relações com as Pessoas com Deficiência na atualidade. É recorrente entre os que têm proximidade com essas pessoas, como seus familiares, amigos, educadores, entre outros, tratá-los como *anjos*, especialmente se forem crianças. Essa percepção estende-se, muitas vezes, às pessoas que fazem parte do círculo de convívio familiar e social dos mesmos. Em Mantoan (2004) encontramos que, muitas pessoas associam os professores, pais e todos os que trabalham com Pessoas com Deficiência como “[...] seres abnegados, santificados em vida, servidores do bem” (p. 98).

No período compreendido entre os séculos V e XV continuaram a existir, segundo Silva (1986), locais para o atendimento de pessoas doentes e deficientes, entretanto, ainda com certa influência de concepções místicas, mágicas e misteriosas, que acabavam por desfavorecer a evolução do conhecimento e o trato para com essas pessoas. Além disso, o desenvolvimento urbano ao longo desse período criou uma série de dificuldades para a manutenção de patamares mínimos de higiene e saúde.

Ao final do século XV, a problemática das Pessoas com Deficiência se somava ao contexto de pobreza e marginalidade em que se achava a maioria da população. Embora as

atitudes de caridade e solidariedade para com eles persistissem ao longo da Idade Média, as referências desse tempo situam pessoas com deformidades físicas, sensoriais ou mentais na camada de excluídos.

Não podemos deixar de mencionar nesse percurso, o Renascimento (séculos XV a XVII) como movimento fundamental para o redirecionamento do panorama sócio-político-educacional, marcando uma etapa de maior esclarecimento acerca da humanidade e das sociedades em geral. Segundo Gaio (2006), muitas ideias que anteviam o mundo moderno ganharam visibilidade na Renascença, dentre elas a preocupação com os interesses terrenos, o naturalismo, o individualismo e, o mais importante, o humanismo que resgatou a importância do ser humano em oposição ao poder e a dominância do *ser divino*.

Nesse período o mundo europeu cristão vivenciou grandes mudanças socioculturais, fundadas no reconhecimento do valor humano, no avanço da ciência e no abandono de dogmas e credices típicas da Idade Média. Essa nova concepção trouxe grandes benefícios, uma vez que modificou, substancialmente, a condição de vida de grupos vulneráveis e, entre eles, “[...] sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais” (SILVA, 1986, p. 226).

A partir de então começaram a ser construídas, nos diferentes países europeus, alternativas de atendimento especificamente às Pessoas com Deficiência, fora dos tradicionais asilos, conventos ou albergues que serviam de abrigos para pobres e idosos. Entretanto, as práticas discriminatórias persistiam a exemplo do bloqueio ao sacerdócio desses indivíduos pela Igreja Católica.

Registra-se, também, o desenvolvimento da medicina provocando um deslocamento na visão de deficiência que, segundo Pessoti (1984), desloca-se de seus sentidos espirituais, como – possessão demoníaca, castigo dos deuses ou manifestação das obras divinas – para um sintoma de doença e, dessa forma, cabendo exclusivamente aos médicos diagnosticar e tratar da deficiência, normalmente em instituições destinadas a esse fim.

Outro acontecimento que, na visão de Pessoti (1984), contribuiu para enfraquecer o dogmatismo ético cristão foi a influência do pensamento do empirista inglês John Locke (1632-1704) sobre a mente humana e suas funções. Ao conceber a experiência como fundamento de todo o saber, esse pensador defende o postulado de que as ideias e a conduta resultam da experiência individual, logo, a deficiência (mental) passa a ser concebida como um estado de carência de ideias e operações intelectuais similares ao do recém-nascido. O

pensamento de John Locke é revolucionário para a época, uma vez que aponta para a possibilidade de que, por meio da experiência e do ensino, sejam supridas as carências, pois a mente passa a ser entendida como uma “tábula rasa” (PESSOTTI, 1984).

O pensamento de John Locke serviu, mais tarde, de inspiração para Jean Itard (1774-1838), médico que trabalhou com “surdos-mudos”, ao qual foi conferida a tarefa de educar o menino selvagem de Aveyron. Sua estratégia para com o menino selvagem foi eminentemente educativa, a despeito de sua formação médica e do diagnóstico do então consagrado psiquiatra francês da época, Philippe Pinel, que considerou Victor (menino selvagem) como um indivíduo desprovido de recursos intelectuais, assim como os demais “idiotas” do asilo em que trabalhava. Itard, ao examinar o menino defendeu de forma veemente, segundo Bancks-Leite e Galvão (2000), a proposta de educá-lo e reintegrá-lo à sociedade.

Embora partindo dos mesmos princípios epistemológicos que inspiraram o exame de Pinel, Itard presumiu que o estranho estado em que se encontrava o garoto se devia a privação do contato social. Assim sendo, por determinação do governo [...] Itard encarrega-se de sua Educação moral e intelectual, com o propósito de torna-lo apto ao convívio em sociedade. (BANCKS-LEITÃO; GALVÃO, 2000, p.15).

A experiência de Itard com o menino selvagem trouxe grandes contribuições para o pensamento da época, sendo a principal a ideia de educabilidade das Pessoas com Deficiência, até então abandonadas em asilos e casas de internato. Outra importante contribuição para a evolução da compreensão sobre deficiência e Educação Especial foi a da educadora Maria Montessori (1870-1956) que, influenciada por Itard, desenvolveu um programa voltado ao treinamento para crianças “deficientes mentais” baseado na manipulação de objetos concretos. Sua técnica de ensino foi experimentada em vários países da Europa e da Ásia (MONTESSORI, 1988).

Contudo, a deficiência mental se mantém, até o século XX, como um monopólio médico com ênfase em teorias centradas na herança genética e no fatalismo biológico (CARVALHO-FREITAS, 2007). Mesmo assim, segundo a pesquisadora, é possível registrar o avanço na qualidade do tratamento dado às Pessoas com Deficiência ao longo do século XX, marcado por um período de reformas sociais, guerras e também do início dos interesses governamentais em assuntos referentes às Pessoas com Deficiência notadamente no âmbito da Educação, Psicologia e medicina. Ainda, o contato direto com sequelados de guerra exigiu, à época, uma diversificação de medidas. Cresceu também a atenção às crianças com

deficiência, com o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos.

Todos esses acontecimentos foram desencadeando novos desenvolvimentos teóricos, conceituais e legais, com repercussão direta nas práticas relacionadas às Pessoas com Deficiência em todos os âmbitos da vida. Além do enfoque médico Nunes e Ferreira (1994)³⁰ nos falam da coexistência de outros modelos explicativos da deficiência no decorrer do século XX: o modelo educacional, o metafísico, o da determinação social e, mais recentemente, o sócio construtivista. Entretanto, no que pese a diversificação de modelos, o “peso da deficiência” continua recaindo sempre “no sujeito”, o que dificulta, na visão dos autores, em muito, a mobilização para a remoção das barreiras de toda ordem que obstaculizam a participação social.

Esse foi o clima do século XX que, desde suas primeiras décadas e, sucessivamente, foi ampliando a oferta de atendimento educacional às Pessoas com Deficiência, inicialmente em escolas especiais e/ou classes especiais em escolas públicas, com o propósito de oferecer a essas pessoas uma educação à parte.

Cabe um recorte sobre a realidade brasileira, que nos é possibilitado por Jannuzzi (2004). Enquanto no contexto mundial, a década de 1950 foi marcada por discussões e problematizações acerca dos objetivos e da qualidade dos serviços educacionais especiais, no Brasil, segundo a pesquisadora, acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos.

Ao final do século XX, já pela década de 1970, com o surgimento do modelo de integração os estudantes com deficiência começaram a ser admitidos nas escolas comuns, conseqüentemente, novos desenvolvimentos teóricos e conceituais no âmbito da Psicologia e da Pedagogia passaram a evidenciar as possibilidades educativas desses estudantes. A atitude que predominava, à época, era a de Educação/reabilitação como novo paradigma educacional. Todavia, coexistia, também, uma atitude de omissão por parte dos sistemas educacionais, que não ofertavam as condições necessárias para que os alunos com deficiência lograssem êxito na escola regular.

O século XXI intensifica o movimento pela inclusão social e educacional de Pessoas com Deficiência e isso tem a ver com uma diversidade de fatores que se estruturam a

³⁰ A discussão dos pesquisadores refere-se à deficiência mental, entretanto, sabemos que os modelos a que se referem não dizem respeito somente às pessoas com deficiência mental, mas a todas as pessoas com qualquer tipo de deficiência (NUNES; FERREIRA, 1994).

partir de novos entendimentos do ponto de vista epistemológico, filosófico, legal e cultural sobre a diversidade e as diferenças humanas. Para Skrtic (1991), o movimento a favor da Educação Inclusiva impulsiona a visão estrutural e cultural necessárias para começar a reconstruir a Educação Pública rumo às condições históricas do século XXI.

No âmbito dos Direitos Humanos importantes passos foram dados nos últimos anos, segundo Vannuchi (2010), com a interação democrática entre Estado e sociedade civil, por meio da realização das 1ª e 2ª Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006 e 2008, assim como com a promoção de encontros nacionais de conselhos estaduais ligados ao tema. Esses eventos possibilitaram, na visão do autor, maior participação da sociedade civil na discussão sobre os rumos que o Brasil segue no âmbito da Educação Especial hoje pensada na perspectiva da Educação Inclusiva.

As principais decisões adotadas nesses fóruns de ampla participação democrática foram incorporadas integralmente ao livro “3º Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH 3)”, lançado em dezembro de 2009 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. O livro representa um esforço pioneiro de registrar a história do movimento de luta pelos direitos das Pessoas com Deficiência no País, bem como trata de resgatar as políticas públicas do Estado brasileiro sobre o tema (BRASIL, 2010).

Por fim, ao concluir esse tópico que buscou apresentar sumariamente a história das Pessoas com Deficiência, vale uma observação sobre as diferentes terminologias utilizadas através dos tempos, para nos referirmos a estes sujeitos. Isso por que essas terminologias carregam os valores e costumes vigentes em cada sociedade e época e, portanto, muito mais que mero exercício de retórica, revelam a dimensão descritiva e a base axiológica acerca da deficiência e das diferenças humanas.

Existe no campo da Educação Especial uma profusão de terminologias que têm sido usadas, historicamente, para identificar as Pessoas com Deficiência. “Retardados”, “loucos”, “idiotas”, “dementes”, “excepcionais”, “portadores de deficiência”, as denominações são as mais variadas e se justificam em virtude dos diferentes desenvolvimentos conceituais e teóricos sobre a deficiência, da evolução dos Direitos Humanos, do movimento das Pessoas com Deficiência, dos marcos legais e políticos, entre outros.

Para Carvalho (2000), quando utilizamos terminologias como “portador de deficiência” e “excepcional”, por exemplo, estamos lançando mão de um paradigma simplista, o qual centra-se na deficiência e não na pessoa em si. Na visão da pesquisadora, se

faz necessário outro olhar, onde “[...] em vez de o indivíduo ser percebido como o responsável solitário por suas limitações, os aspectos políticos, sociais, econômicos e ideológicos ganham a dimensão de figura”³¹ (CARVALHO, 2000, p. 15). Assim vistos, esses aspectos passam a ser analisados e dimensionados em sua relevância para favorecer ou dificultar a efetiva participação social e educacional dessas pessoas.

Conforme estudos de Sasaki (2003; 2005), até a década de 1980, a sociedade utilizava termos como “excepcional”, “aleijado”, “defeituoso”, “incapacitado”, “inválido”. Passou-se a utilizar o termo “deficiente”, por influência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecido pela ONU, apenas a partir de 1981. Em meados dos anos 1980, entraram em uso as expressões “pessoa portadora de deficiência” e “portadores de deficiência”. Por volta da metade da década de 1990, a terminologia utilizada passou a ser “pessoas com deficiência”, que permanece até hoje. A utilização da referida terminologia resulta da discussão, em âmbito mundial, dos movimentos sociais das Pessoas com Deficiência. Entre as razões pela opção das Pessoas com Deficiência por essa designação, estão, de acordo com Sasaki (2005): não esconder a deficiência e mostrar com dignidade a realidade da deficiência; valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da mesma; combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes, entre outras.

Em 2006 o uso da terminologia foi fortalecido, passando a constar no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi promulgada posteriormente, por meio de lei nacional de todos os Países-Membros. No Brasil, a Convenção foi internalizada com *status* equivalente a Emenda Constitucional, por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a). A promulgação ganhou realce por ter sido a primeira convenção internacional com equivalência de Emenda à Constituição, por força do artigo 5º, § 3º do Texto Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988).

Vejamos o conceito de Deficiência utilizado na Convenção:

Pessoas com Deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na

³¹ Terminologia utilizada pela autora em alusão a Psicologia da Forma ou da Configuração.

sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, p. 17).

O conceito de “Pessoa com Deficiência” apresentado pela Convenção não retira da pessoa a situação de deficiência, mas chama a atenção para os condicionantes, de ordem diversa (barreiras), que podem obstruir o trânsito dessas pessoas em todos os espaços sociais. Percebe-se, claramente, a intencionalidade de promover um deslocamento do foco da deficiência da “pessoa em si” tão somente, para as condições de acessibilidade oferecidas pelo meio e que serão estruturantes de um processo de inclusão social e educacional plenos. Dessa compreensão depreende-se que o conceito de deficiência não mais pode ser focado em uma perspectiva clínica, exclusivamente, mas no reconhecimento de que se trata de um conceito em evolução, resultante e dependente da interação entre Pessoas com Deficiência e as barreiras do meio. Talvez aí resida a maior importância desse tratado internacional, porquanto, vista dessa forma, a deficiência passa a ser considerada uma questão social, que deve ser pensada no âmbito dos Direitos Humanos.

Em linhas gerais, percebemos como uma das principais implicações das mudanças, registradas ao longo da história, a travessia de uma visão em que as pessoas com deficiência eram vítimas de um poder sobrenatural, para outra em que passaram a ser consideradas “desviantes” ou “doentes”, segundo critérios de normalidade definidos pela Medicina e desta para outra, que está sendo construída na contemporaneidade, que define a deficiência não mais como uma condição somente da pessoa em si, mas em relação com o rompimento de barreiras e consequentes condições de acessibilidade que o meio oferece para que essas pessoas possam se desenvolver em todos os âmbitos da vida.

As passagens aqui apresentadas são possíveis contribuições para o entendimento de que este movimento que estamos vivendo hoje, denominado de educação inclusiva, não surgiu ao acaso, mas resulta de transformações advindas de atitudes sociais que foram se instituindo ao longo da história, em relação ao modo de ver e conviver com as Pessoas com Deficiência. Essa constatação deve ser vista com parcimônia pelo que comporta de dialeticidade, pois que, embora tenhamos modelos bastante marcados em determinados momentos da história e que dão sinais de enfraquecimento em outros, esses modelos (da eliminação, do assistencialismo, da integração) em alguma medida persistem, coexistindo com aquele que busca se tornar hegemônico: o modelo de inclusão.

3.2 A Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil: recomendações internacionais, marcos legais e políticos

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial³² tem se estruturado, tradicionalmente, em nosso País, de forma substitutiva ao ensino comum, como atendimento educacional especializado (AEE), o que favoreceu a implantação e disseminação de instituições e modalidades de atendimento especificamente voltadas as Pessoas com Deficiência, a exemplo das APAES, escolas e classes especiais. Disso advém que somente muito poucos alunos com deficiência chegavam às classes comuns do ensino regular, já que não era esse o lócus prioritário de atendimento para esses sujeitos. Do mesmo modo, o contingente mínimo que conseguia chegar à escola comum não lograva êxito em seu processo de escolarização, uma vez que não havia nesse espaço uma dinâmica voltada para o atendimento de suas especificidades.

Atualmente busca-se, por meio dos marcos legais, das Políticas e da observância às recomendações dos organismos internacionais, inverter essa lógica, fazendo com que todas as Pessoas com Deficiência tenham sua matrícula garantida no sistema regular de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Além disso, como condição *sine qua non* para a implementação da Educação Inclusiva, existe hoje um esforço conjugado por parte das políticas governamentais de todas as esferas, no sentido de prover as escolas comuns regulares e as Instituições de Educação Superior (IES), de condições de acessibilidade que assegurem, não só a matrícula de alunos com deficiência, mas o prosseguimento dos estudos, com sucesso.

Entre o conjunto de ações que vem sendo praticadas estão: implantação de salas de recursos multifuncionais; promoção de acessibilidade arquitetônica, por meio do Programa Escola Acessível; formação continuada de professores em Educação Especial; monitoramento do acesso e permanência, na escola, de Pessoas com Deficiência que recebem o Benefício de

³² Nesse estudo consideramos “Educação Especial” a modalidade transversal de ensino responsável pela oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação: concepção adotada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Prestação Continuada (BPC); implantação de núcleos de acessibilidade na Educação Superior, entre outros³³.

Entretanto, a materialização desse movimento de inclusão, ao qual chamamos de “Educação Inclusiva”, não se processa de forma pacífica e consensual, uma vez que impõem mudanças profundas, de cunho epistemológico e filosófico nas práticas pedagógicas e, fundamentalmente, nas concepções subjacentes as mesmas. Talvez possamos afirmar que nenhuma outra proposição educacional, até então, tenha provocado tanto embate de ordem conceitual e da organização dos sistemas de ensino como o faz a Educação Inclusiva. Vejamos, a seguir, como essa nova proposição educacional tem sido construída nos dispositivos legais e políticos de nosso País e a forma como vem impactando as práticas pedagógicas e os processos de gestão.

Podemos localizar no período imperial as primeiras iniciativas de atendimento às Pessoas com Deficiência no Brasil, com a implantação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 12 de setembro de 1854, pelo Decreto Imperial nº 1.428, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Esses Institutos, em consonância com a concepção com a qual foram concebidos, ofertam, até então, atendimento educacional exclusivamente a pessoas cegas ou com deficiência visual e surdas ou com deficiência auditiva, e foram, por muitos anos, a única possibilidade de atendimento educacional a essas pessoas. Atualmente, ambos se veem frente ao impasse de rever a base filosófica e conceitual em que se apoiam e redimensionar suas práticas em consonância com a proposição da política de educação inclusiva que, em nosso País, orienta para a inclusão escolar de todos os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, nas classes comuns da escola regular. Essa prerrogativa foi orientada pelo MEC aos Institutos, em Nota Técnica nº 07/2011 – MEC/SEESP/GAB:

[...] o papel do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e do Instituto Benjamin Constant – IBC deve ser ressignificado a fim de atender as expectativas sociais de convívio e valorização das diferenças. Nesse sentido, as orientações do MEC têm como finalidade a continuidade do processo de transformação e fortalecimento das instituições especializadas

³³ Essas e as demais ações implementadas pelo Governo Federal, em articulação com os estados e municípios, estão disponíveis no site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 26 mar. 2015.

como centros de referência nacional nas áreas de formação de educadores e produção de materiais didáticos acessíveis (NOTA TÉCNICA, 2011).

A mudança proposta provoca certa resistência por parte dos Institutos e não é difícil encontrarmos manifestações contrárias vindas do movimento das Pessoas com Deficiência, de suas famílias e/ou dos profissionais que atuam nos Institutos. Essas manifestações, veiculadas na mídia, expressam posicionamentos acerca das mudanças que consideram possíveis de serem processadas e as que representam pontos de tensão, para os quais o movimento das Pessoas com Deficiência (ou parte dele), profissionais e pesquisadores da área não estão dispostos a consensuar.

Entendemos essas reações como de grande relevância em seu potencial de desnaturalizar lógicas unidimensionais, lineares, que não comportam as singularidades das práticas, principalmente no que essas têm de dissonâncias com relação ao normativo e politicamente correto. Mais do que posicionamentos a favor ou contra, entendemos que as problematizações serão sempre possibilidades de (re) orientar políticas e práticas, embora se saiba não existir “o caminho”, mas direções possíveis.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, passa a regular o atendimento educacional às Pessoas com Deficiência e aponta, em seu Título X, Art.88, que o direito dos “excepcionais” à Educação “deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A expressão “no que for possível” gerou, segundo Carvalho (1997), algumas dúvidas: se o condicionamento diz respeito aos “excepcionais”, em razão de suas limitações, ao sistema geral de Educação em sua capacidade de comportar a Educação dos “excepcionais”, ou a ambas as situações. A legislação carrega outras imprecisões, na visão da pesquisadora, como não deixar claro, por exemplo, a natureza dos serviços das organizações não governamentais, tampouco os critérios de eficiência da iniciativa privada relativa à Educação dos “excepcionais”.

Todavia, talvez o mais importante seja percebermos as contradições inerentes ao texto legal: ao mesmo tempo em que orienta os sistemas de ensino para a integração dos “excepcionais” no sistema geral de Educação, condiciona essa integração a capacidade da pessoa e/ou do sistema educacional para recebê-la. Essa ambiguidade, reeditada em outros dispositivos legais e políticos posteriores, gera interpretações também dúbias e dá margem a práticas equivocadas que perduram até hoje. Uma das principais consequências disso é a

permanência da Educação Especial substitutiva à escolarização comum, embora com muito menos incidência e respaldo legal do que antigamente.

Como adiantado acima, tal tratamento impreciso para a Educação de Pessoas com Deficiência reaparece em 1971, na Lei nº 5.692, que altera a LDB de 1961, e define, no capítulo I, art. 9º, “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971). O texto, além de não impulsionar a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais de todos os estudantes, inclusive os com deficiência, acaba reforçando o encaminhamento desses alunos para as classes e escolas especiais. Ainda, outros questionamentos são apontados por Carvalho (1997) a respeito da referida legislação, a qual apresenta um único artigo dedicado à Educação Especial. A autora refere-se a falta de alusão, no texto, às pessoas que apresentam condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves e, também, a inclusão das deficiências visuais e auditivas na categoria de deficientes físicos, o que contraria as classificações atuais que os insere na categoria das deficiências sensoriais.

Com relação à primeira crítica de Carvalho (1997), quanto à ausência das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves, cabe a ressalva de que o público alvo da Educação Especial foi recentemente revisto, à luz dos referenciais da Educação Inclusiva, passando a constar, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como alunos atendidos pela Educação Especial àqueles com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. O Documento traz a ressalva de que em outras situações, que acarretarem em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial deverá atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando possibilidades de atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes.

Em 1973, no Decreto nº 72.425, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que assume a responsabilidade pela gerência da Educação Especial e, ainda sob a lógica integracionista, desenvolve ações educacionais voltadas às Pessoas com Deficiência e às pessoas com superdotação. No entanto, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), essas ações, que eram estruturadas em forma de “campanhas”, ainda aconteciam de forma isolada e com caráter assistencialista. Se serviram para sensibilizar e dar visibilidade as questões

relacionadas às Pessoas com Deficiência, pouca efetividade tiveram para a construção de uma política educacional voltada a demanda desses sujeitos.

Em 1988 foi promulgada a nossa atual Constituição Federal que elegeu, como um dos seus objetivos fundamentais, a dignidade da pessoa humana, juntamente com a cidadania, como um dos fundamentos da República e a promoção do bem de todos sem preconceito ou qualquer forma de discriminação (art. 3º, inc. IV). Assegurou, ainda, o direito de todos à Educação (art. 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, inc. I) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, inc. V).

Observa-se que no texto constitucional (BRASIL, 1988), o princípio da dignidade humana é tratado tanto como elemento estruturante (fundamento da Constituição), no artigo 1º, quanto como princípio fundamental de garantia de Direitos Humanos (artigo 5º). O que implica no entendimento de que, pelo princípio da dignidade da pessoa humana, a “pessoa” é vista como o fim último da sociedade. Ou, no dizer de Silva (2000), a dignidade da pessoa humana é um valor soberano que, em si, atrai o conteúdo de todos os demais direitos fundamentais do ser humano, desde o direito à vida.

Ao que pese a importância do movimento das Pessoas com Deficiência em busca de seus direitos, vale registrar, conforme documento publicado pela Secretaria dos Direitos Humanos - SDH (2010), que no período de debates da Constituinte os grupos de Pessoas com Deficiência tiveram um grande protagonismo, conseguindo assegurar seus direitos em diferentes âmbitos, como na Educação, na saúde, no transporte e nos espaços arquitetônicos. O mesmo documento registra, também, que o intervalo desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) até a promulgação de nossa Constituição Federal (1988), foi um tempo marcado por legislações e congressos internacionais, no âmbito da ONU, UNESCO e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que fundamentaram o direito à Educação, ao trabalho e demais Direitos Humanos. Entre esses podemos destacar: a Declaração dos Direitos da Criança (1959); a Declaração para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1963); a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), entre outras. Esses dispositivos, com certeza, vêm contribuindo para a sensibilização para a cultura da paz e convivência solidária, mas não tem tido força suficiente, conforme análise feita no material supracitado, para extinguir as profundas contradições que marcam a sociedade brasileira e que estão na base dos processos de exclusão social e educacional e perduram até hoje (SILVA, 2000).

Após a Constituição Federal (BRASIL, 1988) outros eventos importantes, na esfera internacional, continuaram a produzir documentos orientadores para políticas educacionais em nosso País e impulsionaram também o processo de revisão e criação de novas diretrizes. Esses documentos reeditam o imperativo ético do direito à Educação e apontam para o direito de todos às oportunidades educacionais. Acerca dos tratados internacionais convém ressaltar o que afirma Piovesan (2010), pois a pesquisadora localiza no pós-guerra o movimento de internacionalização dos Direitos Humanos, como reação às barbáries empreendidas durante o nazismo: “[...] é nesse cenário que se vislumbra o esforço de reconstrução dos Direitos Humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional” (PIOVESAN, 2010, p.12). Em relação à importância do movimento de internacionalização, para a autora:

Fortalece-se a ideia de que a proteção dos Direitos Humanos não deve se reduzir ao domínio reservado do Estado, por que revela tema de legítimo interesse internacional. Prenuncia-se, desse modo, o fim da era em que a forma pela qual o Estado tratava os seus nacionais era concebida como um problema de jurisdição doméstica, decorrência de sua soberania. (PIOVESAN, 2010, p. 13).

Dessa forma, observa-se que todos os cidadãos do Brasil e do mundo tem hoje legítima preocupação da sociedade internacional, o que faz com que tenhamos fortalecida nossa luta pelos Direitos Humanos, já que temos um sistema internacional de proteção a esses direitos. Ainda segundo Piovesan (2010), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, vem revitalizar a “gramática dos Direitos Humanos”, ao instituir uma compreensão contemporânea de Direitos Humanos, que traz a marca da universalidade por que conclama a extensão universal desses direitos, sob a crença de que a condição de pessoa é, por si só, “[...] requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta como valor intrínseco a condição humana” (PIOVESAN, 2010, p.13).

A seguir apresentamos o teor dos principais tratados internacionais e legislações concebidas em nosso País, na defesa dos Direitos Humanos de grupos vulneráveis. Será possível notar que, em sua maioria, esses documentos vieram ancorados na base axiológica da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), outros, porém, apresentam dissonâncias conceituais e, por isso, tencionam e representam resistência ao movimento mundial de inclusão.

3.2.1 Conferência Educação para Todos (1990)

Realizada pela UNESCO em Jontien, Tailândia, em 1990, a Conferência Educação para Todos reafirma o direito de todos à Educação, já proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e traça um plano de ações no sentido de garanti-lo. Dentre os objetivos apresentados pela Conferência destacam-se: a universalização do acesso à Educação, à promoção da equidade, a atenção à aprendizagem, além da ampliação dos mecanismos de ação da Educação básica por meio do fortalecimento de alianças, que, na concepção da UNESCO (1990), implica na obrigatoriedade, por parte das autoridades responsáveis pela Educação nas esferas nacional, estadual e municipal, de proporcionar Educação Básica para todos.

O cenário mundial, à época da Conferência, registrava, segundo Torres (2001), a existência de mais de novecentos milhões de adultos analfabetos. A desigualdade educacional tinha origem em desigualdades de cunho social, econômico e cultural, que afetavam os grupos vulneráveis, entre esses, os afrodescendentes, os que vivem em situação de extrema pobreza, os grupos étnicos, as mulheres, as Pessoas com Deficiência, os asilados políticos. Foi nesse clima de reconhecimento do fracasso de esforços anteriores de garantir uma Educação Básica de qualidade para a população mundial que os países começaram a se organizar, comandados pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Para melhor dimensionarmos a situação é importante a referência ao Relatório da Oxfam Internacional, *Education Now: Breaking the Cycle of Poverty* (1999), o qual registrou que, dentre todos os Direitos Humanos, o que de forma mais sistemática e ampla foi violado foi o direito à Educação. Segundo o Relatório, houve uma tentativa, por parte dos governos das nações que assinaram o pacto de desenvolvimento da Educação para todos/as (UNESCO, 1990), em explicar as razões para o fracasso coletivo em relação ao cumprimento da meta da universalização da Educação primária e da erradicação do analfabetismo adulto. Entretanto, mais que buscar justificativas é necessário e urgente “[...] um compromisso político renovado da parte de todos os governos — um compromisso que reflete um senso de urgência e visão” (OXFAM, 1999, p. 02).

Ao que sinaliza expressiva literatura da área da Educação Especial e Educação Inclusiva, a Conferência Educação para Todos/1990 foi o documento que mais impulsionou desdobramentos conceituais, movimentos populares, políticas nas esferas federal, estadual e

municipal e mobilizações de organizações não governamentais em prol de uma Educação Inclusiva para estudantes com deficiência. Contudo, para Ferreira (2015), a “dupla crise”³⁴ que atinge a escola brasileira na atualidade pode ser vista a olhos nus em qualquer escola pública, haja vista que, “[...] passados quase 25 anos do movimento de Educação para todos/as, embora os índices educacionais oficiais pareçam indicar mudanças, elas não são, de fato, significativas, porque a realidade mostra uma face diferente” (FERREIRA, 2015, p.92).

3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

Outra legislação, produzida em nosso País, no mesmo ano da Conferência de Educação para Todos, 1990, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/1990. O dispositivo legal trata de todas as crianças e adolescentes, portanto, aquelas com deficiência estão plenamente protegidas por ele, tanto quanto todas as demais. Além disso, o ECA confere alguma especificidade as Pessoas com Deficiência, que aparecem nove vezes no texto, sendo as aparições nos capítulos que tratam “Do direito à vida e à Saúde”; “Da Adoção”, “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, “Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho”, “Da prevenção”, “Da Política de Atendimento”, “Das Medidas Sócio-Educativas”, “Da Habilitação de Pretendentes à Adoção” e “Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos”.

No capítulo IV, dedicado ao direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer enfatiza, em seu artigo 53, os objetivos da Educação Nacional, repetindo os princípios da nossa Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), entre eles “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência; AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda no artigo 53 § 1º reitera: o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Ao referir-se a prerrogativa de acesso a escola pública e gratuita próxima da residência do aluno e ao AEE preferencialmente na rede regular de ensino, o texto deixa claro uma orientação inclusiva para a Educação de Pessoas com Deficiência, protegidas pelo direito público e subjetivo à Educação, reforçado no § 1º. Cabe lembrar que, tal como disposto em

³⁴ A expressão “dupla crise” utilizada pela pesquisadora remete aos estudos de Teodoro (2011), para o qual a escola enfrenta a crise de regulação, que se caracteriza pelo não cumprimento de seu papel de integração social e formação para as demandas da economia do conhecimento, e a crise de emancipação, que reside no fato de a escola não mais produzir as oportunidades de mobilidade social esperada pela sociedade.

nossa Constituição (BRASIL, 1988), o *preferencialmente* refere-se ao AEE, não à escolarização.

Dessa forma, o texto do ECA, alinhado às demais legislações que acompanham os desenvolvimentos teóricos, conceituais e dos Direitos Humanos, revela-se de grande importância enquanto diretriz indutora de políticas inclusivas. Entretanto, para atribuir consequência prática à diretriz é fundamental a mobilização dos Conselhos, cuja atuação foi legitimada pelo ECA que, em várias passagens salienta a atuação dos mesmos, em parceria com o governo e sociedade civil para assegurar que os direitos previstos na Lei sejam conhecidos, reconhecidos e aplicados por toda a sociedade.

No que pese o potencial da legislação para a materialização de políticas educacionais inclusivas, cabe registrar que, embora o texto tenha sofrido muitas atualizações, sendo a última em 2014, conserva como referência às Pessoas com deficiência, o uso da terminologia “portadores de deficiência”.

3.2.3 Decreto nº. 914 de 06 de setembro de 1993

Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e traz entre suas diretrizes “[...] incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à Educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer” (BRASIL, 1993, art. 5º, inc. III).

Uma das formas de entendermos os avanços na área da Educação Especial desencadeados pelos novos desenvolvimentos conceituais e teóricos é percebermos o quanto se modifica o conceito de Pessoas com Deficiência e a terminologia para referir-se a esses sujeitos. Se tomarmos o Decreto em questão encontraremos, em seu Art. 3º, a definição de pessoa “portadora de deficiência” como aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

A definição, se comparada com o conceito de Deficiência empregado pela na Convenção da ONU (2006), aludido na primeira parte desse trabalho, deixa muito claro um deslocamento conceitual onde a deficiência passa a ser vista, na definição da ONU, não mais

como uma condição da pessoa em si, mas na inter-relação com as barreiras que, se não transpostas, podem desfavorecer, ou mesmo impedir o desenvolvimento e participação da pessoa nos espaços educacionais e em todas as dimensões da vida. Também a terminologia “portadores de deficiência”, que continua a ser empregada em dispositivos posteriores, é substituída por “Pessoas com Deficiência”, aponta Sasaki (2005), na metade da década de 1990, e vem a ser fortalecida com a Convenção da ONU (2006), que adotou a terminologia. O termo representa outra clarificação conceitual importante, com implicações nas políticas e na vida desses sujeitos³⁵.

Chamar a atenção para essas questões não significa, de forma alguma, desconsiderar a importância do Decreto nº. 914/1993 que, no conjunto das conquistas dos direitos das Pessoas com Deficiência, enfatiza o exercício dos direitos individuais e sociais destes e as medidas necessárias para a garantia de seu bem estar “pessoal, social e econômico”. Esse Decreto foi revogado pelo Decreto nº. 3.298, de 1999.

3.2.4 Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade – Declaração de Salamanca (1994)

Elaborada em 1994, na Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, a Declaração de Salamanca teve como propósito apresentar diretrizes para a formulação e revisão das políticas e dos sistemas educacionais, em consonância com o movimento mundial pela inclusão, desencadeado pelas Nações Unidas em ocasião da Conferência Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia (UNESCO, 1990). Para Mrech (1999), é a partir dessa Declaração que a referida Conferência, considerada por ela como um dos documentos mais importantes do nosso século, que se adquire uma forma mais precisa e estruturada para as Pessoas com Deficiência e a Educação Especial deixa de “[...] se conceber como especial, para ser a parceira mais constante da Educação comum” (p. 134).

A Declaração aponta para a necessidade de o ensino ser ministrado a todas as crianças, jovens e adultos, no sistema comum de Educação, como meio mais eficaz de se atingir a Educação para todos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças e,

³⁵ Não alongamos aqui a discussão sobre terminologias em função de tratarmos dessa questão no tópico 3.1 desta terceira parte.

ao proclamar que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressalta que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1994, p. 17-18).

No ano de 2006, o Ministério da Educação contratou consultores para produzirem material que avaliasse o impacto dos dez anos de Declaração de Salamanca em nosso País. Como base empírica e analítica os consultores contaram com questionários que foram elaborados e aplicados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP-MEC) junto às secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. A análise do material envolveu três eixos temáticos: objetivos e institucionalização da inclusão escolar; condições concretas de sua implantação e implementação, e dimensão didático-pedagógica (FUNGHETTO; OSÓRIO; PRIETO; FREITAS, 2006) e possibilitou algumas constatações e reflexões, vejamos:

Com relação ao eixo “objetivos e institucionalização da inclusão escolar”:

[...] o paradigma da inclusão escolar, enquanto um projeto de política pública, operacionalizado frente a suas diretrizes pedagógicas, conseguiu atingir, durante os dez anos de Declaração de Salamanca (1994), praticamente a implantação de um conjunto de propostas, de forma bastante variada entre os Estados e o Distrito Federal, o que é positivo como uma reflexão voltada à necessidade de mudanças na cultura escolar (FUNGHETTO; OSÓRIO; PRIETO; FREITAS, 2006, p. 61).

Os pesquisadores ainda constataram que a totalidade dos gestores entrevistados acreditavam que a promoção de uma Educação de qualidade para todos depende de uma revisão profunda da estrutura organizativa da Educação brasileira, pautada na valorização das diferenças humanas e das formas genuínas de aprender.

Com relação ao segundo eixo: “condições concretas de sua implantação e implementação”, os dados dos Estados revelaram que 74% seguem o instituído legalmente em âmbito federal. Dentre estes, 63% instituíram diretrizes próprias e, de maneira menos representativa, houve implantação de propostas de inclusão escolar. (FUNGHETTO; OSÓRIO; PRIETO; FREITAS, 2006)

Outro interessante dado apresentado pelos pesquisadores em relação a esse mesmo aspecto – normatização – foi a constatação de um forte apego, por parte dos estados que atualizaram suas diretrizes, por alguns documentos, como a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/1996) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica (CNE/CEB n.º 2 de 2001), em detrimento a outros dispositivos que não trazem orientações expressas à organização escolar, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Decreto de Acessibilidade (Decreto n.º 5.296/2004).

Desses achados, podemos fazer uma leitura otimista de que, por trás do aparente pragmatismo esteja um desejo efetivo de promover, no menor espaço de tempo, as mudanças necessárias para a efetivação da Educação Inclusiva. Entretanto, outra leitura menos otimista não pode ser desconsiderada, que é a possibilidade de estes gestores não estarem, até o momento, de fato implicados, conceitualmente, com os princípios da Educação Inclusiva, a ponto de não desejarem se apropriar de outros referenciais que, embora não digam respeito, exclusivamente ao âmbito escolar, são referenciais estruturantes de uma visão e prática inclusivas.

Por fim, com relação ao último eixo: “dimensão didático-pedagógica”, os pesquisadores informaram que os dados pertinentes à organização da Educação Especial nos Estados mostram que existem serviços denominados de “apoio, classes especiais e instituições especializadas” e, com relação ao lócus de atendimento, “77% priorizam a classe comum (com ou sem serviço de apoio); 23% outros fortes assentos no atendimento específico/exclusivo” (FUNGHETTO; OSÓRIO; PRIETO; FREITAS, 2006, p. 64). Como “grande conclusão” sobre os dados analisados, os pesquisadores constatam que, passados dez anos de Salamanca, o processo de inclusão escolar evidencia um movimento de construção permanente aonde, a cada dia, novos atores e novas demandas vão se colocando.

Outros estudos mais recentes continuaram a examinar a realidade da Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil após Salamanca. Segundo Ferreira (2015), as mudanças no cenário mundial e brasileiro após 20 anos de Salamanca revelam que estamos bastante distantes de alcançar a meta de escolas para todos/as. A pesquisadora considera que o movimento pela inclusão de Pessoas com Deficiência, nas escolas regulares, não tem provocado mudanças expressivas no cenário brasileiro, “[...] porquanto a cultura da segregação desses estudantes ainda predomina no território nacional” (FERREIRA, 2015, p. 94). A autora reconhece que mudanças educacionais e culturais demandam um tempo maior

para se estabelecerem, já que implicam em um profundo processo de revisão de crenças, concepções pedagógicas, atitudes e comportamentos (FERREIRA, 2015).

De fato, a Educação Inclusiva é uma proposição visionária e, como tal, suscita debates, reflexões e estudos sobre o impacto dos marcos legais, políticos e filosóficos deste referencial sobre a prática pedagógica.

3.2.5 Política Nacional de Educação Especial (1994)

No mesmo ano da Declaração de Salamanca, 1994, em meio a um cenário de mobilização mundial para a implementação de políticas inclusivas, o Ministério da Educação brasileiro publica a “Política Nacional de Educação Especial”, documento balizado conceitualmente pelo paradigma integracionista e princípio da normalização que lhe é próprio, com foco no modelo clínico de deficiência. O dispositivo define como modalidades de atendimento em Educação Especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas, a estimulação essencial e as classes comuns (BRASIL, 2008). Além disso, a manutenção da organização substitutiva e paralela da Educação Especial condiciona o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular às suas condições de acompanhar os “não deficientes”, conforme expressa a passagem que orienta sobre os critérios para a matrícula em classe comum:

[...] também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p.19).

Observa-se uma concepção homogeneizadora dos processos de ensinar e aprender, motivadora de um ensino padronizado, que não comporta a complexidade inerente às diferenças humanas. Dessa forma, o teor do Documento não só deixa de favorecer a mudança de concepção advinda dos avanços no processo de inclusão escolar, como demonstra total fragilidade e incongruência com relação aos desafios inerentes à instauração do novo paradigma educacional. A Política mantém o modelo de integração e, ao fazê-lo, confronta o discurso e as práticas inovadoras com o conservadorismo das ações que, além de não contribuírem para a ressignificação da escola comum, mantém a escola especial como espaço

reservado àqueles estudantes considerados incapazes de alcançar os objetivos educacionais estabelecidos para a escolarização regular.

Outros dois documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) denotam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que expressam a importância de atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência na escola comum respaldam o caráter substitutivo da Educação Especial.

Posicionamentos como esses evidenciam os recuos e fissuras resultantes do movimento dialético da história: a cascata e o caleidoscópio³⁶ transitam em espaços-tempos nem sempre opostos. Ademais, mesmo a despeito de todos os dispositivos legais, ordenamentos jurídicos, recomendações dos organismos internacionais, o que acontece em cada sala de aula, em cada instituição, escapa aos ditames das políticas governamentais, é da ordem da produção imaginária, como propõe Orlandi (1993):

[...] não há controle “pessoal” ou “coletivo” dos processos e da história de que os sujeitos e sentidos participam, o que há é a aparência de controle e de certeza dos sentidos porque as práticas sócio históricas são regidas pelo imaginário, que é político (p.7).

Assim, devemos reconhecer que as políticas governamentais, sejam elas emanadas da esfera federal, estadual ou municipal ou mesmo elaboradas em cumprimento de recomendações internacionais, supõem sempre um cenário de tensão entre particularidade e universalidade. Nesse sentido, quando se fala de políticas de inclusão, tão importante quanto à construção de consensos e princípios gerais em torno da Educação Inclusiva, é o reconhecimento das particularidades e especificidades de cada realidade, o que pensam e sentem os sujeitos envolvidos, como significam e estão implicados na implementação das políticas.

³⁶ Para dimensionar a concepção de inclusão, Mantoan (2003) utiliza a metáfora do “caleidoscópio” e da “cascata”. A alusão tem o objetivo de chamar a atenção para dois grandes paradigmas estruturantes do trabalho educacional direcionado aos estudantes com deficiência, em torno dos quais tem se organizado o sistema educacional: integração (cascata) e inclusão (caleidoscópio). A metáfora foi utilizada, originalmente, por Forest e Lusthaus (1987) e assim descrita por esses autores: "O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado" (MANTOAN, 2003, p. 06).

3.2.6 Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – Declaração de Guatemala (1999)

Alguns anos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), diretrizes que carregam marcas do modelo integracionista, é promulgada a Declaração de Guatemala, importante tratado internacional que traz, de forma explícita, o objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as Pessoas com Deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Seu texto, ao reafirmar que as Pessoas com Deficiência têm os mesmos Direitos Humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, define “discriminação com base na deficiência” como sendo:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus Direitos Humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº 2, “a”).

Particularmente, em nossa realidade brasileira, a definição traz grandes repercussões como instrumento que vem sendo utilizado pelos juristas na defesa da organização de um sistema educacional inclusivo, que acolha a todas as Pessoas com Deficiência indistintamente. Inclusive, no ano de 2004, o documento produzido pelo Ministério Público Federal, intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, chama a atenção para a necessidade de uma reinterpretação da LDBEN, Lei nº 9394/96, à luz do que preconiza a Convenção de Guatemala, uma vez que essa, tendo sido promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001, adquiriu, em nosso País, *status* de lei ordinária, podendo, assim, revogar disposições anteriores que lhes sejam contrárias. Segundo o referido Documento, a LDBEN de 1996, quando aplicada em desconformidade com a Constituição Brasileira, “[...] pode admitir diferenciações com base na deficiência, que implicam em restrições ao direito de acesso de um aluno com deficiência ao mesmo ambiente que os demais colegas sem deficiência” (BRASÍLIA, 2004, p.12).

Frente ao descumprimento do direito de acesso à escola comum da rede regular, cuja alegação recorrente é a dificuldade das escolas para receber esses alunos devido à falta de estrutura e formação de seus professores, os autores do documento apresentam argumentos

jurídicos e educacionais que demonstram a viabilidade de se receber na mesma sala de aula todas as crianças e jovens, indistintamente (BRASÍLIA, 2004). Uma vez mais percebemos as contradições inerentes aos dispositivos que dão sustentação a organização do sistema educacional brasileiro. Com certeza, essas incongruências, que envolvem questões conceituais importantes, dão margem a entendimentos e práticas também bastante distintas e, em alguns casos, até equivocadas, sob a bandeira da “Educação Inclusiva”.

3.2.7 Decreto nº. 3.298 de 1999

Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. O Decreto traz profundas implicações no âmbito da organização dos sistemas de ensino que, em observância ao princípio da transversalidade da Educação Especial, passam a redimensionar suas ações, ficando o poder público responsável por assegurar às Pessoas com Deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A importância desse Decreto se dá a partir do momento em que orienta os sistemas de ensino para que passem a garantir, além do acesso ao ensino regular (matrícula), a oferta do AEE aos estudantes público alvo da Educação Especial (BRASIL, 1999d).

3.2.8 Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal (2000)

Como um dos desdobramentos da Conferência de Educação para Todos (UNESCO, 1990), o Fórum Mundial de Educação, realizado em abril de 2000 em Dakar, enfatizou a importância de que aqueles que ainda continuassem excluídos da Educação fossem alcançados por uma Educação de qualidade, avaliando as ações anteriores e estabelecendo novas metas para os países participantes.

Conceitualmente, é possível registrar que as deliberações do Fórum Mundial de Educação, tanto quanto tratados internacionais posteriores e também a legislação e política brasileiras, guardam consonância no sentido de reafirmar o direito não discriminatório de

todos à Educação. O que ocorre, muitas vezes, é que cada recomendação ou texto legal traz um teor ou uma especificidade onde se percebe que, embora sob a mesma esteira conceitual de defesa dos Direitos Humanos, da não discriminação e das liberdades fundamentais, os textos priorizam determinados segmentos em detrimento de outros. O que encontra justificativa, provavelmente, em uma simbologia e dinâmica próprias do jogo de forças e da capacidade, maior ou menor, de articulação e mobilização dos movimentos sociais.

Exemplo disso pode ser encontrado em um estudo do pesquisador Timothy D. Ireland³⁷ que tece uma crítica ao Fórum Mundial de Educação, o qual, em sua perspectiva, mesmo sendo uma “continuidade natural da Conferência de Educação para Todos”, reduz o direito de todos à Educação ao direito de todas as crianças, muito embora “[...] em Hamburgo, em 1997, se tenha buscado resgatar o verdadeiro significado de Educação para todos no sentido amplo e dentro da perspectiva do conceito da aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning)” (IRELAND, 2009, p. 45).

3.2.9 Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001

Em setembro de 2001 o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). O documento adquiriu grande importância para a política educacional das Pessoas com Deficiência, uma vez que passou a regulamentar os artigos concernentes à Educação Especial na LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A inovação trazida pela Resolução nº 2/2001 em relação à LDBEN diz respeito à mudança de terminologia, onde, em seu artigo 7º, indicou “a Educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular”, e o atendimento “preferencialmente” na rede regular foi substituído pela noção, segundo a qual, os alunos da Educação Especial poderão ser atendidos somente “extraordinariamente” em classes ou escolas especiais. Segundo Garcia (2011) a mudança no texto legal, onde o “preferencialmente” é substituído pelo “extraordinariamente”, conserva a histórica lógica dual integrado/segregado, porém modifica a sua intensidade.

³⁷ Timothy Denis Ireland é professor associado da Universidade Federal da Paraíba e coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos. Suas pesquisas tem ênfase em Educação de adultos, políticas internacionais de aprendizagem e Educação ao longo da vida, Educação em prisões, alfabetização de jovens e adultos, Educação popular e cooperação sul-sul. As referências ao estudo citado encontram-se, na íntegra, nas referências bibliográficas ao final da tese.

3.2.10 Decreto nº 5.296/2004

Regulamenta a Lei nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das “pessoas portadoras de deficiência” ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. No seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para “pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

De acordo com o disposto no Decreto, a acessibilidade arquitetônica também deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que estudantes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham o direito de ir e vir com segurança e autonomia. O cumprimento da norma de acessibilidade, nesse caso, independe da matrícula de estudante com deficiência na escola ou instituição de Educação Superior. O “Decreto de Acessibilidade”, como ficou conhecido, tem impulsionado intensas reflexões e debates por parte dos profissionais da área da Educação, áreas a fins, Pessoas com Deficiência e comunidade em geral. Isso por que, entendida em seu amplo espectro (acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc.), pressupõem mudanças que extrapolam a dimensão arquitetônica e abarcam o campo das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras.

3.2.11 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (2006)

Recentemente, em 13 de dezembro de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência para a proteção jurídica destas pessoas. A Convenção, que é um instrumento de proteção específica para as Pessoas com Deficiência, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Reconhecendo o direito das Pessoas com Deficiência à Educação, a Convenção exige

garantias para que essas pessoas “[...] não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (art. 24, inc. 2a) e que “[...] efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena” (art. 24, inc. 2e).

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, bem como seu Protocolo Facultativo. O Documento obteve, com isso, equivalência de Emenda Constitucional e passou a ser utilizado em nosso País, tanto quanto a Declaração de Guatemala (1999), na defesa da estruturação de um sistema educacional inclusivo.

3.2.12 Década das Américas: pelos direitos e pela dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016)

Com o objetivo de dar visibilidade à realidade inaceitável em que grande parte das Pessoas com Deficiência ainda se encontram, fortalecer a vontade política dos governos e atrair recursos humanos, técnicos e econômicos para a cooperação em torno da questão dos direitos da Pessoa com Deficiência, a Organização dos Estados Americanos (OEA) instituiu a “Década das Américas: pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas Com Deficiência”. Seu escopo conceitual compreende o alcance do reconhecimento e pleno exercício dos direitos e da dignidade das Pessoas com Deficiência, e o direito de participar plenamente da vida econômica, social, cultural, política e do desenvolvimento de suas sociedades, sem discriminação e em situação de igualdade com os demais cidadãos (OEA, 2006).

Assim, no mote do movimento internacional em defesa dos Direitos Humanos e dando consequência ao já preceituado em nossa Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira vem apresentando avanços no sentido de assegurar às Pessoas com Deficiência a proteção de seus direitos de cidadãos. Talvez hoje possamos falar que a questão do direito à Educação em um sistema educacional inclusivo surge com força e mobiliza governantes, gestores institucionais, educadores e comunidade civil organizada.

3.2.13 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, com o propósito de orientar os sistemas de ensino para a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Sua diretriz política tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: “[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação infantil até a Educação Superior; oferta do AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da Educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008, p.8).

A Política incorpora os importantes avanços das últimas décadas no entendimento acerca da escolarização das Pessoas com Deficiência, fundamentalmente no que tange ao seu processo de escolarização, que deve acontecer no sistema comum de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades. Nesse sentido, suplanta a Política Nacional de Educação Especial de 1994, que, ainda sob a lógica integracionista, condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular somente aos estudantes com deficiência que conseguissem acompanhar as atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais alunos.

3.2.14 Decreto nº 6.949/2009

O Decreto ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e, ao fazê-lo, assume o compromisso de assegurar o acesso de todas as Pessoas com Deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência. O documento traz uma concepção avançada acerca da Educação Inclusiva, superando até

mesmo o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), especialmente no que tange a possibilidade expressa nesse texto legal de que, em alguns casos, a Educação Especial possa ser substitutiva à Educação comum.

3.2.15 Decreto nº 7.611/2011

Este Decreto revoga o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 e dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências. Ao mesmo tempo em que prevê, em suas diretrizes, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e a não exclusão do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência, determina que a oferta de Educação Especial aconteça “preferencialmente” na rede regular de ensino (ou seja, não obrigatoriamente) e destina apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.

Como grande parte das legislações que deliberam sobre a Educação de Pessoas com Deficiência e a oferta de atendimento educacional especializado, o texto do Decreto dá margem para interpretações dúbias acerca das ações a serem implementadas para a efetivação da política de Educação Inclusiva. Por conta disso, O Ministério da Educação (MEC), segundo a Nota Técnica nº 62/2011 (BRASIL, 2011), recebeu manifestações e pedidos de esclarecimento sobre o Decreto, encaminhadas por gestores de secretarias de Educação, professores de instituições de Educação Superior e representantes dos movimentos sociais. A partir de tais manifestações, o MEC se posicionou da seguinte maneira:

Considerando que a Constituição Federal ocupa o topo da hierarquia no ordenamento jurídico brasileiro, a legislação infraconstitucional deve refletir os dispositivos legais nela preconizados. Sabendo que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 foi ratificada pelo Brasil, com força de Emenda Constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009, seus princípios e compromissos devem ser assumidos integralmente, assim como, devem ser alterados os instrumentos legais que os contrapõem. Desta maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, o Decreto nº 5.626/2005 e o Decreto nº 7.611/2011 devem ser interpretados à luz dos preceitos constitucionais atuais (BRASIL, 2011).

A referida Nota Técnica produzida pelo MEC apresenta sete eixos que tratam da “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, da “Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização ofertada, preferencialmente, na

rede regular de ensino”, da “oferta complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e demais serviços da Educação Especial” do “financiamento público às instituições privadas filantrópicas de Educação Especial” do “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – 2011/2014 e construção da Educação Inclusiva nos sistemas de ensino”, da “organização da Educação bilíngue nas escolas da rede pública de ensino” e do “Decreto nº 7.611/2011 a luz dos fundamentos legais da Educação Inclusiva”. Juntos, os eixos representam um esforço de elucidar as contradições e hiatos que permeiam os textos legais e orientações políticas.

Resta saber até que ponto o MEC logrou efetividade em seu propósito de esclarecer os gestores dos estados e municípios, já que algumas questões permanecem lacunares, como por exemplo: se o Decreto 7.611/2011 foi assinado posteriormente ao Decreto nº 6.949/2009, que ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), por que não está alinhado a esses preceitos constitucionais?

3.2.16 Plano Nacional de Educação, 2014-2024

Um importante avanço vivenciado no Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, no que tange ao entendimento da Educação como um direito social, cuja consolidação exige ações coordenadas dos entes federados, foi a criação da Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE (2000-2010), seguido da Emenda Constitucional nº 59/2009 que instituiu periodicidade decenal para o PNE, com função de articular o sistema nacional de Educação e de deliberar sobre a destinação de recursos para a execução de suas metas.

Recentemente tivemos a aprovação do novo PNE para o decênio 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Com isso, vimos reeditado um cenário de intensa mobilização e disputas entre a sociedade civil e o Congresso Nacional que, muitas vezes, estão em polos opostos com relação a expectativas e prioridades para o sistema educacional brasileiro. Merece destaque, nesse processo, as Conferências municipais e estaduais e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), pelo expressivo número de pessoas e entidades que participaram e puderam debater, conjuntamente, questões relacionadas a Educação Nacional.

Com relação à discussão sobre a Educação de Pessoas com Deficiência, essa não tem se dado sem tensão e muita polêmica, onde o confronto de ideias se fundamenta em posicionamentos conceituais e políticos distintos: os que defendem a inclusão de todas as Pessoas com Deficiência nas classes comuns do sistema regular de ensino e os que defendem a manutenção de espaços segregados, como as APAES e escolas especiais para um grupo de Pessoas com Deficiência, que, segundo estes, não teriam condições de se beneficiar do ensino inclusivo. Essa disputa tem influenciando a formulação das metas, conforme se pode observar na mudança ocorrida entre a primeira e a segunda versão do PNE.

Tabela 1 – Plano Nacional de Educação. Comparações entre as versões

PNE 2011-2020	PNE 2014 – 2024
<p>Meta 4</p> <p>Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação na rede regular de ensino.</p>	<p>Meta 4</p> <p>Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

É explícita a mudança conceitual de uma versão para a outra. Na primeira percebe-se, claramente, a orientação para que a escolarização das Pessoas com Deficiência se dê na rede regular de ensino; na segunda, o “preferencialmente” introduz um viés que abre a possibilidade para que o atendimento aconteça em classes, escolas ou serviços públicos comunitários a alunos para os quais não seja possível a integração em escolas regulares. A alusão, nas estratégias, à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), reforça o caráter “preferencial” da escolarização na rede regular.

Assim, percebe-se, uma vez mais, a dialética que perpassa os textos legais onde avanços e recuos coexistem num mesmo tempo histórico e numa mesma política governamental. Vejamos, por exemplo, alguns decretos presidenciais que orientam e disciplinam o AEE:

Quadro 3 – Comparações entre legislações

Decreto nº 6.253/2007	Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011	Decreto 7.611/2011
<p>Institui o AEE com caráter complementar para crianças com necessidades especiais que também deveriam frequentar a escola regular. Introduce o dispositivo do duplo repasse de verba para os matriculados nas duas escolas (sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial).</p>	<p>Estabelecia que o AEE pudesse ser oferecido tanto pelas instituições públicas de ensino quanto pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder público.</p>	<p>Afirma que o poder público estimulará o acesso ao AEE, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Em contrapartida estabelece que, serão consideradas, para a Educação Especial, tanto as matrículas na rede regular de ensino, como nas escolas especiais ou especializadas.</p>

Fonte: Pesquisadora

Em 2007, após o Brasil ter sido signatário da Convenção da ONU, dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 6.253/2007, que regulamentou alguns dispositivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, entre outras medidas, estabeleceu o duplo repasse da verba do FUNDEB para os estudantes que recebessem o AEE nas escolas ou instituições especializadas, matriculados em escolas regulares. A definição do AEE nessa legislação chamava a atenção para o caráter complementar ou suplementar desse serviço, não sendo, portanto, substitutivo à escolarização.

Já o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, também assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, acrescentou um dispositivo à legislação anterior que permitia que o AEE fosse ofertado pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder público.

Essa mesma ambiguidade conceitual reaparece no Decreto Nº 7.611/2011 que reforça o caráter complementar ou suplementar do AEE e, ao mesmo tempo, determina que serão consideradas, para o cômputo do duplo FUNDEB, tanto as matrículas na rede regular de ensino, como nas escolas especiais ou especializadas.

Além dos Decretos, as versões – preliminar e definitiva do PNE – carregam as mesmas imprecisões, o que, certamente, contribui para que os professores e gestores se sintam confusos e inseguros quanto as suas efetivas atuações junto a estudantes com deficiência. Afinal, qual seria, efetivamente, a política para a Educação de Pessoas com deficiência em nosso País?

3.2.17 Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência³⁸

Após 12 anos de tramitação, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi sancionada em 06 de julho do corrente ano, pela Presidente Dilma Rousseff. O conteúdo expresso no texto legal incorpora todas as conquistas já asseguradas nos dispositivos legais e políticos anteriores, especialmente na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2015).

Em seu capítulo IV, “Do Direito à Educação”, o Estatuto conta com três artigos que reforçam o direito da Pessoa com Deficiência e um sistema educacional inclusivo em todos os níveis ao longo de toda a vida, inclusive por meio de: programas de formação inicial e continuada de professores; formação continuada para o AEE; aprimoramento dos sistemas educacionais visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras; institucionalização do AEE no projeto pedagógico das escolas; serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o acesso ao currículo, oferta de Educação bilíngue, ensino da Libras, Sistema Braille e recursos de tecnologia assistiva; acesso à Educação Superior e à Educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; inclusão nos conteúdos curriculares de cursos de Educação Superior e de Educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à Pessoa com Deficiência, entre outras orientações inclusivas.

³⁸ Finalizar esse resgate dos marcos legais e políticos que tem impulsionado o desenvolvimento da Educação Inclusiva em nosso País com a Lei Brasileira de Inclusão é algo inusitado, pois não constava no esboço inicial deste estudo, porque não teria como precisar se poderia a tempo, mencioná-la. Sem dúvida, esse foi um momento de grande emoção, para mim, no desenvolvimento da escrita da tese. Foram longos anos de debate, reflexões, tensões até vermos publicado mais esse instrumento legal, totalmente alinhado com a prerrogativa filosófica, conceitual e legal da Educação Inclusiva para o qual havemos de conferir materialidade nas políticas e no discurso acerca da Educação Inclusiva.

Outro artigo que integrava o capítulo da Educação, quando da concepção da Lei, foi vetado pela Presidência da República. Tratata-se da reserva de, no mínimo, 10% (dez por cento) de vagas por curso e turno, nas instituições de Educação profissional e tecnológica, de Educação, ciência e tecnologia e de Educação Superior, públicas federais e privadas, nos processos seletivos para ingresso nos respectivos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, de Educação profissional técnica de nível médio, de Educação profissional tecnológica e de graduação e pós-graduação.

A justificativa para o veto está na Mensagem nº 246, de 6 de julho de 2015, da Presidência da República. Conforme teor do documento, apesar de meritória a proposição não apresentou os contornos necessários para sua implementação, como critérios de proporcionalidade relativos às características populacionais específicas de cada unidade da Federação onde será aplicada, aos moldes do previsto pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas” (BRASIL, 2012). Além disso, segundo a justificativa no âmbito do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Governo Federal concede bolsas integrais e parciais a Pessoas com Deficiência, de acordo com a respectiva renda familiar.

Sem a pretensão de estabelecer juízo ou posicionamentos a favor ou contra, mas com o desejo de buscar coerências ou dissonâncias conceituais, entendemos que uma legislação federal, de onde emanam diretrizes para todo o território brasileiro, deve ser ampla o suficiente para que cada estado e região possa se sentir contemplado e dela se beneficiar adaptando às suas especificidades regionais, como já acontece em quase todos os estados e municípios brasileiros que, com base nas legislações federais criam suas formulações normativas. No caso em questão, os critérios de proporcionalidade relativos às características populacionais de cada unidade da Federação seriam muito melhor regulados em âmbito local, pelos estados e municípios, sem que isso implicasse em retraimento de direitos para as Pessoas com Deficiência.

Vejamos, a seguir, alguns dispositivos e orientações políticas que têm contribuído para o desenvolvimento da política de Educação Inclusiva nas instituições de Educação Superior.

3.3 Pessoas com Deficiência na Educação Superior: o que dizem nossas legislações e orientações políticas

Nesse tópico expomos algumas orientações legais e políticas que são específicas para a Educação Superior e outras que, não sendo específicas, abordam também esse nível de ensino. Neste segundo caso, reapresentamos alguns dispositivos já abordados no tópico anterior, com o objetivo de mostrar o que trazem de recomendações para a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

Inicialmente, é necessário dizer que as instituições de Educação Superior³⁹ brasileiras, tanto quanto as escolas de Educação básica vêm sofrendo inúmeras transformações no que tange as novas prerrogativas legais que reposicionam a Educação Especial e orientam para a inclusão dos estudantes que constituem seu público alvo. Contudo, o quantitativo de matrículas na Educação básica é muito maior do que na Educação Superior: 843.342 para 29.221, conforme Censos da Educação Básica e Superior relativos a 2013, divulgados pelo INEP-MEC, o que nos leva a pensar que as escolas, prioritariamente o ensino fundamental, que é onde se concentram a maior parte dessas matrículas, estão tendo muito mais oportunidades, a partir do convívio com as Pessoas com Deficiência, de refletir e materializar os princípios e orientações legais da política de Educação Inclusiva.

Ao que pese a positividade do registro não podemos perder de vista a histórica exclusão do direito a educação, que inviabilizou até bem pouco tempo o ingresso das Pessoas com Deficiência na Educação Básica e, conseqüentemente na Educação Superior. Além disso, Moreira (2014) refere-se à precariedade de dados sobre a matrícula desses alunos na Educação Superior, o que pode ser considerado, segundo a pesquisadora, “[...] mais uma das marcas de sua exclusão, visto que dificulta a construção de políticas educacionais mais sólidas, que garantam seu acesso e permanência” (p.68, eBook).

Em decorrência de toda essa conjuntura, as Pessoas com Deficiência foram excluídas, historicamente, dos espaços educacionais, o que, em grande escala, restringiu e, na maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade. De igual modo parece evidente

³⁹ Por Instituições de Educação Superior (IES) entende-se, em consonância com a legislação pertinente e diretrizes políticas do MEC/Inep: universidades, centros universitários, centros federais de Educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades, faculdades tecnológicas, institutos ou escolas superiores (GRIBOSKI et al, 2014).

que a universidade pública brasileira ao longo de sua trajetória, vem encontrando inúmeras dificuldades para efetivar uma Educação pautada em referenciais inclusivos e democráticos.

As razões para essas “marcas de exclusão” na Educação Superior, que não dizem respeito somente a Pessoas com Deficiência, mas aos demais grupos em situação de vulnerabilidade social, como os afrodescendentes, os que vivem em situação de extrema pobreza, os grupos étnicos, as mulheres, os analfabetos, entre outros, talvez possam ser melhor compreendidas a partir da análise das condições nas quais se deu o nascimento da universidade no Brasil. Sabemos que sua criação não se concretizou alicerçada às especificidades da nossa realidade educacional, nem tampouco se pautou em políticas governamentais construídas a partir da preocupação de que a universidade viesse a assumir o papel social de democratizar o direito à Educação.

Um dos grandes marcos estruturantes das universidades em no País, foi o Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, estabelecido pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, mas seu teor não contribuiu para alterar o caráter excludente e seletivo da Educação Superior. Ao invés disso, de acordo com Garcia (2000), o Estatuto corrobora para consolidar a “[...] hegemonia dos que se pretendiam proprietários do saber, que eram também os proprietários das terras e de todas as riquezas produzidas, e que se utilizavam do saber para justificar seu poder” (p. 68-69). Isto demonstra que o Documento revelou-se insuficiente para diminuir o quadro de exclusão social e educacional brasileiro.

Passados quase quarenta anos, em 1968, a Lei nº 5.540/68 instituiu a Reforma Universitária, que concebeu a universidade pública como um locus democratizador e de inclusão educacional. Entretanto, alguns pesquisadores questionam seu caráter democrático, uma vez que, para Schwartzman (1986), como consequência da reforma, a nova república encontra o ensino superior brasileiro dominado pelo setor privado. Mesmo assim, Schwartzman (1986) registra, como positivo, a organização e mobilização dos professores das universidades públicas e comunidade acadêmica, que começou a problematizar e a solicitar uma universidade mais democrática e a sociedade civil organizada, por sua vez, começou a vincular Educação à cidadania e, conseqüentemente, à participação política.

Uma primeira iniciativa por parte do Ministério da Educação, com relação ao acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior, partiu da Portaria nº 1.793/1994 que recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. A orientação era, prioritariamente, para os cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão

de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da saúde, Serviço Social e demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. A Portaria orientava, ainda, para a manutenção e expansão de cursos adicionais de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial.

Interessante pesquisa sobre essa proposta governamental foi realizada por Chacon (2001). O pesquisador, em sua tese de doutorado, dedicou-se a investigar como as universidades brasileiras reagiram à Portaria. A pesquisa analisou as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos. O estudo mostrou que dos 58 cursos de Pedagogia e Psicologia, somente 13 realizaram alguma alteração em suas grades curriculares, o que equivale a apenas 22,5% do total de cursos investigados (CHACON, 2001).

No ano de 1996, o Aviso Circular nº 277, divulgado pelo MEC em oito de maio, apresentava sugestões especialmente voltadas para o processo seletivo, recomendando que a instituição possibilitasse “[...] a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos”, de modo a permitir a permanência, com sucesso, desses estudantes nos cursos. É importante registrar que essa deliberação foi fruto de uma intensa mobilização tanto das Pessoas com Deficiência e seus familiares, quanto das IES, conforme consta no texto do referido Aviso:

É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES (BRASÍLIA, 1996).

Um exemplo que comprova a articulação do segmento das Pessoas com Deficiência foi a inclusão, no texto do Aviso Ministerial, das sugestões encaminhadas ao Ministério da Educação por parte das Pessoas com Deficiência e seus familiares, com o intuito de favorecer o acesso desses à Educação Superior (BRASÍLIA, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, apresentou orientações específicas à Educação Superior:

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (BRASIL, 1999a)

Especificamente com relação às pessoas com deficiência física e sensorial, a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, determinou que fossem incluídos nos instrumentos de avaliação dos cursos de nível superior, para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação, os requisitos de acessibilidade listados no mesmo documento (BRASIL, 1999c). Essa Portaria foi substituída por outra: Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, por ser ainda mais específica no detalhamento das condições de acessibilidade que devem ser implementadas nas IES, para instruir o processo de avaliação das mesmas (BRASIL, 2003a).

Ainda na direção destas orientações, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1/2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, definindo que as instituições de Educação Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades de estudantes com necessidades educacionais especiais.

No ano seguinte, 2003, a Portaria nº 3.284, de 07 de novembro, dispõe sobre “requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências”, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. No que pese os avanços consideráveis no encadeamento das legislações que orientam e disciplinam critérios de acessibilidade para que Pessoas com Deficiência possam ingressar na Educação Superior e ter condições de participação e sucesso é necessário registrar que a Portaria em questão não faz nenhuma alusão às pessoas com deficiência intelectual e com transtornos globais de desenvolvimento, o que reflete um imaginário empobrecido acerca das potencialidades dessas pessoas de participarem da vida acadêmica na Educação Superior (BRASIL, 2003a).

Também o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, trata dos requisitos de acessibilidade em diversas áreas, determinando em seu artigo 24 que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionem “[...]”

condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004). Além disso, devem disponibilizar aos professores, alunos, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida “ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas” (art. 24, § 1º, inc. II). Importante destacar que é do cumprimento destas disposições que depende a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público. Também são fixados, no Decreto, prazos para que os estabelecimentos e espaços de uso público possam se adequar à lei. O Decreto, em capítulo III, Art.8º assim define acessibilidade:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Em 2007 o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE), tendo como um de seus objetivos o fortalecimento da inclusão educacional das Pessoas com Deficiência e, entre seus eixos, o acesso e a permanência dessas pessoas na Educação Superior. O Documento focaliza a qualidade da Educação e apresenta ações que deverão consubstanciá-la, entre elas, criação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior⁴⁰, que visa expandir o acesso de Pessoas com Deficiência a todos os espaços e atividades institucionais (BRASIL, 2007a).

Saviani (2007) nos oferece uma leitura crítica e primorosa acerca da efetividade do PDE no enfrentamento da problemática da qualidade de Educação. Um dos caminhos escolhidos pelo pesquisador foi o de buscar entender a singularidade do Plano, em confronto com os planos anteriores, em especial o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e, por esse caminho, chegou à conclusão de que o PDE foi formulado paralelamente e sem considerar o disposto no PNE, o que caracteriza uma descontinuidade nas políticas públicas que acaba por desfavorecer o alcance dos objetivos pretendidos. Para esse pesquisador, o PDE não se configura como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE: “Ele não parte do

⁴⁰ As informações sobre esse Programa estão disponíveis no site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>. Acesso em: 17 de jul. 2015.

diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este” (SAVIANI, 2007, p.1239).

No tocante a Educação Especial, objetivos e metas anunciadas no PNE (2001-2010), tais como – programas para equipar, em dez anos, as instituições de Educação Superior que atendam educandos surdos e com visão subnormal, formação de professores em Educação Especial e inserção de conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, incentivo a estudos e pesquisas sobre as diferentes áreas de deficiência – que demandariam tempo e um esforço conjugado dos entes federativos para a sua consecução, não foram retomadas pelo PDE.

No ano de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traça diretrizes para a Educação Inclusiva na Educação Superior. O documento traz a importante orientação de que a Educação Especial deve se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação das Pessoas com Deficiência na Educação Superior. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Decreto nº 7.611/2011 prevê, no §2º do art. 5º, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011). O Decreto contribui, em grande medida, para dar visibilidade à Educação Inclusiva na Educação Superior, dando consequência a dispositivos políticos anteriores que orientam a inclusão de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, e reforçando a orientação de criação de núcleos de acessibilidade, já recomendada no PDE, em 2007.

Outro dispositivo que traz orientações importantes aos sistemas de ensino e implicações na implementação da política de Educação Inclusiva é a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 2, de 1º de Junho de 2015 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. O dispositivo recomenda que os cursos de formação garantam, nos currículos,

entre outros conteúdos, o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

No ano de 2015 a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC) emitiu a Nota Técnica nº 305, prestando esclarecimentos, às IES e a comunidade em geral, acerca da acessibilidade na Educação Superior. A Nota contempla três eixos que tratam da Obrigação das IES quanto a acessibilidade e da averiguação de cumprimento no âmbito dos processos regulatórios e de supervisão e deixa claro que é obrigatório que as IES assegurem acessibilidade as Pessoas com Deficiência. Essa obrigatoriedade é determinada pelos seguintes Dispositivos: Decreto nº 5.296/2004, Lei nº 10.048/2000, Lei nº 10.098/2002, Decreto nº 5.626/2005, Decreto nº 7.611/2011 e regulamentada pela Portaria nº 3.284/2003 do Ministério da Educação.

Esses são alguns dos principais referenciais legais e políticos e eventos produzidos em âmbito nacional e internacional que enfatizam a inclusão social e uma Educação de qualidade para todos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, esses documentos reforçam a necessidade de elaboração e implementação de ações voltadas para a universalização do acesso a Educação e a ampliação da escolarização até os níveis mais elevados de ensino.

É possível perceber no encadeamento dos dispositivos, o aprofundamento da discussão sobre o direito de todos à Educação e a problematizando acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos. Temos no Brasil, especialmente na última década segundo Vasques e Baptista (2014), um acúmulo de evidências, de ordem política e acadêmica, de valorização dos processos inclusivos das Pessoas com Deficiência, onde os estudos relativos à Educação Especial enfatizam iniciativas de implementação de políticas, com predomínio de potencial inovador que se faz presente em redes de ensino.

Talvez possamos apontar que dentre os documentos comentados nesse texto, um dos que mais expressa essa problematização é a Declaração de Salamanca (1999) e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. A importância da Declaração, segundo Balduino (2006), por tratar-se de Documento que pela primeira vez utiliza o termo “inclusão” para a Educação, o que a torna, na visão do pesquisador, um marco na delimitação dos direitos da Pessoa com Deficiência, e que desde sua elaboração são tomadas medidas no

intuito de ampliar legalmente as possibilidades de inserção dessas pessoas nas classes comuns.

Contudo, percebemos, também, como esse caminho da evolução das políticas e da legislação é cotejado, o tempo todo, por paradoxos, descontinuidades, contradições, resistências, que fazem com que tenhamos diferentes interpretações e, conseqüentemente, diferentes práticas, todas sob a bandeira da Educação Inclusiva. Importa, para nosso objeto de estudo, buscar entender como e, em que medida, esse cenário complexo e que adentra no cotidiano das pessoas por meio de veiculação na imprensa, nas redes sociais, nos meios de comunicação em geral, nas conversas informais e demais espaços de comunicação e interação social, interfere na construção de RS ou as coloca em movimento.

Conforme evidenciado na Parte 2 desse estudo, Moscovici (1978) apresenta uma tipologia das RS, segundo a qual estas podem ser hegemônicas, emancipadas ou polêmicas. Ao fazê-lo, pretendeu demonstrar como o contraste entre os diferentes tipos de representações confirma os distintos tipos de relações sociais em contraposição ao pensamento individual e coletivo. Segundo ele, as RS podem ser classificadas em hegemônicas, emancipadas e polêmicas. Frente, pois, a essa tipologia apresentada por Moscovici (1978) e ao reconhecimento que a construção teórica e conceitual da política de inclusão traz a marca da ambigüidade, que está presente na literatura, na legislação, no debate e, conseqüentemente, nas práticas de materialização da Educação Inclusiva, questionamos: que tipo (ou os tipos) de RS esse contexto conturbado favorece construir?

PARTE 4

[...] representações positivas acerca das possibilidades de inclusão educacional de estudantes com deficiência poderão ser indutoras de práticas metodológicas e processos avaliativos sensíveis às diferenças humanas e comprometidos com o processo de aprendizagem desses estudantes.

PARTE 4 – CONTEXTOS EMPÍRICOS SUSTENTADOS PELOS APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como anunciado na primeira parte do trabalho, adotamos, neste estudo, a tese de que as representações sociais (RS) que os professores possuem, acerca da Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, interferem em seu trabalho docente de maneira definidora da relação que estabelecem com esses sujeitos. Dessa forma, representações positivas acerca das possibilidades de inclusão educacional de estudantes com deficiência poderão ser indutoras de práticas metodológicas e processos avaliativos sensíveis às diferenças humanas e comprometidos com o processo de aprendizagem desses estudantes. Igualmente, se o professor possui uma representação de Pessoa com Deficiência como alguém incapaz de aprender, progredir em seus estudos e chegar à Educação Superior, essa representação poderá influenciá-lo a não investir nesse estudante, simplesmente recebê-lo na sala de aula em função de uma exigência legal sem, tampouco, empreender um esforço para ensiná-lo.

Essa compreensão talvez tenha sido construída bem antes de termos conhecimento da Teoria das Representações Sociais (TRS) e esteja cotejada, em grande medida, nas percepções construídas em nossa experiência como docente em escolas e instituições de Educação Superior. No entanto, encontra ancoragem na literatura científica acerca do tema. Podemos encontrar em Moscovici (1978; 2003); Abric (1998); Jodelet (1989; 1991), entre outros, referência à função das RS como orientadoras de condutas e das relações sociais. Abric (1998) aponta algumas funções fundamentais das RS e, entre elas, está a função de guiar comportamentos e práticas; orientar a conduta; criar modelos de antecipação e justificativas da ação⁴¹.

Essas considerações foram motivadoras de nosso desejo de conhecer as RS que professores de estudantes com deficiência possuem sobre inclusão desses sujeitos na Educação Superior. Para abordarmos a temática optamos pela realização de três contextos empíricos em que adotamos a abordagem qualitativa e quantitativa para o primeiro e segundo estudos e qualitativa para o terceiro estudo.

⁴¹ As demais funções atribuídas às RS por Abric (1994; 1998) estão descritas na Parte 2 da pesquisa: Representações Sociais: escopo teórico, conceitual e aderência aos estudos em Educação (p.48).

A abordagem qualitativa valoriza a busca do significado e da interpretação, com a intencionalidade de produzir conhecimentos aplicados a um contexto particular. Para Gatti e André (2011) as questões postas pelos pesquisadores que se dedicam a estudos de natureza qualitativa referem-se à impossibilidade de conhecer sobre o “humano-social” e o “humano educacional” sem uma imersão nas interações situacionais em que os sentidos são produzidos. Ao dizer das pesquisadoras:

Assume-se, nessa perspectiva que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 29).

Subjacente ao pensamento das autoras está a crítica ao modo positivista de conceber e fazer ciência, o qual se assenta na cisão entre sujeito e objeto e defende a neutralidade do pesquisador. Esta crítica está, também, na base da TRS, como mencionado anteriormente. Sendo a pesquisa qualitativa uma abordagem que reconhece e se volta à singularidade dos sujeitos e acontecimentos sociais, seu escopo comporta o universo de significados, crenças, valores, aspirações e, portanto, coaduna com a TRS.

Goldenberg (2004) apresenta os diferentes métodos de coleta de dados que subsidiam a pesquisa qualitativa: o estudo de caso, o método bibliográfico, a entrevista, o questionário e a observação. Defende, ainda, a combinação dos métodos de análise quantitativos e qualitativos, explicitando que os primeiros pressupõem uma população de objetos comparáveis e os segundos trazem as particularidades de um fenômeno, mergulhando no tema pesquisado. Segundo a autora, o conflito entre pesquisa qualitativa e quantitativa é artificial, pois ambas as abordagens são formas de produzir conhecimento.

No campo da Psicologia, de onde surgem as RS, Almeida e Freire (2008) referem-se a duas perspectivas básicas de investigação. A primeira, definida pelos autores como “empírico-analítica” e confundida, algumas vezes, com “investigação quantitativa, positivista e experimental”, a investigação tem como objetivo explicar, prever e controlar os fenômenos. Já a segunda, constitui-se como uma reação à primeira, assumindo uma perspectiva marcadamente antipositivista, cuja realidade psicoeducativa é percebida como mais dinâmica, fenomenológica, associada à história individual e aos seus contextos, de onde advém a compreensão de que nenhum estudo poderá ser feito sem o recurso da própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações. Para tanto, será necessário buscar conhecer

as crenças, valores, relações e sistema de comunicação, bem como suas representações para os indivíduos e grupos.

Explica-se, dessa forma, a importância maior dos métodos qualitativos nos estudos em Psicologia e na interface com Educação, que utilizam a TRS. Do ponto de vista metodológico, temos na TRS uma diversificação de métodos e técnicas. Segundo Farr (1994), nenhum método em especial é privilegiado pela Teoria, a escolha está intimamente relacionada aos objetos e sujeitos de pesquisa. Nesse mesmo contexto, Jodelet (2001) enumera possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas nos estudos de RS: entrevistas, observações participantes, análises de documentos e discursos, técnicas de associação livre de palavras, entre outras. Ainda, corroborando com Farr e Jodelet, temos em Lane (1995) que as estratégias metodológicas para a abordagem dos conceitos de RS podem incluir desde entrevistas abertas, semiestruturadas, questionários abertos e fechados, desenhos e representações gráficas. Especialmente nessa pesquisa utilizamos questionários, com Teste de Associação Livre de Palavras – TALP (Apêndice A) e entrevistas semiestruturadas (Apêndice B).

Optamos pelo TALP por se tratar de uma técnica projetiva bastante utilizada em pesquisas de RS que, de acordo com Nóbrega e Coutinho (2003), favorece a atuação sobre a estrutura psicológica do sujeito, evocando manifestações que são evidenciadas a partir das “[...] quatro principais condições de um teste projetivo: estimular, tornar observável, registrar e obter a comunicação verbal” (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 67). Também, na visão das autoras, o emprego da TALP em pesquisas de RS se justifica por envolver um repertório conceitual que se alinha com as investigações abertas, pois possibilita evidenciar os universos comuns de palavras que surgem face aos distintos estímulos apresentados aos sujeitos.

Outro aspecto importante no emprego do TALP é a sua especificidade de ser uma ferramenta de preenchimento bem mais rápido do que uma entrevista, o que favorece a captação de um número significativo de participantes. Além disso, pela sua característica, não se restringe a informações superficiais, porque ao evocar as ideias que emergem com cada enunciado, é solicitado aos sujeitos da pesquisa que respondam seis itens contínuos sobre esse mesmo enunciado. Essa dinâmica faz com que se construa uma linha de raciocínio sobre a representação do participante, a partir das palavras ou frases que vão sendo evocadas por ele.

As informações obtidas com a aplicação do TALP foram posteriormente analisadas com a utilização do software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L’Analyse des Evocations). Trata-se de um conjunto de programas para a análise das evocações, cuja

elaboração e desenvolvimento se devem a Pierre Vergès. O EVOC permite a realização de cálculos estatísticos, construindo matrizes de cocorrências, que servem de base para a construção do “quadro de quatro casas”. De acordo com Abric (1998), a utilização desse software permite a captação de elementos implícitos ou latentes nas representações.

O eixo estruturante desse software é a Teoria do Núcleo Central (TNC) proposta por Jean Claude Abric em 1976. Para este autor toda RS está estruturada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação, sendo, portanto, estável e resistente a mudanças; já o sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação (ABRIC, 1998).

Conforme Sá (1996), ainda que constituam entidades unitárias, as RS são geridas por um sistema interno duplo, em que cada parte tem uma função específica e complementar ao da outra. Assim, existe em primeira instância, um sistema central, formado pelo núcleo central da representação, que possui, entre outras características, a potencialidade de refletir as condições sócio históricas e os valores do grupo, já que é marcado pela memória coletiva, e de constituir a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, determinando a homogeneidade do grupo social. Além disso, o sistema central por possuir certa estabilidade e coerência, resiste à mudança, assegurando, assim, a continuidade e a permanência da representação.

Dessa forma, percebe-se a importância do sistema central enquanto responsável tanto pela organização interna (consistência) quanto pela estabilidade (permanência) da representação, além de possibilitar a identidade por meio desta base comum e consensual⁴².

Buscamos, ainda, para enriquecer a leitura das informações coletadas, a análise de conteúdo de Bardin (2011) como uma possibilidade interpretativa para o terceiro contexto empírico. Trata-se de uma técnica de análise de dados que vem sendo cada vez mais utilizada nas pesquisas qualitativas no campo da Educação. Na perspectiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicações que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Assim buscou-se, nesse estudo, a análise temática que “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos do

⁴² A TNC é melhor explicitada na segunda parte desse estudo: A Teoria das Representações Sociais como aporte para o estudo, no item 2.4: Diferentes e mesmos fios tecem a Teoria das Representações Sociais (p. 63).

sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (BARDIN, 2011, p. 135).

Convém ressaltar que todas as formas de comunicação (fotografias, áudios, filmes, por exemplo) podem ser analisadas empregando o recurso da análise de conteúdo, entretanto, Bauer e Gaskell (2003) indicam os materiais textuais escritos como os mais tradicionais, podendo ser manipulados pelo pesquisador na busca por respostas às questões de pesquisa, independente da origem desse material. Outros pesquisadores, como Minayo (2001) e Chizzotti (2006), chamam a atenção para a possibilidade que a análise de conteúdo nos proporciona de acessarmos, não somente o conteúdo manifesto, como também o conteúdo latente das comunicações.

Com base nesse escopo metodológico e para alcançar o objetivo geral, conhecer e analisar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores e não professores de estudantes com deficiência, e os objetivos específicos, realizamos 3 (três) contextos empíricos, que apresentamos sumariamente no quadro abaixo:

Quadro 4 – Apresentação sumária dos contextos empíricos

PRIMEIRO CONTEXTO	SEGUNDO CONTEXTO	TERCEIRO CONTEXTO
Explorando as RS sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência.	Explorando as RS sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores de Pessoas com Deficiência.	Explorando as RS sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores de Pessoas com Deficiência, na Educação Superior de uma instituição privada de ensino.
↓	↓	↓
OBJETIVO GERAL DOS ESTUDOS		
Conhecer e analisar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, construídas por sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e por Pessoas com Deficiência.	Conhecer e analisar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, construídas por professores de Pessoas com Deficiência.	Conhecer e analisar as RS sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, construídas por professores de Pessoas com Deficiência, na Educação Superior de uma instituição privada.
↓	↓	↓
PARTICIPANTES		
• 276 pessoas que informaram		

não serem professores de Pessoas com Deficiência divididas em dois subgrupos: <ul style="list-style-type: none"> • 253 Pessoas com nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência e; • 23 Pessoas com Deficiência. 	109 professores, sendo 70 da educação básica e 39 da Educação Superior.	04 professores de estudantes com deficiência de uma instituição privada de ensino superior.
↓	↓	↓
INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS		
Questionário de Associação Livre de Palavras	Questionário de Associação Livre de Palavras	Entrevistas semiestruturadas
↓	↓	↓
TÉCNICA PARA ANÁLISE DOS DADOS		
Teoria do Núcleo Central	Teoria do Núcleo Central	Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para a obtenção dos questionários empregados no primeiro e segundo contextos empíricos utilizamos o ambiente virtual e presencial. No primeiro caso criamos uma página no Facebook⁴³, intitulada “Pesquisa: inclusão na Educação Superior”, onde postamos o questionário com uma breve apresentação da pesquisa e solicitação de colaboração (Apêndice C).

A página permaneceu aberta durante 83 dias, no período de 11 de março a 1º de junho de 2014, para que os colaboradores, voluntariamente, pudessem responder ao questionário⁴⁴. Durante esse período renovamos o convite por várias vezes, por meio de lembretes no Facebook, telefonemas a amigos e envio de e-mails solicitando que compartilhassem o questionário com seus contatos. A resposta a nossa solicitação mobilizou pessoas amigas, principalmente amigos professores de instituições de Educação Superior que convidaram seus alunos a engajar-se na pesquisa.

Contando com esse apoio, além dos demais colaboradores que responderam ao questionário por iniciativa própria, chegamos em 1º de junho a 460 questionários respondidos, o que representava 46% com relação à meta a que nos propomos inicialmente, de coletar 1.000 questionários. Considerando o esforço empreendido e os resultados obtidos, avaliamos

⁴³ Endereço eletrônico: <<https://www.facebook.com/groups/233757306747929/>>(Apêndice C).

⁴⁴ A ideia inicial era manter a página aberta por apenas um mês, mas percebemos ser um tempo insuficiente para o alcance da quantidade de questionários pretendida.

que outra estratégia seria necessária para obtenção da quantidade desejada de questionários, então optamos por solicitar o preenchimento dos questionários também de forma impressa.

Nessa modalidade – questionários impressos – obtivemos um retorno bastante positivo. Algumas colegas professoras se dispuseram a aplicar os questionários em cursos de Graduação (em especial Pedagogia, Letras e Serviço Social), outros colaboradores aplicaram em sala de espera de consultório de Psicologia, grupo de jovens de igreja evangélica e salão de beleza. Dessa forma, conseguimos aplicar 543 questionários que somados aos 460 respondidos por meio da rede social (Facebook) totalizaram 1003. Entretanto, obtivemos uma perda⁴⁵ de 101 questionários do universo de 1003, o que equivale a 10,10%, conforme mostra o quadro abaixo.

Tabela 2 - Síntese quantitativa de questionários aplicados e respondidos

TIPO	RECEBIDOS	VÁLIDOS	PERDIDOS	APROVEITAMENTO %
On line	460	397	63	86,30
Impressos	543	505	38	93,00
Total	1003	902	101	89,90

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Após o recolhimento dos questionários estabelecemos alguns critérios para o planilhamento das informações, com o objetivo de favorecer o detalhamento e a análise da base empírica coletada. Utilizamos, para uma primeira categorização, as respostas ao questionário sociodemográfico, mais especificamente as questões relacionadas à identificação dos participantes com Pessoas com Deficiência (questões 3 a 7), de onde estabelecemos os seguintes agrupamentos:

⁴⁵ Estamos considerando perda tanto os questionários distribuídos que não retornaram quanto os que foram respondidos, mas estavam muito confusos dificultando a compreensão ou com muitas questões sem resposta.

Tabela 3 - Síntese quantitativa das informações sociodemográficas acerca da identificação dos participantes da pesquisa com Pessoas com Deficiência

Identificação com Pessoas com Deficiência	Quantitativo			Percentual com relação ao total de questionários válidos
	On line	Impressos	Total	
Amigos	82	117	199	22,06
Amigos e parentes	75	93	168	18,63
Amigos e professores	17	38	55	6,10
Amigos, parentes e professores	15	11	26	2,88
Parentes	68	82	150	16,63
Parentes e professores	-	3	3	0,33
Professores	17	8	25	2,77
Sem identificação com Pessoas com Deficiência	64	189	253	28,05
Pessoa com Deficiência	7	16	23	2,55
TOTAL	345	557	902	100

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

À medida que organizamos as informações, uma fonte inesgotável de possibilidades analíticas foi se configurando. O primeiro eixo de questões: “dados de identificação do respondente” trouxe informações sociodemográficas que permitiram muitos cruzamentos e aproximações promissoras para o conhecimento das RS. Quando qualificamos as RS como um “saber prático” importa conhecer as experiências a partir das quais ele é produzido (JODELET, 2001; SPINK, 1993). Igualmente, quando concebemos as RS como uma teoria sobre a produção dos “saberes sociais”, precisamos buscar conhecer as possibilidades de interação social, de conversação, em que as pessoas e os grupos estão expostos e implicados (JOVCHELOVITCH, 1998).

Dessa maneira, faz sentido pensar o quanto informa sobre as RS de alguém ou de algum grupo sobre a Pessoa com Deficiência e seu processo de inclusão na Educação Superior, o fato de serem “amigos”, “amigos e parentes”, “amigos e professores”, “amigos, parentes e professores”, “parentes”, “parentes e professores”, “professores”, “pessoas sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência” ou, mesmo, “Pessoas com

Deficiência”. No que esses vínculos e a interação, em alguns casos, diária com Pessoas com Deficiência, contribuem para a construção das RS sobre esses sujeitos e suas possibilidades de inclusão na Educação Superior? Que efeito, ou efeitos, são capazes de produzir determinados vínculos e espaços de interação?

Embora as informações coletadas compusessem uma tessitura analítica de possibilidades ilimitadas, seria impossível contemplá-las nos limites de uma tese. Então realizamos recortes, por meio de três contextos empíricos que passamos a apresentar a seguir.

4.1 PRIMEIRO CONTEXTO: Explorando as representações sociais sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e por Pessoas com Deficiência

Conforme apresentado anteriormente, as informações sociodemográficas acerca da identificação dos participantes da pesquisa com Pessoas com Deficiência possibilitaram que chegássemos a nove grupos diferenciados dentre o universo dos respondentes. Entretanto, para este primeiro contexto empírico que traz o objetivo de conhecer as RS acerca da inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, construídas por sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e por Pessoas com Deficiência, optamos por recortar nossa amostra em dois subgrupos: um de sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e que dizem não ter “nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência”⁴⁶ e outro, de sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e que são “Pessoas com Deficiência”.

No primeiro caso dois critérios fundamentaram a escolha do subgrupo. O primeiro foi o critério do contraste ou da oposição com relação à identificação com Pessoas com Deficiência. Pensamos ser este subgrupo, que informa não possuir nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência o mais contrastante com os outros dois subgrupos, de professores de Pessoas com Deficiência, tratados no segundo e terceiro contextos empíricos. O segundo critério foi quantitativo, considerando que esse subgrupo apresentou o maior percentual de questionários respondidos (253 de 902), perfazendo 28,05% da totalidade da amostra.

No segundo caso, subgrupo de Pessoas com Deficiência, buscamos uma suposta coerência entre o discurso e a prática, dando voz aos sujeitos que são nossos objetos de representação. Há algum tempo vem se desenvolvendo no Brasil e no mundo uma nova

⁴⁶ A expressão *nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência* foi escolhida pela pesquisadora para se referir aos respondentes que informaram não serem professores, nem amigos, nem familiares de Pessoas com Deficiência, nem tampouco Pessoas com Deficiência.

atitude de colocar as Pessoas com Deficiência a frente de todas as ações e decisões tomadas a seu respeito, em todos os âmbitos da vida.

Para Sasaki (2007), a Declaração de Madri, em 2002, foi o primeiro documento internacional a apresentar a frase "Nada sobre Pessoas com Deficiência, sem as Pessoas com Deficiência", numa versão mais explícita do lema "Nada sobre nós, sem nós". Desde então, a proposição começou a ganhar adeptos, que não são somente as Pessoas com Deficiência e seus familiares, mas pesquisadores, gestores de políticas públicas, organizações governamentais e não governamentais, e o público em geral.

Contudo, além de conferir legitimidade à pesquisa, a interlocução com as Pessoas com Deficiência tem a intenção de qualificar nossa base empírica colhendo representações que, sendo das próprias Pessoas com Deficiência provavelmente estejam ancoradas em uma matriz identitária de conteúdos afetivos e experiências cognitivas intimamente relacionadas a uma trajetória de vida permeada por preconceitos e barreiras de toda ordem e, em alguns casos também de superação, como nos mostra a literatura acerca da história das Pessoas com Deficiência, discutida na terceira parte desse estudo. Conhecer as RS e o núcleo central das representações de sujeitos com vivências tão distintas dos demais grupos pesquisados e confrontá-las com estes, pareceu-nos uma possibilidade analítica interessante ao estudo.

Pelo exposto e, sabendo que para a constituição das RS entram em jogo os significados em conformidade com os grupos de pertença e o contexto social no qual se inserem as pessoas e os grupos, colher as RS partilhadas por grupos de pessoas que dizem não ter “nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência” e pelas próprias “Pessoas com Deficiência”, e confrontá-las com as RS de professores de Pessoas com Deficiência estabeleceu-se na estratégia estruturante de nossa pesquisa.

Apresentamos a seguir a caracterização dos sujeitos da pesquisa e discussão das informações obtidas nesse primeiro contexto empírico.

4.1.1 Primeiro Subgrupo: Sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência

4.1.1.1 Objetivo geral do estudo

Conhecer e analisar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por sujeitos não

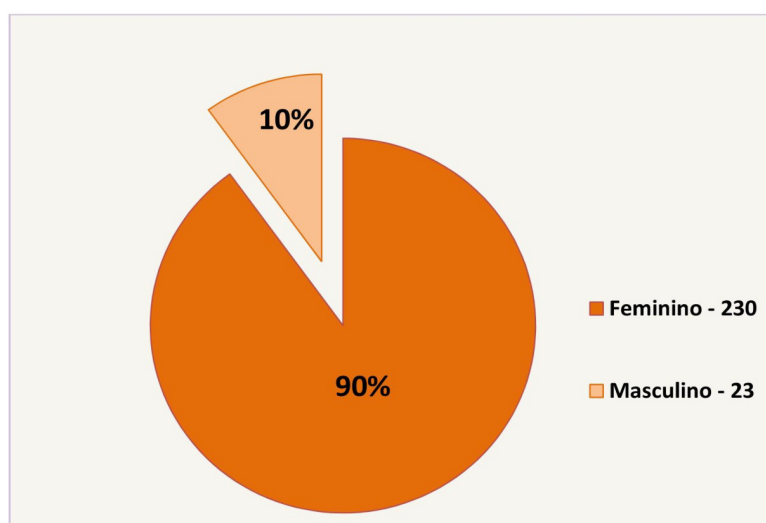
professores de Pessoas com Deficiência e que informam não possuir nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência.

4.1.1.2 Perfil dos participantes

Partindo da perspectiva qualitativa de que somente podemos entender significados se os situarmos em um contexto, toda a discussão de informações coletadas em uma pesquisa terá sentido à medida que for tomada à luz da conjuntura (ou conjuturas) social em que foi concebida. Dessa forma passamos a apresentar algumas reflexões acerca do esforço empreendido para conhecer/compreender o lugar de onde falam os participantes da pesquisa. Participaram desse contexto empírico 253 pessoas, com o seguinte perfil sociodemográfico:

4.1.1.3 Sexo

Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes por sexo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme se pode observar no gráfico acima, os respondentes nesse subgrupo são predominantemente do sexo feminino, que perfaz 90% da amostra. Essa tendência será verificada também nos outros dois contextos empíricos que serão apresentados na sequência. Prevalência explicada pelo fato de termos solicitado ajuda junto a nossas relações profissionais e de amizade para conseguirmos o quantitativo desejado de questionários e,

essas pessoas, em função da especificidade de seus trabalhos, atuarem predominantemente com públicos femininos.

Do total de 253 questionários, 189 foram respondidos de forma impressa, sendo que: 36 respondentes foram mulheres que aguardavam para serem atendidas em dois salões de beleza; 17 foram respondidos por mulheres em um consultório de Psicologia e 136 foram respondidos por estudantes de cursos de Pedagogia, Letras e Serviço Social, onde se sabe que a grande maioria do público é feminina. Os 64 restantes foram respondidos pelo Facebook (rede social) de forma espontânea, de onde provavelmente tenha vindo a maior parte dos respondentes do sexo masculino.

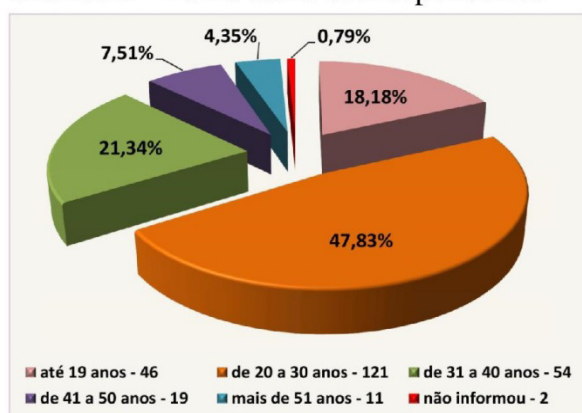
Embora não tenhamos nos dedicado ao aprofundamento de reflexões sobre as implicações de ser do sexo feminino ou masculino na elaboração das RS de uma pessoa ou grupo, não podemos desconsiderar o quanto o atravessamento de questões de gênero, que extrapolam a identidade biológica de uma pessoa e determinam papéis e lugares sociais, interferem na forma como as pessoas pensam, interpretam a realidade cotidiana e fixam posições em relação a situações e eventos sociais. Pelo próprio caminho das RS encontramos que:

[...] no rumor das conversas que fundamentam o senso comum, na literatura, no discurso científico, em tudo que é impresso ou falado, podemos encontrar representações sociais que instituem o mundo em suas clivagens valorativas. [...] Ao feminino o mundo do sentimento, da intuição, da domesticidade, da inaptidão, do particular; ao masculino a racionalidade, a praticidade, a gerência do universo e do universal (SWAIN, 2001, p.12).

Dessa forma, não há como desconsiderar que as RS conhecidas nesse contexto empírico, como nos demais, por serem predominantemente de mulheres, sofrem a interferência, em alguma medida, dos condicionantes de ordem social e cultural, que colocam homens e mulheres em lugares opostos, hierarquizados e excludentes, em conformação com a “natureza” feminina ou masculina. Provavelmente não conseguimos explicitar aqui a dimensão com que a questão de gênero afeta a construção das RS, mas acreditamos existirem elementos suficientes para reconhecer essa implicação.

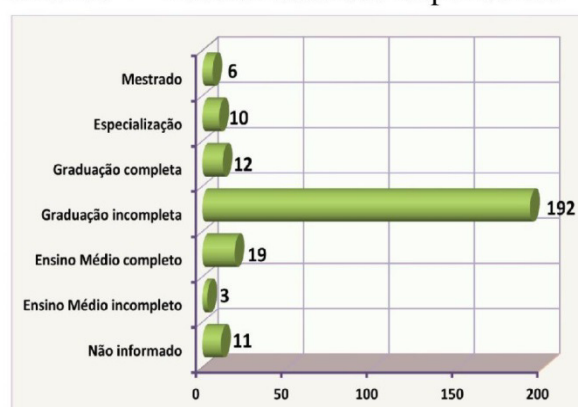
4.1.1.4 Faixa etária e escolaridade

Gráfico 3 – Faixa etária dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 4 – Escolaridade dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os Gráficos 3 e 4 informam acerca da faixa etária e da escolaridade dos participantes da pesquisa nesse subgrupo. O gráfico referente à faixa etária mostra a predominância de idade entre 20 e 30 anos, equivalente a aproximadamente 48% do universo da amostra. Essa é justamente a faixa etária que se sobressaiu na informação sobre a escolaridade: graduação incompleta, perfazendo 76% do universo de respondentes. Neste quantitativo estão, certamente, os 136 respondentes que informaram estar cursando Pedagogia, Letras ou Serviço Social. Indicando que a maioria dos respondentes nesse subgrupo são estudantes de cursos de Educação Superior.

Sobre essas constatações é interessante observar que, mesmo informando não terem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência, esses respondentes provavelmente estejam tendo acesso, mesmo que minimamente, a informações ou conhecimentos sobre a inclusão social e educacional de Pessoas com Deficiência, uma vez que, por exigência legal⁴⁷ todos os cursos de formação de professores possuem, atualmente, a disciplina de Libras em seus currículos. Para os demais cursos de Educação Superior e de Educação Profissional, a Libras é disciplina curricular optativa. Além disso, grande parte das instituições de Educação Superior (IES), tanto públicas como da iniciativa privada vivem hoje um processo de adequação aos dispositivos legais que asseguram a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior. Essas IES são submetidas regularmente aos processos de avaliação

⁴⁷ A obrigatoriedade do ensino de Libras está disposta no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no qual consta, no Art. 3º que “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. O Decreto na íntegra está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.

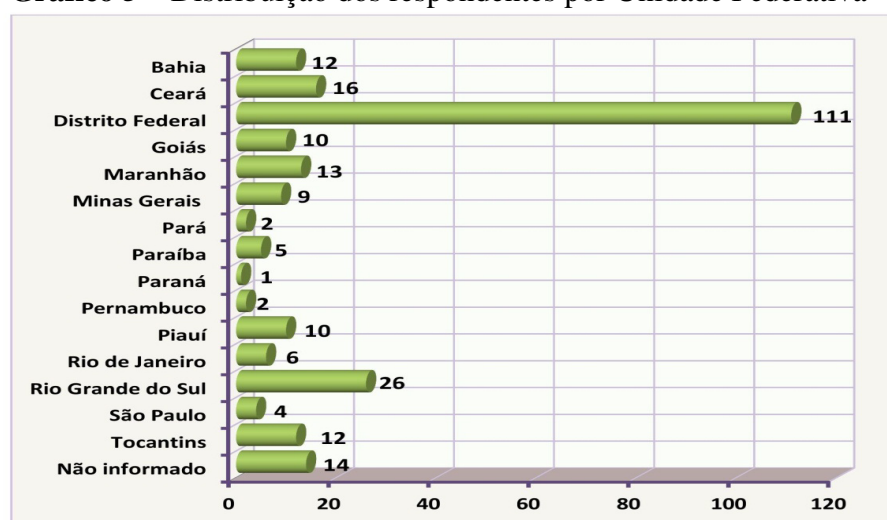
institucional e de cursos, nos quais a acessibilidade constitui marco regulatório e está presente em todas as dimensões do instrumento avaliativo utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC)⁴⁸.

Esse processo de implementação de práticas inclusivas para contemplar os dispositivos legais envolve várias instâncias, desde os processos de gestão até as práticas pedagógicas em sala de aula. E, sendo a comunicação o “berço e desaguadouro das representações” (ARRUDA, 2002, p. 134), com certeza, esse quantitativo de estudantes que informou não ter nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência não está imune a tantos atravessamentos de sentidos e significados que estão nas “conversas” que envolvem a concretização da Educação Inclusiva.

Outra reflexão importante a ser feita com relação à faixa etária predominante dos participantes desse estudo, 20 a 30 anos, é que precisamos contextualizá-la no processo histórico de evolução da visão sobre as Pessoas com Deficiência tanto em nosso País quanto em âmbito mundial. Com base nesse processo, podemos pensar que as experiências que esse subgrupo está tendo oportunidade de vivenciar com relação às Pessoas com Deficiência estão permeadas, predominantemente, pelo modelo de inclusão social e educacional, cujo escopo conceitual tem sido, a partir da década de 1990, traduzido para o público em geral, pelos meios de comunicação como televisão, jornal, redes sociais, revistas, etc.

4.1.1.5 Unidade Federativa

Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes por Unidade Federativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

⁴⁸ As informações sobre os processos e instrumentos de avaliação das instituições e dos cursos de Educação Superior estão disponíveis no site do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

A distribuição dos respondentes por Unidade Federativa mostra o que já foi informado no item 4.1, que apresenta considerações gerais sobre os contextos empíricos: o maior quantitativo de participantes está no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul, por ser nosso atual local de moradia e nosso estado natal. Nesses dois locais a acolhida à pesquisa foi maior devido aos laços de amizade e relações profissionais estabelecidas.

Ampliando a reflexão sobre o que podem estar nos sinalizando os elementos sociodemográficos, poderíamos agregar à análise uma discussão sobre as IES de onde veio grande parte dos questionários respondidos nas Unidades Federativas que registraram a maior incidência de participantes: aproximadamente 44% no Distrito Federal e 10% no Rio Grande do Sul, totalizando 54,15% da amostra. No caso do Rio Grande do Sul, a quase totalidade do universo de respondentes são estudantes de uma instituição de Educação Superior da iniciativa privada que, desde o ano de 1998 desenvolve ações relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva no âmbito da pesquisa, ensino e extensão⁴⁹.

Já no Distrito Federal os questionários foram aplicados em três instituições de Educação Superior (IES) da iniciativa privada, nos cursos de Pedagogia, Letras e Serviço Social. Todas as IES possuem estudantes com deficiência matriculados e em duas existem alunos com deficiência nos cursos de Pedagogia. Além da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia e Letras, uma das IES tem uma disciplina de Educação Inclusiva e um projeto integrador, onde são pensadas ações para favorecer a inclusão dos estudantes com deficiência. As outras duas IES, apesar de ter estudantes com deficiência, não desenvolvem ações específicas, além da obrigatoriedade legal da disciplina de Libras⁵⁰.

Outra informação importante é que todas as IES, com exceção de uma do DF, passaram recentemente por processos de avaliação institucional e, portanto, tiveram que se mobilizar para atender aos quesitos de acessibilidade dispostos no instrumento de avaliação do MEC/INEP, o que costuma causar um intenso *burburinho* que, ao dizer de Moscovici (1978), é bastante interessante para as RS, pelo seu potencial de colocá-las em movimento.

⁴⁹ Nos anos de 1998 a 2004 tive a oportunidade de atuar, como docente na referida instituição, onde desenvolvi, juntamente com os demais professores do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, muitas ações voltadas à Educação Especial na perspectiva da inclusão. Parte dessa experiência está descrita na primeira parte desse trabalho, no tópico Procurando na memória o lugar social de quem fala (p. 33).

⁵⁰ Essas informações acerca dos cursos e IES do Distrito Federal de onde vieram os questionários foram fornecidas em conversa informal com as coordenadoras dos cursos.

4.1.1.6 Profissão ou ocupação⁵¹

Outro dado sociodemográfico coletado foi com relação à profissão ou ocupação dos participantes, de onde se obteve que 70 respondentes (27,67%) não estão trabalhando, já que informaram serem somente “estudantes”, 32 (12,65%) não informaram a profissão e 4 informaram estarem “desempregados” (1,58%). Somando as três respostas, temos um percentual de aproximadamente 42% sobre o qual não é possível estabelecer nenhuma possibilidade analítica de possíveis influências entre a profissão e as RS.

Ainda merece ser ressaltada a presença 30 pessoas nesse subgrupo (aproximadamente 12% do total) que embora não sendo professores de estudantes com deficiência, possivelmente tenham alguma convivência com esses estudantes uma vez que, pela especificidade de suas ocupações, estão presentes em escolas ou IES. As ocupações informadas foram: auxiliar de brinquedoteca (1), agente educacional (2), auxiliar pedagógico (1), inspetor interno escolar (1), jovem educador (1), assistente de sala de aula (1), monitores escolares (5), secretário acadêmico e escolar (3) e supervisor pedagógico (2); além de 13 respondentes que informaram serem professores, porém não possuem alunos com deficiência.

Os demais, 117, que correspondem a 46,24% da amostra, informaram ocupações diferenciadas que podem, ou não, proporcionar alguma interação com Pessoas com Deficiência.

4.1.1.7 Instrumento de coleta de informações e procedimentos

Para a coleta de informações utilizamos os questionários que foram respondidos por meio virtual e presencial, conforme explicitado nas considerações introdutórias dessa quarta parte.

O questionário dividiu-se em três eixos. O primeiro, dados de identificação do respondente, envolveu 12 questões sociodemográficas, com o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. O segundo eixo constou de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), e oportunizou uma investigação inicial e de maior abrangência sobre as RS dos participantes da pesquisa. Por fim, um terceiro eixo, “Expresse sua opinião sobre as seguintes questões”, apresentou duas questões interrogando sobre a percepção dos

⁵¹ A tabela com a relação de profissões ou ocupações está no final do trabalho (Apêndice E).

participantes acerca da inclusão das Pessoas com Deficiência na sociedade e na Educação Superior, com o objetivo de aprofundar a análise sobre as respostas obtidas no segundo eixo.

Convém esclarecer que investigamos, de forma articulada, os dois temas “inclusão” e “deficiência” por entendermos tratar-se, no Brasil, de uma construção de conceitos em rede onde, muito provavelmente, a representação que os professores tenham de “inclusão” esteja bastante intrincada com as suas RS de “deficiência”. Isso porque a forma como os fundamentos legais e conceituais da Educação Inclusiva vêm sendo materializados no sistema educacional brasileiro revela uma construção associativa entre os dois vocábulos: inclusão e deficiência. Raramente identificamos em eventos acadêmicos (seminários, congressos, colóquios, etc.) ou na literatura pertinente à Educação Inclusiva produzida por pesquisadores brasileiros, a destinação da proposta de Educação Inclusiva aos demais grupos em situação de vulnerabilidade social por questões de raça, gênero, situação socioeconômica, entre outros. Para estes é usada a expressão *diversidade*.

Lopes e Hattge (2009) confirmam essa constatação e exemplificam a partir de uma análise acerca das matérias veiculadas pela Revista Nova Escola, de ampla circulação entre os profissionais da Educação e áreas a fins, apontando que: “[...] variam um pouco os itens, mas quando a revista aborda o tema “inclusão”, desde 1999, ele está associado a diversas deficiências. [...] atender às crianças com deficiência na escola regular é o chamamento da inclusão” (LOPES; HATTGE, 2009, p. 23).

Esse entrelaçamento entre deficiência e inclusão, existente na literatura, no imaginário e nas práticas pedagógicas das escolas e universidades brasileiras, carrega consigo toda uma rede de sentidos que precisa ser apreendida quando se deseja não somente conhecer as RS, mas, a partir do conhecimento das mesmas, gerar proposições que possam subsidiar e aprimorar o desenvolvimento de políticas e práticas de inclusão na Educação Superior.

Quanto ao TALP, costuma ser utilizado nas pesquisas de RS e permite tanto a coleta dos elementos que integram o conteúdo das representações do objeto analisado, quanto a estruturação do núcleo central, constituindo um procedimento de análise estrutural das RS que entende a percepção da realidade através de uma composição semântica pré-existente. A técnica de evocação se dá por meio da apresentação de uma palavra indutora aos respondentes e solicitação, aos mesmos, de que falem ou escrevam todas as palavras, expressões ou adjetivos que surgirem a partir dela.

A partir do tratamento de dados, que realizamos com a utilização do *Software Evoc*, versão 2003, fizemos um quadro com quatro quadrantes que possui quatro conjuntos de

termos vinculados a esses quadrantes representando o núcleo central, o sistema periférico próximo e o sistema periférico distante. Os quadrantes foram interpretados com base na TNC, para a qual em torno do núcleo central e, organizados por ele, estão os elementos periféricos. O primeiro quadrante está associado aos elementos que são evocados inicialmente e cuja frequência é elevada, são considerados possíveis indicadores do núcleo central da representação. Esses termos que representam o núcleo central das representações costumam manter-se cristalizados, pois representam os termos mais significativos para os sujeitos, aqueles que não sofrem rápidas variações.

A periferia próxima, apresentada nos segundo e terceiro quadrante, representa o sistema periférico. Os elementos aí presentes constituem elementos intermediários, são as palavras que apareceram muito e reforçam o sentido do núcleo, entretanto não foram consideradas como principais, mas podem se aproximar do núcleo central ou tornarem-se parte dele.

Já o quarto quadrante refere-se aos elementos menos frequentes e menos evocados. Esta é a segunda periferia e seus elementos remetem a questões singulares do sujeito. Os elementos periféricos, de acordo com Abric (1998), compõem as representações e articulam-se com os elementos presentes no núcleo central, são palavras menos evocadas, representações que podem se alterar com certa facilidade, pois são sensíveis ao contexto imediato. Sugerem possíveis modificações em relação ao objeto da representação, podendo vir a serem as representações futuras.

4.1.1.8 Resultados e discussão

Para a análise das informações utilizamos, conforme já informado, a TNC de Jean-Claude Abric. A Teoria não limita seu espectro explicativo ao processo de formação das representações, mas abarca tanto o estudo das representações já constituídas quanto a sua transformação. Esse foi o motivo de nossa escolha pela abordagem, pois entendemos ser essa uma possibilidade interessante de análise, nesse momento em que vivemos sobre o mote da inclusão social e educacional e essa proposição se faz presente, de alguma forma, no cotidiano de todas as pessoas, independente de terem, ou não, qualquer relação com Pessoas com Deficiência. Isso porque o discurso sobre a inclusão está nos meios de comunicação, nas notícias, novelas, propagandas, jornais, revistas, documentários, etc.

Especificamente com relação a esse subgrupo – sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência – além dessas fontes de informações, que possibilitam formar as opiniões geradoras de RS, a maioria informou, como veremos adiante, ser estudante na Educação Superior, o que também se constitui, provavelmente, em lócus de informações e interação com Pessoas com Deficiência, em função da prerrogativa legal de inclusão educacional das Pessoas com Deficiência em todos os níveis de ensino.

Assim, estamos vivendo um momento em que as Pessoas com Deficiência saíram da invisibilidade e estão na mídia, nas redes sociais, nos *shoppings centers*, nas praças públicas, nos supermercados, nos espaços de lazer, nas escolas e IES. Essa presença pode estar informando às pessoas e aos grupos, que Pessoas com Deficiência não são “doentes”, nem “loucos”, nem tampouco incapazes de aprender, ou, mais que isso, que Pessoas com Deficiência podem aprender junto com outras pessoas sem deficiência, em espaços comuns de aprendizagem. É por isso que nos parece ser bastante profícuo capturar as RS, os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão educacional de Pessoas com Deficiência no atual contexto histórico e cultural.

Nesse subgrupo, considerando as fontes de informação e o perfil informado, de não identificação com Pessoas com Deficiência pensamos, a priori, que encontraríamos RS mais ancoradas no senso comum do que no conhecimento científico. Vejamos então o que nos revelou a pesquisa com esses interlocutores.

Quadro 5 – Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: *Para mim Pessoas com Deficiência são...*

NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
Frequência (F) > = 24 Ordem Média de Evocações (OME) = 2,2			Frequência (F) > = 24 Ordem Média de Evocações (OME) = 2,2		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Carinhosos	73	1,70	Chamam-atenção	27	3,00
Deficientes	27	2,00	Corajosos	37	4,02
Delicados	27	1,00	Desrespeitados	28	3,00
Diferentes	27	1,00	Diversos	27	4,00
Indefesos	27	2,00	Educados	54	2,50
Inteligentes	119	1,85	Esforçados	72	4,50
Limitados	27	2,00	Especiais	55	3,67
Normais	54	2,00	Experientes	27	4,00
Vítimas	28	2,00	Habilidosos	27	3,00
			Humildes	27	5,00
			Importantes	54	4,50
2ª PERIFERIA			ZONA DE CONTRASTE		
Frequência (F) < = 23 Ordem Média de Evocações (OME) = 2,2			Frequência (F) < = 23 Ordem Média de Evocações (OME) = 2,2		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Cuidados especiais	18	2,00	Chorões	18	5,00
Dignos	18	2,00	Companheiros	18	5,00
Exemplo	18	2,00	Sensíveis	18	3,00
Inocentes	19	2,00			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No Quadro 5 são apresentadas as palavras evocadas pelos respondentes, segundo critério de frequência (F) e ordem média de importância (OME). Vale lembrar que o tratamento dos dados realizado pelo *software* Evoc permite o cruzamento quantitativo e estatístico da frequência de emissão das palavras evocadas no teste de associação livre, de forma articulada com a ordem de importância atribuída pelo sujeito, formando um quadro de análise, denominado “quadro de quatro casas”, que favorece uma melhor organização de tais dados, associando a ordem média das frequências (MF) e a média das ordens médias da evocação (MOME). Dessa forma, é possível apreender o conteúdo geral da RS e, mais

especificamente, sua sistematização interna, identificando os elementos que, possivelmente, constituem o núcleo central da representação e seus elementos periféricos.

Nesse primeiro contexto empírico buscamos entender como grupos de pessoas que não são professores de Pessoas com Deficiência e dizem não possuir nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência organizam suas percepções, interpretam a deficiência e, fundamentalmente, constroem suas RS. De antemão, sabendo do papel decisivo das interações sociais para a circulação do conhecimento que, por sua vez, coloca em movimento os processos formadores das RS, devemos lembrar que, embora estejam recebendo toda a influência dos meios de comunicação, as possibilidades de interação com as Pessoas com Deficiência nesse subgrupo são, a princípio, mais restritas e fortuitas do que no caso daqueles que são professores de estudantes com deficiência e, em razão disso, convivem com esses sujeitos todos os dias da semana ao longo de vários meses.

Como podemos observar, o quadro indica que os elementos mais evocados, aqueles que possivelmente constituem o núcleo central das RS acerca do conceito de Pessoas com Deficiência, foram: “inteligentes”, “carinhosos” e “normais”. A partir desse cenário, o que podem estar nos dizendo essas evocações?

Inicialmente, a título de contextualização, ao buscarmos conhecer e refletir acerca das RS sobre Pessoas com Deficiência é preciso termos em mente que estamos diante de um conceito impreciso e ambíguo em que, ora a deficiência é interpretada como um atributo da/na pessoa, ora como decorrente de fatores sociais e somente muito recentemente passa a ser vista como resultante da complexa e dialética relação do indivíduo com o meio social e cultural. Essas compreensões, com certeza, influenciam as RS acerca das Pessoas com Deficiência e a intensidade com que isso acontece vai depender, como pontua a TRS, da forma como os elementos cognitivos afetivos, simbólicos, vão se forjando a partir da inserção social da pessoa nos grupos.

Parece ser significativo ver aparecer na definição de Pessoa com Deficiência os adjetivos “inteligentes”, “carinhosos” e “normais” justamente no provável NC das representações, uma vez que sobre essas pessoas costuma prevalecer uma concepção reducionista que relaciona deficiência com “pouca inteligência”, “incapacidade” ou “anormalidade”. Como nos lembra Gimenez (2000), durante muitos anos o teste psicométrico foi considerado o referencial mais importante para a caracterização da deficiência, o que, sobretudo na última década, tem sido problematizado por pesquisadores da área. Nesta perspectiva da psicometria prevalecia a visão de que a deficiência era um problema complexo

resultante de muitas causas e sujeito a diversas categorizações, nas quais uma inteligência inadequada ou insuficientemente desenvolvida representava o denominador comum. Assim, o resultado desses testes costumava servir de critério para manter as Pessoas com Deficiência em ambientes segregados, como escolas e classes especiais ou mesmo, justificar a impossibilidade de frequentarem a escola, posto que lhes faltava “inteligência” para estarem entre os “normais”.

Essa perspectiva, que perdurou por muito tempo como matriz explicativa das deficiências, passou a ser problematizada à luz de novos desenvolvimentos conceituais e teóricos que se expressam tanto na literatura quanto nos marcos legais e políticos, e tem sua difusão garantida nos meios de comunicação. Podemos nos reportar ao movimento veiculado pela mídia a partir da década de 1990, do qual fez parte várias campanhas, entre elas a criada por uma organização não governamental que atende pessoas com síndrome de Down, que deu origem ao slogan: “ser diferente é normal”⁵². No vídeo de lançamento da campanha, segundo Veras (2007), o diferente, identificado como “normal”, é apresentado por meio de exemplos, como uma pessoa negra com cabelo *black-power*, um *skin-head*, um corpo tatuado, um corpo feminino halterofílico, uma família hippie e uma menina com síndrome de Down.

A partir desses eventos, passou a se propagar uma noção de normalidade, onde as deficiências passam a ser vistas como “normais”, numa intencionalidade explícita de minimizar as diferenças e maximizar as semelhanças. Esse conceito está nas peças publicitárias, nas novelas, nas letras de músicas, nas redes sociais, nos relatos de Pessoas com Deficiência que superaram seus limites e atravessa, segundo Veras (2007), “[...] alguns discursos das políticas de inclusão e das pedagogias especiais” (p. 5). Não é difícil intuir que, provavelmente, as palavras evocadas por esse subgrupo estejam ancoradas nesse apelo midiático, que traz como pano de fundo a política de inclusão. Para ter acesso a todas essas informações, não é preciso ser familiar, nem amigo, nem professor de Pessoas com Deficiência, uma vez que são veiculadas com bastante intensidade em todos os meios midiáticos.

Também o fato de algumas Pessoas com Deficiência passarem a ser vistas, por esse subgrupo, em salas de aula, nas bibliotecas, nos espaços de convivência das IES que

⁵² No link <<http://www.movimentodown.org.br/2013/08/ser-diferente-e-normal-instituto-meta-social-promove-campanhas-pela-inclusao/#sthash.0q1QP376.dpuf>> estão as informações sobre a campanha. Acesso em: 01 ago. 2015.

frequentam, reforça, possivelmente, a representação de que são “inteligentes” e “normais”, caso contrário, não estariam nesses ambientes.

Já a expressão “carinhosos”, remete, ainda, a uma perspectiva histórica onde podemos localizar, na visão mítica da Grécia Antiga, manifestações próprias do pensamento cristão que concebiam as Pessoas com Deficiência como “anjos”, “seres de Deus”⁵³. Essa atitude permanece, ainda hoje, orientando a conduta com relação às Pessoas com Deficiência como tem apontado várias pesquisas recentes (CARDOSO, 2003; ROSSEL, 2005; ORÉFICE, 2006; entre outras). Rossel (2005) discute o emaranhado de pensamentos ambíguos que emergem quando se trata de descrever uma Pessoa com Deficiência, pensamentos que, segundo ela, tanto refletem jargões que expressam uma condição de inferioridade (excepcional, *ceguinho*, defeituoso, aleijado) quanto o seu oposto (anjos, super-heróis). Na mesma direção, Cardoso (2003) menciona os estereótipos comumente conferidos as pessoas com síndrome de Down: “cordatas”, “afetuosas”, “meigas”, “brincalhonas”.

Além de “inteligentes” e “normais”, as Pessoas com Deficiência são “carinhosos” nas evocações que apareceram no provável NC das RS. Outra possibilidade de leitura para tais evocações é que essas RS podem estar ancoradas no que Moscovici (1978) denomina de “princípio de equilíbrio ou de consistência cognitiva”, segundo o qual, os indivíduos evitam os estados de tensão cognitiva e preferem os estados em que as cognições e as percepções estão de acordo entre si e, caso havendo conflito, eles modificarão suas cognições de maneira a torná-las consoantes ou a restaurar o equilíbrio. Por essa lógica, deficientes e não deficientes fazem parte de um mesmo sistema representacional, são igualmente “inteligentes”, “normais” e “carinhosos”, o que garante, segundo Oliveira (2002), “[...] uma convivência social tranquilizadora que diminua os conflitos cognitivos” (p. 67).

Antes de passarmos a análise do sistema periférico, cabe chamar a atenção para as outras expressões também evocadas, mas com uma menor frequência no NC e que, aparentemente, conflituam com as evocadas com maior frequência: “deficientes”, “delicados”, “diferentes”, “indefesos”, “limitados” e “vítimas”.

Para uma maior compreensão dessas aparentes dissonâncias recorreremos as narrativas de três sujeitos em cada uma das palavras evocadas com menor frequência no NC. A questão a que nos remetemos no questionário é: “Agora explique a escolha da palavra ou frase que você apontou como sendo a mais importante”. Para identificar os respondentes

⁵³ Fizemos menção ao tema na Parte 3 desse estudo, quando apresentamos aspectos históricos e legais acerca das Pessoas com Deficiência.

usamos R1, R2 e R3 e, assim, sucessivamente. Ressaltamos que em todos os fragmentos fizemos a transcrição literal da escrita dos respondentes, inclusive conservando eventuais erros ortográficos. Esse procedimento foi adotado todas as vezes que recorremos aos seus textos.

Quadro 6 - Explicações dos respondentes para as palavras evocadas com menor frequência no provável NC das RS

Palavras Evocadas	Explicações
Deficientes	R1. Por que mesmo sendo deficientes as pessoas são normais (<i>sic</i>). R2. A deficiência não diminui a pessoa. R3. Ser deficiente é normal.
Delicados	R4. As pessoa deficientes são delicada, dóceis, tem sentimentos (<i>sic</i>). R5. Os deficientes são mais delicados, muitas vezes, do que quem não é deficiente. R6. Os deficientes são carinhosos e educados.
Diferentes	R7. Ser deficiente é uma diferença, não é uma doença. R8. As pessoas deficientes são diferentes só na aparência. R9. Todo mundo é diferente.
Indefesos	R10. Por que todas as pessoas com algum tipo de deficiência necessitam de cuidados, zelo, amor e carinho (<i>sic</i>). R11. As pessoas muitas vezes se prevalecem das pessoa deficientes. R12. Qualquer pessoa é indefeso em algum momento da vida.
Limitados	R.13. A limitação é mais das outras pessoas, que não respeitam, nem sabem lidar. R.14. O meio limita as pessoas deficientes, não tem calçadas, elevador, nem adaptações (<i>sic</i>). R.15. As pessoas cegas, deficientes mentais ou outra deficiência são limitados, precisam de acessibilidade (<i>sic</i>).
Vítimas	R.16. As pessoas com deficiência são vítimas do sistema capitalista que não pensa no ser humano. R.17. Os deficientes foram vítimas por muito tempo, hoje a situação é outra. R.18. Ainda tem muito que ser feito prá que os deficientes sejam incluídos (<i>sic</i>).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como se pode verificar, o sentido atribuído às palavras evocadas com menor frequência no núcleo central não está em dissonância com as mais evocadas, ao contrário, acaba por reforçá-las. Ao explicar, por exemplo, o sentido das expressões “deficiente”, “diferente” e “indefesos” encontramos várias analogias com a palavra “normal”, que é uma das evocadas com maior frequência: “por que mesmo sendo deficientes as pessoas são normais (*sic*)” (R1), “as pessoas deficientes são diferentes só na aparência” (R8), “qualquer pessoa é indefeso em algum momento da vida” (R12).

Mesmo as expressões “limitados” e “vítimas”, quando consideradas suas explicações, expressam um deslocamento do sentido para as barreiras do meio, falta de acessibilidade e para as “outras pessoas”, que não sabem como lidar com as pessoas deficientes. De igual forma, a expressão “delicados” alinha-se com “carinhosos”, conforme explicações obtidas.

Assim, a análise das expressões mais evocadas que, possivelmente, constituem o núcleo central das RS possibilitam, de antemão, duas reflexões: as pessoas desse subgrupo apresentam, no provável NC, representações positivas de Pessoas com Deficiência. Essas representações, como a princípio, estão ancoradas no senso comum, o que foi evidenciado na análise das explicações para as palavras evocadas. Além das explicações apresentadas no Quadro 6, outras narrativas reforçam um conhecimento próprio do senso comum: “são poucas as pessoas deficientes que não são inteligentes”, “os deficientes são iguais a todos nós”, “são filhos de Deus”, “alguns são agressivos, mas a maioria é carinhosa”.

Lembrando o que nos ensina Abric (2003), é necessário conhecer, compreender e agir no campo das RS respeitando sua organização, ou seja, a hierarquia dos elementos que a constituem e as relações que esses elementos mantêm, estreitamente, entre si. Assim, precisamos conhecer e refletir, também, sobre as RS que foram evidenciadas nos demais quadrantes, os chamados elementos periféricos (EP), considerando que estes podem comportar aparentes contradições, dissonâncias, e que tudo isso contribui para uma interpretação mais contextualizada acerca de nosso objeto de representação.

Os EP cumprem um papel essencial na dinâmica e no funcionamento das RS. Abric (2003) destaca cinco funções desse sistema: (a) concretização do NC em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; (b) regulação, que é a adaptação da representação às mudanças do contexto, agregando novos elementos ou alterando outros em razão de situações concretas com as quais o grupo é confrontado; (c) prescrição de comportamentos, pois funcionam como esquemas organizados pelo NC, orientando as tomadas de posições; (d) proteção da significação central da representação, absorvendo as informações novas, que podem pôr em questão o NC; e, (e) modulações personalizadas, que possibilitam a elaboração de representações individualizadas relacionadas à história e experiências pessoais do sujeito.

Contudo, é fundamental termos clareza, para uma boa compreensão da abordagem estrutural, que, apesar da rigidez do núcleo central, as RS serão sempre passíveis de transformação por meio das variações dos EP, estabelecidos nas e pelas experiências

singulares (ABRIC, 1998). É igualmente importante entendermos que será por meio da periferia que as RS aparecerão no cotidiano e que o funcionamento do NC somente pode ser compreendido na relação dialética e contínua com os EP.

No *quadrante superior direito* que representa os elementos periféricos mais ligados ao NC, os termos mais evocados foram: esforçados, educados, importantes. Os elementos dessa casa continuam a apontar para RS marcadas por um discurso positivo acerca das Pessoas com Deficiência. Da mesma forma, no *quadrante inferior esquerdo* as evocações “inocentes, cuidados especiais, dignos e exemplo” parecem remeter a representações positivas. Para as evocações “inocentes e cuidados especiais” retomamos a discussão feita com relação a expressão “carinhosas”, pois entendemos ter motivação semelhante. Entretanto, podem remeter, igualmente, a ideia de infantilização (inocentes) e à ausência de autorregulação moral (cuidados especiais) que dificulta e, muitas vezes, até imobiliza a Pessoa com Deficiência no desenvolvimento de seus processos de autonomia e tomada de decisão.

Outra pesquisa de nossa autoria (ALVES, 2000) possibilita um cruzamento bastante interessante entre os estereótipos atribuídos às Pessoas com Deficiência, como, por exemplo, os que apareceram nas evocações “inocentes” e “cuidados especiais” e a aparência física dessas pessoas. O estudo referiu-se a pessoas com síndrome de Down e apresentou conclusões que apontaram para uma estreita relação entre a aparência física da pessoa e o sistema de crenças e percepções sobre as possibilidades de vida autônoma e uma tendência de conceber essas pessoas como “eternas crianças”, ou seja, “inocentes” e dependentes de “cuidados especiais”. As informações permitiram inferir, à época, que as pessoas com síndrome de Down, por apresentarem um conjunto de características físicas diferenciadas, são facilmente identificadas como “deficientes”. Esse “status” de símbolo do grupo lhes outorga alguns papéis e lugares, como aqueles supracitados (inocentes) e também, “bobos da corte”, “bonzinhos”, etc.

A presença de traços físicos visíveis que distinguem e, por isso, depreciam o sujeito (estigma)⁵⁴, implica, segundo Goffman (2004), em maior ocorrência de reações de não aceitação ou rejeição por parte das outras pessoas. Para o pesquisador, a sociedade engendra

⁵⁴ Goffman (2004) define *estigma* como “[...] a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (p. 4). Segundo o autor, os gregos, que possuíam um bom conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se buscava evidenciar algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava.

formas de categorizar as pessoas e, ao fazê-lo, cria um conjunto de atributos considerados como “comuns e naturais” para os membros daquela categoria.

Essa compreensão é reforçada por Omote (1994), que afirma serem as pessoas com síndrome de Down comumente vistas por meio de estereótipos e, em função de suas aparências físicas, subestimadas em suas competências em diversas áreas. Tais percepções equivocadas e a expectativa decorrente delas introduzem, na visão do pesquisador, um viés sistemático de baixo investimento e negligência para com o desenvolvimento e a capacidade de aprender desses sujeitos.

Ilustrando o pensamento de Goffman (2004) e Omote (1994), a partir de nossa experiência como professora na Educação Básica e Superior, não é difícil entendermos o quanto as escolas e as IES têm sido sábias na arte de criar e desenvolver estratégias de controle, com o objetivo de a tudo moldar, endireitar e aproximar ao máximo de um modelo. Essas estratégias são bastante diversificadas e, às vezes, até sutis no interior das instituições, tendo como alvo aqueles estudantes que, por apresentarem traços em suas aparências ou desenvolvimento intelectual que extrapolam os parâmetros de normalidade de nossa época e cultura, requerem um atendimento diferenciado e a previsão de recursos de acessibilidade para que tenham garantidas as condições de participação e aprendizagem junto aos demais estudantes.

Recentemente acompanhamos nas redes sociais, matéria sobre o movimento da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) que ingressou com uma ação de inconstitucionalidade junto ao Supremo Tribunal Federal contra a obrigatoriedade de assegurar educação aos estudantes com deficiência. A alegação foi de que a escola comum regular, pública ou privada, não está preparada para receber todos os alunos com deficiência e que esse “preparo” acarreta ônus de sobrecustos para as escolas particulares⁵⁵.

A medida adotada é um exemplo, em nossa visão, da força dos processos de estigmatização e estereotípias sociais que funcionam como poderosos mecanismos de exclusão com relação a muitas pessoas, cujas diferenças marcantes acabam provocando um embate epistemológico porque colocam em cheque a nossa identidade (de professor, gestor ou mesmo de pessoas que dizem não ter nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência).

⁵⁵ A matéria veiculada nas redes sociais tem o título: Escolas privadas vão ao STF contra a obrigação de ter alunos com deficiência e está disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/14/escolas-privadas-vao-ao-stf-contr-obrigacao-de-ter-alunos-com-deficiencia.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

Uma das consequências desse processo é a concepção, recorrente, de que Pessoas com Deficiência, mais especialmente deficiência intelectual, não são capazes de aprender, nem tampouco de se constituírem enquanto sujeitos de direito com relação à condução de suas próprias vidas. Subjacente a tais concepções está à noção de imutabilidade da situação de deficiência, relacionada à ênfase nos condicionantes biológicos em detrimento dos intervenientes socioambientais. Contudo, novos desenvolvimentos teóricos e conceituais tem problematizado o determinismo subjacente a esses pressupostos, a exemplo do movimento mundial de inclusão que eclodiu no Brasil e no mundo a partir da década de 1990, e impulsionou uma grande mudança no entendimento acerca das diferenças humanas e das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das Pessoas com Deficiência. Também no campo da psicologia temos, entre outras, a teoria sociocultural de Vygotsky (1998) que confronta os referenciais organicistas e aponta para a complexidade e singularidade dos processos humanos de desenvolvimento e aprendizagem que acontecem na interação com signos, símbolos culturais e objetos. Um dos pressupostos básicos do pensamento do autor é que o ser humano constitui-se, enquanto tal, na relação com o outro.

Esses novos desenvolvimentos reconhecem que somente é possível entender a deficiência a partir da compreensão ampla do contexto de vida da pessoa, analisando, conjuntamente, a deficiência e os recursos de acessibilidade existentes no ambiente para que as Pessoas com Deficiência tenham condições de se desenvolver (SANCHES-FERREIRA; LOPES-DOS-SANTOS; SANTOS, 2012). Essa nova compreensão, que sugere um deslocamento do foco do “déficit” para as “potencialidades” parece não ter tido ainda um poder de circulação nos espaços de comunicação desse grupo quando representa as Pessoas com Deficiência com as evocações “inocentes e cuidados especiais”.

A evocação “dignos” confronta a visão que por algum tempo foi hegemônica, de que as Pessoas com Deficiência eram “indignas” de conviver com os ditos normais, já que representavam uma “degeneração da natureza e ameaça ao futuro da espécie” (GIL, 2009). Nesse sentido, percebe-se a positividade de representação que não mais condena as Pessoas com Deficiência ao isolamento e a segregação, pois são “dignas” e, portanto, merecedoras da participação social.

O *quarto quadrante inferior direito* é onde estão os elementos de periferia mais distantes do NC, inclui os elementos mais diversificados da representação, mas que mesmo assim, não deixam de ter ligação com os demais elementos. Aqui estão as cognições evocadas

por um quantitativo menor de respondentes, que as apreciam como menos importantes. Nessa casa apareceram as expressões “chorões”, “sensíveis” e “companheiros”.

Quanto às expressões “chorões” e “sensíveis”, entendemos remeter a uma lógica semelhante a de algumas evocações que apareceram no provável núcleo central e nas periferias, tais como: “delicados”, “indefesos”, “vítimas”, “cuidados especiais”, “inocentes”. São expressões que em nossa compreensão tem um sentido ambíguo. Ao mesmo tempo em que podem ser vistas como representações positivas podem adquirir um caráter essencializador, havendo, nesse caso, a tendência de generalizar esses atributos a ponto de torná-los definidores da identidade da pessoa, ofuscando suas demais características, inclusive seu potencial para aprender e desenvolver-se de forma autônoma.

À propósito, como nos lembra Spink (1989), sendo as atitudes e ações dos indivíduos norteadas por suas RS, parte da problemática associada à questão da deficiência e das Pessoas com Deficiência decorre dessas representações existentes na sociedade, mais do que das limitações impostas por esta condição.

Por fim, a evocação “companheiros” é, a princípio, uma representação positiva. Se buscarmos no dicionário significados para essa palavra encontraremos: amigo, colega, camarada, aquele que compartilha, caminha junto em uma relação de convivência. A distância da evocação, com relação ao provável núcleo central, pode estar justificada no fato de tratar-se de um subgrupo sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência, mas que, mesmo assim, não está imune ao apelo dos meios de comunicação que vem buscando, cada vez mais, construir uma imagem positiva acerca desses sujeitos.

Quadro 7 - Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: *Para mim inclusão de Pessoa com Deficiência na Educação Superior é...*

NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
Frequência (F) > = 24 Ordem Média de Evocações (OME) – 2,2			Frequência (F) > = 24 Ordem Média de Evocações (OME) – 2,2		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Conquista	45	2,00	Acessibilidade	55	3,67
Igualdade	91	1,19	Aprendizagens	27	4,00
Não-existe	45	1,60	Desafio	54	3,50
Progresso	73	1,74	Direito	36	5,00
Quebrar-preconceitos	27	2,00	Educação	54	2,50
Reconhecimento	54	2,00	Expandir-habilidades	27	3,00
Urgente	55	1,50	Futuro-melhor	27	4,00
			Importante	31	3,33
			Inclusão	37	4,02
			Indispensável	27	4,00
			Inovador	28	4,00
			Luta	37	4,27
			Obrigatório	28	3,00
			Oportunidades	27	3,00
			Precário	27	3,00
			Professor-sem-preparo	36	4,00
			Profissionalização	28	3,00
			Sonho	27	4,00
			Superação	36	4,25
2ª PERIFERIA			ZONA DE CONTRASTE		
Frequência (F) < = 23 Ordem Média de Evocações (OME) = 2,2			Frequência (F) < = 23 Ordem Média de Evocações (OME) = 2,2		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Desigual	19	2,00	Diversidade	18	3,00
Necessário	18	2,00	Sem-estrutura	18	5,00
			Vitória	18	5,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao ensinar uma discussão acerca do elemento indutor “inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior” se faz necessário explicitar, mesmo que brevemente, nossa concepção acerca do fenômeno da inclusão educacional de Pessoas com Deficiência. No escopo conceitual da inclusão a igualdade desejada não pretende ser a equiparação de sujeitos ou da sociedade, como nos ensina Batista (2012), mas a igualdade de direitos para sujeitos desiguais. Assim sendo, segundo a pesquisadora:

(...) ao defender o convívio dos desiguais de maneira igualitária, o conceito de inclusão não nega o conceito de desigualdade. Mesmo porque a desigualdade é a própria condição humana um ser humano é um ser marcado pela linguagem e suas diferenças. No entanto, isto se torna contraditório na sociedade moderna, pois o discurso da ciência tem defendido o contrário. Na verdade, o discurso da inclusão tem buscado a homogeneização dos indivíduos em detrimento do respeito às diferenças (p.157).

Embora sendo o movimento de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior bastante recente e ainda pouco expressivo, o esforço empreendido na defesa de direitos dessas pessoas faz parte de um velho dilema que a sociedade incuba que é a dificuldade de lidar com as diferenças humanas. Diante disso, nos filiamos ao pensamento de Batista ao expressar o posicionamento de que nenhum processo de inclusão vale a pena ou faz sentido, se não comportar espaço para o particular, o singular, implicando, assim, na “igualdade de direitos para sujeitos desiguais”. Em consonância com esse modo de pensar, gostaríamos de ver, nesse estudo, RS que trouxessem elementos de respeito a singularidade humana, o que implicaria em novas possibilidades de convivência das Pessoas com Deficiência entre si e destas com as demais pessoas, sem deficiência.

Dando continuidade à discussão, agregamos, nesse momento, comentários analíticos que emergiram a partir dessa outra expressão indutora: “Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é”.

A primeira questão que gostaríamos de trazer para a discussão refere-se ao alinhamento entre as evocações que apareceram no possível NC da primeira expressão indutora: “Pessoas com Deficiência são” e nesta segunda, que levanta as RS acerca da inclusão dessas pessoas na Educação Superior. A princípio trata-se de RS positivas e que guardam uma relação de coerência entre si: para estarem em situação de “igualdade” (incluídos na Educação Superior) e com “progresso” em suas aprendizagens, as Pessoas com Deficiência precisam ser “inteligentes” e “normais”. Fomos buscar essas possíveis similitudes nas explicações dadas por alguns respondentes para as palavras “igualdade” e “progresso” evocadas com maior frequência neste segundo indutor e encontramos o seguinte:

Quadro 8 - Explicações para as duas evocações de maior frequência para a expressão indutora: *Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é...*

<i>Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é/ Evocações e explicações</i>	
Evocações	Explicações

Igualdade	<p>R19. As pessoas tem preconceitos e isso atrapalha muito, na verdade os portadores são tão inteligentes quanto as pessoas normais, por isso tem que ser tratados de forma igual (<i>sic</i>).</p> <p>R.20. Os deficientes são normais como qualquer pessoa e por isso tem direito a educação, trabalho e lazer (<i>sic</i>).</p> <p>R. 21. Deus deu inteligência a todos, até os animais tem, então por que os deficientes não podem fazer faculdade? Eu acho errado.</p> <p>R. 22. Prá mim eles são normais, tem as mesmas condições e necessidades que os outros, são iguais em tudo, só precisam de mais atenção e carinho.</p>
Progresso	<p>R. 23. Não é que a pessoa é burra, pelo contrário, mas ela só vai progredir se for ajudada (<i>sic</i>).</p> <p>R. 24. Cada um progride de maneira diferente, conforme a sua inteligência, condições de saúde, já pensou se todos fossem iguais?</p> <p>R. 25. O progresso depende do esforço de cada um. Defendo sim que os deficientes estudem com os outros alunos, afinal, de perto ninguém é normal.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora partir das informações coletadas

Para maior compreensão, realçamos, no Quadro 8, as palavras das explicações que remetem às evocadas com maior frequência na primeira questão indutora. Esse procedimento será utilizado sempre que necessário nas discussões posteriores.

Verificamos que as evocações guardam relação entre si à medida que nas explicações para essa segunda expressão indutora os respondentes retomam as evocações que apareceram na primeira. Isso pode ser explicado com base em alguns conceitos e teorias, nominadas de teorias da consistência cognitiva. Uma delas, já mencionada na análise anterior, é apresentada por Moscovici (1978) como “princípio de equilíbrio ou de consistência cognitiva”. É a partir da própria caracterização de RS feita pelo pesquisador que o conceito ganha sentido:

[...] um sistema de valores, ideias, práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1978, p. 21).

Assim fica clara a aderência do conceito de consistência cognitiva ao de RS. Mais que isso, talvez possamos aproximar o “princípio de equilíbrio ou de consistência cognitiva” com o esforço empreendido pelas pessoas e grupos na elaboração de RS, de “tornar familiar o não familiar”. Se concebermos a Pessoa com Deficiência como alguém que é estranho, muito

diferente de nós, não saberemos como nos comunicar com ela. Portanto, concebê-la como uma pessoa “normal” e “inteligente” torna possível e até amistosa a convivência, além de elevar a expectativa com relação a sua inclusão na Educação Superior, que é vista, por esse grupo de respondentes, como uma questão de “igualdade” e “progresso”.

Também em Heider (1946) encontramos explicação similar. Segundo o pesquisador, as pessoas buscam permanentemente o estado de equilíbrio e, com esse propósito, desenvolvem cognições coerentes sobre um mesmo objeto ou pessoa. Atribuir sentido ao meio significa, na visão do autor, encontrar essa suposta coerência com a qual a realidade se torna previsível e controlada.

Para ambos os pesquisadores, quando esse equilíbrio se rompe ocorre uma situação de tensão e a busca imediata de restabelecimento do equilíbrio, mediante a mudança de algum dos elementos da situação. No caso das evocações em discussão a coerência está estabelecida. Alunos “inteligentes” e “normais” ingressam na Educação Superior e, por terem esses atributos conseguem “progresso”, em condições de “igualdade” com os demais.

Existe, contudo, nessas representações aparentemente positivas e que guardam tanto nexos entre si, o perigo de que venham a obscurecer algumas diferenças que requerem uma escuta sensível, atendimento especializado, acessibilidade. Se Pessoas com Deficiência são “inteligentes” e, principalmente, “normais”, nenhuma mudança precisa ser promovida nos ambientes sociais e educacionais para que estas tenham seus direitos à educação, ao trabalho e ao lazer, assegurados. Retomando a discussão sobre o respeito às diferenças humanas lembramos que a inclusão que faz sentido trará, sempre, implícita à questão da alteridade e da subjetividade, que talvez nenhum alinhamento encontre com a “igualdade” evocada para esse indutor.

Outra questão que gostaríamos de chamar a atenção a partir dos resultados evidenciados no Quadro 8 é que, embora o direito à Educação não tenha sido uma expressão evocada no provável NC, algumas explicações em todas as palavras evocadas nessa casa remeteram a ele, conforme mostra o Quadro 9 abaixo⁵⁶.

⁵⁶ Algumas explicações foram retiradas do mesmo questionário utilizado em análises anteriores, nesse caso repetimos o mesmo número de identificação.

Quadro 9 - Explicações dos respondentes para as palavras evocadas no provável NC das RS

Palavras evocadas	Explicações
Igualdade	R26. A inclusão é uma obrigação por que está na lei . R3. Os deficientes são normais como qualquer pessoa e por isso tem direito a educação , trabalho e lazer (<i>sic</i>). R27. Todos são iguais perante Deus e a lei (<i>sic</i>).
Progresso	R28. É um avanço muito grande a legislação que temos hoje. R29. Se compararmos com o passado já progredimos muito, mas a lei ainda não é cumprida totalmente. R30. É um progresso hoje a gente estar falando nos direitos dos portadores de deficiência de entrar na faculdade .
Urgente	R31. Os deficientes tem que estar já na escola e na universidade, isso é urgente, eles nunca foram respeitados, mas agora a lei tá aí! (<i>sic</i>) R32. A inclusão está aí, mas tem que informar as pessoas que isso é um direito delas, muitas que tem condições nem sabem. R33. As famílias dos portadores de deficiência tem pressa que as leis se cumpram, mas isso não é um interesse de todos (<i>sic</i>).
Reconhecimento	R7. Hoje em dia os direitos dos diferentes são reconhecidos. R34. Já era hora das Pessoas com Deficiência serem reconhecidas pela sociedade, mas ainda precisam lutar muito por seus direitos humanos . R35. Muitas escolas ainda excluem, mas a matrícula é obrigatória.
Conquista	R17. Os deficientes conquistaram seus direitos . Só que alguns nem sabem que tem. R36. Cada vez mais são criadas leis , isso é uma conquista. R37. A lei está aí para ser cumprida, quem não cumprir pode ser punido, quer conquista maior que essa?
Não existe	R38. Ainda não existe inclusão por que a lei não é cumprida, só alguns cumprem. R39. Os portadores precisam fazer valer os seus direitos . R40. A inclusão é só na constituição e em outras leis , como o estatuto da criança e do adolescente, na prática não existe.
Quebrar preconceitos	R41. Não adianta só a parte da legislação , tem que quebrar os preconceitos e isso só com o tempo. R42. Graças as leis que a gente tem hoje, os preconceitos começam a desaparecer. R43. O direito a educação ajuda a não discriminar os portadores de deficiência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações coletadas.

Como se pode observar, fica evidenciada a questão do direito à Educação como uma cognição presente no discurso dos respondentes. Lembrando tratar-se de um subgrupo que informa não ter nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência podemos inferir que

a construção dessas RS sofre a influência dos discursos oficiais que vêm ganhando destaque no cenário político e sociocultural brasileiro desde a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e, com muito mais força, da década de 1990 em diante, como mostramos na Parte 3 deste estudo.

Também, o fato de a maioria dos respondentes nesse subgrupo serem estudantes de cursos de Educação Superior pode ser um indicativo de que, no espaço universitário, estejam tendo oportunidade de compartilhar informações e conhecimentos acerca do tema e até a interação, em algum nível, com estudantes com deficiência.

No *quadrante superior direito*, onde estão os elementos periféricos mais ligados ao NC e que também têm papel fundamental na dinâmica das representações, novamente a questão do direito à educação é reforçado pelas evocações: “direito” e “obrigatório”, sendo que a evocação “importante” aparece nessa casa com maior frequência e provavelmente encontra alinhamento com as evocações que remetem à questão legal. Nessa casa encontramos 17 (dezessete) evocações que podem ser consideradas como positivas: “importante”, “acessibilidade”, “aprendizagem”, “desafio”, “educação”, “expandir habilidades”, “futuro melhor”, “inclusão”, “direito”, “indispensável”, “inovador”, “luta”, “oportunidades”, “profissionalização”, “obrigatório”, “sonho”, “superação” e 2 (duas) que revelam cognições que questionam o estado atual da inclusão: “precário” e “professor sem preparo”.

Quanto as duas evocações questionadoras da inclusão, podemos vê-las em suas positivities intrínsecas de chamar a atenção para a necessidade de investimento no âmbito dos processos formativos e demais mudanças que precisam ser efetivadas para a promoção da inclusão. Contudo, a cognição “professor sem preparo” parece admitir a existência de um lugar ou estágio de formação em que o professor possa se considerar “pronto” para atuar em salas de aula inclusivas. Ou seja, uma concepção de formação pontual, que se dá a priori e deverá, por si só, bastar ao trabalho docente, concepção essa que coaduna com a retórica, cada vez mais recorrente de que “o professor não está preparado” para se responsabilizar pela aprendizagem das Pessoas com Deficiência. Entretanto, todo o arcabouço teórico atual sobre os processos de ensinar e aprender aponta para um desenvolvimento profissional que não é datado, mas permanente e inconcluso, e alia o conhecimento teórico aos saberes da experiência, fundados no dia a dia da sala de aula, onde cada profissional tem a oportunidade de julgar e decidir, a partir de situações singulares.

No *quadrante inferior esquerdo*, terceiro quadrante ou zona de contraste, estão evocações proferidas por um menor número de sujeitos que, todavia, as consideram mais importantes. Nessa casa emergiram os elementos “desigual” e “necessário”. O primeiro elemento, “desigual” pressupõe, em nosso entendimento, uma análise comparativa com um suposto aluno ideal, padrão. Com base no conhecimento e compreensão da história das Pessoas com Deficiência podemos inferir ser bem mais provável que esse elemento signifique uma representação negativa e a prevalência do paradigma médico sobre o paradigma social. Quanto a evocação “necessário”, pensamos ter um sentido positivo e similar a evocação “importante” que aparece no quadrante superior direito com maior frequência.

Por último, a *periferia distante* é composta por palavras evocadas com menor frequência e mais tardiamente. Os elementos encontrados nessa casa foram: “diversidade”, “sem estrutura” e “vitória”. Novamente vemos aparecer elementos de suposta ambiguidade entre aspectos positivos e negativos sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

O elemento “sem estrutura” alinha-se com “precário” e “professor sem preparo”, que emergiram no quadrante superior direito, já os elementos “diversidade” e “vitória” podem ser vistos como positivos, uma vez que concebem as Pessoas com Deficiência como “vitoriosas” por terem chegado a Educação Superior e reconhecem a “diversidade” presente nesse nível de ensino.

4.1.2 Segundo Subgrupo: Pessoas com deficiência que não são professores de Pessoas com deficiência

É recente a prática de tomarmos as Pessoas com Deficiência como interlocutoras das pesquisas, mesmo quando são elas próprias os sujeitos pesquisados. Conforme Batista (2012), por muito tempo não houve escuta desses sujeitos, haja vista que “[...]foram apenas considerados como grupos a serem pesquisados, medidos, classificados, controlados e treinados, como objetos de estudos das ciências psicológicas e neurológicas” (p.31).

Contudo, vale nomear alguns pesquisadores da área de Educação Especial (GLAT, 1989; LUCCA, 1994; OLIVEIRA, 2002, entre outros) que começaram, há algum tempo, buscar o depoimento das Pessoas com Deficiência, como forma de dar legitimidade as suas pesquisas, que buscam conhecer a natureza simbólica e o cotidiano dessas pessoas. A atitude

responde ao imperativo ético de dar voz aos sujeitos que são os principais interessados em que a pesquisa se desenvolva e, assim, o conhecimento avance em prol do reconhecimento das Pessoas com Deficiência, como sujeitos de direito.

Com relação às questões éticas que respaldam as pesquisas com seres humanos e grupos vulneráveis temos na Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 1996), (ANEXO 1), que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas envolvendo seres humanos, a recomendação quanto ao atendimento às exigências éticas e científicas fundamentais, que implicam no “consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia)”. Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade. Deverão ainda ser avaliados, segundo a Diretriz, os riscos e benefícios (atuais e potenciais, individuais ou coletivos), procurando sempre o máximo de benefícios e o mínimo de prejuízos.

Nas situações em que é necessário o envolvimento dos sujeitos considerados “vulneráveis” a Resolução prevê procedimentos básicos, conforme disposto no item IV.3, alínea “a”:

Deverá haver justificativa clara da escolha dos sujeitos da pesquisa [...] e cumprir as exigências do consentimento livre e esclarecido, através dos representantes legais dos referidos sujeitos, sem suspensão do direito de informação do indivíduo, no limite de sua capacidade (CNS, 1996, p. 31)

Quanto à justificativa para o envolvimento de Pessoas com Deficiência enquanto sujeitos de nossa pesquisa, consideramos que fica bastante evidente, haja vista a necessidade e interesse em compreender as RS desse grupo, suas vivências próprias, seus sentimentos e sua interpretação acerca da deficiência e do processo de inclusão educacional. Ainda com relação às exigências de consentimento livre, todos os preceitos foram observados, tanto com relação a Resolução nº 196/96 e seus complementos, expressos no Parecer nº 253/2011, quanto a Resolução nº 12/2009 que “Dispõe sobre Ética na Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da UnB” (anexo 2). Ademais, por tratar-se a amostra de um grupo de estudantes universitários ou já formados e pós-graduados, entende-se, pela interpretação da Resolução nº 196/96, não haver justificativa para a “suspensão do direito de informação do indivíduo, no limite de sua capacidade”.

Oliveira (2002) chama a atenção para outro aspecto a ser tomado em consideração na interpretação da exigência legal. Por tratar-se de um dispositivo da área da saúde traz implícito em seu teor, preocupações específicas no que tange à manipulação de medicamentos e tratamentos médicos ou farmacológicos. Isso não deve, na visão da pesquisadora, conduzir a interpretações generalizadas acerca da vulnerabilidade de determinados grupos, entre eles os deficientes, introduzindo uma distorção, “[...] que pode ocasionar uma lacuna na compreensão do pensar desses sujeitos, tirando-lhes a voz e a autoridade de falarem por si mesmos” (OLIVEIRA, 2002, p.86).

4.1.2.1. Objetivo geral do estudo

Conhecer e analisar as RS e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por Pessoas com Deficiência que não são professores.

4.1.2.2. Perfil dos Participantes

Inicialmente é importante dizer que os participantes desse subgrupo são Pessoas com Deficiência e pessoas que se declaram como tal, embora não atendam aos critérios legais e oficiais dessa categoria, como é o caso da respondente com Lesão por Esforço Repetitivo (LER) . Dessa forma o subgrupo foi constituído por 23 pessoas que informam ser Pessoas com Deficiência, sendo 16 (dezesesseis) do sexo feminino e 7 (sete) do sexo masculino.

Com relação à identificação com outras Pessoas com Deficiência, obteve-se que 6 delas têm ao menos um(a) amigo(a) que é Pessoa com Deficiência, 10 têm parentes e amigos e 7 não informaram. Devemos lembrar aqui que as Pessoas com Deficiência, em razão muito mais de uma rigidez das normas sociais do que de características próprias, encontram, muitas vezes, dificuldades de inserção e interação nos grupos sociais, até mesmo com outras Pessoas com Deficiência. E, de acordo com Goffman (1982; 2004), aqueles que não são reconhecidos como membros do grupo social, recebem um “status” diferenciado e se tornam pessoas estigmatizadas, o que gera uma situação conflituosa do ponto de vista da formação da sua identidade pessoal e social.

O pesquisador, Goffman (1988; 2004), que difundiu e sistematizou a noção de estigma a partir do estudo dos processos que operam por detrás da interação simbólica dos

indivíduos, define o termo como sendo “[...] a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social” (p. 4). Goffman esclarece que o termo foi cunhado pelos gregos, para se referirem a marcas corporais por meio das quais se procurava evidenciar algo de extraordinário ou mau acerca do status moral daquele que os apresentava. Estes sinais, que eram feitos com cortes ou fogo no corpo, identificavam a pessoa como “escravo”, “criminoso” “traidor”, ou mesmo uma pessoa marcada, que devia ser evitada, sobretudo em lugares públicos⁵⁷.

Com certeza, este processo de estigmatização, que perdura até hoje, com novas roupagens, deixou marcas indeléveis na vida desses sujeitos, com implicações na constituição das RS tanto das próprias Pessoas com Deficiência sobre a sua deficiência, quanto dos demais grupos.

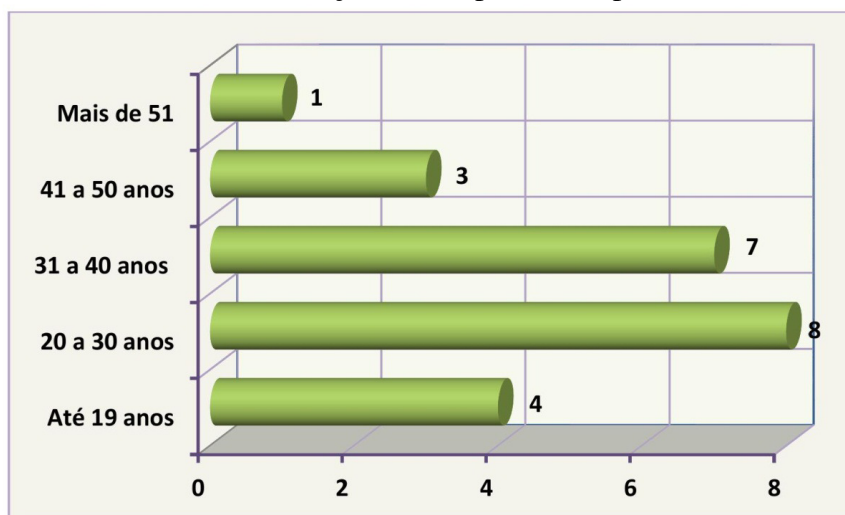
Quanto à escolaridade, encontramos nesse segmento que a totalidade dos respondentes possui uma alta escolaridade: 20 (vinte) estão cursando Educação Superior, 1 (um) possui mestrado e outros 2 (dois), especialização. Como sabemos, a escolaridade que os respondentes informaram não retrata a realidade da grande maioria das Pessoas com Deficiência em nosso País. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) a taxa de alfabetização de pessoas de 15 (quinze) anos ou mais entre as que têm deficiência é 81,7% mais baixa do que a observada na população total na mesma faixa etária, que é de 90,6%. O Censo mostra ainda que há diferença significativa no nível de escolaridade entre as Pessoas com Deficiência e a população em geral: 61,1% da população com 15 anos ou mais com deficiência não tem nenhuma escolaridade ou tem apenas o ensino fundamental incompleto. Esse percentual cai para 38,2% no caso de Pessoas sem Deficiência.

A justificativa para a alta escolaridade das Pessoas com Deficiência respondentes nesse estudo está na estratégia que utilizamos para a coleta de informações junto a esse grupo de pessoas. Como não conseguimos obter nenhum questionário respondido de forma voluntária pelo Facebook, buscamos nas IES Pessoas com Deficiência que estivessem frequentando algum curso e, com indicação de colegas, chegamos, também, aos dois respondentes pós-graduados. Com isso, mesmo sem uma intencionalidade, a priori, constituímos aqui um subgrupo de Pessoas com Deficiência que estão vivenciando ou vivenciaram a experiência de ser estudante na Educação Superior.

⁵⁷ Para aprofundamento no tema sugere-se a leitura da obra: “Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, que foi originalmente publicada em 1963 e delimita a questão em torno da construção de expectativas (enquanto representações sociais compartilhadas) acerca do desempenho de papéis sociais em situações socialmente definidas (GOFFMAN, 1988).

Com relação à idade, como podemos visualizar no Gráfico 6 (abaixo), a maior concentração de respondentes está nas faixas etárias de 20 a 30 e 31 a 40 anos, o que, no cruzamento com a escolaridade informada, nos leva a inferir sobre um ingresso tardio dessas pessoas na Educação Superior, muito provavelmente devido às barreiras enfrentadas no percurso escolar no decorrer da educação básica.

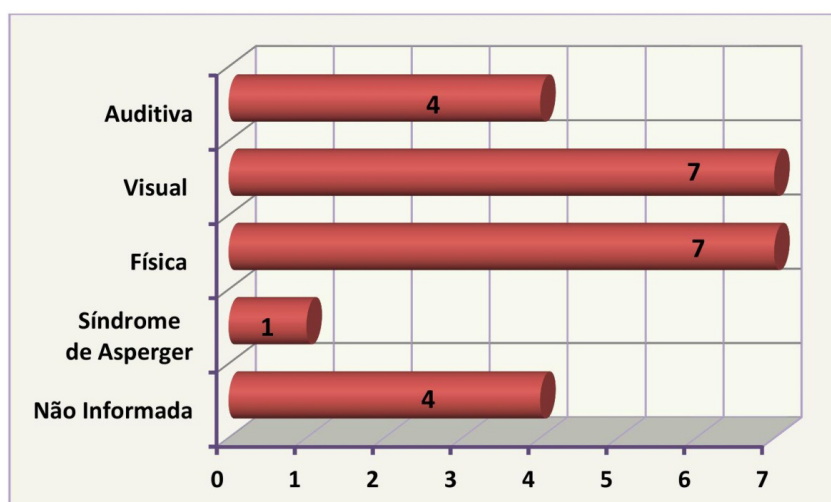
Gráfico 6 – Distribuição dos respondentes por faixa etária



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico a seguir mostra a distribuição dos respondentes por tipo de deficiência e, como se pode ver, as de maior presença foram a deficiência visual e a física, seguidas da deficiência auditiva. Vejamos:

Gráfico 7 - Distribuição dos respondentes por tipo de deficiência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao detalharem o tipo de deficiência os informantes com deficiência física (7) fizeram a seguinte caracterização: 3 (três) possuem paralisia cerebral, 2 (dois) são usuários de cadeira de rodas, 1(um) tem o polegar amputado e 1 (um) tem lesão por esforço repetitivo (LER). Quanto à deficiência visual, as descrições foram as seguintes: miopia (1); uso de lente corretiva (1); monovisão (3) e dois não informaram o tipo de deficiência visual. Com relação à deficiência auditiva as 4 (quatro) respondentes são surdas.

Sobre a LER cabe ressaltar que a lesão representa um dos grupos de doenças ocupacionais reconhecidas pela Previdência Social desde 1987 (MS, 2000), não se constituindo como “deficiência”. Conseqüentemente, como já mencionado no início desse tópico, pessoas com LER não estão contempladas no público alvo da Educação Especial conforme a legislação vigente. Entretanto, como estamos tratando de RS, pensamos ser relevante à autodeclaração de “Pessoa com Deficiência”, e, por isso, consideramos o questionário como válido. A respondente diz possuir LER no braço direito e isso limita atividades como escrita e realização de trabalhos domésticos devido a falta de força e dor.

O dado obtido corrobora com a tendência mostrada nos Censos da Educação Superior dos últimos anos: a deficiência física é a categoria de deficiência que está mais presente nas IES atualmente, seguida da baixa visão. Verifica-se, inclusive, que o número de matriculados com deficiência física cresceu em todos os anos, chegando a 8.143 matrículas em 2013, conforme mostra a tabela seguinte:

Tabela 4 – Deficiência Física e Baixa Visão

Ano/base	Deficiência Física	Baixa visão
2009	1.351	3.013
2010	1.885	2.564
2011	1.632	2.464
2012	6.884	6.673
2013	8.143	6.736

Fonte: Adaptada dos Censos da Educação Superior de 2009 a 2013

Conforme dados do INEP (2013), essa tendência maior de crescimento de matrículas constatada nas categorias de deficiência física e baixa visão pode ser atribuída a

uma maior precisão na definição de diagnósticos e, como consequência, uma probabilidade maior de autodeclaração por parte das pessoas com essas categorias de deficiência.

Entretanto, o mesmo documento chama a atenção para outra questão da ordem conceitual e que tem implicações diretas no processo de inclusão educacional de Pessoas com Deficiência. Refere-se à concepção (ou concepções) que fundamenta as práticas pedagógicas e os processos de gestão com relação às possibilidades de aprendizagem em estudantes com deficiências mentais (intelectuais), múltiplas ou transtornos globais de desenvolvimento, por exemplo. Pessoas com esses tipos de deficiência demandam recursos de maior complexidade para os professores, pois envolvem uma revisão em suas práticas do ponto de vista da metodologia, dos processos avaliativos e de um profundo repensar do currículo em sua globalidade. Isso talvez justifique um baixo investimento na aprendizagem desses sujeitos já na Educação Fundamental, de forma a desfavorecer, e até impedir, sua chegada à Educação Superior⁵⁸.

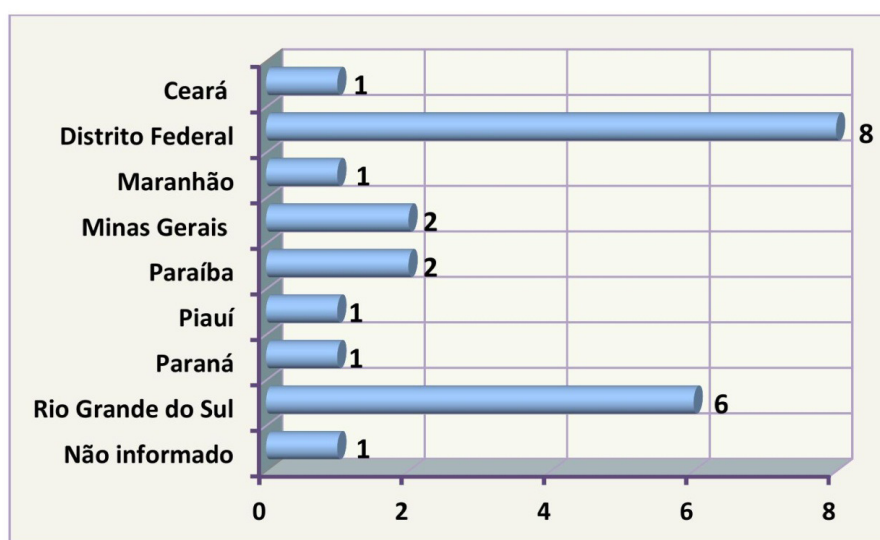
Vale expressar que a concepção de inclusão que defendemos fica bastante distante desse pressuposto, pois comporta o trato com as diferenças constitutivas de toda pessoa humana, quer seja, ou não, uma Pessoa com Deficiência. Essa inclusão requer processos pedagógicos que, para além da homogeneidade, reconheçam que a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são processos de natureza intrinsecamente social para os quais não existe modelo.

Ainda sobre a informação acerca do tipo de deficiência consideramos expressivo o fato de, em um universo de somente 23 (vinte e três) pessoas, 04 (quatro) não informarem o tipo de deficiência. Pensamos que, para além de um mero descuido no preenchimento das informações ou a falta de diagnóstico, a razão para essa questão pode residir justamente em uma RS negativa, por parte das Pessoas com Deficiência e/ou outras pessoas e grupos de seu convívio, sobre as suas possibilidades de aprendizagem, autonomia, inserção produtiva no mundo do trabalho, que encontra ancoragem tanto na construção histórica e cultural acerca da deficiência quanto nas práticas sociais. A reflexão encontra alinhamento com as realizadas anteriormente sobre os processos de homogeneização, que desfavorecem o respeito às diferenças humanas, porém, trata-se aqui somente de digressões que talvez possam ser melhores elucidadas adiante, no cruzamento e discussão dos dados empíricos.

⁵⁸ Essa realidade é ilustrada a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2013) adiante neste estudo, no segundo contexto empírico intitulado Explorando as Representações Sociais sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores.

Com relação à distribuição dos respondentes por Unidade da Federação, o Gráfico 8, abaixo, mostra uma concentração no Distrito Federal e no estado do Rio Grande do Sul, onde obtivemos uma maior adesão a pesquisa, pelos motivos elucidados anteriormente.

Gráfico 8 - Distribuição dos respondentes por Unidade Federativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para essa informação sobre a Unidade Federativa de origem dos respondentes vale retomar a explicação dada para o primeiro subgrupo. Grande parte dos questionários dos Estados com maior incidência de participantes, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, foram respondidos por estudantes de IES que vem desenvolvendo, há algum tempo, ações relacionadas à educação de estudantes com deficiência, tanto de caráter extensionista, como no âmbito do ensino e da iniciação científica. Além disso, todas as IES, com exceção de uma do DF, vivenciaram, recentemente, processos de avaliação institucional que, como se sabe, utilizam instrumentos de avaliação nos quais as questões relacionadas à acessibilidade constituem marco regulatório, o que instiga as IES a promoverem acessibilidade às Pessoas com Deficiência, a fim de obter bons conceitos nas avaliações institucionais e de cursos.

Essas informações se justificam por considerarmos, como dito anteriormente, que toda essa “movimentação” (desenvolvimento de atividades no âmbito do ensino, pesquisa e extensão), como também os processos de avaliação institucional e de cursos chegam até os estudantes em forma de informações e conhecimentos, que são apreendidos tanto em sala de aula, em situações formais, quanto nos espaços de convivência, como cantinas, restaurantes

universitários, etc. E isso, provavelmente, esteja influenciando a elaboração ou (re) elaboração das RS, mesmo tratando-se de Pessoas com Deficiência.

Com relação à profissão ou ocupação informada, para uma melhor reflexão sobre os dados, fizemos um cruzamento entre o tipo de deficiência e a escolaridade.

Quadro 10. Profissão ou ocupação X Tipo de Deficiência X Escolaridade

Profissão ou Ocupação	Quant.	Tipo de Deficiência	Escolaridade
Administradora	1	Física - Polegar amputado	Especialização
Aposentado	1	Visual	Graduação incompleta
Arquivista	1	Auditiva	Graduação incompleta
Auxiliar Administrativo	2	Não informou	Graduação incompleta
		Visão Monocular	Graduação incompleta
Auxiliar na Área da Educação	1	Não informou	Graduação incompleta
Decoradora de Festas	1	Auditiva	Graduação incompleta
Estagiária em Pedagogia	1	Física	Graduação incompleta
Estudante	5	Visual	Graduação incompleta
		Visual - Miopia	Graduação incompleta
		Não informou	Graduação incompleta
		Não informou	Graduação incompleta
		Síndrome de Asperger	Graduação incompleta
Manicure e Pedicure	1	Auditiva	Graduação incompleta
Monitora	1	Auditiva	Graduação incompleta
Professora	2	Visual - Grau corretivo	Especialização
		Física - LER	Mestrado
Servidor Público	2	Visão Monocular	Graduação incompleta
		Visão Monocular	Graduação incompleta
Técnica de Informática	1	Física	Graduação incompleta
Não informado	3	Física- Paralisia Cerebral	Graduação incompleta
		Física- Paralisia Cerebral	Graduação incompleta
		Física- Paralisia Cerebral	Graduação incompleta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O cruzamento das informações “profissão ou ocupação X deficiência X escolaridade” permite outras reflexões além das já realizadas na descrição específica de cada uma das categorias. Percebemos, por exemplo, que somando as deficiências físicas e visuais temos um percentual de 39, 13% de Pessoas com Deficiência que estão trabalhando, lembrando que três (3) pessoas com deficiência física/paralisia cerebral, não informaram a ocupação. Temos então a prevalência das deficiências físicas e visuais não apenas na Educação Superior como mostrado anteriormente, mas também na inserção no mundo do trabalho.

Não temos base empírica, nesse estudo, para inferir que não somente as instituições educacionais, mas também o mundo do trabalho enfrentam dificuldades para incluir pessoas que tenham deficiências mentais (intelectuais) ou transtornos globais de desenvolvimento. Entretanto, dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), comprovam que as pessoas com deficiência física, seguidas de deficiência auditiva e visual são as que estão mais empregadas, em detrimento das Pessoas com Deficiência Mental (intelectual) e múltipla, conforme podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 5 – Empregos formais de Pessoas com Deficiência por escolaridade e tipo de deficiência, anos de 2010, 2011 e 2012

Níveis de Instrução	Empregos por Tipo de Deficiência						Pessoas com Deficiência empregadas	Total de empregos formais	Relação % entre empregos
	Física	Auditiva	Visual	Mental	Múltipla	Reabilitado			
ANO DE 2010									
Analfabeto	1.054	742	124	933	87	186	3.126	222.251	1,41
Até 5º ano do EF Incompleto	6.055	4.345	666	2.389	331	1.257	15.043	1.566.581	0,96
5º ano completo do EF	8.215	4.900	673	1.103	284	1.820	16.995	2.001.548	0,85
6º ao 9º ano Incompleto do EF	15.347	8.946	1.489	3.211	477	3.541	33.011	3.447.128	0,96
Ensino Fundamental Completo	22.823	9.451	1880	2.085	500	4.471	41.210	5.798.913	0,71
Ensino Médio Incompleto	13.546	6.516	1.401	1.690	344	2.214	25.711	3.497.540	0,74
Ensino Médio Completo	69.092	24.857	7.875	3.839	1.285	14.200	121.148	18.443.083	0,66
Educação Superior Incompleta	7.982	2.086	904	126	110	1.458	12.666	1.819.366	0,70
Educação Superior Completa	22.576	6.976	2.698	230	427	4.196	37.103	7.271.945	0,51
Total do ano de 2010	166.690	68.819	17.710	15.606	3.845	33.343	306.013	44.068.355	0,69
Percentual por deficiência	54,47	22,49	5,79	5,10	1,26	10,90			
ANO DE 2011									
Analfabeto	821	568	136	825	82	128	2.560	179.024	1,43
Até 5º ano do EF Incompleto	6.482	4.414	839	2.961	392	1.210	16.298	1.622.915	1,00
5º ano completo do EF	7.923	4.822	820	1.160	349	1.623	16.697	1.949.437	0,86
6º ao 9º ano Incompleto do EF	15.551	9.279	1.788	3.690	525	3.310	34.143	3.419.149	1,00
Ensino Fundamental Completo	18.662	9.888	2.143	2.521	540	4.385	38.139	5.719.587	0,67
Ensino Médio Incompleto	14.234	6.869	1.688	2.134	372	2.221	27.518	3.645.611	0,75
Ensino Médio Completo	77.690	27.875	9.765	4.977	1.393	14.377	136.077	20.017.322	0,68
Educação Superior Incompleta	9.127	2.297	1.060	196	126	1.402	14.208	1.899.665	0,75
Educação Superior Completa	23.717	7.567	3.608	346	365	4.048	39.651	7.857.921	0,50

Total do ano de 2011	174.207	73.579	21.847	18.810	4.144	32.704			
Percentual por deficiência	53,55	22,62	6,72	5,78	1,27	10,05	325.291	46.310.631	0,70
ANO DE 2012									
Analfabeto	793	608	131	936	88	114	2.670	168.913	1,58
Até 5º ano do EF Incompleto	6.398	4.691	943	3.118	380	1.106	16.636	1.552.101	1,07
5º ano completo do EF	6.969	4.521	895	1.282	333	1.539	15.539	1.802.377	0,86
6º ao 9º ano Incompleto do EF	14.809	9.175	1.970	4.047	556	3.055	33.612	3.294.414	1,02
Ensino Fundamental Completo	17.434	9.643	2.443	2.826	617	4.299	37.262	5.604.327	0,66
Ensino Médio Incompleto	13.363	6.701	2.071	2.498	417	2.436	27.486	3.692.042	0,74
Ensino Médio Completo	76.622	28.477	12.008	5.959	1.650	14.933	139.649	20.996.292	0,67
Educação Superior Incompleta	8.690	2.354	1.353	247	151	1.461	14.256	1.901.385	0,75
Educação Superior Completa	25.390	8.215	4.305	404	504	4.368	43.186	8.446.861	0,51
Total do ano de 2012	170.468	74.385	26.119	21.317	4.696	33.311	330.296	47.458.712	0,70
Percentual por deficiência	51,61	22,52	7,91	6,45	1,42	10,09			

Fonte: MTE/RAIS 2010, 2011 e 2012. Elaboração da pesquisadora

O quadro fornece um arsenal analítico que extrapola os limites dessa tese. Entretanto, nossa opção por trazê-lo para a pesquisa foi baseada no entendimento de que as informações nele apresentadas podem ensejar outras reflexões e aproximações com as RS, às quais ficarão em aberto nesse estudo, por questão de tempo e pelos próprios recortes guiados por nossa subjetividade.

Dito isso, gostaríamos de ilustrar, a partir de nossa leitura dos dados apresentados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), tão somente a constatação acerca da fragilidade institucional (educação, trabalho) de lidar com as diferenças humanas, especialmente quando o que é demandado para o atendimento a essas diferenças não é um recurso externo, como por exemplo, um intérprete de libras, uma rampa, um piso tátil, ou um banheiro adaptado, mas algo da ordem dos processos mentais, de uma forma distinta de lidar com o conhecimento, que engendra uma espécie de fissura ou lacuna nos conhecimentos e discursos institucionais.

Conforme relatado brevemente na segunda parte das considerações iniciais, no ano de 2014 tivemos a oportunidade de participar de uma consultoria na Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) com o objetivo de monitorar a matrícula de Pessoas com Deficiência nos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como objetivo a ampliação da oferta de cursos de

educação profissional e tecnológica para Pessoas com Deficiência e consequente inserção qualificada desses sujeitos no mundo do trabalho. A atividade, que teve a duração de 12 (doze) meses provocou muitas reflexões e permitiu corroborar a constatação aqui apresentada.

Algumas das conclusões a que chegamos com o trabalho desenvolvido na consultoria apontam exatamente para o que nos informa o Quadro 10 e também os resultados obtidos nesse nosso contexto empírico: as Pessoas com Deficiências físicas, auditivas e visuais são as que mais estão empregadas, inclusive não registramos em nossa área de atuação (Mato Grosso e Goiás), durante o período da consultoria, nenhuma Pessoa com Deficiência mental (intelectual) inserida no mundo do trabalho. Outra questão confluyente foi à dificuldade expressa pelos gestores das instituições ofertantes do Pronatec e professores ministrantes dos cursos em promover a acessibilidade ao currículo para estudantes com “deficiências mais graves” (*SIC*), referindo-se a síndrome de Down e paralisia cerebral⁵⁹.

Assim, os elementos pessoais de nossa trajetória profissional, em parte socializados aqui, juntamente com os dados apresentados permitem fortalecer nossa concepção com relação à dificuldade institucional de compreender e lidar com as diferenças humanas. A forma de ver e tratar Pessoas com Deficiência, mais especialmente às deficiências mentais (intelectuais), tem sido caracterizada pelo estigma e o que mais chama a atenção, segundo Batista (2012), “(...) é que a intolerância não se restringe à deficiência, mas se estende às pessoas que a possuem, resultando em exclusão e segregação”, (p.39).

Passamos, a seguir, a tecer os comentários analíticos acerca dos RS que emergiram no possível núcleo central e periférico das representações do subgrupo de Pessoas com Deficiência, para os indutores solicitam a definição de “Pessoas com Deficiência” e “inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior”.

4.1.2.3. Instrumento de coleta de informações e procedimentos

Para a coleta de informações nesse subgrupo utilizamos os mesmos questionários do Primeiro Subgrupo, seguindo os encaminhamentos já explicitados e excetuando todos os respondentes que não eram Pessoas com Deficiência.

⁵⁹ Essas informações foram obtidas nas visitas que fizemos as instituições ofertantes dos cursos do Pronatec (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT). Também foram realizados estudos empíricos que aprofundaram discussões sobre o tema, cujos resultados são de uso exclusivo da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, conforme termos expressos no Contrato PNUD nº 2013/000556, item 8: “Da propriedade sobre os resultados”.

4.1.2.4. Resultados e discussão

Quadro 11 - Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: *Para mim Pessoas com Deficiência são...*

NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
Frequência (F) >= 8 Ordem Média de Evocações (OME) = 2,5			Frequência (F) >= 8 Ordem Média de Evocações (OME) = 2,5		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Capacitados	9	1,66	Necessidades-especiais	8	3,00
Capazes	13	2,46	Amor	18	2,94
Esforçados	8	2,00	Dedicados	10	6,20
Iguais	13	2,38	Descriminados	9	2,66
			Especiais	13	4,23
			Felizes	14	3,14
			Fortes	10	3,50
			Inteligentes	21	3,28
			Superar-limites	8	4,50
2ª PERIFERIA			ZONA DE CONTRASTE		
Frequência (F) <= 7 Ordem Média de Evocações (OME) = 2,5			Frequência (F) <= 7 Ordem Média de Evocações (OME) = 2,5		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Carinhosos	5	2,20	Não-reconhecidos	5	5,20
Conquistar-espaco	5	5,00	Realistas	5	4,20
Vencedores	5	2,20	Responsáveis	5	5,20
			Seguras	5	3,20
			Sensível	5	4,20
			Social	5	4,20
			Sorriso	5	6,20
			Tímidez	5	6,20
			Unidos	5	4,20
			Vencedores	5	5,20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Antes de passarmos à discussão dos elementos evocados no possível NC das RS, gostaríamos de apontar para algo que nos chamou a atenção na globalidade das expressões evocadas nesse quadro de quatro casas. Tivemos nele evocadas 26 (vinte e seis) expressões, sendo que 22 (vinte e duas) são expressões de aparente conteúdo positivo, que relevam uma dimensão de conquista e superação de limites: “capacitados”, “capazes”, “esforçados”, “iguais”, “amor”, “dedicados”, “especiais”, “felizes”, “fortes”, “inteligentes”, “superar

limites”, “carinhosos”, “conquistar espaço”, “vencedores”, “realistas”, “responsáveis”, “seguras”, “sensível”, “social”, “sorriso”, “unidos”, “vencedores”.

Lembrando que todas as periferias têm, em alguma dimensão, relação com o NC das representações, essa confluência de expressões positivas evocadas justamente por Pessoas com Deficiência é algo bastante significativo, pois, é muito recente em nosso País e mundialmente, em termos históricos, o movimento de inclusão social e educacional de Pessoas com Deficiência. Como buscamos mostrar na Parte 3 desse estudo, o viés do assistencialismo e da segregação, bem como algumas linhas de tratamento, dificultaram e até impediram, em certa medida, o avanço da inclusão e a assunção da autonomia por parte desses sujeitos.

A teoria do estigma de Goffman (2004) ajuda-nos na compreensão das marcas que esse processo pode ter deixado na vida das Pessoas com Deficiência. O pesquisador refere-se à busca da aceitação como um atributo central da condição de vida do sujeito estigmatizado, posto que as pessoas que se relacionam com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que ele aspirou receber. Como resposta a tal situação, a pessoa estigmatizada irá buscar, segundo o pensamento do autor, “[...] corrigir diretamente o que considera a base objetiva de seu defeito” (GOFFMAN, 2004, p. 11), seja por meio de uma cirurgia plástica, de um tratamento ocular, de busca pelos estudos para sair da condição de analfabeto, enfim.

Os caminhos tomados pelas Pessoas com Deficiência são os mais diversificados, todavia o objetivo será sempre o mesmo: aceitação. Goffman (2004) afirma também que quando a “correção” é possível, o que ocorre “[...] não é a aquisição de um status completamente normal, mas uma transformação do ego: alguém que tinha um defeito particular se transforma em alguém que tem provas de tê-lo corrigido” (p. 11). Essas “provas” pensamos ser as pequenas conquistas que, no dia a dia, refletem a luta das Pessoas com Deficiência para que sejam reconhecidas como sujeitos de direito.

Hoje, sob a legenda da inclusão, muitas Pessoas com Deficiência estão tendo a oportunidade de fazer a “correção”, recuperar o tempo perdido, realizar um curso superior, ter uma inserção qualificada no mundo do trabalho, etc. Especialmente esses sujeitos, que compõem nossa amostra nesse subgrupo, que chegaram até a universidade, alguns inclusive com cursos de pós-graduação (dois com Especialização e um com Mestrado) sentem-se, provavelmente, vitoriosos e recompensados por suas trajetórias de luta e, por isso, representam a si e a seus pares, com cognições predominantemente positivas.

Conforme o pensamento de Batista (2012), as instituições especializadas que foram criadas com o objetivo de instituir a segregação têm, atualmente, “[...] a possibilidade de inverter este processo participando da proposição da inclusão e possibilitando uma saída da posição débil⁶⁰ para o sujeito” (BATISTA, 2012, p. 8). Com isso, as Pessoas com Deficiência passam a sair da invisibilidade e conquistam possibilidades de participação e convívio social nos diferentes âmbitos da vida. Mas isso não tem acontecido de forma pacífica, segundo a pesquisadora, uma vez que o movimento da inclusão confronta toda a lógica e os ideais normativos de nossa sociedade de características segregativas.

Dessa forma, é bastante compreensível, para nós, que as expressões evocadas na globalidade do quadro de quatro casas tenham essa confluência de aspectos positivos, como desejando mostrar e reforçar para as instituições e para as pessoas que elas, Pessoas com Deficiência, são “vencedoras”. Passemos a seguir a análise focada no NC e no sistema periférico das representações desse grupo de Pessoas com Deficiência.

Temos, no provável NC as cognições: “capacitados”, “capazes”, “esforçados”, “iguais”, sendo que “capazes” e “iguais” são as expressões com maior frequência de evocação. Buscamos nas justificativas dos sujeitos para essas expressões evocadas com maior frequência, pistas que pudessem corroborar ou confrontar nossa linha de raciocínio, agregando novos elementos e obtivemos o seguinte quadro:

Quadro 12 - Explicações dos respondentes para as palavras evocadas com maior frequência no provável NC das RS

Palavras evocadas	Explicações	Tipo de deficiência
Capazes		
	<i>Pessoa com Deficiência 1.</i> Pois na sociedade em que vivemos atualmente, as pessoas tem que mostrar o seu valor, ainda mais se forem deficientes (<i>sic</i>).	Asperger
	<i>Pessoa com Deficiência 2.</i> Tentam superar primeiro a aceitação do outro (<i>sic</i>).	Deficiência visual
	<i>Pessoa com Deficiência 3.</i> Considere-os seres humanos como quaisquer outros, pois não podemos distingui-los de nós mesmos. Se assim o fizermos não os incluiremos no seio de nossa própria comunidade (<i>sic</i>).	Lesão por esforço repetitivo – LER

⁶⁰ A pesquisadora define debilidade, a partir do referencial da Psicanálise, como determinante de uma maneira particular de o sujeito lidar com suas relações: seja com o outro, consigo mesmo, seu corpo e mesmo com o saber (BATISTA, 2012).

<i>Pessoa com Deficiência 4.</i> Pelo fato da deficiência eles muito capazes e valentes, muito se superam, ganham força para continuar vencendo as guerras que encontro pela frente (<i>sic</i>).	Surdez
Iguais	
<i>Pessoa com Deficiência 5.</i> Pessoas, com direitos e deveres, como todas as demais pessoas, necessitando apenas que lhes respeitem e deem oportunidades.	Deficiência Física – PC
<i>Pessoa com Deficiência 6.</i> Pra mim deficiência não é problema, mas pode trazer algumas limitações para certas pessoas (<i>sic</i>).	Não informada
<i>Pessoa com Deficiência 7.</i> Porque deficiente tudo igual, todo de necessidade especial direita de estar sala de aula, é direita por lei, na diretriz da educação básica falar, dever do estado e da família, todo tem direita a educação e o deficiente parte dessa educação (<i>sic</i>).	Surdez

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações coletadas.

Observa-se que, ao trazer as explicações para as evocações de maior frequência no possível NC, os respondentes confirmam nossa hipótese inicial, que tem por base a teoria do estigma de Goffman (2004). Existe um empreendimento psíquico muito grande despendido por esses sujeitos no sentido de buscar a aprovação social, ou, nas palavras de Goffman (2004), a “aceitação” e é por isso que precisam reforçar que são “capazes” e “iguais”. Essa necessidade aparece, em nosso entendimento, em todas as justificativas, mas com maior intensidade, nas seguintes:

[...] as pessoas tem que mostrar o seu valor, ainda mais se forem deficientes. (PESSOA COM DEFICIÊNCIA 1)

Tentam superar primeiro a aceitação do outro. (PESSOA COM DEFICIÊNCIA 2)

Pelo fato da deficiência eles muito capazes e valentes, muito se superam, ganham força para continuar vencendo as guerras que encontro pela frente. (PESSOA COM DEFICIÊNCIA 4).

Pessoas, com direitos e deveres, como todas as demais pessoas, necessitando apenas que lhes respeitem e deem oportunidades. (PESSOA COM DEFICIÊNCIA 5).

Porque deficiente tudo igual, todo de necessidade especial direita de estar sala de aula, é direita por lei, na diretriz da educação básica falar, dever do estado e da família, todo tem direita a educação e o deficiente parte dessa educação. (PESSOA COM DEFICIÊNCIA7).

Segundo o pensamento de Goffman (2004), o estigma tem sua origem na incongruência entre o que se espera de uma pessoa e o que ela de fato é, e as Pessoas com Deficiência parecem saber muito bem disso. A primeira e a segunda fala são bastante fortes

como forma de ilustrar o raciocínio que vimos desenvolvendo: “ter que mostrar o seu valor ainda mais se for deficiente” e “superar primeiro a aceitação do outro”. Mostrar valor para quem e por quê? A resposta está na história, nas crenças, nos mitos, na escala de valores concebidos coletivamente e determinados historicamente, crenças e mitos que falam da impossibilidade das Pessoas com Deficiência de aprender e, portanto, de seus (im)possíveis professores de ensiná-los.

A mesma lógica alimenta a definição de Pessoas com Deficiência para o respondente Pessoa com Deficiência 4. Para ele, essas pessoas são “capazes e valentes, muito se superam e ganham força para continuar vencendo as guerras”. Ainda, a alusão a questão legal que aparece na fala do respondente Pessoa com Deficiência 7 é mais uma forma de justificar o direito de estarem incluídos socialmente, como se estivessem a dizer: “hoje existem leis e ninguém mais pode nos impedir de estudar, trabalhar e viver entre os demais, já que somos ‘iguais’ perante a lei”.

“Capazes” e “iguais” são, pois, as cognições eleitas por esse grupo como “inegociáveis” para a definição de deficiência, aquelas que, como explica Alves-Mazzotti, (2002), garantem a identidade e a continuidade do grupo social a que se referem e, portanto, não podem ser questionadas, por ancorarem o sistema de valores do grupo e o modo de vida em sua globalidade.

Essas expressões se tornam mais ainda “inegociáveis” quando compreendemos a convergência de significados com a evocação que aparece, com maior frequência, no quadrante superior direito – primeira periferia – que compreende os elementos periféricos considerados mais relevantes, tendo maiores frequências de evocação, embora com menor importância para os respondentes: “inteligentes”. Essa expressão, ou melhor, o seu reverso: a ausência de inteligência encontra no curso da história uma correlação com o conceito de deficiência. Conforme os estudos de Pessotti (1984), a definição de deficiência fora concebida, por muito tempo, como falta de inteligência, algo que afastava o homem da razão e o assemelhava ao animal de modo depreciativo.

Fica evidente a relação entre deficiência e falta de inteligência, correlação também deflagrada na definição de idiotia e outras patologias, feita pelo psiquiatra francês Esquirol, que correlacionou a idiotia à questão do desenvolvimento e, ao fazê-lo, desvinculou das patologias, mas corroborou com a noção de irrecuperabilidade.

Assim, pode-se entender a necessidade das Pessoas com Deficiência demonstrarem que são “inteligentes”. Recorrendo, uma vez mais, ao pensamento de Goffman (2004) podemos obter uma maior compreensão da noção de idiotia e irrecuperabilidade e sua relação com a deficiência. Segundo o pesquisador, um simples engano pode ser interpretado como uma manifestação direta de um atributo diferencial da pessoa estigmatizada, no caso, a sua falta de inteligência, assim ele exemplifica:

[...] se uma pessoa de baixa capacidade intelectual tem algum tipo de problema, a dificuldade é mais ou menos automaticamente atribuída a um "defeito mental", enquanto que se uma outra de "inteligência normal" tem dificuldade semelhante, esta não, é considerada como sintoma de qualquer coisa particular (GOFFMAN, 2004, p.16/17).

Além da expressão “inteligentes” o segundo elemento evocado com maior frequência nessa primeira periferia foi “amor”, o que nos parece encontrar ancoragem nos condicionantes históricos que remontam a Idade Média. Nesse período, segundo Baulduíno (2006), prevalecia a crença de que as Pessoas com Deficiência por possuírem alma não poderiam ser exterminadas, devendo sim, ser assistidas de maneira caridosa pela sociedade, embora permanecessem sem igualdade de direitos, segregadas em asilos, manicômios ou leprosários. Essa representação perdura e é bastante forte, ainda hoje, na base explicativa das pessoas acerca do entendimento de que “precisamos aceitar as Pessoas com Deficiência, pois isso é um ato de amor ao próximo”. Concorre com este sentimento, como vimos na Parte 3 desse estudo, outros sentimentos como compaixão, caridade, tolerância, o que tem dado margem a práticas de cunho filantrópico e assistencialista, que nenhum sentido tem de emancipação para essas pessoas.

Além de “inteligentes” e “amor”, outras expressões que aparecem na primeira periferia, como: “dedicados”, “fortes” e “superar limites” parecem se inscrever na lógica de reforçar atributos que conferem aprovação social, ou, como diria Goffman (2004), aceitação. Quanto às expressões “necessidades especiais”, “discriminados” e “especiais” pensamos que apresentam uma ambivalência entre aspectos positivos e negativos, ou seja, tanto podem chamar a atenção para as práticas discriminatórias que são alimentadas por ideias preconcebidas, quanto para o fato de serem, as Pessoas com Deficiência, pessoas “especiais” e que possuem “necessidades especiais” que precisam ser respeitadas. Vejamos como se expressam nossos respondentes acerca dessas evocações:

Quadro 13 - Explicações dos respondentes para algumas expressões evocadas com maior frequência no primeira periferia

Palavras evocadas	Explicações	Tipo de deficiência
Necessidades especiais		
	<i>Pessoa com Deficiência 8.</i> As pessoas que necessitam de cuidados especiais não são menos importantes do que as que não necessitam. Na verdade elas apenas têm mais dificuldades devido à sua deficiência. Cabe a nós quanto cidadãos lutarmos pela igualdade para todos, exigindo dos nossos governantes mais atenção aos portadores de deficiência (<i>sic</i>).	Deficiência visual
Discriminados		
	<i>Pessoa com Deficiência 9.</i> Tem que se impor para conquistar espaço na sociedade, conscientizar-se e lutar.	Deficiência visual
Especiais		
	<i>Pessoa com Deficiência 10.</i> Elas superam desafios (<i>sic</i>)	Deficiência visual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como se pode abstrair, os fragmentos parecem retratar o desejo de um maior entendimento, por parte das demais pessoas sem deficiência, acerca das “necessidades especiais” advindas da deficiência. É preciso, para ganho das Pessoas com Deficiência, que se tenha a compreensão de que embora elas necessitem de cuidados especiais, nem por isso “são menos importantes do que as que não necessitam”, já que são capazes de “superar desafios”, como nos diz o primeiro e o terceiro fragmentos. Talvez pudéssemos pensar que, ao chamar a atenção para as suas diferenças com os elementos “necessidades especiais” e “especiais” estariam, essas pessoas e grupos, concretizando, de certa forma, uma imagem pública de sua diferença como uma coisa real que, ao mesmo tempo em que não pode ser desconsiderada, não pode servir de justificativa para a “discriminação”.

Outra possibilidade de leitura nos é dada por Batista (2012), segundo a pesquisadora, “[...] na sociedade contemporânea todo aquele que foi submetido a um preconceito passa a ter o direito a compensações” (p. 196). São sujeitos que, na visão da autora, não se tornam engajados em sua condição, mas de maneira passiva, procuram somente a reparação dos prejuízos dos quais foram vítimas. Essa perspectiva não deve ser desconsiderada se quisermos fugir de um olhar simplista que ignora os condicionantes históricos e culturais, próprios de uma sociedade capitalista, que por sua dinâmica, se alimenta da exclusão social. Todo processo de inclusão irá combater as desigualdades e o

desrespeito às minorias e, portanto, será cerceado na medida em que confrontar o ideário do modelo capitalista⁶¹.

Os elementos que aparecem na segunda periferia: “carinhosos”, “conquistar espaço” e “vencedores”, todos com igual frequência, parecem vir no sentido de reforçar a ideia (ou necessidade) de “mostrar o seu valor” que aparece na maioria das evocações desse quadro de quatro casas, conforme análise feita inicialmente.

Já na zona de contraste, onde estão às evocações proferidas por um menor número de sujeitos que, entretanto, as avaliam como mais importantes, aparece um conjunto de cognições com conteúdos aparentemente positivos, em alinhamento com os elementos que apareceram nas demais casas, são elas: “responsáveis”, “seguras”, “social”, “sorriso”, “unidos”, “vencedores”.

A evocação “não reconhecidos” aponta para uma representação distinta, marcada por um teor maior de insatisfação com relação aos direitos “não reconhecidos”. Embora o movimento de inclusão social e educacional de Pessoas com Deficiência seja relativamente recente, a busca por reconhecimento social é antiga, faz parte mesmo de um dilema da humanidade materializado na disputa entre os que são “deficientes” e os que são “normais”. Os primeiros reivindicando seus direitos, reclamando sua cidadania, os segundos buscando “saídas” (segregação, integração, normalização, inclusão) para acomodar a situação. O resultado disso é expresso na cognição “não reconhecido”, ou seja, não valorizado em suas diferenças, em sua alteridade.

De modo geral, o que vimos nessa expressão indutora: “Pessoas com Deficiência são” foram evocações de aparente positividade, com polarizações como esta que acabamos de analisar: “não reconhecidos” e também “discriminados”. Vejamos então, como esse mesmo grupo representa a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, que representações serão levantadas no provável NC e no sistema periférico.

⁶¹ Segundo Demo (1996) nunca foi possível colocar o mercado a serviço dos direitos humanos. Para este autor “[...] parece ser quimérico, para dizer o mínimo, [...] que tais propostas sejam impulsionadas em ambientes tendenciosamente neoliberais” (p. 13). Um maior aprofundamento no tema pode ser encontrado nessa obra e em Hobsbawm (2006).

Quadro 14: Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: *Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é...*

NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
Frequência (F) > = 10 Ordem Média de Evocações (OME) = 3,0			Frequência (F) > = 10 Ordem Média de Evocações (OME) = 3,0		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Direito	24	2,16	Apoio-familiar	13	5,00
Importante	17	1,47	Igualdade	10	4,00
Oportunidades	15	2,66	Respeito	10	3,50
Provocar-discussões	10	2,22	Sonho	14	3,71
2ª PERIFERIA			ZONA DE CONTRASTE		
Frequência (F) < = 9 Ordem Média de Evocações (OME) = 3,0			Frequência (F) < = 9 Ordem Média de Evocações (OME) = 3,0		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Aprendizagens	9	2,88	Diferente	5	4,00
Atitude	5	1,00	Inclusão	5	3,00
Cidadania	5	1,00	Independentes	5	4,00
Dedicação	5	1,00	Indispensáveis	5	5,00
Desenvolvimento	5	2,00	Interessante	5	3,00
Exemplo	5	2,00	Mercado-de-trabalho	9	1,00
Felicidade	8	2,50	Necessário	5	4,00
Sem-apoio-legal	5	2,00	Realização	9	3,66
			Segurança	5	5,00
			Superação	9	4,44

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em primeiro lugar é importante lembrar que ao solicitarmos a determinado grupo expressar sua concepção acerca da expressão indutora “inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é”, estamos trazendo à tona um processo relativamente novo, controverso, de difícil entendimento e consecução em nossa sociedade. Isso porque o movimento de inclusão que vivenciamos hoje se forjou na resistência a práticas seculares de total negligência para com a vida e os direitos das Pessoas com Deficiência. Essas práticas, conforme vimos na Parte 3 desse estudo, foram desde o extermínio na Antiguidade à segregação e assistencialismo na Idade Média, seguidos de modelos de normalização, como modo de conceber e lidar com sujeitos considerados diferentes, até às tentativas recentes de inserção dessas pessoas em espaços comuns de trabalho, educação e lazer.

Como temos defendido ao longo deste estudo, essa história nada tem de linear, evidencia avanços e resistências, recuos e investidas, próprios da incômoda estranheza diante daqueles que são “dissonantes” e que, por assim serem, revelam, ao dizer de Batista (2012), “[...] o mais íntimo do sujeito, a sua própria monstruosidade, a falha humana, como se esse encontro com o outro possuidor de deficiência personificasse o encontro com o real” (p. 266).

Por tudo isso, a implementação de práticas efetivamente inclusivas implica em um profundo repensar de toda a estrutura e dinâmica que sustenta as relações sociais e educacionais, esforço que pensamos estar sendo empreendido nesse momento, mesmo a despeito da dialética que comporta, via de regra, um componente de resistência a mudança. Estamos no “fio da navalha” como sugere Mantoan (2006), que analisa a inclusão do ponto de vista educacional, e cita que esse movimento “[...] propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade, que foi rompida por formas segregadoras do ensino especial e regular” (p. 56).

Então, diante do legado histórico e da “turbulência” provocada pela proposição da inclusão das Pessoas com Deficiência nas escolas e IES, em tempos atuais, importa saber como um grupo de pessoas, que são Pessoas com Deficiência, representa a inclusão na Educação Superior. Nossa hipótese é de que esse contexto de profundas transformações, que não se processam de forma passiva ou sem contrariedades, pode estar abalando o NC das representações desses sujeitos e também dos demais grupos respondentes nos outros contextos empíricos. Muito provavelmente não veríamos, há alguns anos atrás, cognições positivas acerca da deficiência e da inclusão educacional de Pessoas com Deficiência, como as que apareceram, predominantemente, no primeiro subgrupo desse estudo e nesse que passaremos a analisar.

Confirmando a tendência de elaboração de representações de conteúdo positivo temos, novamente, a predominância de cognições positivas em todas as casas, a partir da expressão indutora: “Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é...”. A única exceção é a expressão “sem apoio legal” que apareceu na segunda periferia.

Conforme nos indica o possível NC das representações para esse grupo, a inclusão na Educação Superior significa em primeiro lugar “direito”, além de “importante”, “oportunidade” e “provocar discussões”. Não nos surpreende ver essas RS serem evocadas justamente em um grupo de Pessoas com Deficiência que são, em sua totalidade, estudantes de cursos de Educação Superior, ou mesmo pós-graduados. Essas pessoas, provavelmente, sentiram na pele, todas as vicissitudes de um processo que coloca em evidência um dos

maiores conflitos da humanidade, que é a dificuldade de lidar com as diferenças humanas. Um processo dessa natureza pode se assemelhar, segundo Eizirick (2007), a uma “guerra”, usando a metáfora a pesquisadora compreende que se trata de uma luta contra “[...] as formas de olhar e atuar no mundo, contra o mesmo, o igual; contra o desejo de não se desacomodar; contra as prerrogativas de poder já estabelecidas e asseguradas; contra os nichos de saber consolidados” (p. 40). Interessante lembrar que uma de nossas respondentes usou exatamente a expressão “guerra” para justificar uma palavra evocada para o indutor “Pessoas com deficiência são”: “Pelo fato da deficiência eles muito capazes e valentes, muito se superam, ganham força para continuar vencendo as guerras que encontro pela frente” (PESSOA COM DEFICIÊNCIA 4).

Assim, os que conseguem vencer a “guerra” devem, de fato desejar evocar, em primeiro lugar, a questão de “direito”, este conquistado a duras penas, com muito enfrentamento de barreiras de toda ordem, o que faz com que essa conquista tenha a dimensão de algo muito “importante”, e que significa uma “oportunidade” e “provoca discussões”. Vejamos o argumento dos respondentes para essas cognições:

Quadro 15 - Explicações dos respondentes para as palavras evocadas no provável NC das RS⁶²

Palavras evocadas	Explicações	Tipo de deficiência
Direito		
	<i>Pessoa com Deficiência 2.</i> Todos tem direito, não deve existir discriminação (<i>sic</i>).	Deficiência visual
	<i>Pessoa com Deficiência 7.</i> A conquista da pessoa deficiente deve ser respeito por todos, não somos diferentes temos direito iguais como quais quer cidadão (<i>sic</i>).	Surdez
	<i>Pessoa com Deficiência 13.</i> Importante para essas pessoas, pois com o ensino superior essas pessoas podem ingressar no mercado de trabalho com melhor qualificação (<i>sic</i>).	Baixa visão
Importante		
	<i>Pessoa com Deficiência 4.</i> Importante pois falta isso, muitos da sociedade exclui. Exemplo vendo a pessoa ganhamos mais interesse pelas coisas.	Surdez
	<i>Pessoa com Deficiência 11.</i> Escolhi importante em primeiro lugar por que as Pessoas com Deficiência são importantes, por que convivendo com elas e aprendendo mais a dar valor a nossa vida (<i>sic</i>).	Deficiência visual
	<i>Pessoa com Deficiência 12:</i> Importante pois independentemente da dificuldades, todos nós temos direito de nos superar (<i>sic</i>).	Não informou

⁶² Para as situações em que o fragmento é do mesmo respondente de alguma outra questão apresentada nesse estudo utilizamos o mesmo número de identificação.

Oportunidade	
<i>Pessoa com Deficiência 15.</i> Todos deveriam ter as mesmas oportunidades, independentemente de algumas dificuldades.	Deficiência física
Provocar discussões	
<i>Pessoa com Deficiência 14.</i> E mesmo sendo de conhecimento geral que a inclusão no ensino regular nos níveis infantil, fundamental e médio ainda precisa avançar e melhorar muito, é possível constatar sem surpresa alguma que, mesmo com todas as dificuldades, esses níveis de ensino estão bem mais preparados para receber estudantes com deficiência do que o ensino superior (<i>sic</i>).	Paralisia cerebral

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme podemos observar as explicações para a evocação “direito”, referindo-se a inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Superior, ainda estão carregadas de um conteúdo de autoafirmação, como se essas pessoas não se sentissem totalmente seguras sobre os seus direitos. Mazzota (2001) afirma que a defesa do direito à Educação das Pessoas com Deficiência é, de fato, bastante atual em nosso País, estando na origem de sua motivação, ações isoladas de indivíduos e grupos.

Quando nos referimos à inclusão na Educação Superior a situação é ainda mais complexa, pois o pequeno quantitativo de Pessoas com Deficiência que consegue chegar a uma instituição de Educação Superior, não a encontra suficientemente estruturada para assegurar participação e aprendizagem a esses sujeitos. Vários são os pesquisadores que apontam para a necessidade de um debate mais qualificado sobre a inclusão de grupos vulneráveis no espaço universitário, e a fala do respondente “Pessoa com Deficiência 14” para justificar a expressão “provocar discussões” ilustra exatamente isso. Para ele, embora a inclusão na Educação Básica precise melhorar muito, esse nível de ensino ainda está bem mais preparado para receber Pessoas com deficiência que a Educação Superior.

Nas explicações para a evocação “importante” chamou-nos a atenção o fato de que, dois dos três fragmentos trouxeram a ideia de “sair da invisibilidade”, vejamos mais uma vez:

Pessoa com Deficiência 4. Importante pois falta isso, muitos da sociedade exclui. Exemplo vendo a pessoa ganhamos mais interesse pelas coisas.

Pessoa com Deficiência 11. Escolhi importante em primeiro lugar por que as Pessoas com Deficiência são importantes, por que convivendo com elas e aprendendo mais a dar valor a nossa vida.

De fato, não faz muito tempo que as Pessoas com Deficiência começaram a sair da invisibilidade, ou do “ciclo de invisibilidade”, segundo Wernec (2005), que assim o explica:

- 1) Pessoas com deficiência não conseguem sair de casa e, portanto, não são vistas pela comunidade;
- 2) Por não serem vistas pela comunidade, deixam de ser reconhecidas como parte dela;
- 3) Por não serem reconhecidas como parte dela, garantir o acesso de pessoas com deficiência a bens, direitos e serviços não é considerado um problema para uma comunidade enfrentar e resolver;
- 4) Sem ter acesso a bens e serviços, não há como serem incluídas na sociedade;
- 5) Uma vez não sendo incluídas na sociedade, continuam invisíveis, alvo de constante discriminação (p.14).

Essa invisibilidade, que para muitos ainda persiste, impediu a maioria das Pessoas com Deficiência de chegarem até uma universidade, se quer frequentaram a escola. Os que chegaram - agora “visíveis”- não foram muito bem recebidos pelos motivos já referidos, mas, especialmente, de acordo com Mantoan (2006), pelo que suas diferenças trazem: “[...] o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita” (p. 57). O que desejam as pessoas que venceram essa “guerra” da invisibilidade é desfrutar da convivência com os demais, o que significa para elas, “oportunidade”.

As expressões que aparecem na primeira periferia continuam a nos falar de uma história de lutas e superações. Inclusão na Educação Superior é “sonho”, algo jamais imaginável e que, provavelmente, para se tornar realidade, precisou contar com o “apoio familiar”. “Sonho” e “apoio familiar” foram às palavras evocadas com maior frequência, respectivamente, na primeira periferia, onde estão os componentes periféricos de maior relevância. Essas expressões, seguidas de “igualdade” e “respeito”, guardam entre si e com relação às demais casas, como mencionamos inicialmente, uma confluência de sentidos que para ser mais bem compreendida precisaremos sempre voltar à história, de onde, como afirmado por Skliar (1999), “[...] as fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem” (p.15).

Gostaríamos ainda de apresentar uma possibilidade analítica para a única expressão de conteúdo negativo que apareceu na segunda periferia: “sem apoio legal”. Talvez possamos arriscar a interpretação de que, para parte desse grupo o cumprimento do

dispositivo legal, que assegura a inclusão educacional esteja significando apenas o acesso a uma instituição de Educação Superior (matrícula), sem tampouco assegurar-lhes as condições de participação e aprendizagem. Nesta perspectiva, para Mantoan (2006), “(...) fazer valer o direito à educação para todos não se restringe a cumprir o que é de lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras, o assunto requer um entendimento mais profundo da questão da justiça social” (p. 16-17). Alguns pesquisadores têm denunciado a falta de condições de acessibilidade para o quantitativo, ainda ínfimo, de Pessoas com Deficiência, que conseguem acessar a Educação Superior (MOREIRA, 2004; CASTANHO; FREITAS, 2005; ROSSETTO, 2009; MOREIRA, BOLSANELLO; SEGER, 2011). Assim, é bastante provável que essa evocação esteja também trazendo esse sentido.

Por fim, a periferia distante, que apresenta cognições de um quantitativo menor de respondentes, que as consideram menos importantes, reapresenta, em nosso entendimento, conteúdos anteriores de representações marcadas por um discurso positivo acerca da inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: “inclusão”, “independentes”, “interessante”, “necessário”, “realização”, “segurança”, “superação”. Sobre a expressão “diferente” não tivemos elementos para inferir se teria um sentido positivo, de acolhimento, respeito às diferenças, ou um sentido estigmatizante, de discriminação.

Como uma reflexão preliminar acerca das discussões empreendidas nesse primeiro contexto empírico, constituído de dois subgrupos – Pessoas sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência e Pessoas com Deficiência – e que teve como critério de exclusão não ter professores de Pessoas com Deficiência em nenhum dos dois subgrupos, pode-se dizer que, ao mesmo tempo em que causou-nos certa estranheza ver levantadas tantas representações de aparente conteúdo positivo, inclusive no NC, possibilitou-nos também adensar nossa hipótese de que esse contexto de grandes transformações, que tanto tem provocado discussões em espaços informais (mesas de bar, espaços de convivência e lazer) e formais (escolas, universidades, locais de trabalho) pode estar abalando o NC das representações sobre Pessoas com Deficiência e seus processos de inclusão na Educação Superior. Se assim for, podemos acreditar, tal como Mantoan (2006), que:

A indiferença às diferenças está acabando, passando de moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora (p.60).

No que pese certa dose de utopia, temos elementos para pensar que, de fato, estamos vivendo outros tempos, bem diferentes daqueles da Idade Média, ou mesmo de parte da Modernidade, em que as Pessoas com Deficiência, depois que deixaram de ser eliminadas passaram a viver na invisibilidade. Contudo, é preciso estarmos alertas às ciladas inerentes ao próprio processo de inclusão, ilustradas, de alguma forma, aqui mesmo nesse estudo, com as evocações: “não existe”, “sem estrutura” (primeiro subgrupo) e “sem apoio legal” (nesse segundo subgrupo).

Os próximos contextos empíricos buscarão conhecer as RS e os elementos do NC e periférico de professores de Pessoas com Deficiência. Ao final dos três estudos, desejamos ter agregado elementos analíticos que permitam aprofundar o conhecimento acerca de nosso objeto de estudo e, a partir disso, apresentar proposições que possam contribuir para o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

4.2 SEGUNDO CONTEXTO: Explorando as Representações Sociais sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores

4.2.1 Objetivo geral do Estudo

Conhecer e analisar as Representações Sociais e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas pelos professores participantes da pesquisa.

4.2.2 Perfil dos participantes

Deste estudo participaram professores da Educação Básica e Superior.

Antes de passarmos a apresentar e discutir os dados referentes ao perfil de nossos respondentes, nesse contexto empírico, se faz necessário explicar as razões pelas quais optamos por conhecer as RS de professores dos dois níveis de ensino e não apenas da Educação Superior.

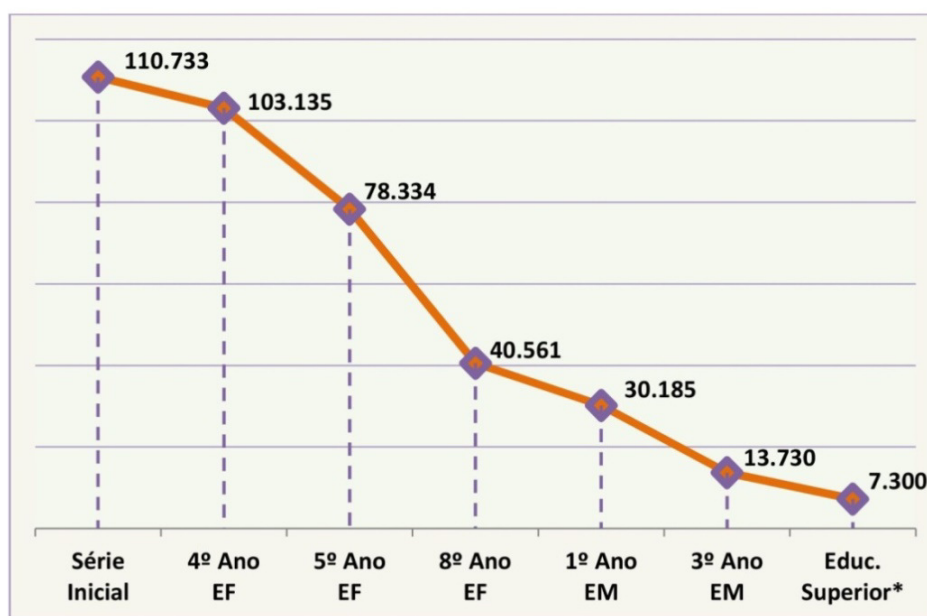
Conforme sinalizam os dados dos censos da Educação básica e Superior e também estudos da área, a trajetória escolar das Pessoas com Deficiência tende a ser interrompida nos

primeiros anos do Ensino Fundamental. Para Mantoan (2006), a escola brasileira continua aberta a poucos e essa situação se acentua de maneira drástica quando se trata de estudantes com deficiência. O fato é recursivo em todo território nacional, na maior parte de nossas escolas, públicas ou particulares e em todos os níveis de ensino, mas notadamente nas etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Essa realidade é também percebida por Azevedo (2013) cuja pesquisa investiga a escolarização do estudante com deficiência intelectual nas RS de professores do Ensino Médio. A pesquisadora, referindo-se, especificamente aos alunos com deficiência mental/intelectual constata “um afunilamento no número de matrículas” desses estudantes no segmento de Ensino Médio.

Assim, à medida que a escolarização vai avançando, a matrícula das Pessoas com Deficiência vai diminuindo, de tal forma que, ao chegar à Educação Superior esse quantitativo é bastante baixo, com uma estimativa de 6,59% com relação aos ingressantes na Educação Básica. Vejamos:

Gráfico 9 – Demonstrativo do movimento de inflexão das matrículas de Pessoas com Deficiência na Educação básica e Superior



Fonte: Censos da Educação básica e Superior (MEC/INEP)⁶³

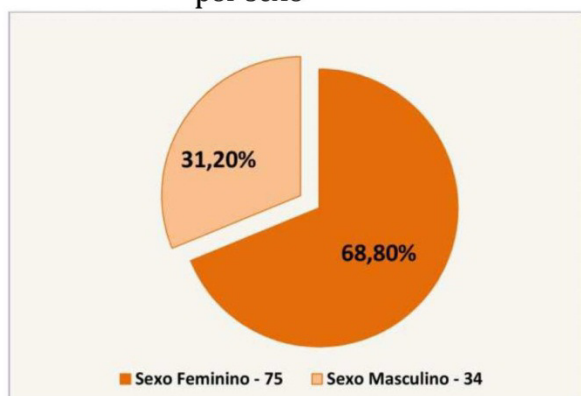
⁶³ As informações para a elaboração do Gráfico 9 foram extraídas do Censo da Educação básica (INEP, 2014) e do Censo da Educação Superior (INEP, 2013) por não contarmos ainda com o Censo de 2014 para esse nível de ensino. As matrículas de Pessoas com Deficiência na Educação Superior foram estimadas com base no quantitativo total de Pessoas com Deficiência matriculadas em 2013, um número de 29.200 pessoas, dividido pelo tempo médio de quatro anos para a duração dos cursos.

Os dados nos levam a pensar que não basta conhecermos as RS de professores que atuam na Educação Superior com estudantes com deficiência, mas de todos os professores, inclusive os que acompanham esses estudantes na Educação Básica. Como afirma Guimarães (2000), o desvelamento das RS dos professores favorece o entendimento acerca dos mecanismos que intervêm na eficácia do processo educativo. Assim, as interrogações e lacunas que assinalam um percurso escolar com números de acesso tão negativos precisam ser entendidas de forma contextualizada. É nesse sentido que consideramos ser fundamental conhecer as RS também de professores da Educação Básica.

4.2.2.1 Sexo e Etapa de ensino em que leciona

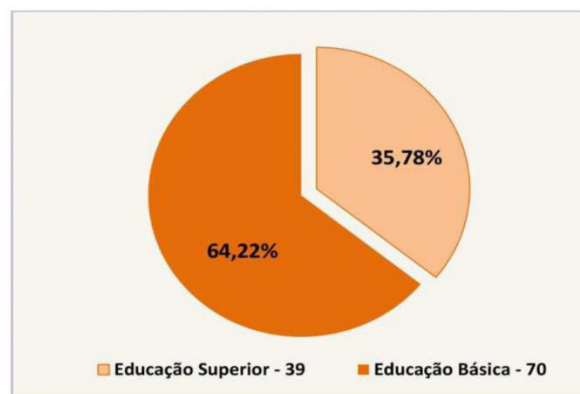
Optamos por apresentar as informações “sexo e etapa de ensino” de forma conjugada, com o objetivo de favorecer a reflexão sobre os dados informados.

Gráfico 10 – Distribuição dos respondentes por sexo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 11 – Nível de ensino em que atuam



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com relação ao sexo dos participantes, registra-se a prevalência do sexo feminino (75 para 34) e, no cruzamento dos dados, percebe-se que a concentração maior de mulheres na profissão docente se dá na educação básica. O dado ratifica o que os estudos sobre gênero têm demonstrado sobre a predominância do sexo feminino na profissão docente, com uma concentração maior no ensino fundamental e a estrita relação entre a profissão docente e a maternidade.

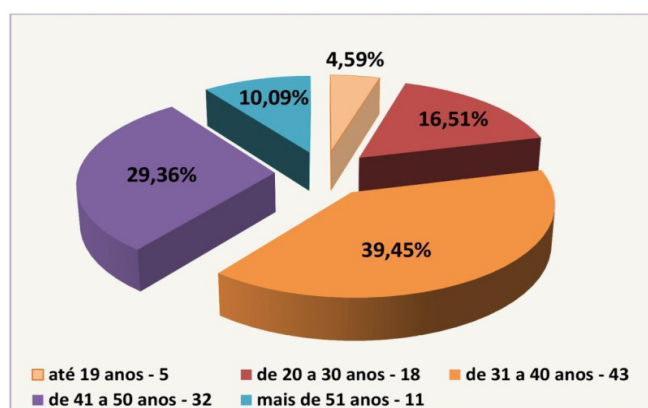
Seguindo o pensamento de alguns pesquisadores, tem-se que essa questão reflete um imaginário social que concebe a escola como uma continuidade da família e, portanto, a função docente é preenchida, com muita frequência, por mulheres que têm, presumidamente, entre seus atributos o instinto maternal, a paciência e a facilidade para ensinar (MOREIRA,

2002; ANDRÉ, 2004, MELLO, 1986). Com alunos com deficiência mental (intelectual) essa realidade é ainda mais perceptível, pois de acordo com os valores vigentes na sociedade, estes precisam de atenção redobrada (MELLO, 1986). O quadro confirma a ideia de feminização do magistério, que está relacionada com uma área profissional ligada ao “cuidar”, e consequentemente é ocupado por mulheres.

Retomamos aqui, brevemente, a discussão levantada no primeiro estudo sobre as implicações de questões de gênero na constituição das RS. Conforme afirma Moreira (2002), além do papel social definido em “feminino” e “masculino”, as representações e imagem de gênero constroem, moldam e sujeitam as pessoas e grupos às práticas normativas que hoje se encontram disseminadas no ocidente. Nessa perspectiva, as RS são concebidas como uma possibilidade de construção da realidade, cuja mediação constitui as práticas pelas quais se expressam. Assim, mais que nortear escolhas profissionais, como a escolha das mulheres pelo magistério, por exemplo, entendemos que todas as RS construídas por pessoas e grupos sofrem, em alguma medida, a intervenção de questões de gênero.

4.2.2.2 Faixa Etária

Gráfico 12 – Faixa etária dos respondentes



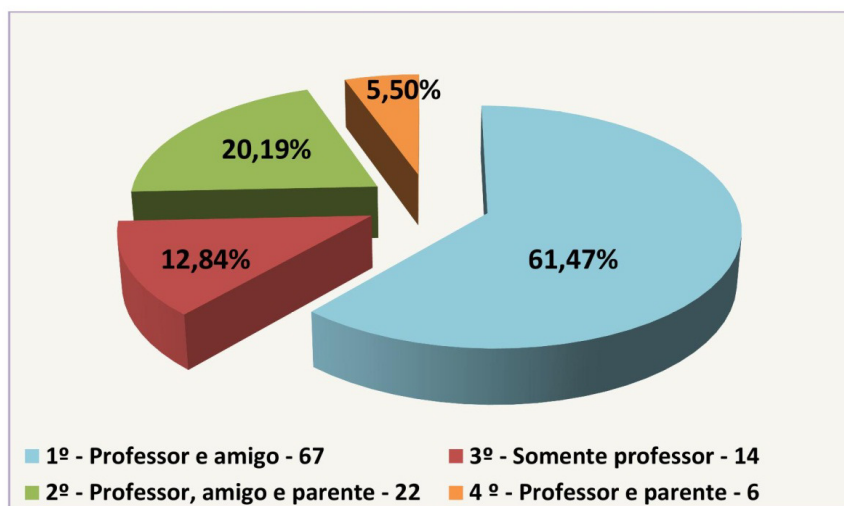
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Destaca-se entre os professores entrevistados a faixa etária de 31 a 40 anos, seguida de 41 a 50 e 20 a 30 anos, respectivamente. A faixa etária de até 19 anos foi informada por apenas 5 (cinco) dos professores participantes. Essa informação denota que, em sua maioria, os professores entrevistados já possuem certa maturidade profissional devido aos saberes da experiência agregados aos processos formativos, englobando nesses, a formação inicial e continuada. Lembramos que 39 professores respondentes informam ser da Educação Superior

e, portanto, conforme exigência de formação mínima de escolaridade para atuar nessa etapa de ensino, esses profissionais não poderiam se situar em uma faixa inferior a de 20 a 30 anos.

4.2.2.3 Relação dos respondentes com Pessoas com Deficiência

Gráfico 13 – Identificação com Pessoas com Deficiência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

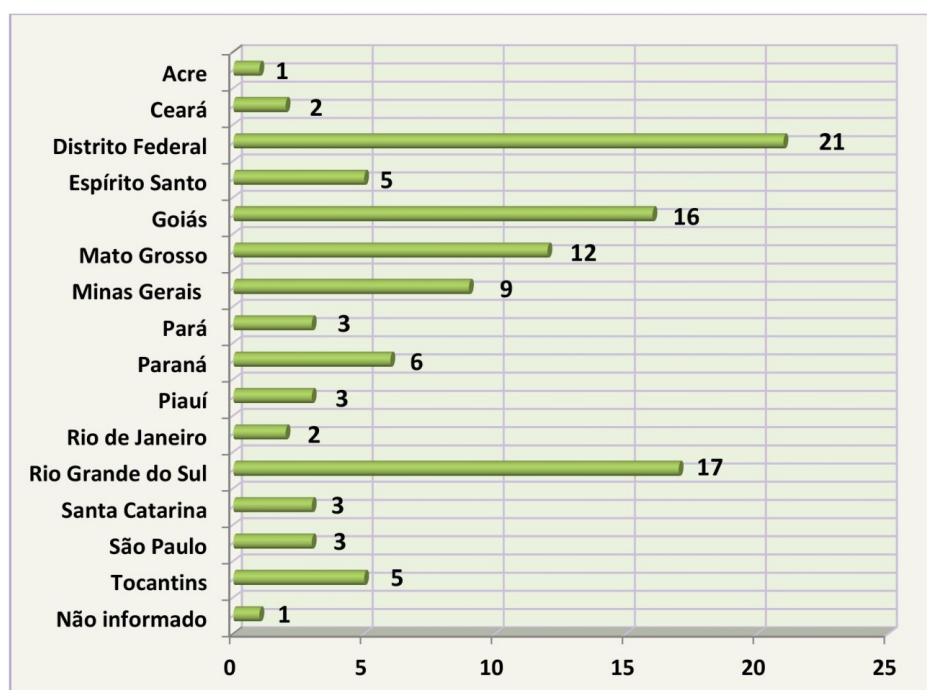
Esse dado apresenta o tipo de relação que os professores participantes possuem com as Pessoas com Deficiência, além de serem seus professores. Vimos aqui a prevalência da informação “amigo”, perfazendo 61,46%, que junto com “professor, amigo e parente” e “professor e parente” somam 87,14% do universo de respondentes. Esse dado é bastante significativo para o estudo das RS, pois denota a princípio, uma relação de proximidade e afetividade que traz implicações para a construção das RS.

Em Campos e Rouquette (2003) encontramos que as RS são concebidas como modalidade de pensamento social, sendo que este é mediado pela dimensão afetiva. Os autores sugerem que o engajamento dos sujeitos nas práticas relacionadas a um determinado objeto social não é um processo aleatório, ao acaso, explicado tão somente por uma espécie de “associacionismo básico”. Se este engajamento é nitidamente caracterizado por processos sociais (produzidos pela estrutura social), ele é caracterizado ainda, na concepção de Campos e Rouquette (2003), “[...] por uma ou várias motivações. Assim, as representações são marcadas por cargas afetivas, as quais não podem ser consideradas meros epifenômenos” (p. 444).

O que nos possibilita inferir, a partir dessas considerações, que o componente afetivo presente nas RS de professores que informam relações de amizade e parentesco com as Pessoas com Deficiência pode determinar práticas diferenciadas com relação a seus alunos deficientes.

4.2.2.4 Estado em que nasceu

Gráfico 14 – Estado de origem dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

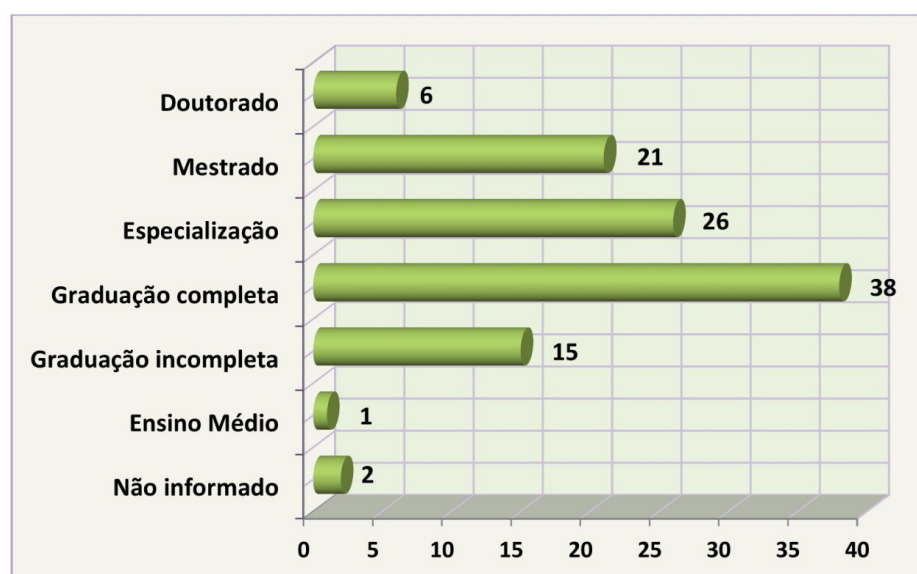
Como se pode observar, além da prevalência de um quantitativo bem maior de participantes nos estado do Rio Grande do Sul e no Distrito Federal, o Gráfico 14 mostra uma presença significativa também para os estados de Goiás e Mato Grosso. Especificamente nesses estados realizamos, ao longo do ano de 2014, uma consultoria vinculada a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal. Para o referido trabalho, o produto gerado foi à criação de uma rede de parceiros (gestores estaduais e municipais, profissionais da educação, entidades representativas de Pessoas com Deficiência, Sistema S⁶⁴, entre outros)

⁶⁴ Expressão usada para definir o conjunto de organizações de entidades corporativas voltadas, essencialmente, para o treinamento profissional. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Social de Transporte (SEST).

com o objetivo de impulsionar as matrículas das Pessoas com Deficiência nos cursos do Pronatec⁶⁵. Para a consecução do trabalho foram necessárias muitas ações de sensibilização desses parceiros, o que possibilitou o estabelecimento de uma proximidade que favoreceu falar sobre a pesquisa e solicitar adesão.

4.2.2.5 Escolaridade

Gráfico 15 – Escolaridade dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Constata-se, com relação à escolaridade dos respondentes, que a maioria possui graduação completa (34,86%). Quanto à formação em pós-graduação temos uma relação de 23,85% de formação em *lato sensu* (Especialização) para 24,76% de formação em *stricto sensu* (19,26% mestres e 5,50% doutores). Ainda, 13,76% informa possuir graduação incompleta, uma possui Ensino Médio e duas não informaram a escolaridade.

4.2.3 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos

Para este estudo utilizamos os mesmos questionários do primeiro contexto empírico, excetuando o quantitativo de respondentes não professores.

⁶⁵ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no País. Informações sobre o Programa podem ser encontradas no site do Ministério da Educação: <<http://Pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-Pronatec>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

Além dos procedimentos realizados no primeiro estudo, para este utilizamos a estratégia de enviar *e-mails* e fazer ligações telefônicas de forma direcionada a professores da Educação Básica e Superior que tivessem estudantes com deficiência em suas turmas, solicitando a participação na pesquisa. Ainda, enquanto professora de um curso de Pós-Graduação em Educação (*lato sensu*), solicitamos autorização da coordenadora do curso para falar sobre a pesquisa e convidar os professores que se enquadravam no critério de terem alunos com deficiência para participar da pesquisa. Essa turma tinha 22 alunos, mas somente 9 (nove) participaram.

4.2.4 Resultados e discussão

Para a análise das informações utilizamos, como no estudo anterior, a TNC de Abric (1994). Para este, as RS possuem uma organização significativa, ou seja, não são tão somente cópias da realidade, mas estão imersas, igualmente, em uma conjuntura mais imediata e outra mais global. Essa dimensão mais global diz respeito aos elementos do Núcleo Central das RS e a mais imediata é representada pelo sistema periférico.

Especificamente com relação a esse subgrupo, professores de Pessoas com Deficiência, acreditamos que a presença de estudantes com deficiência nas salas de aula comuns e o convívio cotidiano com eles possa confrontar as RS dos professores e as colocar em movimento. A inserção de Pessoas com Deficiência, que são cegas, surdas, surdocegas, com deficiência intelectual, deficientes físicos, entre outros tipos de deficiência, nas escolas ou IES, possivelmente motive professores e gestores a um repensar de suas práticas, o que vai muito além de prover a escola/IES de acessibilidade física, mas abarca o campo conceitual, das significações e concepções subjacentes ao trabalho docente.

Cabe lembrar que, em um passado bastante recente, as Pessoas com Deficiência não eram vistas como capazes de aprender ou, havendo essa possibilidade, não seria nos espaços comuns de aprendizagem, mas em escolas ou classes especiais e jamais na Educação Superior. Atualmente, frente a todo apelo legal, acompanhado da evolução dos direitos humanos e de novos desenvolvimentos teóricos e conceituais acerca da inclusão educacional de Pessoas com Deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e, fundamentalmente, diante da entrada de todo esse arcabouço no discurso dos professores, gestores e comunidade escolar e acadêmica, perguntamos sobre as RS destes professores.

Como se comportam, nesse cenário, o NC e o sistema periférico dessas representações? Até que ponto o NC, “[...] relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta” (SÁ 1996, p.22), pode ser abalado e modificar-se frente a um contexto tão intenso de transformações?

Lembramos que uma das principais discordâncias de Moscovici (2003) ao pensamento de Durkheim foi justamente com relação a concepção simplista com que esse filósofo entendia as representações coletivas, como sendo estáticas, inabaláveis e com pouca mobilidade, não havendo possibilidade de contestações. Ademais, segundo Moscovici (2005), o caráter das RS é bem melhor explicitado em tempos de crise, como o que estão atravessando as escolas e IES frente à prerrogativa legal da inclusão, onde as pessoas e grupos encontram-se “[...] mais dispostas a falar, as imagens e expressões são mais vivas, as memórias coletivas são excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo” (MOSCOVICI, 2005, p. 91). Essa é a grande potencialidade, em nosso entendimento, de buscar captar as RS, o NC e sistema periférico acerca da inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, por parte dos professores que integram esse contexto empírico. Talvez estejamos frente a novas produções de sentido e significados. Vejamos o que conseguimos apreender acerca dessas representações.

Quadro 16: Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: *Para mim Pessoas com Deficiência são...*

NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
Frequência (F) >= 11 Ordem Média de Evocações (OME) = 3,5			Frequência (F) >= 11 Ordem Média de Evocações (OME) = 3,5		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Capazes	26	2,96	Amorosos	17	4,00
Dependentes	26	1,00	Justiça	18	4,00
Respeito	18	3,00	Motivação	18	3,50
2ª PERIFERIA			ZONA DE CONTRASTE		
Frequência (F) <= 10 Ordem Média de Evocações (OME) = 3,5			Frequência (F) <= 10 Ordem Média de Evocações (OME) = 3,5		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Auxílio	9	1,00	Atenção	9	4,00
Desvalorização	9	3,00	Descartados	9	4,00
Diferentes	9	2,00	Eficientes	9	4,00
Dificuldades	9	3,00	Limitados	9	5,00
Diversidade	9	3,00	Mais-investimentos	9	4,00
Esforçados	9	2,00	Projetos-sociais	9	5,00
Mundo-próprio	9	1,00			
Possibilidade	9	2,00			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Seguindo nossa metodologia de análise, registra-se que nesse quadro de quatro casas foram levantadas 20 (vinte) expressões, das quais, em uma primeira análise (mais superficial) consideramos que 09 (nove) apresentam um conteúdo positivo: “capazes”, “respeito”, “amorosos”, “justiça”, “motivação”, “diversidade”, “esforçados”, “possibilidade”, “eficientes”; 06 (seis) teriam uma conotação negativa: “dependentes”, “desvalorização”, “dificuldades”, “mundo próprio”, “descartados”, “limitados” e 05 (cinco) apresentariam um sentido ambíguo que precisa ser melhor interpretado a partir das explicações dadas pelos respondentes: “auxílio”, “diferentes”, “atenção”, “mais investimentos” e “projetos sociais”.

Como sabemos, cada casa, conforme a TNC, tem seu grau de importância e isso precisa ser considerado ao procedermos a análise. Estando o NC associado à memória

coletiva e a questões históricas e ideológicas, o que lhe afere rigidez e estabilidade, deve merecer nossa atenção vemos nele levantada uma cognição de aparente conteúdo negativo, como “dependentes”. Contudo, devemos lembrar que, as RS não estão cristalizadas, serão sempre suscetíveis de transformação, o que introduz um espaço de liberdade para o desenvolvimento de ações e processos formativos que visem movimentar essas representações.

Passemos então a análise das expressões que apareceram no NC das representações desse grupo de professores de Pessoas com Deficiência: “capazes” e “dependentes” com maior frequência (26) e “respeito” (18). Para entender a motivação de tais evocações recorreremos às explicações dadas por parte dos respondentes:

Quadro 17 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados

Expressões evocadas	Explicações	Nível de ensino
Capazes		
<i>Professor 1</i> Alguns professores não acreditam na capacidade de aprender dos deficientes. Mas eles são muito capazes, a única coisa que necessitam é de acessibilidade.		Educação básica
<i>Professor 2</i> A capacidade de uma pessoa para o aprendizado não depende de ela ser ou não normal. Já tive alunos deficientes que dão mais respostas positivas que os não deficientes. Acredito que depende muito do estímulo que a pessoa recebe.		Educação Superior
<i>Professor 3</i> Muitos professores se acomodam, não querem estudar, ir a luta, então preferem dizer que seus alunos são incapazes, não (<i>sic</i>)		Educação básica
<i>Professor 4</i> Deus deu capacidade a todos. Uns tem mais dificuldade, são mais dependentes, mas não quer dizer que não sejam capazes de aprender (<i>sic</i>).		Educação Superior
Dependentes		
<i>Professor 5</i> Os portadores de deficiência, muitas vezes são frágeis em algum aspecto, dependendo do tipo de deficiência. Mais do que ensiná-los precisamos amá-los e cuidá-los em todos os sentidos.		Educação Superior
<i>Professor 6</i> Um monitor em sala de aula é muito importante para ajudar o aluno que tem deficiência a se desenvolver. Eles precisarão de ajuda e muitas vezes o professor não consegue por ter muitos alunos.		Educação básica
<i>Professor 7</i> Alunos com deficiência são dependentes, precisam amor, carinho e muita dedicação.		Educação básica

Professor 8 Os portadores de deficiência tem algumas situações de dependência devido a sua deficiência, mas são inteligentes e dedicados (<i>sic</i>).	Educação Superior
Respeito	
Professor 9 As Pessoas com Deficiência são seres humanos como todas as demais, portanto merecem respeito.	Educação básica
Professor 10 Por muito tempo na história as Pessoas com Deficiência foram desrespeitadas, inclusive no seu direito a educação (<i>sic</i>).	Educação básica
Professor 11 Respeito é um dos principais valores dentro de uma sala inclusiva, respeito ao ser humano, independente de qualquer coisa.	Educação Superior
Professor 12 É muito nova ainda a inclusão na Educação Superior, as vezes não sabemos como lidar com a situação de ter um aluno deficiente em sala. Então, como ponto de partida devemos respeitá-lo e ouvi-lo. Ele mesmo vai nos ensinando como fazer (<i>sic</i>).	Educação Superior

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como se observa, o conteúdo da evocação “capazes” é, de fato, positivo uma vez que chama a atenção para a capacidade de aprender das Pessoas com Deficiência, por vezes desacreditada por alguns professores, segundo explicação do *Professor 1*. Consideramos positivo, também, ter surgido na base explicativa dessa mesma respondente a expressão “acessibilidade”. Todos sabem que uma escola ou IES que se propõe a garantir efetiva participação e aprendizagem a todos os estudantes deve pensar, em primeiro lugar, na acessibilidade que cada pessoa necessita para se beneficiar do currículo escolar.

Ainda sobre essa mesma cognição, o *Professor 2* acrescenta uma dimensão comparativa entre estudantes que são e que não são “normais”, igualando-os na questão da “capacidade” e, inclusive, afirmando que já teve “alunos deficientes que dão mais respostas positivas que os não deficientes”. Esse professor chama a atenção para a importância do estímulo para o desenvolvimento da pessoa. A representação, de aparente positividade, já que concebe as Pessoas com Deficiência como “capazes”, tem como pano de fundo a suposta normalidade, da qual as instituições têm se utilizado, desde a Idade Moderna, segundo Batista (2002), para “domesticar” sujeitos, procurando igualar seus alunos na educação e, assim, evitar qualquer tipo de mal-estar.

Outra explicação interessante apareceu na fala da *Professora 3*, que atribui à acomodação de alguns professores a suposta “incapacidade” dos alunos com deficiência. Na explicação da professora, talvez possamos identificar uma das armadilhas, ou contradições, que envolvem a implementação da Educação Inclusiva. Referimo-nos ao discurso “politicamente correto” que a escola/IES tem adotado frente à prerrogativa legal da inclusão, sem que esse discurso se materialize, efetivamente, em ações comprometidas com a Educação Inclusiva. Não havendo, da parte dos professores, um empenho de buscar novas bases para ancorar suas práticas, as diferenças serão apenas “toleradas”, sem que haja de fato, inclusão. E, mantendo-se os professores no lugar da repetição das velhas práticas, poucas possibilidades (ou nenhuma) as Pessoas com Deficiência terão de demonstrar sua capacidade.

Por fim, uma quarta contribuição, *Professor 4*, apresenta-nos um discurso que remete à perspectiva histórica quando, a partir do advento do cristianismo, as pessoas que possuíam alguma deficiência passaram a ser considerados filhos de Deus, portadores de alma. Desde essa época, como mostramos na parte três desse estudo, atitudes contraditórias são mantidas diante das Pessoas com Deficiência, que passam a ser vistas, ora como “eleitos de Deus”, ora como uma espécie de “expiador, um para-raios da cólera divina” (PESSOTTI, 1984, p.6). A ética cristã reprime a atitude de livrar-se da pessoa com alguma deficiência por meio do assassinato ou abandono, mas introduz uma ambivalência entre caridade e castigo. No caso de nossa entrevistada, a polarização do conteúdo religioso recai no que ele traz de humanidade, ou benevolência: “a capacidade de aprender que Deus deu a todos, inclusive aos deficientes” (PESSOTTI, 1984).

A partir da segunda expressão evocada: “dependentes” percebe-se, nas explicações dos *Professores 5 e 7*, um forte apelo afetivo: “mais do que ensiná-los precisamos amá-los e cuidá-los em todos os sentidos” e “alunos com deficiência são dependentes, precisam amor, carinho e muita dedicação”. Uma leitura que nos parece possível é a que aproxima esse conteúdo às questões de gênero, discutidas na apresentação das informações sociodemográficas de nossos respondentes. Lembremos o quanto em nossa cultura o “ser mulher” está atrelado a atributos como “instinto maternal”, “cuidado”, “dedicação”, etc. No caso de Pessoas com Deficiência, a tendência é que esses sentimentos sejam ainda mais mobilizados na relação, conforme os estudos de Mello (1986) mencionados anteriormente.

Outra cognição, apresentada pela *Professora 6*, relaciona o ser “dependente” da necessidade de ajudante em sala de aula, num flagrante descompromisso com o desenvolvimento do aluno: “o professor não consegue por ter muitos alunos”.

É importante termos em mente que a inclusão, diferente da integração, é uma proposição onde a escola como um todo precisa se adaptar e assegurar condições de participação e aprendizado a todos os estudantes, sem distinção, o que significa dizer que estudantes com deficiência são da incumbência do professor, tanto quanto todos os demais. Se o professor está com muitos alunos em turma, como na explicação da *Professora 6*, esse é um problema da turma como um todo, para o qual devem ser construídas soluções conjuntas e nunca excludentes como um ajudante em sala “para o aluno com deficiência”. Em Mantoan (2006) encontramos uma definição de Educação Inclusiva que expressa essa dimensão axiológica. Trata-se de um novo paradigma, que se constitui no apreço as diferenças humanas como condição a ser valorizada, “[...] pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN, 2006, p.40).

Dessa forma, pode-se apreender que as diferenças humanas, sejam quais forem, serão sempre, enriquecedoras da condição humana. O “instituído” a que se refere à pesquisadora, e com o qual precisamos romper, refere-se a uma forma de organização do ensino em “regular” e “especial” que em nada favorece a construção de saberes e competências para o trato com as diferenças humanas em sala de aula, ao contrário, perpetua a ideia de que o ensino de alunos com deficiência “[...] exige conhecimentos e experiência que não estão a altura dos professores regulares” (MANTOAN, 2001, p.232).

No último fragmento que apresentamos como explicação para “dependentes”, a *Professora 8* reforça a capacidade das Pessoas com Deficiência e, embora reconheça “algumas situações de dependência devido a sua deficiência”, considera-os “inteligentes” e “dedicados”. Pensamos tratar-se de cognições positivas, que impulsionam uma prática de acolhimento e investimento na aprendizagem dos estudantes.

A última evocação levantada no NC das representações para o indutor “Para mim Pessoas com Deficiência são” é a expressão “respeito”. As explicações de todos os respondentes (*Professores 09, 10, 11 e 12*) confirmam tratar-se de uma cognição positiva, que provavelmente esteja refletindo novos paradigmas de respeito às diferenças humanas, que fazem parte do escopo legal e político da Educação Inclusiva.

Em especial, gostaríamos de chamar a atenção para a fala do *Professor 12*, porque nela reside o que em nosso entendimento é um dos pilares – eixo estruturante – de práticas educacionais inclusivas: a “escuta sensível” no sentido atribuído por Barbier (2002). O fragmento fala da novidade da Educação Inclusiva que deixa os professores, algumas vezes, sem saber como agir, mas é o próprio professor que apresenta a “saída” para a situação inusitada: “como ponto de partida devemos respeitá-lo e ouvi-lo. Ele mesmo vai nos ensinando como fazer”.

A escuta sensível, segundo Barbier (2002), se apoia na empatia. É preciso conhecer o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para entender, de dentro, suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos. Ao dizer “ele mesmo vai nos ensinando como fazer”, o professor desocupa o lugar do saber absoluto e se coloca na condição de aprendiz, aquele que “escuta”, “sentindo/vendo”, inaugura-se, assim, a relação de confiança sem a qual não existe aprendizagem, nem tampouco predisposição para o aprendizado.

Passamos agora a análise dos elementos periféricos, que constituem a parte operatória da representação, sendo essenciais para o funcionamento e a dinâmica das representações.

Na primeira periferia vimos aparecer às cognições “justiça” e “motivação” com maior frequência (18) e “amorosos” (17). Trata-se, a princípio, de evocações positivas. Passemos então a analisá-las a partir das explicações de alguns respondentes:

Quadro 18 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados

Expressões evocadas	Explicações	Nível de ensino
Justiça		
<i>Professor 13</i>	Merecimento pela equiparação de direitos conquistados. Os deficientes, por assim dizer, tem uma longa história de luta e só recentemente começam a ter seus direitos assegurados, mas ainda com muito enfrentamento.	Educação Superior
Motivação		
<i>Professor 14</i>	A inclusão é algo maravilhoso por que a gente aprende com eles todos os dias. Me sinto totalmente motivada com esse novo desafio. A gente percebe com a inclusão o quanto estávamos acomodados (<i>sic</i>).	Educação básica
Amorosos		
<i>Professor 15</i>		Educação básica

Talvez existam pessoas deficientes que sejam agressivas, mas todos que eu conheço e os que já tive como alunos são extremamente afetuosos, muito mais amorosos que os alunos normais (<i>sic</i>).	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como podemos observar, estamos diante de 3 (três) evocações de aparente conteúdo positivo. A primeira, “justiça”, dialoga com a questão legal do direito à educação, tão propalado hoje pelos meios de comunicação, academia, entidades governamentais e não governamentais e movimento das Pessoas com Deficiência. Os direitos humanos estão na base de qualquer proposta de Educação Inclusiva e dizem respeito ao combate de toda situação de discriminação, que ponha em risco os direitos inalienáveis de todo ser humano. O *Professor 13* reconhece a trajetória de luta das Pessoas com Deficiência por seus direitos e avalia que ainda será necessário muito “enfrentamento”, ou seja, lidaremos ainda, por muito tempo, com a resistência do ser humano em identificar-se/conviver com aqueles que lhe parecem “estranhos”.

De acordo com Batista (2002), para se chegar à inclusão a questão precisa ser enfrentada de uma forma bastante ampla, pois apenas os direitos legais não asseguram a inserção social e educacional daqueles que foram historicamente excluídos. É preciso extrapolar as perspectivas política ou econômica e abarcar outras variáveis concretas que condicionam a busca da inclusão e se inscrevem no campo psíquico e social.

A expressão “motivação” traz um sentido positivo da Educação Inclusiva, que significa para o *Professor 14* uma possibilidade de sair de um estado de acomodação e buscar novas alternativas de atuação em uma escola aberta a todos. Para esse professor, a Educação Inclusiva “é algo maravilhoso por que a gente aprende com eles (os estudantes com deficiência) todos os dias”. Nessa direção um interessante estudo acerca do fator motivacional de professores que trabalham na Educação Inclusiva, foi realizado por Zanellato e Poker (2012). As pesquisadoras sugerem, a partir de evidências empíricas, que o elemento principal de motivação dos professores é a atuação profissional, de onde o professor retira o desejo e a necessidade de buscar informações, conhecimentos e formas de compartilhamento de reflexões sobre a prática.

A conclusão a que chega o estudo sobre fatores motivacionais dos professores confronta um discurso recorrente e que tem sido utilizado para contrapor a Educação Inclusiva: “[...] os professores não estão preparados, primeiro é preciso formação para depois

receber alunos com deficiência em sala”. A ideia de formação subjacente a discursos como esse é a de algo pontual e que se dá a priori (primeiro eu estudo depois recebo os estudantes em sala), uma concepção que em nada se alinha com a proposta da Educação Inclusiva. Em Alves e Griboski (2013) encontramos referência à necessária articulação entre teoria e prática como concepção estruturante dos processos formativos para a Educação Inclusiva:

Entendemos que os processos de formação para a inclusão não ocorrem de forma dissociada do trabalho pedagógico e é fundamental a presença do estudante com deficiência na escola, para que os professores possam confrontar as teorias e desenvolvimentos conceituais acerca da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com os sentidos e significados concretos atribuídos a sua prática e que nascem, justamente, em cada situação interativa com esse aluno, onde novos desafios serão colocados à formação docente (ALVES; GRIBOSKI, 2013, p. 68).

Essa é a concepção de formação que defendemos, e, muito provavelmente, é também a que alimenta a “motivação” da *Professora 14* frente ao desafio da Educação Inclusiva. Pensando nas RS dos professores sobre a inclusão de estudantes com deficiência em suas salas, reforçamos a importância desse entendimento de formação para a elaboração de representações favoráveis a inclusão.

Quanto à expressão “amorosos”, pensamos obedecer a mesma lógica de “carinhos”, essa evocada no NC do primeiro contexto empírico para esse mesmo elemento indutor: “Para mim Pessoas com Deficiência são”. Estamos nos referindo à visão mítica da Grécia Antiga, onde manifestações próprias do pensamento cristão concebiam as Pessoas com Deficiência como “anjos”, “seres de Deus” e a elas eram atribuídas virtudes como bondade, amabilidade, entre outras. Não nos alongaremos nessa discussão, pois já tratamos do assunto na Parte 3 deste estudo e no primeiro contexto empírico. Contudo, gostaríamos de apresentar outra possibilidade de leitura que pensamos ser também pertinente, que é a função das RS de tornar familiar o não familiar. É com essa finalidade que elas se constituem, porque as pessoas estão sempre em busca do equilíbrio, em todas as dimensões da vida.

Como abordado anteriormente, o direito de todos à educação assegura a matrícula de Pessoas com Deficiência nas escolas comuns regulares e nas IES. O imperativo legal passa a ter consequências práticas nas escolas e IES, que perpassam todos os âmbitos, desde os processos de gestão até as práticas em sala de aula. Essas consequências vão muito além de questões externas, como a construção de uma rampa, um banheiro adaptado ou um recurso de acessibilidade para ser utilizado em sala de aula. Conforme nos ensina Mantoan (2010), a

inclusão rompe com os paradigmas que amparam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos e, “[...] questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão” (p. 2).

Instala-se, então, a “não familiaridade” e todo tensionamento que lhe é próprio. Assemelhar o estudante com deficiência ao que é “normal” é uma forma de restituir o equilíbrio cognitivo e emocional dos professores, gestores e comunidade escolar e acadêmica como um todo. Pode ser ilustrativo trazer aqui a citação de Skliar (1999), quando se refere a uma publicidade televisiva que foi veiculada há certo tempo com o objetivo de estimular a inserção de estudantes com deficiência na escola. Vejamos:

No ano passado [1998] os educadores brasileiros assistiram, com certa perplexidade, a uma publicidade apresentada por uma famosa cantora de música popular. Ela representava uma professora da escola regular que apresentava os novos companheiros deficientes a seus alunos normais. As crianças deficientes eram representadas através de bonecos – não podiam ser de carne e osso, ou não são de carne e osso? – e apresentava a cada um mencionando o que se supunha ser sua característica mais importante. Por exemplo: "Ele é deficiente mental, porém aprende tudo perfeitamente". Ou bem: "Ela é deficiente auditiva, porém lhe encanta comunicar-se" (SKLIAR, 1999, p. 27).

Pensamos ser nessa mesma lógica que se inscrevem as representações aqui levantadas. Importa conferir às Pessoas com Deficiência o atributo de “amorosos” e outros que foram levantados em outras casas: “capazes”, no NC e; “esforçados” e “eficientes” no sistema periférico. Os sujeitos são assim “[...] homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados” (SKLIAR, 1999, p. 5) e a ordem se restitui. Percebe-se, ainda, nesse processo, o recurso à hipérbole na fala da *Professora 15*: alunos com deficiência não são apenas “amorosos”, mas “são extremamente afetuosos, muito mais amorosos que os alunos normais”.

Passando para a segunda periferia, teremos uma confluência de 3 (três) evocações aparentemente positivas acerca da Pessoa com Deficiência: “diversidade”, “esforçados”, “possibilidade”; 3 (três) de conotação negativa: “desvalorização”, “dificuldades”, “mundo próprio”, e 2 (duas) sugerindo uma ambiguidade: “auxílio” e “diferentes”. Para iniciarmos as considerações analíticas vamos apresentar algumas explicações para os elementos que estamos considerando positivos.

Quadro 19 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados

Expressões evocadas	Explicações	Nível de ensino
Diversidade		
<i>Professor 16</i> O fundamento da inclusão é o respeito as diferenças e a diversidade. Como defende a professora Mantoan, essa diversidade tem que estar presente na sala de aula em todos os níveis por que é direito das pessoas deficientes e também por que eles tem capacidade para aprender, ao contrário do que se pensava no passado.		Educação básica
Esforçados		
<i>Professor 17</i> A maioria dos alunos deficientes são esforçados. A deficiência é compensada pelo esforço. Alguns não deficientes encontram dificuldades até maiores que os deficientes, muitas vezes (<i>sic</i>).		Educação Superior
Possibilidade		
<i>Professor 18</i> Todas as pessoas tem dificuldades na vida e muitos nos estudos. A questão é o que, de possibilidade, a vida reserva as pessoas. Os deficientes pela primeira vez estão tendo a possibilidade de viver uma vida normal, como todos os demais e estudarem juntos, na universidade. Essa é uma questão legal e vejo isso com olhos muito positivos (<i>sic</i>).		Educação Superior

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como explicação para o elemento “diversidade” a *Professora 16* faz alusão ao “respeito às diferenças e a diversidade”. Busca, para reforçar sua fala, uma intertextualidade com a professora Maria Teresa Egler Mantoan (2010), pesquisadora de referência na defesa da Educação Inclusiva em nosso País. A respondente deixa claro o entendimento da questão legal e a sua concepção favorável a inclusão. Devemos, entretanto, ficar atentos às ciladas dos conceitos, que podem ter um sentido contrário ao que desejamos expressar. Referimo-nos a expressão “diversidade” utilizada justamente na defesa a Educação Inclusiva. Para a professora Mantoan, com quem a respondente dialoga,

A Educação Inclusiva questiona a artificialidade das identidades *normais* e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (2010, p. 5).

Seguindo o pensamento de Mantoan, temos que a diversidade nos ambientes educacionais comporta a formação de grupos de idênticos, constituídos por estudantes que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los. Por isso, toda vez que nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à *diversidade* (como na fala da *Professora 16*), reforçamos justamente o que queremos extinguir com a inclusão escolar.

De toda forma, a despeito dessa clarificação conceitual sobre o conceito de “diversidade”, continuamos a conceber como positiva a evocação da professora, já que essa substituição da expressão “diversidade” por “multiplicidade” e todo sentido que encerra é algo bastante recente, ainda com muito pouca penetração no meio acadêmico e profissional.

Com relação ao elemento “esforçado” pensamos encontrar na base explicativa para a evocação a mesma motivação de “amorosos”, conforme discutimos anteriormente. Contudo, pode estar sendo reconhecido o esforço despendido pela pessoa para chegar até a Educação Superior, já que o respondente é professor de estudante com deficiência nesse nível de ensino.

Temos, por fim, no último elemento da segunda periferia a evocação “possibilidade”. Essa cognição tem aparecido com bastante frequência no discurso dos professores e encontra alinhamento, na maior parte das vezes, com a questão legal, como no caso de nossa respondente: “Essa é uma questão legal e vejo isso com olhos muito positivos”. Consideramos significativo e de bastante potencialidade ver essa representação, “possibilidade”, sendo evocada por um professor de estudante com deficiência. No dicionário encontramos alguns sinônimos: “o que é possível acontecer, oportunidade, expectativa, esperança, viabilidade, entre outros” (FERREIRA, 2004). Sendo concebida a inclusão como uma “possibilidade”, podemos abstrair (e desejar) que ela oriente e justifique práticas que também sejam “possibilidades” efetivas de aprendizado e participação acadêmica para os estudantes com deficiência.

Passando para a periferia distante e lembrando ser ela formada pelas palavras mais tardiamente evocadas, com menor frequência de evocação e que expressam as modulações individuais de uma representação social, temos os elementos: “atenção”, “descartados”, “eficientes”, “limitados”, “mais investimentos”, “projetos sociais”. Esses elementos compõem uma ambivalência entre aspectos de aparente positividade: “atenção”, “eficientes”, “mais investimentos”, “projetos sociais” e negativos: “descartados”, “limitados”.

Os aspectos positivos dessa representação sugerem que as Pessoas com Deficiência são “eficientes” e merecem mais “atenção”, “mais investimentos” e “projetos sociais”. Sem

referir-se diretamente a “acessibilidade”, os respondentes expressam a compreensão de que “investimentos” precisam ser feitos para que as Pessoas com Deficiência estejam efetivamente incluídas. O aparecimento de representações que sinalizem para a necessidade de “mais investimento” e “projetos sociais” é igualmente relevante uma vez que pode direcionar práticas de mobilização no sentido da provisão desses investimentos.

Vale lembrar que contamos hoje com recomendações legais e políticas que orientam os sistemas de ensino para a implementação de práticas de promoção de acessibilidade, a exemplo do Decreto de Acessibilidade (Decreto nº 5.296/2004), um dos dispositivos legais de maior importância nesse tema. Dutra e Griboski (2007) chamam a atenção para a incumbência das escolas (e IES) na organização de acessibilidade com ações de identificação dos recursos da comunidade, estruturação e disponibilização de diferentes formas de acessibilidade que facilitem o desenvolvimento do processo educacional, assegurando acessibilidade a todos os ambientes da escola (e IES), nas comunicações, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, favorecendo o estabelecimento das relações sociais. A presença, no campo representacional dos professores, de expressões que remetem ao reconhecimento da necessidade de “mais investimento” para as Pessoas com Deficiência é, a nosso ver, um indicativo importante de sensibilização ao tema, que podem vir a impulsionar ações nesse sentido.

Quanto às evocações consideradas de conteúdo negativo, “descartados” e “limitados”, possivelmente apontem para experiências individuais de situações de inclusão mal sucedidas. Sabemos que existe, ainda, uma fronteira tênue e, ao mesmo tempo, perversa que separa a inclusão da exclusão, como também sabemos que não é a matrícula nas escolas comuns ou IES, tão somente, que irá assegurar a inclusão educacional. Ao dizer de Rodrigues (2007), não pode haver inclusão se a preocupação da escola for nivelar (“normalizar”) o ensino para adequá-lo ao inexistente “aluno médio”. Uma educação que se reporte a uma tipologia de alunos e que recorra a um leque restrito de experiências de aprendizagem irá prejudicar por falta de atenção e respostas alunos cujas motivações, necessidades, capacidades e socialização os afastam do ritmo da maioria dos seus colegas (RODRIGUES, 2007). Processos de padronização do ensino, como esse a que se refere Rodrigues, só pode dar margem a compreensões reducionistas sobre Pessoas com Deficiência, como as aqui evocadas: “limitados” e “descartados”.

Passamos, a seguir, à análise das evocações desse mesmo grupo de professores para a expressão indutora que questiona sobre a inclusão de Pessoas com de Deficiência na Educação Superior.

Quadro 20 - Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir da expressão indutora: *Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é...*

NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
Frequência (F) >= 10 Ordem Média de Evocações (OME) = 3			Frequência (F) >= 10 Ordem Média de Evocações (OME) = 3		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Desafiador	14	2,00	Ampliação	23	4,30
Importante	18	2,00	Inclusão	23	3,78
Inclusão-social	23	2,69	Justo	21	3,33
Oportunidade	18	2,50	Necessário	39	3,00
2ª PERIFERIA			ZONA DE CONTRASTE		
Frequência (F) < - 9 Ordem Média de Evocações (OME) = 3			Frequência (F) < - 9 Ordem Média de Evocações (OME) = 3		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Acessibilidade	7	1,00	Apoio	7	5,00
Adaptado	9	2,00	Conscientização	9	4,00
Democrático	7	2,00	Currículo	7	4,00
Infraestrutura	7	2,00	Difícil	7	3,00
Investimento	7	1,00	Direito	7	4,00
Mais-estrutura	7	1,00	Persistência	7	5,00
Mais-recursos-democráticos	9	1,00	Precário	9	5,00
Superação	9	1,00	Qualificação-profissional	7	4,00
			Realização profissional	9	5,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De antemão registramos que, por se tratar de um grupo de professores e todos com estudantes com deficiência em suas salas de aula, ao expressarem suas evocações para o primeiro indutor: “Para mim Pessoas com Deficiência são...” já trouxeram evocações e explicações que remetem a discussão sobre o processo de inclusão escolar desses sujeitos, o que nos faz pensar que a análise a ser feita a seguir será uma continuidade ou prolongamento das reflexões suscitadas no primeiro indutor.

Nesse quadro de quatro casas registramos 25 evocações, sendo 12 (doze) de aparente conteúdo positivo: “importante”, “inclusão social”, “oportunidade”, “inclusão”, “justo”, “necessário”, “acessibilidade”, “democrático”, “superação”, “direito”, “persistência”, “desafiador”; 2 (dois) de aparente conteúdo negativo: “difícil” e “precário” e 11 (onze) consideradas por nós como de sentido ambíguo: “ampliação”, “adaptado”, “infraestrutura”, “investimento”, “mais estrutura”, “mais recursos democráticos”, “apoio”, “conscientização”, “currículo”, “qualificação profissional”, “realização profissional”.

Vejamos inicialmente algumas explicações para as cognições levantadas no NC das representações, lembrando serem todas de aparente conteúdo positivo:

Quadro 21 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados

Expressões evocadas	Explicações	Nível de ensino
Inclusão Social		
<i>Professor 19</i>	Prá mim inclusão de portadores de deficiência na Educação Superior é uma questão de inclusão social, uma forma de eles se sentirem incluídos socialmente e, principalmente no mundo do trabalho (<i>sic</i>).	Educação básica
<i>Professor 20</i>	A inclusão é uma questão de respeito ao ser humano. Temos uma dívida histórica com as Pessoas com Deficiência e agora, pela primeira vez, a lei garante os seus direitos.	Educação Superior
Importante		
<i>Professor 21</i>	Percebo como importante, fundamental! Primeiro por que nem todos são deficientes mentais, então tem condições de entrar na faculdade e fazer seu curso de Educação Superior (<i>sic</i>).	Educação básica
Oportunidade		
<i>Professor 18</i>	Conforme já expressei, a primeira coisa que me vem a mente é isso: oportunidade, possibilidade de inserção social. É mais do que justa a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior (<i>sic</i>).	Educação Superior
<i>Professor 23</i>	A inclusão é uma oportunidade que o deficiente tem de mostrar sua capacidade. Há algum tempo atrás você não encontraria uma pessoa deficiente na universidade.	Educação básica
Desafiador		
<i>Professor 24</i>	Percebo como um grande desafio, não só para a professora como para a pessoa deficiente. O professor por que nunca estudou sobre Pessoas com Deficiência,	Educação básica

como ensiná-los, etc. E o aluno deficiente por que a maioria das faculdades não tem ainda acessibilidade física e atitudinal, então ele precisa conquistar o seu espaço todos os dias (<i>sic</i>).	
<p>Professor 25</p> <p>São os desafios que nos desacomodam, que nos fazem pensar coisas novas, diferentes. É desafiador para mim me deparar com uma Pessoa com Deficiência em minha sala de aula e saber que ele depende de mim para aprender! É assim que eu sinto. Me sinto instigada a buscar novos conhecimentos. Cada dia uma aprendizagem nova. Que venham muitos outros! (<i>sic</i>).</p>	Educação básica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como vimos pelas explicações, todas as evocações do NC sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior são, de fato, positivas. Entendendo a importância do NC das representações e, que essas representações orientam e justificam as práticas, podemos dizer ser essa constatação de grande relevância para o desenvolvimento da inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

A expressão “inclusão social” é o elemento de maior frequência no NC. Ao evocá-la, os respondentes (*Professores 19 e 20*) fazem alusão à inserção no mundo do trabalho, aos direitos humanos e a questão legal que orienta a inclusão. As representações evidenciadas nos fragmentos sugerem que esses professores estão informados sobre os dispositivos legais e políticos e sensibilizados sobre o tema.

A discussão sobre inclusão social e educacional é relativamente recente no Brasil e no mundo, em termos históricos, como foi evidenciado na Parte 3 deste estudo. Sua evolução resulta de um grande avanço nos marcos legais e políticos, nas recomendações dos organismos internacionais, no desenvolvimento dos direitos humanos, impulsionado, em grande medida, pelos movimentos sociais em defesa dos direitos das Pessoas com Deficiência e grupos vulneráveis. Talvez se possa afirmar que, em função da capilaridade desse debate que eclodiu nos meios de comunicação e tem sido propagado de forma intensa, em âmbito institucional (escolas, IES, empresas, etc.), não exista pessoa ou grupo que esteja alheio ao tema, embora sua atualidade. Ainda, percebe-se o apelo midiático à sensibilização sobre a capacidade das Pessoas com Deficiência de aprender, conviver, trabalhar, se desenvolver em espaços compartilhados, junto com as demais pessoas. Isso justifica, a nosso ver, a prevalência de conteúdo positivo nas representações, como se tem verificado desde o primeiro estudo.

Para Macedo (2002), esse segmento que somente agora ganha atenção por parte do Estado é, na verdade, a maioria e, desse modo, a inclusão educacional é uma proposição tardia que objetiva colocar essas pessoas junto aos demais na escola, para que recebam “[...] educação em sua versão ordinária, comum, ou seja, não-especial ou excepcional” (p. 02). Talvez tenha sido essa a compreensão da *Professora 20* que, além de evocar a questão do direito a “inclusão social”, demonstra um posicionamento crítico com relação a forma como os direitos das Pessoas com Deficiência foram tratados ao longo dos tempos: “Temos uma dívida histórica com as Pessoas com Deficiência e agora, pela primeira vez, a lei garante os seus direitos”.

A segunda expressão evocada “importante” apareceu anteriormente, no primeiro contexto empírico, constituído por um grupo de pessoas que informaram não ter identificação com Pessoas com Deficiência (não ser professor, amigo ou parente), entretanto, evocada por um grupo de professores apresenta outra conotação. A expressão, de aparente conteúdo positivo, expressa uma cognição reducionista e de desconhecimento sobre a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência mental (intelectual): “[...] nem todos são deficientes mentais, então tem condições de entrar na faculdade e fazer seu curso de Educação Superior”. (*Professor 21*). Fica claro o conteúdo negativo da expressão evocada, no momento que recorta, a partir de referenciais organicistas, quais, entre as Pessoas com Deficiência podem se beneficiar da Educação Inclusiva.

Quanto ao elemento “oportunidade”, comprova-se, a partir da explicação dos *Professores 18 e 23*, o conteúdo positivo, bastante voltado ao reconhecimento da inclusão social e educacional como uma questão de “justiça”. Ressaltamos que expressão semelhante, “possibilidade”, foi evocada nesse mesmo estudo para a primeira expressão indutora, na segunda periferia.

Da mesma forma consideramos que o elemento “desafiador” apresenta uma conotação positiva, especialmente ao chamar a atenção para a importância da acessibilidade (embora remetendo apenas ao aspecto físico e atitudinal), na explicação da *Professora 24*, e pela disposição do *Professor 25* ao aprendizado: “Me sinto instigada a buscar novos conhecimentos. Cada dia uma aprendizagem nova. Que venham muitos outros!”.

Entretanto, devemos registrar a presença de dois reducionismos conceituais na fala do *Professor 24*, que desfavorecem, muitas vezes, a efetividade da inclusão escolar. O primeiro é quando diz nunca ter estudado sobre Pessoas com Deficiência e toma como referência um modelo de formação instrumental capaz, por si só, de preparar o professor para

ensinar estudantes com deficiência. O segundo, relacionado a esse primeiro, é o equívoco de pensar que existe um “método especial”, que possa ser utilizado para ensinar estudantes com deficiência. Essas compreensões, que estão na base das cognições evocadas, precisam ser confrontadas com referenciais sociointeracionistas que comportam a complexidade dos processos de ensinar e aprender na e com as diferenças humanas, em salas heterogêneas.

Passando para a análise do sistema periférico temos, na primeira periferia, as evocações: “necessário”, com a maior frequência (39), seguido de “ampliação”, “inclusão” e “justo”. Vejamos algumas explicações:

Quadro 22 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados

Expressões evocadas	Explicações	Nível de ensino
Necessário		
<i>Professor 26</i>	A humanidade evoluiu, os direitos humanos avançaram para todos, então também para as pessoas deficientes, é mais que necessário garantir que os direitos se cumpram, e a inclusão escolar é um desses direitos.	Educação básica
Ampliação		
<i>Professor 13</i>	Inclusão das pessoas deficientes na Educação Superior significa ampliação de oportunidades. Se a escolarização já é fundamental para as pessoas sem deficiência para os deficientes essa importância triplica. É isso a inclusão, é assim que eu vejo: ampliação de oportunidade de conhecimentos, visão de mundo, trabalho, etc. (<i>sic</i>).	Educação Superior
Inclusão		
<i>Professor 27</i>	Sou a favor da inclusão, mas sou contra colocar uma pessoa portadora de deficiência na escola ou na faculdade e não dar acessibilidade a ela. A maioria das universidades não tem condições de receber alunos cegos, cadeirantes e outras deficiências. O processo tem que ser feito com responsabilidade (<i>sic</i>).	Educação Superior
Justo		
<i>Professor 28</i>	É uma questão de justiça social a inclusão! A sociedade e a escola é que tem que se adaptar a pessoa portadora de necessidades especiais e não o contrário (<i>sic</i>).	Educação básica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como se pode observar, estamos diante de quatro evocações de aparente conteúdo positivo. A primeira: “necessário” chama a atenção para o direito à educação e o avanço nos direitos humanos. A segunda, “ampliação”, da mesma forma traz um elemento interessante de empoderamento e crença na capacidade das Pessoas com Deficiência, visto que, por meio da

inclusão na Educação Superior, elas poderão ter a possibilidade, também, de uma inserção no mundo do trabalho. De fato, a Educação Inclusiva proporciona às Pessoas com Deficiência, nas palavras de (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25), “[...] a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles”.

Outra evocação: “inclusão”, que pensamos, a priori, tratar-se de uma cognição positiva, parece-nos após a explicação, ter um sentido ambíguo. Tanto pode significar um discurso denunciador, de uma situação com a qual o respondente não concorda (*Professor 27*), que é a falta de acessibilidade para que o estudante tenha assegurado às condições de participação e aprendizagem, quanto pode estar reproduzindo um discurso recorrente, utilizado por aqueles que se posicionam contra a inclusão, de que primeiro é preciso preparar a escola/IES para somente depois a Pessoa com Deficiência ser incluída.

Sabemos que não existe uma visão hegemônica acerca da Educação Inclusiva. Existem, sim, discordâncias que têm como pano de fundo nossa dificuldade de lidar com as diferenças, com tudo que significa desvio da norma e, dessa forma, coloca nossa identidade momentaneamente em cheque. Para os que, como nós, defendem a inclusão, é inegociável a partilha de espaços comuns de educação, trabalho, lazer, para todas as pessoas, deficientes e não deficientes. Não se questiona, nessa visão, se a escola e as IES estão preparadas, não por uma posição irresponsável, mas porque entendemos que se a escola precisa ser reformada (e precisa desde muito) não será com as Pessoas com Deficiência fora dela. Já aqueles que não defendem a inclusão utilizam argumentos que, a nosso ver, a postergam ao infinito, pois não existirá o tal momento em que a escola estará totalmente preparada para acolher a todos os estudantes, simplesmente por que a escola da inclusão se faz e se refaz todos os dias, a partir do encontro com as diferenças humanas, que, por sua vez, não estão cristalizadas, mas se movem. Essa escola é fluida, nela não existe o aluno padrão, o ensino padrão, a aprendizagem padrão e nenhuma possibilidade de conformação a modelos preestabelecidos.

Pelo exposto, não vemos como positiva uma cognição que condiciona a inclusão a um “suposto preparo” das escolas ou IES.

Um último elemento dessa primeira periferia: “justo” revela um conteúdo positivo, provavelmente ancorado no conhecimento da base axiológica da inclusão, uma que faz alusão a uma de suas premissas: não é a pessoa/aluno que tem que se adaptar à sociedade e à escola,

essas, sim, precisam realizar todas as transformações necessárias para que as Pessoas com Deficiência sejam respeitadas em suas singularidades.

Passando para os elementos da segunda periferia, temos 8 (oito) expressões das quais consideramos 3 (três) de aparente conteúdo positivo: “acessibilidade”, “democrático” e “superação”; 5 (cinco) de sentido ambíguo: “adaptado”, “infraestrutura”, “investimento”, “mais estrutura”, “mais recursos democráticos” e nenhuma de conteúdo negativo. Buscamos nas explicações uma melhor clarificação acerca das evocações consideradas a princípio, por nós, como ambíguas:

Quadro 23 – Expressões evocadas e as explicações dos respondentes selecionados

Expressões evocadas	Explicações	Nível de ensino
Adaptado		
<i>Professor 29</i>	Alguns alunos com deficiência passam por toda a educação básica e chegam na universidade mas não conseguem se beneficiar dos estudos, aprender, por que o ensino não é adaptado para eles. Então eu questiono essa inclusão (<i>sic</i>).	Educação básica
Infraestrutura		
<i>Professor 30</i>	O principal problema da universidade para fazer inclusão é a infraestrutura. A maioria tem rampa e banheiro adaptado por que o MEC exige, mas não tem acessibilidade para um aluno cego, por exemplo e por aí vai (<i>sic</i>).	Educação Superior
Investimento		
<i>Professor 31</i>	Inclusão na Educação Superior e também na escola é uma questão de investimento, de modo geral: investimento em sala de recursos, em curso para os professores, em acessibilidade (<i>sic</i>)	Educação básica
Mais estrutura		
<i>Professor 32</i>	O processo de inclusão é novo aqui no Brasil. As políticas públicas precisam investir em mais estrutura, pensando no aluno surdo, cego, deficiente físico.	Educação básica
Mais recursos democráticos		
<i>Professor 33</i>	Um dos pontos importantes da inclusão é a questão do recurso. Sem ele não se chega a lugar algum. Mas a questão do recurso também é uma questão de prioridade, pois muitas vezes o governo repassa o recurso, mas ele não é utilizado com as Pessoas com Deficiência no núcleo (<i>sic</i>).	Educação Superior

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto a primeira expressão evocada e de maior frequência: “adaptado” não nos foi possível apreender seu sentido a partir da fala do *Professor 29*. Talvez essa dificuldade esteja

relacionada à complexa rede de sentidos a que esta expressão está ligada, quando a discussão é a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência.

Sabemos que por muitos anos perdurou o pensamento de que a educação de Pessoas com Deficiência devia acontecer nos espaços segregados, como escolas e classes especiais e com currículos “adaptados”, cuja concepção era de “recorte” segundo o critério de uma suposta (in)capacidade para aprender determinados conteúdos, de acordo com o tipo de deficiência do aluno. Nessas situações, como nos lembra Mantoan (2003):

[...] nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (p.15).

Na citação, a pesquisadora clarifica as características de um currículo que se coloca na contramão da perspectiva da Educação Inclusiva, onde a ideia de adaptação curricular estará, muitas vezes, perpassada de uma conotação negativa: “[...] individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais” (MANTOAN, 2003, p 15).

Como resultado do debate sobre inclusão referenciais que definem, a priori, o que cada aluno será capaz de aprender são, a cada dia, mais problematizados, a luz dos princípios inclusivos que impõem a ruptura com processos pedagógicos e organizações deterministas. Em seu lugar, propostas curriculares contextualizadas reconhecem e valorizam a multiplicidade e complexidade dos processos de aprendizagem e, por isso, ao invés de “adaptação” essas propostas defendem processos de diversificação curricular que acolham as formas múltiplas e genuínas de aprender.

Frente a essas reflexões, o sentido dúbio da palavra “adaptação” está em não conseguirmos identificar de que lugar epistemológico o *Professor 29* estaria falando: o “adaptado” pressupõe qual ideia de adaptação? A ideia de “recortar”, “diminuir”, “reduzir” o currículo em função da deficiência ou a ideia de promover diversificação curricular e metodológica para assegurar participação e aprendizagem a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência?

Também as expressões “infraestrutura”, “investimento” e “mais estrutura”, foram interpretadas, por nós, como ambíguas, pois entendemos que poderiam tanto significar a consciência da necessidade de “mais estrutura” e “investimento” na Educação Inclusiva (nesse caso uma representação positiva), quanto estar reforçando uma posição recursiva de que não há estrutura suficiente para a efetivação da Educação Inclusiva e, portanto, não seria uma proposição viável. Contudo, a partir das argumentações dos *Professores 30, 31 e 32*, percebemos tratar-se de uma evocação positiva, já que reconhece, frente a atualidade da política de inclusão, a necessidade de maiores investimentos na estrutura dos ambientes educacionais para receber aos estudantes com diferentes tipos de deficiência. Essa necessidade de investimentos é enfatizada por Rodrigues (2007):

Assumir uma política pública de Educação Inclusiva implica necessariamente um investimento sustentado e prolongado em recursos que possam tornar a escola [IES] capaz de responder competentemente a diversos tipos de desafios: o desafio da valorização da diferença, o da diversificação do currículo, do planejamento educacional e o das heurísticas de ensino (p. 33).

Assim, entendemos que a sensibilização dos professores quanto à necessidade de investimentos na Educação Inclusiva configura-se, a nosso ver, como um movimento indispensável e de grande potencialidade para a efetivação das mudanças necessárias.

Quanto a última evocação dessa segunda periferia: “Mais recursos democráticos”, considerada inicialmente por nós como de sentido ambíguo, após a explicação ficou bastante claro tratar-se de um discurso de reivindicação ou denúncia com relação aos recursos destinados pelo Governo Federal às Instituições Federais de Educação Superior (IFES) para a consecução de ações como implantação de núcleos de acessibilidade e outras necessárias para a concretização da Educação Inclusiva nesse nível de ensino⁶⁶.

Como já abordado nessa pesquisa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), objetiva a defesa do direito à educação das Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (considerado público alvo da Educação Especial) em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Assim, esses sujeitos devem estar matriculados e

⁶⁶ A leitura que fazemos aqui com relação a explicação do Professor 33 foi bastante favorecida por nossa experiência pessoal junto ao Programa Incluir, inicialmente como coordenadora na Secretaria de Educação Especial (SEESP) e após como consultora de organismo internacional. Nas considerações iniciais explicitamos nossa inserção no Programa.

participando ativamente do contexto educacional, tendo garantidas todas as condições de acessibilidade necessárias a sua participação plena.

Considerando estes pressupostos de garantia do direito a educação e valorização das diferenças humanas e também em cumprimento aos requisitos legais de acessibilidade, conforme determinação do Decreto nº 5.296 de 2004 e nº 5626 de 2005, o Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Superior e Educação Especial (SESU/SEESP), desenvolve, desde 2005, o Programa Acessibilidade na Educação Superior: Incluir, uma ação afirmativa que tem por objetivo promover estratégias que assegurem o acesso e permanência das pessoas que são público alvo da educação especial nas instituições federais de Educação Superior; apoiar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nestas instituições; implementar a política de acessibilidade plena e promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações e a efetivação da política de acessibilidade universal.

Conforme informações disponíveis no site do Ministério da Educação, no período de 2005 a 2011 o Programa se efetivou por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das Pessoas com Deficiência à Educação Superior. Ao encaminhar suas propostas, mediante edital, as universidades apresentavam os seus projetos com a previsão de como seriam investidos os recursos.

A partir de 2012, esta ação foi universalizada a todas as IFES, com o objetivo de induzir o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada, não havendo mais necessidade de elaboração de projetos nem prestação de contas sobre o recurso empenhado. Foi exatamente a partir de então (2012), que algumas IFES passaram a dar outra destinação aos recursos do Governo Federal que seriam exclusivamente para ações de acessibilidade. Provavelmente é a essa situação que o *Professor 33* faz referência quando evoca: “Mais recursos democráticos” para referir-se a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência na Educação Superior e explica: “[...] muitas vezes o governo repassa o recurso, mas ele não é utilizado com as Pessoas com Deficiência no núcleo”. A evocação não é, então, de sentido ambíguo como se pensou a priori, mas revela um posicionamento crítico a cerca da implantação da política de Educação Inclusiva na Educação Superior e da importância da destinação de recursos para esse fim.

Finalmente as evocações “apoio”, “conscientização”, “currículo”, “difícil”, “direito”, “persistência”, “precário”, “qualificação profissional”, “realização profissional”

vemos levantadas, na zona de contraste, que, como já vimos, comporta elementos que caracterizam modificações da representação em função de subgrupos, sem, no entanto, alterar os elementos centrais e a própria representação, ou seja, denotam mudanças ou transição de uma representação social.

Com conteúdo aparentemente positivo, as evocações: “conscientização” e “direito” para o elemento indutor: “inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é” parecem expressar um entendimento de que a inclusão é um direito de todas as Pessoas com Deficiência. Porém, ainda é preciso haver conscientização sobre esse direito, já que, ao que tudo indica, estamos em uma fase de “sensibilização”, onde a maioria das pessoas já reconhece os direitos, mas muito poucos se mobilizam para materializá-los.

Nas expressões “persistência”, “qualificação profissional”, “realização profissional” e “currículo” reconhecemos um conteúdo que parece remeter ao desenvolvimento profissional dos professores, que é um dos grandes desafios da Educação Inclusiva. Suplantar uma visão instrumental dos processos formativos e entendê-los em sua multiplicidade, numa perspectiva de continuidade e processo, é um dos pilares, a nosso ver, do desenvolvimento de práticas docentes inclusivas.

Vemos de forma bastante positiva as três evocações “persistência”, “qualificação profissional”, “realização profissional”, pois remetem a um dos grandes desafios da Educação Inclusiva, que é a necessidade de processos formativos dinâmicos, a que nos referimos acima, que não se esgotem na formação inicial e que tenham esse sentido evocado, de “realização pessoal” para os professores.

Algumas pesquisas indicam, segundo Manzini (2007) argumentos que dificultam o processo de inclusão escolar, entre eles estão a não preparação dos professores e um medo inicial, sentido por eles ao saber que irão receber um aluno com deficiência. Também esses estudos revelam que os professores tentam buscar, de alguma forma, uma preparação para trabalhar com estudantes com deficiência.

As evocações de teor negativo, “difícil” e “precário”, remetem a complexidade de um processo que pela primeira vez questiona, de forma contundente, à lógica que sustenta a padronização do ensino e a fixação de modelos ideais de alunos. Estando na zona de contraste essas representações podem estar vinculadas a experiências individuais ou de grupos que vivenciaram situações frustrantes com relação à inclusão, quase sempre advindas da falta de compreensão sobre os fundamentos que sustentam essa proposição pedagógica.

4.2.5 Conclusão

Em uma leitura mais global das RS que surgiram nesse contexto empírico, constituído somente por professores de estudantes com deficiência, podemos dizer tratar-se de representações de aparente conteúdo positivo, ou seja, favoráveis ao processo de inclusão, embora alguns elementos de contradição mereçam atenção especial, como observado anteriormente.

Com relação à primeira expressão indutora “Para mim Pessoas com Deficiência são...” observa-se que, com exceção de “dependentes”, que pode trazer uma conotação negativa à representação, as demais evocações do NC apresentaram conteúdo de aparente positividade acerca do tema. Esse é um resultado que, por si só, pode ser percebido como favorável ao processo de inclusão educacional de Pessoas com Deficiência, mas sua positividade é intensificada quando constatamos que o NC encontra-se protegido por um sistema periférico também, de conteúdo predominantemente positivo.

Desses achados, especialmente acerca das cognições positivas levantadas no sistema periférico, pode-se inferir que as experiências cotidianas, nas quais estão imersos esses professores, têm possibilitado boas oportunidades de convivência e conhecimento sobre as Pessoas com Deficiência e suas reais potencialidades, e é a partir dessa realidade concreta que o sistema periférico contextualiza e atualiza o NC.

A mesma tendência de predomínio de cognições positivas foi evidenciada na segunda expressão indutora: “Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é...”. Nesse caso temos a totalidade das expressões do provável NC com conteúdo positivo e no sistema periférico apenas duas expressões com conotação negativa, localizadas na zona de contraste, aquela que comporta elementos que caracterizam variações da representação em função de subgrupos sem, todavia, ter o poder de modificar os elementos centrais e a própria representação.

Dessa forma, conclui-se, preliminarmente, estarmos diante de um grupo de professores de Pessoas com Deficiência com representações predominantemente positivas e, portanto favoráveis, acerca do processo de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior e uma forte tendência, dada pela característica do sistema periférico, de que essas representações não sejam abaladas.

4.3. TERCEIRO CONTEXTO: Explorando as Representações Sociais sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior construídas por professores de estudantes com deficiência em uma instituição de Educação Superior

4.3.1. Objetivo geral do estudo

Conhecer e analisar as RS sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, construídas por professores de Pessoas com Deficiência, na Educação Superior de uma instituição privada de ensino.

4.3.2. Perfil dos participantes

Participaram desse terceiro contexto empírico quatro professoras que atuam com estudantes com deficiência no curso de Pedagogia de uma instituição de Educação Superior da iniciativa privada. Todas as entrevistadas nesse subgrupo responderam, também, ao questionário com Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Vejamos as informações sobre o perfil sociodemográfico das participantes:

Quadro 24 – Perfil sociodemográfico das participantes

Respondentes	Sexo	Faixa etária	Identificação com Pessoas com Deficiência	Estado/Cidade	Escolaridade
<i>Professora 1</i>	F	41 a 50	Amiga	Brasília/DF	Mestrado
<i>Professora 2</i>	F	41 a 50	Amiga	Brasília/DF	Mestrado
<i>Professora 3</i>	F	Mais de 51	Amiga	Brasília/DF	Mestrado Realizando doutorado
<i>Professora 4</i>	F	Mais de 51	Sem identificação	Brasília/DF	Doutorado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Têm-se aqui algumas particularidades com relação aos dois contextos empíricos anteriores. Entre elas destacamos o instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada, e o recorte de somente quatro professoras, todas com atuação na Educação

Superior, cuja opção está nos propósitos do contexto empírico em questão: Aprofundar a investigação das RS de professores de Pessoas com Deficiência levantadas no segundo contexto empírico; e, comparar com as RS que emergiram nos demais contextos.

Especificamente com relação ao aspecto “escolaridade”, ressaltamos tratar-se de um subgrupo bastante diferenciado pelo elevado nível de formação de todas as entrevistadas. Como aponta no Quadro

Quadro 25 – Detalhamento da formação das participantes

Respondentes	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
<i>Professora 1</i>	Pedagogia	- Processos do Desenvolvimento Humano - Psicopedagogia Institucional	Educação	-
<i>Professora 2</i>	Pedagogia	Formação de Professor	Formação de professor	-
<i>Professora 3</i>	Pedagogia	Educação	Educação	Realiza doutorado em Educação
<i>Professora 4</i>	Psicologia	- Terapia Comunitária - Psicodrama	Psicologia	Doutorado em Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao buscar refletir sobre o processo formativo das professoras entrevistadas, a partir dos dados apresentados no quadro acima e buscando compreender a importância que pode ter esse processo para a construção e/ou modificação das RS, toma-se como pressuposto a constatação de que todas as docentes, durante as suas trajetórias acadêmicas e profissionais, mesmo antes de serem professoras de estudantes com deficiência na Educação Superior, tiveram oportunidade de obter experiência, conhecimentos e informações sobre Pessoas com Deficiência, e suas possibilidades de aprendizagem em ambientes inclusivos.

Esse entendimento se assenta tanto nas informações obtidas nas entrevistas, quanto na constatação de que a proposição da inclusão educacional de Pessoas com Deficiência, consubstanciada em diversos documentos legais, produzidos em nosso País e em âmbito mundial pelos organismos internacionais, têm provocado, de forma mais intensa, a partir da década de 1990, um processo de reformulação curricular nos cursos de Educação Superior,

com especial ênfase nos cursos de formação de professores, como já abordado neste estudo, que não passa imune a essas professoras, tanto na condição de estudantes que foram, quanto de docentes.

O que se ilustra a partir dos dados informados, pois uma das professoras entrevistadas (Professora 2), atuou na educação básica durante 28 anos, nesse período realizou curso de Braille e foi professora de uma “turma de inclusão” (*sic*). A Professora 3 informa não ter participado de cursos específicos, mas de palestras sobre o tema.

Já a Professora 1 relata ter cursado Deficiência do Áudio-Comunicação como habilitação em seu curso de Pedagogia, onde teve muitas disciplinas relacionadas à educação de Pessoas com Deficiência e, mais tarde, em dois cursos de pós-graduação também cursou disciplinas que trataram da Educação Inclusiva e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de Pessoas com Deficiência. E, destaca, ainda, uma experiência profissional que, a seu ver, foi bastante significativa para a compreensão acerca das Pessoas com Deficiência e seus processos educacionais. Refere-se ao trabalho que realizou durante seis anos na Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, o qual a desafiou a estudar muito e aprender sobre legislação e desenvolvimento dos marcos conceituais e filosóficos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Professora P4 também obteve experiência com Pessoas com Deficiência anteriores à docência na Educação Superior, em consultório de atendimento clínico e também prestando consultoria em uma escola particular.

Dessa forma, confirma-se a experiência das quatro professoras entrevistadas, seus conhecimentos e informações sobre as Pessoas com Deficiência e, suas possibilidades educacionais, antes de atuarem na Educação Superior com esses estudantes. Também se pode aferir que as fontes de obtenção de informações (palestras, disciplinas, cursos) estariam capacitadas para garantir conhecimentos científicos sobre as Pessoas com Deficiência e seus processos de aprendizagem.

Isso é bastante significativo para a compreensão das RS, uma vez que revela, além da experiência profissional, certo conhecimento reificado, de onde também se originam as RS. Em tese, podemos constatar que as RS dessas professoras estão bem mais ancoradas no conhecimento científico (reificado) do que no conhecimento do senso comum, ao contrário dos entrevistados no primeiro contexto empírico.

4.3.3. Instrumentos de coleta de informações e procedimentos

Para a coleta de informações utilizamos, nesse contexto empírico, entrevistas semiestruturadas, divididas em duas partes: a primeira constituída de itens referentes à identificação sociodemográfica dos participantes, definindo o seu perfil; e a segunda, composta de questões norteadoras, conforme roteiro previamente elaborado.

Inicialmente fizemos contato com a coordenadora do curso de Pedagogia para nos certificarmos da presença de estudantes com deficiência no curso. Então apresentamos a pesquisa e solicitamos autorização para a realização das entrevistas. Posteriormente, verificamos a disposição das professoras em participar. Explicamos-lhes sobre a necessidade do uso do gravador e todas aceitaram que as entrevistadas fossem gravadas. Também explicamos sobre o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, indicando-lhes que estas seriam analisadas no seu conjunto e com o recurso do uso de pseudônimos, no caso da utilização das falas⁶⁷.

Observando a disponibilidade de data e horário das professoras, as entrevistas foram realizadas de forma individual e no local de trabalho das professoras: três na própria universidade e uma em seu outro local de trabalho: o Ministério da Educação.

4.3.4. Resultados e discussão

Para a análise e discussão das informações utilizamos uma adaptação da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), com o objetivo de apreender o sentido das comunicações, bem como suas significações explícitas e/ou ocultas. O procedimento visa, também, obter a sistematização e descrição dos conteúdos das mensagens, os quais permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) e são analisados quantitativamente por meio da análise das frequências e percentuais. A análise das unidades temáticas, segundo Bardin (2011), pressupõe o desenvolvimento das seguintes etapas operacionais: constituição do corpus; leitura flutuante;

⁶⁷ O *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* encontra-se no Apêndice F.

composição das unidades de análise; codificação e recortes; categorização e descrição das categorias.

Ressaltamos que a AC constitui, nesta pesquisa, um conjunto de criação de categorias a partir da fala das professoras entrevistadas, objetivando, pela descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores qualitativos que oportunizem certo conhecimento das RS dessas professoras acerca da inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

Apresentamos, a seguir, as categorias definidas após o processo de categorização e agrupamento e, na sequência, a discussão sobre os resultados obtidos. Esclarecemos que para a escolha das questões norteadoras da entrevista semiestruturada e a posterior definição de categorias, tomamos como referência os elementos levantados no TALP: “Para mim Pessoas com Deficiência são” e “Para mim inclusão de Pessoa com Deficiência na Educação Superior é”. Nosso pensamento foi de que a aproximação/cruzamento dessas informações na análise dos dados favoreceria o alcance de nossos objetivos.

Quadro 26 – Categorias levantadas a partir das entrevistas

Categorias	Definições
Inclusão social de Pessoas com Deficiência	Representação social de Inclusão social de Pessoas com Deficiência
Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior	Representação social de Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior
O aluno incluído	Representação social sobre o aluno com deficiência incluído em sua turma, na Educação Superior.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tabela 6 – Categoria 1: Compreensão acerca da inclusão social de Pessoas com Deficiência

CATEGORIA: COMPREENSÃO DA INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
Classes	Número de ocorrências
Esclarecimento sobre os direitos	1
Questão de direito	1
Pouco incentivo político e divulgação	1
Falta de acessibilidade nos espaços sociais e ambientes Urbanos	2
Desafio	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Registra-se, ao iniciar essa análise, que o número de ocorrências foi calculado a partir do total de expressões explicitadas e não do quantitativo de professores entrevistados.

A análise da globalidade das respostas sobre o processo de inclusão social de Pessoas com Deficiência revela um componente de criticidade nas representações que as professoras possuem acerca do tema. Ao mesmo tempo em que reconhecem que é uma “questão de direito”, entendem que esses direitos precisam ser melhor esclarecidos e que existe pouco incentivo político e divulgação.

Numa análise comparativa, percebe-se que a cognição “direito” embora não tenha sido uma expressão evocada no provável NC do primeiro contexto empírico, constituído por “Sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência” (primeiro subgrupo), as explicações dos respondentes para quase todas as palavras evocadas – “igualdade”, “progresso”, “urgente”, “reconhecimento”, “conquista”, “não existe” e “quebrar preconceitos” – remeteram a questão legal, do direito das Pessoas com Deficiência a educação, e sempre com uma conotação de denúncia ou reivindicação de que esses direitos se cumpram. Já no segundo subgrupo do primeiro contexto, “Pessoas com Deficiência que não são professores de Pessoas com Deficiência”, o mesmo acontece com a evocação “igual”. Vimos também no segundo contexto empírico, esse constituído por professores da Educação Básica e Superior, a questão do direito surgir na explicação da evocação “respeito”.

Dessa forma, talvez possamos, a partir desses dados, dizer que o direito a inclusão social e educacional de Pessoas com Deficiência se constitui hoje como algo já assimilado pelos diferentes grupos sociais, mesmo entre os que informam não possuir nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência. Fica claro, segundo Dutra e Griboski (2007), que “[...] esse é um processo que não tem volta, a sociedade exige a garantia dos seus direitos e as experiências de inclusão educacional já conseguem indicar as principais razões de se lutar por ela” (p.15).

Isso não significa dizer que não temos mais nenhum problema com relação à garantia desse direito, pelo contrário, é justamente a partir do reconhecimento do direito que as resistências e a negação a este se configuram. Como afirma Bobbio (1992), “É preciso não perder de vista que a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação” (p.79-80). A

classe “Pouco incentivo político e divulgação” extraída da fala da *Professora 4* é um indicativo de que precisamos avançar na materialização desse direito:

De maneira mais ampla existe pouco incentivo político e divulgação desses direitos dos deficientes. As instituições de ensino superior pouco fazem para melhor adaptá-los ao ensino superior. E de maneira mais abrangente os espaços sociais, os ambiente urbanos, não são projetados para receber essas pessoas. Também não existe preparo de professores para estarem com esses alunos seja, no ensino público ou particular (*sic*).

Ademais, uma proposta de organização do sistema escolar, que reconhece o direito de todos de partilhar de um mesmo espaço de aprendizagem, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas e, com isso rompe com a padronização das práticas pedagógicas, não se estabeleceria sem conflitos e resistências, já que confronta modelos de organização institucional calcados em desenvolvimentos padrões onde aos que fogem a regra são aplicados mecanismos de normalização e adaptação.

Todavia, considera-se de grande positividade encontrar nos três contextos empíricos (quatro subgrupos) cognições reveladoras do reconhecimento da inclusão social e educacional das Pessoas com Deficiência, consubstanciado aqui pela questão do “direito”.

Da mesma forma, a evocação “acessibilidade”, com o sentido de algo que “falta”, mesmo sendo fundamental para a inclusão das Pessoas com Deficiência, apareceu como base explicativa para as expressões “limitados” e “vítimas” levantadas no provável NC do primeiro contexto empírico (primeiro subgrupo) para o indutor “Para mim Pessoas com deficiência são”. As cognições aqui foram: “As pessoas cegas, deficientes mentais ou outra deficiência são limitados, precisam de acessibilidade” e “Ainda tem muito que ser feito prá que os deficientes sejam incluídos”, referência às barreiras do meio.

No segundo contexto empírico constituído, também, por professores, a questão da acessibilidade foi evocada para a expressão “capazes”, com o sentido de que as Pessoas com Deficiência são “capazes” de aprender, mas necessitam de “acessibilidade”.

Por último a expressão “desafio” aparece na fala de Professora 3: “Um grande desafio pela falta de condições que o deficiente tem que lidar no cotidiano”. A expressão encontra confluência no segundo contexto empírico, onde a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é vista como “desafiadora”.

De fato é grande o desafio que os professores enfrentam hoje no que diz respeito a prover a sala de aula e aos demais ambientes pedagógicos de recursos de acessibilidade em seu amplo espectro, de modo a assegurar as condições de participação e aprendizagem a todos os estudantes. Esses desafios são muito bem vindos, posto que, como cita Mantoan (2015), “Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar” (p. 28).

Assim, conforme o pensamento de Mantoan (2015), os desafios são como “vetores de crescimento pessoal e profissional” para os professores, que se veem instigados, frente a demanda da Educação Inclusiva, a encontrarem saídas e possibilidades de convívio com as diferenças humanas e aprendizagem na heterogeneidade.

Tabela 7 – Categoria 2: Compreensão acerca da inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior

CATEGORIA: COMPREENSÃO SOBRE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Classes	Número de ocorrências
Processo lento	1
Superação de desafios para ingressar	1
Superação de desafios para permanecer	1
Precário	1
Alunos se sentem “de fora”	1
Precisa de um suporte maior	1
Reflexo da expansão da oferta de oportunidades na educação básica.	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Essa categoria apresenta a compreensão sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior. Conforme as falas das professoras entrevistadas, chegamos a 6 (seis) classes com conteúdo de aparente negatividade, visto que apontam para um “processo Lento”, “precário”, que “precisa de um suporte maior” e onde os próprios estudantes “incluídos” se sentem “de fora” e 1 (uma) de conteúdo positivo, que vê a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior como uma consequência da expansão de oportunidades na educação básica.

Um bom começo de reflexão aqui é pensarmos o lugar de onde falam essas professoras entrevistadas. Cabe recordar que todas são professoras de Educação Superior e têm alunos com deficiência em suas turmas. Conforme discutido anteriormente, a inclusão de Pessoas com Deficiência nesse nível de ensino é ainda insipiente e diversos fatores de ordem cultural, política e social concorrem para a manutenção desse quadro.

Como possibilidade de reflexão sobre esses fatores que dificultam o desenvolvimento da inclusão na Educação Superior recorremos a Moreira (2014). Para a pesquisadora, as Pessoas com Deficiência enfrentam barreiras de toda ordem, uma vez que foram historicamente excluídas do direito a educação básica, o que acabou por cercear sua chegada a universidade. Além disso, a precariedade de informações sobre os estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior é, como se refere a pesquisadora, “[...] uma das marcas de sua exclusão, já que dificulta a construção de políticas educacionais mais sólidas que garantam seu acesso e permanência” (MOREIRA, 2014, p. 154). Moreira ainda faz referência a outros fatores presentes no sistema educacional brasileiro que, além desse quadro impreciso de informações, dificultam a evolução da inclusão na Educação Superior:

a) O reconhecimento da Educação Especial como modalidade de ensino é muito recente, pois se efetivou apenas com a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996); b) Os levantamentos sobre a matrícula, tipos de deficiência e de atendimento a essa demanda, também é recente no sistema educacional brasileiro e ainda carece aperfeiçoamento. c) O direito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo daqueles que são considerados deficientes, configurou-se em concessão que, movida pela caridade, pelas iniciativas e intervenções da família e da sociedade, encobriu parte de sua segregação e da falta de compromisso dos poderes públicos. (MOREIRA, 2014, p.154).

A partir do pensamento da pesquisadora, bem como na intertextualidade deste com demais autores utilizados neste estudo (CASTANHO; FREITAS, 2005; ROSSETTO, 2009; PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014, entre outros), encontramos as razões para o conteúdo negativo presente na fala das entrevistadas, ao expressarem o posicionamento sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior. O Quadro 27 mostra como se expressam:

Quadro 27 – Posicionamento acerca da inclusão do aluno com deficiência na Educação Superior

Classe	Fala das professoras entrevistadas
Processo lento	Professora 3 Ainda é um processo lento, pois, até um deficiente chegar à Educação Superior ele precisa superar grandes desafios e quando consegue ingressar outros desafios lhes são apresentados.
Superação de desafios para ingressar	
Superação de desafios para permanecer	
Precário	Professora 4 Precário. Os alunos deficientes se sentem “de fora” do processo de ensino porque mesmo com a intérprete, não há vinculação mais profunda com os demais alunos e professores.
Alunos se sentem “de fora”	
Necessidade de suporte maior	Professora 1 Precisam de um suporte maior. Tenho também duas alunas com outros comprometimentos e percebo que elas necessitam de uma ajuda maior para poderem caminhar sozinhas.
Reflexo da expansão da oferta na educação básica.	Professora 2 Como um reflexo da expansão da oferta de oportunidades na educação básica. O Número de estudantes com deficiência na Educação Superior tem crescido bastante, mas, ainda é insignificante se considerarmos que atualmente são aproximadamente 7 milhões de alunos nesse nível de ensino. A nossa legislação já prevê essa evolução no percurso acadêmico, ao colocar que as pessoas têm direito a ingressar e progredir nos estudos alcançando os níveis mais avançados de ensino. Assim, não poderia haver outro caminho que não fosse esse para todos os estudantes (<i>sic</i>).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Percebe-se na fala das *Professoras 4 e 1*, além do conteúdo supostamente negativo, uma provável motivação para o mesmo, nas suas inserções práticas em sala de aula, isso porque, mesmo sendo solicitadas a exporem uma compreensão acerca da inclusão na Educação Superior, do ponto de vista mais amplo - já que a questão seguinte solicitava falar sobre a sua experiência de inclusão, com seus “alunos concretos”- buscaram exemplos a partir das práticas com seus alunos. Essa inspiração na inserção social (profissional) nos faz lembrar a abordagem societal de Doise (1984), um dos “diferentes fios que tecem a TRS”, mencionado anteriormente, na Parte 2.

Embora não tenhamos utilizado essa abordagem da TRS em nossa pesquisa, vale reforçar a sua importância por enfatizar as relações entre os processos sociais e cognitivos e as inserções sociais dos indivíduos, chamando a atenção para os mecanismos de que dispomos para funcionarmos em sociedade. Seguindo o pensamento do pesquisador, teremos que as RS são elaboradas no interior das práticas sociais.

Assim podemos inferir sobre possíveis razões pelas quais RS com conteúdo negativo e focadas na prática pedagógica, da maneira como foram as levantadas nesse terceiro contexto, não tenham sido levantadas no NC das representações do grupo de pessoas que não são professores e dizem não ter nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência (primeiro contexto empírico, primeiro subgrupo). Um único elemento de aparente conteúdo negativo apareceu no NC desse primeiro contexto: “não existe” e, como se verifica, reflete um olhar “de fora para dentro”, bastante diferenciado dessas professoras, que estão mirando suas práticas e delas retirando o substrato de suas representações.

Ainda, no subgrupo de Pessoas com Deficiência que não são professores de Pessoas com Deficiência não apareceram cognições de conteúdo negativo. Já no segundo contexto empírico, constituído, como esse terceiro, de professores de Pessoas com Deficiência vimos aparecer a cognição “dependentes” e novamente aqui fica evidente a motivação na prática em sala de aula, pois a professora expressa seu posicionamento acerca da necessidade de um monitor para “ajudar o aluno que tem deficiência a se desenvolver”, já que “eles precisarão de ajuda e muitas vezes o professor não consegue por ter muitos alunos” (*Professora 6*, segundo contexto empírico, p. 208).

Por fim, uma única classe de conteúdo positivo foi gerada a partir da fala da *Professora 2*. A entrevistada entende a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior como um “reflexo da expansão da oferta de oportunidades na educação básica” e visivelmente desloca o conteúdo de sua fala para o ponto de vista da inclusão como política pública e não de sua materialidade no âmbito institucional como fizeram as demais professoras. Essa pareceu ser uma representação distinta das demais, já que não se ateu a situação concreta da sala de aula, mas a política de inclusão. Novamente aqui se verifica a importância da prática como geradora de representações, inclusive pela forma como a professora superestima sua atuação como gestora no Ministério da Educação:

A real experiência [apesar de ter tido outras experiências, inclusive de trabalhar com aluna surda, a professora assim se expressou, realçando a experiência como gestora no Ministério da Educação] nessa área de

conhecimento se deu a partir de 2003, quando comecei a trabalhar na Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Durante os quase 06 anos que desempenhei funções de Coordenação nessa Secretaria, estudei muito sobre a legislação e o desenvolvimento dos marcos conceituais e filosóficos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (*Professora 2*).

Além dessa experiência no âmbito da gestão pública, a professora relata outras experiências como gestora, primeiro como coordenadora pedagógica de escola e, atualmente, como coordenadora de curso de Pedagogia. Essa inserção social (profissional) posiciona a docente no lugar de gestão e justifica a elaboração de suas representações.

Vejamos, a seguir, como essas professoras representam o trabalho em sala de aula com estudantes com deficiência:

Tabela 8 – Categoria 3: Compreensão das professoras sobre a inclusão de seus alunos

CATEGORIA: COMPREENSÃO SOBRE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Classes	Número de ocorrências
Participativos	1
Atenção diferenciada	1
Presença de intérprete	1
Colegas sem deficiência tentam integrá-los	1
Processo de invisibilidade	1
Situação de conflito	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Essa última categoria visa um aprofundamento da questão sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, a partir da prática das professoras entrevistadas com seus alunos com deficiência.

A princípio vale registrar que as professoras apresentam conteúdos distintos, alguns de aparente positividade e outros parecendo apontar para as dificuldades e barreiras a enfrentar:

Quadro 28 – Positividade, as dificuldades e barreiras a serem enfrentadas pelas Pessoas com Deficiência

Classe	Fala das professoras entrevistadas
Participativos	<p>Professora 2</p> <p>De uma forma geral, são participativos. Todas são mulheres, nunca quiseram ficar além do horário, ou mesmo vir outro dia para que eu esclarecesse dúvidas. Não sei se por vergonha, ou horário apertado, ou se realmente não querem. Em sala participam, se relacionam bem com os colegas.</p>
Atenção diferenciada	<p>Professora 4</p> <p>No caso dos alunos surdos que tive, dei atenção diferenciada para estimulá-los a permanecer estudando e acreditando nas suas potencialidades. Um deles passou na Universidade Federal enquanto fazia faculdade particular. Indiquei fonoaudiólogo e psicólogo para um acompanhamento específico que sentiu efeito. E a aluna que tenho atualmente, procurei dar algumas orientações de como se organizar para estudar na medida em que as notas estavam sempre baixas, entre 1,5 e 2,0 e também procurei estimulá-la à fazer perguntas durante a aula, sempre que necessário mas, isto raramente aconteceu.</p>
Colegas sem deficiência tentam integrá-los	<p>Professora 3</p> <p>A participação - nas atividades é bastante ativa, existe um cuidado por parte dos colegas para fazê-la se sentir parte do grupo. A presença do intérprete é fundamental. Existe um processo de invisibilidade, lamentavelmente, por parte de alguns colegas professores.</p>
Presença de intérprete	
Processo de invisibilidade	
Situação de conflito	<p>Professora 1</p> <p>No meu caso, mesmo trabalhando com o segmento das pessoas com deficiência há algum tempo, ainda me vejo em situações de conflito quando preciso adaptar uma avaliação, ou diferenciar a correção das questões dissertativas, no caso específico da aluna surda. Penso que mesmo com a limitação auditiva ela vai ser professora, alfabetizadora e precisa dominar a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Mas, se não teve oportunidade de aprender enquanto cursou a Educação Básica e nem agora na Educação Superior, como ela poderá ter proficiência em uma Língua que não conhece.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Vimos nessa categoria alguns elementos particulares, próprios da vivência de cada professora com seus alunos com deficiência em sala de aula. Embora possamos encontrar alguma congruência com relação aos demais contextos empíricos, a princípio, as classes aqui levantadas, a partir da fala das professoras entrevistadas, não foram identificadas anteriormente.

As professoras, ao expressarem seus posicionamentos retomam questões emergentes, que estão na base das discussões sobre a proposta da Educação Inclusiva. A “participação”, por exemplo, tem sido bastante discutida, a partir de imperativo ético de que de nada adianta a garantia da matrícula da Pessoa com Deficiência na escola e/ou IES se, em seu percurso acadêmico, não lhe for possibilitado condições legítimas de participação. Garantir essa participação é desafiador tanto para os professores quanto para as Pessoas com Deficiência, já que por muito tempo ficaram apartadas do convívio social.

Outros elementos como a referência a importância do intérprete em sala e também a necessidade de atendimento diferenciado são aspectos importantes que demonstram a sensibilização das professoras para questões que são estruturantes de boas práticas inclusivas.

Ao mencionar sua percepção a respeito de “processos de invisibilidade” a que estariam expostos os estudantes com deficiência, por parte de alguns de seus professores, a *Professora 3* chama a atenção para processos excludentes que acontecem no interior da escola/IES e resultam, via de regra, de uma contumaz resistência as diferenças. Esses processos, na visão de Mantoan (2015) persistem, mesmo a despeito de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas não são categorizáveis. E a dinâmica subjacente aos processos excludentes é assim explicada por ela:

A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar, para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2015, p. 13)

Ao professor que se furta da riqueza do convívio com as diferenças humanas somente resta manter-se refratário, ficar distante daquele aluno que, de tão diferente dos demais, lhe provoca dor e sofrimento, pois coloca sua identidade em risco, instigando uma travessia que ele se julga incapaz de realizar: de um lugar determinista, o qual Mantoan (2015) se refere acima, para outro que comporta a heterogeneidade, o dissenso, a dialética sempre presente no encontro com o outro, quando o acolhemos como legítimo.

Dessa forma, são vários os desafios e dilemas com os quais os professores se deparam hoje frente à proposta de Educação Inclusiva. Esses desafios tem permitido a elaboração de representações de conteúdos positivos e negativos, o que nos parece próprio do movimento que estamos vivendo onde, de acordo com Mantoan (2015), tudo está sendo remexido no trabalho pedagógico, “[...] das grandes linhas aos seus detalhes menores, ou seja, dos

princípios, valores, estrutura macro educacional às atividades e iniciativas que brotam do cotidiano escolar” (p. 6).

Importa lembrar que representações orientam e justificam práticas e, exatamente nesse ponto, reside nossa possibilidade de instaurar novas dinâmicas, pautadas no respeito às diferenças.

4.4. Síntese integrativa dos três contextos empíricos

Os contextos empíricos apresentados neste estudo tiveram a pretensão de comparar os grupos analisados com relação as suas representações e, com isso, identificar se seus núcleos centrais são diferenciados, isto é, se os elementos cognitivos mais rígidos e consensuais dos grupos em relação ao objeto de representação são, ou não, compartilhados. Vamos nos ater inicialmente no primeiro e segundo contextos empíricos, onde foi utilizado o TALP.

De antemão, construímos, com base na TRS, algumas hipóteses que nos conduziram a pensar que encontraríamos prováveis núcleos centrais diferenciados nos dois primeiros contextos, por tratar-se de grupos bastante distintos: pessoas sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência, Pessoas com Deficiência e professores de Pessoas com Deficiência.

Sabemos que as RS possuem uma simbologia que nasce nos grupos sociais e é por isso que, de acordo com Jodelet (2001), um objeto somente se transforma em uma RS, à medida que passa a fazer parte de um coletivo, ou seja, quando um grupo dá significado a esse objeto. Isso explica por que não devemos esperar que todos os sujeitos/grupos signifiquem da mesma forma um objeto de representação.

Mesmo assim, pensamos, a priori, que pessoas e grupos com experiências tão diferenciadas como os que constituem nossa base empírica, teriam RS distintas. Isso por que as possibilidades de elaboração cognitiva e socioafetiva de um grupo de pessoas que diz não ter em sua relação de convivência nem amigos, nem familiares com deficiência, por exemplo, seriam, a princípio, fortuitas e bastante diferentes das possibilidades daqueles que estão frente a estudantes com deficiência todos os dias, e, além disso, têm a incumbência de ensiná-los, o que pressupõe um investimento afetivo.

Nesse entendimento precisamos olhar para além da dimensão cognitiva da representação, os elementos afetivos que, em última análise, guiam à primeira. Para Campos e Rouquete (2003), embora muito pouco se tenha estudado acerca da dimensão afetiva que atravessa as RS, é necessário lembrar que a importância dessa dimensão no funcionamento das representações nunca foi rejeitada, ao contrário, os principais trabalhos de consolidação da teoria reconhecem, segundo os pesquisadores, “[...] o papel da esfera emocional (da experiência privada e subjetiva) no funcionamento das representações” (CAMPOS, ROUQUETE, 2003, p. 435).

Outra hipótese que construímos, especificamente com relação ao grupo de pessoas sem identificação com Pessoas com Deficiência, foi que encontraríamos RS mais ancoradas na “dimensão emocional e não consciente do senso comum” do que em sua dimensão lógica e racional (SPINK, 1995). Entretanto, mesmo a despeito da importância da inserção social e dos elementos afetivos na base da elaboração das RS, o que podemos observar no desenvolvimento dos contextos empíricos foi que, embora algumas variações nas RS levantadas no provável NC, não foram encontradas diferenças expressivas nesse quadrante para os grupos pesquisados. Vejamos como isso foi evidenciado na primeira e segunda expressões indutoras:

Quadro 29 - Evocações, no provável NC, para a primeira expressão indutora: *Para mim Pessoas com Deficiência são:*

PRIMEIRO CONTEXTO EMPÍRICO	
Primeiro subgrupo: Sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência	Carinhosos – Deficientes – delicados – diferentes indefesos – inteligentes – limitados – normais - vítimas
Segundo subgrupo: Pessoas com deficiência que não são professores de Pessoas com Deficiência	Capacitados – capazes – esforçados - iguais
SEGUNDO CONTEXTO EMPÍRICO	
Professores de Pessoas com Deficiência	Capazes – dependentes - respeito

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como se pode observar, frente a primeira expressão indutora, que solicitou a percepção sobre Pessoas com Deficiência, as cognições levantadas, com maior frequência –

“inteligentes (119), “capazes” e “iguais” (13) e também (13) no primeiro contexto e; “capazes” e “dependentes” (26) e (26) no segundo contexto novamente – foram predominantemente de provável conteúdo positivo: “inteligentes”, “capazes” e “capazes”, “iguais”, com exceção de “dependentes”, que foi evocada, no segundo contexto empírico, por professor de Pessoa com Deficiência. Para essa evocação lembramos que a explicação de quatro professores reforçaram a questão afetiva, de uma suposta fragilidade das Pessoas com Deficiência, que precisam ser “amadas” e “cuidadas”, a capacidade de aprender de sujeitos deficientes e a necessidade de acessibilidade.

Passemos para a segunda expressão:

Quadro 30 – Evocações, no provável NC, para a segunda expressão indutora: Para mim Pessoas com Deficiência são: *Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é ...*

PRIMEIRO CONTEXTO EMPÍRICO	
Primeiro subgrupo: Sujeitos não professores de Pessoas com Deficiência e sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência	Conquista – igualdade – não existe – progresso – quebra preconceitos – reconhecimento - urgente
Segundo subgrupo: Pessoas com deficiência que não são professores de Pessoas com Deficiência	Direito – importante – provocar oportunidades – desafios.
SEGUNDO CONTEXTO EMPÍRICO	
Professores de Pessoas com Deficiência	Desafiador - importante - inclusão social - oportunidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Novamente percebemos evocações de provável orientação positiva para a questão indutora que interroga acerca da concepção sobre “Para mim inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior”. Seguindo a metodologia de observar as evocações de maior frequência temos: “igualdade” (91) e “direito” (24) para o primeiro contexto e “inclusão social” (23) para o segundo.

Registramos que o segundo contexto constituído por professores, representa os estudantes com deficiência com as expressões “capazes”, embora “dependentes” (de amor, cuidados, acessibilidade) e “respeito” e, para estes representa a inclusão na Educação Superior como algo “desafiador”, “importante”, que significa uma oportunidade e, fundamentalmente, uma questão de *inclusão social*. Entendemos que estas representações são bastante profícuas

do ponto de vista do desenvolvimento da Educação Inclusiva, já que estarão pautando (orientando e justificando) as práticas.

Aprofundando um pouco mais a análise, precisamos pensar também nas evocações levantadas no sistema periférico desse grupo de professores. Já que este sistema, com suas variações devidas às experiências e histórias individuais tem o potencial de abalar/modificar o NC. Assim, em uma análise da globalidade de expressões surgidas nas periferias para o grupo de professores, percebemos o predomínio de conteúdos positivos: esforçados, companheiros, sensíveis enquanto definição de “Pessoas com Deficiência” e “importante”, “diversidade” e “vitória” para a definição de “inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior”.

Contudo, outros elementos surgiram que caracterizamos como de “baixa negatividade”, pois entendemos que podem não prejudicar o desenvolvimento da inclusão, mas em nada favorecem o seu avanço. Referimo-nos as expressões “choronas” e inocentes”, que traduzem um reducionismo conceitual que pode funcionar como uma “parede de fumaça”, embaçando o olhar e empobrecendo as relações com esses sujeitos.

Aqui podemos recordar, uma vez mais, a *teoria do estigma* de Goffman (2004):

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca [seria esse o sentido de “chorões”?] deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (p. 15).

Assim, representações como “chorões”, “inocentes”, “dependentes” e outras de semelhante conteúdo que surgiram com menor frequência nas periferias precisam ser melhor olhadas e trabalhadas nos processos formativos para que não se tornem obstáculos para o processo de inclusão educacional.

De toda forma, pensamos que as evocações predominantemente positivas levantadas pelos professores desse segundo contexto empírico dão o “tom” de um movimento que, embora comporte resistências, recuos e contrariedades, está se fortalecendo enquanto representação e, portanto, como possibilidade de novas práticas pedagógicas alinhadas com os princípios filosóficos da inclusão.

Passamos agora a análise comparativa do terceiro contexto empírico onde obtivemos, por meio de entrevistas semiestruturadas, a concepção de Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, por parte de quatro professoras de estudantes com deficiência nesse nível de ensino.

Inicialmente devemos registrar o nível de formação e a experiência com Pessoas com Deficiência informada pelas professoras entrevistadas, como sendo um diferencial importante com relação aos demais grupos aqui analisados. Com relação ao primeiro subgrupo do primeiro contexto, esse diferencial é evidente, já que se trata de um grupo sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência, além do diferencial da escolarização, pois a grande maioria informou possuir graduação incompleta.

Quanto ao subgrupo de Pessoas com Deficiência consideramos ser um grupo distinto deste e dos demais em razão de toda a produção de sentidos dada pelos processos históricos de “[...] distanciamento social, discriminação em bloco, estabelecimento de estereótipos e de expectativas [...]” (MENDES, 1995, p.115), que, com certeza, deixam marcas indeléveis na subjetividade e interferem na motivação geradora de suas representações. Também o grupo do segundo contexto, embora sendo professores de estudantes com deficiência, se diferencia do grupo do terceiro contexto tanto pela formação, onde somente um pequeno percentual possui Mestrado (19,27%) e Doutorado (5,50%) quanto pela especificidade do nível de ensino que, como vimos anteriormente, está bastante a frente na implementação da política de Educação Inclusiva e isso talvez traga conteúdos importantes para a formação das RS dos professores.

Analisando, pois, a globalidade do conteúdo que emergiu das entrevistas com as professoras e, buscando confrontar ou encontrar convergências com as RS levantadas nos outros dois contextos empíricos, pode-se inferir que esse grupo destacou-se pelo nível de conhecimento e posicionamento crítico, tanto do ponto de vista da Educação Inclusiva como uma proposição política, quanto das implicações práticas da implementação da proposta nas IES.

A leitura que as professoras fizeram do processo de implementação da política de Educação Inclusiva na Educação Superior mostra o conhecimento e alinhamento com o que vem sendo produzido em termos de desenvolvimento teórico e conceitual acerca do tema. Apresentamos um fragmento de uma das entrevistadas para ilustrar a afirmação:

Eu penso que posso te falar de dois lugares, enquanto gestora pública sempre atuei e procurei estar muito presente na discussão curricular, para garantir este currículo que é para todos, sujeitos com ou sem deficiência [...]. E como professora no curso de Pedagogia lido, no dia a dia da academia, com a complexidade que envolve o ensinar e aprender em turmas heterogêneas. Na hora que tanto o sujeito com deficiência quanto o sem deficiência se encontram e eles começam entre si um processo de humanização e de aprendizagem, aí não tem volta não, é maravilhoso, desarma qualquer pedagogia tradicional por que mostra que todos são capazes de aprender e o quanto aprender junto é muito mais interessante do ponto de vista da qualidade do processo. Eu quero acreditar que um dia a gente não tenha que falar sobre inclusão porque, ela tá tão na nossa prática tão no nosso natural enquanto humano, a partir do momento que a educação também conseguir avançar no foco das diferenças humanas, então a gente não vai precisar de falar da inclusão porque vai estar vivendo verdadeiramente o processo inclusivo (*Professora 3*).

Escolhemos essa fala para tentar esclarecer sobre a que estamos nos referindo quando dizemos estarem essas professoras em um lugar diferenciado com relação aos demais grupos dos contextos empíricos apresentados nesta pesquisa, quanto a questões conceituais e teóricas que sustentam a Educação Inclusiva. A fala da Professora 3 traz um dos temas de maior perplexidade para os professores, que é a questão da aprendizagem de alunos com deficiência. Existe uma verdadeira *nuvem* de mal-entendidos, reducionismos, preconceitos, com relação à aprendizagem desses sujeitos, em especial aqueles com deficiência mental/intelectual e isso, dificulta e até impede, muitas vezes que o processo de inclusão avance, para além de uma matrícula na escola/IES⁶⁸.

A compreensão sobre currículo e aprendizagem que a Professora 3 expressa, possibilita pensar que ela se ancora em uma concepção sócio histórica, que escapa aos processos de padronização próprios da Pedagogia Tradicional e reconhece a dialética dada pela inserção da pessoa na cultura e na história, e as implicações dessa inserção para a construção de conhecimentos.

O que importa no contexto desta pesquisa é entender de que lugar epistemológico estão falando nossos sujeitos e que importância isso tem para a formação de RS, ou melhor, que tipo de RS é possível formar a partir de determinados conhecimentos, concepções e inserções sociais. Como vimos, duas das quatro professoras entrevistadas tiveram uma

⁶⁸ Embora não tenhamos a pretensão de aprofundar o tema da aprendizagem nesse estudo, gostaríamos de expressar nosso entendimento de que este é um assunto da maior importância, que demanda estudos e muitas reflexões, visto que a concepção de aprendizagem que sustenta epistemologicamente o trabalho docente, junto aos estudantes com deficiência (e todos os demais) é que irá conduzir todas as ações e o investimento que será empreendido para que a aprendizagem ocorra: a tão desejada escola/IES inclusiva terá que se debruçar, exaustivamente, sobre esse tema.

atuação junto ao Governo Federal na implantação da política governamental de inclusão, além de serem professoras universitárias e terem alunos com deficiência em suas turmas.

Essa vivência, associada a um nível bastante elevado de formação acadêmica, possibilita a construção de representações de conteúdo positivo, como as que foram levantadas nesse grupo. O que percebemos de diferença em relação ao primeiro contexto, em seus dois subgrupos é que, embora neste as representações também sejam predominantemente de teor positivo, o que contraria nossa hipótese inicial, as explicações ancoram-se muito mais no senso comum do que no conhecimento reificado, por exemplo:

Eu acho que os portadores de deficiência apesar de terem esse problema, não sei se podemos chamar de doença, eles são bem inteligentes, falta as vezes é a família acreditar neles e na escola também (R 44).

Conheço algumas pessoas deficientes, umas tem limitação e outras não, se podem aprender por quê não? Eu alguns casos a pessoa não aprende mesmo, assim, os conteúdos, mas mesmo assim a escola é uma experiência boa por que ela está convivendo com as outras crianças, aprendendo a se socializar (R 45).

No meu caso, a minha deficiência não me atrapalha de aprender, mas quando a deficiência é um retardo mental mais severo a pessoa tem que buscar outros caminhos, aprender a ser feliz do seu jeito (PESSOA COM DEFICIÊNCIA 15).

As falas mostram vários equívocos próprios da falta de informação e conhecimentos sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem nas Pessoas com Deficiência. Verifica-se a confusão entre doença e deficiência e uma visão cristalizada de inteligência, onde, em razão da deficiência, nem todos são capazes de aprender. Desse lugar também se constroem RS de conteúdo positivo, como se pode constatar nesta pesquisa, porém o que se pode questionar (e isso não chegamos a aprofundar neste estudo) é qual é a capacidade (potencial) de cada uma dessas representações como orientadoras e justificadoras de práticas inclusivas.

Já em relação ao segundo contexto constatou-se, a partir das falas explicativas das evocações, que os professores estão evidenciando um processo de sensibilização em relação à questão legal, do direito à educação por parte das Pessoas com Deficiência, esse entendimento parece já ter sido assimilado. Como as explicações ficaram muito focadas na questão legal, não foi possível entendermos até que ponto esse grupo de professores está, a partir do processo de inclusão, revendo suas práticas pedagógicas e as concepções subjacentes às mesmas.

De modo geral, como síntese conclusiva podemos verificar o predomínio de representações positivas nos contextos empíricos aqui apresentados o que sugere um avanço conceitual e nas práticas com relação a inclusão. Mais que isso, poderíamos inferir que a maioria das palavras evocadas, tanto no sistema central quanto nas periferias não teriam aparecido se as Pessoas com Deficiência não tivessem saído da invisibilidade, inclusive, nem as evocações consideradas negativas teriam aparecido, simplesmente porque não existiria, para as pessoas e os grupos, esse objeto de representação.

O fato de terem aparecido muito mais evocações de aparente conteúdo positivo nos parece indicar que a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência está avançando e, mesmo a despeito de toda crítica (procedente) que se deva fazer sobre a processo de inclusão, são inegáveis os avanços com relação as condições de trabalho, educação, lazer, participação política e esses avanços estão sendo mostrados pelos meios de comunicação e estão possibilitando condições para a produção das representações que aqui ficaram evidenciadas.

PARTE 5

Não é preciso ser amigo, familiar ou professor de Pessoa com Deficiência para estar sendo afetado pelo discurso da inclusão. Não é preciso sair de casa para saber que todos os sujeitos deficientes, de todas as idades, têm que estar incluídos nas escolas comuns, nas IES, no mundo do trabalho, nos espaços de lazer. Essa mensagem chega até nossas casas em forma de filme, novela, documentário, letra de música, etc.

PARTE 5 – PROPOSIÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Proposições

Ao iniciar esse tópico cujo objetivo é apresentar proposições que, a partir da ótica das RS, possam contribuir para a efetivação da inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Superior desejamos lembrar o que nos ensina Jodelet (2007) sobre a independência entre o estudo das RS e a intervenção. Assim, a TRS constitui um domínio científico próprio, não necessitando de nenhum tipo de aplicação ou intervenção para se desenvolver. Nessa perspectiva, os dados obtidos nos estudos em RS servem para desenvolver “[...] modelos teóricos de análise dos produtos sociais do tipo mental e simbólico, que são as RS, sem implicar sempre em uma preocupação de voltar a realidade observada para comprová-los ou utilizá-los” (JODELET, 2007, p. 50).

Contudo, os estudos em RS podem se articular com as práticas de intervenção, como também nos ensina Jodelet (2001), mesmo que essas intervenções não se façam de maneira direta, mas pela publicação de dados que colocam um grupo frente as suas práticas. A pesquisadora reconhece que as pesquisas brasileiras têm utilizado a TRS para um melhor conhecimento da realidade social e uma melhor forma de intervenção sobre a mesma.

Também as RS tem o sentido prático de guiar e justificar condutas (MOSCOVICI, 1978; ALVES-MAZZOTTI, 1994). Elas operam como uma preparação para a ação, tanto por dirigir comportamentos como por transformá-los e reconstituir os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter espaço. Ainda, a abordagem estrutural das RS defendida por Abric (2003) vem reforçar a função das RS de orientação e justificação das práticas.

Assim entendidas, as RS conduzem as ações e essa especificidade torna-se um desafio para todos os que reconhecem a necessidade de mudanças nas práticas e desejam contribuir, de alguma forma, para efetivá-las. Conhecer e refletir sobre as RS, reconhecer quando estamos diante de representações arcaicas, reducionistas, pode significar antecipar problemas, encontrar saídas, abrir possibilidades para a construção de novas representações. Essas foram questões motivadoras de nossa opção por incluir, nesse estudo, proposições às IES, às quais apresentamos a seguir:

1. Que o conhecimento, a análise e a reflexão sobre as RS acerca da inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior estejam na base da busca de estratégias e alternativas pedagógicas para a efetivação da Educação Inclusiva das Pessoas com Deficiência nesse nível de superior. Importa conhecer e (re)conhecer as RS dos professores, dos estudantes, dos gestores, das Pessoas com Deficiência e de toda a comunidade acadêmica. Não se trata aqui de saber quantitativamente, mas qualitativamente, o que significa desenvolver uma escuta sensível sobre o que dizem as RS dos grupos que estão implicados no processo de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior e sobre o que fazemos com o que as RS nos dizem.

2. Que a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior possa ser concebida para além de uma política proposta pelo governo federal às IES, como uma visão que evolui no tempo, que não é rígida, nem estanque, nem tampouco linear, já que varia conforme o grupo social, as práticas, a inserção na história e na cultura. Assim pensada a inclusão é também uma representação social e, como tal, mais uma possibilidade de ressignificação de pensamentos, nomeações e práticas.

3. Que os gestores institucionais das IES promovam processos formativos, debates, estudos de caso, considerando as RS conhecidas. Nesse contexto os movimentos formativos poderiam ter uma dupla dimensão: tanto reforçar as RS positivas acerca da inclusão quanto provocar e induzir processos de mudança das RS negativas. Ao estabelecer essa prática é necessário considerar que são diferentes e múltiplos os campos teóricos implicados no estudo das RS e isso atribui, necessariamente, um caráter de interdisciplinaridade e transversalidade à formação.

4. Que esses processos formativos estejam contemplados nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), juntamente com o planejamento das mudanças necessárias, como por exemplo, a organização e implementação de núcleos de acessibilidade para as Pessoas com Deficiência em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e demais dispositivos legais e políticos.

5. Que os professores que atuam em salas de aula inclusivas, por sua vez, busquem conhecer as RS de seus pares, de seus alunos com e sem deficiência, dos gestores institucionais e as que circulam nos espaços de convivência social. A partir de um olhar crítico e da escuta sensível a essas RS, estes possam revitalizar seus encaminhamentos avaliativos e práticas metodológicas, como também pensar novas formas de interface com as

famílias de Pessoas com Deficiência, com os profissionais da saúde, do trabalho, dentre outros. Esse “novo modo de ser professor” será mais uma possibilidade de confrontar práticas habituais que tem sido hegemônicas nos sistemas de ensino e tomam como referência de docência o princípio da homogeneização do ensino, partindo de clivagens tradicionais e uma ideia reducionista de que é possível unificar as práticas pedagógicas a partir de um determinado modelo de aluno.

6. Que as IES ofereçam aos seus estudantes e docentes, linhas de pesquisa desde a iniciação científica até a pós-graduação que contemplem as RS como teoria e como objeto de estudo, para que esse campo de estudos possa ser aprimorado representando, cada vez mais, uma contribuição relevante para a área da educação.

Acreditamos que a consideração a essas proposições possa conduzir às IES a construção de espaços de discussão e organização de práticas que venham a combater atitudes discriminatórias ainda presentes, mesmo que de forma velada, nos ambientes educacionais, com relação à inclusão de Pessoas com Deficiência.

Como se pode abstrair das informações obtidas no segundo contexto empírico, as IES e também as escolas de educação básica têm se limitado ao cumprimento das exigências legais bastante motivadas pela obtenção de um bom desempenho nas avaliações externas implementadas pelo Governo Federal. Essa realidade, pensamos estar presente não apenas nos grupos pesquisados. Nossas instituições educacionais, embora os esforços empreendidos, ainda não conseguiram ultrapassar a linearidade nos currículos e processos, que não possibilitam uma dinâmica fluida que comporte e garanta participação e aprendizagem a todos os estudantes, indistintamente. Essa constatação foi reforçada recentemente por pesquisadores de diferentes IES que escreveram o documento Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares⁶⁹:

Diante da complexidade e diversidade cultural do mundo contemporâneo, a arquitetura curricular das nossas formações de graduação reserva pouco espaço para a formação geral e, por isso, se revela impregnada por uma visão fragmentadora do conhecimento e alienada das questões emergentes da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade (MEC, 2010, p.2).

⁶⁹ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC; nº. 383, de 12 de abril de 2010, constituído dos professores: Murilo Silva de Camargo, DIFES/SESu/MEC; Cleunice Matos Rehem, DESUP/SESu/MEC; Yara Maria Rauh, UFSC; Derval dos Santos Rosa, UFABC; Murilo Cruz Leal, UFSJ; Eduardo Magrone, UFJF; Naomar de Almeida Filho, UFBA. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasilia.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2015.

Como podemos verificar estamos diante de uma realidade que caracteriza grande parte das IES. E em razão disso são muitas, ainda, as resistências, contrariedades, lacunas nos processos formativos e no trabalho pedagógico, quando se trata de concretizar os dispositivos legais da Educação Inclusiva, o que dificulta a consecução dos princípios filosóficos da inclusão.

Ao expressamos o desejo de que as proposições aqui apresentadas contribuam para a instauração de um novo *ethos* de relacionamento com as Pessoas com Deficiência, fundado no respeito às diferenças humanas e, fundamentalmente, na compreensão de que essas diferenças não são estáticas, estão em movimento, ficamos distantes da compreensão de que, mais informação, ou mesmo mais processos formativos, seriam, por si só, suficientes para modificar o sistema simbólico que orienta as práticas. Trata-se, tão-somente, de entendermos a importância de ampliar as possibilidades analíticas dos professores e gestores, para que possam, também por meio das RS, melhor entender a sua própria dinâmica e perspectivar novos caminhos.

5.2 Considerações Finais

O objetivo geral dessa pesquisa foi conhecer e analisar as RS e os elementos do NC e sistema periférico sobre inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, construídas por professores e não professores participantes da pesquisa.

Buscando um maior adensamento analítico, delineamos três contextos empíricos onde procuramos explorar as RS acerca de Pessoas com Deficiência e de seu processo de inclusão na Educação Superior. No primeiro, tivemos, como interlocutores, dois subgrupos organizados pelo critério de não serem professores de Pessoas com Deficiência. O primeiro subgrupo foi constituído de sujeitos que informaram não ter nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência, o que para os propósitos da pesquisa significou além de não ser professor: não ser parente, nem tampouco amigo. Com esse grupo desejou-se estabelecer uma possibilidade de contraste ou confronto com o grupo de professores trabalhados no segundo e terceiro contextos.

O segundo subgrupo foi constituído por Pessoas com Deficiência e, com esse, desejamos dar voz aos sujeitos e obter, assim, uma riqueza maior do ponto de vista conceitual,

sobre os elementos imbricados na teia controversa da inclusão educacional de Pessoas com Deficiência. Imaginamos que o exercício de ouvir o que os próprios sujeitos com deficiência têm a dizer sobre o processo de inclusão poderia ser um divisor de águas para nossa pesquisa, ainda na perspectiva de confrontar as representações dos professores.

No segundo contexto empírico passamos a ouvir os professores de Pessoas com Deficiência na Educação Básica e Superior e, por último, com o objetivo de confrontar/corroborar as RS levantadas no primeiro e segundo contextos, no terceiro contexto, entrevistamos quatro professores de Educação Superior que têm estudantes com Deficiência em suas turmas.

Conhecer o discurso que circula hoje nas rodas de conversas de sujeitos que são professores, que não são professores e das próprias Pessoas com Deficiência, sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior é fundamental se quisermos avançar nas políticas e na implementação de práticas educacionais inclusivas. Nossa investida em conhecer essas representações nos possibilitou algumas reflexões, conforme procuramos mostrar na síntese integrativa dos contextos empíricos. Uma das constatações possibilitadas pela análise dos dados, e que contrariou nossa hipótese inicial, foi de que, independente da inserção social, as pessoas e grupos podem chegar a representações semelhantes. Isso ficou evidenciado nos três contextos, que tiveram a predominância de conteúdos positivos, porém com algumas variações e especificidades. Perguntamo-nos, à medida que fomos analisando as informações obtidas, as razões pelas quais grupos tão distintos apresentavam evocações semelhantes na definição de Pessoas com Deficiência e seus processos de inclusão na Educação Superior.

Chegamos a uma conclusão, que talvez possa ser considerada, nesse momento, apenas uma digressão, pois carece de mais elementos que a confirme. Como as RS são produzidas e circulam na sociedade por meio da linguagem, das conversações em todos os espaços de convivência, desde uma sala de espera de um consultório médico até uma mesa de bar, e todas as pessoas estão expostas e participam desses processos comunicacionais não existe possibilidade, hoje, de algum grupo ou pessoa estar imune ao apelo veiculado pela mídia, pelas redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp), pelos meios de comunicação em geral sobre a inclusão social e educacional das Pessoas com Deficiência.

Não é preciso ser amigo, familiar ou professor de Pessoa com Deficiência para estar sendo afetado pelo discurso da inclusão. Não é preciso sair de casa para saber que todos os sujeitos deficientes, de todas as idades, têm que estar incluídos nas escolas comuns, nas IES,

no mundo do trabalho, nos espaços de lazer. Essa mensagem chega até nossas casas em forma de filme, novela, documentário, letra de música, etc.

Esse processo, impulsionado pelos marcos legais, políticos e recomendações dos organismos internacionais, como vimos na Parte 3 desse estudo, é que está provocando, a nosso ver, a elaboração de representações semelhantes e positivas (já que a mensagem é de sensibilização), por parte das pessoas e grupos distintos, sobre a inclusão social e educacional de Pessoas com Deficiência.

O que precisamos olhar e talvez essa seja uma agenda importante para pesquisas futuras, é a motivação geradora dessas representações. De um lado, podemos ouvir de uma pessoa ou grupo sem nenhuma identificação com Pessoas com Deficiência que estes têm que estar incluídos socialmente e nos ambientes educacionais porque está na lei. Essa pessoa ou grupo, pode não ter nenhum posicionamento sobre a capacidade de aprendizagem de sujeitos deficientes, sobre os benefícios que a inclusão na Educação Superior pode lhe conferir, etc.; simplesmente entende que existe uma demanda legal que precisa ser respeitada. De outro, a defesa da inclusão pode vir de um gestor ou de um professor de Educação Superior que possui alunos com deficiência em suas turmas. Esse profissional pode estar buscando, em processos formativos, uma maior compreensão sobre o tema e, portanto, seus argumentos na defesa da inclusão serão bastante diferenciados, como diferenciadas serão as práticas dessas pessoas e grupos, direcionadas as Pessoas com Deficiência.

Dessa forma, se acreditamos que as RS são indutoras de práticas, as orientam e justificam, devemos estar atentos aos elementos que engendram essas representações, pois deles sairá o substrato para uma atuação mais ou menos favorecedora da Educação Inclusiva. Acreditamos, ainda, na possibilidade de, a partir de ações como, por exemplo, investimento nos processos formativos dos professores, conseguirmos modificar as RS, mesmo que estas se encontrem alojadas justamente no NC, considerado rígido e estável e marcado pela memória coletiva do grupo. Essa crença é bastante instigante, quando pensamos na possibilidade de colocar em movimento as RS que não comportam o reconhecimento das diferenças humanas.

Ao iniciar o estudo tínhamos um sentimento de incerteza sobre ser a TRS a melhor escolha como aporte teórico e metodológico para o desenvolvimento da tese. Já na introdução expressamos nossa insatisfação com as teorias que promovem a cisão entre a objetividade e a subjetividade, o individual e o coletivo, a emoção e a razão, a ciência e o conhecimento do senso comum. Talvez esse sentimento, que tem a ver com a tensão da busca permanente pelo saber, continue a existir, entretanto, os resultados a que chegamos, autoriza-nos a pensar que a

TRS possibilita uma leitura profícua sobre as tensões construídas no entre jogo entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, na busca de possibilidades de compreender o processo de Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência.

A TRS foi nossa bússola e, para o momento, representou uma possibilidade inusitada de travessia de um modo mais linear e positivista de tratar os fenômenos educacionais para outro, mais elástico, fluido e dinâmico, que reconhece e valoriza o conhecimento que nasce na informalidade, nas conversações do dia a dia, nos encontros entre as pessoas. Com Moscovici (1961; 1976; 1988; 1989; 1994; 2003; 2005) aprendemos que representar é muito mais que duplicar, repetir ou reproduzir algo. É reinventar, enviesar, reconstruir a luz de outra lógica, fundada na comunicação entre as pessoas. Isso confere as RS um sentido transformador e é esse sentido transformador que busquei conhecer e, conhecendo, apresentar algumas proposições que, inseridas no terreno do trabalho pedagógico, dos processos formativos e de gestão, pudessem contribuir para interrogar e redimensionar a atual política de inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior.

Embora tenhamos verificado representações de teor positivo por parte dos professores entrevistados no segundo e terceiro contexto desejamos registrar nessas considerações finais algumas impressões acerca de alguns elementos que, em nosso entendimento, prejudicam a implementação da Educação Inclusiva na Educação Superior, como também na Educação Básica. Se recordarmos a Parte 3 desse estudo, onde fizemos um apanhado da base legal que ancora a Educação Inclusiva, vamos observar o quanto essa legislação (ou parte dela) é contraditória e favorece diferentes compreensões sobre a materialização dos princípios da inclusão.

Dizemos isso porque, em alguns momentos na escrita do texto, nos vimos a pensar: qual é, de fato, a política educacional para Pessoas com Deficiência em nosso País? Ou: existe uma política educacional para Pessoas com Deficiência no Brasil? O que percebemos é que boa parte da legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), mantém o caráter substitutivo da Educação Especial, enquanto outras, como a nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Declaração da ONU dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), o recém-aprovado Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) defendem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Se ambos os caminhos são “legais”, estão legitimados e autorizam práticas bastante diferenciadas e até contraditórias é possível se falar

de uma política educacional para Pessoas com Deficiência? Frente a essa ambiguidade conceitual, nos perguntamos sobre como ficam as RS dos professores de estudantes com deficiência?

A questão da inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Superior é nova e complexa. O conhecimento das RS tem muito a contribuir para dar visibilidade a questão e ajudar a entender o que está acontecendo de concreto. Embora considerando que nosso objetivo foi alcançado, o esforço analítico aqui dispendido suscitou questões que permanecerão em aberto, até que outros pesquisadores empreendam novos esforços para elucidá-las: i. Estudar as implicações das questões de gênero na elaboração das RS; ii. Aprofundar estudos sobre a importância das RS como indutoras de práticas; iii. Aprofundar estudos sobre as contribuições que as pesquisas de RS podem dar ao processo de formulação e implantação de políticas públicas.

Por fim, vale dizer que as RS constituem uma teoria sobre um objeto e por isso, elas somente tem sentido quando pensadas sob a perspectiva do conjunto de sujeitos que as compartilham e da atividade cognitiva, afetiva, social e simbólica do grupo. Portanto, não podemos assegurar que um estudo de RS possa ser generalizado a outros contextos, nem tampouco para o mesmo contexto em outros tempos, posto que os significados são múltiplos e estão sempre em movimento, não sendo refratários a cultura e aos eventos sociais. Poderemos encontrar tanto similaridades quanto diferenças. Reconhecer os limites do estudo e a não possibilidade de generalização dos resultados não desmerece o esforço aqui empreendido e os resultados alcançados.

Encerramos com o desejo de que as RS, no que trazem de descontinuidade, de fissura, com relação à clássica ciência, possam instaurar outra dinâmica nos espaços educacionais, a dinâmica do acolhimento, do respeito às diferenças humanas. Esta nova perspectiva seria, a meu ver, eixo estruturante da educação inclusiva não só na Educação Superior, mas em toda a Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**. Disponível em: <<http://www.aamr.org>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ABENHAIM, Evair. Deficiência mental, aprendizagem e desenvolvimento. In: DIAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador, BA: Edufba, 2009, p. 237-243.

ABRIC, Jean Claude. De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In: _____. (Org.). **Exclusion Sociale, insertion et prévention**. Saint-Agne: ÉRÈS, 1996, p. 11-17.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia, GO: AB, 1998, p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155-171.

_____. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Érés, 2003, p. 60-61.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teóricos e metodológicos. **Ser Social** 9, 2001, p. 29-159.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: TORRES, Claudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo **Psicologia Social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília, DF: TechnoPolitik, 2011.

ALMEIDA, Danice Betânia de. **O que eles têm a dizer?** Serge Moscovici e Henri Lefebvre - um estudo sobre representação. 85 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau (SC), 2011. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2011/347656_1_1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014

ALMEIDA, Leandro da Silva; FREIRE, Teresa. **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. 5. ed. Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições, 2008.

ALVES, Denise de Oliveira. **Bem-me-quer, Mal-me-quer: aparência produzindo diferença no cotidiano escolar da pessoa que apresenta necessidades especiais**. Cadernos de Educação especial, Santa Maria, n.14, p. 7-16. 2000.

ALVES, Denise de Oliveira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. A Educação Especial e as perspectivas da formação docente no contexto da escola inclusiva. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **Transdisciplinaridade e Subjetividade: saberes e perspectivas docentes**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

ALVES, Denise de Oliveira; ZARDO, Sinara Pollom. **Processos de profissionalização para pessoas com deficiência: reflexões sobre acessibilidade em instituições ofertantes**. Anais do 6º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012. Disponível em: <http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/processos_de_profissionalizacao_para_pessoas_com_deficiencia_reflexoes_sobre_acessibilidade_em>. Acesso em: 05 jul. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à Educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 57-73.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio. Avaliação e Políticas em Educação**, v.57, 2007, p. 579-594.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Rev. Múltiplas Leituras**, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.

AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRADE, Fernando Teixeira. **O medo: o maior gigante da alma**. 2010. Disponível em: <<https://consuelomyblog.wordpress.com/2010/07/19/o-medo-o-maior-gigante-da-alma/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Perfil dos professores. In: **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Brasília, DF: MEC/INEP/Comped, 2002 – Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1988.

ARRUDA, Angela. A Psicologia Social no Nordeste nos anos 80: levantamento de dados. **Revista de Psicologia**, 5(2), 73 -85. Ceará: UFC, 1987.

_____. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

_____. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes (Orgs.). **Experiência e representação social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 59-92.

_____. Teoria das representações sociais e ciências sociais. Trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, Brasília (DF), v. 24, n. 3, p. 739-766, set./dez. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/se/v24n3/06.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2014.

AZEVEDO, Kátia Rosa. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2013.

BALDUINO, Miriam Maria de Moraes. **Inclusão Escolar de Alunos Portadores de Deficiência Mental:** com a palavra os professores. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2006.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Orgs.). **A Educação de um selvagem:** as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multireferencial nas ciências e na educação.** São Carlos, SP: UFCar, 1998.

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho:** um estudo sobre suas possibilidades nas organizações de Minas Gerais. 2002. Dissertação (Mestrado em Gestão das Cidades) – Pontifícia universidade Católica (PUC), Belo Horizonte (MG), 2002.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão escolar: equívocos e insistência.** Uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas. Doutorado em Ciências Sociais. Universidade São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (PUC –SP), São Paulo (SP), 2012.

BAUER, Martin; GASKELL, George. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Editores). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BERCHERIE, Paul. A Clínica Psiquiátrica da Criança. In: FHEMIG – Centro Psicopedagógico. **Da psiquiatria infantil à clínica da criança.** Tradução Oscar Cirino. Fascículos. V.7. Belo Horizonte (MG), p. 20-38, 1992.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha. Uma metáfora da condição humana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

BONOMO, Mariana; SOUZA, Lídio de. Representações hegemônicas e polêmicas no contexto identitário rural. **Avances em Psicología Latinoamericana**, vol. 31 (2), p. 402-418, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n2/v31n2a08.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014a.

_____. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014,** que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2002a.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem, Tailândia, 1990a.

_____. **Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993.** Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Brasília, 1993.

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

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** lei nº. 8.069/90. Brasília, DF: Senado Federa, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1990b.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1973.

_____. **Decreto nº 6.949/2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: MEC, 2009a.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 4.024/61.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. DB 5.692 /71.** Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. **Lei nº. 9.394/96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001b.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012. Disponível no link: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. **Nota Técnica nº 62/2011.** Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. 2007a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC, 1999c.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003a.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 555, de 05 de junho de 2007.** Dispõe sobre a nomeação de Grupo de Trabalho para elaboração da Política de Inclusão. Brasília, DF: MEC/SEE, 2003b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC/SEEDSP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1999d.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2007b.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2004.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (ver. e atual). Brasília, DF: SEDH/PR, 2010.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Novos comentários à Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, DF: SNPD/SDH/PR, 2014b.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASÍLIA, Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular:** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). 2. ed. rev. e atualiz. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM,** 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. Deficiência visual e Educação sexual: a trajetória dos preconceitos - ontem e hoje. **Revista Benjamin Constant**, Ano 3, (7), p. 9-16. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 1997.

CABECINHAS, Rosa. Representações Sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/655-1406812867.pdf>>. Acesso em: 17>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CAMARGO, Brígido Vizeu. O que o caminho interdisciplinar brasileiro da teoria das representações sociais não favorece? In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO Brígido Vizeu (Org.). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, p. 93-112.

CAMARGO, Brígido Vizeu; WACHELKE, João Fernando Rech; AGUIAR, Adriana de. (2007). Desenvolvimento metodológico das pesquisas sobre representações sociais em jornadas internacionais de 1998 a 2005. Em MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO Brígido Vizeu (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais.** João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2007, p. 181-202.

CAMPOS, Paulo. Humberto Faria; ROUQUETTE, Michel-Louis. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), 435-445, 2003.

CARDOSO, Maria Helena Cabral de Almeida. Uma produção de significados sobre a síndrome de Down. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, jan./feb. 2003, p. 101-109.

CARMO, Apolonio Abadio. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/Secretaria dos Desportos, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro, WVA Editora, 1997.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 3 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Organizações e Sociedade**, Salvador (BA), v. 14, n. 41, abr./ jun. 2007, p. 59-78.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. **A Inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras**. Um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. 2007. 314f. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria (RS), n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Renaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Encruzilhadas do Labirinto II**. Domínios do Homem. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos, SP: UFSCar, 2011.

CASTRO, Ricardo Vieiralves. Prefácio. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília, DF: TechnoPolitik, 2011.

CATALÃO, Vera; MOURÃO, Laís; PATO, Claudia. Educação e Ecologia Humana: uma epistemologia para a Educação ambiental. **Ambiente & Educação**, vol. 14(2), 2009. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1588>>. Acesso em 07 de jul. 2015.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Formação de recursos humanos em Educação Especial:** respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Cruz, Álvaro Ricardo de Souza. **O Direito à Diferença.** Belo Horizonte, MG: Arraes Editores, 2009.

DEMO, Pedro. **Combate a pobreza: desenvolvimento como oportunidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DE ROSA, Annamaria Silvana. From theory to metatheory in social representations: the lines of argument of a theoretical-methodological debate. **Social Science Information**, v. 33, nº 2. p. 237, 1994.

DOISE, Willem. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. Cadernos de Pesquisa, n. Social Representations, inter-group experiments and levels of analysis. In: FARR, Robert, MOSCOVICI, Serge (Orgs.). **Social Representations.** Cambridge/UK: Cambridge University Press – Paris/França: MSH, 1984, p. 255-266.

_____. Les représentations sociales. In: R. Ghiglione; C. Bonnet; J.-F. Richard. **Traité de psychologie cognitive**, v. 3. Paris: Dunod, 1990, p. 111-174.

_____. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. Cadernos de Pesquisa, n. Da Psicologia Social a Psicologia societal. Conferência proferida por ocasião da aula inaugural do Instituto de Psicologia da UNB, Brasília, abril, 2000.

_____. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. Cadernos de Pesquisa, n. Atitudes e Representações Sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 187-202.

_____. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan-abr 2002, vol. 18 n. 1, p. 27-35.

DURKHEIM, Emile. Representações individuais e representações coletivas. In: DURKHEIM, Emile. **Sociologia e Filosofia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970, p. 15-49.

DUTRA, Cláudia Pereira e GRIBOSKI, Cláudia Maffini. Educação Especial: a travessia na tempestade. In **Ensaios Pedagógicos.** Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2007, p. 13-22.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **A ciranda das mulheres sábias: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem.** Tradução Waldéa Barcellos. São Paulo: Rocco, 2007.

- FÁVERO, Osmar et al. (Org.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- FLAMENT, Claude. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Ed.), **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne, Switzerland: Delachaux Niestlé, 1994, p. 85-118.
- FARR, Robert. Attitudes, social representations and social attitudes. **Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales**. Vol. 3 (1), 1-138, 1994. Disponível em: <http://www.psr.jku.at/PSR1994/3_1994Farr.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em Jogo**. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- FERREIRA, Windy Brazão. 20 anos depois de Salamanca... onde estamos e para onde vamos? **Poíesis Pedagógica**, Catalão (GO), v.13, n.1, p. 87-106, jan/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/viewFile/35977/18638>>. Acesso em: 03 jul. 2015.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.
- FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, 2005. Disponível em <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=17110>>. Acesso em: 08 jan. 2015.
- FUNGHETTO, Suzana Schwerz; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. PRIETO, Rosângela Gavioli; FREITAS, Soraia Napoleão. **Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006, v. 1.
- GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente**: histórias de vida. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.
- GARCIA, R. L. O papel social da universidade e sua repercussão na formação de professores. Rio de Janeiro. **Revista Movimento**, n.2 set, p. 67-79, 2000.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2011, vol.17, n.spe1, p. 105-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In WELLER, Wivian; PFAFF Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Ingrid Lapa de Camillis. **Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2009.

GILLY, Michel. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In, Denise Jodelet (Dir.). **Les Représentations Sociales**. Collection Sociologie D’Aujourd’hui. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p.363-385.

_____. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 321-341.

GIMENEZ, Roberto. Inteligência e deficiência mental num olhar voltado para a complexidade. **EccoS Revista Científica**, vol. 2, núm. 2, dezembro, 2000, pp. 81-90. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71520206.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro, Guanabara, Publicação original: 1988, digitalização: 2004.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de ensinar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciência Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONZALEZ REY, Fernando. O Valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: _____ (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa psicológica**. São Paulo: Pioneira, 2005, p. 27-51.

GRIBOSKI Claudia Maffini (et al). **Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação de Cursos de Graduação e IES – SINAES**. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

GUIMARÃES, Célia Maria. **Representações Sociais e Formação do Professor Pré-escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 2000.

GUIMELLI, Christian, DESCHAMPS, Jean Claude. Effet des contextes sur la production d’associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitanes. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, 47, 2000, p. 44-54.

GUGEL, Maria Aparecida Gugel. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis, SC: Obra Jurídica, 2007.

HEIDER, Fritz. Attitudes and cognitive organization. First published in **The Journal of Psychology**, 21, 107-112. Disponível em: <http://www.radford.edu/~jaspelme/_private/gradsoc_articles/cognitive_dissonance/heider%201949.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2015.

HERKENHOFF FILHO, Helio Estellita. "Coisificação" e Direitos Humanos. **Revista Jus Vigilantibus**, nov. 2004. Disponível em: <<http://jusvi.com/pecas/2548>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

HERZLICH, Claudine. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 15 (Suplemento): 57-70, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

IBAÑEZ, Tomás. Representaciones sociales: teoria y método. In: IBAÑEZ, Tomás (Ed.). **Ideologias de la vida cotidiana**. Barcelona, España: Sendai, 1988. p.14-90.

INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2015.

IRELAND, Timothy D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da Educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1577/1269>>. Acesso: em 10 jun. 2015.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUINO, Jorge Correia. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Orgs). **Teoria das Representações Sociais. 50 anos**. Brasília, DF: Technopolitik, 2011.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (Org.). *Lês Représentations Sociales*. Paris. PUF, 1991.

_____. Représentations sociales de la maladie mentale et insertion des malades mentaux. In: ABRIC, Jean Claude (Org.). **Exclusion Sociale, insertion et prevention**. Saint-Agne: ÉRÈS, 1996, p 97-111.

_____. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2007.

_____. Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**. vol. 19, nº 1, 19-26, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1413-389X2011000100003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 26 dez. 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.

JUNIOR, Mesac Roberto Silveira. **A travessia que mancha o corpo**: imagens da imigração e a Educação transitória. Tese. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=Mesac+Silveira+Junior++a+travessia+que+mancha+o+corp+o>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

KAUCHAKJE, Samira. Inclusão: uma perspectiva social e da conquista dos direitos. In: MANTOAN, M. T. E.; OLIVEIRA, J. R., QUEVEDO, A. A. F. **Mobilidade, comunicação e educação**: desafios à acessibilidade. Campinas, SP: WVA, 2000.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 46-57.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LOPES, Maura Corcini Lopes; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

LUCCA, Eliana de. **Competência social em crianças portadoras de deficiência mental**. 1994. Dissertação (Mestrado), Campinas (SP), Pontifícia Universidade Católica (PUC), 1994.

MACEDO, Lino. **Fundamentos para uma Educação Inclusiva** (*on line*), 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=89:fundamentos-para-uma-educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações Sociais, Educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. **Educação em foco**. Recife (PE), 2008. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf> Acesso em: 24 dez. 2014.

MANSAN, José. A relação entre a mitologia e a hierarquia de ocupações. In: MANSAN, José. **Hefestos e os heróis secretos da Grécia Antiga**. Cap. 3. Disponível em: <<http://historiografia.vilabol.uol.com.br>>. Acesso em: 11dez. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito à diferença na igualdade dos direitos – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. In: BATISTA, Cristina Abranches Mota (Coord.). **Ética da inclusão**. Belo Horizonte, MG: Armazém de Ideias, 2004, p. 94-104.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

_____. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 55 – 64, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/434/330>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Egler et al. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação. v 1, 2010.

MANZINI, Eduardo. Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva In: **Ensaio Pedagógico**. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2007, p.77-84.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

MARTINS, Alberto Mesaque; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 16(1), 104-114. São Paulo, SP, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/viewFile/5402/4715>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco Javier. **A árvore do conhecimento**. As bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Editora Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: JOVCHELOVICH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 89-111.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2003.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1988

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e estudantes com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implantação à concretização. In: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (Orgs.). **Educação, Inclusão e Acessibilidade. Diferentes contextos**. Chapecó, SC: ARGOS, 2014.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba (PR), Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

MOREIRA, Marilda Maria da Silva. Assédio sexual feminino no mundo do trabalho: algumas considerações para reflexão. **Serviço Social em Revista**, Londrina (PR), v. 4, n. 2, 2002.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Navarro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Press Universitaires de France, 1981.

_____. Notes towards a description of social representations. **European Journal of social psychology**, 18, 1988, p. 211-250.

_____. Des représentations collectives aux représentations sociales. In: JODELET, Denise (Org.). **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p 62-86.

_____. Prefácio. In: JOVCHELOVICH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 216.

_____. **Crônica dos anos errantes: narrativa autobiográfica**. Rio de Janeiro: Mauad; 2005.

MOURA, Débora Araújo Seabra de. **Débora conta histórias**. Ilustrações Bruna Assis Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MRECH, Leny Magalhães. Os desafios da Educação Especial, o plano nacional de Educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 127-146, 1999.

NASCIMENTO, Daniele Alcântara; ALVES, Denise de Oliveira. A Teoria das Representações Sociais e a Pesquisa em Educação: elementos para um *cum versare*. In

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (et al). **Representações Sociais e Subjetividade: inter-relações em Educação**. Brasília, DF: Thesaurus, Uniplan, 2012.

NOTA TÉCNICA nº 07/2011 AUDEG. Natal, RN: MEC/Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do RN, 2011. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-internas/notas-tecnicas/2011-1/Nota%20tecnica%2007-2011%20-%20AUDGE.pdf/view>>. Acesso em: 10 ago. 2015

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa, PB: Universitária, 2003, p. 67-77.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero. Deficiência Mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano (Org.). **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994, p. 50-81.

NUNES, Leonília de Souza; SOUSA, Maria de Fátima Guerra; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Escuta sensível do professor no contexto da Educação infantil. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **(Con)Texto em escuta sensível**. Brasília, DF: Thesaurus, 2011.

OEA. **Declaração da Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência** (2006-2016), Organização dos Estados Americanos, EUA, 2006. Disponível em: <<http://www.ubcbrasil.org.br/leis/oea.htm>>. Acesso em: 02 set. 2015

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Representações Sociais sobre Educação Especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. 2002. 348f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília (SP), 2002.

OMOTE, Sadão. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1 (2), 65-73, 1994.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, EUA: ONU, 2006.

ORÉFICE, Rosalbina Santiago. **Síndrome de Down: vivências e expectativas maternas**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Campo Grande, MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

OXFAM International. **Education Now, Breaking the Cycle of Poverty**. OXFAM. 1999. Disponível em: <http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news4/page15.php>. Acesso em: 01 set. 2015.

PALMONARI, Augusto; CERRATO, Javier. Representações sociais e Psicologia Social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Orgs). **Teoria das Representações Sociais. 50 anos**. Brasília, DF: Technopolitik, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cad. de Pesquisa**, n.º 65, p. 72-77, maio, São Paulo, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego** - composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Richard Zenith (Org.) 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012 Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4611/3091>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

PIOVESAN, Flávia. Apresentação. In. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Novos comentários. Secretaria de Direitos Humanos/SDH, 2010.

PINHEIRO FILHO, Fernando Antônio. A noção de representação em Durkheim. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política. n. 61, p.17-30. São Paulo, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n61/a08n61>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

PLATÃO. **A República**. 2 ed. São Paulo: Difel, 1973.

POMBO-DE-BARROS, Carolina Fernandes; ARRUDA, Angela Maria Silva. Afetos e Representações Sociais: Contribuições de um Diálogo Transdisciplinar. In: **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, p. 351-360. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a17v26n2>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; ENS, Romilda Teodora. Teoria das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central. Contextos e interfaces. In: ENS, Romilda Teodora; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Representações Sociais**: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba, PR: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

ROCHA, Hilton; GONÇALVES, Elisabeto Ribeiro. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**: prevenção, recuperação, reabilitação. Belo Horizonte, MG: Fundação Hilton Rocha, 1987.

RODRIGUES, David. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades construção de uma Universidade Inclusiva. **Cadernos**, Edição 2004, nº 23.

_____. Educação Inclusiva: mais qualidade à educação. In: **Ensaio Pedagógicos**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2007, p.29-35.

ROSSEL, Katherine. Apego y vinculación en síndrome de down. Una emergencia afectiva. **Borja**, v.2, n.12, p.43-52, 2005.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de; ARRUDA, Angela. O estudo das Representações Sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis (SC): EDUFSC, Edição Especial Temática, p.11-31, 2000.

SANCOVSCHI, Beatriz. Sobre a noção de representação em S. Moscovici e F. Varela. **Psicologia & Sociedade**; 19 (2): 7-14, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 dez. 2014.

SANCHES-FERREIRA, Manuela; LOPES-DOS-SANTOS, Pedro; SANTOS, Miguel Augusto. 2012. A desconstrução do conceito de deficiência mental e a construção do conceito de incapacidade intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica de funcionalidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (SP), v. 18, nº4, p. 553-568, Out-Dez/2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a02v18n4.pdf>
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza (Org.). Representações Sociais: Questões teóricas e metodológicas. GT 16. **VIII Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico**. ANPEPP, 2000. Disponível em: <<http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An08T28.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). **Diálogos com a teoria das representações social**. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília, DF: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

_____. Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. **Revista Reação**, São Paulo, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

_____. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), vol. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

SCHWARTMAN, Simon. A democracia e o futuro da universidade. **Revista de Política e Cultura**, n. 7, p. 81-85, 1986.

SILVA, Oto Marques. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

SILVA, Nilson Tadeu Reis Campos. **Entre Hefesto e Procusto a condição das pessoas com deficiência**. **Revista Argumenta**, Jacarezinho (PR), n. 12, p. 99-130, Fev. 2013. ISSN 2317-3882. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/162/162>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

SILVEIRA JUNIOR, Mesac Roberto. **A travessia que mancha o corpo**: imagens da imigração e a Educação transitória. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02022009-101601/>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS: FAGED/UFRGS, v. 24, n. 2, p. 22-23, jul./dez.1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SKRTIC, Thomas M. Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. In: AINSCOW, Mel (Ed.): **Effective schools for all London**: Fulton, 1991, p. 20-42.

SOUSA, Clarilza Prado et al (Org.). **Angela Arruda e as representações sociais**: estudos selecionados. Curitiba, PR: Champagnat/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

SOUZA FILHO, Edson. Sobre o GT “Representações Sociais” ANPEPP. **Temas em Psicologia**, Vol. 19, nº 1, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n1/v19n1a11.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

SPINK, Mari Jane Paris. **As representações sociais e sua aplicação em pesquisa na área da saúde**. Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva e III Congresso de Saúde Pública. São Paulo, 1989.

_____. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993a.

_____. The Concept of Social Representations in Social Psychology. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993b.

_____. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 85-108.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

SWAIN, Tania Navarro. Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas “femininas”. **História: Questões & Debates**, Curitiba (PR), n. 34, p. 11-44. Editora da UFPR, 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/historia/article/view/2657/2194>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal. Os Novos modos de regulação das políticas educacionais.** Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

TRINDADE, Zeidi Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Anclagem: Notas sobre consenso e dissenso. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos.** Brasília, DF: TechnoPolitik, 2011, p. 101-122.

TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem escola, sem documento.** Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** UNESCO. Brasília, 1990. Disponível: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

VANNUCHI, Paulo. Apresentação. In: JÚNIOR, Lanna; MARTINS, Mário Cléber (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. **Psicologia Social.** 7. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

VALQUES, Karla Karnoppi; BAPTISTA Cláudio Roberto. Educação Especial e Processos de Escolarização. Apresentação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 39, n. 3, p. 659-664, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 31 jul. 2015.

VARELA, Francisco. **Conhecer: As ciências cognitivas tendências e perspectivas.** Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1990.

_____. A enação: uma alternativa à representação. In: VARELA, Francisco (Org.). **Conhecer**: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1998, p. 71-98.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: Ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de Didática**. São Paulo: Papyrus, 2006.

VERGÈS, Pierre. **L'évocation de l'agent**: une méthode pour definition du noyau central d'une représentation. Bulletin de Psychologie 1992; (405): 203-9.

VERAS, Viviane. Ser diferente é normal? **Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v.8, n. esp., p.140-153, jun. 2007. ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1730>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZANELLATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, p. 147-158, 2012.

ZOBOLI, Fábio; BARRETO, Sidirley de Jesus. A Corporeidade como fator de inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação física. In: RODRIGUES, David. **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

WERNECK, Cláudia. **Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2005.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – GRUPOS DE PESQUISA BRASILEIROS QUE
DESENVOLVEM A TRS – 2012-2015**

Nº	Grupo	Instituição	Ano	Área
1	A Linguística Sistêmico-Funcional como instrumental teórico-metodológico para análise do discurso	Universidade de Brasília - UnB	2013	Linguística
2	Cuidados no processo de saúde e doença	FSCMP - Fundação Santa Casa de Misericórdia	2013	Enfermagem
3	Desenvolvimento Humano	Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI	2013	Psicologia
4	Design, consumo, Artefatos e Relações de Gênero	Universidade Federal de Pernambuco UFPE	2013	Desenho Industrial
5	Dimensões Sociais do Desenvolvimento Humano e Aplicações Educacionais Não-atualizado há mais de 12 meses	Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP	2013	Educação
6	Direitos Humanos e Gestão da Segurança Pública Não-atualizado há mais de 12 meses	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	2013	Administração
7	Estudo das Representações Sociais	Universidade Federal do Acre - UFAC	2013	Psicologia
8	Estudos da América Indígena	Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA	2013	Antropologia
9	GEPEd Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação	Universidade Federal do Acre - UFAC	2013	Educação
10	Gestão de pessoas e subjetividade no setor de Petróleo e Gás	Universidade Federal Fluminense - UFF	2013	Administração
11	Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Educação à Diversidade	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	2013	Educação
12	Grupo de Pesquisas do Sagrado Não-atualizado há mais de 12 meses	Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT	2013	Geografia
13	Hera - Grupo de Estudos em Psicologia Social dos Afetos	Universidade Estadual de Maringá - UEM	2013	Psicologia
14	HUBRIS - Laboratório de Estudos e Pesquisa em Sexualidade e Violência de Gênero	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM	2013	Psicologia
15	Laboratório de Práticas Sociais - LaPSo	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	2013	Direito
16	Modos de subjetivação e identidades contemporâneas	Instituto Federal de Pernambuco - IFPE	2013	Psicologia
17	O Ensino de Ciências: representações, contextos e	Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO	2013	Educação

	sujeitos.			
18	Observatório de Saúde Mental	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	2013	Saúde Coletiva
19	Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR	2013	Educação
20	Representações Sociais e Educação	Universidade Estadual de Londrina - UEL	2013	Educação
21	Representações, Ambiente e Sociedade	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	2013	Psicologia
22	Aspectos Sociais da Agricultura Familiar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB	2014	Serviço Social
23	Cultura, Mídia e Política	UnB	2014	Comunicação
24	Estudos e Pesquisas em Educação, Memória e Linguagens - GEPEMLI	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	2014	Educação
25	ETTHOS (Educação, Trabalho, Tecnologia, Humanidades e Organização Social)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA	2014	Educação
26	GEEFESC - Grupo de Estudos em Educação Física Escolar Não-atualizado há mais de 12 meses	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2014	Educação Física
27	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos - GEPESUR	Universidade Federal do Pará - UFPA	2014	Educação
28	Grupo de Estudos em Defesa Nacional: construindo Representações Sociais	Universidade da Força Aérea - UNIFA	2014	Psicologia
29	Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFBAIANO	2014	Educação
30	Grupo Interdisciplinar de Estudos Culturais	Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	2014	Educação
31	Jornalismo e Política: representações e atores sociais	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	2014	Comunicação
32	Laboratório sobre Enfermagem, Cuidado, Inovação e Organização da Assistência ao Adulto ou ao Idoso	Universidade Federal Fluminense - UFF	2014	Enfermagem
33	Metodologias em Ensino e Aprendizagem em Ciências	Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI	2014	Educação
34	Música e Natureza	Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA	2014	Psicologia
35	Núcleo de Cartografia Social do Sul e Sudeste do Pará	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA	2014	Antropologia
36	Núcleo de Pesquisa de Relações Raciais	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	2014	Sociologia
37	Sociedade, Cultura e Educação	Universidade Federal de Campina Grande - UFCG	2014	Educação

38	Ateliê de Produção Simbólica e Antropologia	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	2015	Antropologia
39	Formação docente, práticas educativas e representações artísticas e sociais	Instituto Federal Goiano - IF Goiano	2015	Letras
40	GIPHU - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Humanidades	Instituto Federal de Alagoas – IFAL – Campus Satuba	2015	Educação
41	Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	2015	Educação Física
42	Grupo de Estudos em Práticas Corporais	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS	2015	Educação
43	Juventudes Cariocas, suas Culturas e Representações Midiáticas	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio	2015	Comunicação
44	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências (NEPEC)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS	2015	Educação
45	Observatório de Gênero, Democracia e Direitos Humanos	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	2015	Comunicação
46	Psicologia Organizacional, do Trabalho e Social (GPOTS)	Universidade Ceuma - UNICEUMA	2015	Psicologia
47	Representações sociais e processos psicossociais	Universidade Católica de Petrópolis - UCP	2015	Psicologia
48	Representações sociais e subjetividade docente	Universidade Cidade de São Paulo - UNICID	2015	Educação

APÊNDICE B - A PESQUISA SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2010-2014)

<i>Título</i>	<i>Tipo de trabalho</i>	<i>Palavras-chave</i>
FONTE: CAPES		
ANO: 2010		
Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão	Artigo científico	Ensino superior; educação inclusiva; deficiente da audição; métodos de ensino
ANO: 2011		
As Representações Sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EAD sobre surdos	Dissertação	Representação Social; ensino superior; educação de surdos.
Representações sociais de um grupo de professores sobre a educação inclusiva	Dissertação	Educação inclusiva; representações sociais; professores.
A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades	Dissertação	Cultura; diferença; inclusão; deficiência visual; educação.
A inclusão de alunos com deficiência visual na universidade federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores	Tese	Educação inclusiva; ensino superior; deficiência visual.
As políticas públicas de inclusão de surdos no ensino superior: especificidades do processo	Dissertação	Políticas públicas; inclusão; surdo; educação superior.
A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores	Dissertação	Educação especial; inclusão social e educacional; docente.
As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos institutos federais	Dissertação	Educação profissional; pessoa com deficiência; trabalho.
Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal-RN	Dissertação	Inclusão; ensino superior; permanência; ações inclusivas.
O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo	Tese	Inclusão; deficiência; estigma.
Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación.(investigaciones)	Artigo científico	Surdo; identidade; subjetividade; processos de socialização; representações sociais; educação de surdos.
A institucionalização da Libras na universidade: representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de mesquita sobre o dialeto desses alunos	Dissertação	Inclusão/exclusão; representações sociais; surdez.
ANO: 2012		
Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias	Tese	Universidade; educação inclusiva; pessoa com deficiência.
Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no	Dissertação	Vestibular; ensino superior; pessoas com deficiência.

processo seletivo vestibular		
Entre lutas, normas e preconceitos: pessoas com deficiência e os (des)caminhos da inclusão social - Uberlândia - 2000 à 2010	Dissertação	Pessoas com deficiência; identidade social, inclusão social.
Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da universidade estadual do maranhão	Dissertação	Formação de professores; representações sociais; inclusão.
Educação não-inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)	Dissertação	Pessoa com deficiência; barreira atitudinal; discurso.
Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	Dissertação	Política de inclusão; ensino superior; deficiência visual.
Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão	Dissertação	Educação inclusiva; políticas educacionais; ensino superior.
Situação de deficiência: a realidade de instituições de ensino superior particulares do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual (cegos).	Dissertação	Educação superior; juventude; deficiência visual; inclusão.
Educacion basica e inclusion: un estudio de representaciones sociales/education au college et inclusion: une etude des representations sociales/educação básica e inclusão: um estudo de representações sociais	Artigo científico	Representação social; inclusão; diversidade; mestras colaboradoras; educação inclusiva.
ANO: 2013		
Representaciones sociales sobre el proceso evaluacion desde la mirada de docentes de 1 ano basico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de quilpue	Artigo científico	Evaluacion; educacion; primero basico; investigacion cualitativa.
ANO: 2014		
Representações sociais de estudantes universitários acerca de pessoa com deficiência mental e sua integração socioprofissional	Dissertação	Deficiência mental; representações sociais; integração profissional - deficiente mental
FONTE: SciELO		
ANO 2010		
Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior	Artigo científico	Inclusão educacional; educação das pessoas com deficiência; condições de acesso e permanência na escola.
Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade.	Artigo científico	
ANO: 2013		
Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior	Artigo científico	

FONTE: ANPEd – GT EDUCAÇÃO ESPECIAL		
ANO: 2010		
Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios	Artigo científico	Inclusão escolar; acadêmicos com deficiência; universidade.
Representações da educação especial: análise de um programa de formação continuada	Artigo científico	Educação especial; inclusão escolar; política educacional.
ANO: 2011		
A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador	Artigo científico	Inclusão; identidade; saberes docentes.
ANO: 2013		
O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção	Artigo científico	Representações sociais; formação de professores; educação inclusiva
Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotsky	Artigo científico	Educação Especial; educação superior; cegos; teoria histórico-cultural.

APÊNDICE C - TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS - TALP

Pesquisadora: Doutoranda Denise de Oliveira Alves

Orientadora: Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

1. Sexo:	<input type="checkbox"/> F	<input type="checkbox"/> M
-----------------	----------------------------	----------------------------

2. Qual a sua faixa de idade?		
<input type="checkbox"/> até 19 anos	<input type="checkbox"/> de 20 a 30 anos	<input type="checkbox"/> de 31 a 40 anos
<input type="checkbox"/> de 41 a 50 anos	<input type="checkbox"/> mais de 51	

3. Você é uma Pessoa com Deficiência?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Em caso afirmativo, qual o tipo de deficiência?	

4. Você é amigo de Pessoa(s) com Deficiência?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Em caso afirmativo, qual ou quais o(s) tipo(s) de deficiência?	

5. Você é parente de Pessoa(s) com Deficiência?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Em caso afirmativo, qual ou quais o(s) grau(s) de parentesco?	

6. Você é professor(a) de estudante(s) com deficiência?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Em caso afirmativo, qual ou quais o(s) tipo(s) de deficiência?	

7. Se você marcou “sim” na questão 6, assinale com (X) abaixo:
<input type="checkbox"/> na educação básica
<input type="checkbox"/> na Educação Superior
Sendo na “Educação Superior”, assinale com (X) abaixo:
<input type="checkbox"/> em instituição privada
<input type="checkbox"/> em instituição pública federal
<input type="checkbox"/> em instituição pública estadual
<input type="checkbox"/> em instituição pública municipal

8. Estado em que você nasceu:		9. Cidade em que você nasceu:	
10. Sua escolarização é:			
Ensino Fundamental incompleto	()	Ensino Fundamental completo	()
Ensino médio incompleto	()	Ensino Médio completo	()
Graduação incompleta	()	Graduação completa	()
Nome do curso de graduação:			
Pós-graduação - Lato Sensu - Especialização		() sim () não	
Nome do curso:			
Pós-graduação - Stricto Sensu - Mestrado		() sim () não	
Nome do curso:			
Pós-graduação - Stricto Sensu - Doutorado		() sim () não	
Nome do curso:			
11. Qual é a sua profissão?		12. Você exerce essa profissão atualmente?	
		() sim () não	
		13. Caso não exerça, qual é a sua ocupação atual?	

3. QUESTIONÁRIO

3.1. Responda livremente e o mais rápido que você puder usando seis (6) PALAVRAS OU FRASES que, em sua opinião, melhor completariam a seguinte frase:

A- PARA MIM, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SÃO:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

(Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

B- AGORA, DENTRE AS 6 PALAVRAS OU FRASES ACIMA CITADAS, INDIQUE, EM ORDEM DECRESCENTE (do mais importante para o menos importante), AS 3 QUE VOCÊ CONSIDERA COMO SENDO AS MAIS IMPORTANTES

1.
2.
3.

(Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

C- AGORA EXPLIQUE A ESCOLHA DA PALAVRA OU FRASE QUE VOCÊ APONTOU COMO SENDO A MAIS IMPORTANTE NA QUESTÃO ANTERIOR

--

(Utilize o espaço necessário para a resposta, você pode expandir o campo)

3.2. Responda livremente e o mais rápido que você puder usando seis (6) PALAVRAS OU FRASES que, em sua opinião, melhor completariam a seguinte frase:

A- PARA MIM, INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR É:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

(Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

B- AGORA, DENTRE AS 6 PALAVRAS OU FRASES ACIMA CITADAS, INDIQUE, EM ORDEM DECRESCENTE (do mais importante para o menos importante), AS 3 QUE VOCÊ CONSIDERA COMO SENDO AS MAIS IMPORTANTES

1.
2.
3.

(Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

C- AGORA EXPLIQUE A ESCOLHA DA PALAVRA OU FRASE QUE VOCÊ APONTOU COMO SENDO A MAIS IMPORTANTE

--

(Utilize o espaço necessário para a resposta, você pode expandir o campo)

2.3 – EXPRESSE SUA OPINIÃO SOBRE AS SEGUINTE QUESTÕES:**A- COMO EU VEJO A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE?**

(Utilize o espaço necessário para a resposta, você pode expandir o campo)

B- COMO EU VEJO A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR?

(Utilize o espaço necessário para a resposta, você pode expandir o campo)

Estou ciente de que minha identidade será preservada e concordo livremente em participar dessa pesquisa. () sim () não

Informo que a data prevista para finalização da pesquisa é abril de 2015. Você tem interesse em receber os resultados? () sim () não

Agradeço a sua participação!!!
Denise de Oliveira Alves

APÊNCIDE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Parte 4 – Terceiro Contexto)

Pesquisadora: Doutoranda Denise de Oliveira Alves

Orientadora: Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

A- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

1. Sexo:	<input type="checkbox"/> F	<input type="checkbox"/> M
-----------------	----------------------------	----------------------------

2. Qual a sua faixa de idade?		
<input type="checkbox"/> até 19 anos	<input type="checkbox"/> de 20 a 30 anos	<input type="checkbox"/> de 31 a 40 anos
<input type="checkbox"/> de 41 a 50 anos	<input type="checkbox"/> mais de 51	

3. Você é amigo(a) de pessoa(s) com deficiência? Exceto seu aluno ou aluna	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Em caso afirmativo, qual ou quais o(s) tipo(s) de deficiência?	

4. Você é parente de pessoa(s) com deficiência?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Em caso afirmativo, qual o tipo de deficiência e grau de parentesco?	

5. Estado em que você nasceu:	6. Cidade em que você nasceu:
--------------------------------------	--------------------------------------

7. Sua escolarização é:	
Graduação incompleta	Graduação completa <input type="checkbox"/>
Nome do curso de graduação:	
Pós-graduação - Lato Sensu – Especialização	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Nome do curso:	
Pós-graduação - Stricto Sensu – Mestrado	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Nome do curso:	
Pós-graduação - Stricto Sensu – Doutorado	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Nome do curso:	

8. Há quantos anos você exerce a docência na Educação Superior?
9- Há quantos anos você recebe alunos com deficiência?

B- QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. Conte sobre sua trajetória acadêmica e se nessa trajetória você participou ou participa de algum curso, formação, disciplina ou outro tipo de processo formativo sobre a educação especial ou inclusão.
2. E com relação a sua experiência profissional com Pessoas com Deficiência na Educação Superior, o que gostaria de relatar?
3. Como você vê o processo de inclusão social de Pessoas com Deficiência?
4. Como você vê a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior?
5. E seus colegas professores, e as pessoas em geral, como você acha que veem a inclusão social e educacional de Pessoas com Deficiência?
6. Fale sobre a inclusão educacional de seu (sua) aluno(a). Como você percebe a sua participação nas atividades acadêmicas, o seu processo de construção de conhecimento, o relacionamento com os colegas e demais professores?
7. E do ponto de vista dos gestores institucionais, como você pensa que é vista a educação inclusiva de Pessoas com Deficiência na Educação Superior?
8. O que mais gostaria de dizer sobre o assunto?

Agradeço a sua participação!
Denise de Oliveira Alves

APÊNDICE E - ENUNCIADO PARA O FACEBOOK (REDE SOCIAL)

Prezado(a) amigo(a),

Sou pesquisadora da Universidade de Brasília e estou interessada em conhecer sua opinião a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. **Não importa para mim nessa etapa da pesquisa se você possui, ou não, conhecimento ou experiência acerca do tema.** Sua colaboração, respondendo ao questionário será fundamental para o alcance do objetivo da minha pesquisa. O *link* para acesso ao questionário é <https://www.facebook.com/groups/233757306747929/> Esclareço que os respondentes não serão identificados pelo nome, preservando assim, a identidade de cada sujeito. Para garantir o sigilo vocês deverão responder as questões e encaminhar para meu e-mail pessoal: pesquisadoradenise@gmail.com. Agradeço a atenção dispensada e coloco-me, desde já, a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Denise de Oliveira Alves

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG _____,
CPF: _____ autorizo a pesquisadora **Denise de Oliveira Alves**, Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, cuja pesquisa é denominada “**Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários**”, sob orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas na entrevista da qual participo, por meio de respostas gravadas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante

_____/_____/_____

Data

Caso deseje obter o resultado dessa pesquisa, por favor, entrar em contato pelo meu e-mail a partir de setembro de 2015. professoradenisealves@gmail.com

Agradeço antecipadamente a sua participação.

Denise de Oliveira Alves
(Doutoranda)

Teresa Cristina S. Cerqueira
(Orientadora)

APÊNDICE G - TABELA: RELAÇÃO DE PROFISSÕES OU OCUPAÇÕES

Profissão ou Ocupação	Quant.	Profissão ou Ocupação	Quant.
Administrador	1	Funcionária Pública	1
Advogada	2	Inspetora Interna Escolar	1
Agente Aeroportuário	1	Jovem Educador	1
Agente Educacional	2	Manicure	1
Aposentada	1	Médica e Docente	1
Assessora Comercial	1	Microempresário	1
Assistente de Coordenação	2	Militar	3
Assistente de Vendas	3	Monitora	7
Atendente	8	Monitora de Sala de Aula	1
Atendente de loja	1	Monitora de Turma	2
Atendente de SAC	1	Monitora Escolar	1
Autônomo	1	Montador de Antenas	1
Auxiliar Administrativo	5	Motociclista	1
Auxiliar de Brinquedoteca	1	Motorista	4
Auxiliar de Dentista	1	Não Informou	32
Auxiliar de Farmácia	2	Operadora de Caixa	9
Auxiliar de Serviços Gerais	1	Operadora de Telemarketing	1
Auxiliar Financeiro	1	Pedagoga	7
Auxiliar Pedagógica	1	Policia Militar	5
Babá	2	Monitora de anos iniciais	1
Balconista	2	Psicóloga	4
Bolsista	1	Publicitária	2
Bombeiro Civil	1	Recepcionista	3
Comerciante	1	Representante comercial	1
Comerciária	1	Secretária	2
Comercio Exterior	1	Secretária Acadêmica	2
Contínua	1	Secretária Escolar	1
Coordenadora	2	Serviços Gerais	1
Desempregada	4	Servidora Pública	1
Do Lar	4	Supervisora	2
Doceira	1	Supervisora Pedagógica	2
Doméstica	1	Técnico de Enfermagem	1
Eletricista	1	Técnico em Contabilidade	1
Empresária	2	Teleatendente de call center	1
Estagiária	8	Teleoperadora	1
Estudante	70	Vendedora	5
Fotógrafa	1	Vigilante	1
Frentista	1	Total	253

ANEXOS

ANEXO 1 – RESOLUÇÃO Nº 196/1996. DIRETRIZES E NORMAS REGULAMENTADORAS DE PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS

O Conselho Nacional de Saúde, no uso da competência que lhe é outorgada pelo Decreto nº 93.933 de 14 de janeiro de 198, resolve:

Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos:

I - PREÂMBULO

A presente Resolução fundamenta-se nos principais documentos internacionais que emanaram declarações e diretrizes sobre pesquisas que envolvem seres humanos: o Código de Nuremberg (1947), a Declaração dos Direitos do Homem (1948), a Declaração de Helsinque (1964 e suas versões posteriores de 1975, 1983 e 1989), o Acordo Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966, aprovado pelo Congresso Nacional Brasileiro em 1992), as Propostas de Diretrizes Éticas Internacionais para Pesquisas Biomédicas Envolvendo Seres Humanos (CIOMS/OMS 1982 e 1993) e as Diretrizes Internacionais para Revisão Ética de Estudos Epidemiológicos (CIOMS, 1991). Cumpre as disposições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Legislação brasileira correlata: Código de Direitos do Consumidor, Código Civil e Código Penal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica da Saúde 8.080, de 19/09/90 (dispõe sobre as condições de atenção à saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes), Lei 8.142, de 28/12/90 (participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde), Decreto 99.438, de 07/08/90 (organização e atribuições do Conselho Nacional de Saúde), Decreto 98.830, de 15/01/90 (coleta por estrangeiros de dados e materiais científicos no Brasil), Lei 8.489, de 18/11/92, e Decreto 879, de 22/07/93 (dispõem sobre retirada de tecidos, órgãos e outras partes do corpo humano com fins humanitários e científicos), Lei 8.501, de 30/11/92 (utilização de cadáver), Lei 8.974, de 05/01/95 (uso das técnicas de engenharia genética e liberação no meio ambiente de organismos geneticamente modificados), Lei 9.279, de 14/05/96 (regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial), e outras.

Esta Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

O caráter contextual das considerações aqui desenvolvidas implica em revisões periódicas desta Resolução, conforme necessidades nas áreas tecnocientífica e ética.

Ressalta-se, ainda, que cada área temática de investigação e cada modalidade de pesquisa, além de respeitar os princípios emanados deste texto, deve cumprir com as exigências setoriais e regulamentações específicas.

II - TERMOS E DEFINIÇÕES.

A presente Resolução, adota no seu âmbito as seguintes definições:

II.1- Pesquisa - classe de atividades cujo objetivo é desenvolver ou contribuir para o conhecimento generalizável. O conhecimento generalizável consiste em teorias, relações ou princípios ou no acúmulo de informações sobre as quais estão baseados, que possam ser corroborados por métodos científicos aceitos de observação e inferência.

II.2 - Pesquisa envolvendo seres humanos - pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais.

II.3 - Protocolo de Pesquisa - Documento contemplando a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais, informações relativas ao sujeito da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e à todas as instâncias responsáveis.

II.4 - Pesquisador responsável - pessoa responsável pela coordenação e realização da pesquisa e pela integridade e bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

II.5 - Instituição de pesquisa - organização, pública ou privada, legitimamente constituída e habilitada na qual são realizadas investigações científicas.

II.6 - Promotor - indivíduo ou instituição, responsável pela promoção da pesquisa.

II.7 - Patrocinador - pessoa física ou jurídica que apoia financeiramente a pesquisa.

II.8 - Risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente.

II.9 - Dano associado ou decorrente da pesquisa - agravo imediato ou tardio, ao indivíduo ou à coletividade, com nexos causal comprovado, direto ou indireto, decorrente do estudo científico.

II.10 - Sujeito da pesquisa - é o(a) participante pesquisado (a), individual ou coletivamente, de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração.

II.11- Consentimento livre e esclarecido - anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa.

II.12 - Indenização - cobertura material, em reparação a dano imediato ou tardio, causado pela pesquisa ao ser humano a ela submetida.

II.13 - Ressarcimento - cobertura, em compensação, exclusiva de despesas decorrentes da participação do sujeito na pesquisa.

II.14 - Comitês de Ética em Pesquisa - CEP - colegiados interdisciplinares e independentes, com “munus público”, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

II.15 - Vulnerabilidade - refere-se a estado de pessoas ou grupos, que por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida, sobretudo no que se refere ao consentimento livre e esclarecido.

II.16 - Incapacidade - Refere-se ao possível sujeito da pesquisa que não tenha capacidade civil para dar o seu consentimento livre e esclarecido, devendo ser assistido ou representado, de acordo com a legislação brasileira vigente.

III - ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais.

III.1 - A eticidade da pesquisa implica em:

- a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-lo em sua dignidade, respeitá-lo em sua autonomia e defendê-lo em sua vulnerabilidade;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência);
- d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (justiça e equidade).

III.2 - Todo procedimento de qualquer natureza envolvendo o ser humano, cuja aceitação não esteja ainda consagrada na literatura científica, será considerado como pesquisa e, portanto, deverá obedecer às diretrizes da presente Resolução. Os procedimentos referidos incluem entre outros, os de natureza instrumental, ambiental, nutricional, educacional, sociológica, econômica, física, psíquica ou biológica, sejam eles farmacológicos, clínicos ou cirúrgicos e de finalidade preventiva, diagnóstica ou terapêutica.

III.3 - A pesquisa em qualquer área do conhecimento, envolvendo seres humanos deverá observar as seguintes exigências:

- a) ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas;
- b) estar fundamentada na experimentação prévia realizada em laboratórios, animais ou em outros fatos científicos;
- c) ser realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser obtido por outro meio;
- d) prevalecer sempre as probabilidade dos benefícios esperados sobre os riscos previsíveis;
- e) obedecer a metodologia adequada. Se houver necessidade de distribuição aleatória dos sujeitos da pesquisa em grupos experimentais e de controle, assegurar que, a priori, não seja possível estabelecer as vantagens de um procedimento sobre outro através de revisão de literatura, métodos observacionais ou métodos que não envolvam seres humanos;
- f) ter plenamente justificada, quando for o caso, a utilização de placebo, em termos de não maleficência e de necessidade metodológica;
- g) contar com o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal;
- h) contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do sujeito da pesquisa, devendo ainda haver adequação entre a competência do pesquisador e o projeto proposto;

- i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;
- j) ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser sujeitos de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida através de sujeitos com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios diretos aos vulneráveis. Nestes casos, o direito dos indivíduos ou grupos que queiram participar da pesquisa deve ser assegurado, desde que seja garantida a proteção à sua vulnerabilidade e incapacidade legalmente definida;
- l) respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades;
- m) garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. O projeto deve analisar as necessidades de cada um dos membros da comunidade e analisar as diferenças presentes entre eles, explicitando como será assegurado o respeito às mesmas;
- n) garantir o retorno dos benefícios obtidos através das pesquisas para as pessoas e as comunidades onde as mesmas forem realizadas. Quando, no interesse da comunidade, houver benefício real em incentivar ou estimular mudanças de costumes ou comportamentos, o protocolo de pesquisa deve incluir, sempre que possível, disposições para comunicar tal benefício às pessoas e/ou comunidades;
- o) comunicar às autoridades sanitárias os resultados da pesquisa sempre que os mesmos puderem contribuir para a melhoria das condições de saúde da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os sujeitos da pesquisa não sejam estigmatizados ou percam a auto-estima;
- p) assegurar aos sujeitos da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- q) assegurar aos sujeitos da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento ou de orientação, conforme o caso, nas pesquisas de rastreamento; demonstrar a preponderância de benefícios sobre riscos e custos;
- r) assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto;
- s) comprovar, nas pesquisas conduzidas do exterior ou com cooperação estrangeira, os compromissos e as vantagens, para os sujeitos das pesquisas e para o Brasil, decorrentes de sua realização. Nestes casos deve ser identificado o pesquisador e a instituição nacionais co-responsáveis pela pesquisa. O protocolo deverá observar as exigências da Declaração de Helsinque e incluir documento de aprovação, no país de origem, entre os apresentados para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição brasileira, que exigirá o cumprimento de seus próprios referenciais éticos. Os estudos patrocinados do exterior também devem responder às necessidades de treinamento de pessoal no Brasil, para que o país possa desenvolver projetos similares de forma independente;
- t) utilizar o material biológico e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo;

- u) levar em conta, nas pesquisas realizadas em mulheres em idade fértil ou em mulheres grávidas, a avaliação de riscos e benefícios e as eventuais interferências sobre a fertilidade, a gravidez, o embrião ou o feto, o trabalho de parto, o puerpério, a lactação e o recém-nascido;
- v) considerar que as pesquisas em mulheres grávidas devem, ser precedidas de pesquisas em mulheres fora do período gestacional, exceto quando a gravidez for o objetivo fundamental da pesquisa;
- x) propiciar, nos estudos multicêntricos, a participação dos pesquisadores que desenvolverão a pesquisa na elaboração do delineamento geral do projeto; e
- z) descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que a aprovou.

IV - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

IV.1 - Exige-se que o esclarecimento dos sujeitos se faça em linguagem acessível e que inclua necessariamente os seguintes aspectos:

- a) a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) os desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados;
- c) os métodos alternativos existentes;
- d) a forma de acompanhamento e assistência, assim como seus responsáveis;
- e) a garantia de esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo;
- f) a liberdade do sujeito se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- g) a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;
- h) as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa; e
- i) as formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

IV.2 - O termo de consentimento livre e esclarecido obedecerá aos seguintes requisitos:

- a) ser elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento de cada uma das exigências acima;
- b) ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda a investigação;
- c) ser assinado ou identificado por impressão dactiloscópica, por todos e cada um dos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais; e
- d) ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

IV.3 - Nos casos em que haja qualquer restrição à liberdade ou ao esclarecimento necessários para o adequado consentimento, deve-se ainda observar:

- a) em pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, portadores de perturbação ou doença mental e sujeitos em situação de substancial diminuição em suas capacidades de

consentimento, deverá haver justificção clara da escolha dos sujeitos da pesquisa, especificada no protocolo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e cumprir as exigências do consentimento livre e esclarecido, através dos representantes legais dos referidos sujeitos, sem suspensão do direito de informação do indivíduo, no limite de sua capacidade;

b) a liberdade do consentimento deverá ser particularmente garantida para aqueles sujeitos que, embora adultos e capazes, estejam expostos a condicionamentos específicos ou à influência de autoridade, especialmente estudantes, militares, empregados, presidiários, internos em centros de readaptação, casas-abrigo, asilos, associações religiosas e semelhantes, assegurando-lhes a inteira liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias;

c) nos casos em que seja impossível registrar o consentimento livre e esclarecido, tal fato deve ser devidamente documentado com explicação das causas da impossibilidade e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa;

d) as pesquisas em pessoas com o diagnóstico de morte encefálica só podem ser realizadas desde que estejam preenchidas as seguintes condições:

- documento comprobatório da morte encefálica (atestado de óbito);
- consentimento explícito dos familiares e/ou do responsável legal, ou manifestação prévia da vontade da pessoa;
- respeito total à dignidade do ser humano sem mutilação ou violação do corpo;
- sem ônus econômico financeiro adicional à família;
- sem prejuízo para outros pacientes aguardando internação ou tratamento;
- possibilidade de obter conhecimento científico relevante, novo e que não possa ser obtido de outra maneira;

e) em comunidades culturalmente diferenciadas, inclusive indígenas, deve-se contar com a anuência antecipada da comunidade através dos seus próprios líderes, não se dispensando, porém, esforços no sentido de obtenção do consentimento individual;

f) quando o mérito da pesquisa depender de alguma restrição de informações aos sujeitos, tal fato deve ser devidamente explicitado e justificado pelo pesquisador e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados obtidos a partir dos sujeitos da pesquisa não poderão ser usados para outros fins que os não previstos no protocolo e/ou no consentimento.

V - RISCOS E BENEFÍCIOS

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade.

V.1 - Não obstante os riscos potenciais, as pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando:

a) oferecerem elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos;

b) o risco se justifique pela importância do benefício esperado;

c) o benefício seja maior, ou no mínimo igual, a outras alternativas já estabelecidas para a prevenção, o diagnóstico e o tratamento.

V.2 - As pesquisas sem benefício direto ao indivíduo devem prever condições de serem bem suportadas pelos sujeitos da pesquisa, considerando sua situação física, psicológica, social e educacional.

V.3 - O pesquisador responsável é obrigado a suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento. Do mesmo modo, tão logo constatada a superioridade de um método em estudo sobre outro, o projeto deverá ser suspenso, oferecendo-se a todos os sujeitos os benefícios do melhor regime.

V.4 - O Comitê de Ética em Pesquisa da instituição deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.

V.5 - O pesquisador, o patrocinador e a instituição devem assumir a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos.

V.6 - Os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

V.7 - Jamais poderá ser exigido do sujeito da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. O formulário do consentimento livre e esclarecido não deve conter nenhuma ressalva que afaste essa responsabilidade ou que implique ao sujeito da pesquisa abrir mão de seus direitos legais, incluindo o direito de procurar obter indenização por danos eventuais.

VI - PROTOCOLO DE PESQUISA

O protocolo a ser submetido à revisão ética somente poderá ser apreciado se estiver instruído com os seguintes documentos, em português:

VI.1 - folha de rosto: título do projeto, nome, número da carteira de identidade, CPF, telefone e endereço para correspondência do pesquisador responsável e do patrocinador, nome e assinaturas dos dirigentes da instituição e/ou organização;

VI.2 - descrição da pesquisa, compreendendo os seguintes itens:

- a) descrição dos propósitos e das hipóteses a serem testadas;
- b) antecedentes científicos e dados que justifiquem a pesquisa. Se o propósito for testar um novo produto ou dispositivo para a saúde, de procedência estrangeira ou não, deverá ser indicada a situação atual de registro junto a agências regulatórias do país de origem;
- c) descrição detalhada e ordenada do projeto de pesquisa (material e métodos, casuística, resultados esperados e bibliografia);
- d) análise crítica de riscos e benefícios;
- e) duração total da pesquisa, a partir da aprovação;
- f) explicação das responsabilidades do pesquisador, da instituição, do promotor e do patrocinador;
- g) explicitação de critérios para suspender ou encerrar a pesquisa;
- h) local da pesquisa: detalhar as instalações dos serviços, centros, comunidades e instituições nas quais se processarão as várias etapas da pesquisa;

- i) demonstrativo da existência de infra-estrutura necessária ao desenvolvimento da pesquisa e para atender eventuais problemas dela resultantes, com a concordância documentada da instituição;
- j) orçamento financeiro detalhado da pesquisa: recursos, fontes e destinação, bem como a forma e o valor da remuneração do pesquisador;
- l) explicitação de acordo preexistente quanto à propriedade das informações geradas, demonstrando a inexistência de qualquer cláusula restritiva quanto à divulgação pública dos resultados, a menos que se trate de caso de obtenção de patenteamento; neste caso, os resultados devem se tornar públicos, tão logo se encerre a etapa de patenteamento;
- m) declaração de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não; e
- n) declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados.

VI.3 - informações relativas ao sujeito da pesquisa:

- a) descrever as características da população a estudar: tamanho, faixa etária, sexo, cor (classificação do IBGE), estado geral de saúde, classes e grupos sociais, etc. Expor as razões para a utilização de grupos vulneráveis;
- b) descrever os métodos que afetem diretamente os sujeitos da pesquisa;
- c) identificar as fontes de material de pesquisa, tais como espécimens, registros e dados a serem obtidos de seres humanos. Indicar se esse material será obtido especificamente para os propósitos da pesquisa ou se será usado para outros fins;
- d) descrever os planos para o recrutamento de indivíduos e os procedimentos a serem seguidos. Fornecer critérios de inclusão e exclusão;
- e) apresentar o formulário ou termo de consentimento, específico para a pesquisa, para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, incluindo informações sobre as circunstâncias sob as quais o consentimento será obtido, quem irá tratar de obtê-lo e a natureza da informação a ser fornecida aos sujeitos da pesquisa;
- f) descrever qualquer risco, avaliando sua possibilidade e gravidade;
- g) descrever as medidas para proteção ou minimização de qualquer risco eventual. Quando apropriado, descrever as medidas para assegurar os necessários cuidados à saúde, no caso de danos aos indivíduos. Descrever também os procedimentos para monitoramento da coleta de dados para prover a segurança dos indivíduos, incluindo as medidas de proteção à confidencialidade; e
- h) apresentar previsão de ressarcimento de gastos aos sujeitos da pesquisa. A importância referente não poderá ser de tal monta que possa interferir na autonomia da decisão do indivíduo ou responsável de participar ou não da pesquisa.

VI.4 - qualificação dos pesquisadores: “Curriculum Vitae” do pesquisador responsável e dos demais participantes.

VI.5 - termo de compromisso do pesquisador responsável e da instituição de cumprir os termos desta Resolução.

VII - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa.

VII.1 - As instituições nas quais se realizem pesquisas envolvendo seres humanos deverão constituir um ou mais de um Comitê de Ética em Pesquisa -CEP, conforme suas necessidades.

VII.2 - Na impossibilidade de se constituir CEP, a instituição ou o pesquisador responsável deverá submeter o projeto à apreciação do CEP de outra instituição, preferencialmente entre os indicados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

VII.3 - Organização - A organização e criação do CEP será da competência da instituição, respeitadas as normas desta Resolução, assim como o provimento de condições adequadas para o seu funcionamento.

VII.4 - Composição - O CEP deverá ser constituído por colegiado com número não inferior a 7(sete) membros. Sua constituição deverá incluir a participação de profissionais da área de saúde, das ciências exatas, sociais e humanas, incluindo, por exemplo, juristas, teólogos, sociólogos, filósofos, bioeticistas e, pelo menos, um membro da sociedade representando os usuários da instituição. Poderá variar na sua composição, dependendo das especificidades da instituição e das linhas de pesquisa a serem analisadas.

VII.5 - Terá sempre caráter multi e transdisciplinar, não devendo haver mais que metade de seus membros pertencentes à mesma categoria profissional, participando pessoas dos dois sexos. Poderá ainda contar com consultores “ad hoc”, pessoas pertencentes ou não à instituição, com a finalidade de fornecer subsídios técnicos.

VII.6 - No caso de pesquisas em grupos vulneráveis, comunidades e coletividades, deverá ser convidado um representante, como membro “ad hoc” do CEP, para participar da análise do projeto específico.

VII.7 - Nas pesquisas em população indígena deverá participar um consultor familiarizado com os costumes e tradições da comunidade.

VII.8 - Os membros do CEP deverão se isentar de tomada de decisão, quando diretamente envolvidos na pesquisa em análise.

VII.9 - Mandato e escolha dos membros - A composição de cada CEP deverá ser definida a critério da instituição, sendo pelo menos metade dos membros com experiência em pesquisa, eleitos pelos seus pares. A escolha da coordenação de cada Comitê deverá ser feita pelos membros que compõem o colegiado, durante a primeira reunião de trabalho. Será de três anos a duração do mandato, sendo permitida recondução.

VII.10 - Remuneração - Os membros do CEP não poderão ser remunerados no desempenho desta tarefa, sendo recomendável, porém, que sejam dispensados nos horários de trabalho do Comitê das outras obrigações nas instituições às quais prestam serviço, podendo receber ressarcimento de despesas efetuadas com transporte, hospedagem e alimentação.

VII.11 - Arquivo - O CEP deverá manter em arquivo o projeto, o protocolo e os relatórios correspondentes, por 5 (cinco) anos após o encerramento do estudo.

VII.12 - Liberdade de trabalho - Os membros dos CEPs deverão ter total independência na tomada das decisões no exercício das suas funções, mantendo sob caráter confidencial as informações recebidas. Deste modo, não podem sofrer qualquer tipo de pressão por parte de superiores hierárquicos ou pelos interessados em determinada pesquisa, devem isentar-se de envolvimento financeiro e não devem estar submetidos a conflito de interesse.

VII.13 - Atribuições do CEP:

a) revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas;

b) emitir parecer consubstanciado por escrito, no prazo máximo de 30 (trinta) dias, identificando com clareza o ensaio, documentos estudados e data de revisão. A revisão de cada protocolo culminará com seu enquadramento em uma das seguintes categorias:

- aprovado;

- com pendência: quando o Comitê considera o protocolo como aceitável, porém identifica determinados problemas no protocolo, no formulário do consentimento ou em ambos, e recomenda uma revisão específica ou solicita uma modificação ou informação relevante, que deverá ser atendida em 60 (sessenta) dias pelos pesquisadores;

- retirado: quando, transcorrido o prazo, o protocolo permanece pendente;

- não aprovado; e

- aprovado e encaminhado, com o devido parecer, para apreciação pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/MS, nos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.

c) manter a guarda confidencial de todos os dados obtidos na execução de sua tarefa e arquivamento do protocolo completo, que ficará à disposição das autoridades sanitárias;

d) acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores;

e) desempenhar papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética na ciência;

f) receber dos sujeitos da pesquisa ou de qualquer outra parte denúncias de abusos ou notificação sobre fatos adversos que possam alterar o curso normal do estudo, decidindo pela continuidade, modificação ou suspensão da pesquisa, devendo, se necessário, adequar o termo de consentimento. Considerar-se como anti-ética a pesquisa descontinuada sem justificativa aceita pelo CEP que a aprovou;

g) requerer instauração de sindicância à direção da instituição em caso de denúncias de irregularidades de natureza ética nas pesquisas e, em havendo comprovação, comunicar à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP/MS e, no que couber, a outras instâncias; e

h) manter comunicação regular e permanente com a CONEP/MS.

VII.14 - Atuação do CEP:

a) a revisão ética de toda e qualquer proposta de pesquisa envolvendo seres humanos não poderá ser dissociada da sua análise científica. Pesquisa que não se faça acompanhar do respectivo protocolo não deve ser analisada pelo Comitê.

b) Cada CEP deverá elaborar suas normas de funcionamento, contendo metodologia de trabalho, a exemplo de: elaboração das atas; planejamento anual de suas atividades; periodicidade de reuniões; número mínimo de presentes para início das reuniões; prazos para emissão de pareceres; critérios para solicitação de consultas de experts na área em que se desejam informações técnicas; modelo de tomada de decisão, etc.

VIII - COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP/MS)

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/MS é uma instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa, normativa, independente, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde.

O Ministério da Saúde adotará as medidas necessárias para o funcionamento pleno da Comissão e de sua Secretaria Executiva.

VIII.1 - Composição: A CONEP terá composição multi e transdisciplinar, com pessoas de ambos os sexos e deverá ser composta por 13 (treze) membros titulares e seus respectivos suplentes, sendo 05 (cinco) deles personalidades destacadas no campo da ética na pesquisa e na saúde e 08 (oito) personalidades com destacada atuação nos campos teológico, jurídico e outros, assegurando-se que pelo menos um seja da área de gestão da saúde. Os membros serão selecionados, a partir de listas indicativas elaboradas pelas instituições que possuem CEP registrados na CONEP, sendo que 07 (sete) serão escolhidos pelo Conselho Nacional de Saúde e 06 (seis) serão definidos por sorteio. Poderá contar também com consultores e membros “ad hoc”, assegurada a representação dos usuários.

VIII.2 - Cada CEP poderá indicar duas personalidades.

VIII.3 - O mandato dos membros da CONEP será de quatro anos com renovação alternada a cada dois anos, de sete ou seis de seus membros.

VIII.4 - Atribuições da CONEP - Compete à CONEP o exame dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, bem como a adequação e atualização das normas atinentes. A CONEP consultará a sociedade sempre que julgar necessário, cabendo-lhe, entre outras, as seguintes atribuições:

- a) estimular a criação de CEPs institucionais e de outras instâncias;
- b) registrar os CEPs institucionais e de outras instâncias;
- c) aprovar, no prazo de 60 dias, e acompanhar os protocolos de pesquisa em áreas temáticas especiais tais como:
 - 1 - genética humana;
 - 2 - reprodução humana;
 - 3 fármacos, medicamentos, vacinas e testes diagnósticos novos (fases I, II e III) ou não registrados no país (ainda que fase IV), ou quando a pesquisa for referente a seu uso com modalidades, indicações, doses ou vias de administração diferentes daquelas estabelecidas, incluindo seu emprego em combinações;
 - 4 equipamentos, insumos e dispositivos para a saúde novos, ou não registrados no país;
 - 5 novos procedimentos ainda não consagrados na literatura;
 - 6 populações indígenas;
 - 7 projetos que envolvam aspectos de biossegurança;
 - 8 pesquisas coordenadas do exterior ou com participação estrangeira e pesquisas que envolvam remessa de material biológico para o exterior; e
 - 9 projetos que, a critério do CEP, devidamente justificado, sejam julgados merecedores de análise pela CONEP;
- d) prover normas específicas no campo da ética em pesquisa, inclusive nas áreas temáticas especiais, bem como recomendações para aplicação das mesmas;

- e) funcionar como instância final de recursos, a partir de informações fornecidas sistematicamente, em caráter ex-offício ou a partir de denúncias ou de solicitação de partes interessadas, devendo manifestar-se em um prazo não superior a 60 (sessenta) dias;
- f) rever responsabilidades, proibir ou interromper pesquisas, definitiva ou temporariamente, podendo requisitar protocolos para revisão ética inclusive, os já aprovados pelo CEP;
- g) constituir um sistema de informação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos em todo o território nacional, mantendo atualizados os bancos de dados;
- h) informar e assessorar o MS, o CNS e outras instâncias do SUS, bem como do governo e da sociedade, sobre questões éticas relativas à pesquisa em seres humanos;
- i) divulgar esta e outras normas relativas à ética em pesquisa envolvendo seres humanos;
- j) a CONEP juntamente com outros setores do Ministério da Saúde, estabelecerá normas e critérios para o credenciamento de Centros de Pesquisa. Este credenciamento deverá ser proposto pelos setores do Ministério da Saúde, de acordo com suas necessidades, e aprovado pelo Conselho Nacional de Saúde; e
- l) estabelecer suas próprias normas de funcionamento.

VIII.5 - A CONEP submeterá ao CNS para sua deliberação:

- a) propostas de normas gerais a serem aplicadas às pesquisas envolvendo seres humanos, inclusive modificações desta norma;
- b) plano de trabalho anual;
- c) relatório anual de suas atividades, incluindo sumário dos CEP estabelecidos e dos projetos analisados.

IX - OPERACIONALIZAÇÃO

IX.1 - Todo e qualquer projeto de pesquisa envolvendo seres humanos deverá obedecer às recomendações desta Resolução e dos documentos endossados em seu preâmbulo. A responsabilidade do pesquisador é indelegável. Indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

IX.2 - Ao pesquisador cabe:

- a) apresentar o protocolo, devidamente instruído ao CEP, aguardando o pronunciamento deste, antes de iniciar a pesquisa;
- b) desenvolver o projeto conforme delineado;
- c) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- d) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- e) manter em arquivo, sob sua guarda, por 5 anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP;
- f) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- g) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

IX.3 - O Comitê de Ética em Pesquisa institucional deverá estar registrado junto à CONEP/MS.

IX.4 - Uma vez aprovado o projeto, o CEP passa a ser co-responsável no que se refere aos aspectos éticos da pesquisa.

IX.5 - Consideram-se autorizados para execução, os projetos aprovados pelo CEP, exceto os que se enquadrarem nas áreas temáticas especiais, os quais, após aprovação pelo CEP institucional deverão ser enviados à CONEP/MS, que dará o devido encaminhamento.

IX.6 - Pesquisas com novos medicamentos, vacinas, testes diagnósticos, equipamentos e dispositivos para a saúde deverão ser encaminhados do CEP à CONEP/MS e desta, após parecer, à Secretaria de Vigilância Sanitária.

IX.7 - As agências de fomento à pesquisa e o corpo editorial das revistas científicas deverão exigir documentação comprobatória de aprovação do projeto pelo CEP e/ou CONEP, quando for o caso.

IX.8 - Os CEP institucionais deverão encaminhar trimestralmente à CONEP/MS a relação dos projetos de pesquisa analisados, aprovados e concluídos, bem como dos projetos em andamento e, imediatamente, aqueles suspensos.

X. DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

X.1 - O Grupo Executivo de Trabalho -GE, constituído através da Resolução CNS 170/95, assumirá as atribuições da CONEP até a sua constituição, responsabilizando-se por:

- a) tomar as medidas necessárias ao processo de criação da CONEP/MS;
- b) estabelecer normas para registro dos CEP institucionais;

X.2 - O GET terá 180 dias para finalizar as suas tarefas.

X.3 - Os CEP das instituições devem proceder, no prazo de 90 (noventa) dias, ao levantamento e análise, se for o caso, dos projetos de pesquisa em seres humanos já em andamento, devendo encaminhar à CONEP/MS, a relação dos mesmos.

X.4 - Fica revogada a Resolução 01/88.

ANEXO 2 - RESOLUÇÃO Nº 12/2009. DISPÕE SOBRE ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNB



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

RESOLUÇÃO Nº 12/2009

Dispõe sobre Ética na Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da UnB.

Considerando que o tema da ética em pesquisa é intrínseco às pesquisas realizadas no âmbito da Faculdade de Educação o Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, no uso de suas atribuições legais e a partir de decisão do Colegiado do Programa em sua 57ª reunião ordinária, realizada em 11 de setembro de 2009,

RESOLVE:

Art. 1º - Todas as pesquisas realizadas na Faculdade de Educação - que envolvam a participação direta de crianças, jovens ou adultos -, deverão apresentar um termo de consentimento dos sujeitos participantes ou de seus responsáveis.

§ 1º Esse termo deverá conter duas partes. 1) uma carta de apresentação do grupo/orientador/pesquisador explicitando os objetivos da pesquisa e contendo uma garantia de que o nome dos sujeitos participantes (entrevistados e/ou filmados) ou qualquer outro material que revele a sua identidade não será divulgado sem a sua permissão; 2) um termo de consentimento livre e esclarecido elaborado nos princípios que norteiam a resolução CNS 196/1996.

§ 2º Os termos de consentimento devidamente assinados deverão ser guardados pelo coordenador da pesquisa ou pelo orientador do aluno de graduação ou de pós-graduação por um prazo mínimo de cinco anos.

Art. 2º - O tema ética na pesquisa deverá ser abordado nas disciplinas Pesquisa em Educação (graduação e pós-graduação) e Epistemologia nas Ciências Humanas e Sociais assim como nas atividades de orientação acadêmica (tais como projetos 3, 4, 5 e iniciação científica) de modo que passe a se constituir como parte integrante do processo de formação do aluno de graduação ou de pós-graduação.

Art. 3º - É de responsabilidade da Faculdade de Educação a aprovação e acompanhamento dos projetos de pesquisa desenvolvidos por seus professores, pesquisadores e alunos.

§ 1º - Em caso de dúvidas dos procedimentos ferirem os princípios de liberdade, privacidade e confidencialidade dos sujeitos a serem pesquisados o orientando ou o orientador deverão apelar para uma instância superior a ser designada pelo coordenador do programa ou departamento ao qual a pesquisa está vinculada.

Brasília, 11 de setembro de 2009.

Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação – FE/UnB