UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

FERNANDA MARIA AGOSTINHO DE ARAUJO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE

RECIFE
2016

FERNANDA MARIA AGOSTINHO DE ARAUJO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Clarissa Martins de Araújo

RECIFE
2016

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A663r Araújo, Fernanda Maria Agostinho de.
As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação do docente / Fernanda Maria Agostinho de Araújo. – 2016.
287 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Clarissa Martins de Araújo.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação inclusiva. 2. Professores - Formação. 3. Representações sociais. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Araújo, Clarissa Martins de. II. Título.

371.9 CDD (23. ed.) UFPE (CE2016-79)

FERNANDA MARIA AGOSTINHO DE ARAUJO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 22/07/2016

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª. Dr.ª Clarissa Martins de Araújo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____

Prof.ª Dr.ª Rejane Dias da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Dra. Aída Monteiro (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

A minha amada mãe Maria (*in memoriam*),

Mãe, se o meu desejo pudesse se tornar real, você estaria aqui comigo agora, compartilhando deste momento tão importante nas nossas vidas. Lembro-me de sua doce e afetiva voz quando dizia: "filha, o seu Doutorado está acima de tudo! ". Você representou para mim o amor mais forte que tudo, mais obstinado que tudo, mais duradouro que tudo, mais carinhoso que tudo! Muito grata pelo dom da vida e pelo seu amor amigo, solidário, generoso e fiel. O meu amor por você continuará vivo em todas as maravilhosas lembranças e nas sementes de amor e do bem, que o anjo chamado "simplesmente Maria" deixou por todos os lugares que passou.

Ao meu amado pai Fernando,

Que me ensinou a importância de uma história de vida feita de esperança e de resistência e em agradecimento ao belo e forte sentimento que tenho dentro de mim, o de me sentir amada por ele e a melhor certeza, a de que acreditar e torcer, incondicionalmente, pela minha realização pessoal e profissional. Obrigada por tudo. Amo você intensamente!

AGRADECIMENTOS

Na caminhada para a construção desta produção acadêmica, imbuída pelas forças divinas que sempre me conduziram existencialmente, gostaria de, neste momento de grande realização pessoal e profissional, agradecer a minha família, a todos os amigos da vida pessoal e acadêmica, por terem acreditado junto comigo que eu seria capaz de concluí-la e por terem desejado tantas coisas boas em seu decorrer. Ter conseguido realizá-la, me proporcionou mais conhecimentos na minha área de estudos e me tornou uma pessoa melhor, pelas reflexões realizadas sobre os direitos humanos, que trazem em seu bojo os princípios do respeito à vida, à igualdade, à solidariedade, à dignidade e à fraternidade. As reflexões feitas com relação aos preconceitos e discriminações sofridos por aqueles que, por algum motivo, a sociedade marginaliza, oportunizaram mudanças significativas na minha visão de mundo e ampliaram a minha crença de que o direito à diversidade e ao exercício da cidadania é de todos nós, pessoas com deficiência ou sem deficiência.

Em especial, realizo alguns agradecimentos:

Às minhas amadas gêmeas Thatiane e Thalita, por me possibilitarem uma aprendizagem mútua e por valorizarem a maior herança que eu quero deixar: uma vida feita de coragem, fé, respeito ao outro, a si próprio e aceitação das diferenças. A presença de vocês na minha vida é importante demais, sem vocês, meu mundo não faria sentido. Amo vocês!

À querida Katia Gajete, sua presença amiga, seu apoio, sua solidariedade e suas gentis contribuições em todos os momentos deste trabalho, no qual estão inclusos os mais delicados, estão guardados com muito carinho no meu coração.

A Marcelo Menezes, genro muito querido, que acompanhou de forma carinhosa e solidária a execução desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Clarissa Martins de Araujo, pela confiança e estímulos recebidos no transcorrer desta pesquisa, pelas reflexões e discussões teóricas compartilhadas que oportunizaram esta produção especial e inclusiva. Agradeço também pelo importante, humano e solidário apoio em um dos momentos mais difíceis da minha vida, por ter me feito acreditar que eu podia ir mais além quando o corpo e a mente sentiam que não.

Aos meus primos-irmãos de Recife, Natal e Rio de Janeiro, pela torcida de sempre pelo meu sucesso pessoal e profissional.

A todos os amigos da trajetória pessoal e acadêmica, que torceram, acreditaram e me incentivaram no decorrer desse desafio acadêmico e pelos momentos de descontração vividos com alguns no decorrer deste estudo. Fico feliz por terem sido tantos, e pela convicção de que esta conquista profissional possui uma profunda dimensão coletiva. Em especial a: Suzana Lins, Andreia Saldanha, Luciana Barbosa, Tânia Gonçalves, Lúcia Pessoa, Miriam Galdi, Valdetônio Estrela, Valdir Júnior, Edlene Cavalcanti, Roberta Maia, Betânia Guedes, Marta Callou, Auristela Rocha, Ana Flávia Teodoro, Ednea Rodrigues, Rosângela Lopes, Rosana Holanda, Valéria Menezes, Rose Rocha.

Às colegas de Doutorado, Enivalda e Elizabeth pelo carinho e atenção para comigo durante este percurso em comum.

A Jacinto dos Santos e Zélia Santana, pela importante e prazerosa transformação vivida de colegas da turma de Doutorado a amigos de fé, quando eu não acreditava mais que ainda conseguia conquistar amigos.

Aos alunos e pacientes (do Rio de Janeiro e de Recife), pois as inquietações que deram origem as pesquisas de Mestrado e de Doutorado, surgiram devido às significativas trocas e descobertas vividas durante o percurso da minha vida profissional.

Ao meu amigo Everson Melquíades (Mel), por me guiar nos primeiros passos rumos ao Doutorado, pelas sugestões valiosas, pela oportunidade de convivência, pelo apoio, carinho e bom humor nos momentos compartilhados.

Às companheiras de Doutorado, Fabiana Vidal e Magna Barreto, pelas significativas trocas acadêmicas e pelas atitudes de solidariedade e de incentivos durante todo o percurso deste estudo. Feliz pela conquista desse trio de pesquisadoras, que mesmo com objetos de estudo tão diferenciados, conseguiu cooperar de forma mútua e gentil, dentro de um clima amigo e fraternal.

Ao Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão (GEFAI), pelas discussões e estudos oportunizados nos encontros realizados que muito enriqueceram à problematização e à reflexão acerca do meu objeto de estudo.

A Edgard (*in memoriam*), Tia Carminha (*in memoriam*), muitas saudades e muita gratidão pela força recebida para o início deste estudo. É difícil acreditar que vocês não estão para comemorar o término.

Ao Prof. Dr. Ricardo Neves, pelas suas importantes contribuições, e por sua presença amiga em diferentes momentos no percurso desta caminhada acadêmica.

À querida Núbia, pela dedicação na execução da correção ortográfica e pela gentileza no decorrer deste estudo.

A Thiago Rodrigo Santos, pelo apoio gentil dado na etapa do envio do projeto ao Comitê de Ética.

A Johnny Martins, pela afetiva, cuidadosa e ágil colaboração na construção do abstract e do resumé.

A Michele Soares e a Andreza Lima, pela paciência em responder, de forma afetiva, a tantas indagações feitas por mim, pelas dúvidas metodológicas surgidas.

À querida Profa. Dra. Rejane Dias da Silva, pelas preciosas contribuições e indicações acadêmicas referentes à Teoria das Representações Sociais fornecidas durante este estudo.

À Banca de Qualificação, composta pelos professores Dra. Lúcia Martins, Dra. Rejane Silva e Dr. José Batista, pelas valiosas contribuições recebidas na realização da qualificação do projeto de tese.

Aos professores Dra. Rejane Silva, Dr. José Batista, Dra. Aída Monteiro e Dr. Jefferson Fernandes, por ter nos honrado, aceitando o convite para compor a Banca de Defesa.

Aos Professores do Doutorado, por todos os importantes conhecimentos compartilhados, em especial a Profa. Dra. Eliete Santiago, pelas enriquecedoras discussões sobre Análise de Conteúdo e pelo carinho e acolhimento nos momentos difíceis que atravessei durante o Doutorado; a Profa. Dra. Aída Monteiro por ter me iniciado na significativa leitura sobre os Direitos Humanos e a Profa. Dra. Lícia Maia, pelos aprofundamentos realizados na disciplina de Representações Sociais.

Aos estudantes participantes da pesquisa, meus agradecimentos por aceitaram participar de forma tão significativa. É meu grande desejo que este trabalho traga contribuições para a vida profissional de vocês.

Aos Professores participantes da pesquisa, agradeço a cordial colaboração para a realização da coleta de dados, em especial a Profa. Dr.ª Laêda Machado, pelos esclarecimentos fornecidos sobre as minhas dúvidas com relação a complexa e valiosa Teoria das Representações Sociais.

Às Coordenações dos cursos de Pedagogia, Profa. Dra. Fátima Amorim (UFRPE), Prof. Me. José Paulino (FAFIRE), Profa. Dra. Mª Emília Lins e Silva (UFPE), Profa. Ma. Vera Santiago (FACHO), pela receptividade sempre gentil nos encontros realizados para coleta de dados da pesquisa.

Às Instituições de Ensino Superior, Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO), Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pela permissão da realização desta pesquisa.

Ao meu grupo de Danças da Paz Universal, pelos sublimes encontros que transmitem boas vibrações de alegria e renovação das energias vitais.

Obrigada a todos, por tudo!

Mãe, com você aprendi que dia de mãe é todo dia, aprendi sobre respeito, amor, amizade. Foi com você que vi pela primeira vez como é forte e lindo o amor que uma mãe sente pelo filho. Foi você que sempre fez tudo pela gente, foi você que sempre nos amou e ama de uma maneira incondicional, que luta, que vibra por cada conquista, que acolhe, que tem o abraço que conforta e as palavras mais certas para todos os momentos. Para você, todo o meu amor. Obrigada Deus por ter me feito ser sua filha, queria eu que você fosse eterna. (**THATY ARAUJO, 2015).**

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia, de Instituições de Ensino Superior da cidade do Recife e Região Metropolitana, bem como, as implicações dessas representações para a prática docente. Partimos do pressuposto que vivenciar experiências com pessoas com deficiência no curso de Pedagogia, contribui para a construção de representações sociais mais compatíveis com os princípios da Educação Inclusiva. Adotamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici e a Teoria do Núcleo Central, ou abordagem estrutural, idealizada por Jean-Claude Abric. A pesquisa de natureza qualitativa contou com a participação de 400 estudantes, 200 iniciantes e 200 concluintes de quatro instituições que oferecem o referido curso. Para Abric (1998) , a análise da representação só se completa quando se observa seu conteúdo, estrutura interna e seu núcleo central. Para atingirmos esses objetivos, utilizamos uma perspectiva plurimetodológica para a coleta e análise de dados, que foi desenvolvida em três etapas. Na primeira, fizemos um estudo exploratório com a finalidade de identificar o perfil dos cursos de Pedagogia das Instituições que foram selecionadas para a pesquisa, realizamos também um estudo piloto. Na segunda, identificamos o perfil dos estudantes sujeitos da pesquisa e realizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e, para análise, o quadro de quatro casas com a auxílio do EVOC. Na terceira, realizamos- com uma representação da amostra- entrevistas semiestruturadas e tratamos o material com o suporte da análise de conteúdo (Bardin,2011). Empreendemos também o Teste do Núcleo Central e o Método de Constituição de Palavras, dessa forma, identificamos as possíveis diferenças e semelhanças na organização dos elementos centrais dos dois grupos de estudantes, cuja análise se fez com o cálculo de frequência e Análise de Conteúdo. As representações sociais de -"pessoa com deficiência"- dos estudantes dos cursos de Pedagogia- foram incluídas em quatro categorias distintas: sentido discriminador, sentido padronizador, sentido especial e sentido inclusivo. Os resultados do estudo revelaram que as representações sociais de "pessoa com deficiência", dos dois grupos, são diferentes, porque os núcleos centrais são diferentes. O núcleo central dos iniciantes está ancorado no sentido especial, que significa utilizar a ótica da diferença para representar essas pessoas, sem considerar a diferença, uma característica do ser humano que precisa ser respeitada e valorizada. O núcleo central dos concluintes está ancorado no sentido inclusivo, significando que esses futuros docentes terão mais possibilidades de (re) pensar a diferença com outro olhar, reconhecendo as potencialidades, limites e habilidades dessas pessoas, compreendendo que para uma educação ser inclusiva suas relações precisam estar fundamentadas na ética dos direitos humanos. Ao final deste estudo, destacamos a importância da formação inicial de professores, em tempos de inclusão, contemplar além dos conteúdos específicos de Educação Inclusiva, experiências com pessoas com deficiência, pois certificamo-nos de que essas experiências contribuem para a construção de representações sociais acerca dessas pessoas, mais coerentes com os aportes da Educação Inclusiva, conforme preconizado no início deste estudo. Esperamos que nossa tese contribua para a compreensão de que essas referidas experiências, somadas aos conteúdos formativos, possam colaborar para formar um professor com uma visão menos excludente e mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Inicial de Professores. Representação Social. Pessoa com Deficiência. Pedagogia.

ABSTRACT

This research aimed to understand the social representations of "disabled person" to students of Pedagogy in higher education institutions, both in Recife and in the metropolitan area, considering also the implications of those representations for teaching. It is based on the assumption that living experiences with people with disability in the Pedagogy course contributes to the construction of social representations more consistent with the principles of inclusive education. As theoretical and methodological reference, the Social Representations Theory by Serge Moscovivi was adopted, as well as the Central Nucleus Theory, or structural approach, proposed by Jean-Claude Abric. The qualitative research involved the participation of 400 students, from which 200 beginners and 200 graduates of four institutions that offer that course. For Abric (1998), the analysis of the representation is only complete when observing its content, internal structure and central nucleus. To achieve those goals, a plurimethodological perspective was adopted in the collection and analysis of data, which were developed in three stages. In the first stage, an exploratory study was made in order to identify the profile of the Pedagogy courses of the institutions that were selected for the survey, followed by a pilot study. In the second one, the profile of the students was identified, the Free Word Association Test (FWAT) was used and, for the analysis, the four-frames board with the help of the EVOC. In the third stage, semi-structured interviews were conducted with a representation of the sampling and the material was examined with the support of content analysis (Bardin, 2011). The Central Nucleus Test and the method of words constitution were used to identify possible similarities and differences in the organization of the central elements of the two groups of students, whose analysis was done with the frequency calculation and content analysis. The social representations of "disabled person" by students of Pedagogy courses were enrolled in four distinct categories: discriminator sense, patterning sense, special sense and inclusive sense. The study results revealed that the social representations of "disabled person" in the two groups are different, because the central nuclei are different. The central nucleus of the beginners is anchored in the special sense, which means using the perspective of the difference to represent those people, without considering the difference as a characteristic of the human being that must be respected and valued. The nucleus of the graduates is anchored in the inclusive sense, meaning that these future teachers will have more possibilities to (re) think the difference with another view, recognizing the potential, limits and abilities of those people, understanding that for education to be inclusive its relations need to be based on the ethics of human rights. At the end of this study, it is highlighted the importance of the initial teacher training, in the era of inclusion, to look beyond the specific content of inclusive education, living experiences with people with disability, because it was verified that those experiences lead to the construction of social representations about disabled people, more consistent with the contributions of Inclusive Education, as assumed at the beginning of this study. We hope that our thesis may contribute to the understanding that those experiences, added to the training content, may collaborate to form a teacher with a less exclusive and more inclusive vision.

Keywords: Inclusive Education. Initial Teacher Training. Social Representation. Person with Disability. Pedagogy.

RÉSUMÉ

Cette recherche visait à comprendre les représentations sociales de la «personne handicapée» par les étudiants de pédagogie des établissements d'enseignement supérieur de Recife et de la région métropolitaine, ainsi que les implications de ces représentations pour l'enseignement.Nous partons de l'hypothèse que les expériences de vie avec des personnes handicapées à la faculté de Pédagogie contribue à la construction des représentations sociales plus cohérentes avec les principes de l'éducation inclusive. Nous avons adopté comme référence théorique et méthodologique de la théorie des représentations sociales conçue par Serge Moscovivi, ainsi que la Théorie du Noyau Central, ou l'approche structurale, proposée par Jean-Claude Abric.La recherche qualitative a impliqué la participation de 400 étudiants, dont 200 débutants et 200 diplômés de quatre institutions qui offrent ce cours. Pour Abric (1998), l'analyse de la représentation est complète seulement en observant son contenu, la structure interne et le noyau central. Pour atteindre ces objectifs, nous utilisons une perspective pluri-méthodologique à la collecte et l'analyse des données, qui a été développé en trois étapes. Dans la première étape, une étude exploratoire a été faite dans le but d'identifier le profil des cours de pédagogie des institutions qui ont été sélectionnées pour l'enquête, suivie d'une étude pilote. Dans la seconde, le profil des étudiants a été identifié, le Test d'Association de Mots (TAM) a été utilisé et, pour l'analyse, le tableau de quatre champs avec l'aide de l'EVOC. Dans la troisième étape, des entrevues semi-structurées ont été menées avec une représentation de l'échantillonnage et le matériel a été examiné avec l'appui de l'analyse de contenu (Bardin, 2011). Le test du noyau central et la méthode de constitution de mots ont été utilisés pour identifier les similitudes et les différences possibles dans l'organisation des éléments centraux des deux groupes d'étudiants, dont l'analyse a été fait avec le calcul de la fréquence et de l'analyse de contenu. Les représentations sociales de la"personne handicapée" par les étudiants des cours de pédagogie ont été inscrits dans quatre catégories distinctes: sens discriminateur, sens normatif, sens spécial et sens inclusif. Les résultats de l'étude ont révélé que les représentations sociales de la «personne handicapée» dans les deux groupes sont différents, parce que les noyaux centraux sont différents. Le noyau central des débutants est ancré dans le sens spécial, ce qui signifie en utilisant la perspective de la différence pour représenter ces personnes, sans tenir compte de la différence comme une caractéristique de l'être humain qui doit être respecté et valorisé. Le noyau central des diplômés est ancré dans le sens inclusif, ce qui signifie que ces futurs enseignants auront plus de possibilités à (re) penser la différence avec un autre point de vue, reconnaissant le potentiel, les limites et les capacités de ces personnes, étant entendu que, pour que l'éducation soit inclusive, ses relations doivent être fondées sur l'éthique des droits de l'homme. A la fin de cette étude, il est mis en évidence l'importance de la formation initiale des enseignants, à l'ère de l'inclusion, de regarder au-delà du contenu spécifique de l'éducation inclusive, des expériences de vie avec des personnes ayant un handicap, car il a été vérifié que ces expériences conduisent à la construction des représentations sociales sur les personnes handicapées, plus cohérentes avec les contributions de l'éducation inclusive, comme supposé au début de cette étude. Nous espérons que notre thèse peut contribuer à la compréhension que ces expériences, ajoutées au contenu de la formation, peuvent collaborer pour former un enseignant avec une vision moins exclusive et plus inclusive.

Mots-Clés: L'Éducation Inclusive. Formation Initiale des Enseignants. Représentation Sociale. Personne Handicapée. La pédagogie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Inclusos)..... **36**

Figura 1 Exemplos de Tecnologias Assistivas para Pessoa com Deficiência..... **73**

Figura 2 Alfabeto Libras..... **78**

Figura 3 Pranchas de Comunicação..... **78**

Figura 4 Avental de fixação de símbolos ou letras..... **79**

Figura 5 Comunicador em forma de relógio..... **79**

Figura 6 Objetos reais..... **80**

Figura 7 Objetos em miniaturas..... **80**

Figura 8 Fotografias de objetos..... **80**

Figura 9 Símbolos gráficos..... **81**

Figura 10 Comunicadores com voz gravada..... **81**

Figura 11 Comunicadores com voz sintetizada..... **81**

Figura 12 Computadores com sistemas de Comunicação Alternativa Boardmaker.... **82**

Figura 13 Símbolos do *software Boardmaker*..... **82**

Figura 14 Teclado *Comunique*..... **83**

Figura 15 Computador com *joystick*..... **83**

Figura 16 Esquema metodológico da pesquisa..... **157**

Figura 17 Triangulação dos dados da pesquisa..... **158**

Figura 18 Resumo metodológico da pesquisa..... **169**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matrícula inicial/ EDUCACENSO/PE/2000.....	**36**
Quadro 2	Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) - Brasil e Regiões Geográficas.....	**145**
Quadro 3	IES pré-selecionadas para compor o campo empírico da pesquisa.....	**146**
Quadro 4	IES selecionadas para compor o campo empírico da pesquisa.....	**147**
Quadro 5	Panorama dos Estudantes (Iniciantes e Concluintes) nos cursos de Pedagogia.....	**150**
Quadro 6	Perfil dos Estudantes Iniciantes.....	**151**
Quadro 7	Perfil dos Estudantes Concluintes.....	**151**
Quadro 8	Experiência e característica de Deficiência (PCD - Iniciantes).....	**152**
Quadro 9	Experiência e características de Deficiência (PCD - Concluintes).....	**152**
Quadro 10	Disciplinas específicas de Educação Inclusiva- IES.....	**155**
Quadro 11	Modelo de análise das evocações através do quadro de quatro casas.....	**167**
Quadro 12	Plano Geral da Pesquisa.....	**170**
Quadro 13	Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social de "Pessoa com Deficiência" dos estudantes iniciantes.....	**173**
Quadro 14	Campos semânticos (Estudantes Iniciantes).....	**178**
Quadro 15	Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social de "Pessoa com Deficiência" dos estudantes concluintes.....	**194**
Quadro 16	Campos semânticos (Estudantes Concluintes).....	**196**
Quadro 17	Pareamento de palavras (Estudantes Iniciantes).....	**206**
Quadro 18	Teste do Núcleo Central (Estudantes Concluintes).....	**211**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações

CA - Comunicação Alternativa

CAA - Comunicação Alternativa e Ampliada

CSA - Comunicação Suplementar e Alternativa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

DA - Deficiência Auditiva

DF - Deficiência Física

DI - Deficiência Intelectual

DV - Deficiência Visual

ECP - Estudante Concluinte de Pedagogia

EIP - Estudante Iniciante de Pedagogia

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

EM - Entrevista

EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste

EVOC - Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations

FACHO - Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

FAFIRE - Faculdade Frassinetti do Recife

FASC - Faculdade Santa Catarina

FUNABEM - Fundação Nacional de Bem Estar do Menor

GEFAI - Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

IESBE - Instituição de Ensino Superior Bethoven

IESDN - Instituição de Ensino Superior Dorina Nowil

IESFK - Instituição de Ensino Superior Frida Kahlo

IESLB - Instituição de Ensino Superior Louis Braille

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JIRS - Jornada Internacional em Representações Sociais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MF - Média das Frequências

MOME - Média das Ordens Médias de Evocação

MOMI - Média das Ordens Médias de Importância

OME - Ordem Média de Evocação

OMI - Ordem Média de Importância

ONU - Organização das Nações Unidas

PCD - Pessoas com Deficiência

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC/RJ - Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro

RBEE - Revista Brasileira de Educação Especial

RS - Representações Sociais

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEM - Sala de Recursos Multifuncionais

TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras

TEA -Transtorno do Espectro Autista

TRS - Teoria das Representações Sociais

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNESCO - United Nations Education Science and Culture Organization

UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... **20**

2 ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA..... **43**

2.1 A educação especial em tempos de educação inclusiva: concepções, documentos internacionais, a legislação brasileira e o atendimento educacional especializado (AEE)..... **43**

2.2 Pessoa com Deficiência: conceitos, reflexões, direitos fundamentais, e barreiras existentes..... **56**

2.3 Alunos com deficiência: conceituações, orientações para atuação pedagógica e mitos existentes..... **62**

2.4 A educação inclusiva, o conceito de acessibilidade e o uso das tecnologias..... **70**

2.4.1 Tecnologia Assistiva: concepções, recursos e serviços..... **71**

2.4.2 Comunicação Alternativa: concepções, símbolos e recursos específicos..... **76**

3 ABORDAGENS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE INCLUSÃO..... **85**

3.1 A formação de professores, suas concepções e os saberes da docência..... **85**

3.2 Saberes docentes e o conceito de experiência..... **97**

3.3 Formação de professores, passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia e a educação inclusiva..... **101**

3.4 A formação de professores em tempos de inclusão..... **109**

4 ABORDAGENS SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... **115**

4.1 A teoria das representações sociais(TRS), origem e conceitos..... **115**

4.2 Os tipos de abordagens da teoria das representações sociais e a relevâcia da teoria do núcleo central para este estudo..... **122**

4.3 Os conceitos de objetivação e ancoragem da teoria das representações sociais e a reflexão para este estudo..... **132**

4.4 Representações Sociais, sua relevância na área de educação: produções acadêmicas da educação especial/inclusiva..... 135

5 ABORDAGENS SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA 140
5.1 Campo empírico..... 145
5.2 Os participantes..... 149
5.2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa..... **150**
5.3 Caracterização dos cursos de Pedagogia das IES selecionadas para a pesquisa..... 154
5.4 Procedimentos e instrumentos utilizados para coleta e análises de dados..... 158
5.4.1 Técnica de associação livre de palavras..... **159**
5.4.2 Entrevistas semiestruturadas..... **162**
5.4.3 Teste do núcleo central..... **164**
5.4.4 Análise dos dados..... **165**

6 ABORDAGENS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE "PESSOA COM DEFICIÊNCIA" NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES..... **172**
6.1 Representações de "pessoa com deficiência": o que dizem os estudantes iniciantes de Pedagogia..... **173**
6.1.1 Desvelando o conteúdo e a organização interna das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes..... **173**
6.1.2 Sentidos construídos acerca das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes..... **177**
6.2. Representações de "pessoa com deficiência": o que dizem os estudantes concluintes de Pedagogia..... **194**
6.2.1 Desvelando o conteúdo e a organização interna das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes concluintes..... **194**
6.2.2 Sentidos construídos pelos estudantes concluintes acerca das representações sociais de "pessoa com deficiência"..... **197**
6.3 A estrutura das representações sociais de "Pessoa com Deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia..... 204
6.3.1 Desvelando a estrutura das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes de curso de pedagogia..... **207**

6.3.2 Desvelando a estrutura das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes concluintes de curso de pedagogia..... **212**

6.4 As semelhanças e diferenças nas representações sociais de "Pessoa com Deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia..... **216**

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **225**

REFERÊNCIAS..... **232**

APÊNDICES..... **257**

1 INTRODUÇÃO

> É inútil procurar encurtar caminho e querer começar já sabendo que a voz diz pouco, já começando por ser despessoal. Pois, existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de viver, nunca se pode chegar antes. A via crucis é um descaminho, é a passagem única, não se chega senão através dela e com ela.
>
> CLARISSE LINSPECTOR

Este trabalho acadêmico insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e surgiu do interesse em compreender as representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da cidade do Recife/ PE e região metropolitana, bem como, as implicações dessas representações para a prática docente.

É importante descrever desde quando foi dirigido o olhar para alunos que apresentam diferenças na aprendizagem ou deficiências específicas, até porque é extremamente prazeroso, desvelar nessas lembranças o entrelaçamento desde sempre da trajetória profissional e pessoal com a construção do nosso objeto de estudo. Concordamos com a afirmação de Silva (2010, p.23), quando diz que:

> A escolha de um objeto de pesquisa não se constitui nunca um processo arbitrário. O pesquisador, ao mesmo tempo em que o escolhe, vê-se, também, escolhido por um objeto que se projeta em uma trama densa onde são articulados os percursos e os percalços de sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

No início dos estudos sobre Psicologia, na Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE), no ano de 1979, surgiu uma significativa e primeira oportunidade de realização de estágio na extinta Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), na unidade que funcionava no Alto da Foice, que ficava na comunidade de Mangabeira, que hoje é um bairro da cidade do Recife, localizado na região norte, no estado de Pernambuco.

Durante o período de dois semestres letivos, a atuação na função de monitora de grupos de menores que apresentavam dificuldades de aprendizagem e deficiências específicas, no caso Deficiência Física e Síndrome de Down, despertou interesse, curiosidade pessoal e profissional, além do desejo de compreender de forma mais minuciosa porque esses alunos

não conseguiam acompanhar o ritmo das atividades propostas e quais as reais limitações e possibilidades que eles possuíam, bem como, a preocupação de como lidar com essas questões pedagogicamente. A partir dessa experiência percebi que o atendimento pedagógico oferecido a esses alunos que apresentam qualquer diferença no seu processo de aprendizagem, representava um grande entrave a ser resolvido. Desde então, as primeiras inquietações em busca de respostas começaram a surgir.

Nessa época, a Educação Especial se organizava como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a perspectiva integracionista, desencadeia ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação e permanece a concepção de "políticas especiais" para tratar da educação de alunos com deficiência. (BRASIL, 2008a).

Com o objetivo de melhor compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de alunos que apresentam diferenças no seu desenvolvimento, a busca de leituras e estudos sobre o assunto precisava ser intensificada; assim sendo, com o término da graduação em Psicologia, em 1983, constatei que era necessário um aprofundamento maior nas questões teóricas relacionadas à educação desses alunos. Desta forma, o curso de Especialização em Psicologia Pedagógica com ênfase nas dificuldades de aprendizagem, realizado na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, em 1984, cumpriu a missão de colaborar com os primeiros conhecimentos sistematizados sobre essas questões.

Ao término dessa significativa especialização, o interesse de colocar em prática os conhecimentos adquiridos foi despertado, e o sonho profissional de organizar um espaço de atendimento Psicopedagógico Clínico e Terapêutico para esses alunos também. Então, no ano de 1985, uma atuação Psicopedagógica que perdurou por quinze anos, na cidade do Rio de Janeiro, foi iniciada com a organização de um espaço que realizava Avaliações, Atendimentos Psicopedagógicos e indicações para outros profissionais, para tratamentos específicos ou solicitações de exames complementares, nas áreas de Fonoaudiologia, Neurologia, Oftalmologia, Fisioterapia, entre outras que se fizessem necessárias. Nesse local também eram oferecidos cursos de extensão sobre Educação Especial e dificuldades específicas na aprendizagem, cujo público alvo era composto de estudantes e profissionais das áreas de educação e saúde.

A experiência profissional nesse espaço de atuação Psicopedagógica foi extremamente valiosa, e o que mais despertou a minha atenção, durante esse período, foram às dificuldades metodológicas que os profissionais do sistema educacional- que trabalhavam com esses alunos- assumiram ter, e também o discurso sempre inconsistente sobre como eles os percebiam. Assim sendo, essas dificuldades sinalizadas contribuíram para os primeiros questionamentos sobre a falta de saberes desses profissionais, para a atuação docente com pessoas que apresentam diferenças na aprendizagem e/ou deficiências específicas.

Nessa época, é imprescindível lembrar que a Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, "Da Educação, da Cultura e do Desporto", Artigo 205, determina que "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". E no seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988). Entretanto, uma parcela significativa de indivíduos continuava impedida de exercer esse direito, por apresentar deficiência.

No ano de 1992, juntamente com um grupo de profissionais das áreas de saúde e educação, fundamos a Cooperativa Educacional Integrada Tupambaé, mantenedora da Escola Tupambaé, para atender alunos que apresentavam deficiências específicas, o que possibilitou a formação de um maior vínculo profissional com esses alunos, representando uma rica possibilidade de olhar, conviver e atuar psicopedagogicamente com as diferenças, suscitando sempre mais inquietações.

A título de ilustração, Tupambaé significa cooperativa na língua dos índios Tupi-guarani, nas tribos do sul do Brasil e da América Latina, sendo que, para outros povos indígenas, significa "coisas de Deus".

O campo de atuação da Cooperativa abrangia avaliação psicopedagógica, acompanhamento pedagógico e terapêutico de crianças, adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência física, intelectual, auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Down e outras síndromes decorrentes de comprometimentos orgânicos e/ou emocional grave. O currículo era voltado para a acessibilidade do processo de aprendizagem, envolvendo aspecto cognitivo, psicomotor, sócio afetivo e o exercício da cultura cidadã. A minha atuação no setor de avaliação e de atendimentos psicopedagógicos e na coordenação educacional proporcionou uma visão mais ampliada das limitações e possibilidades dos alunos inseridos naquela instituição.

Vale destacar que a experiência com esse alunado, possibilitou a construção de saberes significativos para minha vivência profissional com esses discentes, bem como, validou muitos conhecimentos adquiridos na minha formação profissional, posto que, que numa reflexão atual constato o quanto contribuíram para a elaboração das minhas concepções sobre pessoas com deficiência, principalmente no que diz respeito a visualizar todos os alunos como capazes, e não tomar como foco as suas limitações, e sim as suas potencialidades. Novaes et al. (2011), afirmam que as investigações na área de educação têm revelado que as representações sociais guiam as ações docentes como fruto das interrelações de saberes, principalmente saberes do cotidiano, saberes do senso comum.

Dessa rica experiência profissional de atuação na Cooperativa, durante oito anos, suscitaram reflexões sobre as dúvidas relatadas por todos os profissionais, de como atuar com os alunos com deficiência, uma vez que era percebida uma falta de clareza por parte da equipe profissional sobre o que eles realmente consideravam em relação a esses alunos. Essas reflexões levaram a duas constatações durante esse período: a ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das diferenças e/ou deficiências; e o não reconhecimento das potencialidades desses alunos, colocando sempre mais em evidência as suas limitações.

Com relação à primeira constatação, só a partir da elaboração da Portaria Ministerial nº 1793, de dezembro de 1994, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, com conhecimentos sobre alunos com deficiência, pois até então não havia nenhuma recomendação oficial a esse respeito. Em 2001, o documento intitulado "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena", recomenda a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com deficiência, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas. (BRASIL, 2001). Antes desses documentos, esses conteúdos só eram oferecidos em disciplinas eletivas dos cursos de formação de professores, nas habilitações em Educação Especial ou nas especializações.

Com relação à segunda constatação, quando os professores desenvolvem uma visão de que seu aluno é incapaz, eles terminam por abandoná-lo, não favorecendo situações de interação que possibilitem o avanço cognitivo e o desenvolvimento dos alunos. Esta reflexão nos revela a importância do estudo das representações sociais para compreender as implicações destas nas atuações docentes com pessoas com deficiência. Nessa direção, Oliveira (2004), considera que tais representações orientam novas percepções, traçam

realidades, e do lado do professor afetam o próprio desenvolvimento destes com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as próprias estratégias de ensino realizadas em sala de aula.

No ano de 1995, o curso de Especialização em Psicopedagogia Diferencial, na PUC/RJ, oportunizou aprofundamento de conhecimentos da área de Educação Especial implicando em mudanças significativas na minha forma de pensar sobre o seu alunado. Este curso também significou um marco na minha trajetória profissional, pois, iniciei reflexões sobre o paradigma da Educação Inclusiva, a partir do conhecimento da Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, na Espanha. Desde então, o princípio que considera a educação como um direito de todos, tornou-se o fundamento básico da Educação Especial no Brasil. (SASSAKI, 2005). Dessa forma, ao se tornar signatário da referida declaração, o nosso país deu visibilidade às questões relativas à inclusão e exclusão na educação. Desde então, instalou-se um processo de profundas transformações no sistema educacional brasileiro, que teve como desdobramento mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pelo paradigma da educação inclusiva.

No Brasil, também em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos que apresentavam deficiências, e possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994). E em 1996, foi elaborada a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394, de 20/12/96, (BRASIL, 1996) que destina o Capítulo V inteiramente à Educação Especial. A partir deste marco, os documentos oficiais legais e complementares, de normatização ou de orientação à política educacional, foram todos organizados em consonância com a atual LDBEN e preveem que, aos alunos com necessidades educacionais especiais, sejam garantidos a educação e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades. (BRASIL, 1996).

O termo "necessidades educacionais especiais" foi adaptado à terminologia educacional brasileira e vem do documento original de Salamanca (UNESCO, 1994), apesar de no Brasil ainda estar sendo utilizado, por constar na nossa LDB, usaremos a terminologia pessoa com deficiência, termo mais atual, que consta na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educacional Inclusiva. (BRASIL, 2008a), por considerarmos mais pertinente para o nosso estudo, levando em consideração que as necessidades especiais não dizem respeito apenas às deficiências, mas a todas as situações representativas de dificuldades

de aprendizagem. Em alguns momentos, substituiremos pessoa por aluno, por estarmos nos referindo ao âmbito educacional.

No ano 2000, iniciei uma nova trajetória em terras pernambucanas, em Recife, cidade de origem, trazendo na bagagem conhecimentos teórico-práticos preciosos, de valor incalculável, construções e desconstruções de paradigmas científicos relacionados à deficiência e suas consequências na aprendizagem, além da rica convivência com pessoas com deficiência, o que despertou grande interesse e respeito.

No ano de 2001, com a aprovação no concurso para professora contratada da disciplina Educação Especial, no Centro de Educação da UFPE, para atuar no curso de Pedagogia, considerado um grande desafio, pois nesse exato tempo acadêmico um novo ser profissional foi despertado em mim, o "ser docente", com novas e instigantes inquietações sobre o tema deficiência. Nesse mesmo ano, a Convenção da Guatemala (1999), foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. (BRASIL, 2001) e reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais seres humanos.

Durante essa atuação acadêmica, no biênio 2001/2003, chamo a atenção para a preocupação dos alunos sobre como iriam ensinar pessoas com deficiência, ao concluírem o curso, sem terem recebido conhecimentos aprofundados e sistematizados sobre esta temática, bem como, sem terem realizado estágios no campo educacional com esses indivíduos, o que eles consideravam bastante significativo. Nessa época, não ficou claro que concepções estes futuros professores tinham sobre essas pessoas, nem com relação às potencialidades e limitações desses educandos.

Assim sendo, essa nova atividade docente provocou em mim os primeiros questionamentos acerca da importância da formação de professores, no sentido de incluir nos seus conteúdos programáticos, procedimentos educacionais direcionados para atender à diversidade existente no sistema educacional, bem como reflexões que colaborem para a extinção de rótulos e preconceitos existentes com relação às pessoas com deficiência.

Na tentativa de procurar respostas para esses questionamentos, iniciei em 2003, Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Didática de Conteúdos Específicos, da UFPE, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Lima, com a pesquisa intitulada "Desvelando o lugar da Educação Especial nas matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia e do Curso Normal Superior à luz da Teoria da Inclusão". Essa dissertação foi defendida no ano letivo de 2005, e nela procuramos investigar as matrizes curriculares dos referidos cursos na cidade de Recife-

PE, identificando a existência de conteúdos nas disciplinas de Educação Especial ou afins, que contribuíam para a formação do professor para a Educação Inclusiva.

Os resultados da referida pesquisa revelaram que a existência de conteúdos nessas disciplinas sobre Educação Especial/Educação Inclusiva atende ao conceito de professor capacitado, presente na Resolução CNE/CEB2/11/09/2001 do MEC, pois, através do currículo prescrito, o professor pode comprovar que esses conteúdos estão inclusos na sua formação. Porém, percebemos que apenas a existência deles (dos conteúdos) não é suficiente para o professor ser considerado capacitado para atuar em classes comuns, com alunos que apresentam deficiências específicas e diferenças na aprendizagem, visto que é necessário também, que as proposições sobre currículo, avaliação do processo de ensino-aprendizagem e formação de professores apresentem perspectivas inclusivas, que contribuam para a construção de uma escola que priorize uma educação de qualidade para todos, baseada em fundamentos democráticos e na valorização de toda e qualquer diversidade que esteja presente no sistema educacional. (SANT'ANA, 2005).

No biênio 2006/2008, atuei nos cursos de Licenciatura, como professora contratada da UFRPE, nas disciplinas de: Psicologia Geral, Psicologia da Educação I e II. Essa experiência contribuiu para as novas reflexões acerca da formação de professores para a Educação Inclusiva. Pude perceber que os alunos das licenciaturas diversas, por não terem cursado disciplinas específicas de Educação Especial/Educação Inclusiva, não incluiam nas suas discussões acadêmicas questões sobre pessoas com deficiência, o que não diferenciava muito dos alunos dos cursos de Pedagogia da UFPE que, mesmo cursando a disciplina específica dessa área, relatavam em sala de aula e nos trabalhos desenvolvidos que não se sentiam preparados para a atuação pedagógica com pessoas com deficiência. Segundo eles, os conteúdos não eram suficientes e eles sentiam a necessidade de realizar estágios onde pudessem atuar com essas pessoas, no intuito de melhor entendê-las, colocando os conhecimentos aprendidos na prática e possibilitando trocas e interações significativas.

Em 2007, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, e apresenta uma reelaboração do conceito de deficiência, Nesta, a deficiência é compreendida na medida das possibilidades de atuação (funcionalidade) do sujeito no meio. O conceito que perpassa os capítulos da convenção desloca a questão da deficiência do sujeito para as possibilidades de estabelecimento de relações deste com o mundo cultural em que ele atua. A deficiência, nesta concepção, deixa de ser um "problema" do sujeito e passa a ser uma questão social (BRASIL, 2009).

Ao término da experiência docente na UFRPE, no ano de 2008, tive o conhecimento que no Brasil é elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar e social de alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino. Esta nova política se propõe a acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais,visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Na útima década, atuei em cursos de Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial/Inclusiva de Instituições de Ensino Superior, da rede privada de Pernambuco e da Paraíba, ministrando a disciplina de Educação Inclusiva. Nessa atuação, pude perceber que os alunos, mesmo já sendo graduados nas áreas de saúde e educação, afirmavam procurar cursos *Lato Sensu*, com o objetivo de compreender melhor questões relacionadas a aprendizagem das pessoas com deficiência. Esses alunos também alegavam que a ausência de saberes docentes que tratem adequadamente da educação das pessoas com deficiências, nos cursos de formação de professores, levavam-nos a buscar na formação continuada respostas para essas ausências. Essa experiência docente suscitou mais questionamentos acadêmicos, levando em consideração, que mesmo já sendo profissionais e alunos de cursos de especialização, eles não tinham concepções definidas sobre pessoas com deficiência.

Essa preocupação e frustação dos professores, quanto à falta de preparação e suporte para atuar com pessoas com deficiência inclusas nas turmas regulares, ganha evidência durante os cinco anos de atuação (2006/2009) na função de Psicóloga Educacional de uma Instituição Religiosa da cidade do Recife-PE, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. Segundo os professores, quando eles se deparavam com esse alunado em sala de aula, eles sempre tinham dúvidas em relação às possibilidades de aprendizagem desse grupo específico. As necessidades educacionais desse alunado, eram sempre percebidas pelos docentes como algo que devia ser alvo de atenções de especialistas e não da comunidade escolar, a qual, na compreensão deles, é organizada para pessoas sem deficiência.

Em março de 2012, ingressei no Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, no Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, sob a orientação da Profa. Dra. Clarissa Araújo. A partir de nossas discussões no Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão (GEFAI)[1] surgiram inquietações relacionadas ao nosso objeto de pesquisa que nos levou a pensar sobre a possibilidade de compreender as

[1]- *Este Grupo de Pesquisa é registrado no diretório de Grupos de Educação Pesquisa do CNPQ e é formado por professores, estudantes de graduação e pós-graduação do PPGE, do Centro de da UFPE, sob a liderança da Profa. Dra. Clarissa Araújo.*

representações sociais de pessoas com deficiência, dos alunos dos cursos de Pedagogia, levando em consideração que, durante toda a trajetória profissional descrita, não foi constatada com clareza que concepção os alunos dos cursos de Educação Superior, Especialização , professores e profissionais das áreas de educação e saúde das Instituições de Ensino tinham sobre pessoas com deficiência. Então, trouxemos para o doutoramento o desafio de realizar essa análise através dos aportes da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (1978) e demais autores da área, como Denise Jodelet (1989), Jean Claude Abric (1994) entre outros.

E no final do curso de doutorado, no ano de 2015, tive o conhecimento de que no Brasil é instituída , a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, que se "[...] destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015). Esse documento elabora o enquadramento legal com impacto na educação, aplicável no âmbito das políticas públicas nacionais, tendo como garantia um sistema educacional nacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

No nosso estudo, a Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Serge Moscovici leva-nos a dirigir o olhar para compreender o sentido atribuído às pessoas com deficiência, pelos alunos dos cursos de Pedagogia. De acordo com Moscovici (2010), representações sociais são teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço específico, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta da realidade. É na interação com o mundo e com os parceiros que o sujeito elabora o conhecimento e vai se socializando, construindo valores e se apropriando das ideias que circulam na sociedade.

Representação Social, em síntese, é esse sentido que construímos e atribuímos às coisas, nas relações sociais, tendo em vista nossas pertenças e nossas diferenças. Madeira (1991) argumenta que como toda cultura vai se diversificando em distintos grupos e nas suas particularidades, as representações sociais atuam como canal e como expressão de distinção e têm a ver com história e construção da identidade. Para a autora, quando trabalhamos com representações sociais estamos sempre buscando compreender, apreender sinais, indícios e pistas sobre como pessoas e grupos constroem e atribuem sentidos aos objetos.

Neste estudo, entendemos as pessoas que apresentam deficiências não como sendo seres humanos incapazes e incompletos. Pelo contrário, entendemos como pessoas que têm uma ou mais limitações de ordem sensorial, física ou cerebral. O termo deficiência, na

expressão "pessoa com deficiência", a nosso ver, não significa restrição, redução, pois deficiência é apenas e tão somente uma característica do indivíduo, e não a totalidade deste. Trata-se, pois, de reconhecer a existência de uma ou mais "deficiências" de uma pessoa, mas não de simplesmente rotulá-la como deficiente.

Logo, a compreensão que temos da pessoa com deficiência é aquela que encerra, no termo deficiência, a ideia de modificação, superação e convivência com essa característica, com um valor positivo. (SANT'ANA, 2005). Campbell (2009) concorda com esse argumento quando afirma que o ser humano é capaz de realizar verdadeiros prodígios, ultrapassar obstáculos considerados como intransponíveis se superando a cada dia, conquistando novas fronteiras.

Destarte, acreditamos que a deficiência de uma pessoa não pode ser ser vista como uma condição isolada, obstáculo ou impedimento que impossibilite o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Campbell (2009) complementa essa reflexão, quando argumenta que, por um longo tempo, as dificuldades das pessoas com deficiência têm sido compostas por uma sociedade que inabilita e que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que às potencialidades dessas pessoas.

Na atualidade, em várias partes do mundo, busca-se combater a exclusão social. Nesse contexto, Gatti (2011) sinaliza que a atenção às diferenças ganha centralidade na pauta da educação, e as desigualdades de origem socioeconômica passam a ser ombreadas com outras, como as de gênero, étnico-raciais, de idade, orientação sexual e das pessoas com deficiência, interesse do nosso estudo.

O debate sobre a educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, a partir da década de 80, denominado inclusão social, que tem como princípio básico a igualdade de direitos e de oportunidades entre todos os membros da comunidade. E, apesar de não ter se iniciado no contexto da Educação Especial e sim nos movimentos sociais pela luta dos direitos humanos, refere-se também a esta, na medida em que seu alunado também faz parte da população historicamente excluída da escola e da sociedade. Portanto, a Educação Inclusiva deve ser entendida como um movimento de toda a educação, e não apenas da Educação Especial.

A partir da década de 1990, a educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, fortalecendo discursos e propostas que revelam a intenção de garantir educação para todos. Gatti et al. (2011) afirmam que: "a educação consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas, encontra nesse cenário, seu grande

suporte e as fortes reivindicações e as lutas por uma educação de qualidade para todos é a expressão da busca por esse direito (p.23).

No campo da educação, o paradigma da Educação Inclusiva surgiu para se contrapor ao paradigma da exclusão escolar, em que alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes das esperadas pela instituição escolar. Nessa perspectiva, a escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar, ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos.

> A inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que ela: representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado (SASSAKI, 2005, p.18).

No discurso atual, é defendido que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações, organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades.

Concordamos com Mendes (2004), quando visualiza a política de formação de professores como um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a inclusão não se restringe à formação de professores. Esta perspectiva coloca na formação de professor, o desafio de entender o seu papel como co-participante em uma proposta de educação inclusiva. Silva (2009) considera que uma escola inclusiva vai-se construindo, dependendo de vontades políticas e, sobretudo das respostas que a escola e a comunidade souberem dar.

A discussão sobre a formação de professores tem sido temática constante no debate sobre a Educação Inclusiva, porque vem se tornando evidente, no âmbito das instituições formadoras e dos contextos educativos, a importância de se ter professores que atuem nas situações práticas, de forma reflexiva e competente, a fim de acolher a diversidade nesses âmbitos. Dentro dessa categoria as pessoas que apresentam deficiência também estão inseridas. Sant'Ana (2005, p.20) aponta que:

> Dentro do movimento em prol de uma escola inclusiva, o papel do professor é significativamente importante, pois, a atuação deste numa perspectiva inclusiva, possibilita-o respeitar a diversidade dos educandos, contribuindo, desta forma, para o aprimoramento do processo educativo.

Martins (2012) considera um dos grandes desafios dos sistemas educacionais, na atualidade, construir uma escola numa perspectiva inclusiva que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem. E enfatiza a importância de investimento na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo- nesta categoria- os alunos que apresentam deficiência. Pimentel (2012) concorda com Martins (2012), quando enfatiza que a inclusão educacional requer professores preparados para compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. E complementa, afirmando que a inexistência dessa formação gera o fenômeno da pseudo inclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, pois estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem do seu grupo.

Oliveira (2006) considera a formação inicial do professor como uma das tarefas mais significativas para dar consistência à Educação Inclusiva, uma vez que, é a partir de sua formação que os alunos-docentes serão convidados a investir em saberes pessoais e profissionais, a fim de entender seu contexto e sua tarefa educativa com propósitos inclusivos. Tardif (2002) assinala que a atividade docente envolve a integração de um conjunto de saberes, como: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência que serão conceituados ao longo do nosso estudo. E, na compreensão do autor, é o amálgama entre esses saberes- mobilizados por sujeitos concretos- em um um espaço e contexto estabelecido, que definirá uma prática efetiva. Estes saberes, como aponta Tardif (2002) são provenientes de fontes diversas e não estão desvinculados das trajetórias de vida dos professores. O professor é um ator social, participa de espaços formativos, tem uma história de vida, cultura e personalidade. Machado (2006), nessa direção, complementa que ao ensinar o professor mobiliza uma variedade de saberes e também representações e essas, por sua vez, guiam as ações docentes e os comportamentos.

Silva (2008) ressalta que, antes de chegar aos cursos de formação profissional, os alunos têm oportunidade de vivenciar experiências que lhes possibilitem refletir sobre os professores e a escola, suas tarefas e funções. Dessa forma, eles chegam a esses cursos com conceitos e representações sobre o que é ser professor, e esses conteúdos vão permear a sua formação docente. No nosso entendimento, eles chegam também com representações sociais de pessoas com deficiência, pois essas pessoas também fazem parte do contexto social, exterior ao sistema educacional, e quando existe oportunidade de ter experiências com elas, dentro ou fora desse sistema, acreditamos que essa experiência oportuniza a elaboração de

representações sobre "pessoa com deficiência", que trarão repercussões na futura atividade docente.

Segundo Pimenta (2002), os saberes da docência, ligados "à experiência" são os que os alunos quando chegam ao curso de formação já têm, tais como: sobre o que é ser professor, o saber de experiência de alunos que foram de diversos professores, em toda a sua vida escolar, o que sabem sobre o ser professor- por meio da experiência socialmente acumulada- bem como, o que sabem um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Entram também nessa categoria de saberes, os que são adquiridos durante a formação e os que estão relacionados com as interações sociais. No nosso foco particular, dirigimos o olhar para as interações com pessoas com deficiência.

Em outro nível, os saberes da experiência também são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, esses saberes constituem um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam o seu trabalho cotidiano (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Apesar de não se constituir foco de interesse desta pesquisa os saberes docentes, eles estarão presentes nas nossas refelexões, pois consideramos que, em educação faz-se sempre necessário ampliar a visão entre novas imagens que estabeleçam pontes entre as abordagens teóricas da formação inicial e a prática docente.

Novaes et al. (2011) afirmam que a possibilidade de compreender as representações, têm renovado esperanças de educar o futuro professor, considerando como ponto de partida os conceitos, conhecimentos e imagens que eles trazem consigo e com os quais constroem a fusão de saberes, ou seja, é a fusão do saber existente e a nova informação que resulta em outro saber, um saber reelaborado.

Concordamos com Pimenta (2002), quando afirma que para ressignificar os processos formativos é preciso partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, e transportando essa afirmação da autora para o nosso estudo, é necessário também que esses processos formativos considere a importância de compreender as representações sociais dos seus alunos sobre "pessoa com deficiência", uma vez que compreendemos que essas representações irão também compor o repertório de saberes docentes que serão mobilizados para as futuras atuações no âmbito da Educação Inclusiva.

Assim, podemos perceber, através das leituras realizadas e das discussões apresentadas pelos autores, que os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas que visam à efetivação do paradigma da Educação Inclusiva, vêm sendo questionados e pesquisados por diversos

atores envolvidos no cotidiano da Educação Brasileira, e que muita modificação com relação ao currículo acadêmico, inserção de disciplinas específicas, mudanças nas legislações e elaboração de políticas públicas de formação de professores vêm acontecendo, e que ainda tem muito a ser realizado para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Dentro desse contexto de alterações em vários segmentos, constatamos um discurso de difícil modificação e que nos provoca inquietação, que é o dos professores alegando despreparo para atuar com pessoas com deficiência. Diante dessa constatação, questionamos: Por que os professores continuam afirmando que não estão preparados para atuar pedagogicamente com pessoas com deficiência, mesmo após as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito educacional, em prol da efetivação do paradigma da educação inclusiva?

Glat (2003) sinaliza que a inclusão não pode ser visualizada apenas como uma questão de política educacional e/ou social, pois representa um fenômeno subjetivo que envolve direta e pessoalmente cada um de nós, não podendo ser lida, unicamente, pelo viés sociológico, sendo também uma questão psicológica e individual. Segundo Amaral (1994), uma série de reações afetivo-emocionais é desencadeada e dirigida a esse outro diferente por deficiência.

Gatti (2011, p.13) complementa esse pensamento quando nos lembra que:

> Nos processos educacionais, não é possível descartar as questões da subjetividade. Elas colocam-se inicialmente na relação educacional: seres humanos aprendendo com seres humanos, em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria.

Sob esse prisma, entendemos que a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, traz à tona novos e inúmeros desafios para os professores e as reações destes frente à inclusão ligam-se, portanto, ao significado que esta tem para os referidos docentes, e o modo como a enfrenta depende- não só do suporte institucional e acadêmico- mas também dos recursos psicológicos que cada docente dispõe para lidar com essa realidade.

Larossa e Lara (1998.p.8-9) ampliam essa reflexão ao afirmarem que:

> O outro, ao olhar-nos, põe-nos em questão, tanto o que nós somos como todas as imagens que construímos para classificá-lo, para excluí-lo, para proteger-nos de sua presença incômoda, para enquadrá-lo em nossas instituições, para submetê-lo ás nossas práticas e, finalmente, para fazê-lo como nós, isto é, para reduzir o que pode ter de inquietante e de ameaçador.

Por sua vez, Pimentel (2012) afirma que a ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades desses alunos e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para

barreiras atitudinais e práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos alunos e resistência com relação à inclusão.

Carvalho (2004, p.73) percebe a fala reincidente dos professores, com relação ao despreparo para atuar com alunos com deficiência, como resistência ao paradigma da educação inclusiva, embora considere também essa resistência como natural, pois, "o novo assusta e mudança é um processo lento e sofrido. Creio que, ao refletir sobre as resistências, devemos examiná-las a partir da argumentação daqueles que resistem".

Na nossa compreensão, com relação a essa resistência citada por Carvalho (2004), acreditamos que são necessárias transformações na representação dos professores em relação às pessoas com deficiência, para que estas, quando matriculadas em classes regulares, não continuem sendo excluídas das oportunidades de desenvolvimento relacional e pedagógico. Omote (1994) afirma que, é a partir do significado ou das representações que as pessoas têm sobre o indivíduo com deficiência, que se estruturam as relações que se estabelecem com ele.

A partir das considerações apresentadas, elaboramos as nossas questões de estudo: quais as representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia? Onde os estudantes dos cursos de Pedagogia tiveram experiências com pessoas com deficiência? Quais as características das deficiências das pessoas com quem eles conviveram? Existem semelhanças e diferenças na estrutura das RS de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia? Nesta investigação acadêmica, partimos do pressuposto que vivenciar experiências com pessoas com deficiência, no curso de Pedagogia, contribui para a elaboração de representações sociais mais compatíveis com os princípios da Educação Inclusiva. Para este estudo, denominaremos de saberes docentes inclusivos todos os saberes relacionados à Educação Inclusiva.

Consideramos que compreender as representações sociais dos estudantes dos cursos de Pedagogia, sobre pessoas com deficiência, permitiu a identificação dos sentidos atribuídos a essas pessoas, contribuindo para reflexões sobre a formação de professores para Educação Inclusiva. Silva (2008) afirma que o estudo das representações sociais possibilita a compreensão das imagens, informações e atitudes que norteiam nossas práticas e são determinantes na formação dos professores. Assim, norteadas pelas questões postas e leituras realizadas, as representações sociais de "pessoa com deficiência",[2] dos estudantes dos cursos de Pedagogia configuraram o nosso objeto de estudo.

---

[2] *- O termo "pessoa com deficiência" deste estudo, encontra-se entre aspas por se tratar do termo indutor da pesquisa, que segundo Sá (1998), representa o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação.*

Escolhemos a formação inicial de professores para realizar o nosso estudo, pois, concordamos com Gatti et al. (2001), quando sinalizam a importância de realizar pesquisas acadêmicas que investiguem a formação inicial, que "ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual" (p.15). Pimenta et al. (2012,p.11-12) argumentam que:

> Os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessante que possam parecer não se efetiva, não geram efeitos sobre a sociedade. Por isso é preciso investir na formação e no desenvolvimento dos professores.

A escolha pelos cursos de Pedagogia se deu, também, por entendermos que a formação inicial possibilita ao professor participar do princípio da vida escolar dos alunos. Assim sendo, ele é um profissional que contribui para a construção de uma nova mentalidade social, levando-se em consideração, principalmente, que o trabalho com "a proposta inclusiva beneficia a todos, deficientes ou não, colaborando para que se desenvolvam sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade orgânica". (CARVALHO, 2003, p.11).

Santos (2002) defende que o curso de Pedagogia precisa ampliar suas referências epistemológicas, teóricas e metodológicas para assumir o desafio de formar educadores capazes de atuar na prática educativa de inclusão de alunos que apresentam deficiências, e enfrentar a "dialética inclusão/exclusão". (p.41). Freitas (2009) afirma que os espaços de formação precisam considerar o professor como sujeito capaz, carregado de saberes e experiências, as quais poderão servir de ponto de partida para as discussões e temas a serem abordados como, por exemplo, a Educação Inclusiva. Ou seja, a formação deve ser o espaço onde as transformações de concepções e práticas se concretizem, indo mais além, onde as representações sociais de pessoas com deficiência elaboradas pelos estudantes contenham elementos constitutivos imbuídos de valores inclusivos que valorizem as diferenças, respeitem a dignidade humana e promovam a ética nas relações.

Com relação ao nosso interesse neste estudo, por pessoa com deficiência, André (2011), afirma que nas pesquisas realizadas sobre a formação de professores nas últimas décadas, existe temáticas que ela considera que merecem mais atenção, entre elas a autora cita investigações sobre como atuar pedagogicamente com essas pessoas. E como uma categoria socialmente construída, a deficiência tem, historicamente, sido alvo de representações sociais equivocadas embasadas em crenças e valores que depreciam as pessoas que as apresentam.

Neste estudo, a definição do objeto apoia-se na consideração de que o agir cotidiano não é neutro, pois se enraíza no complexo movimento pelo qual o sentido dos objetos toma forma para os sujeitos, orientando-lhes as comunicações e condutas. Madeira (1991) reflete que, se uma profissão leva as marcas de um saber próprio, leva também a de valores, normas, modelos, símbolos, demandas, etc. que configuram seu espaço na dinâmica de uma dada totalidade social, orientando de forma subliminar, inclusive, a própria configuração daquele saber, de seus objetos, agentes e destinatários.

A escolha pela cidade de Recife/PE se deu pelo conhecimento dos dados estatísticos com relação ao número crescente de matrículas de alunos da Educação Especial, registradas nas dependências administrativas: estadual, federal, municipal e privada. A partir da consulta de informações sobre esses dados, constatamos que foi em 1998, por exigência do MEC, que os censos educacionais começaram a registrar em separado as matrículas de alunos considerados pertencentes à Educação Especial, que é definida no capítulo V, art 58, da atual LDB (Lei nº9. 394/96), como "...uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais". (BRASIL, 1996).

As ações públicas em Educação Especial da Secretaria de Educação de Município do Recife são norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e Plano Municipal de Educação. No ano de 2002, a rede de ensino da cidade de Recife/PE estava composta por 222 escolas regulares, 03 especiais e 74 inclusivas. Estavam matriculados 119.595 alunos, sendo 16.841 da Educação Infantil, 100.950 do Ensino Fundamental e 1.804 do Ensino Médio. Desse total, 924 eram alunos da Educação Especial, sendo 13 da Educação Infantil, 860 do Ensino Fundamental, 10 do ensino médio e 41 da Educação de Jovens e Adultos. (GLAT, 2003).

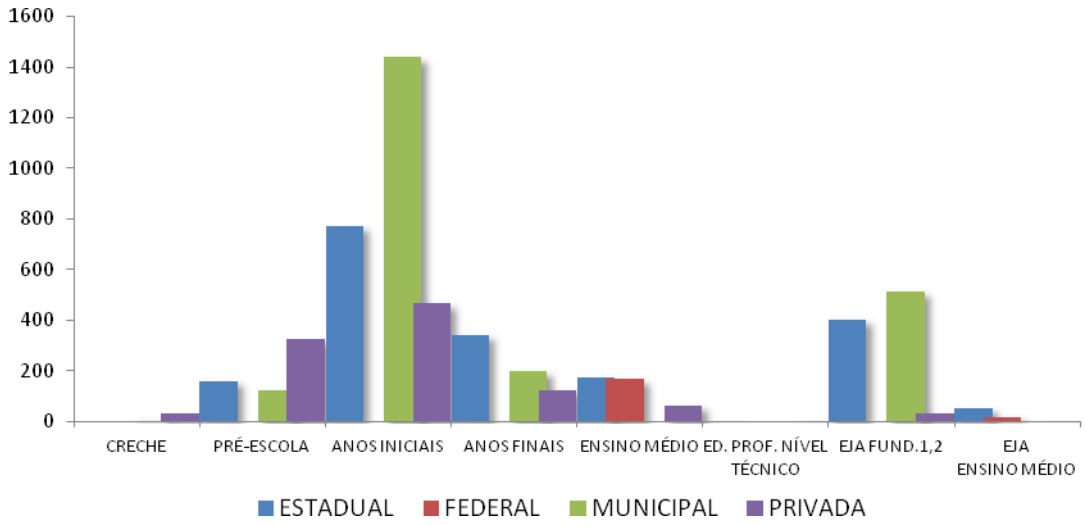
De acordo com o exposto acima, no ano de 2002 foram matriculados na cidade do Recife/PE, 924 alunos da Educação Especial e segundo o Censo Escolar de 2010, o total de alunos da Educação Especial matriculados foi de 5.469, de acordo com o quadro 1 e com o Gráfico 1. (INEP, 2011).

Quadro 1 – Matrícula inicial/ EDUCACENSO/PE/2000

		MATRÍCULA INICIAL/ EDUCACENSO/ PE/2010							
		EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUSOS)							
MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	ED. PROF. NÍVEL TÉCNICO	EJA FUND.1,2	EJA ENSINO MÉDIO
RECIFE	ESTADUAL	0	163	775	344	174	4	405	55
	FEDERAL	0	0	0	2	169	0	0	21
	MUNICIPAL	12	123	1.443	199	0	0	516	0
	PRIVADA	33	327	468	125	65	8	36	2
	TOTAL	45	613	2.686	670	408	12	957	78

Fonte: INEP (2011) – Dados coletados no site do INEP(www.inep.gov.br) 27/06/2014.

Gráfico 1 - Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Inclusos).



Fonte: INEP (2011).

A partir desses dados estatísticos (Gráfico 1), podemos considerar que o aumento das matrículas de alunos considerados pertencentes à Educação Especial, nos últimos oito anos, na cidade de Recife/PE foi extremamente significativo, assim sendo, os atuais professores da nossa cidade, necessitam estar aptos para lidar com as questões referentes à presença de pessoas com deficiência no meio educacional.

Como objetivo geral, procuramos compreender as representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da cidade do Recife e Região Metropolitana, bem como, as implicações dessas representações para a prática docente. E definimos como objetivos específicos:

a) Identificar o conteúdo, a organização interna e a estrutura das representações sociais de "pessoa com deficiência", construídas pelos estudantes dos cursos de Pedagogia;

b) Identificar semelhanças e diferenças nas representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes dos cursos de Pedagogia.

Atingimos os objetivos acima citados por meio de uma abordagem plurimetodológica do fenômeno, cujos procedimentos encontram-se descritos nas abordagens metodológicas da pesquisa. André (2009) considera positivo, nas pesquisas recentes, a combinação de duas ou mais técnicas de coleta de dados, segundo a autora, os "pesquisadores parecem se dar conta da necessidade de investigar o fenômeno educacional sob múltiplos ângulos". (p.246).

Realizamos, nesta parte da nossa pesquisa, um levantamento das produções acadêmicas similares à nossa investigação, com o intuito de analisá-las, revelando os diferentes enfoques desses estudos para encontrar relevância naquilo que objetivamos pesquisar na área, com relação às lacunas significativas.

Levantamentos desse tipo oportunizam avançar naquilo que já foi realizado para apresentar condições de responder o que ainda não foi respondido. Então, julgamos necessário traçar um panorama para melhor visualizar, no contexto geral dessas produções, as investigações que se aproximam e que se afastam da nossa pesquisa, no período de 2008 a 2013.

Identificamos estudos realizados a partir de 2008, ano em que foi instituído o documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, e que tomamos como referência para essa etapa da pesquisa, levando em consideração que, a partir da elaboração deste documento, tudo que diz respeito à área da Educação Especial foi revestido por uma perspectiva inclusiva, que sinaliza que a educação é um direito de todos, independente das dificuldades de aprendizagem ou das deficiências apresentadas, e que esse "todos", podem estar juntos convivendo de forma harmônica dentro do sistema educacional, com as suas diferenças respeitadas.

Portanto, sob o paradigma da inclusão, o trabalho pedagógico de caráter inclusivo deve, necessariamente, ser diverso e adequado para garantir a aprendizagem de todos os alunos, por mais intensas que sejam as diferenças que caracterizam a diversidade da clientela do sistema educacional.

Definimos alguns critérios com relação à seleção das fontes de pesquisa; serem produções no nível de *strictu sensu*, presentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES); para eleição dos

periódicos CAPES, serem classificados, a partir do "Qualis B2" Nacional) e apresentar trabalhos na área de Educação Especial/Inclusiva, o que nos fez eleger a Revista Brasileira de Educação Especial (Qualis A2) e a Revista Educação Especial da UFSM (Qualis B2).

Realizamos também levantamento das produções acadêmicas no site do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR, por ser o único do país, com cursos de Mestrado e Doutorado, que possui área de concentração: Educação do Indivíduo Especial e área de conhecimento: Educação Especial e na avaliação trienal 2013 da CAPES obteve conceito 6, indicativo de desempenho equivalente ao alto padrão internacional. (CAPES 2013).

E no site da UFPE, que possui um BDTD e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), dispõe de uma linha de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica e justifica-se por essa Instituição de Ensino Superior compor o nosso campo empírico e representar o espaço acadêmico onde nos encontramos envolvidos, com o compromisso de contribuir com os estudos teóricos dessa linha de pesquisa. Essas significativas fontes pesquisadas representam localizar estudos referentes às categorias teóricas organizadas para a nossa investigação no caso; Educação Inclusiva, Formação de Professores, Representações Sociais, Saberes Docentes e suas relações com Pessoas com Deficiência, foco do nosso trabalho.

Selecionamos também trabalhos apresentados em encontros nacionais, de referências no meio acadêmico, nas áreas de Formação de Professores e de Educação Especial/Inclusiva, a saber: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (GT15-Educação Especial) e (GT8-Formação de Professores); Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN (GT 15-Educação Especial) e (GT 8-Formação de Professores).

Utilizamos como referencial, para o levantamento das produções acadêmicas, de forma sequencial, as seguintes palavras-chave; Educação Inclusiva/Inclusão Escolar, Formação Docente/Formação de Professores, Representações Sociais e Saberes Docentes. Procuraremos nestas produções, estudos que apresentem embricamento dessas palavras-chave com pessoas com deficiência, que compõem o nosso objeto de estudo, bem como, pesquisas que tenham inter-relação entre as palavras-chave selecionadas e se aproximem da nossa investigação. Acreditamos que a localização e análise dessas produções científicas contribuirão para as nossas reflexões acerca do nosso objeto de pesquisa.

No Brasil, embora já existam diversos estudos acadêmicos sobre a Educação Inclusiva, propomo-nos a algo mais específico dentro deste paradigma, através de um recorte epistemológico que busca compreender as representações sociais de "pessoa com

deficiência”- dos estudantes de Pedagogia- bem como as implicações dessas representações para a prática docente.

Na pesquisa bibliográfica realizada no BDTD da Capes (2008 a 2012), não foi encontrado nenhum trabalho que identifique as representações sociais de “pessoa com deficiência” de estudantes de Pedagogia mesmo estes sendo, por lei, os profissionais indicados para trabalhar com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, promovendo os primeiros anos da inclusão escolar. As produções acadêmicas encontradas nessa busca têm como participantes das pesquisas, professores ou alunos com deficiência. Encontramos também pesquisas do tipo estado da arte ou avaliações de programas sobre Educação Especial. (Apêndice A).

Na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) dos três estudos localizados que se referem à inclusão, dois tiveram professores como participantes, e um elaborou o perfil da cidade de Marília/SP, com relação à inserção de alunos com deficiência.

Na revista de Educação Especial da UFSM, o único trabalho localizado pelo rastreamento das nossas palavras-chave trata da formação de professores para Educação Inclusiva, sendo o foco de interesse, alguns aspectos do trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil.

No Programa de Pós-graduação de Educação Especial da UFSCAR, encontramos dois trabalhos: um trata da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, sob os olhares dos docentes; e o outro realizou uma análise da proposta político pedagógica, da matriz curricular e das ementas das disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia das universidades públicas de São Paulo, buscando compreender de que maneira a Educação Inclusiva vem sendo contemplada.

No BDTD da UFPE, o único trabalho encontrado, dentro da nossa busca, visou compreender as representações sociais compartilhadas por professores e alunos sobre o aluno com deficiência no contexto da escola com proposta inclusiva. Este trabalho difere do nosso, pois, os alunos referidos são estudantes das escolas públicas de Recife/PE, e a autora teve como objetivo compreender como estas representações são construídas e como elas interferem na construção social da realidade, repercutindo nas relações com alteridade.

Nas produções acadêmicas da ANPED, no GT 8 (Formação de Professores), não encontramos estudos similares ao nosso. No GT15 (Educação Especial), localizamos três trabalhos sobre inclusão escolar, dois deles tratam sobre a inclusão no ensino superior e no ensino fundamental, e o terceiro retrata as resistências e impossibilidades sobre a inclusão nas representações sociais das professoras de escolas públicas.

Na nossa última busca, que aconteceu nas produções da ANPED, no GT 8 (Formação de Professores), encontramos três trabalhos que fazem referências à Educação Inclusiva; dois têm como categoria principal os saberes docentes e as relações desses com a prática inclusiva; e o outro realiza reflexões sobre a formação continuada e as ações inclusivas dos professores da rede municipal de educação de Belém/PA. No GT 15 (Educação Especial) localizamos oito trabalhos referentes à inclusão educacional, sete deles têm como participantes professores (ensino fundamental, educação física, ensino superior), e o oitavo trata da inclusão na escola regular, cujos participantes são estudantes com deficiência.

Após a consulta dessas produções acadêmicas, podemos concluir que o nosso trabalho difere em relação aos que já foram realizados, levando-se em consideração que foi dada particular atenção aos estudantes dos cursos de Pedagogia. Não ter localizados estudos com esse objetivo, levou-nos à constatação de que as referidas representações ainda não tinham sido pensadas, compreendidas ou discutidas em pesquisas acadêmico-científicas, com a especificidade do nosso olhar, dentro do campo empírico escolhido, para dar voz a esses estudantes, buscando compreender as suas representações sociais sobre "pessoa com deficiência".

Portanto, essa constatação nos impulsionou e reforçou a crença na possibilidade de diálogo entre a TRS e o nosso objeto estudo, "pessoa com deficiência". Acreditamos que as Representações Sociais de "Pessoa com Deficiência", dos estudantes dos cursos de Pedagogia, poderiam constituir uma importante fonte de investigação. E refletimos que, a partir de nossas análises, imergiram vários elementos que possibilitaram compreender que significado essas representações terão nas futuras práticas docentes, dos referidos estudantes, compreendendo também como tais representações contribuirão para formar um professor com uma visão menos excludente e mais inclusiva.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Ciências da Saúde, conforme o Parecer de nº 1.144.883, em 10/07/2015.

O conteúdo desta tese segue apresentado em seis partes: o contexto introdutório ora apresentado e cinco capítulos que se referem ao desenvolvimento e aos alcances da pesquisa realizada e, por último, as considerações que chegamos ao término da nossa investigação acadêmica.

No primeiro capítulo, abordamos as contribuições dos documentos legislativos internacionais e brasileiros que versam sobre a Educação Especial, em tempos de inclusão. Tecemos considerações sobre "pessoa com deficiência", referindo-nos às conceituações,

orientações para atuação pedagógica, direitos fundamentais, barreiras e mitos existentes. Além disso, tratamos sobre o conceito de acessibilidade e o uso da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa, em prol dessas pessoas.

No segundo capítulo, apresentamos concepções sobre a formação de professores que dialogam com o nosso objeto, "pessoa com deficiência", e destacamos os saberes docentes e suas implicações para a inclusão. Traçamos um panorama evolutivo sobre o curso de Pedagogia e sua relação com a Educação Inclusiva.

No terceiro capítulo, discorremos especificamente sobre a Teoria da Representações Sociais, sua origem, seus conceitos e abordagens existentes, sua relevância e produções acadêmicas na área da Educação Especial/ Inclusiva, bem como, a importância da Teoria do Núcleo Central para este estudo.

No quarto capítulo, situamos a trajetória teórico-metodológica do estudo e as opções pela Teoria das Representações Sociais, apresentamos os procedimentos de coleta e análise dos dados. Apresentamos também uma breve caracterização dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior selecionadas para a nossa pesquisa.

No quinto capítulo, os resultados deste estudo estão apresentados em quatro itens com o objetivo de compor a análise dos nossos dados. No primeiro, são apresentados os resultados das análises das representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes iniciantes; e, no segundo, dos estudantes concluintes. No terceiro, analisamos o Teste do Núcleo Central e o Método de Constituição de Palavras, com o objetivo de precisar a organização da estrutura interna das representações sociais de cada grupo de estudantes, e, no quarto item, identificamos as semelhanças e diferenças das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos dois grupos.

Por fim, tecemos as considerações finais do nosso estudo, enfatizamos a contribuição da Teoria das Representações Sociais para identificação das representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes dos cursos de Pedagogia, e apresentamos uma sucinta síntese dos principais achados analíticos e sua importância para a formação de professores em tempos de inclusão, bem como, indicações para estudos posteriores.

2 ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

> A rua de acesso à inclusão não tem um fim, porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino.
> PETER MITTLER

Neste capítulo abordamos as contribuições dos documentos legislativos internacionais e brasileiros que tratam da Educação Especial, em tempos de inclusão. Tecemos considerações sobre "pessoa com deficiência", referindo-nos às conceituações, orientações para atuação pedagógica, direitos fundamentais, barreiras e mitos existentes. Fazemos também referências, ao conceito de acessibilidade e o uso da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa, em prol dessas pessoas, como objetivo do surgimento de novas possibilidades para a autonomia e inclusão social.

2.1 A educação especial em tempos de educação inclusiva: concepções, documentos internacionais, a legislação brasileira e o atendimento educacional especializado (AEE).

A construção de uma sociedade livre, justa e solidária, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, somente será alcançada a partir de uma educação de qualidade para todos os brasileiros que tenham deficiência ou não. Considerada uma das mais democráticas, essa Constituição define, em todos os capítulos que versam sobre o Direito de Cidadão e o Dever do Estado, artigos específicos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), onde estão também inseridas as pessoas com deficiência. (BRASIL, 1988). Neste item, realizaremos um recorte e trataremos da educação das pessoas com deficiência.

A Educação Especial Brasileira pode ser dividida em três períodos distintos: no primeiro, houve o surgimento das instituições e entidades especializadas para atendimento de pessoas que apresentavam deficiências mentais, físicas e sensoriais. Esse atendimento surgiu de forma tímida no Brasil, durante o império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, mais tarde denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto

dos Surdos Mudos[3] em 1857, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

No final do Império, surgem duas instituições para deficientes mentais: em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje, Hospital Juliano Moreira e, em 1887, a Escola México, no Rio de Janeiro, ambas administradas pelo Estado. Apenas em 1911, foram concedidos apoio e assistência ao deficiente mental, quando o Serviço de Higiene e Saúde Pública, através da inspeção médico-hospitalar, instituiu a criação de classes especiais e formação de recursos humanos para atender esse grupo (JANNUZZI, 1985).

De acordo com Cunha (2013), em decorrência dos ideais de uma escola burguesa calcada, em grande parte, nos enfoques e nos procedimentos europeus, a educação a partir dessa época foi influenciada pela Medicina, priorizando formas terapêuticas em detrimento dos conteúdos pedagógicos, permitindo assim, práticas de ensino que, na maioria das vezes, procuravam adaptar o aluno às metodologias, não oferecendo, contudo, muitas alternativas para sua inclusão social. Nesse período, no que tange à natureza e à abrangência, as ações desencadeadas foram marcadas por iniciativas oficiais e particulares isoladas. (CUNHA, 2013).

No segundo período, foram elaboradas legislações específicas, onde o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi explicitamente assumido, em âmbito nacional, pelo Governo Federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para esse fim. Magalhães (2002) reforça que essas campanhas apresentavam um caráter emergencial, quais sejam: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão (1958) e, por fim, a Campanha Nacional para a Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (1960). As referidas campanhas tinham como objetivo expandir o atendimento educacional ofertado, nessa época, às pessoas com deficiência. (MAGALHÃES, 2002).

A partir da década de 1970, iniciou-se no país um processo de centralização administrativa e de coordenação de políticas por parte do Governo Federal, visando garantir os direitos das pessoas com deficiência. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão público federal responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil. Essa instituição tinha como meta promover, em todo território

---

[3]- O termo surdo-mudo foi usado desde a fundação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos em 1857, até a atual denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1957. O pressuposto para a retirada do termo "mudo" é de que os surdos poderiam adquirir a modalidade oral da língua. (ROCHA, 2007).

nacional, o atendimento especializado, bem como qualificar técnicos e docentes para o ensino especial.

Januzzi (2004) considera a criação desse órgão um divisor de águas na história da Educação Especial no país; pois, até então essa modalidade educacional esteve sempre ligada á filantropia e ao voluntariado. Todavia, ainda não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de "políticas especiais", segundo Cunha (2013), para tratar da educação de alunos com deficiência. Em 1986, o CENESP foi substituído pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE). E em 1992, a Educação Especial passa a ser gerenciada pela assistência técnica e financeira, denominada Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Albuquerque (2014) concorda com Cunha (2013), quando afirma que até o início dos anos 1970, havia uma acentuada dissociação entre as políticas públicas de educação especial e as políticas públicas de educação regular. Apesar da implantação de políticas públicas para educação especial, no período compreendido entre 1970 e 1980, ainda é forte o papel das instituições privadas, filantrópicas e assistenciais e, também, a continuidade do atendimento em espaços segregados na escola pública. Esse atendimento educacional ocorreu, sobretudo, nas classes especiais, que funcionavam no espaço da escola regular e eram destinadas ao atendimento educacional aos alunos com deficiência mental. As classes especiais prevaleceram como principal veículo de atendimento, sob fortes críticas, até os anos 1990. (ALBUQUERQUE, 2014).

Em 1999, foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE-1999) no âmbito do Ministério da Justiça, através do Decreto Nº. 3.076, de 01/07/1999, com o objetivo de acompanhar o plano anual da CORDE, bem como, monitorar o desempenho dos programas e projetos da administração pública, que eram responsáveis pela política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. O CONADE sofreu modificações, tendo sido transferido do Ministério da Justiça para integrar a estrutura básica da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Órgão superior de deliberação colegiada, com a finalidade de acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana, dirigidos a esse grupo social.

No Terceiro período, a partir dos anos 1990, a Educação Especial caracteriza-se pelos movimentos em favor da Educação Inclusiva. Os dois períodos anteriores foram essenciais para que se elaborasse a política educacional direcionada ao acesso e à permanência de todos

no sistema educacional. Percebemos, através dessa divisão da história da Educação Especial em períodos, que na educação brasileira convivemos com diversos paradigmas- nas últimas décadas- com relação aos alunos com deficiência: desde a segregação, passando pela integração, até chegar à inclusão.

De acordo com Sassaki (2005), a integração propõe a inserção parcial do aluno, enquanto que a inclusão propõe a inserção total. A inclusão discute a mudança de sociedade ao reconhecer seus diferentes, e a integração busca diminuir essas diferenças, adaptando o sujeito ao meio. A luta dos diferentes movimentos sociais, hoje, não é pela igualdade, é pela diferença. Mantoan (2004) considera que a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que elas possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

Optamos, neste estudo por não desenvolver uma história detalhada da trajetória da Educação Especial, por considerarmos que já foi realizada com frequência em trabalhos anteriores que versam sobre essa temática. Registramos a importância de tais estudos, realizados por pesquisadores brasileiros e que podem ser acessados na sua íntegra, para uma revisão completa da referida trajetória. É o caso de Pessoti (1984), Mazzota (2001), Jannuzi (2004), Bueno (2004), Baptista e Jesus (2009), entre outros.

Educação Especial e Educação Inclusiva, na legislação brasileira, estão cada vez mais próximas, embora do ponto de vista histórico e estrutural as duas áreas de conhecimentos possuam significativas diferenças. Na década de 1990, dois documentos internacionais tornaram-se referência da inclusão: a Declaração Universal de Educação para todos, realizada em 1990, em Joimten na Tailândia (UNESCO, 1990), fixou metas básicas para melhorar o sistema educacional; nessas metas constava a necessidade de melhorar a educação de pessoas com NEE. E a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, produzida pela UNESCO em 1994, na Espanha. (UNESCO, 1994), onde foi averiguada a necessidade da inclusão da própria Educação Especial na estrutura da *educação para todos*, que foi oficializada em Jomtiem.

Esses documentos mundiais convidaram os governos a estabelecer políticas públicas para a Educação, voltadas ao direito de todos à educação escolarizada, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, estabelecendo entre outros aspectos que os governos devem priorizar o aprimoramento dos seus sistemas educacionais para se tornarem aptos a incluir todos os alunos, sem exceção. O governo brasileiro fez uma opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com os citados documentos internacionais, que foram considerados marcos fundamentais para a definição das atuais políticas de Educação

Inclusiva. A partir das orientações advindas desses documentos, as teorias e práticas inclusivas começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil.

Os propósitos para que a educação de pessoas com deficiência se desenvolva no sistema de ensino regular foram reafirmados na LDBEN/96, apesar de algumas críticas pela expressão "preferencialmente", e por permanecer a denominação "portadores de deficiência". Concordamos com Fabris e Lopes (2003), quando avaliam que houve investimentos nos princípios assumidos com a Declaração de Salamanca, com relação à elaboração e implementação de políticas educacionais para a ampliação das práticas inclusivas na educação brasileira.

Segundo Fabris e Lopes (2003), a Educação Inclusiva encontra-se integrada ao sistema de ensino, e a Educação Especial integra todo o sistema de ensino educacional da Educação Básica até o Ensino Superior. A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, traz a seguinte definição para a Educação Especial. (BRASIL, 2008ª, p.10):

> A Educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

É oportuno relembrar que a nossa Constituição Federal, em 1988, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Segundo Fávero (2004), o advérbio "preferencialmente", constante da Constituição Federal/1998 e da LDBEN/ 96, refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE objetiva a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, por meio de programas de enriquecimento curricular, com continuidade de estudos nos demais níveis de ensino, e não substituindo a escolarização. (BRASIL, 2008c). Para Carneiro (2011) o AEE refere-se àquilo que é necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender as especificidades dos alunos com deficiência, isto inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para se relacionar com o ambiente externo.

Machado (2009) concorda com Fávero (2004), quando afirma que a Educação Especial passou a ter um papel fundamental no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, desde que começou a ser entendida como Atendimento Educacional Especializado. E complementa essa afirmação quando diz que:

> A proposta inclusiva reconhece o direito incondicional à escolarização -no ensino regular- de todos os alunos. Não existem, nesta proposta dois sistemas paralelos; o regular e o especial. Todos devem ser escolarizados nas salas comuns do ensino regular; todavia, não é por isso que deixamos de garantir o atendimento educacional especializado que provê os instrumentos de acessibilidade ao aprendizado dos alunos com deficiência. (MACHADO, 2009, p.66).

Bedaque (2011) considera importante afirmar que, por bastante tempo, a interpretação dada ao "preferencialmente" era de que a educação de alunos com deficiência na escola regular deveria ser preferencial, porém, o preferencial aqui, numa reinterpretação, trata do AEE, que deve ser oferecido na própria escola onde o aluno estuda. Complementa a autora que, outra interpretação pode ser estabelecida para o termo "preferencial":

> [...] a consideração de que o AEE, ao ser preferencial na escola, significa que não é obrigatório existir em todas as escolas, o que não garante esse atendimento pelo serviço público como direito do aluno na própria escola, dando abertura para que seja realizado em outros locais, como em outra escola ou centros de atendimento especializado, público ou privado, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 04 de 2009, perdendo assim, a caracterização desse atendimento como parte do projeto pedagógico da escola e da dinâmica pedagógica do espaço onde o aluno estuda (BEDAQUE,2011,p.19).

Batista (2005) corrobora com Bedaque (2011), quando afirma que para o AEE ter de fato, caráter pedagógico e função significativa no interior das escolas, é necessária uma articulação com o projeto pedagógico da escola.

O AEE é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva entre outros.

Para garantir o atendimento educacional especializado na rede de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº. 9394/96 anuncia em seus artigos 58, 59 e 60 do Capítulo V, a necessidade do apoio pedagógico aos alunos com deficiência, no

entanto, não oferece detalhes sobre essa forma de apoio. De acordo com a LDBEN/96, "o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não seja possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular", art.59, inc.II. (BRASIL, 1996).

Entre os documentos oficiais que estão em vigor e fundamentam a implantação de Centros de Atendimento Educacional Especializado, destacam-se: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. (BRASIL, 2008a), o Decreto nº. 6.571/2008(BRASIL, 2008) que dispõe sobre a política de financiamento e do atendimento educacional especializado; a Resolução CNE/CEB n°. 4/2009 (BRASIL, 2009) institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na Educação Básica; a Nota Técnica - SEESP/GAB/nº9/2010 (BRASIL, 2010) expressa as orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado e a Norma Técnica SEESP/GAP/nº11/2010. (BRASIL, 2010), que expressa as orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

No detalhamento da função do AEE, o documento "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva", determina que ele:

> Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a).

O Decreto nº. 6.571/2008. (BRASIL, 2008), reafirma a definição do AEE, em seu § 1º do Art. 1º considera que o serviço especializado assume um caráter complementar e suplementar na realização das atividades diferentes das vivenciadas em sala de aula, mantendo-se de forma articulada com a proposta pedagógica do ensino comum. Albuquerque (2014) afirma a importância de assegurar que a oferta do AEE na rede de ensino é dever dos órgãos públicos, e que o atendimento deve ocorrer em outro turno, de preferência na própria escola em que o aluno está matriculado, ou ainda em centro especializado que realize este atendimento educacional.

Com referência às formas de disponibilizar os serviços especializados, no que tange à função dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, a Nota Técnica - MEC/SEESP/GAB/Nº. 9/2010. (BRASIL, 2010), declara:

> I. A oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contra turno do ensino regular;
> II. A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais especificas destes alunos; e
> III. A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2010, p.2).

Assim sendo, o AEE deve estar em todos os níveis de ensino e não substitui o ensino ministrado nas escolas comuns. O AEE é reconhecido como uma diferenciação que beneficia os alunos com deficiência em sua escolarização no ensino regular. Porém, alerta Machado (2009) que o aluno não é obrigado a aceitá-lo, então a educação comum não pode encaminhá-lo diretamente a esse atendimento sem a sua anuência ou a de seus pais ou responsáveis, sob pena de incorrer em ato de discriminação, conforme preconiza a Convenção de Guatemala. (GUATEMALA, 1999):

> Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesmo o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação. (GUATEMALA, 1999, art. 1, n.2, “b”).

Com relação à definição do responsável pelo AEE, o documento Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008a), determina que a atuação desse profissional, deve se centrar no:

> Ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008a).

Então, os professores que atuam no AEE, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe atender. Assim como o AEE, os professores atuantes não substituem as funções dos professores

responsáveis pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos. Segundo Batista e Mantoan (2005), esta formação incluirá também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos, que é básica para que os planos do AEE sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao que cada aluno necessita.

Nessa direção, não basta ao professor especializado ter o domínio dos procedimentos específicos como o Braille, Libras, ou comunicação alternativa, como também, formação pedagógica suficiente para que esses procedimentos possam ser utilizados em benefício do rendimento dos alunos que se encontram em sua responsabilidade como especialista.

Segundo consta na Resolução CNE/CEB nº. 4/2009. (BRASIL, 2009), uma das atribuições do professor especializado, citada no inciso VIII, da resolução em questão, refere-se à necessidade desse professor:

> VIII-estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Bedaque (2011) defende a ideia da realização do AEE numa perspectiva colaborativa e cooperativa, e considera que para realizar uma proposta de trabalho nessa perspectiva entre o professor do AEE e o professor da sala regular, é necessário que as ações sejam planejadas de maneira que provoquem rupturas de antigas concepções, através de diálogo reflexivo, levando-os a trabalhar para o alcance de objetivos comuns, respeitando a diversidade de ideias, valores, crenças e estilos de vida de todos que fazem parte da comunidade escolar. Neste sentido:

> [...] é preciso que se estabeleça, entre os professores, um diálogo que envolva possibilidades de criação para abertura, troca de conhecimentos e busca de resoluções que atendam às necessidades dos alunos em sua singularidade, garantindo-lhes não só a presença na escola e nas salas de aula, mas também sua participação nas atividades propostas e, sobretudo, a construção de novos conhecimentos e possibilidades de aprendizagem. (BEDAQUE, 2011, p.160).

Albuquerque (2014) corrobora com Bedaque (2011) quando afirma que o AEE para atender de forma eficaz aos alunos que apresentam deficiência ou diferenças na aprendizagem, requer um sistema colaborativo entre professores que atuam em diferentes funções, como por exemplo: os que trabalham em classes comuns, os que atuam no AEE, os professores-intérpretes que atuam com os alunos surdos, entre outros envolvidos no sistema

educacional. Por sua vez, Silva (2008b), acredita que no trabalho colaborativo, ninguém é mais do que ninguém, ou seja, o professor especializado não é mais do que o professor do ensino regular, porém parceiro na busca e aquisição de novos saberes que subsidiem o trabalho pedagógico e possibilitem a resolução dos problemas e o crescimento profissional.

Defendemos que a função do professor especializado junto ao professor do ensino regular deva ser bem estruturada e esclarecida, para que eles possam, juntos, organizar e implementar adequações concretas que visem à apropriação do conteúdo escolar e não somente a minimização de uma dada deficiência. E concordamos com Mendes (2006, p.31), quando destaca que:

> No tocante às metas da inclusão escolar, constatamos que especialistas professores de educação especial e da educação comum, estão todos aprendendo a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes alcancem melhores desempenhos, e neste contexto, colaboração tem se tornado uma necessidade. A colaboração tem sido considerada chave para atender às complexas metas escolares, e para construir uma comunidade que responda às muitas demandas impostas aos sistemas de educação contemporâneos.

Por fim, concordamos com Bedaque (2011), quando considera que a presença do AEE na escola pode trazer contribuições ao processo educacional, entretanto, torna-se necessário ficar atento aos processos colaborativos entre os professores desse segmento e demais agentes da comunidade escolar.

Por meio da Resolução CNE/CEB n.04, de 2009. (BRASIL, 2009), o Conselho Nacional de Educação institucionalizou o AEE por meio da instalação de salas de recursos multifuncionais (SRM) ou em Centros Especializados da rede pública ou de instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, assim como determina seu artigo5º:

> [...] O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

Segundo Soares (2009), ao possibilitar esse atendimento em salas de recursos multifuncionais localizadas em outras escolas que não sejam aquelas em que o aluno se encontra inserido, ou em instituições comunitárias e filantrópicas, a resolução favorece o distanciamento entre o trabalho pedagógico realizado em sala de aula e o AEE.

Ramos (2010) contribui para essa discussão quando afirma que, embora do ponto de vista legal, estejam claramente expostos os objetivos das SRM, na prática, ainda existem vários empecilhos para que funcionem de modo adequado. O quadro real das escolas brasileiras apresenta dificuldades que vão desde o espaço físico disponível para implementação dessas salas, até a disposição de profissionais preparados para desenvolver as atividades propostas.

Na visão de Albuquerque (2014), a sala de recursos multifuncionais é um lugar para além do seu significado físico, por se constituir como um espaço pedagógico, que busca minimizar as dificuldades de aprendizagens surgidas durante o percurso escolar de muitos alunos com deficiência, e através dos serviços oferecidos podem ser descobertas novas formas de intervenção no âmbito escolar.

Concordamos com Carneiro (2011), quando argumenta que o entendimento equivocado do AEE tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. Devido a essa constatação, optamos por tentar esclarecer neste estudo, com a colaboração dos autores que tratam dessas discussões, e com o intuito de aprofundar a reflexão de que a Educação Especial não pode substituir, de fato, o ensino regular, mesmo porque este é nível de ensino, (LDBEN/96) enquanto aquela é modalidade de ensino. (BRASIL, 1996).

Fávero (2004) argumenta que a Constituição atual não usa o termo "Educação Especial", mas apenas AEE. Dessa forma, para que a LDBEN/96 não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação Especial como modalidade de ensino que oferece o AEE. Carneiro (2011) alerta que, ao usar o termo Educação Especial, a LDBEN/96 deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseados no que a Constituição inovou ao prever o AEE e não Educação Especial em capítulo destacado da Educação. Portanto, a garantia de AEE para os alunos com deficiência não pode subtrair desses o direito de acesso ao mesmo ambiente que os demais alunos.

Posterior a LDBEN/96 surgiu uma nova legislação que, como declara Carneiro (2011), toda lei nova revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias ou complementa eventuais omissões. Trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência, documento também conhecido como Convenção de Guatemala. O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado e promulgado pelo decreto 3.956 /2001. Este Decreto tem importante repercussão na educação, ao determinar o combate à discriminação, exigindo uma reestruturação da Educação Especial

para que ela assuma uma natureza transversal garantidora do acesso à educação. (BRASIL, 2001).

Após essas discussões, fica claro que surge um novo conceito para a Educação Especial, levando em consideração que esta sempre foi vista como modalidade de ensino que podia substituir os serviços educacionais comuns. A partir dessa releitura, ela passa a ser compreendida como modalidade que perpassa- como complemento ou suplemento- todas as etapas e níveis de ensino. A Convenção de Guatemala põe fim às interpretações confusas da LDB, tornando evidente a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, e o A.E.E, na nossa compreensão, é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência.

É oportuno, para este estudo, que façamos o mesmo com a Educação Inclusiva, ou seja, apresentarmos discussões que contribuam para elucidar questões relativas às compreensões conceituais. O nosso objetivo nesse item não é esgotar o assunto, mas sim suscitar reflexões que possam favorecer o processo inclusivo porque, a nosso ver, exige aperfeiçoamento constante por parte dos profissionais da educação.

Para Mrech (2002), Educação Especial e Educação Inclusiva são vistas como paradigmas, ou seja, modelos de conhecimentos socialmente aceitos em determinada época. A partir dessa ótica, os dois modelos podem, num dado momento histórico coexistir, e simultaneamente, exercer influência em determinado meio social. Mendes (2004) argumenta que a educação é feita de paradigmas, ou seja, modos de conceber e compreender a realidade.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008). Para a UNESCO, levar em conta a educação como direito humano e bem público permite às pessoas exercer os outros direitos humanos. Por essa razão, ninguém deve ficar excluído dela. (UNESCO, 2004).

Segundo Carvalho (2004), a educação inclusiva não abrange apenas pessoas com deficiências físicas, sensoriais, mentais ou altas habilidades; é uma educação para todos os sujeitos, que reconhece e atende a todas as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Sob essa ótica, não apenas alunos com deficiência seriam ajudados, e sim, todos os alunos que, por inúmeras causas - endógenas ou exógenas- temporárias ou permanentes- apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. Apesar desse

entendimento sobre o contingente de pessoas que a educação inclusiva acolhe, para este estudo faremos referências aos alunos com deficiência.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008b) não deixam dúvidas em relação ao direito à Educação Inclusiva e sobre a impossibilidade de, na atualidade, existir ensino em ambiente segregado. Portanto, entendemos como inclusão a oposição a qualquer tipo de segregação, dentro ou fora da escola.

Segalla (2012) ressalta que ambiente de segregação não é favorável para ninguém. Nem para quem tem deficiência, nem para quem não tem. A autora amplia a nossa visão inclusiva quando assegura que:

> O direito à educação inclusiva não é apenas um direito dos alunos com deficiência, porém também daqueles que não as têm, porque TODOS precisam aprender a conviver com as diferenças e assim se desenvolverem plenamente como seres humanos e cidadãos conscientes. (SEGALLA, 2012, p. 137).

Portanto, a Educação Inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre alunos com e sem deficiências. Aprender a conviver e a relacionar-se com pares que possuem habilidades e competências diferentes é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro e a igualdade. O aluno com deficiência deve permanecer na escola todo o tempo junto de seus pares, isto significa a fusão dos sistemas regular e especial, significa escola inclusiva. E escola inclusiva é lição de democracia. Costa (2012) corrobora com esse pensamento, quando questiona como é possível pensar numa sociedade democrática com a manutenção de escolas cindidas entre regulares e especiais? E como pensar uma Educação Inclusiva sem reconhecer as diferenças dos alunos como sendo parte de sua subjetividade? Então, devem ser oferecidos os meios para a organização da escola democrática com vistas à aprendizagem, que tenha como eixo norteador a experiência entre as subjetividades, ou seja, professores e alunos, com/sem deficiência, aprendendo juntos.

Nas últimas décadas, o campo de formação de professores vem se deparando com os desafios postos pela Educação Inclusiva, com relação à preparação dos futuros docentes para enfrentarem, na sua prática, as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. Consideramos que nenhuma formação dará fórmulas para a inclusão e, tampouco, soluções para as dificuldades encontradas por esses alunos. A nosso ver, ela poderá promover uma mudança de perspectiva com relação aos processos de ensinar e aprender. E se o desafio é trabalhar em favor de uma Educação

Inclusiva, consideramos que um ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é ter a clareza de que todo aluno é capaz de aprender, e suas peculiaridades durante o processo de escolarização não devem ser transformadas em características pejorativas.

Nas nossas reflexões finais deste item, concordamos com Skliar (2001), quando afirma que o paradigma da Educação Inclusiva não se modifica só pela imposição da lei. Ele acredita que são necessárias transformações nas representações dos professores em relação aos alunos com deficiência, para que estes, ao serem matriculados em classes regulares, não continuem sendo excluídos das oportunidades de desenvolvimento relacional e pedagógico.

E vamos um pouco mais além dessa afirmação do autor, propondo que as transformações nas representações sociais com relação aos alunos com deficiência, possam ser iniciadas nos cursos de formação inicial de professores, onde experiências práticas com esses alunos possam ser integradas com a teoria. Acreditamos que, assim sendo, ficará mais viável a efetivação de um dos princípios da Educação Inclusiva, que se refere a trabalhar as diferenças individuais com competência, sem discriminar. É construindo e descontruindo conceitos e preconceitos que vamos aprendendo a construir uma escola inclusiva de fato e de direito.

2.2 Pessoa com Deficiência: conceitos, reflexões, direitos fundamentais, e barreiras existentes.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude historicamente recente em nossa sociedade, manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos. A conquista e o reconhecimento de alguns direitos podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados do século passado. As pessoas que apresentam deficiências estão politicamente mais organizadas em relação há décadas atrás, no que se refere à luta para que os seus direitos sejam respeitados e cumpridos, não porque possuem limitações, mas porque são cidadãos dignos de ter direitos. Na atualidade, percebemos um movimento na direção da inclusão social de pessoas com deficiência compartilhando os diversos espaços com pessoas sem deficiência. Declara Piovesan (2012, p.50) que:

> Se os direitos humanos não são um dado, mas um construído, a violação destes também é. Isso significa que as violações, as exclusões, as discriminações, as intolerâncias e as injustiças são um construído histórico, a ser urgentemente desconstruído, sendo emergencial a adoção de medidas eficazes para romper com a herança da exclusão, que tem mutilado o protagonismo, a cidadania e a dignidade das pessoas com deficiência.

Portanto, há que combater os obstáculos culturais, físicos, educacionais e sociais que impedem o pleno exercício de direitos das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. Organismos internacionais estimam existir, na atualidade, aproximadamente 650 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 10% da população mundial. O censo IBGE 2010 revela que 45,6 milhões de brasileiros declaram-se pessoas com deficiência, o que implica 24% da população brasileira. (BRASIL, 2010). Melo (2012) argumenta que essa significativa parcela populacional, por apresentar características específicas, ainda necessita da devida equiparação de oportunidades no exercício de seus direitos civis em relação às demais.

Ao longo do século XX, diversas terminologias foram adotadas para denominar as pessoas que apresentam deficiências, entre elas; "pessoa especial", "pessoa incapaz"; " pessoa portadora de deficiência", "pessoas com necessidades especiais" e atualmente "pessoa com deficiência". Segundo Fonseca (2012), a febre do "politicamente correto" justifica-se de algum modo, pois os diversos grupos discriminados visam, por meio de expressões claramente delineadas, galgar posições políticas que os libertem dos estigmas históricos. Lembra o autor que palavras como "inválidas", "aleijados", "incapazes", "ceguinhos", "mudinhos", "defeituosos", entre outras, sempre carregaram, quando utilizadas um forte peso de exclusão social e de inferiorização.

Concordamos com Silva (2009), quando alerta para ficarmos atentos à evolução histórica dos termos para não continuarmos a pronunciar vários que já não fazem mais parte do contexto histórico atual, bem como, para não perpetuarmos termos que só servem para demarcar os preconceitos, estereótipos e estigmas já existentes em torno das pessoas que se encontram na condição de deficiência intelectual, auditiva, física, visual, entre outras. Afirma a autora que existe uma associação pejorativa com a palavra "deficiente", pois denota incapacidade ou inadequação à sociedade. A pessoa não é deficiente em sua totalidade, ela tem uma deficiência.

Ferreira e Guimarães (2003) ampliam essa afirmação quando denunciam que os efeitos ocasionados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Na visão das autoras, esse quadro só poderá ser modificado, levando em consideração também as potencialidades, e não apenas as diferenças e as limitações dessas pessoas.

A Convenção da ONU adotou a expressão "pessoa com deficiência", partindo da seguinte palavra de ordem: "nada sobre nós sem nós". (BRASIL, 2006). O real significado desse lema reside na radical ruptura com as políticas de cunho tutelar e assistencialistas, que impunham às pessoas com deficiência a condição de coadjuvantes em todas as questões que lhes diziam respeito diretamente. Sassaki (2007) afirma que, a partir desse lema, fica decidido que nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação dessas pessoas. Portanto, o lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política. Então, quebremos o ciclo da visão assistencialista da deficiência! Pessoa com deficiência não precisa de pena e caridade dos outros, precisa sim, de oportunidades para se desenvolver, como qualquer um.

Percebemos como Silva (2009), que as pessoas com deficiência precisam ser visualizadas e compreendidas como pessoas diferentes sim, com relação à aparência, à forma de comunicação e a sua individualidade, mas iguais às demais pessoas com relação à capacidade de sentir e produzir. E também como seres humanos com potenciais a serem desenvolvidos, e com possibilidades de executar uma série de trabalhos e serviços de que a sociedade precise, desde que as oportunidades e as condições lhes sejam disponibilizadas.

Utilizamos para este estudo, a definição de pessoa com deficiência, como aquela que tem características 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 sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (BRASIL, 2006), e com o documento Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008a). Consideramos que há uma simbologia importante no termo atual "pessoa com deficiência", onde a deficiência passa a ser parte da pessoa, integrando-se a ela, e não algo que estava perto em virtude de posse ou portabilidade. Ela não carrega; ela tem. Mas, antes de tudo, é uma pessoa.

O conceito utilizado para "deficiência" tem mudado ao longo da história, assumindo diferentes conotações conforme o tempo e a cultura, deixando claro que a "deficiência" é um conceito em evolução. De acordo com Piovesan (2012), a história da construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência abrange quatro fases: a) uma fase de intolerância em relação às pessoas com deficiência, em que esta simbolizava impureza, pecado ou mesmo castigos divinos; b) uma fase marcada pela invisibilidade dessas pessoas; c) uma terceira fase, orientada por uma ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica e biológica de que a

deficiência era uma doença a ser curada, estando o foco no indivíduo que apresentava a enfermidade; e d) finalmente uma quarta fase, orientada pelo paradigma dos direitos humanos, em que emergem os direitos à inclusão social, com ênfase na relação da pessoa com deficiência e do meio em que ela se insere, bem como na necessidade de eliminar obstáculos e barreiras superáveis, sejam elas culturais, educacionais, físicas ou sociais, que impeçam o pleno exercício dos direitos humanos.

Em 1981, o Ano Internacional da Pessoa Deficiente representou um divisor de águas, fazendo o Brasil avançar consideravelmente no atendimento às pessoas com deficiência, no modelo de integração, vigente naquele período. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, é um marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais, e para seu público destinatário. Com o tema elevado à categoria de tratado do direito internacional, a referida Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência. (BRASIL, 2006).

O Brasil é reconhecido internacionalmente por sua atuação no campo dos Direitos Humanos, na defesa de valores como dignidade e combate à discriminação e foi signatário da citada Convenção e subscreveu o documento junto com outros tantos países, o que foi considerado um avanço. Esse avanço envolveu ampla campanha nacional articulada pela sociedade civil, sob o lema da inclusão e autonomia das pessoas com deficiência. A principal reivindicação dessas pessoas na elaboração do texto da convenção da ONU consistiu na adoção do conceito social de pessoa com deficiência e dos princípios que o lastreiam.

A concepção que atribui a responsabilidade da construção da deficiência à sociedade, ou seja, o modelo social da deficiência foi alcançado depois de muitos anos, como superação do modelo individual, que visualizava a deficiência apenas na pessoa, como uma característica intrínseca do ser humano. Ferreira e Guimarães (2003) assinalam que o modelo social da deficiência incita a sociedade a se modificar, a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Como lembra Glat (1995), deficiência é uma categoria socialmente construída, que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas; mas, sobretudo pelas consequências psicossociais, especialmente o tipo de interação ou relacionamento que se estabelece entre as pessoas com deficiência e os demais.

É com essa forma de pensar sobre as pessoas com deficiência que, para este estudo, assinalamos que as concepções de deficência estão embasadas no “modelo social”, nessa

proposição, como descreve Rieser (1995): a preocupação atual com o atendimento a essas pessoas não está ligada ao "cuidado e cura", nem às ideias de "falta", ou "desvio" mas trata da remoção de várias barreiras existentes na sociedade que impedem o pleno exercício da cidadania. Até porqe as barreiras e os obstáculos ambientais e culturais não são permanentes; podem e devem ser alterados, sempre e quando os diversos segmentos da sociedade aceitem sua própria responsabilidade e a necessdade de mudança.

Segundo Sassaki (2005), o pano de fundo do processo de inclusão é o Modelo Social da Deficiência. Ele chama a nossa atenção para o fato de que, para incluir todas as pessoas, a sociedade precisa ser modificada partindo do entendimento de que ela é que deve se tornar capaz de atender às necessidades de seus cidadãos, e não o contrário. Portanto, esse referido modelo focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade, e não as pessoas com deficiência. Ele foi formulado por pessoas com deficiência e enfatiza os direitos humanos e a equiparação de oportunidades.

A sociedade produz obstáculos para as pessoas que apresentam deficiências, criando incapacidades ou desvantagens no exercício de funções sociais em virtude da presença de:

• Ambientes restritivos pela presença de barreiras arquitetônicas, que impossibilitam ou dificultam a acessibilidade, ferindo o direito de ir e vir dos indivíduos.

• Políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças.

• Discutíveis padrões de normalidade.

• Objetos e bens inacessíveis do ponto de vista físico.

• Pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea.

• Falta de informações sobre pessoas com deficiência e sobre seus direitos.

• Práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana, como: esporte, trabalho, turismo, educação e lazer. (SASSAKI, 2005).

Compete, portanto, à sociedade organizar meios que contribuam para a eliminação de barreiras físicas e atitudinais. Esta última pode ser considerada a mais difícil de ser removida, pois não depende de liberação de verbas para a efetivação de políticas públicas, e sim da internalização de valores, como: respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo, que são os quatro princípios éticos que orientam o exercício da cidadania numa sociedade democrática. (BRASIL, 1988).

A Convenção da Guatemala (1999) define como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. A Convenção define deficiência. (BRASIL, 2001, p.3).

> O termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

E define também discriminação:

> [...] 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. (BRASIL,2001,p.3).

O entendimento, a partir dessa conceituação, torna evidente que a deficiência emana como uma característica que, vinculada a barreiras econômicas e sociais, limita a pessoa com deficiência na realização de suas atividades de vida diária, e essas barreiras podem ser reforçadas pela discriminação.

De acordo com Mantoan (2001), na área educacional, essas barreiras encontram-se na base da exclusão, seja quando se impede o acesso e o ingresso de pessoas com deficiência, seja quando se expulsam essas pessoas de forma declarada ou sutil, não lhes ofertando condições propiciadoras de aprendizagem, atribuindo-lhes condição inferior em relação aos seus pares. Complementa Carvalho (2003) que, para a efetivação do ideário educacional inclusivo, é preciso que sejam identificadas e removidas às barreiras conceituais e atitudinais.

Nessa direção, Martins (2012) afirma que se almejamos uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, é necessário que seja realizada uma reestruturação, que implica a remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade, físicas e pedagógicas) e invisíveis- que na visão da autora são as mais sérias de serem removidas- pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa que ainda persistem com relação ao aluno tido como "diferente". Costa (2012) considera que essas barreiras se contrapõem à educação inclusiva emanada da sociedade, isto é, uma educação democrática, política e de qualidade social.

2.3 Alunos com Deficiência: conceituações, orientações para atuação pedagógica e mitos existentes.

No presente estudo, com relação à área educacional, o termo inclusão é utilizado para referir-se à inserção de alunos com deficiências: física, auditiva, visual e intelectual no sistema regular de ensino. A metáfora da inclusão educacional é o caleidoscópio. Essa imagem foi escolhida, devido a esse aparelho óptico precisar de todos os pedaços que o compõem para que os desenhos formados se tornem mais complexos e mais ricos.

Dessa forma, a analogia com a inclusão se refere ao fato de o ambiente escolar se tornar mais rico e mais variado quando todos os alunos se desenvolvem, evoluem e aprendem juntos. Segundo Carvalho (2000), o caleidoscópio foi escolhido porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos para a composição da imagem.

Mitller (2003) considera que, a inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que o aluno tem a dizer, independente de sua idade e rótulos. Parafraseando o autor, em Educação Inclusiva, isso diz respeito a ouvir e valorizar também o que o aluno com deficiência tem a dizer, reconhecendo que esse aluno é capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação, como todos os outros.

O Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o A.E.E, considera público alvo do A.E.E (Educação Especial); alunos com deficiência; alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008b). Neste estudo, o interesse recai sobre o aluno com deficiência, e usaremos a definição que consta na Convenção de Guatemala, que se refere a esse aluno como um "indivíduo com uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". (BRASIL, 2001). Conceituaremos também as deficiências: auditiva, visual, física e intelectual, apresentando algumas orientações para atuação pedagógica e alguns mitos existentes.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Segundo o Decreto 5.626/2005, "considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (BRASIL, 2005, Parágrafo único). E,

pessoa surda aquela que "por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras" (BRASIL, 2005, Art. 2º).

Também, Goldfeld (1997) discorre que a deficiência auditiva é conceituada como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. E manifesta-se como:

- surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

Segundo Silva (2009), vem sendo constatado em- âmbito educacional-, que muitos alunos com deficiência auditiva estão chegando às escolas comuns. É importante, pois que os docentes fiquem atentos para aspectos fundamentais, em sua prática educativa, no intuito de reconhecer e valorizar as suas potencialidades, buscando proporcionar-lhes a conquista do espaço a que têm direito na sociedade.

Por seu turno, Carneiro (2011) afirma que, caso exista um aluno com deficiência auditiva numa escola de ensino regular- ainda que particular - esta deverá propiciar as adequações necessárias e contar com os serviços de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de professor de português como segunda língua desses alunos, bem como, pessoal pertencente a entidades especializadas que tenham convênios com as redes de ensino regular. No caso de escolas públicas, complementa o autor, é preciso solicitar material e pessoal às secretarias de educação, municipais e estaduais.

Silva (2010a) considera importante, com relação aos alunos com deficiência auditiva, os docentes incluírem em suas práticas orientações pedagógicas, com o objetivo de melhor atender esses alunos. Selecionamos, para apresentar neste estudo, algumas orientações citadas pela autora para uma melhor compreensão:

- Respeitar as necessidades linguísticas dos alunos com surdez, as quais possibilitarão o acesso ao aprender.
- Trazer material gráfico e recursos midiáticos para a classe, pois, assim, despertará a atenção não só daqueles com deficiência auditiva ou surdez, mas de todos os alunos.

- Não falar gritando, pois isto poderá até prejudicar na comunicação, principalmente para os que têm surdez leve/ moderada.
- Aplicar a linguagem corporal, quando for necessário, fazendo com que o aluno surdo vire de frente para o docente, com o objetivo de explicar-lhe o que deseja.
- Caso na sala tenha um intérprete, falar diretamente para o aluno surdo e não para o intérprete.
- Oferecer outras oportunidades de comunicação ao aluno surdo, caso não consiga entendê-lo, tais como: a escrita, o desenho.
- Chamar a atenção do aluno surdo, sinalizando ou tocando com o braço. (SILVA, 2010a).

DEFICIÊNCIA VISUAL:

Conceituada como redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como:

• **cegueira:** Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille[4] como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;

• **baixa visão/visão subnormal:** Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais. (BRASIL, 2001).

Carneiro (2011) enfatiza que, em caso de deficiência visual, a escola precisa providenciar para o aluno, após a sua matrícula, o material didático necessário, além do ensino do código Braille, noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores. O autor sinaliza que a utilização desses recursos não substitui o currículo e as aulas nas escolas comuns de ensino regular.

---

[4] - O sistema Braille, utilizado universalmente na leitura e na escrita por pessoas cegas, foi inventado na França por Louis Braille, um jovem cego, em 1825. É um alfabeto convencional cujos caracteres se indicam por pontos em alto relevo, distinguidos por meio do tato. A partir dos seis pontos relevantes, é possível fazer 73 combinações que podem representar letras simples e acentuadas, pontuações, números, sinais matemáticos e notas musicais. (BRASIL, 2002).

Com relação às orientações para atuação pedagógica que precisam ser utilizadas pelos docentes com alunos que apresentam deficiência visual, selecionamos as seguintes para alunos cegos. (SILVA, 2010a):

- Compreender que a pessoa cega não vive num mundo escuro e sombrio. Ela percebe objetos e ambientes e obtêm informações através do tato, da audição, do paladar, do olfato e dos sentidos cinestésicos.
- Utilizar materiais com diferentes texturas na elaboração de material didático e estimular todos os sentidos do aluno cego, através de diferentes atividades.
- Não excluir o aluno cego de participar totalmente das atividades de campo e sociais, nem procurar diminuir tal participação. Permitir que o aluno decida como participar.
- Possibilitar diferentes instrumentos de avaliação, tais como: prova em Braille, prova oral, apresentação de seminários e dar mais tempo para cumprir tarefas.
- Verbalizar todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma fácil e audível.

E para alunos com baixa visão. (SILVA, 2010a):

- Providenciar material impresso com letras ampliadas.
- Considerar o melhor posicionamento do aluno na sala de aula.
- Utilizar ampliadores de tela para suas leituras no computador.
- Favorecer o acesso do aluno ao livro, avaliação escrita, texto didático e de literatura em tipos ampliados.
- Dar mais tempo para o aluno cumprir as tarefas ou diminuir o número de exercícios, caso seja necessário.

DEFICIÊNCIA FÍSICA:

Trabalharemos neste estudo, com conceitos e aportes sobre deficiência física, que segundo Brasil (2001), é uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas. Para permitir o acesso de alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, toda a escola deve eliminar suas barreiras arquitetônicas e de comunicação, tendo ou não

alunos com deficiência nela matriculados no momento, conforme preconizam as legislações brasileiras referentes a essa questão.

A paralisia cerebral faz parte do grupo das deficiências físicas. Portanto, é certo afirmar que ela se constitui em condições caracterizadas por distúrbios motores e alterações posturais de caráter permanente, de origem não progressiva, que ocorre no encéfalo imaturo, podendo ou não estar associado a alterações cognitivas. (MELO 2008).

Entre as orientações para atuação pedagógica que fazem referências aos alunos com deficiência física, destacamos algumas. (SILVA, 2010a):

- Considerar uma abordagem multidisciplinar na condução das ações educativas de alunos com deficiência física.
- Mostrar a importância de um mobiliário adaptado, que favoreça a aprendizagem e a socialização do aluno.
- Corrigir a postura dos alunos dando-lhes pontos de apoio e estabilidade conforme suas necessidades.
- Procurar desenvolver um trabalho articulado e em equipe com os demais colegas.
- Incentivar e cobrar dos gestores da escola e da Secretaria de Educação a adequação dos espaços físicos em que os alunos com deficiência física terão que se movimentar. Se precisar acionar o ministério público.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

O termo deficiência intelectual substituiu "deficiência mental", e foi introduzido na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, em 2004. (MONTREAL, 2004). Esse "novo" termo, aos poucos, vem sendo empregado no âmago das reflexões e discussões políticas dos movimentos sociais referentes à pessoa com deficiência, em documentos legais de âmbito internacional e nacional e no meio acadêmico-científico.

Deficiência intelectual veio justamente substituir e ampliar a conotação e representação de termos anteriores tais como; "débil mental", "idiota", "retardado mental", "excepcional", "incapaz mentalmente" e erroneamente associados a transtornos mentais, como o "maluco" ou o "louco", construídos e utilizados pelo modelo médico, em determinados períodos históricos da sociedade europeia. (PESSOTTI, 1984).

Silva (2010a) ressalta a importância do professor compreender que a "deficiência intelectual" não configura um "transtorno mental" (doença mental) podendo ser, entretanto, consequência de alguma doença. A deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do A.E.E, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens desta. Ela envolve a limitação em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

Silva (2010a) aponta algumas orientações para atuação pedagógica com relação aos alunos com deficiência intelectual:

- Entender que o aluno com deficiência intelectual aprende mais lentamente. Se o ritmo dele for respeitado e lhe forem oferecidas oportunidades, ele poderá desenvolver habilidades, tornar-se produtivo e participar do mundo com dignidade e competência.
- Propor atividades sistematizadas e com encadeamento, que vão do nível concreto ao abstrato, favorecendo as representações mentais, pelo aluno.
- Permitir que ele tente fazer sozinho tudo o que ele puder. Ajude apenas quando for realmente necessário.
- Tratar o aluno com deficiência intelectual de acordo com a sua idade.
- Lembrar que o aluno com deficiência intelectual deve respeitar a rotina e as regras comuns a todos, pois isto é algo de extrema relevância para a sua inclusão social.

É importante, neste estudo, refletirmos sobre a questão dos mitos com relação às pessoas com deficiência. O mito está associado ao rito, como por exemplo: orações, cerimônias, sacrifícios, entre outros. Mas, conforme Silva (2010a), o "mito" é, por vezes, usado de forma pejorativa, reforçando também preconceitos que se perpetuam de geração em geração, referentes a diversas situações e pessoas, como é o caso dos mitos que envolvem o imaginário social acerca das pessoas na condição de deficiência.

Entre esses citados mitos, selecionamos alguns com relação às pessoas com deficiência, para apresentar neste estudo, conforme Silva (2010a):

- **<u>Deficiência física</u>:**

- Mito: Todas as pessoas com paralisia cerebral possuem um atraso no desenvolvimento cognitivo.

- Verdade: As pessoas com paralisia cerebral, muitas vezes, possuem dificuldades de comunicação que são interpretadas erroneamente como atraso cognitivo.

- Mito: Todas as pessoas com paralisia cerebral não andam.

- Verdade: A pessoa com paralisia cerebral pode andar com dificuldade ou não andar. Pode ter problemas de fala. Seus movimentos podem ser estranhos ou descontrolados.

- **Deficiência Auditiva:**

- Mito: Todo surdo é mudo!

- Verdade: A língua de sinais também é uma língua. Sendo assim, de maneira geral, o surdo não fala oralmente, mas "fala" em sinais. Entretanto, o fonoaudiólogo pode ajudá-lo a desenvolver também a fala oral.

- Mito: Os surdos são muito nervosos.

- Verdade: A utilização de gestos, da ênfase na expressão facial, do esforço para falar e da ausência do feedback auditivo (não escutam os sons que emitem), fazem com que os ouvintes imaginem que os surdos estão nervosos. Na realidade, estão somente se comunicando ou tentando se comunicar. Ser nervoso não é uma característica da surdez.

- **Deficiência Visual :**

- Mito: Toda pessoa com deficiência visual tem habilidades para música.

-Verdade: As habilidades para a música e outros tipos de arte dependem exclusivamente do interesse, empenho e oportunidade pessoal e não estão necessariamente ligadas ao tipo de deficiência.

- Mito- Todos os cegos têm um sexto sentido.

- Verdade: Além dos resíduos visuais poderem ser mais ou menos aproveitados, as pessoas com deficiência visual têm olfato, audição, tato e paladar e, portanto, têm perfeita noção da realidade, não se tratando de sexto sentido, mais de maior atenção prestada aos outros sentidos.

- **Deficiência Intelectual:**

- Mito: Todas as pessoas com deficiência intelectual são sociáveis e sorridentes.

- Verdade: As pessoas com deficiência intelectual, assim como as demais pessoas, têm sua personalidade própria que independe de sua deficiência.

-Mito: As pessoas com deficiência são doentes.

-Verdade: A deficiência intelectual pode ser consequência de uma doença, mas ela não é uma doença, é uma condição de vida.

-Mito: As pessoas com deficiência intelectual necessitam de superproteção.

-Verdade: Não. Impedi-las de experimentar a vida é negar sua possibilidade de alcançar níveis cada vez maiores de independência e de autonomia.

- Mito: As pessoas com deficiência intelectual são como crianças.

- Verdade: Uma pessoa com deficiência intelectual é uma pessoa com qualidades e defeitos. Quando criança deve ser tratada como a criança que é. Quando adolescente, ou adulto, deve-se trata-la de acordo com sua faixa etária.

- **PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

-Mito: As pessoas com deficiência atrapalham a aprendizagem dos outros alunos.

-Verdade: Ao contrário, ajudam-nas ser mais tolerantes, cooperativas e conscientes das diferenças. (RAMOS, 2010).

- Mito: A pessoa com deficiência tem a sexualidade exacerbada.

- Verdade: O comportamento sexual, como qualquer outro, é aprendido na convivência social, em contato com as regras do grupo. Isso se dá por meio da educação que é recebida da família e da escola- que deve agir com a pessoa com deficiência nos mesmos parâmetros que age com pessoas sem deficiência. (RAMOS, 2010).

Mito: A escola representa para a pessoa com deficiência, um mero espaço de socialização.

Verdade: O primeiro equívoco que pode estar associado a essa ideia é o de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos! (PRIETO, 2006).

É necessário segundo Moscovici (2010,p.41), diferenciar mito de representação social:

> O mito é considerado na e por nossa sociedade como uma forma "arcaica e primitiva" de pensar e de se situar no mundo. Assim como alguma coisa de certa forma anormal ou superior. Certamente, não se quer reconhecê-lo, mas seria esconder o problema. Por extensão, acaba-se considerando as representações sociais da mesma maneira. Ora, no nosso ponto de vista é muito claro: essas representações

> não são nem uma forma “arcaica” nem uma forma “primitiva” de pensar ou de se situar no mundo; elas são, além disso, normais em nossa sociedade. (p.41).

Assim sendo, consideramos que esses mitos, na maioria das vezes, menosprezam as opiniões e as atitudes atribuídas a um grupo específico; no caso do nosso trabalho, o grupo de pessoas com deficiência. E constatamos, a partir de Moscovici (2010), que, se as representações sociais são formas de pensar, consideradas normais em nossa sociedade, então, vamos contribuir para que as representações sociais de pessoas com deficiência possam ser transformadas, visualizando essas pessoas pela ótica e pela ética dos direitos humanos, que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena.

Destarte, refletimos sobre a importância das especificidades com relação aos alunos com deficiência- apresentadas nesse item- estarem presentes nos conteúdos das disciplinas dos cursos de formação inicial de professores. Relembrando, neste estudo, uma das primeiras peculiaridades da Teoria das Representações Sociais, que é tornar o estranho familiar. (MOSCOVICI, 2012a).

2.4 A educação inclusiva, o conceito de acessibilidade e o uso das tecnologias.

A Educação Inclusiva tem como uma das suas metas educacionais oferecer atendimento especializado para garantir ao aluno com deficiência condições para que este possa ser matriculado e mantido no ensino regular, recebendo uma educação de qualidade. Dentro desse contexto, as políticas públicas são necessárias para a efetivação dessas ações educacionais. O Decreto nº 5296 de 2 de dezembro de 2004(BRASIL,2004), no seu artigo 8, é um exemplo do indicativo das políticas públicas que o Brasil implementou com o conceito de acessibilidade:

> Acessibilidade é dar condições para utilização com segurança e autonomia total ou assistida de espaços, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Deliberato (2014) enfatiza que a acessibilidade é um dos oito princípios gerais das convenções com relação aos direitos das pessoas com deficiência do qual o Brasil faz parte e que se propõe a cumprir com a sua população, colocando como foco principal, as pessoas com

deficiência. Com relação ao sistema educacional, afirma a autora que pensar nos alunos com deficiência, significa oferecer a acessibilidade pensando em ações para que esses alunos possam mudar de lugar, ou seja, mudar da situação de não aprendizado para a aquisição de uma aprendizagem significativa.

Dentro dos aportes da Educação Inclusiva, é importante sinalizar a utilização da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa, para facilitar a aprendizagem de alunos que apresentam deficiência. Dentro dessas mais especificamente: deficiência auditiva, visual e física, por estarem mais diretamente ligadas ao uso dessas tecnologias.

O termo *Assistive Technology* foi traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, e em 1988 foi criada como elemento de grande importância jurídica dentro da legislação Norte Americana. Sendo um termo ainda novo, tem sido reconhecido como elemento fundamental na inclusão de pessoas com deficiência. A Tecnologia Assistiva (TA) vem sendo fruto da ampliação de avanços tecnológicos em áreas estabelecidas. Ela não salva vidas e nem reduz a morbidade, simplesmente permite ao indivíduo com deficiência, o direito a uma vida mais satisfatória, ou seja, uma inclusão educacional e social mais digna. (CORTELAZO, 2000).

Já o termo Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é utilizado para definir outras formas de comunicação: como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou tabuleiros de comunicação, que contenham símbolos gráficos como: fotos, figuras, desenhos, palavras e sentenças, que oportunizem ao aluno se fazer entender no ambiente escolar e social. Há, ainda, o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada e softwares específicos. (GLENNEN, 1997).

É importante destacar que, apesar de no Brasil 24% da população apresentar algum tipo de deficiência, a prática da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa ainda esta bastante tímida, principalmente no sistema educacional.

2.4.1 Tecnologia Assistiva: concepções, recursos e serviços

Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão. É também definida como uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências. (CORTELAZZO, 2000).

O objetivo da Tecnologia Assistiva é proporcionar a pessoas com deficiência, maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. Assim sendo a TA emerge no mundo atual, como uma área do conhecimento e de pesquisa que tem se revelado como um importante horizonte de novas possibilidades para a autonomia e inclusão social dos alunos com deficiência.

Bryant e Bryant (2003) definem Tecnologia Assistiva como a aplicação da ciência, da engenharia e de outras disciplinas que resultem em processos, métodos, ou invenções que auxiliem as pessoas com necessidades especiais. As Tecnologias Assistivas para a Educação Inclusiva são investigadas a partir de alguns critérios como: as oportunidades para promover comunicação de alunos com deficiência; a familiarização de professores e alunos com sistema de distribuição de serviços a esses alunos; levantamento dos conhecimentos sobre Tecnologia Assistiva necessários para sua utilização na Educação Inclusiva.

A Tecnologia Assistiva se compõe de recursos **e** serviços**.** Os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida, utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. (CORTELAZZO, 2000).

De acordo com a literatura consultada a respeito da TA, entendemos que esta é a tecnologia destinada a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, entre outros) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla. E que esses suportes, então, podem ser uma cadeira de rodas de todos os tipos, uma prótese, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal, comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras.

Os serviços são prestados profissionalmente a pessoas com deficiência, visando selecionar, obter ou usar um instrumento de Tecnologia Assistiva, como por exemplo, podemos citar; avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos. Os serviços de TA são, normalmente, transdisciplinares envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como; Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Enfermagem, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Design e Técnicos de muitas outras especialidades.

A Tecnologia Assistiva possui categorias, porém estas não são definitivas e sua classificação pode variar segundo alguns autores. O importante é destacar a relevância que essa organização confere ao universo de recursos, que até bem pouco tempo, vinham sendo confundidos com equipamentos da área médica/hospitalar, bem como outros não reconhecidos como ajudas de vida diária. A importância dessa classificação está no fato de organizar a utilização, prescrição, estudo e pesquisa destes materiais e serviços. Seguem abaixo, alguns exemplos dessas categorias: (PELOSI, 2000).

Figura 1 - Exemplos de Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual).

Fonte: Domínio Público – Legenda: **A** - Deficiência Física (Órteses para facilitar o teclar); **B** - Deficiência Visual (Ábaco - ensino da matemática); **C** - Deficiência Auditiva (Aplicativo Prodeaf – Português/Libras), **D** - Deficiência Intelectual (Aplicativo Que fala!).

Outro exemplo de recurso de Tecnologia Assistiva, de uso recente de acessibilidade para pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão), que vem sendo estudado e utilizado em diversos países, a partir dos anos 1980, denomina-se audiodescrição. Neste estudo usaremos também a sigla A-D, para referir-se em alguns momentos ao recurso citado.

A audiodescrição é o recurso que permite a inclusão de pessoas que apresentam deficiência visual, em cinema, teatro, programas culturais e televisivos, pois, envolve a acessibilidade das imagens visuais. É um serviço de narração oferecido sem custo adicional para esses espectadores, tentando descrever aquilo que é patente ao vidente e que antes as

pessoas com deficiência visual só podiam ter acesso através dos sussurros de colegas que enxergam.

Esse recurso consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, como, por exemplo, expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela (Costa, 2008). Segundo Tavares (2013, p.33), a audiodescrição:

> Consiste em uma técnica de tradução de imagens estáticas ou dinâmicas, em eventos com ou sem deslocamento do público, que permite a uma pessoa cega ou com baixa visão compreender estímulos visuais, geralmente por meio de uma fonte sonora. A audiodescrição pode ser gravada, ao vivo (voice over) ou escrita (em Braile ou salva em um programa que permita leitura de tela). Em situações dinâmicas como em uma peça de teatro ou um filme, por exemplo, a inserção da informação é, na maioria das vezes, feita nos intervalos das falas, por meio de aparelhos de transmissão e recepção, semelhantes ao da tradução simultânea, sem interferir na obra ou atrapalhar o público.

Dessa forma, as pessoas com deficiência visual, podem frequentar, assistir e compreender os eventos culturais que tanto contribuem para a formação crítica e cidadã do indivíduo. Para isto, os audiodescritores aprendem a explorar a riqueza de cenários e a caracterização de personagens, a fornecer informações sobre a ação para ampliar o entendimento dessas pessoas, promovendo, dessa maneira, o acesso à cultura e à informação.

A audiodescrição permite ao usuário receber a informação contida na imagem ao mesmo tempo em que esta aparece, possibilitando a pessoa desfrutar integralmente da obra, seguindo a trama e captando a subjetividade da narrativa, da mesma forma, como alguém que enxerga.

De acordo com (Queiroz, 2008), para se tornar um audiodescritor, é necessário fazer um curso de formação específico sobre o recurso que contemple informações sobre a pessoa com deficiência visual e suas necessidades, definição, histórico e princípios da audiodescrição, noções de sumarização e, principalmente, atividades práticas. Precisam, também, assistir à peça, filme ou espetáculo, algumas vezes, antes de fazer a A-D, para se familiarizar com o tema, personagens, figurino, vocabulário específico, autor e cenários.

Entendemos que o trabalho do audiodescritor, não deve ser um trabalho solitário. Pelo contrário, ele deve, sempre que possível, ser aquele investigador que busca as informações junto aos que fizeram os filmes, aos operadores de cinema, museus, teatros, editores e autores, tanto quanto aos usuários dos seus serviços de A-D. Assim sendo, o audiodescritor deve se

apropriar de importantes ferramentas, possibilitando-o tornar o mundo das imagens acessíveis àqueles que não as veem, tornando-as significativas.

No Brasil a audiodescrição é uma realidade recente, bem como, é escassa a bibliografia, recorrendo-se na maioria das vezes a materiais de outros países, que já fazem uso desse recurso há mais tempo. Alguns projetos de cinema e teatro, conectados com a tendência mundial de proporcionar acessibilidade, incluíram em seus produtos a A-D. O recurso que seria obrigatório na TV brasileira, a partir de novembro de 2008, de acordo com a PORTARIA nº 466, DE 30 DE JULHO 2008, foi adiado com a publicação da PORTARIA nº661, DE 14 DE OUTUBRO DE 2008, com a alegação do Ministério das Comunicações, que ainda há pouca mão de obra especializada. Fato este que aponta para a necessidade de formação de mão de obra especializada para atender à demanda futura das emissoras de televisão, além de vários segmentos como teatro, cinema, museus e outros. (BRASIL, 2008).

Pelos estudos realizados com relação à A-D, foi possível constatar que o seu uso precisa ser bem mais divulgado e explorado, principalmente no que se refere à área educacional, que já se vislumbra a importância, mas, o meio acadêmico ainda carece e muito de elaboração de pesquisas significativas. Reconhecemos a audiodescrição como uma ferramenta necessária e imprescindível para a inclusão social de pessoas que apresentam deficiência visual, levando-se em consideração que este público precisa ter a mesma possibilidade de acesso aos meios audiovisuais, tanto quanto pessoas com visão e sem deficiência têm.

Concordamos, no final deste item, com Deliberato (2014) quando afirma que a Tecnologia Assistiva pode facilitar o acesso do aluno com deficiência à escola e, também favorecer o acesso ao currículo estabelecido pela escola aos diferentes alunos. Acrescenta a autora que as ações educacionais que utilizem essa tecnologia devem envolver profissionais da educação e da saúde, de forma que estes construam e estabeleçam programas de intervenção por meio da Tecnologia Assistiva. E acrescenta:

> A forma como esta tecnologia será utilizada certamente será influenciada pelas características do aluno, ambiente físico e social em que o aluno se encontra, e não depende unicamente dos recursos tecnológicos selecionados e implementados. Nesse contexto, a funcionalidade dos recursos de tecnologia para o aluno com deficiência é de fundamental importância. O processo de avaliação, seleção e implementação de tais instrumentos devem prever a participação dos alunos usuários das diferentes tecnologias, os cuidadores e familiares e uma equipe de trabalho. (DELIBERATO, 2014, p.218).

Destarte, entendemos que as possibilidades da Tecnologia Assistiva disponibilizam

diferentes alternativas, para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de determinadas tarefas de pessoas com deficiência, constituindo-se elas mesmas, em realidade que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos que ampliam os processos de aprendizagem e tornam-se condição indispensável para a retomada de relevância do papel social e da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.4.2 Comunicação Alternativa: concepções, símbolos e recursos específicos.

Para a *American Speech-Language-Hearing Association* (Johnson, 1998), um sistema de Comunicação Alternativa é o uso integrado de componentes incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizados pelos indivíduos a fim de complementar a comunicação. Os símbolos são as representações visuais, auditivas ou táteis de um conceito.

No Brasil, o emprego da comunicação alternativa e ampliada (CAA) iniciou-se em São Paulo no final da década de 1970, na Associação Educacional Quero-Quero, espaço que reunia uma escola especial e um centro de reabilitação. O trabalho pioneiro foi realizado com o Sistema *Bliss* de Comunicação trazido do Canadá pelos fundadores da Quero-Quero (Nunes, 1999).

No Rio de Janeiro, o uso da CAA nas escolas municipais foi introduzido em 1994 através de cursos ministrados aos professores itinerantes que acompanhavam alunos com paralisia cerebral. Em 1995, deu-se início a uma série de pesquisas sobre comunicação alternativa e ampliada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (NUNES, 1999).

Glennen (1977) utiliza o termo Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) e definiu a CSA como outras formas de comunicação, como o uso de gestos, expressões faciais, uso de pranchas de alfabeto, símbolos pictográficos, até o uso de sistemas mais sofisticados, como no caso de recurso com voz digitalizada ou sintetizada, a exemplo dos vocalizadores ou comunicadores eletrônicos. Liberato (2014) afirma que, embora seja possível identificar diversas definições para a CSA, a literatura é unânime quando destaca que a área de CSA prevê o trabalho com a linguagem e sistemas compartilhados, como os sistemas sensoriais, perceptivos, cognitivo e linguístico.

Em Educação Inclusiva, a expressão comunicação alternativa e/ou suplementar vem sendo utilizada para:

> [...] designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos

> recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala. (BRASÍLIA, 2006, p.4).

Tendo em vista a interação entre professor e aluno com deficiência, na área da comunicação, os sistemas alternativos de comunicação são um meio eficaz para garantir a inclusão desses alunos. Assim sendo, o aluno que esteja impedido de falar poderá comunicar-se com outras pessoas e expor suas ideias, pensamentos e sentimentos, se puder utilizar recursos especialmente desenvolvidos e adaptados para o meio em que está inserido.

Para Deliberato (2014, p.216):

> Pensar a respeito dos aspectos comunicativos do aluno com deficiência, no processo de inclusão escolar e social, reforça a importância do trabalho com as especificidades deste aluno com deficiência e, também, necessita do trabalho com os diferentes interlocutores, o contexto do qual este aluno está inserido, como também com relação às atividades e tarefas a serem desenvolvidas por estes alunos.

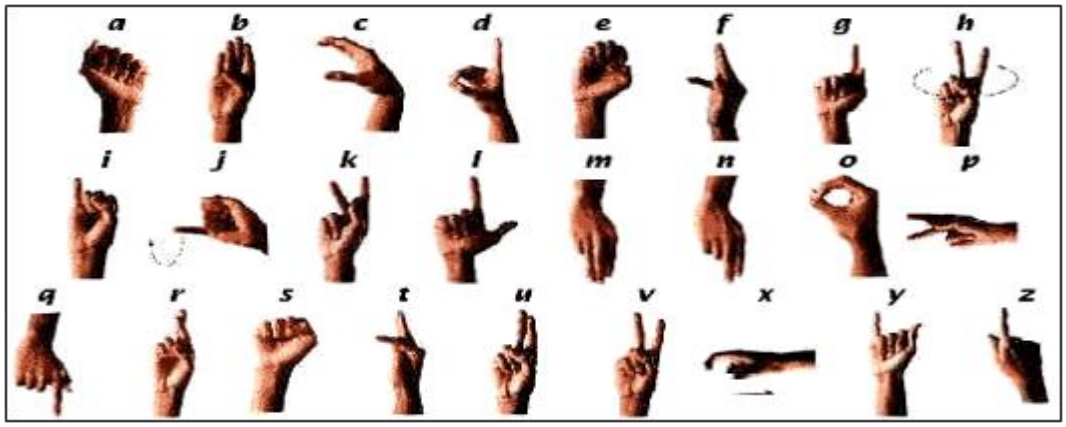
Segundo Pelosi (2000), a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) compreende o conjunto de símbolos, recursos, estratégias e técnicas adaptadas que vão auxiliar os alunos com deficiência a se comunicarem e a participar do processo escolar.

A comunicação é tida como alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação, e considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas trocas sociais. Esse sistema de comunicação refere-se ao recurso, estratégias e técnicas que complementam modos de comunicação existentes ou substituem as habilidades de comunicação inexistentes. (JOHNSON, 1998).

Há vários tipos de símbolos que são usados pela CAA para representar mensagens. Eles podem ser divididos em. (PELOSI, 2000):

- **Símbolos que não necessitam de recursos externos** - o indivíduo utiliza apenas o seu corpo para se comunicar. São exemplos desse sistema os gestos, os sinais manuais, as vocalizações e as expressões faciais. Ex: Alfabeto Libras para uso de pessoas com deficiência auditiva.

Figura 2 - Alfabeto Libras. Fonte: (PELOSI, 2000, p. 122).



- **Símbolos que necessitam de recursos externos** - requerem instrumentos ou equipamentos além do corpo do usuário para produzir uma mensagem. Esses sistemas podem ser muito simples, ou de baixa tecnologia ou tecnologicamente complexos ou de alta tecnologia. Os recursos são objetos e equipamentos usados para transmissão de mensagens, podemos contar com alguns tipos de recursos: alta tecnologia e baixa tecnologia. Na Comunicação Alternativa podemos contar com estratégias, que se referem ao modo como os recursos são utilizados. Exemplos de recursos de baixa tecnologia que ajudam o indivíduo a uma melhor comunicação (PELOSI, 2000).

- ***Pranchas de comunicação*** - As pranchas de comunicação podem ser construídas utilizando-se objetos ou símbolos, letras, sílabas, palavras, frases ou números. Elas são personalizadas e devem considerar as possibilidades cognitivas, visuais e motoras de seu usuário. Essas pranchas podem estar soltas ou agrupadas em álbuns ou cadernos. O indivíduo vai olhar apontar ou ter a informação apontada pelo parceiro de comunicação dependendo de sua condição motora. (PELOSI, 2000).

Figura 3 - Pranchas de Comunicação.

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 126).

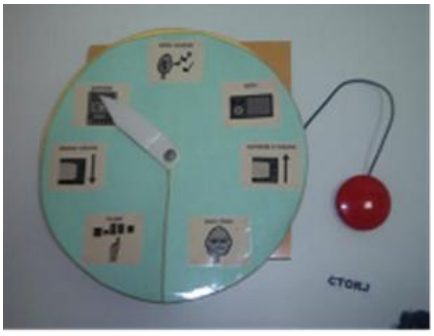
- **Avental -** é um avental confeccionado em tecido que facilita a fixação de símbolos ou letras com velcro, que é utilizado pelo parceiro. No seu avental o parceiro de comunicação prende as letras ou as palavras e a criança responde através do olhar. Pode ser utilizado por pessoas com deficiência física ou intelectual. (PELOSI, 2000).

Figura 4 - Avental de fixação de símbolos ou letras.

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 128).

- **Comunicador em forma de relógio -** o comunicador é um recurso que possibilita o indivíduo dar sua resposta com autonomia, mesmo quando ele apresenta uma dificuldade motora severa. Seu princípio é semelhante ao do relógio, só que é a pessoa que comanda o movimento do ponteiro apertando um acionador. (PELOSI, 2000).

Figura 5 - Comunicador em forma de relógio.



Fonte: (PELOSI, 2000, p. 130).

- **Objetos reais -** Os objetos reais podem ser idênticos ao que estão representando ou similares, onde há variações quanto ao tamanho, cor ou outra característica, podem ser utilizados por pessoas com deficiência visual e/ou intelectual. (PELOSI, 2000).

Figura 6 - Objetos reais.

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 132).

- ***Miniaturas*** - Os objetos em miniatura precisam ser selecionados com cuidado para que possam ser utilizados como recursos de comunicação. Devem ser consideradas as possibilidades visuais e intelectuais dos indivíduos na sua utilização (PELOSI, 2000).

Figura 7 - Objetos em miniaturas.

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 133).

- **Fotografias -** Fotos coloridos ou preto e branco podem ser utilizadas para representar objetos, pessoas, ações, lugares ou atividades, por pessoas com deficiência física ou intelectual. Nas escolas muitas vezes são utilizados recortes de revistas e embalagens de produtos. (PELOSI, 2000).

Figura 8 - Fotografias de objetos.

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 135).

- **Símbolos gráficos -** há uma série de símbolos gráficos que foram desenvolvidos para facilitar a comunicação de pessoas com deficiência física ou intelectual (PELOSI, 2000).

Exemplos de recursos de alta tecnologia (PELOSI, 2000):

Figura 9 - Símbolos gráficos.

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 139).

- **Comunicadores com voz gravada -** são comunicadores onde as mensagens podem ser gravadas pelo parceiro de comunicação. Podem ser utilizados por pessoas com deficiência visual e/ou intelectual.

Figura 10 - Comunicadores com voz gravada.

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 140).

- **Comunicadores com voz sintetizada -** no comunicador com voz sintetizada o texto é transformado eletronicamente em voz. Pode ser utilizado por pessoas com deficiência visual.

Figura 11 - Comunicadores com voz sintetizada.

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 142).

- **Computadores -** Com o avanço da tecnologia têm surgido novos sistemas de CA para as pessoas com deficiência como o Comunique, o IntelliPics Studio, o OverlayMaker, o Escrita com Símbolos, o Boardmaker entre outros (PELOSI,2000).

Figura 12 - Computadores com sistemas de Comunicação Alternativa Boardmaker

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 142).

Os símbolos pictográficos *Picture Communications Simbols (PCS)* são elaborados como o auxílio do *software Boardmaker* e podem ser impressos isoladamente em cartões ou organizados em pranchas de comunicação. O objetivo principal dos símbolos é o desenvolvimento de uma comunicação alternativa, que possibilite ao usuário acompanhar a história através dos símbolos, responder ou fazer perguntas e recontar a sequência de acontecimentos. Pode ser utilizado por pessoas com deficiência física e/ou intelectual (PELOSI, 2000).

Figura 13 - Símbolos do *software Boardmaker*

Mãe **Comer** **Caminhão**

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 143).

Os programas; Comunique e Teclado Comunique são exemplos de softwares desenvolvidos no Brasil para o trabalho da Comunicação Alternativa. Os dois programas foram desenvolvidos pela terapeuta ocupacional Miryam Pelosi (2000) e são distribuídos gratuitamente no sistema virtual. O Teclado Comunique foi desenvolvido para auxiliar a escrita de pessoas com dificuldades motoras, suas teclas reproduzem as teclas do teclado convencional com recursos auxiliares como: a abreviatura associada a letras do teclado e um dicionário que auxilia a predição de palavras. (PELOSI, 2000).

Figura 14 - Teclado Comunique

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 146).

Para acessar o *software* Teclado Comunique é necessário o uso de um *joystick*. Movimento do *joystick* para cima, para baixo, para a direita ou para esquerda, com a seleção através dos botões do *joystick*. Sistema de varredura com um *joystick* adaptado a um acionador (PELOSI, 2000).

Figura 15 - Computador com *joystick*

Fonte: (PELOSI, 2000, p. 146).

A partir dos referenciais teóricos consultados sobre Comunicação Alternativa, podemos concluir que o objetivo maior dessa área é o de tornar o indivíduo com dificuldades de comunicação o mais independente e competente possível em suas situações comunicativas, podendo assim ampliar suas oportunidades de interação com outras pessoas, na escola e na comunidade em geral.

Concordamos com Deliberato (2014), quando afirma que o uso da CA na sala de aula, é um desafio, porque necessita de um trabalho colaborativo com profissionais da educação e da saúde, além da instrumentalização do ambiente, a capacitação dos diversos interlocutores que compartilham com os alunos com deficiência e a realização de um planejamento prévio que esteja de acordo com a proposta pedagógica e com as especificidades desses alunos. Acrescenta a autora que "o envolvimento de diferentes profissionais precisa de políticas públicas que garanta uma diversidade de áreas para contemplar a complexidade de necessidades dos alunos com deficiência". (p. 228).

Silva (2005) em sua pesquisa de mestrado, analisou a percepção de professores que atuavam com alunos com deficiência, e sem o uso da linguagem falada, com relação aos recursos comunicativos adaptados nas atividades pedagógicas. A pesquisadora sinalizou que os professores muitas vezes não utilizavam os recursos adequados à especificidade de seus alunos, por falta de capacitação não só teórica, mas principalmente, por falta de experiência prática.

Constatamos, neste item, que a Tecnologia Assistiva e a Comunicação Alternativa são áreas novas de conhecimentos, serviços e recursos tecnológicos, fundamentais para a utilização de alternativas curriculares necessárias para a adaptação de objetivos, conteúdos e avaliações que considerem as especificidades dos alunos e a eficácia dessas novas tecnologias para o enriquecimento curricular e ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência, proporcionando-lhes condições de aprender como os outros alunos.

Afirmamos a importância da formação docente, além de contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos que apresentam deficiência, incluir propostas curriculares diversificadas, que proporcionem oportunidades para todo aluno explorar e desenvolver suas potencialidades, inseridas em um currículo aberto, flexível e abrangente. Entre estas propostas a significativa inclusão dessas tecnologias aqui abordadas, levando em consideração que incorporadas à prática educacional, podem ampliar os horizontes acadêmicos e sociais dos alunos que necessitem dessas valiosas adaptações tecnológicas.

Acreditamos que o desenvolvimento de estratégias para a utilização de recursos da

Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa é um processo que todos devem participar: o aluno, a escola e os seus representantes, os professores, pais e profissionais de áreas específicas. Todos podem ser parceiros potenciais para facilitar a comunicação e a aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência.

É oportuno lembrar que- como educadores- precisamos ter consciência de que em educação não existem verdades absolutas ou receitas únicas, pois, em grande parte, o sucesso do nosso trabalho vai depender sempre da adequação das estratégias de ensino às necessidades, ao ritmo e ao nível de aprendizagem de cada aluno.

No próximo capítulo trataremos da discussão específica da formação de professores em tempos de Inclusão, para termos uma visão mais real e objetiva dos pressupostos que viabilizam o paradigma inclusivo ao delinear a formação de professores e sua influência no processo de inclusão.

3 ABORDAGENS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE INCLUSÃO

> Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.
>
> MAURICE TARDIF

Neste capítulo, apresentamos concepções sobre a formação de professores que dialogam com o nosso objeto, "pessoa com deficiência", e sinalizamos os saberes docentes e suas implicações para a inclusão. Traçamos um panorama evolutivo sobre o curso de Pedagogia e sua relação com a Educação Inclusiva. E optamos por conceituar experiência, tendo como referência os pressupostos de John Dewey (1971,1976), por entendermos que a referida conceituação encontra-se consoante com os objetivos da nossa pesquisa.

3.1 A Formação de professores, suas concepções e os saberes da docência.

As novas tendências de formação de professores apontam a escola como colaboradora na formação do cidadão, com igualdade de direitos, ao proporcionar o acesso aos conhecimentos. Portanto, a atividade prática do professor é percebida como fonte de conhecimento através da experiência e da reflexão, apreciando a própria habilidade no agir, dialogando com a própria ação e aceitando os desafios e dificuldades que ela provoca. Para a nossa discussão, apresentaremos concepções sobre a formação de professores que mais dialoguem com o nosso objeto de estudo, pessoa com deficiência.

A LDB/EN – Nº 9.394/96, no seu artigo 2º, estabelece que "a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1996). Em vista disso, envolve o desenvolvimento dos aspectos pessoal e político dos professores e alunos, requer que a educação e, especificamente, a formação de professores dirijam o olhar para o desenvolvimento das múltiplas capacidades do indivíduo, das relações de autonomia e não tenha como objetivo, somente, o aspecto cognitivo de ambos.

A pesquisa sobre formação de professores, nos últimos vinte anos, cresceu quantitativa e qualitativamente e, aos poucos, tem-se constatado uma maior preocupação em conhecer

mais a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. As perspectivas e enfoques utilizados para abordar essa questão também foram evoluindo. Inicialmente as indagações eram as seguintes: O que é um ensino eficaz? Que conhecimento é essencial para o ensino? Quem produz conhecimento sobre o ensino? Depois, surgiram outros questionamentos como: Quais são os saberes construídos pelos professores? De onde vêm esses saberes? Como esses saberes são construídos? Por que certos saberes são importantes para uma cultura e não são para outra?

Segundo Silva (2006), as produções sobre a temática saberes docentes têm ocupado papel de destaque na formação de professores. Borges e Tardif (2001) afirmam que a escolha dessa temática reflete as tendências atuais observadas nas propostas de formação de professores em vários países e, particularmente, no Brasil. Mendes (2010) em referência à formação inicial, pontua que essas tendências vêm apontando que o conjunto de saberes, atitudes e valores, dos quais se apropriam os futuros professores, constituem a base sobre a qual se dará o estabelecimento de hábitos durante o exercício da profissão. Oliveira (2009) afirma que a formação de professores tem se despontado como tema de intenso debate no contexto atual das políticas públicas nacionais.

Segundo Nóvoa (1995a), o campo de formação de professores passa por uma reviravolta que se traduz pelo distanciamento do modelo da racionalidade técnica, que via o professor como aplicador de conhecimentos científicos e de teorias de ensino pensadas fora do contexto de sala de aula, e a busca de um modelo que valoriza a subjetividade nos processos formativos. Nesse último modelo, o professor é visto como sujeito do conhecimento, capaz de mobilizar e construir saberes específicos no âmbito de sua docência. Para Silva (2008), a profissão docente, resultante da nova epistemologia da prática ou racionalidade prática, defende que a construção dos saberes próprios do professor acontece durante o seu processo de formação, bem como, no exercício da profissão. Assim sendo, os saberes se produzem na práxis cotidiana do docente.

Desde a década de 1990, o debate em torno de uma educação de qualidade tem se fortalecido no cenário nacional. E no final da referida década, a reflexão sobre a prática vem se constituindo, no nosso país, como um dos componentes centrais no processo de reconfiguração das práticas de formação de professores e também como um mecanismo de modificação da prática de ensino.

A ideia do professor reflexivo foi inaugurada por Schön (1997) e adotada por diversos pesquisadores estrangeiros como Pérez-Gómes (1995), Zeichner (1993), Elliot (2003), entre outros; e nacionais Nóvoa (1995), Lüdek (2001), Pimenta (2002) entre outros. No Brasil,

essa ideia alcançou uma maior divulgação a partir dos diversos estudos de Zeichner (1993, 1995). Silva (2010) considera, que em sua matriz teórica, essa ideia, em grande parte, sofreu influência da noção de experiência e reflexão de John Dewey, considerado um dos grandes pensadores do século XX e um dos pioneiros do pragmatismo. Zeichner (1993) afirma que grande parte do que Dewey (1933) disse sobre ação reflexiva foi dirigido aos professores. Dewey, citado por Zeichner (1993,p.18) definiu a ação reflexiva como sendo:

> Uma ação que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que os justificam e das consequências a que conduz. Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de ser professor. A acção reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer.

Zeichner (1993) defende que o ensino reflexivo significa que, em vez de refletir apenas sobre a aplicação em suas salas de aula, das teorias geradas no exterior delas, os professores também critiquem e desenvolvam suas teorias práticas, na medida em que refletem sozinhos e em conjunto, na ação e sobre ela, a respeito de seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas. É a partir dessas concepções que Zeichner (1993) nos traz a dimensão da reflexão como prática social, com a finalidade de criar condições de mudanças. Essa concepção também compreende o professor como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática.

Para Gómez (1995), a ação deve assentar-se sobre o bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias.

Shön (1997), por sua vez, afirma que, quando os professores realizam reflexões sobre a prática que desenvolvem, fornecem sentido a esta, ao mesmo tempo em que avaliam a compreensão das experiências vivenciadas. Como assinala Schön (1997, p. 26), a reflexão na ação consiste em pensar "sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo". Essa reflexão possibilita a realização de um diálogo reflexivo, por parte do professor, mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo.

O referido autor propõe a formação profissional sustentada na epistemologia da prática, baseada em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Shön (1997) defende um processo permanente de "reflexão-sobre-a-ação" e reflexão-na-ação.

Nóvoa (1995b) por sua vez, considera que o primeiro passo em direção a transformações significativas no agir docente é dado quando o professor tem a possibilidade de refletir sobre suas próprias ideias, sobre sua prática. Este, geralmente, é um processo lento: por meio da reflexão ocorre o confronto entre o que se pensa com as novas informações a que se tem acesso. Assim sendo, o autor concorda com o processo de reflexão na ação, proposto por Shön (1997,p.60), ressaltando uma característica essencial do ensino:

> É uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois, trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e sistemático.

Nessa direção, o autor visualiza a formação como um *continuum*, revestida por uma perspectiva "crítico reflexiva", efetivada no duplo processo: o de *autoformação*, que está relacionada com a reelaboração dos saberes na prática, e o de *formação* produzida na escola onde atua. Associa então a formação de professores como um processo de desenvolvimento e valorização identitária que abarca três aspectos do indivíduo, como profissional, a saber: *o pessoal* (produzir a vida do professor), *o profissional* (produzir a profissão docente), *e o organizacional* (produzir a escola).

Pimenta (2002) assinala que *produzir* a vida do professor significa a valorização em sua formação de seu trabalho crítico-reflexivo, com relação às práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Considera então a autora que a formação de professores, na tendência reflexiva, configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores e das instituições escolares.

Segundo Freire (1996, p.24), [...] "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática ativismo". Orientado por esse pensamento freiriano, enquanto o professor reflete sobre sua prática, elabora suas próprias teorias e entende as origens de suas crenças; assim é possível constituir-se, efetivamente, o autor de sua ação.

Trazendo essas discussões para o nosso estudo, consideramos significativa a realização de reflexões críticas dentro da formação de professores sobre a Educação Inclusiva, onde os estudantes possam compartilhar as suas experiências com alunos com deficiência, para que aqueles possam socializar suas preocupações com as questões postas pela inclusão

destes alunos no espaço da sala de aula. Acreditamos, que se essas discussões advindas dessas experiências forem mais contempladas nos cursos de formação inicial, os futuros professores, quando estiverem na prática docente e surgirem questões similares, terão maiores possibilidades de refletir e pesquisar sobre a sua prática, a fim de encontrar estratégias para construir respostas aos desafios que a inclusão impõe ao professor de classe regular.

É notório que as pesquisas sobre a formação de professores, na perspectiva da racionalidade prática, têm apresentando significativo aumento nas produções nacionais e internacionais na área. Os conceitos de professor reflexivo, apesar de bastante divulgados na literatura disponível nas últimas décadas, vêm sofrendo críticas na atualidade, onde são registrados alguns equívocos e contradições, principalmente, no contexto das reformas. Na visão de Contreras (2002), o termo "professor reflexivo" tem perdido o sentido elaborado por Shön (1997), uma vez que foi apropriado pelas reformas e programas de formação fundamentados na racionalidade técnica, quando, na verdade, ele surgiu se contrapondo a tal modelo.

Segundo Alarcão (2011), constata-se hoje no Brasil, uma crítica acessa contra a proposta do professor reflexivo, e é importante tentar entender se a expectativa foi elevada demais, se a proposta não foi totalmente compreendida ou se ela é difícil de colocar em prática no cotidiano dos professores. E afirma a autora:

> Continuo a acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, tal como compreendi no início dos anos de 1990, mas tenho vindo a reconhecer que esse paradigma pode ser muito valorizado se o transportamos do nível da formação de professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola. E essa é a razão pela qual, desde 2001, tenho vindo a conceber a escola reflexiva, que considero uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. (ALARCÃO, 2011, p.44).

Continuamos acreditando nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo para ressignificar a Educação Inclusiva. Compreendemos que, a partir das reflexões sobre as concepções de deficiência, realizadas durante o processo de formação, resultantes das interações com pessoas com deficiência, que essas concepções poderão ser discutidas, descontruídas e reconstruídas na prática docente. Entendemos que a formação docente deve ser também o espaço onde a transformação de concepções e práticas se concretize. Como diz Mizucami (1986), não se pode exigir que os docentes realizem na prática pedagógica o que não veem aplicado na própria formação.

Alarcão (2011) considera também que o conceito de reflexão não foi compreendido em profundidade, e pode ter tido como resultado certos programas de formação, baseados em

modismo, destituído de sentido. E acrescenta a autora que a escola tem de pensar em si mesma, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir seu papel, tendo também que ser reflexiva. Pimenta (2002) também faz uma revisão crítica do conceito de professor reflexivo onde analisa a "origem, os pressupostos, os fundamentos e as características do conceito professor reflexivo". (p. 17). Afirma a autora que, além das contribuições teóricas dos autores que ela analisa, constata a importância de se superar a visão reducionista com relação aos programas de formação docente que se apropriaram do conceito de professor reflexivo, sem considerar a análise do conjunto de teorias que o sustentam e, principalmente, dos contextos em que foram produzidas.

É oportuno lembrar, através de Silva (2010b), que no ano de 2008, no XIV ENDIPE, realizado na cidade de Porto Alegre (RS), Zeichner proferiu uma conferência onde apresenta uma avaliação crítica do impacto da ideia de professor reflexivo no âmbito educacional, após mais de uma década de sua divulgação. Entre as questões explicitadas, Kenneth Zeichner ressalta que a teoria da reflexão sobre a prática sofreu poucas transformações na realidade educativa, devido ter sido reduzida a prática de ensino, relacionadas de forma específica aos processos de ensinar e aprender na sala de aula. Nessa avaliação, o autor considera que não é suficiente o professor refletir sobre a sua prática de ensino. Ele alega que essa reflexão deve ser ampliada para as esferas sociais, políticas, históricas e econômicas, onde está imersa a sua prática, para que não reproduzamos os sistemas que vêm historicamente sendo instituídos, "em uma sociedade marcada por tempos de incerteza e desigualdades sociais crescentes, isto porque a prática educativa não é descolada das outras práticas existentes no mundo, na vida real". (SILVA, 2010b, p.62).

Concordamos com Alarcão (2011), quando afirma que a formação dos professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, bem como, o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Nóvoa (1991) corrobora com a autora quando considera que, para acontecer bom desenvolvimento do professor, é necessário investir na pessoa e em sua experiência. Alerta o autor que a formação não se edifica por acúmulo de cursos ou técnicas, mas pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática de (re) construção diária de identidade pessoal.

Assim, consideramos que, para acontecer bom desenvolvimento do professor na perspectiva inclusiva, é importante também investir na experiência com alunos com deficiência, durante a sua formação inicial, que poderia significar fazer uma reflexão mais aprofundada sobre as reais concepções de deficiência. Logo, é preciso esclarecer se os professores estão agindo na prática conforme suas concepções de deficiência, também seria

oportuno que a eles fossem dadas condições facilitadoras para rever suas formas de pensar a deficiência e que tivessem reais oportunidades de fazer questionamentos sobre as práticas que se tem mostrado mais efetivas. Dessa forma, acreditamos que esse processo de reflexão, iniciado na formação em paralelo com a citada experiência, poderá contribuir para a construção de representações sociais dos estudantes sobre pessoas com deficiência.

Na intenção de melhor compreender as contribuições e implicações dos estudos sobre os saberes docentes ou saberes dos professores, na organização de programas de formação de professores, apresentaremos pressupostos teóricos e práticos de autores de referência na área como: Tardif; Lessard; Lehaye (1991), Freire (1996), Tardif e Raymond (2000), Tardif; Lessard; Gauthier (2001), Tardif (2002), Pimenta (2002). Nunes (2001) considera que não se pode compreender o trabalho e a formação docente sem uma visão crítica dos saberes que o orientam.

Entendemos que essa discussão sobre os saberes nasce da preocupação do que é ser professor, e que a aquisição dos saberes docentes não é um fenômeno passivo, mas sempre mediado pelas experiências vivenciadas pelos docentes. Tardif (2002) é considerado o introdutor da temática dos saberes docentes no Brasil, ele aponta que a crise do profissionalismo está ligada à formação de professores e aos saberes profissionais e atribui à noção de saber: um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

A partir da revisão de pesquisas estrangeiras, Tardif (2002) aponta características relacionadas aos saberes docentes, a saber:

- Os saberes dos professores são temporais, isto é, são construídos através do tempo e aperfeiçoados com a experiência.
- Os saberes docentes são plurais e heterogêneos, pois se originam de diversas fontes: cultura pessoal, conhecimentos acadêmicos, conhecimentos didáticos e pedagógicos, experiência profissional, entre outras; e a variedade desses saberes vincula-se aos diversos objetivos que buscam atingir simultaneamente, em sala de aula: motivacionais, cognitivos, sociais, pedagógicos, mobilizando diferentes habilidades.
- Os saberes dos professores também se caracterizam por serem personalizados e situados, ou seja, são saberes incorporados, subjetivados, que trazem a marca da experiência pessoal de cada professor e do contexto em que são construídos.

- O saber dos professores é também essencialmente social; é compartilhado por um grupo, tem por base todo um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização, e é social também, porque seus objetos são sociais, isto é, educar é uma prática social.

Tardif; Lessard; Lahaye (1991) dividiram o saber docente em quatro saberes principais: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência, também chamados de experienciais.

Por saberes profissionais, compreendemos os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, que são compostos pelos saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos. Ambos são elaborados no cenário acadêmico e transmitidos ao professor em forma de doutrinas ou concepções ideológicas sobre a prática docente ou sobre o trabalho docente.

Saberes disciplinares correspondem aos saberes de diversos campos de conhecimento, e são incorporados às disciplinas (por exemplo: Educação Inclusiva, Psicologia da Educação, Literatura) nas instituições de formação docente, e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. "São os saberes correspondentes aos diversos campos de conhecimento sobre os quais tratam as disciplinas oferecidas por uma instituição" (TARDIF, 2002, p.38). Assim sendo, esses saberes correspondem àqueles que, além de serem transmitidos pelas instituições universitárias, são por elas definidos e selecionados.

Saberes curriculares representam os objetivos, conteúdos e métodos que os professores aprendem no decorrer de sua trajetória profissional, para realizar o trabalho docente, com base nos quais "a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita". (TARDIF, 2002, p. 38).

Batista Neto (2006, p. 66), no mesmo sentido de Tardif (2002), diz que o saber curricular "corresponde, por sua parte, à seleção que os sistemas de ensino, a escola, o professor e outros sujeitos da indústria cultural (editoras, por exemplo) realizam na cultura e que compõem os programas de ensino e textos didáticos".

Saberes da experiência, referem ao conjunto de saberes construídos pelos professores no exercício de sua função. Estes brotam da experiência e são validados por ela, é "um saber que o profissional desenvolve na ação através de questionamentos que este se faz diante de situações problemáticas com as quais ele deverá compor". (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 155).

Dentro dessa categoria de saberes, também estão presentes os saberes provenientes das experiências de vida, das vividas durante o processo de formação de professores, envolvendo também o saber cultural construído pelos professores em sua relação social. Para Therrien (1997, p.411):

> O saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber da experiência do professor se identifica, portanto com seu saber social próprio de sua práxis social cotidiana.

Com relação aos saberes construídos no processo de formação, chamamos atenção para os saberes docentes inclusivos e acreditamos que eles podem contribuir para a construção de representações sociais acerca de "pessoa com deficiência", dos estudantes dos cursos de Pedagogia. Entendemos, que esses saberes também são construídos na interação entre os estudantes desses cursos e as pessoas com deficiência. Nesse sentido, "a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente". (TARDIF, 2002, p. 17). E, certamente, também representa um dos pilares da Educação Inclusiva.

Guimarães (2004) considera importante que os saberes docentes mobilizados, utilizados e produzidos no cotidiano do trabalho dos professores sejam tomados como objeto de estudo nos cursos de formação, o que, segundo a autora, poderá possibilitar um olhar crítico sobre a realidade de ações docentes redirecionadas para a sistematização e socialização de saberes produzidos pelos docentes.

Nessa direção, Nunes (2001) assinala que estudos sobre a formação de professores têm sido realizados, enfocando a valorização dos saberes docentes articulados aos saberes acadêmicos. A não possibilidade de estabelecer uma relação de complementariedade entre os saberes da experiência e os saberes científicos da academia, gera o risco de apropriação de uma forma única: ou só de teoria ou só de pratica, esvaziando-se ambas.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam que a experiência prática oferece critérios para a recontextualização de todos os saberes docentes, bem como, os valores éticos dos professores oferecem princípios que orientam suas ações durante a sua atuação profissional.

Apesar de não haver uma hierarquia formal entre essa variedade de saberes, pode-se afirmar que aqueles relacionados à experiência pedagógica são considerados os mais importantes na concepção dos professores. É através deles, que o professor avalia ou rejeita os demais saberes que incorpora ou rejeita em sua prática. (TARDIF, LESSARD; LAHAYE, 1991).

Gauthier (1998) define saberes como repertório de conhecimento, referindo-se aos saberes da ação pedagógica correspondente aos resultados de pesquisas sobre o gerenciamento da classe (sala de aula), e o gerenciamento do conteúdo, que para ele, representa um subconjunto do repertório geral de conhecimento docente. Tal repertório de conhecimento é classificado como o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho, de modo eficaz, num determinado contexto de ensino.

Referindo-se ainda ao repertório geral de conhecimento docente, ressalta Gauthier (1998) que os saberes devem contemplar o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do programa, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do educando e suas especificidades, o conhecimento do contexto (fins, objetivos, valores), bem como o conhecimento dos fundamentos filosóficos e históricos da educação.

Por sua vez, Tardif (2002) afirma que não se pode fazer referência aos saberes do professor sem relacioná-los ao seu contexto de trabalho e também a sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional, suas relações com os alunos e com os outros atores escolares, já que o saber dos professores é o saber deles. Para o autor, é importante estudar esses saberes, relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O trabalho docente é conceituado por Tardif e Lessard (2008, p.8), como "uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente outro ser humano". Na visão desses autores, a docência é compreendida como qualquer trabalho humano, e afirmam que ela pode ser entendida inicialmente como uma atividade, considerando que trabalhar é agir em um determinado contexto em função de um objetivo, agindo sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas.

Nessa direção, os autores asseguram que, como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência se desenvolve em um espaço já organizado, visualiza objetivos próprios e põe em ação metas e tecnologias de trabalho particulares, então, ela se dirige a um objeto de trabalho que produz consequências para os trabalhadores. Dessa forma, se realiza de acordo com um certo processo do qual advêm certos resultados. Para Tardif e Lessard (2008), a própria natureza do objeto humano modifica intensamente a natureza do trabalho e a atividade humana do trabalhador, levando em consideração que ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.

Ainda com relação aos saberes docentes, Pimenta (2002, p.30) diz que:

> A formação docente passa pela mobilização de vários tipos de saberes. Saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, estes não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidade e de conflitos de valores.

A autora, nas suas pesquisas científicas, reconhece três tipos de saberes da docência: o saber da experiência, aprendido pelo professor desde quando era aluno, e também o que é produzido na prática num processo de reflexão, o saber do conhecimento, que são os conhecimentos transmitidos pela escola, e o saber pedagógico, que integra o saber do conhecimento e o da experiência. Pimenta (2002) alerta a importância dos saberes não serem visualizados de forma fragmentada, e serem articulados, ele também considera que esta articulação se dará a partir da construção e da fundamentação que o professor vai delineando em função dos desafios que a prática docente lhe apresenta.

Para Freire (1996), os saberes necessários à prática educativa devem estar embasados por uma dimensão política, ideológica e filosófica do ensino, visualizando intervenção e modificação do mundo e das práticas sociais, sinalizando elementos para a construção de uma prática educativa e de uma pedagogia comprometida e respeitosa, fundamentada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Ressalta também o bom senso, a humildade e a consciência do inacabamento como saberes essenciais a atividade docente.

A pesquisa desenvolvida no Mestrado de Educação, da UFPE, intitulada "A construção de uma identidade Docente Inclusiva e os desafios ao professor-formador", por Oliveira (2006), buscou compreender como tem se dado o processo de construção da identidade profissional inclusiva do aluno-docente no curso de formação inicial, a partir dos saberes docentes do professor-formador.

Entre outras conclusões, Oliveira (2006) destacou que a formação inicial pode ser um lócus privilegiado para o desenvolvimento integrado de saberes, de formas de atuar na docência, de desenvolvimento de uma identidade profissional inclusiva, e que a natureza dos saberes docentes do professor-formador pode ser uma via pertinente para pensarmos na construção dessa identidade. Alerta também para que sejam revistos os saberes dos professores-formadores em relação à educação das pessoas com deficiência, afirmando que a construção de uma identidade docente inclusiva passa necessariamente pela reconstrução ou redefinição dos saberes do professor-formador. A pesquisadora complementa, alegando que esse propósito está vinculado não apenas à defesa de que os cursos de formação inicial devem

prover mudanças curriculares que contribuam para que os professores possam aperfeiçoar as suas práticas formativas e construir uma concepção de educação pautada nos princípios da inclusão, mas que devemos pensar, também, na formação continuada dos professores-formadores, pois segundo alguns relataram na pesquisa, eles ainda não se sentem capacitados a tratar dos saberes relativos à Educação Inclusiva em suas aulas, pois não receberam uma formação específica para isso. (OLIVEIRA, 2006).

Outra pesquisa de mestrado realizada nesse mesmo lócus acadêmico da citada anteriormente, e rumo à construção de saberes docentes para a inclusão de pessoas com deficiência, foi realizada por Coutinho (2013), teve como objetivo compreender como os professores do curso de Pedagogia têm construído saberes para atuar com alunos com deficiência. Os resultados da pesquisa apontam que, embora os educadores não tenham uma formação voltada para a Educação Inclusiva, eles apresentam saberes construídos na própria prática pedagógica, voltados para a inclusão educacional.

Acrescenta a pesquisadora: que as narrativas dos professores revelam, portanto, que os conhecimentos específicos e teóricos, relacionados à inclusão educacional, são minimamente, construídos durante a sua formação inicial e contínua. Essa realidade destaca a importância de um maior investimento das políticas públicas no ensino superior, com o objetivo de proporcionar espaços formativos para todos da comunidade acadêmica, a fim de possibilitar a construção de saberes que promovam práticas pedagógicas, assegurando o direito de acesso e permanência de todos os alunos no sistema educacional.

A partir dos resultados das pesquisas citadas, podemos observar que a formação de professores, apesar de já constar em suas matrizes curriculares inserção de disciplinas específicas que trazem conteúdos sobre Educação Inclusiva, continua sem a devida clareza, de qual seriam os saberes docentes necessários para atuar com alunos com deficiência.

Assim, ao final desta discussão sobre os saberes docentes, podemos refletir também com relação à Educação Inclusiva, que esses saberes foram construídos historicamente, com base num padrão de aluno ideal que se imaginava conhecer. Fontes (2009) considera que, parte da resistência do professor em receber alunos com deficiência, resida no fato de que ele acredita não ter um repertório de saberes, seja teórico, seja empírico, a que possa recorrer em situações de incerteza e conflito. E a consequência deste ‘‘não–saber”, imaginário ou real, é o abandono do aluno em sala de aula e o sentimento de frustação do professor.

Concordamos com Araújo (2009), quando afirma que a construção de saberes docentes numa perspectiva inclusiva, que atenda a todos sem discriminação, oportuniza aos professores

uma análise crítica da sociedade que, ao mesmo tempo em que prega a inclusão de todos, exclui muitos de sua formação humana.

3.2 Saberes docentes e o conceito de experiência

Reconhecemos essa variedade de saberes docentes pontuada por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), no item anterior; mas, para este estudo nos referiremos com mais ênfase aos saberes experienciais que estão inclusos na categoria saberes da experiência. Tardif (2002) considera que os saberes da experiência são formados por todos os demais saberes e são retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência, sendo, ao mesmo tempo, decorrentes e validados por elas. Candau (1997), afirma que o núcleo vital do saber docente são os saberes da experiência, que é cultura docente em ação.

Tardif, Lessard, Gauthier (2001) apontam uma diferenciação entre *saberes* de *experiência* e *saberes* da *experiência*. Para os autores, os *saberes* ***de*** *experiência* se referem aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um, e os *saberes* da *experiência* são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente. E o nosso interesse recai sobre os saberes ***de*** experiência, que são adquiridos antes e durante a formação inicial de professores. Na nossa pesquisa, usaremos o termo *saberes experienciais* para nomeá-los, por considerarmos que esse termo engloba os saberes pessoais dos professores, os saberes provenientes da formação escolar anterior e da formação profissional, ambos citados por Tardif (2002).

O que caracteriza o saber da experiência ou 'saber prático' é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam que "para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira". Dessa forma, é importante que possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.

Batista Neto (2006) faz uma crítica ao mundo acadêmico, por tratar os saberes da experiência com indiferença e certo preconceito, o que, segundo o autor, "parece estar na base da resistência em reconhecer e valorizar o saber do professor e fazer esse saber interagir com o saber acadêmico". (p. 66). Por sua vez, Nóvoa (1995b) assevera que as tradições da prática reforçam uma lógica que exclui os professores como produtores dos conhecimentos surgidos no interior da profissão docente. Para o autor, a profissão não é reconhecida como *locus* de

produção de conhecimento, e nem o educador é visto como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos.

Para Tardif e Raymond (2000) os conceitos e representações construídos pelos professores, a partir das experiências familiares e escolares anteriores à sua formação profissional, constituem fontes " pessoais" ou "pré-profissionais" do saber-ensinar, fontes essas que se juntam aos saberes profissionais elaborados durante a carreira e que tendem a ser mantidas, mesmo após a formação inicial dos professores.

Silva (2010b) considera que, no processo de reconhecimento do professor como um sujeito produtor de saberes, Tardif (2002) representa uma das contribuições que mais se destaca no nosso cenário acadêmico; mas, ressalta que seus estudos apresentam uma compreensão limitada sobre a noção de experiência, da qual derivam os saberes experienciais no conjunto dos saberes docentes. E complementa esse pensamento, afirmando "que não é suficiente proclamar a existência de saberes derivados da experiência, é preciso ter clareza daquilo que estamos denominando de experiência". (SILVA, 2010b, p.62).

Segundo Silva (2010b), a noção de experiência constitui-se de uma categoria central e transversal do pensamento filosófico de John Dewey, e para este estudo escolhemos conceituar experiência, com base nos pressupostos de Dewey (1971, 1976), por considerarmos que essa conceituação clareia a compreensão da nossa pesquisa. E o próprio Dewey (1976) afirma que "quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que educação é desenvolvimento dentro, por e para a experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência". (p.17).

Para Dewey (1976), a experiência de valor educativo pode ser identificada a partir de dois princípios: a interação e a continuidade e Dewey (1989, p.89), citado por Silva (2010b, p.52) afirma:

> A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e idéias, de maneira tal que emerge a interação consciente.

Silva (2010) corrobora com Dewey (1989) quando afirma que a experiência humana é relacional e contextual, pois ela se estabelece através da interação do indivíduo com objetos, pessoas, conhecimentos, considerada uma transação entre o sujeito e o seu meio, significando que a experiência não acontece no vazio, pois, no dizer de Dewey (1976, p.30) "toda experiência humana é em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação". A

partir da valorização desse princípio de interação descrito, reforçamos a nossa crença com relação à formação de professores investir em experiências que promovam a interação dos seus alunos com pessoas com deficiência, construindo, a partir destas, saberes sobre esses alunos que possam contribuir para perceber e estimular as potencialidades deles e através destas facilitar e garantir ao aluno as formas alternativas de aprender.

Convém lembrar, que segundo Moscovivi (2010) as representações sociais têm origem nas interações sociais e a partir da mediação da comunicação, contribuem para o nosso entendimento em relação às formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Essa constatação que Moscovici (1978), atribuiu uma grande importância à comunicação social para a construção da representação social, nos leva a perceber que o conceito de experiência de Dewey (1976) se relaciona com os aportes da Teoria da Representação Social, por esse conceito envolver contato e comunicação.

Com relação ao princípio da continuidade, também chamado por Dewey (1976) de *continuum* experiencial, indica que toda experiência atual tem a força e elementos de experiências passadas e que irá modificar de alguma maneira as experiências futuras. E de acordo com Dewey (1976), qualquer experiência transforma quem a faz e por ela passa e a transformação afeta, sem a nossa intervenção, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra e de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. Já esse princípio da continuidade reforça a contribuição da experiência entre pessoas com deficiência e estudantes dos cursos de formação inicial, no sentido de oportunizar transformações na qualidade de experiências futuras, criando novas soluções adaptadas às necessidades educacionais apresentadas por essas pessoas.

Gauthier (1998) complementa a linha de pensamento de Dewey (1976), quando considera que os indivíduos representam o resultado das suas trajetórias e nelas estão inseridos os conhecimentos, as experiências, os sucessos, as opções vividas. Assim sendo, o indivíduo é um ser de histórias, que elabora suas concepções de mundo na interação com os outros e podemos considerar que as interações humanas e as trocas entre sujeito e objeto acontecem por meio das representações sociais, o que nos permite inferir que o indivíduo também realiza uma troca consigo mesmo, na medida em que reelabora seus conhecimentos, sob a influência da comunicação de saberes.

Nessa mesma direção, Tardif (2002, p.64) chama atenção para a natureza social do saber docente quando afirma que:

> Os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal: outros procedem das universidades [...]. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

Essa informação revela que uma das etapas da formação é modelagem social, ou seja, resultado do que o indivíduo vive no seu cotidiano, como resume Tardif (2002, p. 81): "A carreira é, portanto fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem".

Torres (2003) afirma que os saberes docentes são, por nós, tomados como uma construção histórica e social, permeados por fatores internos e externos à escola que, por sua vez, influenciam a cultura escolar. Complementamos o pensamento da autora, considerando que também existem fatores internos e externos à formação que, por sua vez, também influenciam a cultura escolar e que, a nosso ver, não são valorizados, pois são conhecimentos gerados no cotidiano dos alunos dentro e fora da formação e que não são devidamente reaproveitados durante a prática docente. Especificamente, para fins deste estudo, estamos nos referindo aos saberes docentes experienciais oriundos das interações, desses alunos com pessoas com deficiência.

Therrien et al. (1997) corrobora com essa reflexão quando afirma que os saberes experienciais também são provenientes da formação e incorporados à prática através do saber da experiência, social e escolar. E isso representa que:

> [...] os professores não rejeitam totalmente os outros saberes; ao contrário, eles os incorporam as suas práticas retraduzindo-os em categorias através dos seus próprios discursos. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (THERRIEN et al, 2001, p. 143-160).

O referido autor enfatiza a articulação dos saberes docentes perante a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. É nesse tempo de articulação que o professor registra a marca de sua identidade, pois se apropria do conjunto desses saberes desde a sua história de vida familiar e escolar anterior, até o percurso profissional, construído na prática docente.

Dessa forma, os saberes da experiência caracterizam-se como um saber original, pois, ao serem modificados na prática, passam a compor a identidade do professor.

Tardif (2002) reforça essa visão quando reconhece o saber da experiência também como um saber existencial, pois está relacionado não somente à experiência de trabalho, mas à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que se encontra incorporado à própria vivência deste, à sua identidade, bem como, à sua maneira de ser e agir e "com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas". (p.103). Ao seu turno, Freire (1996) compreende que a experiência sem reflexão crítica não tem consistência, pois ela deve ser a compreensão do sujeito sobre a sua presença no mundo. Revertendo para a nossa reflexão inclusiva, a importância da compreensão do sujeito, no caso os estudantes dos cursos de Pedagogia, sobre a presença de "pessoa com deficiência" no seu mundo acadêmico.

3.3 Formação de professores, passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia e a educação inclusiva.

Desenvolvemos neste item, algumas considerações sobre a existência do curso de Pedagogia no Brasil, dividindo a sua trajetória em três fases: a primeira, que inicia no seu nascimento em 1939, indo até a Lei nº 5.540. (BRASIL, 1968), mais conhecida como "Reforma Universitária"; a segunda, da Lei nº 5.540 até a LDB, instituída pela Lei º 9.394. (BRASIL, 1996); e a terceira, dessa época até os dias atuais. Reconhecemos as duas primeiras fases como representativas do passado do curso, e a terceira constituindo o presente. Construiremos, em seguida, algumas argumentações vislumbrando perspectivas futuras, entre essas, a perspectiva inclusiva.

Na primeira fase, em 1939, o Curso de Pedagogia foi regulamentado pelo Decreto-Lei n° 1.190, fazendo parte da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, enquadrando-se em um padrão federal, que correspondia à adaptação dos currículos básicos a um padrão único, em nível federal, para todas as Instituições de Ensino Superior no Brasil. (CHAVES, 1980).

Então, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve seu destino ligado ao padrão federal de Universidade, estigmatizando a formação de professores devido ao seu caráter prático e utilitário. Essa instituição, de maneira geral, oferecia cursos que não primavam pela fundamentação teórica de qualidade. Dessa forma, "fortaleceu-se a tendência de converter as

Faculdades de Filosofia em centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa e da busca de produção de novos saberes". (BRZEZINSKI, 1996, p. 42).

Na segunda fase, a Lei da Reforma Universitária n° 5.540/68 trouxe mudanças que atingiram as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas "o fulcro central da reestruturação foi, sem dúvida, a criação dos institutos de conteúdos específicos e da Faculdade de Educação". (BRZEZINSKI, 1996, p. 67). Com a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Educação passou a ser responsável pela formação pedagógica e pelo Curso de Pedagogia.

Como substância da Faculdade de Educação, o Curso de Pedagogia foi reorganizado sob o Parecer n°252/69, relatado pelo Prof. Valnir Chagas, no Conselho Federal de Educação e incorporado à resolução n°02/69, que fixou o currículo mínimo para o curso, prescreveu sua finalidade, ou seja, a de preparar profissionais da educação, bem como o tempo de duração e a filosofia que deveria ter a nova formação do pedagogo.

Assim sendo, a formação ficou organizada em duas partes distintas e autônomas: de um lado, a formação de um pedagogo habilitado para atuar como professor no ensino normal; e do outro, especialistas para as atividades de orientação educacional, administração, supervisão e inspeção escolar e magistério das disciplinas pedagógicas do 2° grau, no âmbito de escolas e sistemas escolares. (TANURI, 2000).

Essa atribuição ao Curso de Pedagogia, de formar especialistas, tornando-o um curso profissionalizante, ocasionou uma fragmentação na formação do educador. As habilitações que objetivavam a formação dos especialistas para a escola de primeiro e segundo graus, predominavam em relação à formação do professor generalista para o exercício da docência nas séries iniciais e no segundo grau-magistério, em relação a outras habilitações. (SOUZA, 2000).

Dessa forma, foram introduzidas funções pedagógicas específicas na escola e nos sistemas de educação, provocando discussões sobre a formação do generalista x formação do especialista, devido a mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição da identidade profissional "ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação". (BRZEZINSKI, 1996, p. 78).

A partir década de 80, princípios e propostas vêm sendo construídas nos encontros de educadores, com o objetivo de debater questões referentes à formação do professor no curso de Pedagogia, tentando resolver seu problema histórico: a identidade do profissional pedagogo. Esses debates têm movimentado, nos últimos trinta anos, o conjunto dos

educadores e das instituições de ensino superior para as reformulações necessárias na estrutura dos cursos de formação de professores, em especial da Pedagogia.

O movimento dos educadores em prol da reformulação do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo apresentou, como uma das ideias iniciais, formar todo professor como educador e, consequentemente, afirmar a docência como base da identidade profissional de todo educador, ou seja, um educador que, como profissional do ensino tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE, 1989 apud ANFOPE, 1998).

Associada a essas ideias, consta a inclusão de um currículo em que o núcleo comum de estudos seja a garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, independente do conteúdo específico de sua área de atuação. (AGUIAR; SHEIBER, 1999).

Esse núcleo comum foi denominado, pelo movimento, de Base Comum Nacional dos cursos de formação dos educadores. Apresenta caráter histórico evolutivo e vem efetivando-se no sentido dos conteúdos e disciplinas estimularem a capacidade de questionamentos e críticas à problemática educacional brasileira, objetivando a reflexão educacional de forma contextualizada. Porém, essa Base Comum Nacional "não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental". (CONARCFE, 1983, p. 4, apud ANFOPE, 1998, p. 26).

Na terceira fase, nos termos da LDB 9.394/96. (BRASIL, 1996), o Profissional da Educação é todo aquele com formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades. A formação do Profissional da Educação far-se-á em cursos próprios de Ensino Superior. No tocante à formação de professores para a Educação Especial além de encontrarmos indicações em título específico da referida LDB 9.394/96, que trata dessa modalidade de ensino, temos as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE 02/2001. (BRASIL, 2001) definindo que deverão ser formados profissionais em nível de capacitação e de habilitação.

O Parecer CNE/CP n° 0009/01 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O documento cita como uma das inúmeras dificuldades encontradas para a

implementação de políticas educacionais que visem à melhoria da educação básica, por estados e municípios, o preparo inadequado dos professores, devido à formação- de uma maneira geral- ter mantido um formato tradicional, não contemplando várias características que, na atualidade, são consideradas essenciais à atuação docente, entre as quais destacamos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos. (BRASIL, 2001, p.4). Ao destacarmos essas duas características, percebemos que a diversidade educacional existente, entre esta, a presença de alunos com deficiência, começa a ser colocada em pauta nas proposições que visam às reformulações do curso de Pedagogia.

Em 2006, depois de um longo período de debates confrontando diferentes posições, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCNP), licenciatura. (BRASIL, 2006), normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação, com o apoio hegemônico de muitas entidades educacionais, introduzindo mudanças profundas na organização básica histórica desse curso, representando uma nova fase para a Pedagogia, em especial, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

Segundo Cruz (2011), o processo de gestão das atuais diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia foi bastante difícil, pois, a promulgação da LDB 9.394/96, requereu uma série de medidas para reorganizar o novo sistema de ensino em todos os níveis. As referidas diretrizes visam, portanto, oferecer princípios orientadores à construção de propostas curriculares que deem suporte à formação inicial, ou seja, à base formativa de professores que, por sua vez, atuarão na base da formação escolar.

A nossa breve retomada histórica mostrou que o curso denominado Pedagogia, desde a sua criação em 1939, até 2005, incluía bacharelado e licenciatura com a especificidade de que esta era direcionada à formação de professores para o ensino das disciplinas pedagógicas do curso normal. Nessa direção, a docência era destinada aos jovens do ensino médio pretendentes a normalistas. Com as DCNP de 2006, o curso passou a apresentar as seguintes especificidades: adiciona o termo licenciatura à própria denominação, definindo a natureza precípua do curso; modifica a destinação da docência, que passa a se direcionar a crianças de zero a 10 anos; orienta a formação do estudante para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

É oportuno lembrar, que os currículos desses cursos também devem prever espaço para o trabalho com alunos com deficiência, nosso foco de interesse nessa discussão. As referidas DNCP/2006, ao extinguirem as habilitações do curso de Pedagogia, aboliram a

formação em Educação Especial, quase que obrigando sua transferência para os cursos de especialização, segundo Oliveira (2009), fator muito bem-vindo na lógica do mercado educacional. As habilitações mais tradicionais eram: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Educação Especial.

Santos (2002, p.37) acredita que o curso de Pedagogia, no sentido de assumir a formação inicial de docentes para atuar na Educação Inclusiva:

> Precisa rever sua trajetória dentro das políticas públicas de formação de docentes no sistema educacional brasileiro, pois quando a formação inicial do professor de Educação Especial passou a ser habilitação do curso de Pedagogia (1973), oficializaram-se dois ramos de ensino na Pedagogia: um que tratou a formação docente como um subproduto do especialista, contribuindo para que se formasse um docente especializado na deficiência e com pouca formação como professor; e o outro ramo, que atendia exclusivamente aos interesses burocráticos do ensino e excluía a educação especial da formação docente.

Apesar da finalidade ampla e complexa elaborada pelas citadas diretrizes, podemos observar que o documento não contempla; de modo específico, princípios, procedimentos ou condições de ensino e de aprendizagem referentes ao atendimento escolar de alunos com deficiência, embora apresente, no nosso entendimento, um avanço relevante na concepção da formação para esse atendimento, ao incluí-lo em um único inciso no contexto de uma variada condição da diversidade humana, sem delimitar espaços demarcados pela deficiência, embora o termo "necessidades especiais", a nosso ver, não deixe claro que também estão inclusos, nessa categoria, alunos com deficiência. As alusões à educação escolar desses alunos encontram-se no artigo 4º, parágrafo único:

> As atividades docentes também compreendem participação na organização e sistemas e instituições de ensino, englobando:
> X- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, ***necessidades especiais***, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006, p. 11, grifo nosso).

E no art. 8º, que especifica como, nos termos do projeto pedagógico da instituição será efetivada a integralização de estudos por meio de:

> III-atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior, decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimento, aos seminários, eventos científicos culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e **experiências**, entre outras, e

> **opcionalmente** a educação de ***pessoas com necessidades especiais***, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas. (BRASIL, 2006, p.16, grifo nosso).

Então, com o propósito de visualizar perspectivas inclusivas futuras para o curso de Pedagogia, que foram mencionadas no início desse item, e buscando fortalecer essas diretrizes, a formação inicial precisa ampliar as possibilidades previstas no referido artigo da DCNP/2006. O início dessa ampliação pode ser visualizado na alteração do termo "opcionalmente" para algum termo ou frase que possa indicar a importância de ter experiência com esse alunado, levando em consideração que a inserção de alunos com deficiência em classes regulares não será realizada "opcionalmente", pois a partir de meados da década de 1990, tem início um novo movimento, que se estende até a atualidade, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil.

Relacionada a essa constatação, Prieto (2009) denuncia que só a possibilidade de "vivências em algumas modalidades" e a experiência opcional na educação de pessoas com deficiência, certamente não formará professores para garantir condições favoráveis à inclusão escolar. É oportuno acrescentar, que nas DCNP/2006, quando se faz referência ao estágio curricular a ser realizado -ao longo do curso- não existe nenhuma menção a experiências com alunos da Educação Especial, conforme consta no parágrafo IV do Art. 7º:

> IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
> a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
> b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
> c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
> d) na Educação de Jovens e Adultos;
> e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
> f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006).

Soares e Carvalho (2012) declaram que, na história de formulação das DCN/2006, para o curso de Pedagogia, no que concerne à formação de professores para a ação escolar junto aos alunos com deficiência, conduziu sempre ao esvaziamento da discussão sobre como os conhecimentos e as práticas que compõem o referido curso podem ser consideradas como fundamento e índice de orientação à ação pedagógica que esses alunos, reconhecidas as suas especificidades, necessitam.

Concordamos com Prieto (2009) quando afirma que, se o desafio é atender alunos com deficiência em classe comum, essa diretriz precisa ser fortalecida, devido a algumas situações de atendimento que exigem do professor a criação de alternativas ainda pouco exploradas nas produções teóricas sobre o assunto ou necessita que ele desenvolva repertório pedagógico e pessoal para conviver com alunos cujas características se distanciam de sua experiência profissional.

Assim sendo, o curso de Pedagogia precisa ampliar suas referências, epistemológicas, teóricas e metodológicas, para assumir o desafio de formar educadores capazes de atuar na prática educativa de inclusão de alunos com deficiência, enfrentando a dialética inclusão/exclusão, presente na história desses alunos.

Evidenciamos, através da história do curso de Pedagogia no Brasil, que a discussão a respeito do pedagogo como profissional, sua identidade, campo de trabalho e formação, perdura desde a criação do curso em 1939. Desde então, surgem concepções com relação à função educativa desse profissional. Tanuri (2006) menciona que não se pode deixar de reconhecer que há méritos na publicação das DCNP/2006, e destaca que era preciso intimidar a proliferação crescente dos cursos sob a designação de Pedagogia, que estava ocorrendo no Brasil e gerando grande dispersão nas áreas de ênfase ou habilitação.

Reconhecemos como ganho positivo para o referido curso, a partir dessa publicação, a formação docente assumir a compreensão de que o Pedagogo é, antes de tudo, um professor, com capacidade de atuação em diversas modalidades da educação. Mas, chamamos atenção para o fato de que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, foi pouco contemplada nesse documento, a menção não chega a ser à modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol da consciência da diversidade. Oliveira (2009) corrobora com a nossa constatação, quando considera que as DCNP/2006 simplificam a ideia de uma Educação Inclusiva e esvazia o papel da Educação Especial no processo de constituição de ambientes adequados para a aprendizagem, com êxito, de alunos com deficiência.

No ano de 2015, foram instituídas as novas 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 (BRASIL, 2015). Esta resolução defini princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Nestas novas diretrizes houve avanço com relação à Educação Especial, que foi citada neste documento como modalidade de educação, conforme consta no art. 2º do capítulo I:

> Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

E também neste documento a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), foi reconhecida e valorizada, de acordo com o parágrafo V, do § 6º, art. 3º do capítulo I:

> V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2015).

Embora tenhamos constatado esses avanços, as pessoas com deficiência não foram inseridas no paradigma da Educação Inclusiva, onde outros grupos que apresentam diferenças foram reconhecidos. O termo "necessidade especial" foi citado, mas não fica claro que as deficiências estão inclusas nesta terminologia, conforme podemos verificar no art. 5º, parágrafo VIII, capítulo II e no art. 8º, parágrafo VIII, capítulo VIII, respectivamente:

> VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;
>
> VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

Concluímos este item considerando a importância do curso de Pedagogia incluir sempre referências às pessoas com deficiência nos seus documentos oficiais, pois, é preciso repensar a formação inicial e contínua, propondo diferentes condições para o desenvolvimento de uma formação mais eficiente, que atenda as diversidades existentes no âmbito escolar.

3.4 A Formação de professores em tempos de inclusão

A partir do movimento em prol da Educação Inclusiva, vários questionamentos têm sido levantados pelos educadores em relação a como formar professores para atuarem numa escola inclusiva, ou seja, numa escola que atenda a todos os alunos. "A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas". (UNESCO, 1994, p. 27). E o papel do professor é significativamente importante, pois a atuação deste, numa perspectiva inclusiva, possibilita-o respeitar a diversidade dos educandos, contribuindo, desta forma, para o aprimoramento do processo educativo.

Oliveira (2009) reconhece que considerar a Educação Inclusiva uma diretriz para a educação brasileira deveria, obrigatoriamente, envolver novos aportes teóricos, metodológicos e de formação docente, uma vez que os fundamentos epistemológicos que sustentam a ideia de inclusão escolar apontam exaustivamente para uma concepção de diversidade, heterogeneidade, aprendizagem e de rejeição aos processos de exclusão ocasionados pelo sistema educacional, de crianças e jovens com ou sem deficiência. Martins (2008) complementa esse reconhecimento quando destaca que a formação baseada nos princípios de atenção à diversidade, precisa possibilitar condições para que os "docentes reflitam constantemente sobre a sua prática, com vistas a melhor lidar com as diferenças presentes no alunado". (MARTINS, 2008, p.140).

Por seu turno, Oliveira (2008) alega que os aspectos gerais da formação de professores deverão propiciar uma prática docente que oportunize a todos os alunos seu desenvolvimento integral, mediante o acesso e a apropriação do conhecimento construído historicamente pela humanidade, permitindo-lhes sua constituição como sujeitos históricos e emancipados, seja eles deficientes ou não-deficientes.

Prieto (2003) enfatiza que os cursos de formação de professores precisam criar condições adequadas para que estes possam responder as necessidades de seus alunos, inserindo aquelas evidenciadas pelos educandos com deficiência. Mittler (2003) defende que a educação inclusiva implica que todos os professores têm direito de receber preparação adequada na formação inicial, em educação e desenvolvimento profissional contínuo, durante sua vida profissional. Mendes (2010) fazendo referência à importância da formação inicial, declara a necessidade de rever o processo global de formação de professores, principalmente para capacitá-los de maneira a atender e lidar com a diversidade na sala de aula. Teceremos neste item mais considerações a respeito da formação inicial de professores, por constituir

interesse do nosso estudo e dentro da diversidade educacional existente, faremos referências específicas aos alunos com deficiência, recorte realizado nesta pesquisa.

Ferreira (1999) afirma que, quando se pensa em Educação que seja de fato Inclusiva, é preciso levar em consideração que os alunos com deficiência estão sendo inseridos nas classes regulares e os professores dessas classes são os primeiros e fundamentais educadores a se responsabilizarem pelo processo de escolarização desses educandos. Bueno (1999) complementa essa afirmação, quando considera que há que se contar com professores preparados e bem formados, que procurem, por intermédio do seu trabalho docente minimizar práticas de exclusão, ao mesmo tempo em que adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias ao ensino desses alunos.

Assim, consideramos que, dentro desse contexto inclusivo, a formação inicial revela-se como o primeiro grande passo para a aquisição e articulação de conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos alunos com deficiência que, posteriormente vão ser articulados com as práticas profissionais do campo de atuação. Como afirma Martins (2009, p.109-110):

> [...] se reconhece que tratar de questões relativas ao ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais-entre os quais aqueles que apresentam deficiência-durante a formação inicial dos educadores- contribui para eliminar muitas barreiras que impedem a inclusão escolar desses educandos à escola regular. É importante que todos os docentes tenham conhecimentos sobre as necessidades de seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos.

Gonzáles (2002) corrobora com essa afirmação, quando declara que é preciso investir na formação inicial dos professores para que estes se formem como pessoas e profissionais conscientes de sua responsabilidade diante do processo de ensino e aprendizagem, e que sejam capazes de uma prática docente reflexiva e flexível, que alcance a heterogeneidade de seu alunado, através do respeito às suas individualidades.

Quanto à legislação educacional, ela vem apontando diretrizes importantes para a organização do sistema educacional no sentido de torná-lo inclusivo, desde a Constituição de 1988, no inciso III de seu artigo 59, quando definiu a educação como um direito de todos, e que o direito à educação de alunos com deficiência deveria ser cumprido preferencialmente por seu acesso à rede regular de ensino. Dessa forma, o profissional que escolhe a profissão do magistério opta, também, pela possibilidade de atuar diretamente com esses alunos.

A Lei nº 9.394. (BRASIL, 1996), estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em seu capítulo V, dispõe quanto à formação de professores, prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem

como professores do ensino regular capacitados para a integração de alunos com deficiência nas classes comuns.

E de acordo com a Resolução CNE/CEB 2/11/09/2001, Artigo 18. (BRASIL, 2001, p.5):

> São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que na grade curricular de sua formação, em ensino médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial.

Essa mesma resolução define que são:

> Professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolverem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático- pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo ao professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, o referido documento oficial advoga a existência de dois tipos de professores no contexto da implementação de práticas de Educação Inclusiva na escola: o professor capacitado, que estudaria conteúdos de Educação Especial /Inclusiva em sua formação inicial, e o professor especializado, graduado em Educação Especial ou com pós-graduação nessa área de conhecimento. Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, inclusos nesta categoria os alunos com deficiência, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a Educação Inclusiva.

Percebemos, na atualidade, que ao falar de inclusão escolar e da competência docente para lidar com alunos com deficiência, existem diferentes questionamentos sobre a atuação e a real necessidade do professor especializado em Educação Especial. Segundo Mendes (2010), de uma maneira geral, existe uma tendência para manter os dois tipos de formação de educadores para a inclusão, mas buscando-se uma maior integração entre as duas formações, além de uma perspectiva de formar para uma atuação colaborativa entre os dois profissionais dentro da escola regular. Os questionamentos na literatura a esse respeito são muitos e optamos por não discuti-los neste estudo, pois temos como foco o curso de Pedagogia, e no

item anterior já foi mencionada a extinção da habilitação em Educação Especial nesse curso, com a publicação das DCNP/2006.

Mesmo antes da promulgação da LDBN/1996, em 1994, a Portaria nº 1.793/94 recomendou a inclusão de disciplinas específicas e de conteúdos acerca dos alunos com necessidades educacionais especiais, nos cursos de pedagogia, psicologia, em todas as licenciaturas e, também, em outros cursos superiores. (BRASIL, 1994). Em 2001, a Lei nº 10.172 de 09 de janeiro, ao instituir o Plano Nacional de Educação (PNE), também estabelece como um dos objetivos e metas da Educação Especial incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos com deficiência. (BRASIL, 2001). Em dezembro de 2005, o decreto nº 5626, dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), determinou a inserção da LIBRAS (BRASIL, 2005) como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício da docência, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, e como optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. E surge também a Portaria nº 2.678/02 do MEC, para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. (BRASIL, 2002).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prescreve que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008a). Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores. (BRASIL, 2001,p.25-26):

> A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Oliveira (2006) chama a atenção a respeito da inserção de disciplinas específicas sobre conteúdos da Educação Inclusiva, alegando que, mesmo considerando necessária essa inserção, os cursos de formação não podem se restringir apenas a esse aspecto, por não garantir ao aluno-docente o desenvolvimento das competências requeridas para se trabalhar com os alunos que apresentam deficiência. Oliveira (2009) complementa essa afirmação quando enfatiza que esses conteúdos precisam ser tratados à luz das discussões político-

educacionais, para que se garanta a compreensão integrada dos determinantes histórico-culturais no interior das escolas.

Dessa forma, entendemos que, além dessa inserção de conteúdos, a formação efetivamente precisa estar direcionada para os princípios da inclusão, que poderão garantir uma maior qualidade no ensino. Entre estes princípios evidenciamos a valorização e o respeito pelas diferenças na aprendizagem apresentadas pelos alunos, e mudanças atitudinais e conceituais em relação a situações de preconceitos, estigmas e rótulos existentes no âmbito educacional, referentes aos alunos que apresentam deficiência. Além disso, a formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva, implica - não somente na inserção de algumas disciplinas, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão - os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino.

Omote (2003) reconhece que os professores do ensino comum necessitam de uma formação para serem bons professores, com conhecimento e experiência indispensáveis à educação dos alunos com deficiência, e para saberem usar os recursos e os procedimentos metodológicos especializados. A questão crucial- para o autor - é decidir que conhecimentos e que experiências devem ser a eles proporcionados. Prieto (2003) concorda com essa afirmação, quando questiona: que elementos devem fazer parte de um processo de formação docente com vistas ao desenvolvimento da educação desses alunos?

Na visão de Costa (2012), a formação do professor não deve prescindir dos conhecimentos teóricos relevantes desenvolvidos na área, mas estes não são suficientes, deve-se acrescer conhecimentos derivados da experiência direta, obtidos nas situações concretas de sala de aula, os quais visam ao desenvolvimento das habilidades referentes ao saber fazer, à reflexão sobre a prática e sua relação com as teorias estudadas, bem como à reflexão sobre as atitudes dos professores. Mizukami (2004) menciona que não aprendemos a partir da experiência, mas aprendemos pensando sobre a nossa experiência.

Estudos vêm demonstrando (AINSCOW, 1997; BUENO, 1999; MANTOAN, 2003; MARTINS, 2006) entre outros, que as insuficiências na formação inicial, a desarticulação entre teoria e prática, e a falta ou a pouca experiência profissional, sinalizam a urgência de se investir em ações formativas que auxiliem os professores no delineamento de práticas mais inclusivas. Mendes (2010), por sua vez, afirma que há um consenso na literatura para incluir tanto informações quanto experiências práticas com alunos com deficiência nos programas de formação inicial. Pires (2009) declara que os professores, em seu processo formativo, devem, portanto ir além da aquisição dos conhecimentos e dos saberes disciplinares, e incorporar atitudes, vivências e valores inerentes aos princípios da inclusão, e este “ir além” citado pelo

autor nos remete ao que acreditamos que os cursos de formação inicial de professores precisam proporcionar aos seus alunos experiências práticas com alunos com deficiência, integradas com a teoria, e incluir informações sobre as características desses alunos, das mais atuais práticas educativas e das bases teóricas e experimentais sobre as quais essas práticas estão fundamentadas.

No próximo capítulo, trataremos da Teoria das Representações Sociais (TRS) e dos seus aportes teórico-metodológicos, bem como, da relevância dessa teoria nas produções acadêmicas no campo da educação.

4 ABORDAGENS SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Em cada indivíduo habita uma sociedade
SERGE MOSCOVICI

Neste capítulo, tratamos especificamente sobre a Teoria da Representações Sociais, sua origem, seus conceitos e abordagens existentes, sua relevância e produções acadêmicas na área da Educação Especial/ Inclusiva, a importância do embricamento da Teoria das Representações Sociais com temas da Educação Inclusiva, bem como, o significado da Teoria do Núcleo Central para este estudo, destacando segundo Abric (2003), que a identificação do núcleo permite o estudo comparativo das representações.

4.1 A teoria das representações sociais(TRS), origem e conceitos

Para esta pesquisa, elegemos o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS), para responder as indagações e compreender o nosso objeto de estudo, que busca compreender as representações sociais de "pessoa com deficiência", construídas pelos estudantes de cursos de Pedagogia, bem como, as implicações dessas representações para a prática docente.

A TRS foi fundada por Serge Moscovici, psicólogo nascido na Romênia, que se naturalizou francês e desenvolveu seu doutoramento na França, chegando a diretor de estudos da École des Hautes Études em Sciences Sociales de Paris. O conceito de representação social (RS) apareceu na obra seminal do autor, sobre Psicanálise na França, intitulada *"La Psychanalyse, son image et son public"* e surge no contexto de desenvolvimento da Psicologia Social europeia. Nas palavras de Moscovici (1961, p.350):

> [...] meu primeiro estudo em psicologia foi, ele mesmo, um estudo de inovação e mudança social. Estudando a penetração da psicanálise francesa, também estudei, em certo sentido, a penetração das ideias de uma minoria que era desconsiderada nos meios científicos, políticos e religiosos.

Com essa publicação, Moscovici (1961) inaugura um novo campo de pesquisa em Psicologia Social, focalizando o pensamento do senso comum. Nessa obra, ele enfatizava a importância de se estudar a construção seletiva do conhecimento do senso comum, tendo

como referência um conhecimento científico. É notório que o autor deixou no centro de suas atenções as relações entre ciência e pensamento comum, quando afirma:

> [...] tentei reabilitar o conhecimento comum, que está fundamentado na nossa experiência do dia a dia, na linguagem e nas práticas quotidianas. Mas bem lá no fundo, reagi contra a ideia subjacente que me preocupou certo momento, isto é, a ideia de que "o povo não pensa", que as pessoas são incapazes de pensar racionalmente, apenas os intelectuais são capazes disso. (MOSCOVICI, 2010, p.310).

O fato de Moscovici ter visto de perto o horror nazista, durante a Segunda Guerra Mundial, teve forte influência no direcionamento de sua pesquisa. E ele considera que:

> É muito provável que eu pertença à família de pesquisadores cuja curiosidade, ideias, observações são frutos mais da experiência pessoal do que de uma orientação ou de um programa científico. Esta é a razão dos "fenômenos ideológicos" que não eram tranquilizadores durante e após a guerra, terem algo a dizer quando eu refletia sobre o objeto da minha tese. (MOSCOVICI, 2003, apud JODELET, 2011, p.12).

A partir do desencanto que Moscovici viveu na ocasião, ele elaborou algumas questões que passaram a merecer sua atenção ao longo da sua produção: como é possível que os seres humanos se mobilizem a partir de algo que aparentemente supera a razão? Como é possível que sejam conhecimentos práticos a base para que as pessoas vivam suas vidas? A resposta a essas perguntas gerou sua obra inicial, onde se propõe a quebrar as barreiras entre a racionalidade e o senso comum, a razão e a emoção, o sujeito e o objeto. (ARRUDA, 2002).

De acordo com Silva (2008), o estudo da referida teoria está em plena expansão no Brasil: as áreas que a ela têm aderido estão sendo ampliadas, incluindo educação, saúde e serviço social, bem como crescem as produções acadêmicas. Acrescenta Minayo (2012, p.90), que "as Representações Sociais enquanto imagens construídas sobre o real, são um material importante para a pesquisa no interior das Ciências Sociais".

Então, utilizamos como aporte teórico-metodológico a TRS desenvolvida por Moscovici (1978) e demais autores da área, como Denise Jodelet (1989), Jean Claude Abric (1994) entre outros, porque acreditamos que as representações sociais (RS) podem contribuir no desencadear das práticas educativas e possibilitar o acesso ao seu conhecimento. De outra parte, de acordo com Silva (2008) é papel dos educadores compreender os sistemas de crenças que permeiam o processo ensino-aprendizagem, pois esse processo é eminentemente um conjunto de práticas sociais fundamentadas na cultura própria dos grupos.

O conceito de RS deriva do conceito de "representação coletiva" introduzido por Émile Durkheim em finais do século XXI, para o qual as representações sociais sobre os fatos

sociais são sempre representações coletivas, exteriores às consciências individuais oriundas dos indivíduos em cooperação, definindo a moralidade da sociedade. Para Durkheim (1978, p.79), "as Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos".

Moscovici (2010, p.181) afirma sua filiação em relação à sociologia de Durkheim, mas pontua diferenças:

> [...] Durkheim traçou os contornos de um programa de pesquisa ao definir uma posição de princípio e o fundamento coletivo de nossa vida mental. Ele formulou a ideia de representações coletivas como a matriz subjacente, poderíamos mesmo dizer inconsciente, de nossas crenças, de nosso conhecimento e de nossa linguagem.

Percebemos, no entanto, que apesar de Durkheim (1978) estar preocupado em estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma, ele acabou defendendo uma separação radical entre representações individuais e representações coletivas. Segundo ele, caberia à psicologia o estudo das primeiras, enquanto a sociologia ficaria encarregada de estudar as últimas. Ao separar as representações individuais das representações coletivas, Durkheim (1978) acabou impossibilitando que os processos de transformação e mudança das representações coletivas fossem examinados. (FARR, 2012).

É importante destacar, contudo, que a questão da dinâmica de transformação das representações não era foco de interesse de Durkheim. Através do conceito de representações coletivas o autor queria apenas explicar como a sociedade se mantém coesa, como ela se conserva. É Moscovici que, com o conceito de RS, começa a interrogar sobre a dinâmica e transformação das representações.

Moscovici quer entender e explicar como as coisas mudam na sociedade, portanto, difere de Durkheim, que parte das representações coletivas para explicar a sociedade. Segundo Moscovici (2010, p.205), "nós mesmos vemos as representações sociais se construindo por assim dizer diante dos nossos olhos, na mídia, nos lugares públicos, através do processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação".

É inegável que a TRS deve a sua existência às ideias pioneiras de Durkheim referentes às representações coletivas; devido a esse fato, a teoria de Moscovici é comumente nomeada, de maneira satisfatória, como uma forma sociológica de Psicologia Social. Concordamos com Farr (2012), quando argumenta que tendo Durkheim como um ancestral, a TRS de forma mais

que adequada, assegura o quanto um indivíduo é um produto da sociedade. Dessa forma, percebemos que existe uma notória continuidade entre o estudo das representações coletivas de Durkheim e o estudo mais moderno de Moscovici, sobre representações sociais.

Moscovici (2010) avançou nas ideias de Durkheim e se interessou por saber como são partilhados os conhecimentos e de que modo um conhecimento cientifico se transforma em um saber prático. Numa teoria do senso comum, ele postula que viu "a transformação do conhecimento científico em senso comum como uma área de estudo possível e excitante" (p. 311).

Sua tese é a de que as tentativas de explicação do mundo e dos objetos sociais constituem-se como representações sociais. Essas se revelam nas falas e ações dos indivíduos. Na visão do autor, representar não significa reproduzir ou duplicar, significa muito mais que isso, quer dizer reconstruir. Representar é participar ativamente da construção da sociedade e de si. As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, entrecruzam-se e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, de um gesto, ou de uma reunião em nosso mundo cotidiano. Moscovici (2010, p.38) complementa que:

> A ideia central da teoria das representações sociais é de que os processos cognitivos devam ser estudados no contexto de uma estrutura social reconhecida. Da mesma forma que a antropologia estudou o denominado "pensamento primitivo" pelos mitos, crenças religiosas, etc. [...] O que é novo na teoria das representações sociais é, antes de tudo, a consequência daquilo que une estes dois estados epistêmicos do conhecimento (senso comum e conhecimento científico), tendo cada um seus processos mentais específicos, seu modo de comunicação e de ação. Os dois estados do conhecimento são sociais, embora possamos discerni-los; o motivo de o senso comum ser o pensamento social por excelência é que ele é o mais compartilhado e o mais utilizado cotidianamente em qualquer sociedade que conhecemos.

Para Guareschi (2012), são vários elementos que costumam estar ligados ao conceito de RS. Para o autor, ele é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural. Tem dimensão histórica e transformadora e agrega aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos. "Está presente nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos. É um conceito sempre relacional, e por isso mesmo social". (GUARESCHI,2012, p.162).

Em síntese, por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Segundo Jovchelovitch (2011), nesse vasto campo das representações sociais estão presentes as histórias humanas, as diversas narrativas e práticas desenvolvidas por homens e mulheres com relação ao que percebem, veem e sentem, sobre suas dores e suas esperanças, sobre os valores e ideias que desejam transmitir. " Esta é a lição maior que tenho comigo da psicologia social de Moscovici: contextualizar o pensamento e o saber, ligar a cognição à vida e pôr a razão no seu lugar". (p.174).

Jodelet (2001) continuadora das ideias de Moscovici, numa proposta de sistematização do campo das Representações Sociais afirma que o conceito de RS "designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados; mais amplamente, designa uma forma de pensamento social". (p.361). Nessa perspectiva, este conceito contempla as modalidades de pensamentos práticos orientados para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. No dizer de Jodelet (p. 22) a representação social é: "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático".

Dessa forma, a consideração das RS permite captar, sem dicotomias, o complexo movimento de informações, valores, símbolos, modelos, normas, desejo e demandas que, articuladas, circunscrevem o sentido do objeto, determinando condutas e comunicações sobre o mesmo, e:

> A representação social traz em si a estória e a história. Nas variâncias de sua estruturação estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinado segmento de classe ou, até, por sua totalidade, a um objeto. (MADEIRA, 1991. p. 16).

As representações, portanto, não se estruturam isoladamente, pois integram o dinamismo pelo qual o real torna-se concreto para o homem que, assim, se define ao defini-lo. Organizam-se "enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais". (JODELET, 1989, p.36). Supõem objetos, sejam eles pessoas, coisas, conceitos, ideias, reais ou imaginárias, apreendidos, conhecidos, apropriados no processo prático por homens inseridos de forma determinada numa dada totalidade social, num tempo e num espaço preciso.

Madeira (1991) assegura que uma RS não pode, portanto, ser captada como um dado estanque e isolado, mas no movimento em que o homem concreto - relacionado e histórico - vai, continuamente, atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria: as representações sociais tanto caracterizam e distinguem grupos quanto os aproximam, dando condições de

inteligibilidade às ações e reações e permitindo que os indivíduos circulem e estabeleçam trocas de diferentes ordens.

Assim sendo, a atribuição de sentido é um processo dinâmico e criativo, em que o indivíduo se faz e se expressa como indivíduo social. E segundo (ALLOUFA; MADEIRA, 1995, p.15) "em cada homem, o processo de construção de representações sociais envolve, a igual título, o cognitivo, o inconsciente, o afetivo, o emocional".

Então, entendemos que as RS seriam, portanto, causa e consequência dos fenômenos sociais. De maneira que, a história vivenciada por um determinado grupo que compartilha uma representação contribui em sua formação, e a representação uma vez elaborada, será determinante na história futura deste grupo.

Dessa forma, reconhecemos que as RS derivam das interações sociais que, mediatizadas pela comunicação, colaboram para a nossa compreensão em relação às formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas.

Jovchelovitch (2012) corrobora com esse pensamento, quando afirma que as RS são geradas pelas mediações sociais, em suas mais diversas manifestações: comunicação formal e informal, processos de trabalho, ritos, mitos, símbolos e padrões de comportamento.

Assim, compreendemos que as RS são partilhadas e se desenvolvem nos processos de comunicação, nas interações sociais dos sujeitos com os objetos e com os outros sujeitos. Para Moscovici (2010, p. 90), "através da comunicação, as pessoas e os grupos concedem uma realidade física de ideias e imagens, a sistemas de classificação e fornecimento de nomes para os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social".

Diante do exposto, constatamos que Moscovici (1978), atribuiu uma grande importância à comunicação social para a construção da representação social, segundo o autor, o processo de comunicação social é condição determinante na formação do pensamento e da representação social como conhecimento. E evidenciamos também que Abric (1998) reforça essa importância da comunicação social para a elaboração da representação social, afirmando que ela possui um duplo papel, qual seja, tornar o estranho familiar e o invisível perceptível. E Jodelet (2001, p.29) sobre o papel da comunicação na construção de representações sociais afirma que:

> [...] a comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual. Finalmente, remete a fenômenos de influência e de pertenças sociais decisivos na elaboração dos sistemas e de suas formas. [...] Assim, a comunicação social sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento social.

Frente a essas considerações, podemos reconhecer a relevância da comunicação e da linguagem como aspectos fundantes no processo de investigação e apreensão das RS construídas pelos sujeitos. Considerar a linguagem e a comunicação significa ressaltar o elemento capaz de produzir sentido, a palavra que, por sua vez, reporta ao diálogo como premissa ao entendimento oportuno pelo pesquisador frente ao cenário a ser pesquisado.

Esse percurso teórico evidencia um caminho ao estudo que, tendo como ponto de partida a concepção de Moscovici (1978), busca compreender as RS construídas no embate entre o saber comum e o saber científico. Reconhecendo sempre que os saberes são construídos a partir de contextos, exposições e aproximações diversas por parte dos sujeitos e seus espaços de convivência. Minayo (2012) considera que: as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam; portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. (p.108).

Dessa forma, compreender aquilo que se manifesta nas palavras, nos sentimentos e condutas é o elemento que nos permitirá identificar as imagens, ideias e conceitos que os estudantes dos cursos de Pedagogia têm sobre pessoas com deficiência. A identificação daquilo que está construído pelo sujeito passará, então, a ser elemento de análise, tomando, também como suporte, na interpretação dessas construções, o que se apresenta na dimensão pedagógica e na dimensão legal.

Nos debates das RS, dois aspectos são evidenciados: o processo e o produto. No primeiro, temos o movimento e as influências de questões que estão presentes na construção das representações pelo sujeito; justificam a constituição e o processo de elaboração das RS. Com relação ao produto, o que interessa é a identificação da RS construída, ou seja, o que o sujeito já formulou sobre determinado objeto e, dessa forma, entender sua concepção e/ou sua ação. Neste estudo, não será foco do nosso interesse como as representações foram construídas; mas, sim o que o sujeito já tem formulado e, a partir dessa identificação das RS que ele incorporou ao seu conhecimento, compreender as repercussões destas RS de pessoa com deficiência, na futura atividade docente desses participantes selecionados para a pesquisa, pois:

> Enfocada enquanto produto, as Representações Sociais emergem como pensamento constituído ou campo estruturado. Nessa perspectiva, a pesquisa visa depreender os elementos constitutivos das representações: as informações, imagens, opiniões, crenças etc. (SPINK, 1995, p.90).

Ao final desse item, o reconhecimento de que as representações têm a função de orientar a conduta, reforça a importância de analisar, neste estudo, as RS de pessoa com deficiência, construída por estudantes dos cursos de Pedagogia, como um elemento fundamental para uma melhor compreensão da atividade docente que será delineada com a presença de pessoas com deficiência.

4.2 Os tipos de abordagens da teoria das representações sociais e a relevâcia da teoria do núcleo central para este estudo.

A noção de representação social é introduzida por Serge Moscovici, na sua obra sobre a imagem da Psicanálise, editada em 1961, e reformulada em 1976. O texto de 1961 é profundamente reformado dando lugar, quinze anos depois, à 2ª edição de 1976, considerada a edição de referência para a comunidade de pesquisadores interessados pelo contexto da TRS, como também para os que dela se diferenciam, "seja para derivarem alternativas no interior do mesmo quadro metateórico, seja para lhe apontarem eventuais incongruências e dela radicalmente divergirem". (JESUINO, 2011, p.34). E Moscovici (2010, p.306) visualiza positivamente o surgimento dessas novas abordagens quando revela que:

> [...] estou feliz de ver que novas correntes emergiram dentro da teoria e que mais diversidade esteja sendo expressa, através das personalidades dos pesquisadores- como se diz na França "il faut de tout por faire un monde" (é preciso de tudo para construir um mundo). Não sou contra ortodoxias, mas, elas nunca resistem ao tempo.

Jesuíno (2011) acrescenta que Moscovici é um autor de difícil compreensão, por conta da complexidade dos seus conceitos e pela criatividade presente na sua imensa produção, onde a variação é regra, e a repetição exceção. O autor explicita melhor o seu pensamento quando afirma que:

> Note-se que variação não implica incoerência, sobretudo quando os temas abordados se caracterizam pela multiplicidade semântica e pela ambiguidade interpretativa. Tal parece ser o caso da própria noção de representação e, ainda mais, quando declinada em termos sociais e/ou coletivos. (JESUÍNO,2011, p.33).

Concordamos com o pensamento de Jesuino (2011), reconhecendo que definir representações sociais não é uma tarefa fácil, haja vista que o próprio Moscovici (2010,p.307), na sua obra clássica, considera tratar-se de um conceito perdido e questiona:

> [...] é o conceito de representações sociais "muito vago"? De que maneira vago é vago? Se alguém o compara com conceitos formais, matemáticos, então isso certamente é verdade. Se alguém quer dizer que ele é muito complexo, isso é verdade também.

Por sua vez, Sá (2002) afirma que Moscovici sempre apresentou resistência a apresentar uma noção mais precisa das RS, por considerar que a tentativa nesse sentido poderia resultar na redução do seu alcance conceitual. Para Moscovici (1978), "o ato de representar não é um processo simples. Além da figura, ele carrega um sentido simbólico". (p.65).

Constatamos que o estudo de Moscovici trouxe uma significativa contribuição epistemológica, quando identificou duas formas diferenciadas de se conhecer um dado objeto e de comunicá-lo à sociedade, sendo elas: a consensual e a cientifica, cada uma gerando o seu próprio universo, e evidenciou que a diferenciação entre essas duas perspectivas não significava isolamento ou o estabelecimento de uma hierarquia entre elas.

A adoção de uma ou de outra forma estaria ligada aos diversos propósitos pretendidos. O universo consensual teria como base a vida cotidiana e suas intenções informais. É o espaço cientifico manifestando-se em um universo reificado, possuidor de uma linguagem própria e de uma hierarquia interna. Moscovici evidenciou que ambas as formas, em seus diferentes propósitos, possuem eficácia, sendo mesmo indispensáveis à vida humana. (ARRUDA, 2002).

A partir da contribuição inicial de Moscovici, vários outros pesquisadores, como Jean-Claude Abric e Denise Jodelet, por exemplo, foram desenvolvendo metodologias agregando novas formas de abordagem. As contribuições que se somaram à orientação teórica inicial, construída por Moscovici, tornaram o campo de estudo das RS complexos e multifacetados. Denise Jodelet sintetiza em seis perspectivas as principais linhas de estudo das representações sociais. (SÁ, 1998):

- Em uma primeira perspectiva, é dada ênfase à atividade estritamente cognitiva por meio da qual uma representação é construída pelo sujeito. A transformação dessa representação em social se dá a partir de duas dimensões: a de contexto e a de pertencimento.
- A segunda perspectiva é aquela que acentua os aspectos mais significativos da atividade representativa. O sujeito é considerado como um produtor de sentido, exprimindo na representação o significado que empresta à sua experiência no mundo social.

- A terceira trata a representação como uma forma de discurso, decorrendo suas características da prática discursiva de sujeitos socialmente situados.
- A quarta abordagem leva em consideração, de forma privilegiada, a prática social do sujeito, pressupondo que as representações refletem as normas institucionais dadas pela posição ou pela ideologia ligadas ao lugar ocupado pelo sujeito.
- A quinta perspectiva considera o jogo das relações intergrupais como sendo determinante da dinâmica das representações. O desenvolvimento das interações intergrupais é visto como fortemente influente nas representações que os membros têm de seu grupo e de outros grupos.
- A sexta abordagem é aquela que se caracteriza como mais sociologizante, fazendo do sujeito um portador de determinações sociais. A base da atividade representativa situa-se, nessa perspectiva, sobre a reprodução de pensamentos socialmente estabelecidos.

Segundo Almeida (2001) o estudo de determinada representação social pressupõe investigar o que pensam os indivíduos acerca de certo objeto e por que pensam. Daí, ao nos debruçarmos sobre a TRS, enfocaremos a questão como pensam os indivíduos no caso específico de nossa pesquisa, os estudantes dos cursos de Pedagogia com relação às pessoas com deficiência, objeto de nosso estudo.

Constatamos que as múltiplas perspectivas existentes revelam a expansão dos estudos das RS e as diversas possibilidades que podem ser encontradas nessa teoria. Merece ser destacado que as diferentes abordagens não são incompatíveis entre si, sendo todas provenientes de uma mesma matriz básica. A fluidez conceitual da RS pode se transformar em alvo de críticas, baseadas ainda no fato da teoria admitir metodologias variadas. Moscovici (2010), no entanto, responde a tais críticas argumentando ser a fluidez, proposital; um fator que permite o desenvolvimento da criatividade dos pesquisadores, bem como o avanço da teoria.

A TRS, conhecida como "a grande teoria" de Moscovici (1978), atualmente desdobra-se em correntes complementares que vêm se consolidando no estudo das RS. A abordagem clássica, desenvolvida por Denise Jodelet, em Paris, em estreita proximidade com a proposta de Sege Moscovici, com a ênfase no aspecto processual, ou seja, a análise está centrada muito mais no caráter constituinte do que no aspecto constituído das representações.

O enfoque processual se fundamenta em pressupostos qualitativos e privilegia a análise do social, da cultura e das interações sociais. Nas palavras de Jodelet (2005, p.50), "trataremos as representações como uma forma de pensamento social, cuja gênese,

propriedades e funções devem ser relacionadas com os processos que afetam a vida e as comunicações sociais".

A abordagem estrutural que tem Jean Claude Abric, em Aix-en-Provence, como seu principal representante, ao lado de Claude Flament, é também conhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC). Nesse caso, a ênfase se coloca nos aspectos estruturais das representações. Sá (2002) defende a ideia de que a TNC, como abordagem complementar à grande teoria, deriva suas características mais marcantes do desenvolvimento sistemático com a prática experimental. O enfoque estrutural é centrado no funcionamento dos processos cognitivos e no aparato psíquico.

A perspectiva sociológica fundamentada por Willem Doise, em Genebra, refere-se a uma análise psicossocial que contempla as perspectivas sociológica e psicológica que engendram as RS de um determinado fenômeno. De acordo com Sá (2002), Doise partindo da teoria original de Moscovici constrói uma definição para RS afirmando que "as representações sociais são princípios geradores de tomada de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações". (SÁ, 2002, p.33).

A abordagem sociogenética - desenvolvida por Wolfgang Wagner - coloca ênfase na necessária distinção entre três tipos de RS: ciência popularizada, imaginação cultural e estruturas e eventos específicos. Como ciência popularizada, existe a abordagem original das representações sociais em que o conhecimento popular das ideias científicas socializadas, como imaginação cultural, existe no vasto campo de objetos culturalmente construídos ao longo da história e de seus equivalentes modernos, e como estruturas e eventos sociais, existe o campo de condições e eventos sociais e políticos, onde prevalecem representações que têm significado a mais curto prazo para a vida social. Para cada tipo de RS há uma sociogênese que implica características específicas e, portanto, a metodologia da pesquisa deve se adequar a estas características. (WAGNER, 1998).

Além disso, para Wagner (1998), uma RS só pode ter assegurada sua manutenção e funcionamento se houver o consenso funcional. Esse consenso não se baseia em termos numéricos -a maioria dos indivíduos- mas no compartilhamento dos aspectos simbólicos do conteúdo representacional dos integrantes do grupo. Assim sendo, "as condições sociais em que um grupo vive delimitam o espaço de experiência de seus membros". (p.138).

Portanto, a abordagem das representações sociais, segundo a sóciogênese, permite aprofundar a análise dos contextos em que são criadas e dos processos de sua consolidação e

funcionalidade, e para estudar as RS a partir de uma abordagem sóciogenética primeiramente é importante compreender o conceito de consenso funcional.

Wagner (1998, p.17-18) explica,

> (...) a necessidade de manter o grupo como uma unidade social reflexiva e de uma maneira organizada pela padronização do auto-sistema, dos processos de auto categorização e das interações de uma maioria qualificada de membros do grupo. (...) mais do que consenso numérico, o consenso funcional é exigido pela teoria das representações sociais e ele precisa ser suficientemente qualificado para assegurar o funcionamento do processo de manutenção de uma representação específica e seu objeto.

Assim sendo, o consenso funcional significa muito mais do que a simples quantificação dos indivíduos que compartilham uma representação social. Para apreendê-lo é necessário analisar as complexas relações entre os elementos que compõem suas representações e que constituem a trama de base cognitiva/simbólica subjacente ao consenso funcional, de acordo com Carvalho (2003, p.167):

> Wagner destaca que qualquer saber não pode ser confundido com aquele socialmente elaborado. E para demarcá-lo epistemologicamente, em relação a outros construtos da Psicologia Social, o autor propõe seu reconhecimento através de alguns critérios, sendo o primeiro deles o consenso funcional.

Carvalho (2003, p.6) afirma também que:

> Através deste critério do consenso, o autor chama atenção de que a potencialização-atualização ou (sócio-gênese) de uma representação não se explicita objetivamente, através de conteúdo numérico. Antes infere-se de um movimento orgânico de interdependência entre indivíduos e grupos, numa concordância de ideias, opiniões, práticas e atitudes. A dinâmica que daí resulta é a sincronia, a cumplicidade capaz de atribuir os mesmos sentidos aos objetos, ao mundo- o consenso.

Portanto, o fundamento do consenso funcional, o que explica sua possibilidade, é justamente essa cumplicidade existente no grupo, que possibilita a atribuição dos mesmos sentidos aos objetos, ou seja, compartilhar os aspectos simbólicos do conteúdo representacional.

Percebemos, com relação às diferentes abordagens da TRS, que mesmo que elas evidenciem formas diversas de apropriar-se da teoria, isto não significa que sejam contraditórias ou dicotômicas, pois as RS são, ao mesmo tempo, pensamento constituinte e constituído, processo e produto. O aspecto constituinte do pensamento condiciona o processo

de formação das RS; o aspecto constituído, os produtos ou conteúdos. A natureza do objeto de estudo, bem como o objetivo do pesquisador é que determina, em geral, a abordagem a ser adotada.

Jodelet (2011) considera a TRS uma bela invenção possuidora de uma fecundidade múltipla. A autora justifica o uso da palavra "bela", devido aos vários modelos que foram inventados a partir de sua elaboração fundadora e justifica a fecundidade múltipla, por ela ser reconhecida e compartilhada no espaço e no tempo, como evidenciada pela significativa adesão manifestada pelo meio científico. E explica falar de invenção, argumentando que:

> [...] a invenção de Moscovivi, no entanto, e como pode ser testemunhado, tem uma envergadura maior, que ultrapassa a mera descoberta e elaboração de um novo conceito. Ela fornece uma nova teoria para a Psicologia Social. Ela introduz o que poderíamos chamar de uma nova disciplina, a Psicologia Social do conhecimento, cujo potencial nem sempre foi compreendido na justa medida. (JODELET,2011, p.203).

Estudiosa dos fenômenos das RS, e uma das principais colaboradoras e difusoras das ideias de Moscovici, Jodelet (2001) considera que as RS dizem respeito à maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida cotidiana, as informações do nosso contexto, os acontecimentos, as pessoas, ou seja, diz respeito aos conhecimentos que acumulamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação e pela comunicação social.

Jodelet (2001) considera que as representações são fenômenos complexos e que estão sempre em ação na vida social, sendo assim, atuam ativamente em diferentes situações do cotidiano. Podemos acrescentar que, ao guiar condutas, as representações direcionam o modo como as pessoas reagem a determinadas situações ou lidam com determinados conceitos. Jodelet (2001) afirma que as RS: [...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (p.17).

Dentro da visão moscoviciana, as RS têm duas funções primordiais: contribuir para os processos de formação de condutas e para a orientação da comunicação social. Segundo Sá (2002), Jean Claude Abric expandiu essas duas funções primordiais para quatro funções essenciais:

a) Função de saber, relacionada ao fato de que permitem compreender e explicar a realidade.

b) Função identitária, considerando que contribuem para situar os indivíduos e os grupos no campo social.

c) Função de orientação, tendo em vista que orientam os comportamentos e as práticas.

d) Função justificadora, na medida em que permitem justificar as tomadas de posição e os comportamentos. (SÁ, 2002).

Moscovici advogou que uma das características intrínsecas à sociedade moderna é o conflito entre o individual e o coletivo, considerando-o uma realidade fundamental para a vida social. A origem fundamental estaria na tensão entre individualização e socialização estabelecidas pelas normas sociais. As RS favorecem a regulação dessas tensões, contribuindo para a compreensão que cada indivíduo tem dos fenômenos sociais e auxiliando na construção desses próprios fenômenos. (FARR, 2012).

A TRS revela-se útil na busca de uma melhor compreensão das práticas coletivas. Por meio do conhecimento de uma representação social torna-se possível um entendimento mais adequado dos processos de constituição simbólica encontrados na sociedade, onde indivíduos se engajam para dar sentido ao mundo e nele construir sua identidade social. (JOVCHELOVITCH, 2012).

Destarte, compreendemos que se trata de uma teoria que tem como referencial o indivíduo situado em seu contexto histórico, em que ocorrem sempre a apropriação e a reconstrução dos sentidos atribuídos aos objetos, a partir das experiências e práticas cotidianas. As RS atuam, regendo as relações dos indivíduos com o mundo e com os outros, e organizado as comunicações e condutas sociais.

A RS distingue-se de outros sistemas cognitivos, pois, seu universo, segundo Moscovici (1978), possui três dimensões: a) atitude; b) informação; c) campo de representação/imagem. Esses, quando esboçados, desempenham a função de evidenciar o sentido que os indivíduos dão aos objetos. Assim, a atitude se refere à tomada de posição do sujeito, sua aceitação, ou rejeição, por determinado objeto. A informação exprime os meios pelos quais os sujeitos obtêm informações, e o campo de representação é a parte mais sólida da representação, é onde se forma o núcleo figurativo e, também, onde os elementos são ordenados, hierarquizados, redefinidos e assimilados.

Neste estudo, o referencial de base corresponde à Teoria do Núcleo Central (TNC), a partir da qual procuraremos compreender as representações sociais de "pessoa com deficiência", construídas por estudantes de Pedagogia, buscando atingir não só o conteúdo dessas representações, mas sua estrutura. Assim sendo, desenvolveremos mais os pressupostos teóricos da abordagem estrutural, que segundo Sá (2002), apesar de ser

considerada uma teoria menor é, de fato, uma das maiores contribuições atuais ao aprimoramento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais.

A teoria do Núcleo Central estudada inicialmente pelo "Grupo do Midi", expressão que se utiliza para designar trabalhos desenvolvidos por um conjunto de pesquisadores de universidades situadas na Região do Midi, na França, especificamente em Aix-en-Provence e Montpellier, sob a liderança de Jean Claude Abric e Claude Flament. (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2011).

O esboço formal da TNC ocorreu em 1976, através da tese de doutoramento de Jean Claude Abric, defendida na *Université de Provence*, com a elaboração de uma hipótese a respeito da organização interna das RS. Para Abric, a ideia principal da teoria no núcleo central está fundamentada no fato de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. (SÁ, 2002).

Dessa forma, na abordagem estrutural das representações sociais proposta por Abric (2001, p.63):

> O núcleo central é determinado, por um lado, pela natureza do objeto apresentado: por outro, pela relação que o sujeito mantém com esse objeto. De forma mais precisa, é a finalidade da situação na qual se produz a representação que vai determinar seu (seus) elemento(s) central(s). O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja essência desestrutura ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Por, outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança.

Compreendemos então, que o sistema central é um conjunto de elementos responsáveis pela determinação, organização e estabilidade das RS de um dado objeto ou de uma situação. Abric (2003) justifica a sua afirmação que as RS são organizadas em torno de um núcleo central, pontuando que, em todo pensamento social, existe uma determinada quantidade de crenças, coletivamente produzidas e com determinação histórica, são consideradas o fundamento dos modos de vida e asseguram a identidade e a permanência de um grupo social.

Logo, o núcleo central é diretamente influenciado por condições históricas, ideológicas, sociológicas e determinado pela memória coletiva e pelo sistema de normas ao qual é referendado. Ele constitui a base comum, coletivamente partilhada da RS. Tendo essa significação, para que seja avaliada a homogeneidade de um grupo, torna-se indispensável a sua identificação.

Dessa forma, dois ou mais grupos só possuirão a mesma representação caso partilhem do mesmo núcleo central. Então, "duas representações serão consideradas idênticas se forem organizadas em torno de mesmo núcleo central, mesmo se o conteúdo for extremamente diferente". (ABRIC, 2003, p.38). Abric (2003) ainda assegura que a identificação do núcleo permite o estudo comparativo das representações.

O núcleo central é resistente a mudanças e permite a continuidade em contextos móveis e evolutivos, definindo o consenso de um grupo, sendo responsável por gerar o significado da representação e determinar sua organização. Para Sá (2002), o núcleo central é um subconjunto da representação, formado por alguns elementos cuja ausência causaria desestruturação na representação ou lhe daria uma significação totalmente diferente.

De acordo com Abric (1998), o núcleo central garante duas funções fundamentais no processo de representação. A função geradora, que permite a criação ou transformação dos outros elementos da representação. E a função organizadora, em que o núcleo central torna-se o elemento que une e firma as representações, ligando os vários elementos da representação. No desempenho dessas funções, o núcleo central torna-se o elemento mais estável de uma representação e, consequentemente o mais resistente à mudança.

Para Abric (2001), a representação social não é formada só por um núcleo central. Existem elementos periféricos que estão dispostos em torno do núcleo central e que são considerados fundamentais para a existência da representação. Então, ao formarem o sistema periférico esses elementos agem na atualização constante das determinações normativas, permitindo a flexibilidade, a mobilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais.

Entendemos que os elementos periféricos assumem funções essencialmente diversificadas daquelas adotadas pelo núcleo central. À periferia cabe negociar, defender, amenizar impactos em processos de desestabilização, facilitar novas adaptações e reconfigurações. Sá (2002), por sua vez, afirma que o sistema periférico é flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo com relação ao seu conteúdo, estando estreitamente vinculado ao sistema central, cujas características estão relacionadas à estabilidade, consensualidade e coerência, além de ser historicamente determinado.

O sistema periférico, ao ter caráter de funcionalidade, permite que a representação se ancore na realidade do momento, e assim afirma Flament (2001, p.177):

> Os esquemas periféricos asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grade de decodificação de uma situação: indicam às vezes de

> modo muito específico, o que é normal (e, por contraste, o que não é); portanto, o que é preciso fazer compreender ou memorizar.

Segundo Sá (2002), Claude Flament foi reconhecido por Abric como o principal responsável por demonstrar o papel relevante dos elementos periféricos no funcionamento da representação. Flament (2001) afirma que "a periferia da representação serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente" (p.178).

De acordo com Abric (1998), o sistema periférico desempenha três funções específicas, a saber:

- Concretização: traz para a representação elementos ligados ao contexto, resulta da ancoragem da representação a realidade.
- Regulação: promove a adaptação da representação às evoluções do contexto, constituindo o aspecto móvel e evolutivo da representação.
- Defesa: protegem o núcleo central de uma perturbação intensa, provocada por situações internas ou externas.

Alves-Mazzotti (2002; 2007) é uma das autoras que utiliza e divulga a Teoria do Núcleo Central no Brasil. A autora acredita que essa abordagem estrutural disponibiliza um instrumental avançado para a análise das representações sociais na área educacional, possibilitando a análise do conteúdo e da estrutura das representações, não deixando de reconhecer o contexto em que são produzidas e de compreender as articulações com o conjunto de fatores sociais e psicológicos que contribuíram para sua constituição e/ou modificação. Alves-Mazzotti (2002) argumenta que a abordagem estrutural proposta por Abric, ao aprofundar as relações entre representações e práticas, tem relevância para educadores interessados em promover mudanças nas condutas.

No presente estudo, respaldado na abordagem estrutural da TRS, buscamos a identificação do núcleo central e dos sistemas periféricos das representações sociais em questão. Assim, este trabalho, possibilitou captar, por meio do dizer/falar, as representações sociais de pessoa com deficiência, de estudantes de cursos de Pedagogia, bem como, compreender as implicações dessas representações para a prática docente.

Assim, essa investigação nos proporcionou o acesso ao conteúdo das representações sociais dos estudantes de cursos de Pedagogia, bem como sua organização, estrutura e

funcionamento, reconhecendo uma de suas primeiras peculiaridades, que é tornar o não familiar em familiar, desvelando melhor o objeto posto para esse estudo, no caso, pessoas com deficiência.

4.3 Os conceitos de objetivação e ancoragem da teoria das representações sociais e a reflexão para este Estudo.

Moscovici (2010) afirma que as representações sociais devem ser vistas como uma atmosfera de saberes, valores e visões de mundo que envolve o indivíduo ou o grupo, e como uma maneira específica de compreender e comunicar o que sabemos. Segundo o autor, toda representação tem o sentido primordial de transformar o não familiar, ou seja, o desconhecido, em algo familiar, conhecido. Dessa forma, cabe às representações sociais realizar o trabalho de elaboração do novo, do estranho, do não familiar, conferindo-lhe sentido e inteligibilidade. Este trabalho é feito coletivamente, nas conversações ou comunicações cotidianas.

Dentro dos aportes da TRS, dois processos sociocognitivos distintos, mas interdependentes, tornam possível esse movimento de familiarização ou de construção da representação social. São eles: a objetivação e a ancoragem. Jovchelovitch (2012) considera a objetivação e a ancoragem formas específicas onde as representações sociais estabelecem mediações, "trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social". (p. 69).

Jodelet (1988, p.367) apud Trindade; Santos; Almeida (2011, p. 109), afirma que esses processos, são "dois processos maiores que dão conta da forma pela qual o social transforma um conhecimento em representação e a forma pela qual esta representação transforma o social". Entendemos que esses processos são considerados fundamentais na formação de uma representação social e:

> Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e consequentemente, controlar. (MOSCOVICI, 2010, p.61).

Segundo Santos (2005) a objetivação significa uma *construção seletiva* e uma *descontextualização*, através destas só alguns elementos do objeto são filtrados e retidos, dependendo de significados pré-existentes, frutos da inserção do grupo. Depois disso, de

acordo com o processo de *naturalização*, o objeto adquire uma realidade plena e concreta, ocorrendo a biologização do social, que implica considerar inerente ao objeto as características que lhe são socialmente atribuídas. Assim sendo, a objetivação torna concreto aquilo que é abstrato.

Para Moscovici (2010), objetivar significa descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem, quer dizer, a objetivação une as ideias de não familiaridade, tornando-se a verdadeira essência da realidade. "Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então diante dos nossos olhos, física e acessível". (p.71).

Assim, compreendemos que a objetivação é o processo através do qual as representações assumem uma forma concreta, seja através de imagens produzidas, seja através de objetos. E é por este processo que a representação permite o intercâmbio entre a percepção e o conceito.

A ancoragem, por sua vez, é o processo que aproxima aquilo que é estranho, perturbador, sem sentido, aquilo que não pode ser comunicado a alguma categoria já existente. Neste processo, é importante defender a potência do estranhamento, não se deixando ser totalmente sobrecodificado pelas categorias pré-existentes. Assim, o processo de ancoragem deve considerar, ao mesmo tempo, o movimento de familiarização do não-familiar e o de des-familiarização do familiar. (ARRUDA, 2002).

O processo de ancoragem é fundamental nesse processo de familiarização, pois é através dele que ideias e objetos estranhos são reduzidos a categorias e imagens conhecidas, e inseridos em um contexto familiar:

> Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. (MOSCOVICI, 2010, p.61).

A ancoragem está relacionada ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente, e às transformações que, em consequência, acontecem em um e outro. Então, "categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele". (MOSCOVICI, 2010, p.63). Dessa forma, a ancoragem

significa, na maioria das vezes, a emissão de uma ideia de valor, garantindo as três funções consideradas fundamentais da representação; a incorporação do novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos.

Almeida (2011), afirmam que a revisão dos 50 anos do conceito de ancoragem, reconhecendo a proposição de Moscovici e os debates atuais, sinaliza a existência de consenso entre os estudiosos da TRS sobre a relevância deste processo para a compreensão das RS, "destacando a pluralidade de variáveis históricas, sociais e culturais nele envolvidas" (p.161). E os autores também pontuam a existência de um dissenso sobre este mesmo conceito e que se explicita quando está em questão a apreensão que o pesquisador faz da TRS, orientado por preferências analíticas e metodológicas, priorizando processos e/ou conceitos. Mas, "é importante ressaltar que esse dissenso não deve ser interpretado como indício de fragilidade da teoria, mas sim, como mais uma proposição fecunda da TRS que ainda não terminamos de explorar". (p.161).

Por sua vez, Sá (1998), complementa essa discussão quando aponta que a exigência inicial de pesquisar os processos formadores das representações; objetivação e ancoragem vêm sendo diminuída por duas razões. A primeira delas diz respeito à ancoragem, pela dificuldade intrínseca de sua identificação, que exigiria a realização de uma pesquisa histórica de vida e do pensamento popular, para a qual não se registram fontes fidedignas. A segunda diz respeito à objetivação, porque, além da dificuldade inerente a tal pesquisa, dois dos desdobramentos acabaram por não privilegiá-la. Um deles, é a abordagem estrutural, complementar à grande teoria elaborada inicialmente por Abric, que orienta nossa investigação.

Diante dessas alegações por parte de alguns estudiosos da TRS, sentimos a necessidade de esclarecer o nosso interesse em abordar os conceitos de Objetivação e Ancoragem, mesmo tendo conhecimento de que a Abordagem Estrutural escolhida para guiar nossa investigação, não insere esses conceitos dentro dos seus aportes.

Quando escolhemos abordar esses conceitos no nosso estudo, não pensamos em pesquisá-los e sim utilizá-los como fontes para uma reflexão em relação ao nosso objeto de estudo, ou seja, "pessoa com deficiência". Levamos em consideração que o significado de cada um desses processos formadores de representações sociais possuíam imbricações importantes com o nosso objeto de pesquisa.

Dessa forma, vimos nas considerações sobre ancoragem que, quando introjeta ideias desconhecidas em conhecidas, cria o simbólico, classifica, rotula e avalia o objeto, tornando o esquisito familiar, uma oportunidade de construirmos uma ponte para transportamos essas

ideias para o universo das pessoas com deficiência. E visualizamos em tornar o que nos é estranho em familiar, uma real possibilidade de diminuição das barreiras atitudinais com relação às pessoas com deficiência, pois não atribuímos sentidos aos objetos por acaso, mas com base em informações e conhecimentos que temos dos objetos. Machado (2013) considera que nessa atribuição de sentidos, estão presentes também valores, crenças, nossa cultura, enfim.

Por sua vez, a objetivação implica que, numa sociedade que tenha internalizado um novo conjunto de informações ou conceitos, as gerações subsequentes terão mais facilidade em lidar com essas informações do que as anteriores. Assim sendo, com relação à analogia desse conceito em relação às pessoas com deficiência, visualizamos a concretização de condutas por parte dos profissionais da educação que possibilitem o desabrochar de atitudes de aceitação, abertura e flexibilidade com relação à diversidade de níveis e características do desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas em questão. Finalizando este item do nosso estudo, trazemos para essa reflexão Moscovici (2010), quando afirma que "tudo que está contido na nossa crença é uma ideia e ela, por sua vez, pode ser viva ou morta. E se é viva ou morta, pode ser avaliado pela prontidão em agir". (p.343). E se acreditamos na vida das nossas inclusivas crenças, então, vamos agir!

4.4 Representações sociais, sua relevância na área de educação: produções acadêmicas da educação especial/inclusiva.

Gilly (2001) foi um dos primeiros a destacar a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas também, para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, classes, dos saberes docentes, instituições educacionais, relações pedagógicas, entre outros. O autor considera a teoria "um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais". (p.322).

Madeira (2000) corrobora com o autor, quando também considera as instituições educativas lócus privilegiado no processo de construção de representações sociais por significarem sistemas de referências socialmente construídos. E dentro deste processo não podemos deixar de visualizar a educação como prática social histórica.

Compreendemos então, que a educação como prática social está imbuída de significados, símbolos, sentidos, relações e imagens que se revertem em representações sociais. Nessa direção, Moscovici (2010, p.210), afirma que "as representações sociais se

apresentam como uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias". Dessa forma, as representações são, ao mesmo tempo, psicológicas e sociais, por traduzirem as nossas ideias, conceitos e interpretações sobre determinados objetos ou grupos.

Assim sendo, essa perspectiva psicossocial tem suscitado o interesse dos pesquisadores da educação pelo referencial das representações sociais proposto por Moscovici (1961). Segundo Novaes et al. (2011,p.628), esse referencial tem contribuído para desvendar as intrincadas redes de significados articuladas no cotidiano escolar, que orientam a ação educativa e que:

> Quando utilizado pela educação, permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, sua visão de mundo, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos, compreender a dinâmica da subjetividade coletivamente construída em determinada situação, analisando assim o peso do contexto seja na formação quanto no desempenho docente.

Mais especificamente, com relação à formação inicial de professores, foco de interesse no nosso estudo, percebemos que os pesquisadores da área de educação vislumbraram que como instrumento teórico e metodológico, a TRS, fornece suporte necessário para a compreensão do processo de construção e reconstrução dos saberes docentes que os estudantes realizam em sua formação.

Jovchelovitch (2008) complementa essa afirmação quando pontua que, é a partir do acesso que se tem ao conhecimento científico da área de educação e do contexto social em que se vive, que esses saberes são construídos. Logo, é a fusão entre os saberes existentes e os novos conhecimentos adquiridos ao - longo da formação- que possibilita o surgimento de outro saber, considerado um saber diferenciado ou um saber que foi reelaborado.

Machado (2013) argumenta que, na atualidade, a TRS está consolidada no campo da educação, pois torna possível entender os conhecimentos e os saberes que foram internalizados pelos sujeitos, e também interpretar a complexidade de sua construção. E ressalta, ainda, o seu componente prático, lembrando que as representações sociais dos sujeitos orientam ações e práticas. É oportuno citar Moscovici (2010), quando afirma que as representações são uma preparação para ação, pois dão sentido ao comportamento.

Para Gilly (2001), as representações sociais estabelecem um novo caminho para explicar como os fatores sociais agem no processo educativo e afetam seus resultados. Então, nesse sentido, o interesse pela Teoria das Representações Sociais nas pesquisas educacionais

vem com o propósito de desvendar o conjunto de significações sociais envolvidas nesse processo.

Silva e Batista (2010) realizaram um significativo trabalho de revisão de pesquisas brasileiras, publicadas no período de 1988 a 2008, que promoveram articulações entre o campo das representações sociais e o campo da educação, ressaltando a pertinência da teoria para entendimentos dos fenômenos educacionais. Segundo as autoras, as representações sociais na área da educação fundamentam desde a compreensão de fenômenos macroscópicos, como identidade cultural, até práticas concretas ocorridas no microcosmo da sala de aula, na interação pedagógica e no trabalho docente.

Madeira (2009), por sua vez, sinaliza que as pesquisas em representações sociais podem contribuir no levantamento de problemáticas educacionais comuns, inclusive em processos de formação de professores, visto ser a educação um campo aberto a tais discussões. Alves-Mazzotti (2007) considera que os resultados dessas pesquisas podem ser relevantes para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada do professor, e afirma que cada segmento sociocultural, possui seu sistema de representações sobre os diversos aspectos de sua vida, aos quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir.

É notório que a área de educação compreendeu as férteis possibilidades da TRS, pois, segundo Novaes et al. (2011), inúmeros são os trabalhos de pesquisa, dissertações e teses que vêm sendo elaborados com a intenção de desvelar como o professor relaciona no dia a dia seus diferentes saberes, como ele constrói representações que orientam e justificam sua prática e fortalecem sua identidade profissional. Essas visualizações da educação como um campo promissor para interlocuções com a TRS, reforça a importância do nosso estudo, como contribuição para a área de educação, particularmente para Educação Inclusiva. Localizamos nas produções acadêmicas do PPGE da UFPE, no período compreendido entre o ano letivo de 2002 e o primeiro semestre letivo de 2016, quarenta e três pesquisas da área de educação que utilizaram o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, sendo trinta e sete de Mestrado e seis de doutorado. (Apêndice A).

Essas produções acadêmicas construíram objetos de estudo dentro dos seguintes temas; Avaliação da Aprendizagem, Ciclos de Aprendizagem, Coordenação Pedagógica, Curso de Pedagogia, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Física, Educação Infantil, Educação Superior, Educação Matemática e Tecnológica, Ensino e Aprendizagem, Formação Continuada, Formação de Professores, Gênero, Indisciplina, Interdisciplinaridade,

Informática na Educação, Língua Escrita, Museu, Prática Pedagógica, Profissão Docente e Violência Escolar.

De acordo com essas produções localizadas, fica evidente que a Teoria das Representações Sociais emerge como um campo multidimensional, que possibilita questionar de um lado, a natureza do conhecimento, e de outro, a relação indivíduo-sociedade, inserindo esse campo de estudos entre as correntes epistemológicas pós-modernas. Destaca Novaes et al. (2011), que as pesquisas em representações sociais na área de educação, distinguem-se dos estudos realizados no âmbito de outras áreas, porque exigem análises que permitem a identificação de processos de modificação, de transformação das representações, e possíveis caminhos de realização destes.

Elencaremos, entre essas produções, as que realizaram articulações entre a área de Educação Especial/Inclusiva e a Teoria das Representações Sociais, o que reforça a contribuição dessa teoria para reflexões no âmbito da Educação Inclusiva, foco do nosso estudo.

Bazante (2002), na sua dissertação de Mestrado em Educação, pela UFPE, intitulada; "Quando as (in) certezas e as esperanças se (des) encontram: um estudo das representações sociais dos professores sobre educação especial na rede estadual de ensino" apresentou em seu texto depoimentos de professoras que externalizam sentimentos, como o amor para com os alunos que apresentam deficiências, apresentando uma visão estereotipada da sua relação cotidiana com eles. De acordo com a pesquisadora, o amor e o gostar apareceram como elementos capazes de garantir o sucesso do trabalho docente com esses alunos. Assim sendo, essa análise mostra que um elemento forte nas representações dessas professoras diz respeito ao trato mais maternal do que profissional para com os alunos, não atentando às questões epistemológicas do conhecimento. Então, é a figura materna que assume o fazer pedagógico.

Albuquerque (2007) centrou seu estudo em nível de Mestrado em Educação na UFPE ao responder duas questões: quais as representações sociais de inclusão dos professores de alunos com deficiência? Como essas representações sociais dos professores orientam suas práticas na escola regular de ensino fundamental? Entre outros resultados da pesquisa, a autora aponta que, embora a inclusão dos alunos com deficiência seja considerada um avanço da legislação em prol da construção de sua cidadania, as representações sociais das professoras estão focadas na resistência e impossibilidades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Elas decorrem, sobretudo, da formação profissional, que não as ajudou a superar os preconceitos e estereótipos para com essas pessoas, bem como nas as preparou para lidar pedagogicamente com elas.

Acreditamos que pesquisas acadêmicas buscando também articulações da Teoria das Representações Sociais com a Educação Inclusiva, referentes à formação inicial de professores poderão resultar em importantes questionamentos sobre atitudes de aceitação, abertura e flexibilidade com relação à diversidade de níveis e características do desenvolvimento e aprendizagem de pessoas que apresentam deficiências para a prática docente dos futuros professores, colaborando também para a diminuição de rótulos e preconceitos existentes no âmbito educacional.

Convém acrescentar, que o propósito da investigação apresentada neste estudo é contribuir para as discussões a respeito das Representações Sociais de Pessoa com Deficiência dos futuros professores e sua importância para a futura prática docente. Destarte, consideramos que trabalhos baseados nas articulações acadêmicas citadas, podem fornecer subsídios também para ampliar o debate acerca da formação de professores para a Educação Inclusiva, considerando que as pessoas com deficiência, estão inclusas neste paradigma.

Neste sentido, fica perceptível a importância do embricamento da Teoria das Representações Sociais com temas da Educação Inclusiva, bem como, a certeza de que pesquisas que possibilitem a criação de um campo de diálogo entre essa teoria e diversas áreas do conhecimento são significativas, por serem reveladoras de achados científicos que objetivam reais contribuições para a construção de uma educação de qualidade que seja verdadeiramente para **"*TODOS*"!!**

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa.

5 ABORDAGENS SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

> A tarefa do pesquisador, como eu a vejo, é de discernir qual de nossos métodos pode ser mantido com plena responsabilidade. E, consequentemente, qual deve ser abandonado, numa época de mudanças, tanto intelectuais, como sociais, sem precedentes.
>
> SERGE MOSCOVICI

Neste capítulo, situamos a trajetória teórico-metodológica do nosso estudo e as opções pelos aportes da Teoria das Representações Sociais, apresentamos os procedimentos de coleta e análise dos dados. Tecemos considerações sobre o campo empírico selecionado para a nossa pesquisa, bem como, a caracterização dos sujeitos participantes.

O referencial teórico-metodológico desta investigação é a Teoria das Representações Sociais originada por Moscovici (1961; 1978; 1994; 2003; 2010), em 1961 e a Teoria do Núcleo Central (TNC), também chamada abordagem estrutural iniciada por Jean-Claude Abric (1994; 2000; 2001) em 1976, ela é considerada um desdobramento da teoria original. Segundo Dotta (2006, p. 41), a "Teoria das Representações Sociais constitui-se em um referencial teórico-metodológico, por tratar-se de uma teoria que traz em seu bojo um método".

Considerando que o objeto desta investigação é a representação social de pessoa com deficiência, de estudantes de cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da cidade de Recife e região metropolitana, optamos por usar uma abordagem de natureza qualitativa, o que se justifica pela própria especificidade do nosso sujeito- o aluno de Pedagogia- e não apenas por uma opção pessoal. Assim, de acordo com a afirmação de Minayo (2008,p.36):

> [...] a polêmica quantitativo versus qualitativo [...] não pode ser assumida simplesmente como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade. A questão a nosso ver, aponta para o próprio caráter específico do objeto de conhecimento: o ser humano e a sociedade. Esse objeto que é sujeito se recusa peremptoriamente a se revelar apenas em números ou a se igualar com sua própria aparência. Desta forma coloca os estudiosos no dilema de contentar-se com a problematização do produto humano objetivado ou de ir em busca, também, dos significados da ação humana que constrói a história. É um desafio na busca de caminhos. (p. 36).

Constatamos que o valor da abordagem qualitativa para as pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais se deve à importância atribuída aos significados que as pessoas dão aos fatos e eventos, considerando sempre objeto de preocupação do pesquisador captar a perspectiva dos participantes, ou seja, a maneira como os envolvidos encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Como afirma Sales (2013), a abordagem qualitativa é profícua para os estudos em representações sociais, uma vez que valoriza o processo interativo entre sujeito e objeto. Porém, ressalta que, no seu estudo sobre representação social, não desconsiderou a importância da dimensão quantitativa que também colaborou na aproximação dessas representações, assim sendo consideramos também para o nosso estudo a possibilidade de diálogo com a dimensão quantitativa.

Silva (2008a) argumenta que, apesar de distintas entre si, essas abordagens podem ser compatíveis e complementares em investigações que utilizem a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico. "Sendo as representações sociais teorias do senso comum, as técnicas de análise empregadas em seu estudo permitem, de alguma forma, desvendar as ideias dos sujeitos sobre o objeto investigado". (SILVA, 2008a, p.81).

Moscovici (1994) defende que a Teoria das Representações Sociais, mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordâncias entre os pesquisadores que utilizam a teoria, permanecerá criativa por tão longo tempo, o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer. E acrescenta o autor que se a preferência se relacionar com os métodos de observação e de análise qualitativa, como ilustrados pelos trabalhos de Jodelet, Parker ou Palmonari, isso é problema de escolha pessoal e não questão epistemológica. Moscovici (1994) se considera um metodólogo politeísta, e não monoteísta.

De acordo com Sá (1999), as representações sociais não privilegiam nenhum método específico, porém isso não quer dizer que qualquer método sirva, independente do seu enquadramento teórico. Destaca o autor que, "a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência, ou seja, as chamadas teorias complementares resultam em opções preferenciais por diferentes métodos". (SÁ, 1999, p. 80). Então, nossa escolha pela abordagem qualitativa se dá, ainda, por privilegiarmos as condições de produção das representações sociais, comunicações e contextos sociais onde os sujeitos sociais se encontram inseridos.

Sá (1999, p.99) afirma que:

> A pesquisa das representações sociais tem se caracterizado, desde o início, por uma utilização bastante criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento de dados. Além disso, sua problematização, que decorre naturalmente da complexidade diversificada das manifestações do fenômeno, tem conduzido o campo a uma intensa atividade de discussão e crítica metodológica interna.

Destacamos ainda, que um dos motivos de se pesquisar utilizando os aportes da abordagem qualitativa, deve-se ao fato de considerar que as pessoas agem em função de suas crenças e valores, determinando comportamentos que não são facilmente interpretáveis.

Nesse sentido, na tentativa de "desvendá-los" é que optamos por essa abordagem, uma vez que vislumbramos nesse enfoque a possibilidade de compreender a representação social de pessoa com deficiência, dos estudantes do curso de Pedagogia, na sua realidade social. Madeira (2009), afirma que, quando trabalhamos com representações sociais estamos sempre tentando compreender, apreender sinais, indícios e pistas sobre como as pessoas e grupos constroem e atribuem sentidos aos objetos.

De acordo com Alves-Mazzotti (2002), os estudos qualitativos com base na TRS podem e devem ser embasados nos aspectos teóricos da abordagem estrutural, pois apresenta uma variedade de instrumentos metodológicos disponíveis para esta. Contudo, a autora também valoriza sua associação com abordagem processual, na perspectiva de Moscovici e Jodelet, por lhe conferir um tratamento mais compreensivo e próximo da realidade.

Diante do exposto, observamos que o estudo das representações sociais permite uma flexibilidade metodológica importante, tanto no que se refere à escolha das técnicas de coleta e de análise de dados quanto ao que se pode obter a partir delas: um olhar processual sobre uma dada representação ou uma visão estrutural desta, que será a nossa opção neste estudo.

Portanto, a questão pode ser sintetizada da seguinte forma: uma vez configurado um problema de pesquisa de representação social com características particulares, examina-se quais métodos e técnicas de estudo disponíveis poderiam dar melhor conta do problema, em função das dimensões que se quer explorar ou desvendar: descrição do conteúdo das representações; análise do conteúdo e da estrutura; análise da estrutura. Então, para cada dimensão destacada, ora a qualidade impor-se-á como necessária, ora a quantificação da qualidade poderá ser uma ferramenta imprescindível para a exploração da dimensão pretendida.

Neste estudo, reconhecemos o valor científico de todas as abordagens metodológicas disponíveis para serem utilizadas pela TRS, e optamos por utilizar a abordagem estrutural com a intenção de compreender as representações sociais construídas pelos estudantes dos

cursos de Pedagogia sobre pessoa com deficiência, bem como, conhecer os elementos que estruturam essas representações. Acreditamos que, identificar a estrutura da representação possibilita obter uma visão geral dos sentidos que circulam em torno do objeto e suas relativas importâncias.

Diante disso, consideramos que esta abordagem atenderá melhor os objetivos da nossa pesquisa, levando em consideração, que no nosso estudo, o interesse investigativo recai sobre o que varia em uma mesma representação. E Trindade; Santos; Almeida (2011, p.117), corrobora conosco quando afirma que:

> Trata-se das representações que se distinguem não por seu objeto, mas pelos grupos que as partilham. Ao transitarem por diferentes espaços sociais, as RS passariam por transformações estruturais que redundariam em diferentes representações de um mesmo objeto, sustentada por grupos distintos. Esta via já estaria sendo trabalhada pelo Grupo do Midi, na medida em que as transformações ocorridas se refletiriam sobre a estrutura da representação, distribuída entre os elementos do núcleo central e sistema periférico.

Segundo Abric (1998) o conteúdo das representações sociais se estrutura internamente em um sistema central, de caráter estável, rígido e consensual, e um periférico, de caráter mutável, flexível e individual, "a organização de uma RS apresenta características específicas, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significados à representação". (p. 30).

Na abordagem estrutural, para análise de uma representação social, exige-se que sejam conhecidos seus três componentes essenciais: o conteúdo, estrutura interna e núcleo central, reconhecendo o contexto em que essas representações são produzidas e compreendendo as ligações com o conjunto de fatores psicológicos e emocionais que estão presentes na sua constituição e também nas modificações, caso ocorram. Para identificar esses três componentes fazem-se necessários: a realização de um levantamento do conteúdo da representação-entrevista, associada à outra técnica associativa-; a pesquisa da estrutura e do Núcleo Central-categorização, relações e hierarquias entre os elementos componentes da representação; - a verificação da centralidade-testar os elementos identificados nas etapas anteriores, de maior expressão, para verificar a sua centralidade-. E, finalmente, construir uma argumentação sobre como esses diferentes componentes se relacionam ao contexto e às atitudes, aos valores, às referencias dos sujeitos. (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Sá (2002) corrobora com Alves-Mazzotti (2002), quando afirma que Abric classificou os diversos métodos da seguinte forma: levantamento do conteúdo; recuperação da estrutura interna e testar a centralidade. Segundo o autor, os dois últimos são significativos para a

construção do objeto de pesquisa referendado por essa teoria. Os métodos para recuperação da estrutura e para testar a centralidade representam a especificidade desse desdobramento proposto por Abric (2000).

Nesta presente investigação, recorremos à perspectiva plurimetodológica, pela necessidade de entendimento da estrutura da representação. Adotaremos três instrumentos de coleta de dados: associação livre de palavras, entrevistas semiestruturadas e pareamento de palavras, objetivando identificar os elementos constitutivos e os elementos centrais e periféricos das representações sociais dos estudantes de Pedagogia sobre pessoa com deficiência.

De acordo com Sá (1998), alguns critérios são fundamentais na pesquisa que utiliza a TRS como referencial: primeiramente, toda representação é representação de alguém- o sujeito- no caso aqui apresentado, os participantes da pesquisa são estudantes dos cursos de Pedagogia. Sobre alguma coisa, objeto, ou situação, no nosso estudo, o objeto é a pessoa com deficiência, e segundo, para gerar representações sociais, o objeto deve ter suficiente relevância cultural ou social na prática de um grupo. Então, vale salientar que a deficiência é uma categoria socialmente construída, e que as pessoas com deficiência estão presentes dentro e fora dos sistemas educacionais, assim sendo, os profissionais da educação vão conviver e atuar com estas no seu cotidiano. Moscovici sublinhava "... uma representação é representação de alguém tanto quanto de alguma coisa". (MOSCOVICI, 1978, p.11). Estruturamos a nossa pesquisa em três etapas: na primeira, fizemos um estudo exploratório com a finalidade de identificar o perfil dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior da Cidade do Recife e região metropolitana, que foram selecionadas para a nossa pesquisa.

Também, realizamos um estudo piloto (Apêndice B), através do qual investigaremos a adequação da palavra indutora "pessoa com deficiência" que se faz presente nesta investigação, porquanto constatamos, nos resultados do estudo piloto, conteúdos possíveis para compreensão das representações de pessoa com deficiência, dos estudantes dos cursos de Pedagogia. Segundo Sá (1998), o termo indutor é, geralmente, o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação. Na segunda, identificamos o perfil dos estudantes sujeitos da pesquisa e realizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). (Apêndice C e D). Por meio dessa técnica obtivemos um mapeamento dos conteúdos da representação com suas hierarquizações a ser analisado com base na teoria estrutural de Abric (2000).

Na terceira, realizamos entrevistas semiestruturadas, o Teste do Núcleo Central e o pareamento de palavras. (Apêndice E e F). O Teste do Núcleo Central possibilitou

identificar a estrutura das representações de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes e concluintes, possibilitando a percepção do dinamismo das representações em questão, levando em consideração que uma representação só é diferente se o seu núcleo central for diferente. Dessa forma, identificamos as possíveis diferenças e semelhanças na organização dos elementos centrais dos grupos de estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia. As nossas opções metodológicas foram coerentes com a TNC, visto que, como já constatamos, essa abordagem se preocupa em revelar conteúdo, estrutura interna e a centralidade das representações.

5.1 Campo empírico

Neste estudo, buscamos elementos acerca das ***Representações Sociais*** de ***pessoas com deficiência***, de estudantes dos ***Cursos de Pedagogia***. O interesse inicial em voltarmos uma atenção para o nosso objeto percorre a nossa experiência na Educação com Pessoas com Deficiência. A descrição do campo resultou de um estudo exploratório com a finalidade de identificarmos o perfil dos cursos de Pedagogia da cidade do Recife e região metropolitana.

Nos últimos anos, é percebido um aumento expressivo de cursos de graduação em Pedagogia. Através desse ascendente aumento de oferta desses cursos, refletimos acerca das representações sociais sobre pessoas com deficiência construídas pelos estudantes desses cursos, levando-se em consideração que, na ótica da Educação Inclusiva, esses futuros docentes irão interagir, na sua prática pedagógica, com alunos que apresentam deficiências.

A pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) no censo de 2011; totaliza 30.420 cursos de graduação, sendo 29.376 (96,6%) na modalidade presencial, com 67,7% em IES privadas e 32,3% em IES públicas. Em nível de graduação, as matrículas nos cursos em 2011 atingiram 6.739.689, registrando um aumento de 5,6% em relação a 2010. O total de ingressos em relação ao ano anterior correspondeu a 2.346.695 vínculos, uma elevação de 7,5%.

Nesse panorama, o quantitativo ofertado compreende 7.911 (26,0%) nas licenciaturas, cujo Curso de Pedagogia detém a terceira colocação com 8,6% das matrículas, e na segunda colocação com 10,7% dos concluintes em todo o país. (INEP, 2011).

A partir das perspectivas relatadas anteriormente, focalizamos a pesquisa na Educação Superior, nos Cursos de Pedagogias e, para isso, buscamos IES Públicas e/ou Privadas que nos oportunize compreensão sobre as representações sociais de Pessoa com Deficiência, dos

estudantes nessa esfera educacional, e utilizamos os seguintes critérios pelos quais discutiremos a seguir:

- Serem da Região Nordeste.
- Estarem situadas na Cidade do Recife e Região Metropolitana.
- Ofertarem Cursos de Pedagogia.
- Obterem nota no ENADE, com índice >3.

Em termos de distribuição por região geográfica, a Região Nordeste se apresenta em segundo lugar com 18,3% da IES do país. O Nordeste apresenta 432 IES (63 públicas e 369 privadas) que ofertam a Educação Superior. (Quadro 2).

Quadro 2 - Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) - Brasil e Regiões Geográficas-2011.

BRASIL/REGIÕES GEOGRÁFICAS	TOTAL GERAL		CATEGORIA ADMINISTRATIVA			
	TOTAL	%	PÚBLICA	%	PRIVADA	%
BRASIL	2.365	100,0	284	12,0	2.081	88,0
NORDESTE	432	100,0	63	14,6	369	85,5

Fonte: MEC/INEP (2011).

Essas IES se apresentam distribuídas em: 35 Universidades (29 púbicas e 06 privadas); 06 são Centros Universitários (privados), 380 são Faculdades (23 públicas e 357 privadas), e 11 IFS E CEFETs (públicos).

Nessa direção, a Região Nordeste concentra grande número de IES e considerando o Estado de Pernambuco, algumas distantes da nossa realidade para realizar o acompanhamento da pesquisa. Balizados por essa condição espacial, e visando facilitar o tempo e o gerenciamento da pesquisa, focamos apenas as IES mais próximas, para isso, foi necessário um recorte das IES considerando apenas a Cidade de Recife e a Região Metropolitana.

Nessa perspectiva, é sabido, que mesmo realizando um recorte para a pesquisa em IES nesse campo, existiria um número significativo de IES públicas e privadas na Cidade de Recife e Região Metropolitana (Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista, Igarassu, Abreu e Lima, Camaragibe, Cabo de Santo Agostinho, São Lourenço da Mata, Araçoiaba, Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Moreno, Itapissuma), que poderiam ofertar o curso de Pedagogia. Acreditamos que esse número bastante expressivo acabaria por dificultar o fluxo da pesquisa, uma vez que o nosso processo de coleta requer momentos presenciais e ações diretas nessas Instituições, cujo quantitativo poderia comprometer o tempo e o gerenciamento da Tese.

Observando essa expressividade de IES/cursos de pedagogia, para realização de nossa pesquisa, buscamos selecioná-las a partir do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE). Essa ferramenta avaliativa afere os cursos de graduação, estabelecendo critérios desenvolvidos pela esfera Federal, atribuindo valor entre 0-5, considerando a nota 3 como um índice satisfatório na avaliação geral.

Nesse campo educacional, algumas IES obtiveram grande expansão por formações de estudantes em pedagogia semestralmente, e índice representativo ENADE, cuja informação nos oportuniza certo interesse em observar o processo de ensino dessas instituições sobre o prisma da Educação Inclusiva.

Para tanto, o valor atribuído aos cursos de Pedagogia em Recife e Região Metropolitana que obtiveram nota >3, expressam nosso interesse e, por conseguinte, fornecem um fechamento mais consistente e imparcial sobre as IES. Em destaque temos:

Quadro 3 - IES pré-selecionadas para compor o campo empírico da pesquisa.

IES	Administração	Conceito	Local
FACHO	Privada	3	Olinda
FAFIRE	Privada	3	Recife
FASC	Privada	3	Recife
UNICAP	Privada	3	Recife
União de Escolas Superiores da FUNESO	Privada	3	Olinda
UFPE	Pública	3	Recife
UFRPE	Pública	4	Recife

Fonte: Elaborado pela Autora

Nessa direção, consideramos esse universo amostral oportuno para comparar a possível estrutura das representações sociais de "pessoa com deficiência", entre subgrupo de estudantes dos cursos de Pedagogia. A partir disso, optamos por realizar a pesquisa nas IES públicas e privadas estabelecendo como critério os estudantes dos cursos de Pedagogia, no que concerne a ***iniciantes*** e a ***concluintes***.

Outrora, observarmos que as IES privadas atendiam um percentual de cinco Instituições e a pública apenas duas. Se fôssemos considerar essa condição teríamos uma proporção 5:2; o que poderia incidir sobre os resultados coletados entre estudantes iniciantes e concluintes dessas IES.

Visando diminuir essa desproporção, procuramos realizar a pesquisa entre duas IES públicas e duas IES privadas, numa relação 2:2 e, dessa forma, acreditamos equilibrar as IES e obter resultados mais fidedignos.

Para tanto, considerando as IES públicas e privadas, constatamos que havia apenas duas IES públicas, as quais foram selecionadas para a pesquisa: UFPE e UFRPE. Quanto as

IES privadas, estas compreendiam uma amostragem de cinco sendo necessário estabelecermos critérios para selecioná-las, consideramos então:

- Ser mais antiga em Recife ou Região Metropolitana.
- Oferecer há mais tempo o Curso de Pedagogia.

No quadro 4, apresentamos as IES que perfazem os critérios acima destacados.

Quadro 4 - IES selecionadas para compor o campo empírico da pesquisa.

IES	Administração	Fundação	Pedagogia	Reconhecimento
FACHO	Privada	1973	1973	Portaria SERES nº 286 de 21/12/2012. Renovação de Reconhecimento de Curso
FAFIRE	Privada	1943	1943	Decreto-Lei n. 13.583, de 05/10/1943.
UFPE	Pública	1946	1950	Decreto n. 29.092 de 08/05/1950 Renovação de Reconhecimento de Curso: Portaria n. 286 de 21/12/2012.
UFRPE	Pública	1947	2004	Resolução CNE/CP nº 1/2006.
FASC	Privada	2003	2006	Portaria MEC n. 119 de 12/01/2006 – DOU de 13/01/2006.
* UNICAP	Privada	1951	1951	Decreto nº 32.089, de 13/01/1953 - Publicação: DOU 28/01/1953.
União de Escolas Superiores da FUNESO	Privada	1973	1985	Portaria de Reconhecimento 1068/85.

Fonte: Elaborado pela Autora. - ***IES não possuía concluintes para o ano de 2014.***

A partir do quadro acima, destacaram-se: a FAFIRE e a FACHO como as IES que perfazem a pesquisa, vez que apresentaram fundação e curso em maior tempo em relação às demais IES privadas.

Ressaltamos que a UNICAP, mesmo apresentando um tempo de fundação maior em relação às outras IES, e podendo ser inserida no grupo das IES privadas para ser analisada, não foi contemplada. Ao procurarmos informações sobre o curso de Pedagogia, foi identificada a falta de estudantes concluintes para o ano de 2014, no caso, período da nossa coleta de dados, pois em 2010 só ingressaram 5 alunos que foram transferidos para uma outra IES da cidade do Recife, por impossibilidades administrativas de formar turma com esse quantitativo de alunos. Esses fatos nos levaram a não considerá-la na pesquisa, pois não haveria condições de análise devido aos concluintes não poderem ser contemplados.

Destarte, poderemos analisar as representações sociais entre subgrupos considerando a variável - estudantes iniciantes e concluintes. Ao elaborarmos esse objetivo, procurávamos explorar a possibilidade comparativa oferecida pela Teoria do Núcleo Central, que afirma: duas representações serão diferentes se os seus núcleos centrais forem significativamente diferentes.

Com relação à seleção do campo a ser pesquisado, entendemos, de acordo com Minayo (2008, p.105), que este é "o recorte espacial correspondente à abrangência-em termos empíricos- do recorte teórico correspondente ao objetivo da investigação". Diante disso, o campo de pesquisa foi entendido como a parte de um todo, que possui características próprias, mas que, ao mesmo tempo, representa essa totalidade.

5.2 Os participantes

A escolha por estudantes dos cursos de Pedagogia baseou-se em alguns pressupostos, a saber: o primeiro indica que a representação social elaborada por eles, com relação à pessoa com deficiência, poderá determinar a forma deles se relacionarem e interagirem com essas pessoas, em sua prática docente. Afinal, esses alunos são profissionais em construção, dentro de um contexto maior que os influencia e que é, em contrapartida, influenciado por eles. Suas práxis são os instrumentos construtores das representações sociais que vão embasar o futuro, pois como afirma Moscovici (2010), as representações sociais são uma preparação para ação.

Optamos por desenvolver o estudo com os alunos iniciantes e concluintes, pelos seguintes motivos: entendemos que as RS são construídas e reconstruídas com base na vivência do sujeito em determinado contexto histórico, social e acadêmico. Também, pretendíamos compreender se existiam diferenças nas RS entre esses alunos e pela nossa motivação em identificar as representações sociais de "pessoa com deficiência" construídas pelos estudantes, antes de iniciar o processo formativo, e ao término deste.

A opção por estudantes dos cursos de Pedagogia se justificou também, em virtude de acreditarmos que o trabalho desenvolvido por esses futuros professores, em sala de aula, pode contribuir significativamente para a construção de uma prática docente que valorize a presença de pessoas com deficiência e/ou minimize a exclusão em sala de aula dessas pessoas.

Em síntese, para a seleção do grupo participante utilizamos os seguintes critérios: estar regularmente matriculado no curso de Pedagogia de Instituição de Ensino Superior da Cidade do Recife, eleitas para este estudo, e vinculado a estágios iniciais e finais de formação no curso, bem como, o interesse e a disponibilidade para participar da pesquisa.

Convém destacar que, observações em pesquisas localizadas no BDTD-CAPES apontou, na última década, a inexistência sobre estudos que focavam a Representação Social dos estudantes dos cursos de Pedagogia sobre Pessoa com Deficiência, o que nos estimulou o desejo de dar voz a esse grupo.

É importante sinalizar também, que no ano de 2002 foram matriculados, na Cidade do Recife/PE, 924 alunos da Educação Especial, e segundo o Censo Escolar de 2010, o total de alunos da Educação Especial matriculados foi de 5.469 (INEP, 2011). Estes dados nos levaram a refletir sobre a importância de formar professores conscientes que esse aumento no número de matrículas exige atitudes e práticas pedagógicas, que oportunizem o ingresso, acesso e permanência destes alunos no meio educacional.

5.2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A nossa amostra[5] foi composta por 400 estudantes de Pedagogia: 200 iniciantes e 200 concluintes. Teceremos nesta parte do nosso estudo, comentários sobre as características da amostra dos dois grupos participantes.

Vale aqui ressaltar que, os cursos de Pedagogia nas IES pesquisadas estavam distribuídos em horário: matutino, vespertino ou noturno. A finalização do curso na FACHO corresponde ao 7º período, na FAFIRE e UFRPE correspondem ao 8º período e na UFPE ao 10º período. Para compor os dados para o sistema estatístico EVOC, que só opera com um quantitativo grande de informações, tivemos que buscar as representações dos estudantes sobre "pessoa com deficiência", dos iniciantes (2º período) e concluintes (6º, 7º e 9º períodos), pois a quantidade de alunos no início e fim do curso não era suficiente para a análise, levando em consideração que muitos não se encontravam no momento da coleta de dados ou não desejavam participar da pesquisa.

Assim, os iniciantes que participaram desta etapa estavam cursando o primeiro ou o segundo período do curso; e os concluintes os dois últimos de cada IES. Esses dados estão dispostos no quadro 5:

Quadro 5 - Panorama dos Estudantes da Pesquisa (Iniciantes e Concluintes) nos cursos de Pedagogia

IES		**Iniciantes**			**Concluintes**		
		P	**H**	**n.E**	**P**	**H**	**n.E**
Privada	**FAFIRE**	1º, 2 º	N	50	7º, 8º	N	40
	FACHO	1º, 2 º	N	45	6º, 7º	N	30
Pública	**UFPE**	1º, 2 º	M, V, N	60	9º,10º	M, V, N	70
	UFRPE	1º, 2 º	M, V	45	7º, 8º	M, V	60

Fonte: Elaborado pela Autora.
Legenda: P (período); H (horário); n.E (número de estudantes participantes da pesquisa).

[5] *- A participação de 400 estudantes (200 iniciantes e 200 concluintes), deu-se por haver necessidade de expressivo número amostral para "rodar" as informações no EVOC e realizar a Associação Livre de Palavras, visto que haveria dificuldade para a realização da semântica, devido à redução de associações dos sujeitos (MACHADO, 2003). Assim, para evitar uma amostragem diminuta e também, considerando que muitos dos estudantes não desejavam participar ou mesmo estavam ausentes no dia da coleta de informações, buscamos captar o máximo possível de informações.*

Com referência ao perfil dos estudantes, participantes da pesquisa, temos o seguinte levantamento dos dois grupos, iniciantes e concluintes:

Gênero - apontam para estudantes de Pedagogia (iniciantes e concluintes), com presença mais significativa do gênero feminino. Segundo Silva (2008) as investigações realizadas sobre o gênero dos trabalhadores em Educação, em geral, apontam para a direção de que se trata de profissão predominantemente feminina. Contudo, a predominância acontece apenas no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais. De acordo com a pesquisa realizada por Vieira (2002), nesse nível há menos de 1% de homens; nos anos finais, o percentual sobe para 18%. Já no Ensino Médio, para 54% contra 46% de mulheres. Dessa forma, percebemos que, quanto maior o nível de ensino, maior a inserção do gênero masculino no campo educacional. O estudo de Gatti (1994) também localizou resultados semelhantes, confirmando a feminização como uma característica própria do magistério do Ensino Fundamental (SILVA, 2008b).

- **Faixa etária** - Os iniciantes encontravam-se em sua maioria na faixa etária de 21 a 30 anos (44%), e os concluintes (47%) nessa mesma faixa etária.
- **Trabalho** - Dos iniciantes 38,5% não trabalhavam, enquanto 32% não estavam trabalhando na área de educação, 20,5% estavam trabalhando na área de educação, e 9% estavam estagiando. Dos concluintes 26,5% não estavam trabalhando, enquanto 30% não estavam trabalhando na área de educação, 22,5% estavam trabalhando na área de educação e 21% estavam estagiando.
- **Experiência com "pessoa com deficiência" (PCD)** - Neste dado observamos uma discrepância significativa, que em inicial de cursos os alunos tiveram 35,5% de experiência, enquanto os que concluem o curso 82,5%. Nisso, podemos compreender que, durante a trajetória de vida dos sujeitos, os iniciantes, ainda não tiveram muitas experiências com "pessoa com deficiência", enquanto aos alunos em conclusão de curso, em sua maioria, houve experiência com "pessoa com deficiência", o que ocorreu, em maior percentual, na Instituição de Ensino Superior. Os quadros 6 e 7 apresentam uma síntese desses dados levantados.

Quadro 6 - Perfil dos Estudantes Iniciantes

Gênero				
Masculino	Feminino			
15%	85%			
Período				
1º	2º			
66%	34%			
Faixa Etária				
16-20	21-30	31-40	41-50	51-60
22,5%	44%	20%	9%	4,5%
Trabalha na Área de Educação				
Sim	Não	Não Trabalham		Estágio
20,5%	32%	38,5%		9%
Experiência (PDC)				
Sim	Não			
35,5%	64,5%			

Fonte: Elaborado pela Autora
Legenda: PDC Pessoa com deficiência (estudante iniciante- estudante concluinte deficiência)

Quadro 7- Perfil dos Estudantes Concluintes

Gênero			
Masculino	Feminino		
12,5%	87,5%		
Período			
7º	8º	9º	10º
27,5%	22,5%	17,5%	32,5%
Faixa Etária			
21-30	31-40	41-50	51-60
47,5%	25%	17,5%	10%
Trabalha na Área de Educação			
Sim	Não	Não Trabalham	Estágio
22,%	30%	26,5%	21,5%
Experiência (PDC)			
Sim	Não		
82,5%	17,5%		

Fonte: Elaborado pela Autora
Legenda: PDC Pessoa com deficiência (estudante iniciante- estudante concluinte deficiência)

Sinalizamos aqui, quanto aos estudantes-Pessoa com Deficiência- que entre os iniciantes tinham duas pessoas com deficiência auditiva e que entre os concluintes, quatro pessoas com deficiência física.

No que concerne aos locais de experiência com "pessoa com deficiência", podemos perceber que surge uma mudança significativa nos estudantes iniciantes e concluintes. Os iniciantes, apontam o convívio social (10%), e o local de Trabalho (7,5%), como locais em que houve mais experiência com "pessoa com deficiência". A Deficiência Auditiva foi apontada com maior expressividade (12,5%), seguida da Deficiência Física (7,5%).

Os concluintes apontam a IES (20,6%), seguido do trabalho (19,7%), e no curso de Pedagogia (16,3%); como os locais com mais experiência com "pessoa com deficiência". Assim como os iniciantes, a Deficiência Física (28,1%) e a Deficiência Auditiva (19,3%) foram apontadas como as características mais presentes nas pessoas com deficiências que conviveram com esses estudantes. Os quadros 8 e 9 retratam esses dados:

Quadro 8 – Experiência e característica de Deficiência (PCD - Iniciantes)

Local						
Instituição de Ensino Superior	Curso de Pedagogia	Social	Família	Estágio não Curricular	Trabalho	
4,5%	3,5%	10%	4%	6%	7,5%	
Deficiência						
Auditiva	Física	Intelectual	Síndrome de Down	Visual	Autismo	Outras Síndromes
12,5%	7,5%	4%	4%	2,5%	2,5%	2,5%

Fonte: Elaborado pela Autora

Quadro 9 - Experiência e características de Deficiência (PCD - Concluintes)[6]

Local						
Instituição de Ensino Superior	Curso de Pedagogia	Social	Família	Estágio Curricular		Trabalho
20,6%	16,3%	10,6 %	6,3%	9%		19,7%
Deficiência						
Auditiva	Física	Intelectual	Síndrome de Down	Visual	Autismo	Outras Síndromes
19,3%	28,1%	15,9%	3,2%	14,7%	1,0%	0,3%

Fonte: Elaborado pela Autora

Por fim, constatamos que os estudantes iniciantes conviveram mais com pessoas com deficiência no meio social (10%), a maioria que apontou esse convívio se referiu as suas práticas religiosas, enquanto os concluintes tiveram mais experiência com pessoas com deficiência nas suas respectivas IES, devido à presença de professores (DA/DV), e alunos (DA/DF), e nos seus trabalhos. Dos concluintes (10,6%) que sinalizaram o convívio social, a maioria fez referência a participação em movimentos sociais, em prol da diversidade. Chamamos a atenção para a pouca experiência dos estudantes concluintes nos estágios com "pessoa com deficiência" (9%), principalmente por estarem em fase final do curso de Pedagogia. E para a expressiva experiência dos concluintes no local de trabalho (19,7%), o que reforça a importância desses estudantes estarem aptos para lidar com as questões referentes à diversidade presente no sistema educacional, bem como, representar a "pessoa com deficiência" de maneira mais coerente com os princípios inclusivos.

[6] *- O percentual **(%)** dos Estudantes que conviveram com Pessoas com Deficiência **(PCD)** foi; Iniciantes **(35,5%)** e Concluintes **(82,5%).** O cálculo apontado no quadro 8 e 9 sobre Local **(L)** de experiência com PCD ou do Tipo de Deficiência **(TD)** observada pelos estudantes iniciantes e concluintes, seguiu-se: % PCD, dividido pelo (L) ou (TD) e multiplicado por 100. Ex: **%PCD/L ou TDx100.***

5.3 Caracterização dos cursos de Pedagogia das IES selecionadas para a pesquisa

Nesta parte do nosso estudo, optamos por preservar a identidade das IES que participaram da pesquisa, visando a não identificação das representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes participantes, com relação às IES que eles estão inclusos. Cumpre ressaltar que, essa decisão foi movida também pela solicitação de duas coordenações dos cursos de Pedagogia participantes deste estudo. A partir dessa decisão denominamô-las: *Beethoven, Dorina Nowil, Frida Kahlo e Luis Braille*. Essa denominação está relacionada aos movimentos de apoio à pessoa com deficiência e a essas pessoas, cuja deficiência, não os impossibilitou no desenvolvimento de um brilhante trabalho.

As informações sobre os cursos de Pedagogia dessas IES foram cedidas pelas coordenações dos referidos cursos. Apresentamos a seguir, uma breve síntese da caracterização do curso de Pedagogia de cada IES, e na sequência um quadro contendo as disciplinas referentes à Educação Inclusiva de cada IES.

- **INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR BEETHOVEN**[7]

Com relação ao curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, essa IES afirma que a contemporaneidade acena para a necessidade de um curso que possibilite a construção de conhecimentos, habilidades e valores, em interação com a realidade e articulando a teoria à prática. Nessa IES o curso de Pedagogia é oferecido na modalidade presencial e está estruturado em três núcleos de ensino.

I - Núcleo de Estudos Básicos, com 2.800 horas de atividades formativas.

II - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, com 300h de Estágio Supervisionado.

III - Núcleo de Estudos Integradores, com 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas.

A carga horária total do curso é de 3.220 horas, com duração de sete períodos letivos, equivalentes a três anos e meio. E as possibilidades de atuação do Pedagogo são: Docência na Educação Especial, Docência no Normal Médio, Cursos de Educação Profissional, Docência na Educação de Jovens e Adultos, Docência na Educação Infantil, Docência nos anos iniciais

[7] - *Ludwig van Beethoven. Músico alemão. Entre suas obras está a 9ª sinfonia. Era deficiente auditivo.*

do Ensino Fundamental, Coordenação pedagógica, Gestão Escolar, Secretaria Escolar, Pesquisa Educacional. Entrada de estudantes no curso: 40 (turno noturno).

- **INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA DORINA NOWIL**[8]

O curso de Pedagogia dessa IES, em consonância com a legislação em vigor, forma para o exercício da Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, em programas e projetos de Educação de Jovens e Adultos, e nas áreas onde sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nesse caso, o Licenciado poderá atuar em Instituições Educativas Públicas e Privadas, bem como em Organizações não Governamentais e Empresas.

Nessa IES o curso de Pedagogia é oferecido na modalidade presencial e dividido em oito períodos, perfazendo um total de 3.220h, dividindo da seguinte forma os seus componentes curriculares: Disciplinas- 2.800h. Estágios- 320h. Atividades Complementares. Carga horária mínima- 100h. Entrada de estudantes no curso: 40 (turno noturno).

- **INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FRIDA KAHLO**[9]

Para essa IES, o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, tem como objetivo geral formar profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A modalidade do curso é presencial, carga horária do núcleo dos estudos básicos: 2.865 horas (componentes obrigatórios: 2.595 horas; componentes optativos: 270 horas). Carga horária do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos: 300 horas, carga horária do núcleo de estudos integradores: 105 horas. Carga horária total: 3.270 horas/218 créditos, com duração de oito semestres. Entrada de estudantes no curso: 40 (turno matutino/vespertino).

---

[8] - *Dorina de Gouvêa Nowill. Educadora paulistana. Desenvolveu projetos em apoio aos deficientes visuais. Era deficiente visual.*

[9] - *Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderon. Pintora mexicana. Era deficiente física.*

- **INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR LOUIS BRAILLE**[10]

O curso de Pedagogia na concepção dessa IES, tem como objetivo formar profissionais para atuar em processos escolares e não-escolares de formação humana, observando-se as dimensões de organização e gestão do trabalho pedagógico. Sendo assim, além de formar profissionais para produzir e divulgar o conhecimento na área da educação, o curso objetiva formar profissionais para desempenhar as tarefas de planejamento, formulação e avaliação de políticas públicas na área de educação.

O profissional de Pedagogia, que tem a docência como base obrigatória de sua formação, principalmente em função das séries iniciais do ensino fundamental, poderá atuar na Educação infantil, no Ensino fundamental, no Ensino normal médio, na gestão e coordenação da Escola Básica e nas áreas emergentes do campo educacional (formação permanente, educação à distância e em movimentos (sociais). O curso funciona na modalidade presencial. Carga Horária: 3210 horas/aula. Créditos: 214. Semestres: 10. Entrada de estudantes no curso: 150 (turnos matutino/vespertino/noturno).

Apresentamos a seguir no quadro 10, um recorte da Matriz Curricular de cada IES participante da pesquisa, com relação ao oferecimento de disciplinas obrigatórias e eletivas referentes à Educação Inclusiva.

Quadro 10 - Disciplinas específicas de Educação Inclusiva- IES.

IES	Disciplinas Obrigatórias	Período	Disciplinas eletivas
Beethoven	Libras (60h) Fundamentos da Educação Especial (80h)	1º P 5º P	----------
Dorina Nowil	Educação Inclusiva (72h) Libras (36h)	5ºP 6º P	----------
Frida Kahlo	Educação Inclusiva (45h) Libras (45h)	6º P 7º P	----------
Louis Braille	Fundamentos da Educa Inclusiva (60h) Fundamentos da Libras (60h)	4º P 7º P	- Aspectos Pedagógicos da Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual e Motora (60h) - Áudio-descrição para o ensino de estudantes com deficiência visual (60h) - Inclusão e Prática Pedagógica (60h) - O ensino do Braille e Tecnologias Associadas (60H) - Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): processos de ensino e aprendizagem (60h)

Fonte: Elaborado pela Autora.

Constatamos, com base no quadro 10, que as quatro instituições oferecem a disciplina de Educação Inclusiva como critério obrigatório, as cargas horárias apresentam significativas

[10] *- Louis Braille. Frances, criador do sistema de leitura (Braille) para cegos. Era deficiente visual.*

diferenças: na IES Beethoven a carga horária corresponde a 80h, na IES Dorina Nowil, 72h, na IES Louis Braille 60h e na IES Frida Kahlo 45h. Na disciplina Libras, também de caráter obrigatório, observamos também diferenças nas cargas horárias. Na IES Beethoven e na IES Louis Braille, elas possuem carga horária de 60h: na IES Frida Kahlo 45h, e na IES Dorina Nowil, 36h. Podemos perceber que esses cursos de Pedagogia estão cumprindo com os seus deveres legais, no que diz respeito à formação de professores numa perspectiva inclusiva, pois as duas disciplinas obrigatórias por lei, fazem parte das suas matrizes curriculares.

Entretanto, compreendemos que essa temática precisa ser discutida em diversos momentos da formação inicial de professores, a partir de saberes disciplinares que tratem não apenas de conteúdos específicos da Educação Inclusiva, mas também contemplem discussões sobre as questões sociais e culturais que envolvam "todos" que estejam, por algum motivo, excluídos do sistema educacional, que deve incluir "todos".

Referente ao oferecimento de disciplinas eletivas, só a IES Louis Braille as oferece, todas possuem carga horária de 60h, e os conteúdos abordam aspectos diferenciados com relação à educação de pessoas com deficiência, como registrado no quadro 10. Segundo informações da coordenação desse curso, essas disciplinas não são todas oferecidas regularmente, ou seja, em cada semestre letivo, são disponibilizadas algumas.

Consideramos que essa diferença na carga horária das disciplinas e o fato de só uma IES, do nosso campo empírico, oferecer disciplinas eletivas, significa menos conteúdos formativos referentes à Educação Inclusiva oferecidos, o que nos remete a uma das principais peculiaridades da teoria das Representações Sociais, muito citada neste estudo, que diz respeito a tornar o estranho familiar (MOSCOVICI,2012 a).

Portanto, consideramos que, quanto mais saberes disciplinares, sobre Educação Inclusiva, os estudantes dos cursos de Pedagogia receberem, bem como, a oportunidade de interação através de estágios curriculares durante a formação, mais possibilidades terão de construir representações sociais que permita uma prática docente fundamentada nos princípios da Educação Inclusiva, tornando o "estranho inclusivo", mais familiar.

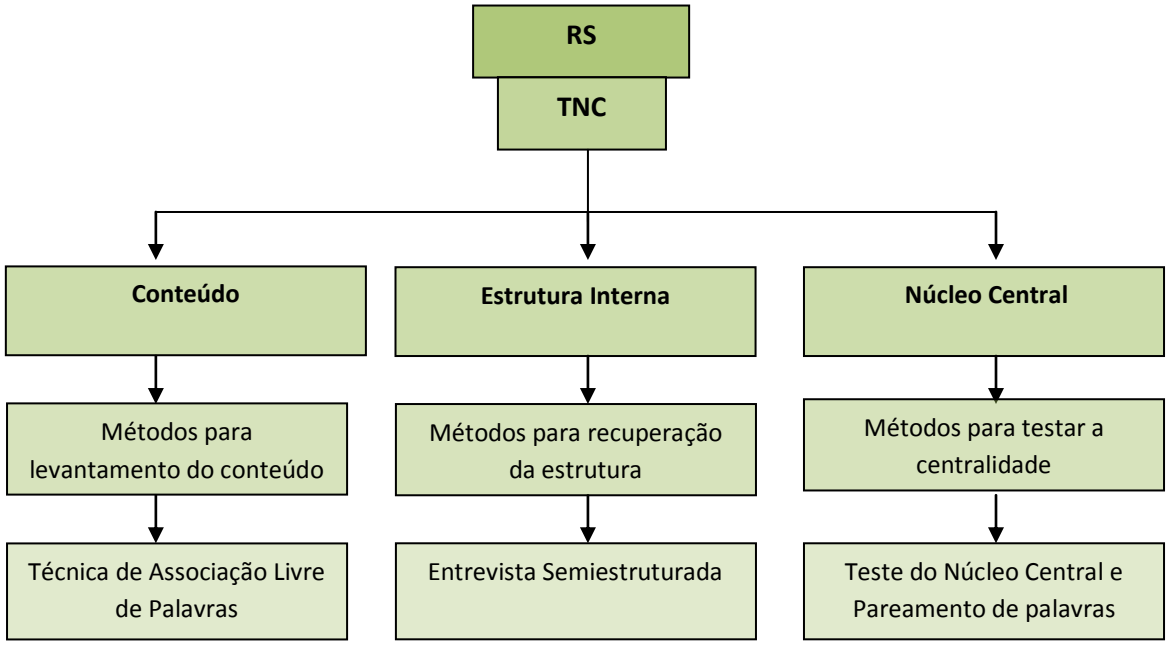
5.4 Procedimentos e instrumentos utilizados para coleta e análises de dados.

Dentro dos métodos de pesquisa, a coleta de dados representa o instrumento de ação, decisão e conquista da matéria-prima necessária e destinada à análise das variáveis de investigação. Para Rudio (1997, p. 89), chama-se coleta de dados "a fase do método de pesquisa, cujo objetivo é obter informações da realidade". Segundo o autor, procedimentos de coleta de dados são os métodos práticos utilizados para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/ fenômeno/ processo. Para esse momento, consideramos a aplicação de elementos que fomentem a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978), ancorada na Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric (1998).

No processo de Representação Social, três componentes são destacados: o conteúdo, a organização interna e o núcleo central. Nessa etapa da pesquisa, seguiremos as propostas de Sá (2002) e Alves-Mazzotti (2002), que remetem esse momento à perspectiva de Abric (1998), que classificou essa tríade numa relação com os métodos destacados.

Oportunizando uma melhor visualização dessa tríade de componentes das representações sociais, organizamos um esquema gráfico que permite uma melhor compreensão dos métodos que foram relacionados com cada componente em questão. Desta forma, poderemos ter uma clareza maior da trajetória das etapas metodológicas selecionadas, conforme o esquema a seguir.

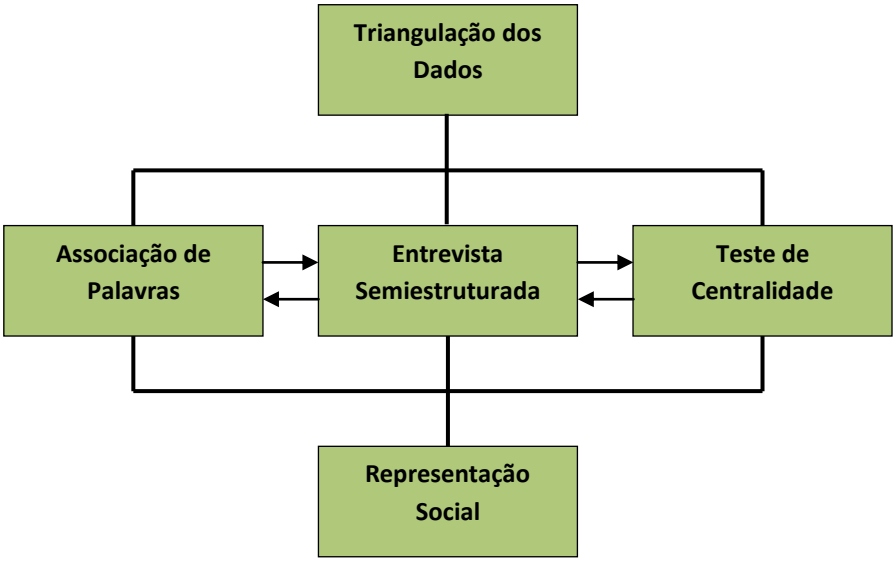
Figura 16 - Esquema metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela Autora

A intenção em utilizar o cruzamento (triangulação) desses instrumentais (TALP, Entrevista Semiestruturada e a Constituição de pares de palavras), conforme esquema gráfico a seguir; visou reunir significativas informações, servindo de ponte para a compreensão das representações sociais dos estudantes dos cursos de Pedagogia sobre "pessoa com deficiência", conforme o esquema a seguir.

Figura 17 - Triangulação dos dados da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela Autora

4.4.1 Técnica de Associação Livre de Palavras

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) é um recurso metodológico, que se caracteriza como um tipo de investigação aberta, e se estrutura a partir da evocação de respostas fornecidas com base em um estímulo indutor, o que possibilita colocar em evidência os universos semânticos relacionados a determinado conteúdo. (ABRIC, 1998).

Segundo Oliveira (2005), esta técnica projetiva teve origem na Psicologia Clínica, cujo objetivo era colaborar com a localização de zonas de bloqueio e de recalque de uma pessoa, ou seja, exclusão do campo da consciência de determinadas ideias, sentimentos e desejos que a pessoa não quer admitir; mas, no entanto, continuam a fazer parte da sua vida psíquica. A associação livre tornou-se também a regra técnica fundamental do método psicanalítico freudiano, oriunda de uma exigência interna da teoria que visa atingir o objeto da Psicanálise, ou seja, o inconsciente.

Essa técnica de associação é um procedimento projetivo muito utilizado nos trabalhos de representações sociais. A TALP utilizada neste estudo seguiu o caminho proposto por Abric (1998), que consistiu na apresentação de uma palavra ou expressão indutora, no caso "pessoa com deficiência", para que os sujeitos da pesquisa produzissem várias palavras que lhes ocorriam à mente, de maneira espontânea. Então, neste estudo para compreender as representações sociais de pessoa com deficiência, de estudantes dos cursos de Pedagogia, fez-se uso desta técnica projetiva.

Abric (2003) considera a TALP um instrumento privilegiado para se aprender o conteúdo das representações sociais. Essa estratégia permite a utilização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas. O estímulo pode ser também um objeto, figura etc. Essa técnica, comparada aos métodos interrogativos, apresenta a vantagem de não submeter o sujeito às regras de enunciação verbal do discurso, muitas vezes racionalizado, podendo ainda favorecer a obtenção de material mais espontâneo. No campo educacional, tem tido bastante aceitação por diversos autores como Maia (1997), Silva (2002, 2008), Machado (2003), Cruz (2006) e Almeida (2001).

A utilização da TALP nos permitiu a obtenção de respostas mais espontâneas, possibilitando o delineamento do núcleo central e dos elementos periféricos. O núcleo central é a ideia mais forte presente, que dá sentido à representação social, portanto é "o elemento fundamental da representação social porque determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna". (ABRIC, 1998, p. 73). E os elementos periféricos são as ideias que reforçam o núcleo central.

As informações obtidas por meio da TALP são de natureza qualitativa, em função do conteúdo das respostas associadas, bem como quantitativa, revelada na frequência de respostas semelhantes e diferentes que servem para o processamento estatístico, possibilitando interpretações mais amplas e precisas sobre o objeto. Para Associação Livre de Palavras, é importante construir amostras significativas. Segundo Machado (2003), amostras pequenas constituem-se em obstáculo para o mapeamento dos campos semânticos, por causa do número muito reduzido de associações dos sujeitos.

Segundo Abric (1998), as palavras que referendam o núcleo central são aquelas que têm maior frequência e menor ordem média de evocação. Isso significa que são as palavras mais frequentemente lembradas pela população investigada e evocadas em primeiro lugar. Dentro da proposta de Abric (1998), os elementos do núcleo central são os elementos prototípicos de uma representação, logo, são mais compartilhados e lembrados imediatamente.

Sendo assim, o núcleo central da representação referenda e dá consistência aos fenômenos coletivos, isto é, às regras que regem o pensamento social. Ele é estável, coerente, consensual e historicamente definido, enquanto os elementos periféricos, por conta da sua flexibilidade e sua permeabilidade, permitem integrar às representações variações individuais ligadas à história própria do sujeito, às suas experiências pessoais e ao seu vivido. (ABRIC, 1998). Assim, percebemos que os dois núcleos – o central e o periférico– articulam-se, permitindo a existência de uma representação social; pois ao mesmo tempo em que essa apresenta dificuldades para modificar o aspecto central -, tem nos elementos periféricos a condição de apresentar pequenas e contínuas modificações, sem desestruturar o processo identitário do sujeito social.

Abric (1998) afirma que a representação social e os seus dois componentes, o núcleo central e os elementos periféricos, funcionam como uma entidade, em que parte tem um papel específico e complementar da outra parte. Para o autor, o sentido da representação social é decorrente da função geradora do núcleo central, considerado o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação de outros elementos constitutivos da representação.

Participaram da TALP quatrocentos estudantes dos cursos de Pedagogia, sendo duzentos iniciantes e duzentos concluintes. Na TALP, realizada com os iniciantes foram evocadas mil (1000) palavras, e na TALP, realizada com os concluintes, foram evocadas também mil (1000) palavras. Essas palavras foram organizadas em cinco colunas para serem digitadas no programa *Excel*, respeitando a ordem de importância que foram evocadas, para serem processadas pelo *Software* EVOC, posteriormente.

As palavras evocadas na TALP suscitam evocações relacionadas ao tema indutor, reduzindo possibilidade de racionalização e revelando conteúdos latentes, mais próximos ao campo representacional do objeto de estudo, no caso "pessoa com deficiência".

Para a realização da TALP, entramos em contato com as coordenações dos cursos de Pedagogia das IES selecionadas, e agendamos previamente um horário, para explicarmos os procedimentos desta etapa. Os coordenadores das quatro IES colaboraram de forma significativa com o nosso estudo, forneceram os dados referentes as disciplinas específicas de Educação Inclusiva, bem como, os horários e os contatos dos docentes que ministravam disciplinas, em períodos selecionados para a nossa coleta. Com relação aos alunos iniciantes, os primeiros períodos; e concluintes, os últimos. Assim sendo, entramos em contato com os docentes, todos valorizaram e contribuíram com o nosso estudo, facilitando a realização da TALP, em horários previamente combinados. Essa coleta de dados aconteceu no segundo semestre letivo de 2014 e no primeiro semestre de 2015.

Assim, com o objetivo de identificar as representações sociais de pessoa com deficiência, dos participantes deste estudo, os estudantes listaram cinco palavras em que eles pensavam imediatamente ao ouvir o estímulo indutor: "PESSOA COM DEFICIÊNCIA", visando não só a identificar o conteúdo, como também a possível estrutura da representação social em questão. Em seguida, eles deveriam enumerar as evocações de acordo com a ordem de importância por eles atribuídas e justificar a palavra indicada como a mais importante. Utilizamos dois protocolos diferentes para essa coleta, um para os iniciantes (Apêndice E) e outro para os concluintes (Apêndice F) e um termo de consentimento livre e esclarecido que foi o mesmo para os dois grupos (Apêndice G).

5.4.2 Entrevistas semiestruturadas

Minayo (2008) considera a entrevista uma técnica privilegiada de comunicação, por se constituir em uma conversa a dois que, por iniciativa do entrevistador, é capaz de construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa. A entrevista, no âmbito da pesquisa qualitativa é uma das possibilidades de técnicas que tem por objetivo absorver em profundidade o sentido que atribuem quaisquer atores sociais à sua ação.

Assim sendo, utilizamos também como procedimento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com os estudantes dos cursos, em face da necessidade de aprofundar o conteúdo geral das representações sociais em estudo. Segundo Szymanski (2004), a entrevista é uma situação de interação em que estão em jogo as percepções do outro e de si. O pesquisador busca muito mais do que uma simples informação. Instaura-se uma relação que pode trazer elementos relevantes para responder as questões de pesquisa.

A entrevista semiestruturada é um instrumento privilegiado em pesquisas que se apoiam nas representações sociais, pois trabalha principalmente com a fala dos sujeitos promovendo uma relação de interação entre pesquisador e sujeito entrevistado. Para Almeida (2005, p.136), "trata-se de uma técnica considerada, durante muito tempo, com a mais interessante e complexa para estudar as representações sociais". Abric (1994) conforme Sá (2002) considera este tipo de entrevista indispensável em qualquer estudo de representação.

Essa técnica foi utilizada por Moscovici (1978), para compreender a psicanálise na sociedade francesa, e por Jodelet (2005), para estudar a loucura. Assim sendo, no nosso estudo, utilizamos a entrevista semiestruturada com o intuito de oportunizar aos estudantes de Pedagogia possibilidades para discorrer de forma mais aberta sobre as suas representações

sociais de pessoa com deficiência, e a partir de suas falas obtermos elementos mais significativos.

Para a realização das entrevistas da nossa pesquisa, retornamos o contato com as coordenações dos cursos de Pedagogia das IES selecionadas, e comunicamos que iríamos localizar os estudantes selecionados para participarem da segunda fase da pesquisa, As entrevistas foram gravadas em áudio, para que pudéssemos, de maneira mais fiel, resgatar as informações dos sujeitos da pesquisa, e foram transcritas posteriormente. Lüdke (1986) afirma que a gravação oferece a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para dedicar toda a sua atenção ao entrevistado.

Todos os estudantes- iniciantes e concluintes- que compareceram na segunda etapa para a realização das entrevistas semiestruturadas, participaram de forma bastante significativa, e os dados fornecidos foram bem valiosos para a realização deste estudo. As entrevistas foram todas realizadas nas IES que os estudantes iniciantes e concluintes frequentavam. Em alguns momentos, as coordenações dos cursos de Pedagogia disponibilizaram um local para a realização destas; em outros, foram realizadas em Bibliotecas, em mesas de lanchonetes ou de hall, mais reservadas, em salas de aula quando disponíveis, ou em salas gentilmente cedidas por professores que contribuíram com a realização da pesquisa.

Participaram das entrevistas trinta estudantes de Pedagogia das IES selecionadas, sendo quinze iniciantes, e quinze concluintes. Os critérios de definição foram: ter participado do primeiro estudo (TALP), ter assinalado que desejavam continuar colaborando com a pesquisa, e estar trabalhando ou estagiando na área de educação, levando em consideração que os estudantes que já atuam na referida área, estão manifestando o conteúdo prático das representações sociais com relação às pessoas com deficiência e apoiamos- nos em Moscovici (2010), quando afirma que as representações sociais são uma preparação para ação.

Para determinação do número de participantes levamos em conta, por um lado, os objetivos deste segundo estudo, quais sejam: aprofundar o conteúdo geral e a estrutura interna das representações sociais de "pessoa com deficiência"; e, por outro lado, a natureza dos procedimentos de coletas utilizados, ou seja, a entrevista semiestruturada e o Teste do Núcleo Central que demandavam um tempo maior, tanto na coleta quanto na análise de dados. Consideramos também, na determinação do número de trinta participantes, a afirmação de Duarte (2002), quando assevera: embora na definição do número de

entrevistados o critério que tem se mostrado mais adequado seja o de "saturação", a prática tem indicado um número mínimo de vinte.

Na realização das entrevistas, começamos com um curto período de descontração e, em seguida, iniciamos as questões desencadeadoras, esclarecendo o contexto da pergunta. As questões foram:

a) O que você pensa sobre "pessoa com deficiência?

b) O que você pensa sobre a presença de "pessoa com deficiência" nos estágios da formação inicial de professores?

c) Como considera a formação docente na Instituição de Ensino Superior em que você estuda, com relação à Educação Inclusiva?

d) Você considera que está sendo preparado para atuar pedagogicamente com "pessoa com deficiência"?

c) O que você acha das disciplinas específicas sobre Educação Inclusiva? (Concluintes).

Antes da realização da entrevista, os estudantes receberam a informação de que a participação seria voluntária e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, confeccionado em duas vias, de igual teor, onde além de permitir a realização desta e a da gravação em áudio, garantia a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa (Apêndice G).

5.4.3 Teste do núcleo central

O Teste do Núcleo Central (TNC), conhecido também como teste de centralidade ou técnica de questionamento, tem como objetivo identificar, a partir de cognições inicialmente levantadas, aquelas que, efetivamente, compõem o núcleo central das representações sociais estudadas. Para o acesso à organização interna da representação, faz-se importante considerar os elementos que compõem o núcleo central, avaliando posteriormente esses elementos através de testagens desse núcleo, utilizando comparações, contestações, etc. (SÁ 2002).

O primordial do núcleo central de quaisquer representações sociais é segundo Abric (2001), organizado pelos valores relacionados ao objeto representado, o que significa que essas representações são construídas devido as crenças produzidas por grupos sociais, em um

período historicamente específico e quando compartilhadas garantem a identidade e a permanência de um determinado grupo.

O referido teste foi realizado após as entrevistas semiestruturadas, com quinze (15) estudantes iniciantes, e quinze (15) concluintes. Os estudantes participaram desta fase da pesquisa, após a realização da entrevista semiestruturada e mediante consentimento prévio. Optamos por aproveitar esse momento para realização desta etapa, devido às dificuldades que teríamos em localizar e marcar novamente um outro momento para a realização deste procedimento. Utilizamos uma variação do Teste de Núcleo Central, com base nos estudos de Soares (2012), e realizamos também o Método de Constituição de Palavras, também conhecido como pareamento de palavras, baseado em Silva (2002), com o objetivo de reafirmar a centralidade.

5.4.4 Análise dos dados

Segundo Gianfaldoni e Moroz (2002), tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar. Complementando essa afirmação, Gewandsznajder e Mazzoti (2001) consideram que os dados precisam ser organizados e compreendidos, através de um processo contínuo, onde se busca a identificação de dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, desvendando-lhes o significado. Neste estudo, para analisar os dados oriundos da TALP, utilizamos o software EVOC; para análise dos dados das Entrevistas semiestruturadas, usamos a Análise Categorial de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), e para o tratamento dos dados provenientes do Teste do Núcleo Central, utilizamos cálculo de frequências e análise de conteúdo. Esses procedimentos serão detalhados a seguir.

Neste estudo, os dados provenientes das evocações dos estudantes sobre "pessoa com deficiência", coletados pela TALP, foram organizados e processados através de um *software* muito utilizado para tratamento de resultados da associação livre em representações sociais, o *Ensemble de Programmes permettant l'analyse des Evocations* (EVOC), versão 2003, criado por Pierre Vergès. Com base nesse processamento, captamos a estrutura geral da representação e chegamos ao provável núcleo central e sistema periférico da representação social de "pessoa com deficiência", dos estudantes dos cursos de Pedagogia, a partir das palavras evocadas.

O EVOC é constituído por um conjunto de programas que possibilitam a análise de evocações da associação livre, realizando o cruzamento dos elementos de natureza qualitativa

e quantitativa da representação. O resultado das evocações foi analisado pela técnica construída pelo *software*, que se refere à construção de um quadro de quatro casas. Essa técnica combina a frequência e a ordem em que as palavras ou expressões foram evocadas, com a distribuição dos termos produzidos de acordo com a importância atribuída pelos sujeitos. (OLIVEIRA et al., 2005). Assim, o *software* calcula, para esquematizar a representação, a frequência simples de cada palavra evocada e possibilita a organização das palavras em função da hierarquia implícita à combinação da frequência associada à Ordem Média de Evocação (OME). Sua finalidade é tomar como prováveis elementos centrais os componentes frequentes e prontamente evocados, tendo como referência a Média das Frequências (MF) e a Média das Ordens Médias de Evocação (MOME).

O *software* EVOC permite a realização de cálculos estatísticos, construindo matrizes de co-ocorrências, as quais servem de base para a construção do quadro de quatro casas. Para Madeira (2009, p.118), o processo de utilização de *software* específico na identificação de uma representação é legítimo, e segundo a autora:

> A legitimidade não está em promover a análise das palavras, mas limitar-se a ela, numa abordagem metódica e formalizada, descuidando-se dos aspectos que levaram à construção do objeto a ser compreendido naquele espaço tempo, em condições específicas e todas as suas particularidades.

O *software* EVOC é composto por um conjunto de dezesseis programas, porém, neste estudo, para a construção do quadro de quatro casas foi necessária a execução de apenas cinco deles: *Lexique, Trievoc, Nettoie, Rangmot e Tabrgfr.* O passo inicial no tratamento do material coletado, através da TALP, com o auxílio do EVOC implicou em digitar, utilizando o programa *Microsoft Office Excel*, todas as evocações em sua forma bruta. Escolhemos para este estudo a ordem de importância (OMI) atribuída pelos estudantes aos termos evocados. Na digitação do material coletado, foi levada em consideração a hierarquia realizada pelos sujeitos da pesquisa. Como os nossos objetivos eram identificar as representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes iniciantes e concluintes do curso de Pedagogia, bem como verificar a existência de diferenças na estrutura das RS de "pessoa com deficiência" dos dois grupos, foram produzidos dois arquivos que, após terem sido modificados para o formato "Somente Texto, foram processados no EVOC.

Segundo a descrição de Oliveira et al. (2005), os procedimentos iniciais do *software* são o *Lexique e o Trievoc*, que organizam o arquivo para o *Nettoie*, onde é possível a

interferência do pesquisador, oportunizando uma revisão final do conteúdo do arquivo e sua correção quando necessária, com relação aos erros de digitação ou ortografia.

Na etapa do EVOC, após a execução dos programas: *Lexique, Trievoc e Nettoie*, processamos os dados no programa *Rangfrq*, que disponibiliza uma lista com todas as palavras evocadas em ordem alfabética e inclui também cálculos estatísticos de análise, tais como: a frequência total de cada palavra, o número de vezes que apareceu e a ordem média de importância (OMI). O *Rangfrq* fornece também notificações referentes ao número de palavras diferentes que foram produzidas, a frequência total e a Média das Ordens Médias de Importância (MOMI) do conjunto de palavras.

A última etapa do EVOC é processar os dados no programa *Tabrgfr*, que finalmente, organiza as palavras evocadas no quadro de quatro casas que, por sua vez, cruza a frequência das palavras, e OMI atribuída pelos sujeitos, com os valores de corte dos quadrantes, a MF das palavras e a MOMI conferida às palavras. O EVOC disponibiliza o valor da MOMI, porém não concede a frequência mínima. Segundo De Rosa (2005), o pesquisador tem liberdade para modificar tanto a frequência média, quanto o patamar da frequência mínima. Oliveira et al. (2005) pontuam que a definição da frequência mínima registra as palavras que contam com um número relevante de ocorrências comparativamente.

Nesta pesquisa, com apoio nos estudos de Lima (2009), definimos essa frequência com base na média aritmética da frequência total em função do número de palavras diferentes. Posteriormente, foi calculada e definida a frequência intermediária, ou seja, a MF de todas as palavras. De acordo com Lima (2009), A MF refere-se à média aritmética da frequência total das palavras consideradas após a definição da frequência mínima em função do número de termos com frequência de valor igual ou superior a esse corte.

Referendado nas palavras oriundas do teste de associação livre, o EVOC constrói um quadro com quatro quadrantes que correspondem à organização interna da estrutura da representação. No primeiro quadrante, ficam presentes os termos verdadeiramente significativos para os sujeitos e que constituem, provavelmente, o núcleo central da representação. Enquanto as palavras situadas no quadrante superior direito e inferior esquerdo (2º e 3º quadrantes) são os elementos intermediários que podem se aproximar do núcleo central ou dos elementos periféricos; o 3º quadrante é também nomeado de "zona de contraste" e no quarto quadrante constituem os elementos periféricos mais distantes da representação. (OLIVEIRA et al., 2005). No quadro (11), que se segue, apresentamos o modelo de análise de evocações citado.

Quadro 11 - Modelo de análise das evocações através do quadro de quatro casas

1 Possíveis elementos do núcleo central	**2** Elementos do sistema periférico 1ªperiferia
3 Elementos de contraste	**4** Elementos do sistema periférico 2ªperiferia

Fonte: Oliveira et al. (2005).

Com o objetivo de aprofundar a análise dos dados, delineamos, com base nos elementos presentes no quadro de quatro casas (EVOC), os campos semânticos das representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes dos cursos de Pedagogia, iniciantes e concluintes. O termo semântico refere-se a todos os termos que tendo os mesmos significados são agrupados em uma só categoria (BARDIN, 2001).

Para o tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas utilizamos a Análise de Conteúdo, uma vez que ela se adapta ao estudo das motivações, atitudes, valores e crenças (BARDIN,2011). Silva (2008), considera, que por ser a Análise de Conteúdo, instrumento de análise das comunicações, este demonstra ser o mais indicado para a análise das representações sociais, porquanto viabiliza o desvelamento do sentido imerso no discurso.

Bardin (2011, p.37) define análise de conteúdo como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

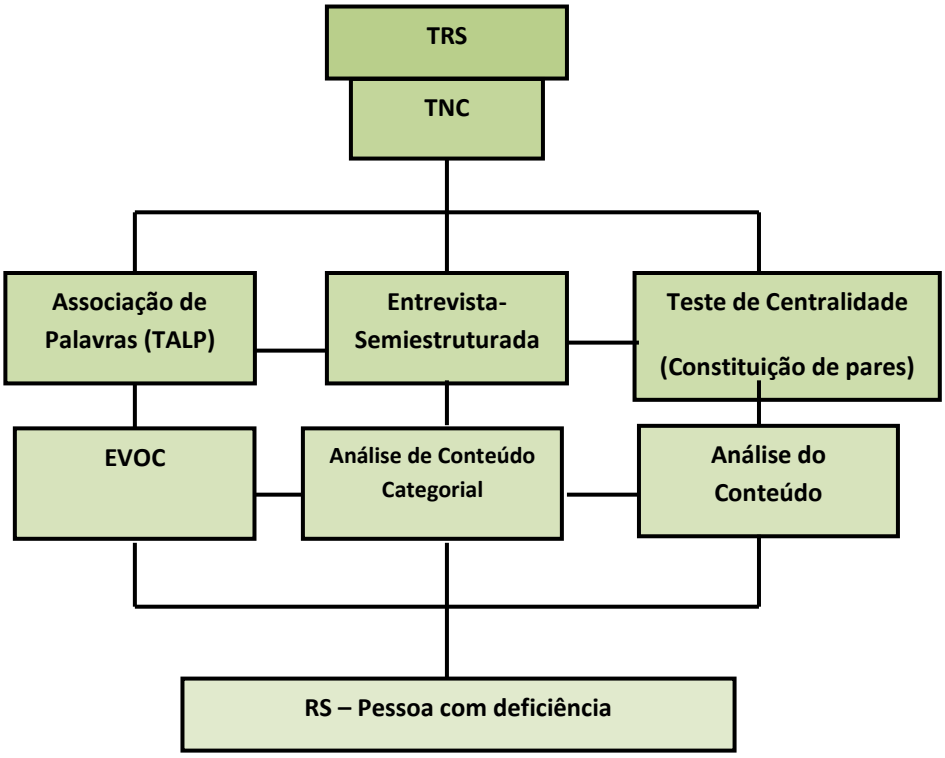
No conjunto das técnicas de Análise de Conteúdo, decidimos pela Técnica de Análise de Conteúdo Categorial, que além de ser a mais antiga e mais usada na prática, foi a que melhor se adaptou ao estudo do material coletado. Denomina-se categorização a operação de classificação dos elementos seguindo determinados critérios. Para Bardin (2011, p. 147), "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". Ludke (1986) conclui que as categorias devem explicitar os propósitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, ser internamente homogêneas e externamente heterogêneas, coerentes e plausíveis. Seguimos estas orientações (BARDIN, 2011), para guiar nossa análise:

- **Pré-análise**: etapa na qual realizamos a escolha dos dados a serem analisados, retomando as hipóteses e os objetivos iniciais da pesquisa. Estabelecemos um esquema e organização a partir da leitura flutuante das falas acerca do nosso objeto de pesquisa, elaborando indicadores que fundamentaram a interpretação.
- **Exploração do material**: esta etapa consistiu fundamentalmente de operações de codificação. Para Bardin (2011), essa exploração corresponde a uma modificação dos dados brutos do texto, modificação esta que, por recorte, agregação e numeração, possibilita atingir uma representação do conteúdo. A organização da codificação abrange três escolhas: das unidades de registro e de contexto, das regras de contagem e das categorias. Nesta pesquisa, dentre as distintas opções de unidade de registro, optamos pelo tema, por se configurar como "uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (BARDIN,2011, p.105). Como regra de contagem usamos a frequência e, para a categorização, o critério semântico.
- **Tratamento e Análise**: realizamos nesta fase um aprofundamento sobre o material estudado e pesquisado e empreendemos uma interpretação dos dados manifestos, inferências dos conhecimentos, interpretação dos sentidos latentes e significados atribuídos à "pessoa com deficiência", pelos sujeitos da pesquisa.

As representações sociais de "pessoa com deficiência" -dos estudantes dos cursos de Pedagogia- foram incluídas em quatro categorias distintas, cada uma relacionada aos sentidos atribuídos à essas pessoas: sentido discriminador, sentido padronizador, sentido especial e sentido inclusivo. Para a conclusão da nossa pesquisa, elaboramos o nosso texto dissertativo, onde tivemos como propósito contribuir para as discussões a respeito das representações sociais dos futuros professores, sobre "pessoa com deficiência" e sua importância para a Educação Inclusiva.

Em resumo temos:

Figura 18. Resumo metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela Autora

As representações sociais sobre "pessoa com deficiência"- desses estudantes- constituíram uma importante fonte de investigação, pois, a partir dessa análise imergiram vários elementos que nos possibilitaram compreender as repercussões que essas representações terão na futura prática docente dos referidos estudantes.

Com o objetivo de organizar o processo investigativo, elaboramos o plano geral da pesquisa, em que apresentamos todas as etapas que foram percorridas durante o desenvolvimento desta. No quadro (12 apresentamos o referido plano.

Quadro 12 - Plano Geral da Pesquisa.

<table>
<tr><th rowspan="2">Pesquisa</th><th colspan="2" rowspan="2">1º Estudo</th><th colspan="2">2º Estudo</th></tr>
<tr><th>1ª Fase</th><th>2ª Fase</th></tr>
<tr><td>Participantes</td><td colspan="2">400 estudantes dos cursos de Pedagogia</td><td>30 estudantes Iniciantes (15) concluintes (15)</td><td>30 estudantes Iniciantes (15) Concluintes (15)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Procedimentos</td><td>Coleta</td><td>TALP</td><td>Entrevista semiestruturada</td><td>Teste de Centralidade</td></tr>
<tr><td>Análise</td><td>Software
EVOC</td><td>Análise de Conteúdo Categorial</td><td>Frequências e Análise do Conteúdo</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Objetivos Específicos</td><td colspan="2" rowspan="2">Identificar o conteúdo, a organização interna e a estrutura das representações sociais de “pessoa com deficiência”, construídas pelos estudantes;

Identificar semelhanças e diferenças nas representações sociais de “pessoa com deficiência”, dos estudantes dos cursos de Pedagogia;</td><td>-Aprofundar o conteúdo geral das representações estudadas.</td><td>-Identificar de forma mais consistente, a estrutura das representações sociais em estudo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivo Geral
Compreender as representações sociais de “pessoa com deficiência”, dos estudantes dos cursos de Pedagogia, bem como, as implicações dessas representações na prática docente.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela Autora.

No próximo capítulo, trataremos da análise e resultados dos dados do nosso estudo.

6 ABORDAGENS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE "PESSOA COM DEFICIÊNCIA" NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES

> É dever do Estado ofertar um lugar mais acessível e nós pessoas com deficiência temos o direito de ter uma vida mais acessível, acesso a lugares, às informações, à comunicação e em alguns momentos existem várias barreiras atitudinais que impedem a acessibilidade e devemos lutar por esse direito também. (ECP/17-LOUIS BRAILLE).

Conforme vem sendo anunciado ao longo deste estudo, partimos do pressuposto que vivenciar experiências com "pessoas com deficiência", no curso de Pedagogia, contribui para a elaboração de representações sociais mais compatíveis aos princípios da Educação Inclusiva, e a análise de dados apresentada neste capítulo corrobora com essa expectativa.

Neste capítulo, discorremos sobre as representações encontradas na pesquisa, procurando expressá-las, captá-las e compreendê-las nos dados analisados. Os resultados deste estudo serão apresentados em quatro itens. No primeiro, são apresentados os resultados das análises das representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes iniciantes, e no segundo dos estudantes concluintes.

No terceiro, visando precisar a organização da estrutura interna das representações sociais dos estudantes, analisamos o Teste do Núcleo Central e o Método de Constituição de pares de palavras, de cada grupo de estudantes, e no quarto item, identificamos as semelhanças e diferenças das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos dois grupos.

Analisamos os itens mencionados através dos sentidos construídos pelos dois grupos de estudantes de cursos de Pedagogia acerca das representações sociais de "pessoa" com deficiência", tendo como referência a Análise de Conteúdo Bardin (2011), em que o tratamento de dados oportuniza a busca do sentido através da interpretação dos conteúdos manifestos, sejam eles explícitos ou latentes nos discursos.

É oportuno lembrar, que as Entrevistas Semiestruturadas, o Teste do Núcleo Central, e o Método de Constituição de Palavras, foram empreendidos com a intenção de aprofundar o levantamento do conteúdo geral e a possível estrutura interna das representações sociais, já iniciados na análise do quadro de quatro casas (EVOC).

6.1 Representações de "pessoa com deficiência": o que dizem os estudantes iniciantes de Pedagogia.

Neste item, apresentamos as Representações Sociais de "pessoa com deficiência" construídas pelos estudantes iniciantes dos cursos de Pedagogia, identificadas através da TALP, processadas no *software* EVOC e organizadas no quadro de quatro casas. Na sequência, identificamos os campos semânticos e os sentidos que emergiram dessas representações.

6.1.1 Desvelando o conteúdo e a organização interna das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes.

O quadro de quatro casas apresenta revelações sobre o conteúdo geral, a organização interna, onde cada quadrante e seus elementos centrais e periféricos trazem informações significativas para essa compreensão, e a possível estrutura das representações de "pessoa com deficiência". Nessa discussão, damos maior ênfase à identificação dos elementos do quadrante superior esquerdo, já que eles apontam os possíveis elementos centrais das representações.

Os dados obtidos pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), a partir dos termos inicialmente evocados pelos 200 estudantes iniciantes do curso de Pedagogia, em resposta à expressão indutora "pessoa com deficiência é..", somam um total de mil (1000) termos, que após a condensação do seu conteúdo, noventa e seis (96) deles eram diferentes entre si e foram organizados para serem processados no *software* EVOC.

Vale destacar que esses termos foram organizados a partir do critério de similaridade. Na realização dessa tarefa, fizemos uma padronização dos termos, objetivando uma homogeneização do conteúdo. Dessa forma, termos diferentes cujos significados eram muito similares foram padronizados sob a mesma denominação, assegurando que o sentido final dessas palavras ficasse coerente. Assim, por exemplo, foram agrupados os termos *guerreira* e *batalhadora*, mas prevaleceu o termo *guerreira*, porque entre esses termos foi o mais evocado de imediato pelos sujeitos da pesquisa. Consideramos, com base em Abric (1998), essa etapa de agrupar termos com significado similar muito importante, exigindo significativa reflexão do pesquisador devido à preocupação de se ter grupos distintos e consistentes de termos, da forma mais fiel possível aos dados coletados.

Após esse tratamento inicial, o conjunto de termos resultante da TALP foi submetido à tabulação e tratamento através do *software* EVOC 2003. O conteúdo das representações sociais disposto no quadro de quatro casas, gerado pelo EVOC, e os sentidos atribuídos aos termos pelos estudantes constituíram campos semânticos, e a análise desses dados foi referendada pela Análise de Conteúdo (Bardin,2011) e será apresentada posteriormente neste capítulo.

O *software* EVOC, permitiu o acesso às palavras do possível núcleo central e os termos que compunham o sistema periférico das representações dos estudantes. Pelo referido software apresentar um tratamento específico dos dados, optamos por realizar inicialmente uma descrição dos quadrantes do quadro de quatro casas e suas respectivas funções, frequências (F) e ordem média de importância (OMI) dos termos.

O quadro original elaborado pelo *software* EVOC, consta no Apêndice (H) e foi reorganizado com o objetivo de uma melhor visualização e está representado no quadro (13), apresentado a seguir.

Quadro 13 - Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social de "Pessoa com Deficiência" dos estudantes iniciantes.

F>=24/OMI<3,00			**F>=24/ OMI>3,00**		
	F	**OMI**		**F**	**OMI**
Carente	25	2,640	Carinhosa	32	3,906
Dependente	36	2,972	Diferente	36	3,028
Discriminada	36	2,750	Feliz	28	3,643
Especial	91	2,121	Inteligente	26	3,269
Excluída	26	2,538	**Limitada**	43	3,023
Superação	26	1,808	Sensível	25	3,360
F<=24/OMI<3,00			**F<=24/ OMI>3,00**		
	F	**OMI**		**F**	**OMI**
Atenção	11	2,364	**Amorosa**	20	3,050
Capaz	20	2,550	Ativa	14	3,786
Determinada	10	2,500	Cidadã	10	3,200
Dificuldade	22	2,273	Guerreira	22	3,136
Forte	20	2,750	Importante	20	3,450
Humana	23	2,130	Inclusão	20	3,300
Igual	21	2,667	Necessidade	23	3,261
Normal	18	2,889	Preconceito	22	3,182
			Respeito	20	3,300
			Sociável	13	3,462
			Solidariedade	10	3,400
			Verdadeira	10	3,600

Fonte: Elaborado pela Autora.

O quadro 13 foi gerado a partir das evocações dos estudantes iniciantes dos cursos de Pedagogia e combinou a ordem média das frequências (MF) e a média das ordens médias de importância (MOMI), gerando os seguintes valores: a frequência mínima de aproximadamente dez (10); tendo sido invalidadas as evocações com frequências inferiores a esse valor, a frequência média (MF) calculada gerou o valor aproximado de vinte e quatro (24); e a média da ordem média de importância (MOMI) 3,0.

Nesse quadro, estão presentes os possíveis elementos que compõem o núcleo central e periféricos das RS de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes, e os termos que estão em negrito representam os que obtiveram um número menor de OMI, também em negrito, significando que foi a mais hierarquizada do respectivo quadrante. Convém lembrar que, como nesta pesquisa foram solicitados na TALP a evocação de cinco termos, e pedido aos estudantes que hierarquizassem dá mais, para a menos importante, a OMI poderia variar entre 1,0 a 5,0, sendo a primeira possibilidade correspondente ao grau de importância 1, e assim sucessivamente. Segundo Lima (2009), isso significa dizer que, quanto mais baixa a OMI dos termos, mais importantes eles foram considerados pelos estudantes participantes, por terem sido primeiramente evocados.

No primeiro quadrante esquerdo do quadro 13, estão os termos estruturadores do possível núcleo central que representam os elementos mais prontamente evocados e considerados como mais importantes- no estudo em questão-pelos estudantes iniciantes, ao se referirem à "pessoa com deficiência". Os termos *carente* (F=25/OMI=2,640), *dependente* (F=36/OMI=2,972*), discriminada* (F=36/ OMI=2,750), *especial* (F=91/OMI=2,121), *excluída (*F=26/OMI=2,538) *e superação* (F=26/OMI=2,538)**,** representam esse quadrante.

Esses termos obtiveram as maiores frequências e foram hierarquizados preferencialmente pelos iniciantes. Para Abric (2001), eles são elementos estáveis que determinam o significado da representação, pois quando ocorre mudança no sistema central, as representações sociais sofrem uma completa transformação.

É importante ressaltar, que o fato do sistema central ser a parte mais estável de qualquer representação social não significa que este não sofra transformações, Guareschi (2012) afirma que as RS são realidades dinâmicas e não estáticas que vão sendo elaboradas e modificadas constantemente, bem como ampliadas e enriquecidas com novos elementos e relações. Abric (1998) reforça que "partilhar uma representação com outros indivíduos significa, então, partilhar com eles os valores centrais associados ao objeto concernido" (p.40). Assim sendo, para a Teoria do Núcleo Central não é por partilhar de um mesmo conteúdo que a

homogeneidade de um grupo é estabelecida em relação a um objeto de representação, mas o fato de se referir aos mesmos valores centrais presentes neste núcleo.

Com relação ainda ao primeiro quadrante esquerdo, o termo *superação* teve a menor OMI (1,808) e foi evocado por vinte e seis (26) vezes; o termo *especial* fica como o segundo que possui a menor OMI (2,121), e foi evocado por noventa e seis (96) vezes. No caso, bem mais evocado do que superação, que foi preferencialmente hierarquizado pelos estudantes.

A análise do primeiro quadrante esquerdo, como já pontuamos, significa buscar termos que provavelmente constituem o núcleo central de uma representação. Para Abric (1998), procurar o núcleo central significa buscar a raiz, o fundamento social da representação que, em seguida, modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico, do qual trataremos a seguir.

Os elementos periféricos da representação, funcionam como complemento indispensável do sistema central, "se o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional; quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento" (ABRIC, 1994, p. 145). Flament (2001) demonstrou, a partir de vários estudos, que os elementos do sistema periférico podem ser considerados como esquemas que desempenham um papel decisivo no funcionamento do sistema de representação.

Os elementos periféricos, segundo Abric (1994), oportunizam uma visão mais dinâmica das representações. No quadro 13, eles estão distribuídos nos três demais quadrantes e estes possibilitam perceber amplos sentidos atribuídos pelos estudantes iniciantes a "pessoa com deficiência", bem como, diferenças em relação a esses sentidos e à estrutura da representação.

O quadrante superior direito (primeira periferia) contém os elementos periféricos mais importantes, os termos que também tiveram alta frequência, porém a posição média na hierarquização feita pelos participantes não oportunizou que fizessem parte do núcleo central. Eles proveem da interface concreta entre a realidade e o sistema central, segundo Abric (1998), "eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos" (p.31).

Nesse quadrante, estão presentes os termos *carinhosa* (F=32/OMI=3,906), *diferente* (F=36/OMI=3,028), *feliz* (F= 28/OMI= 3,643), *inteligente* (F= 26/OMI= 3,269), *limitada* (F= 43/OMI= 3,023) *e sensível* (F= 25/OMI= 3,360). Os termos *carinhosa, feliz, inteligente e sensível* tiveram frequências similares acima da média, variando entre vinte e cinco (25) e trinta e dois (32), com relação a OMI; as palavras *carinhosa e feliz* tiveram OMI altas, representando que, nessa periferia foram os termos menos hierarquizados. A palavra *carinhosa,* apesar de apresentar frequência alta (32), teve a maior OMI (3,906) não apenas

deste quadrante, mas de todo o quadro de quatro casas, colocando-a como a palavra menos importante das representações dos estudantes iniciantes em estudo. Os termos *diferente* (f=36) e *limitada* (f=43) tiveram frequências maiores, e apresentaram as menores OMI, respectivamente, (3,028) e (3,023), o que implica dizer que foram considerados os mais evocados e os mais importantes da primeira periferia.

Com relação ao quadrante inferior esquerdo do quadro 13, p. 173, ele contém elementos periféricos, é também conhecido como zona de contraste e nele estão presentes os termos *capaz* (F=20/OMI= 2,550), *humana* (F=23/OMI=2,130), *igual* (F=21/OMI=2,667), normal *(*F=18/OMI/2,889), *atenção* (F=11/OMI=2,364), *dificuldade* (F=22/OMI=2,273), *determinada* (F=10/OMI=2,550) *e forte* (F=20/ OMI=2,750). O termo humana apresentou a maior frequência, e nesse quadrante foi considerado o mais importante. A zona de contraste pode conter termos que formem subgrupos que revelem variações ou que reforcem os sentidos dos elementos presentes na primeira periferia. (OLIVEIRA, 2005).

Os termos *Capaz, Humana, Igual e Normal*, também presentes na zona de contraste, diferem significativamente em comparação com a primeira periferia. Os termos *capaz, igual e normal*, apresentaram frequências abaixo da média (F=24) e OMI's altas, significando que foram os menos hierarquizados do quadrante, enquanto o termo *humana*, apresentou frequência mediana e OMI baixa, significando que esse termo foi o mais hierarquizado desse quadrante e o terceiro mais hierarquizado do quadro de quatro casas.

Com relação ao quadrante inferior direito, do quadro 13, também chamado de 2ª periferia, estão localizados os elementos menos frequentes e menos indicados como mais importantes para representar "pessoa com deficiência", pelos estudantes iniciantes, bem como, os menos justificados e situados distantes do núcleo central. Oliveira (2005), afirma que os termos desse quadrante são considerados os mais passíveis de mudança e podem indicar de forma mais visível as variações sofridas pelas representações, devido aos contextos históricos e individuais vividos.

Segundo Alves Mazzotti (2007), esse quadrante é considerado a "periferia propriamente dita", onde estão localizados os elementos menos frequentes e menos apontados como importantes, significando então, os menos justificados. Nesse quadrante, estão presentes os termos *amorosa* (F=20/OMI=3,050), *ativa* (F=14/OMI=3,786), *cidadã* (F=10/OMI=3,200), *guerreira* (F=22/OMI=3,136), *importante* (F=20/OMI=3,450), *inclusão* (F=20/OMI=3,300), necessidade (F=23/OMI=3,261), *preconceito (F=22/OMI=3,182), respeito* (F=20/OMI=3,300), *sociável (F=13/OMI=3,462), solidariedade* (F=10/OMI=3,400) *e verdadeira (*F=10/OMI=3,600). Todos os termos presentes nesse quadrante, obtiveram

frequências abaixo da média (24) e OMI's altas, maiores do que a MOMI (3,0), o que implica dizer que foram menos importantes. Os termos *necessidade* e *preconceito* tiveram frequências próximas da média (F=24) e *solidariedade* frequência baixa, porém apresentou a OMI (3,400) mais alta dos três termos, sendo então considerado o menos importante.

6.1.2 Sentidos construídos acerca das representações sociais de " pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes.

Conforme já evidenciado no capítulo de metodologia deste estudo, a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas e da análise de conteúdo empreendida (Bardin, 2011), as representações sociais de -"pessoa com deficiência"- dos estudantes dos cursos de Pedagogia- foram incluídas em quatro categorias distintas, cada uma relacionada aos sentidos atribuídos a essas pessoas: sentido discriminador, sentido padronizador, sentido especial e sentido inclusivo. A escolha da palavra "sentido", está relacionada com o fato das representações sociais circunscreverem o sentido do objeto, determinando condutas e comunicações sobre este (JODELET, 2001).

O conteúdo das representações sociais disposto no quadro de quatro casas, gerado pelo EVOC, formam campos semânticos, e após profundas reflexões, constatamos que esses campos estão inclusos nas categorias que foram elaboradas a partir da referida Análise de Conteúdo. Segundo Oliveira (2005), as evocações estão associadas ao tema gerador, no nosso estudo, "pessoa com deficiência", e podem fazer emergir seu campo semântico, reduzindo as possibilidades de racionalizações e revelando conteúdos latentes, mais próximos ao campo representacional do objeto de estudo.

A partir dessa constatação, fizemos uma opção de realizar esta análise coletada pelos dois instrumentos metodológicos, EVOC e Entrevistas, em paralelo, evitando com essa decisão repetições analíticas. Percebemos que, essa organização com relação às nossas análises foi confirmando os achados da pesquisa, bem como organizando ideias e colaborando na construção dos significados em relação ao objeto estudado.

Apresentamos a seguir, os campos semânticos oriundos do quadro de quatro casas (EVOC) e os sentidos atribuídos à "pessoa com deficiência" que surgiram das justificativas dos termos da TALP, processada pelo EVOC e das entrevistas semiestruturadas realizadas, e as categorias elaboradas para análise de cada campo semântico dos estudantes iniciantes.

Construímos, nesta parte do nosso estudo, outro quadro de quatro casas com os termos que delineiam os campos semânticos, respeitando a mesma posição em que os termos estavam

dispostos no quadro de quatro casas (EVOC), objetivando uma melhor compreensão das categorias que emergiram dos dados coletados, conforme a organização interna dos elementos nucleares e periféricos. Consideramos que essa decisão permitiu uma melhor identificação desses campos, pois os termos que os compõem estão distribuídos nos vários quadrantes do EVOC, conforme dispostos no quadro (14) abaixo:

Quadro 14 - Campos semânticos (Estudantes Iniciantes).

Núcleo Central	**1ª Periferia**
Carente Dependente Discriminada Especial Excluída Superação	Carinhosa Diferente Feliz Inteligente Limitada Sensível
Zona de Contraste	**2ª Periferia**
Atenção Capaz Determinada Dificuldade Forte Humana Igual Normal	Amorosa Ativa Cidadã Guerreira Importante Inclusão Necessidade Preconceito Respeito Sociável Solidariedade Verdadeira

Fonte: Elaborado pela Autora.
Legenda: (cor) - Sentido Discriminador-Sentido Padronizador-Sentido Especial-Sentido Inclusivo

O campo semântico 1 representa o sentido discriminador. Nesse campo temos quatro termos do possível núcleo central das representações sociais de "pessoa com deficiência": *carente, dependente, discriminada e excluída*. Esse grupo de termos que, provavelmente, constituem o núcleo central, deixa claro que essas representações estão embasadas em concepções que visualizam as pessoas com deficiência como alguém fadado a enfrentar sempre uma limitação, que originam na maioria das vezes rótulos, pessoas que até podem, mas que dependem "de". Sempre entre o ser e o fazer, existirá a preposição, "mas".

Cabe aqui ressaltar que, neste capítulo, a fim de preservarmos a identidade dos estudantes e das IES participantes da pesquisa, utilizaremos letras ou conjuntos de letras para substituí-los. Assim, visando também uma melhor compreensão das falas dos estudantes de Pedagogia que participaram da TALP foram caracterizados como: Estudantes Iniciantes Pedagogia (EIP) ou Concluintes (ECP)/número (n.) - IES. Para as entrevistas foram

caracterizados como: Entrevista (ENT)/número (n.) - EIP ou EIC- IES. Seguem os registros que confirmam o sentido discriminador:

> A pessoa com deficiência é muito *carente* de atenção, pois necessita de apoio, incentivo, alguém que se dedique, acredite e estimule ela, para que ela seja o melhor que puder ser (EIP/33-FRIDA KAHLO).
>
> Uma pessoa com deficiência ela se torna *dependente* das pessoas, que não têm "deficiência" e através de médicos, amigos, familiares, esse grupo precisa de alguém que possa lhe ajudar na superação desse problema (EIP/22-BETHOVEN).
>
> São pessoas que tem certa dificuldade, existem vários tipos de deficiência, tanto física, quanto mental, são pessoas especiais que devem ser trabalhadas de forma diferenciada em sala de aula. O que vem à mente é uma pessoa que tem uma limitação, que está faltando algo nela para que ela seja completa (EIP/ 17- LOUIS BRAILLE).
>
> Exclusão engloba tudo e é o fato que mais está ligado com pessoas com deficiência. Quanto mais elas são *excluídas*, mais elas ficam carentes de tudo né? De amor, de atenção, de cuidados. (EIP/9-DORINA NOWIL).
>
> Eles são sensíveis, até repetindo o que falei anteriormente pelas suas limitações e sofrem discriminação a cada instante, por isso sempre dependem dos outros para que lhes defendam. (ENT/2-EIP-FRIDA KAHLO).

No quadrante superior direito, que representa a primeira periferia, o termo *limitada,* que foi o mais evocado e o mais hierarquizado, também faz parte desse sentido discriminador e reforça os citados elementos do núcleo central que estão inseridos nesse sentido, "é inegável que a gente tem que realmente dar uma atenção especial devido as suas *limitações* e isso as torna especiais" (EIP/14-Dorina Nowil). No quadrante inferior esquerdo do quadro 14, o termo dificuldade também está incluso nesse sentido, " *dificuldade* por precisar de um acompanhamento contínuo por profissionais especializados para que possa ter um desenvolvimento preciso". (EIP/49-BETHOVEN). Por fazer parte da zona de contraste, afirma Oliveira (2005) que este termo pode ter como função reforçar o sentido de elementos da primeira periferia, neste caso, reforça o termo limitada.

Na concepção de Silva (2012), os sentidos atribuídos a esses termos citados fazem parte do que a autora chama de barreira atitudinal de rotulação que significa, "o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função da deficiência, que predispõe as pessoas sem deficiência a pressupor comportamentos da pessoa que foi rotulada, compatíveis com a representação social que foi imposta a ela" (p.125).

Carvalho (2000) cita injustas barreiras que se formam quando se cria imagens de pessoas que apresentam deficiências, como alguém dependente e limitada. E destaca a existência de barreiras atitudinais, consciente ou inconscientemente construídas pelos professores, dificultando-lhes as interações sociais e a prática docente em relação aos alunos com deficiência. Trazendo essa afirmação da autora para o nosso estudo, as representações sociais dos professores, quando baseadas em consensos negativos referentes aos alunos com deficiência, podem sustentar as contribuições do senso comum na manutenção das barreiras atitudinais assumindo a função de orientar condutas frente a esses alunos.

Amaral (2002), considera que barreiras atitudinais são entraves nas relações entre duas pessoas, onde uma possui uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, quanto às condições preconizadas como ideais. Assim, as diferenças são sinalizadas como fatores negativos, o que dificulta a aceitação do outro, considerado diferente, desencadeando atitudes de discriminação.

Podemos inferir, que esse grupo de termos que compõem o sentido discriminador e suas justificativas, advindas dos estudantes iniciantes, mostram que essas representações sociais de "pessoa com deficiência" possuem influências do modelo médico da deficiência, com ênfase em bases orgânicas e na busca de fatores etiológicos. Pessoti (1994) conceitua o modelo médico como organicista, que atribui as causas da deficiência a um substrato de origem biológica, podendo o contexto social apenas agir de forma negativa sobre essas pessoas. Essa concepção origina-se principalmente a partir de explicações médicas e biológicas para o surgimento da deficiência.

Para Sassaki (2005), o modelo médico tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar sua estrutura e atitudes, para incluir em seu seio pessoas com deficiência, para que estas possam buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Por sua vez, Oliveira (2014, p.143) afirma que:

> Ao objetivar a deficiência através de um saber médico, tomando-a como objeto natural, corremos o risco de considerá-la como algo puramente voluntarista ou pessoal, e não como algo implicado na dinâmica social e política vigente.

Entendemos que, nesse modelo, a pessoa com deficiência é considerada paciente e a deficiência é confundida com uma doença que deve ser tratada para que aconteça a "cura", representa o modelo que considera que a pessoa com deficiência deve ser "modificada" para se adaptar ao ambiente, não o meio que deve ser modificado para se tornar acessível à pessoa

com deficiência. Dessa forma, a responsabilidade pelas barreiras existentes é da pessoa com deficiência, e devido à própria deficiência.

Na visão de Mendes (2006), a associação da deficiência à doença, bem como a consideração do saber médico como aquele que é o especialista em pessoas com deficiência, possui uma ancoragem visível na história. Para a autora, isso se deve ao fato de que as práticas iniciais voltadas às pessoas com deficiência aconteciam nos hospitais e tinham funções higienizadoras, sendo consideradas tratamentos médicos, inclusive as primeiras propostas de suposta educação se davam entre os muros hospitalares.

Assim sendo, a deficiência esteve, por muito tempo, ligada à noção de doença e consistiu um campo de saber e atuação médica. Concordamos que a história justifica o uso do termo "doença", no entanto não se pode negar que a relação simbólica da deficiência com a doença, presente nos dias atuais no vocabulário do senso comum, também adquire juízos de valor.

E no quadrante que corresponde à segunda periferia, o termo *preconceito*, mesmo estando situado numa periferia mais distante, significando que não foi considerado muito importante pelos estudantes iniciantes, está inserido no sentido discriminador, " há um *preconceito* muito grande contra as pessoas com deficiência, e por esse preconceito existir tem a exclusão. Preconceito é que o povo demonstra muito, rejeita, são rejeitados" (EI/18-LOUIS BRAILLE).

Concordamos com Silva (2012), quando faz referência ao preconceito como uma "atitude negativa cujo poder e força advém do conjunto de ideias genéricas, pré-estabelecidas e mantidas na e pela sociedade, na dimensão dos afetos, contra a pessoa com deficiência" (p.19). Por sua vez, Fonseca (2012) afirma que as pessoas com deficiência, apresentam atributos que são equiparados a qualquer qualidade inerente à diversidade humana, como gênero, etnia e orientação sexual.

A deficiência, porém, não reside em tais atributos, ela decorre da interação destes com as barreiras sociais, o que possibilita considerar que a deficiência está na sociedade, desde que não propicie os meios para ampliação de espaços de acessibilidade para uso dessas pessoas, sem perder de vista a necessidade de garantia da educação e da participação social como direito de todos, sem nenhuma espécie de preconceito ou discriminação.

O preconceito com relação à "pessoa com deficiência" vem, muitas vezes, imbuído de um sentimento de negação, ou seja, a deficiência é vista apenas como limitação ou como incapacidade. Não nos acostumamos a olhar as pessoas com deficiência pelo que têm ou pelo que são. Nessa medida, a pessoa com deficiência auditiva é aquela que não ouve, a pessoa

com deficiência visual é aquela que não enxerga, ou seja, nos aproximamos da deficiência a partir da negação. A pessoa com deficiência é sempre aquela que não tem ou não apresenta alguma capacidade que a outra tem ou apresenta. Dessa forma, o sentimento de negação pressupõe sempre uma atitude e um comportamento de negação que traz para essas pessoas sérias consequências como: exclusão, marginalização, discriminação, entre outras.

Ribas (2007) coloca a ignorância como sendo responsável por preconceitos relacionados a pessoa com deficiência, pois quando alguém não sabe, começa a achar, podendo assim fazer interpretações que muitas vezes fogem da realidade da vida dessas pessoas. Trata-se, pois, de reconhecer a existência de uma ou mais "deficiências" de uma pessoa, mas não de simplesmente rotulá-la como deficiente.

Recordamos Moscovici (2010), quando alerta que não é uma tarefa fácil transformar o estranho em familiar, e neste estudo acreditamos que a experiência dos estudantes de Pedagogia com "pessoas com deficiência", pode colaborar para a compreensão de que a "pessoa com deficiência" tem capacidade para desenvolver qualquer atividade, desde que lhe seja proporcionada as condições acessíveis para tal realização. Consideramos que a falta dessa experiência pode facilitar o preconceito e que não saber como tratar o aluno com deficiência, é uma forma de discriminação.

Silva (2012) considera que discursos que discriminam pessoas com deficiência, representam também barreiras atitudinais de baixa expectativa ou de subestimação, que segundo a autora, acontece quando é realizado um juízo antecipado, que não tem fundamento, de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo ou de atingir uma meta. Esclarece a autora que:

> Essa barreira atitudinal atinge negativamente o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência, pois provoca a baixa-estima; torna-se obstáculo para a escolarização, para o labor e para a vida afetiva e social dos indivíduos com deficiência, os quais são alvos da perspectiva limitante imposta pela sociedade. O mais deteriorante desse processo é que as pessoas com deficiência podem internalizar a avaliação depreciativa e se autojulgar incapazes. A barreira atitudinal de baixa expectativa pode, então, levar a duas situações: estimular as pessoas a não esperarem que o indivíduo com deficiência seja capaz de fazer qualquer coisa, e quando faz, o elogio é grosseiramente desproporcional (barreira atitudinal de supervalorização). Ou incitar nas pessoas a compreensão de que o indivíduo com deficiência sempre produzirá, compreenderá, se desenvolverá emocional e culturalmente menos que outros sem deficiência (barreira atitudinal de inferiorização). (SILVA, 2012, p.135).

Logo, essas representações que compõem o sentido discriminador foram construídas por estudantes iniciantes dos cursos de Pedagogia e estão, em sua maioria, presentes no

possível núcleo central. Para a Teoria do Núcleo Central (Abric, 1998), esses elementos são os que provavelmente determinam, ao mesmo tempo, a significação e a organização interna das RS de "pessoa com deficiência" destes estudantes. Então, ao exercerem essas funções, esses elementos seriam os que mais resistiriam às transformações, levando em consideração que toda modificação no sistema central provoca uma completa transformação nas representações.

Esta constatação, reforça a importância que é dada neste estudo para a interação com "pessoa com deficiência", desde o início da formação docente desses estudantes, e a contribuição dessas interações na desmistificação de rótulos e estereótipos com relação a essas pessoas, oportunizando a construção de representações sociais mais coerentes com os valores inclusivos, que contribuirão para a futura prática docente.

Vizim (2003) considera que a associação com doença, anormalidade e desvio relegam o aluno com deficiência a uma posição de inferioridade, desvalorização e descrédito em relação aos demais. Corroboramos com esse pensamento da autora e acrescentamos que o significado pejorativo associado à deficiência se constitui num preconceito que dificulta e até mesmo inviabiliza o processo de inclusão escolar, "o professor não deve desistir da aprendizagem de seu aluno. A sociedade também precisa acordar para os direitos que todos seres humanos possuem por *igual*, independente de ter ou não uma deficiência". (ECP17- BEETHOVEN).

O campo semântico 2 representa o sentido de padronização, nesse campo estão inseridos termos que compõem a primeira periferia; *carinhosa*, *feliz, inteligente* e *sensível,* os termos *dificuldade* e *forte* da zona de contraste e os termos *amorosa*, *ativa*, *importante*, *sociável* e *verdadeira*. O sentido de padronização atribuídos a eles, não leva em conta as subjetividades de cada pessoa, a partir de uma primeira impressão da "pessoa com deficiência", generaliza e considera que todas apresentam os mesmos atributos identificados. As justificativas corroboram com esse sentido:

> Pessoa com deficiência é *sensível* porque a gente não pode chamar muito sua atenção, inclusive com a palavra não, carinhosas são demais, se pudessem colocavam a gente nos braços". (EIP/14-DORINA NOWIL).
>
> *Forte***,** porque as diversidades são muito grandes para a pessoa com deficiência, e todas que conheci foram sinônimos de força para lidar com suas deficiências (EIP/34-BEETHOVEN).
>
> Toda pessoa com deficiência ela é *amorosa* com o próximo, pois é disso que ela precisa, de atenção, amor e carinho porque ela é um ser cheio de amor para dar e que, infelizmente, se sente excluído por muitos. (EIP/10–LOUIS BRAILLE).
>
> Sabendo trabalhar cada uma tem algo bem especial e eles são todos bem inteligentes, é só saber explorar, então logo quando vi me remeteu a isso e eles são

> humanos também, quando a recíproca é verdadeira eles são humanos. (ENT/12-EIP-DORINA NOWIL).

Esse grupo de termos com o sentido de padronização, aponta uma interpretação que todas as pessoas com deficiência, independentemente de suas características individuais, formam grupos homogêneos pela condição da deficiência e generaliza facetas da personalidade dessas pessoas, visualizando todas como *amorosas, carentes, ativas*, entre outros atributos. Para Sassaki (2005), esse sentido de padronização só é eliminado quando se conjuga o respeito às individualidades de cada "pessoa com deficiência" e a acessibilidade como promotora dessa atenção.

Vale lembrar que a dignidade humana é princípio, e como tal deve ser respeitado, a pessoa com deficiência é um ser humano, e como tal deve ser respeitada. Consideramos que todos os seres humanos são diferentes e únicos, e que talvez a pessoa com deficiência apenas tenha suas diferenças um pouco mais perceptíveis. Disse Hannah Arendt (2001, p.16): "a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido ou venha a existir"

Revertendo essa reflexão para o nosso estudo, as representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes de Pedagogia, imbuídas pelo sentido padronizador, revelam que esses estudantes fecham os olhos para as diferenças intrínsecas existente na espécie humana e acreditam na homogeneidade. Constatação essa que nos preocupa, pois esses serão futuros docentes e os princípios inclusivos, tão referendados neste estudo, apontam que deve fazer parte de um sistema educacional, profissionais que respeitem as diferenças dos seus alunos, de maneira que estimulem a capacidade e o desenvolvimento de cada um, desconsiderando a padronização de pessoas.

O campo semântico 3, é composto pelos termos do primeiro quadrante; *especial* que foi o termo mais evocado de todo o quatro de quatro casas e *superação*, que foi o termo mais hierarquizado de todos. Também se encontram nesse campo, o termo *diferente* que está inserido na primeira periferia, os termos *guerreira*, *necessidade* e *solidariedade* que compõem a segunda periferia. Esse campo é um indício de conteúdo representacional de "pessoa com deficiência" que reforça a ideia de que são pessoas consideradas diferentes, "marcadas" pela deficiência, numa interpretação de necessitados da solidariedade alheia, por serem considerados "especiais", e visualizados como pessoas que possuem muitas dificuldades, precisam superá-las e necessitam de atenção especial, conforme apontam algumas falas:

> *Especial* no sentido de ser uma pessoa que precisa de atenção e todo apoio possível, sabemos que existem além das dificuldades algumas pessoas deficientes tristes e outras felizes, mas independente de sua situação temos o dever de ajudar o máximo possível (EIP/7-BETHOVEN).

> Pessoas com necessidades especiais. Pessoas que de alguma forma vão precisar de cuidados mais específicos que os demais, mais não que elas não mereçam, a deficiência faz dela *diferente*, faz dela especial (EIP/32-FRIDA KAHLO).

> São pessoas que realmente são amorosas uns com os outros, eles amam, tem essa amorosidade mesmo. E são especiais e que as vezes não estamos nem aí, para atender as necessidades deles, mas são pessoas muito especiais e que são diferentes por serem especiais. (ENT/5-EIP-DORINA NOWIL).

Concordamos que a condição da deficiência gera algum tipo de restrição, porém, a sociedade ao longo do tempo tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais das pessoas com deficiência, como diz Carvalho (2000, p. 54):

> Sem deixar de reconhecer as limitações impostas pela deficiência, fica o alerta de que tais limitações, por si só, não são impeditivas de auto realização dos indivíduos. O contexto social, com suas regras, é que lhes impõe pautas de conduta que, se não forem cumpridas, os torna desviantes, incapacitados.

Essas representações revestidas pelo sentido especial, aludem também as pessoas com deficiência à condição de herói para superar as limitações impostas a elas, conformem o registro abaixo:

> *Superação* para mim tem o sinônimo de vencedor, guerreiro, as custas de muitas lutas têm conquistado respeito à pessoa com deficiência, a superação deles é verdadeira, passar pelo que eles passam não é brinquedo. (EIP/39-LOUIS BRAILLE).

> Ela é guerreira porque andar nas cidades, nas ruas, principalmente as daqui do Recife, que estão tão esburacadas, a gente sabe que existe essa limitação, termina sendo guerreiro porque é um transtorno para chegar ao seu destino. (ENT/8-EIP-LOUIS BRAILLE).

Silva (2012, p.37) conceitua essa visualização de pessoas com deficiência como herói, como barreira atitudinal de adoração do herói, e essa barreira segundo a autora:

> Consiste na supervalorização ou superestimação de ações, comportamentos, aprendizagens, produções, atitudes efetivadas pelas pessoas com deficiência; não pelo que essas pessoas atingiram, mas porque delas se esperava algo de inferior intensidade.

Amaral (1994) corrobora com essa discussão quando, ao analisar vários estereótipos acerca de pessoas com deficiência, constatou que a imagem de herói configura uma das mais utilizadas para se falar sobre essas pessoas. Para a autora, esse estereótipo está relacionado à imagem daquele que, superando todos os obstáculos, ultrapassará todas as barreiras, representando a corporificação do bem.

Consideramos que acreditar que a pessoa com deficiência é possuidora de alguma capacidade superior porque consegue exercer as mesmas tarefas que uma pessoa sem deficiência ou, até mesmo, tarefas que exijam habilidades específicas, é postura tão prejudicial e equivocada quanto acreditar que, por apresentar alguma deficiência, não consiga realizar nada de importante.

Constatamos que o sentido especial representado por esse campo semântico, evidencia as pessoas com deficiência com dificuldades e sensibilidades exageradas e limitações intransponíveis, atribuindo um caráter de compaixão e doação a qualquer relação que se construa com elas.

Acreditamos que não se trata só do emprego de termos, que se convertem em falas indesejáveis, mas o que nelas se faz prejudicial é a ideia de que a condição da deficiência, acarreta imediata visualização de cidadãos que sempre terão de transpor muitas barreiras, para que lhes sejam garantidas condições mínimas de dignidade, autonomia e independência, "porque para mim todo mundo é especial, mais as pessoas com deficiência são especiais porque elas precisam se esforçarem mais ainda, por isso elas são guerreiras". (EIP/5-DORINA NOWIL).

Mantoan (2001) destaca que a inclusão requer compreender que somos diferentes não porque temos uma aparência diferente, mas porque pensamos e agimos de forma diferente uns dos outros, temos histórias diferentes, nos constituímos de maneira completamente diferente uns dos outros. Para a autora, o olhar do professor é que precisa ser diferenciado, para compreender que a diferença está em todos os alunos, e que em alguns ela é acentuada, não pela aparência, mas pelas características singulares que nos diferenciam e formam nossa subjetividade.

Assim sendo, trabalhar com diferenças implica, de certa forma, ser diferente. Mas essa diferença não está no exterior, ela habita o imaginário, revela-se pelo olhar sobre o outro, sobre si mesmo, sobre a própria representação de diferença, que no nosso estudo recai sobre a própria representação de "pessoa com deficiência".

Acreditamos que a preparação para o exercício da cidadania só é possível na convivência com as diferenças existentes entre as pessoas com e sem deficiência. A escola que não está preparada para receber pessoas diferentes não é regida pelos princípios inclusivos, ela perde assim sua característica básica e essencial, ou seja, convívio de pessoas, com suas diferenças.

Percebemos, então, que o sentido especial que emerge das falas desses estudantes encontra-se norteados por princípios que retratam a maneira como a sociedade veio se organizando ao longo da sua história, que originou a existência e a manutenção de uma cultura pejorativa no nosso meio social em relação às pessoas com deficiência.

Portanto, diante do que foi analisado em relação às representações sociais de "pessoa com deficiência" construídas pelos estudantes iniciantes dos cursos de Pedagogia, constatamos que nos campos semânticos 1, 2 e 3, inseridos respectivamente nos sentidos discriminador, padronizador e especial, houve uma predominância de representações que relacionam à condição da deficiência a pressupostos do modelo médico da deficiência.

Segundo Januzzi (2004), a predominância dessa concepção, de certa forma, corresponde ao olhar hegemônico de nossa sociedade de origem burguesa, e com um cunho higienista, que atribui ao sujeito com um déficit orgânico, o sentido/significado de desviante. E tal paradigma é oposto, como vimos nos nossos referenciais teóricos, à formação discursiva e ideológica da Educação Inclusiva.

Entretanto, entendemos que o homem é um sujeito ativo, social e histórico, diferente de todos os outros animais, o que nos traz uma possibilidade de modificações e reflexões sobre concepções e valores presentes na nossa sociedade.

Refletindo para ir além dessa análise, que constatou que essas representações em questão estão inseridas em um modelo médico da deficiência, recorremos à Vygotsky (1987), quando ele afirma que as relações sociais estão na gênese de todas as formações individuais, é esse o olhar pejorativo da limitação, da incapacidade, que dá origem ao sentimento denominado por ele de *minusvalía,* ou seja, um sentimento que passa a influenciar negativamente seu desenvolvimento, dessa forma o sujeito passa a assumir o papel a ele atribuído.

Então, para ele, as deficiências se constituem muito mais pelo alijamento dessas pessoas do convívio e das experiências socioculturais, do que por um déficit orgânico. Entendemos que para o autor, a ausência de algum dos sentidos, de um membro ou mesmo de um atraso intelectual não são suficientes para caracterizar as pessoas como "deficientes".

Nessa leitura, o quadro da deficiência se instala na carência das relações sociais, base pelas quais as estruturas superiores do pensamento são constituídas.

Portanto, temos Vygotsky (1987) e Moscovici (2003), como referenciais para entender que essas representações sociais embasadas por consensos negativos, podem sofrer modificações, desde que esses alunos iniciantes de cursos de Pedagogia possam interagir com "pessoa com deficiência", significando uma rica possibilidade pedagógica de reconhecimento e legitimação das diferenças como igualdade humana, fazendo valer um conceito tão significativo na teoria proposta por Vygotsky (1987) que é a interação social. Vejamos o discurso de um estudante concluinte que teve experiência com "pessoa com deficiência", antes de cursar as disciplinas específicas, e que corrobora com a importância dessa interação mencionada:

> Quando eu fiz estágio eu não tinha cursado nenhuma disciplina referente à Educação Inclusiva, eu era terceiro período ainda, mas me despertou muito para querer conhecer mais a prática, quando comecei a cursar algumas disciplinas referentes eu sempre lembrava, eu tinha como exemplo o aluno com deficiência que no estágio eu acompanhei, e eu via que era necessário correr mais atrás, porque eu não queria ser mais uma das professoras que sempre dizem que não estão preparadas, eu corri atrás ao ponto de quando começar a trabalhar dizer, eu aprendi alguma coisa e não abrir a boca e ser mais uma para dizer que não estou preparada para isso e alguma coisa poder fazer (ENT/7- ECP-FRIDA KAHLO).

E a teoria elaborada por Moscovici (2003), contribui com os seus pressupostos quando eleva a importância da comunicação social, na construção das representações sociais e traz como um dos objetivos primordiais tornar o estranho familiar, que podemos traduzir na nossa reflexão, a contribuição da formação inicial de professores, quando amplia os espaços para a produção de saberes inclusivos, seja, incluindo mais conhecimentos específicos nas suas matrizes curriculares, seja oferecendo oportunidades de experiência com pessoas com deficiência, através de estágios e/ou atividades acadêmicas. Podemos comprovar essa relevância na fala do estudante abaixo:

> Eu acho que seria muito interessante estagiar com alunos com deficiência, porque a nossa educação ela é muito voltada para pessoas que não têm nenhuma deficiência, então se a gente puder estagiar num ambiente em que tenham pessoas com deficiência, uma relação teoria-prática seria muito interessante ou uma disciplina que tenha estágio. Na área realmente da inclusão acho que é necessário aprender algo a mais, no caso eu como uma futura professora devo buscar, não saber especificamente sobre a deficiência daquela pessoa, mas saber que ela é uma pessoa que tem diferenças na aprendizagem e que eu como futura pedagoga devo buscar os conhecimentos que eu possa desenvolver na prática, em sala de aula com ela, seja na área de educação infantil, fundamental, seja qual for a modalidade de ensino. (ENT/14-EIP-FRIDA KAHLO).

O campo semântico 4, representa o sentido inclusivo, nele temos os termos *capaz, humana, igual e normal* da zona de contraste, e os termos *cidadã, inclusão* e *respeito* da segunda periferia. Esse campo revela uma maior aproximação de termos relacionados aos princípios inclusivos. Analisando os sentidos atribuídos pelos estudantes aos termos que compõem esse campo semântico, percebemos que os sentidos considerados inclusivos estão embasados pelo modelo social da deficiência, esta concepção não enfatiza a deficiência que a pessoa apresenta, mas a capacidade de a sociedade de oferecer condições adequadas para que se equacionem problemas e se efetive a inserção das pessoas com deficiência. A justificativa para o termo *inclusão,* revela esse sentido:

> *Inclusão*, por ser a chave de todas as outras, nesse sentido ela se faz necessária em todo meio em que as pessoas com deficiência estejam presentes. Daí incluir, interagir através dos grupos sociais, dar acesso para eles no transporte público, nos prédios, bancos, teatros, cinemas, escolas, etc. (EIP/42-LOUIS BRAILLE).

> Incluir é o que a sociedade precisa mais, incluir essas pessoas e verem ela como nosso igual. Isso é o que falta, respeito e ver a pessoa com deficiência como cidadã, como parte da sociedade. E tem que ser inclusa em sala de aula e tem que respeitá-la como um aluno qualquer, como todos devem ser respeitados em sala de aula. (ENT/4-EIP-BEETHOVEN).

Sassaki (2005) defende que, nessa visão a sociedade é que necessita se adaptar para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e, consequentemente, essas também precisam se organizar para assumir seus papéis. Compreendemos também que no modelo social, as pessoas com deficiência precisam ter suas necessidades atendidas, contudo, não por possuírem características diferentes, mas sim porque são cidadãs e devem ter, como todos, seus direitos políticos e civis assegurados, "justamente essa questão de aprender a ter respeito, pois ela é *cidadã*, precisa ser tratada como tal, tem que ser inclusa nos meios sociais e ela tem os mesmos direitos que todo mundo". (EIP/29-BEETHOVEN).

Constatamos também, que o sentido inclusivo está baseado no modelo que consideramos complementar do modelo social, o modelo baseado em direitos e nele estão contemplados os direitos básicos de qualquer membro da sociedade, como o direito à vida, à saúde, à educação, ao trabalho e à cultura. Entendemos esse modelo como o enfoque mais abrangente e humano para lidar com a condição da deficiência, por se basear nos direitos humanos que entende a deficiência como uma característica da diversidade humana.

A questão dos direitos da pessoa com deficiência passa, obrigatoriamente, pelo exercício da cidadania. Não é preciso ter alguma deficiência para pleitear, reclamar e fazer cumprir os comandos constitucionais que garantem a inclusão dessas pessoas. Araújo (2012)

considera, que se trata do exercício de cidadania saudável em um estado democrático e de direito.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência é pródiga no tocante à dignidade humana. Já em seu artigo 1º, dispõe que seu propósito é proteger a dignidade inerente ao ser humano. Entre os princípios gerais, a dignidade humana, além de se manifestar expressamente, faz-se concretizar através de outros vocábulos, a saber: a) independência da pessoa; b) autonomia individual; c) não discriminação; d) respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) igualdade de oportunidades; f) acessibilidade (BRASIL, x).

Analisando os sentidos inclusivos dos termos *capaz, humana, igual* e normal atribuídos pelos estudantes iniciantes, percebemos que eles estão embasados pelo modelo de direitos, sinalizado nas justificativas dos estudantes e exemplificadas a seguir:

> Temos que lembrar que a pessoa com deficiência é *humana*, assim como os sem deficiência. Está incluso na sociedade e tem um papel tão importante quanto o de todos (EIP/37-FRIDA KAHLO).
>
> As pessoas com deficiência, qualquer que seja, são *iguais* a nós e por isso não devemos discriminá-las só porque têm alguma deficiência, pensam como nós e têm sentimentos também (EIP/17-DORINA NOWIL).
>
> Agora, depois do meu estágio, eu entendo como pessoas que possuem limitações, iguais a todos nós que também temos limitações. (ENT/9-EIP-LOUIS BRAILLE).

Esses termos da zona de contraste do quadro de quatro casas, apresentaram diferenças em relação aos sentidos atribuídos aos termos presentes na primeira periferia desse quadro, essa constatação encontra subsídios nos estudos de Oliveira (2005), quando afirma que essa zona pode revelar variações ou reforço de sentidos presentes na primeira periferia das representações sociais, em função de subgrupos, no caso desses termos, revelaram variações.

Vale ressaltar que, nesse grupo de estudantes iniciantes o sentido atribuído aos termos acima mencionados emerge da experiência com pessoa com deficiência, em locais diversos, como na turma de Pedagogia, no convívio social e/ou familiar, estágios, escolaridade anterior, trabalhos, entre outros locais. Nesse momento do curso, eles ainda não tinham cursado nenhuma das disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva, mas, tiveram experiência com essas pessoas, como podemos constatar nas falas abaixo:

> Quando você cresce em um ambiente que tem pessoa com deficiência, você não vê diferença de outras pessoas, porque você já cresceu com aquela pessoa com deficiência, então, para você, na sua cabeça não existe diferença como os outros,

> porque já tem na sua família e você já está acostumado a lidar. (ENT/ 6-EIP-FRIDA KAHLO).

> Tenho no meu dia a dia colegas, tenho amigos, professores, que são pessoas com deficiência, eu convivo com um bom número de pessoas com deficiência, e eu não sendo pessoa com deficiência, entender esse universo de perto é muito importante essa interação com as pessoas com deficiência porque a gente troca muitas experiências, cada um tem uma forma de enxergar o mundo, cada uma tem uma maneira de entendê-lo e nessa interação a gente amadurece mais, quebra alguns conceitos, renova algumas ideias e por aí vai. Aprendo na diversidade no dia a dia, na troca, nessa interação, interagindo no dia a dia. (ENT/ 15-LOUIS BRAILLE).

Esse dado nos direciona a analisar a presença desses termos na zona de contraste, significando um possível processo de modificação da representação social de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes, devido à experiência com essas pessoas. Esse dado sugere também a presença de um subgrupo que partilha de uma representação diferente da maioria do grupo, representada pelos sentidos presentes nos campos semânticos 1, 2 e 3, analisados anteriormente. Para essa análise, apoiamo-nos em Abric (2001), quando ele afirma que esta constatação, pode indicar a existência de um subgrupo que sustenta uma representação diferente daquela da maioria do grupo, ou mesmo que esteja em curso um processo de transformação da representação.

Flament (2001) também colabora com essa reflexão, quando considera os elementos do sistema periférico como esquemas organizados ao redor do núcleo central que, mais próximos ou mais distantes com relação ao centro, são ativados por várias situações, dando lugar a uma forma de funcionar quase instantânea da representação como "guia" de leitura da realidade, indicando, de fato, o que é "normal" de se fazer ou de se dizer em uma certa situação, abrindo possibilidades na orientação de novos posicionamentos com relação ao objeto da representação.

Retornando a Abric (2001), quando evidencia que o sistema periférico é dotado de grande flexibilidade e uma das suas funções, é a de "regulação" que permite a adaptação das mudanças no contexto, integrando elementos novos ou modificando outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado. Então, podemos inferir que o fato dos termos *Capaz, Humana, Igual e Normal*, presentes na zona de contraste, terem sido evocados por estudantes que conviveram com "pessoas com deficiência", está significando a presença de "modulações personalizadas", que segundo o autor propicia a elaboração de representações individualizadas relacionadas à história e às experiências pessoais de cada um, neste caso em particular, as experiências vividas com "pessoas com deficiência". Ao enfatizar a importância do sistema periférico, o autor esclarece que:

> Este sistema permite uma adaptação, uma *diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas.* Eles permitem modulações pessoais em referência ao sistema central comum, *gerando representações sociais individualizadas*. Bem mais flexível do que o sistema central, ele protege este último de algum modo, permitindo a integração de informações, e até de práticas diferenciadas. Permite também uma certa heterogeneidade de comportamentos e conteúdos (ABRIC, 1998, p.33-34, grifos do autor).

Convêm destacar, que os termos *cidadã, inclusão e respeito,* presentes na segunda periferia, menos hierarquizados pelos estudantes iniciantes para representar "pessoa com deficiência", e que foram analisados em momento anterior, apresentam a mesma inferência com relação aos elementos *Capaz, Humana, Igual e Normal,* da zona de contraste. Este dado confirma que o fato desses estudantes, que evocaram esses termos, terem convivido também com pessoas com deficiência, em locais diversos, pode ter suscitado novos posicionamentos com relação ao objeto da representação, no nosso estudo, "pessoa com deficiência".

Acreditamos que a oportunidade dentro da formação inicial, de uma maior experiência com pessoas com deficiência e a apropriação de conteúdos disciplinares sobre Educação Inclusiva, contribuam para que esses estudantes iniciantes, ao longo da sua formação profissional, tenham possibilidades de refletir sobre suas concepções a respeito dessas pessoas, e construam representações sociais que os levem a práticas docentes de transformação cultural na compreensão do exercício de direitos e liberdades por parte das pessoas com deficiência.

Retornamos a Zeichner (2008) quando aborda a ideia da prática reflexiva na formação docente e afirma que a "reflexão" é inevitavelmente um ato político que ou contribui ou atrapalha a construção de uma sociedade mais humana, justa e decente. Na visão do autor, a formação docente reflexiva não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos. E consideramos uma significativa reflexão, pautada nos ideais citados por Zeichnner (2008), com relação as pessoas com deficiência, quando os estudantes iniciantes não querem ser incluídos no rol de professores que não apoiam a inclusão, como podemos observar na fala do estudante abaixo:

> Aprendi a ter mais interesse pelas pessoas com deficiência quando eu comecei a conviver com elas e um olhar que me levou a querer investigar para aprender mais sobre elas. Então, a partir dessa convivência na minha comunidade meus olhos se abriram e entendi o quanto elas são excluídas e não valorizadas apenas por apresentarem limitações. E o que mais me choca é a falta de informação de alguns professores, por essas e outras é que eu

> decidi que não queria ser mais uma a excluir os alunos com deficiência (ENT/11-EIP-DORINA NOWIL).

Desta forma, corroboramos com Zeichnner (2008) quando considera que o objetivo de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização.

Concluímos esse item do nosso estudo, concordando com Fonseca (2012), quando afirma que as pessoas com deficiência são pessoas como todas as outras, merecendo o mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade. Isso conduz a uma luta em várias frentes: políticas, jurídicas, sociais e educacionais, mas o autor coloca como uma das mais importante, "a promoção de uma "pedagogia da diferença", envolvendo a dissipação dos ventos da ignorância acerca do tema e a edificação de uma cultura de solidariedade e respeito à diversidade" (FONSECA, p.107).

6.2 Representações de "pessoa com deficiência": o que dizem os estudantes concluintes de Pedagogia

Neste item, apresentamos as Representações Sociais de "pessoa com deficiência" construídas pelos estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia, identificadas através da TALP, processadas no *software* EVOC e organizadas no quadro de quatro casas. Na sequência, identificamos os campos semânticos e os sentidos que emergiram dessas representações. Seguiremos a mesma organização que foi realizada na análise dos dados, no item anterior deste estudo.

6.2.1 Desvelando o conteúdo e a organização interna das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes concluintes

Os dados encontrados nas evocações de 200 estudantes concluintes do curso de Pedagogia à expressão " pessoa com deficiência é.", somaram inicialmente mil (1000) palavras, entre as quais, noventa e seis (96) eram diferentes entre si. Nessa etapa aquelas palavras com idêntico significado também foram padronizadas, seguindo o mesmo procedimento que foi realizado para realização do quadro de quatro casas dos estudantes

iniciantes. Os termos evocados tiveram frequência mínima de aproximadamente (10), tendo sido descartadas as evocações com frequência abaixo desse valor, o valor aproximado da frequência média (MF) foi de (24), e a média de evocações (MOMI) 3,0.

Nessa etapa da pesquisa, buscamos discutir o conteúdo geral, a organização interna e a possível estrutura das representações sociais dos estudantes concluintes, visualizados no quadro de quatro casas elaborado pelo *software* EVOC, onde estão presentes os possíveis elementos que compõem o núcleo central e periféricos das RS de "pessoa com deficiência", desses estudantes, e as palavras que estão em negrito, representam as que obtiveram um número menor de OMI, que também está em negrito, significando que foi a mais hierarquizada do respectivo quadrante. O quadro original elaborado pelo *software* EVOC, consta no apêndice (I) e foi reorganizado com o objetivo de uma melhor visualização, apresentado no quadro (15) que segue.

Quadro 15 - Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social de "Pessoa com Deficiência" dos estudantes concluintes.

F>=24/OMI<3,00			**F>=24/ OMI>3,00**		
	F	**OMI**		**F**	**OMI**
Capaz	89	**1,921**	Diferente	35	3,114
Especial	43	2,884	**Normal**	35	**3,029**
Humana	42	2,095			
Igual	33	2,818			
Inteligente	43	2,233			
Limitada	25	2,800			
Pessoa	30	2,367			
F<=24/OMI<3,00			**F<=24/ OMI>3,00**		
	F	**OMI**		**F**	**OMI**
Amorosa	18	2,722	Acessibilidade	11	3,091
Cidadã	16	**2,188**	Carente	12	3,417
Direito	11	2,636	Carinhosa	19	3,263
Importante	10	2,600	Dependente	12	4,250
Inclusão	23	2,957	Dificuldade	10	3,700
Respeito	11	2,364	Discriminada	20	3,850
Superação	15	2,800	Excluída	11	3,091
			Feliz	20	3,200
			Guerreira	22	3,136
			Preconceito	12	**3,083**
			Sensível	12	3,333

Fonte: Elaborado pela Autora.

Seguiremos a mesma sequência na apresentação dos elementos centrais e periféricos, que foi realizada no quadro de quatro casas dos estudantes iniciantes, assim sendo, não repetiremos as descrições das funções exercidas por esses elementos, por já termos realizado. Apresentaremos os termos de cada quadrante, suas frequências (F) e ordens médias de

importância (OMI); na sequência, apresentamos os campos semânticos e as categorias de análise (BARDIN, 2011).

No primeiro quadrante esquerdo do quadro 15, temos os termos *capaz* (F=89/OMI=1,921), *especial* (F=43/OMI=2,884), *humana* (F=42/OMI=2,095), *igual* (F=33/OMI=2,818), *inteligente* (F=43/OMI= 2,233), *limitada* (F=25/OMI= 2,800), *pessoa* (F=30/OMI= 2,367). O termo capaz apresentou a maior frequência desse quadrante e a menor OMI, portanto esse termo foi o mais evocado e considerado o mais importante para os estudantes concluintes, com relação à "pessoa com deficiência". O termo menos evocado foi limitada, no entanto o termo considerado menos importante foi especial, com a mais alta OMI do quadrante.

Compete lembrar, que os elementos periféricos estão distribuídos nos três demais quadrantes e os estes possibilitam perceber os amplos sentidos atribuídos pelos estudantes concluintes à pessoa com deficiência. No quadrante superior direito, primeira periferia, estão presentes os seguintes termos: *diferente* (F=35/OMI=3,114), *normal* (F=35/OMI=3,029) nesse quadrante, os dois termos apresentam frequências altas e idênticas, porém nesse quadrante, o termo normal foi considerado mais importante para representar "pessoa com deficiência", na visão desses estudantes.

Os elementos periféricos, considerados também elementos de contraste, situados no quadrante inferior esquerdo do quadro 16, são *amorosa* (F=18/OMI=2,722), *cidadã* (F=16/OMI=2,188), *direito* (F=11/OMI=2,636), *importante* (F=10/OMI=2,600), *inclusão* (F=23/OMI=2,957), *respeito* (F=11/OMI=2,364), *superação* (F=15/OMI=2,800). Nesse quadrante, o termo evocado com mais frequência (23) foi *inclusão*, porém não foi o termo considerado mais importante. O termo *cidadã* teve frequência média; no entanto, foi o mais hierarquizado pelos estudantes, por apresentar a menor OMI.

E, por fim, no quadrante superior direito, na segunda periferia, estão os termos periféricos mais distantes, são eles: *acessibilidade* (F=11/OMI=3,091), *carente* (F=12/OMI=3,417), *carinhosa* (F=19/OMI=3,263), *dependente* (F=12/OMI=4,250), *dificuldade* (F=10/OMI=3,700), *discriminada* (F=20/OMI=3,850), *excluída* (F=11/OMI=3,091), *feliz* (F=20/OMI/ 3,200), *guerreira* (F=22/OMI=3,136), *preconceito* (F=12/OMI= 3,083), sensível (F=12/OMI=3,333). Nesse quadrante, o termo mais evocado foi guerreira, o mais hierarquizado pelos estudantes foi preconceito, e o menos importante foi dependente.

6.2.2 Sentidos construídos pelos estudantes concluintes acerca das representações sociais de “pessoa com deficiência”

Apresentamos a seguir, os campos semânticos oriundos do quadro de quatro casas (EVOC), e os sentidos atribuídos à “pessoa com deficiência”, que surgiram das justificativas dos termos da Técnica de Associação Livre de Palavras, processada pelo EVOC e das entrevistas semiestruturadas realizadas, como também, as categorias elaboradas para análise de cada campo semântico dos estudantes concluintes.

Apresentaremos os campos semânticos dispostos no quadro (16), realizando as sinalizações dos termos que mudaram de posição no quadro de quatro casas e/ou de sentido nas representações de “pessoa com deficiência” dos estudantes concluintes.

Quadro 16 - Campos semânticos (Estudantes Concluintes)

Núcleo Central	**1ª Periferia**
Capaz Especial Humana Igual Inteligente Limitada Pessoa	Diferente Normal
Zona de Contraste	**2ª Periferia**
Amorosa Cidadã Direito Importante Inclusão Respeito Superação	Acessibilidade Carente Carinhosa Dependente Dificuldade Discriminada Excluída Feliz Guerreira Preconceito Sensível

Fonte: Elaborado pela Autora. Legenda: Cor - Sentido Discriminador-Sentido Padronizador-Sentido Especial-Sentido Inclusivo

O campo semântico 1 representa o sentido discriminador, nesse campo todos os termos pertencem a segunda periferia; *carente, dependente, discriminada, excluída e preconceito*, lembrando que essa periferia é constituída pelos elementos menos frequentes e menos importantes (Abric, 1998). Assim, podemos inferir que, apesar de os sentidos atribuídos aos termos pelos estudantes concluintes terem sido os mesmos atribuídos pelos estudantes iniciantes, o fato de as representações que compõem esse sentido estarem, em sua

maioria, presentes no núcleo central das representações sociais de “pessoa com deficiência” dos iniciantes, revela uma significativa diferenciação dos dois grupos.

As ilustrações das falas denotam esse sentido, onde a representação dessas pessoas é, então, marcada por um discurso que as tornam carentes, dependentes e discriminadas por apresentarem alguma deficiência, e sendo consideradas merecedoras de atenção especial:

> Se nós, que nos consideramos “normais”, temos carências, fico pensando em uma pessoa com deficiência o quanto é *carente* por ser discriminada e por ter necessidades e dependerem dos outros. Acho que a deficiência está também em nós, por não compreender essas deficiências de pessoas especiais. (ECP/ 2 - BEETHOVEN)

> Eles têm necessidade de ajuda porque às vezes não podem se locomover só, não podem falar e precisam realmente depender de outras pessoas. Alguns têm essa *dependência* e além das outras coisas eles são necessitados da nossa ajuda, do nosso carinho e amor. Elas precisam da gente para mostrar que conseguem e que podem viver como todos (ECP/4-FRIDA KAHLO).

> Pessoa com deficiência, para mim, é uma pessoa que necessita de um cuidado maior em relação a outra pessoa que não tem deficiência, mas, por ela precisar desses cuidados especiais, cuidados a mais, eu acho que é uma coisa difícil de lidar com isso. Tenho dificuldade de atuar com essas pessoas por falta mesmo de conhecimento prático, em relação ao assunto, aqui eu acredito que é muito pouco trabalhado com o estudante de Pedagogia, e sempre que me deparo com pessoas com deficiência eu me sinto uma pessoa com deficiência, por não saber chegar ao alcance daquela pessoa. (ENT/11-ECP-BEETHOVEN).

Assim sendo, podemos constatar que o sentido discriminador presente nas representações sociais de “pessoa com deficiência’’, dos concluintes, não faz parte dos elementos nucleares e nem dos principais elementos periféricos, dado este que aponta que esses elementos foram os menos considerados para representar “pessoa com deficiência”.

Constatamos também, que a maioria dessas representações, imbuídas do referido sentido, emergiram de estudantes concluintes que cursaram disciplinas referentes à Educação Inclusiva e não conviveram com pessoas com deficiência. Recorremos a Moscovici (2010), quando afirma que as representações sociais são uma forma de conhecimentos que se voltam para ação, ao mesmo tempo figuram uma atividade psíquica, intraindividual que se origina partir das interações sociais.

Então, na nossa reflexão, consideramos que essas representações sociais baseadas em sentidos que não apresentam princípios inclusivos, podem desencadear práticas pedagógicas, por parte desses futuros docentes, que dificultem a inclusão educacional de pessoas com deficiência, pois a proposta inclusiva traz em seu interior uma reconstrução de concepções educacionais e práticas. Independente de possuírem conhecimentos específicos sobre

Educação Inclusiva, ou não, os sujeitos pesquisados, são, antes de tudo, apenas estudantes que se encontram diante de algo que lhes é estranho e que precisam torná-lo conhecido, para então dominá-lo. Vejamos a fala de um estudante concluinte que valoriza o conhecimento prático, principalmente quando este se encontra associado aos fundamentos teóricos, relacionados à "pessoa com deficiência":

> A teoria, ela se concretiza na prática, não adianta eu ler inúmeros livros acerca do que é pessoa com deficiência no espaço escolar e de como lidar com elas, se na prática eu não tenho nenhuma experiência, para mim uma coisa depende da outra. Tanto a prática sem preparo implica em questões seriíssimas, como você só ter teoria e não ter a prática também, não é válido só ficar no campo teórico, tem que ter a prática para se concretizar, para que as ideias amadureçam e porque na questão da prática muito do que é dito na literatura, tantas vezes a gente encontra outras maneiras, outras formas de perceber as pessoas com deficiência. (ENT/ 3-ECP-LOUIS BRAILLE).

O campo semântico 2 representa o sentido padronizador. Nesse campo estão presentes um termo da zona de contraste, *amorosa* e três termos da segunda periferia; *carinhosa, feliz e sensível,* o significado atribuído a esse sentido que percebe as pessoas com deficiência como iguais na expressão dos seus sentimentos e nas características de sua personalidade, estão explicitadas nos registros dos estudantes:

> Que em meio às dificuldades são pessoas muito amorosas, são pessoas que necessitam muito de amor, onde uns são *felizes* e outros aprendem a ser. (ECP/13-FRIDA KAHLO).

> Eles são sensíveis na questão da cidadania deles, eles reconhecem que precisam lutar por algumas conquistas e são sensíveis às conquistas que eles ganharam, eles se emocionam, dizem do que é que estão precisando, agora com uma representação pequena né? Que a gente sabe que a representação é pouca, é mínima né? (ECP/44-LOUIS BRAILLE).

> A pessoa com deficiência é amorosa pela experiência que eu já tive em contato com ela, é sensível e com todas as dificuldades a pessoa quando passa por algum problema, por falta de acessibilidade, pela exclusão, ela fica um pouco mais sensível do que o normal e tem a percepção do mundo um pouco diferente da gente, elas conseguem ver mais o outro do que a gente consegue. (ENT/8-ECP-DORINA NOWIL).

Consideramos importante que essa ideia de homogeneidade com relação à "pessoa com deficiência", nos atributos mencionados, consiga ser desfeita por parte dos futuros docentes, pois é necessário compreender que o paradigma da inclusão reconhece a diferença como algo inerente à relação entre os seres humanos, então nesse novo paradigma não é pertinente visualizar as pessoas como iguais, sem valorizar as singularidades de cada um.

Mantoan (2006) nos coloca que o primordial no sistema educacional é a experiência com as diferenças, mas sem haver exclusões, diferenciações ou restrições de qualquer ordem e sempre as reconhecendo e valorizando-as como indispensáveis à construção identitária. E assim considera Santos (1997):

> Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (p.22).

No campo semântico 3, representado pelo sentido especial, estão os termos *especial* e *limitada* do primeiro quadrante, o termo *diferente*, da primeira periferia, o termo *superação* da zona de contraste, e os termos *dificuldade*, *guerreira* e *preconceito* da segunda periferia.

O termo *especial* obteve alta frequência (43) no possível núcleo central, para os concluintes o termo *especial* foi empregado pela associação ao uso do termo à Educação Especial e por considerar necessário um olhar diferenciado para essas pessoas por conta da condição da deficiência, mas reconhecendo-a como capaz, igual ou diferente. Nesse segundo significado, o termo *diferente* também foi utilizado. Vejamos como tais representações estão contextualizadas nos discursos:

> *Especial* é uma palavra que há muito tempo existe e está relacionada a pessoas com deficiência. Mas, a intenção em colocá-la nada mais é do que o olhar que direcionamos para elas. São especiais porque precisamos olhar de maneira especial, reconhecendo que são capazes, iguais e, ao mesmo tempo, diferente de nós. (ECP/7-FRIDA KAHLO).

> A pessoa com deficiência é tratada de forma *diferente*. Ao entrar num ambiente fechado, por exemplo, a primeira postura ao encontra-la é diferenciá-la das outras, seja preconceituosamente, impondo limites, seja ao oferecer ajuda subentendendo que ela por ser deficiente, necessita de ajuda. (ECP/26-BEETHOVEN).

Percebemos uma mudança de foco no uso do termo *especial*, quando comparado ao sentido empregado pelos estudantes iniciantes, ou seja, provoca uma mudança em direção à pessoa com deficiência, pois sai do foco do "déficit", para o foco da "diferença". Consideramos uma mudança que caminha para uma melhor visualização dessas pessoas, no sentido de já visualizá-las como pessoas iguais, capazes na sua funcionalidade e que podem não precisar sempre de ajuda, apesar de ainda considerá-las diferentes das pessoas sem deficiência, que o senso comum chama de "ditos normais". A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, as diferenças precisam ser visualizadas

nas diversas necessidades que qualquer ser humano venha a precisar no seu processo existencial. Santana (2016) destaca a importância de as pessoas com deficiência serem vistas e respeitadas em suas especificidades e diferenças e não mais do ponto de vista exclusivo das deficiências.

O termo limitada, também pertencente ao primeiro quadrante dos concluintes, teve o sentido alterado com relação aos sentidos atribuídos pelos iniciantes, pois o termo que teve frequência alta (43), pertence à primeira periferia, foi o mais evocado e o mais hierarquizado pelos iniciantes, pertencendo ao sentido discriminador (campo 1), foi usado com referência à atenção e cuidados especiais julgados necessários à vida da "pessoa com deficiência", "pessoas que precisam de atenção especial, por terem *limitações* e precisam de uma atenção maior do professor" (EIP/ 4-DORINA NOWIL). Na visão dos concluintes, esse termo foi usado indo além da *limitação* por eles considerada, visualizando a "pessoa com deficiência" como capaz e/ou humana, e reconhecendo a existência de barreiras, embora ainda a considere *especial* pela condição da deficiência, como evidenciada nessa representação abaixo:

> Acredito que independente da limitação que ela tem, ela tem capacidade também, seja de trabalhar, ou de aprender algo, seja na área de educação mesmo, na faculdade ou na escola. E que a gente não deve só focar nessa limitação, mas ver o que ela pode fazer, além disso, não temos que ver a deficiência como uma barreira apenas, mas como algo que ela pode transpor as barreiras na sociedade, os tipos de atitudes, como se fala muito as barreiras atitudinais, que é uma pessoa especial por conta da deficiência que ela carrega consigo, ou ela já nasce assim, ou ela adquire, mas que ela tem capacidade também. (ECP/6-LOUIS BRAILLE).

> Eles têm sua limitação, umas mais visíveis que outras, mas não deixa de ser um ser humano com todas as qualidades que uma pessoa que não tem necessidades tem. Eu pensei naquelas limitações físicas de um cadeirante que tenta andar aqui nas calçadas do Recife, é complicado, se você for ali na calçada do Hospital do Exército, um cadeirante não consegue andar ali, ele tem que andar no meio da rua, aí realmente isso causa a exclusão e essa questão da acessibilidade é muito importante para essas pessoas que têm esse tipo de deficiência. (ENT/ 2-ECP-BEETHOVEN).

Os termos *dificuldade* e *preconceito*, foram considerados menos importantes nas representações sociais dos estudantes concluintes. Para os iniciantes eles foram inseridos no sentido discriminador, sendo as *dificuldades* e o *preconceito* focalizados na "pessoa com deficiência", e nas representações dos concluintes esses termos ficaram no sentido especial pois, a *dificuldade* e o *preconceito* foram localizados na sociedade, mesmo essas pessoas continuando a ser representadas como diferentes, conforme apontam as falas:

> A dificuldade elas sempre vão enfrentar, porque elas são diferentes e se continuar do jeito que vai não tendo muitos locais com acessibilidade para pessoas cegas, para pessoas com deficiências física, elas não conseguem chegar até nós e não

> conseguem ser um pouco mais autônomas, e isso traz várias dificuldades e faz com que elas fiquem a todo instante necessitando de ajuda, porque o cara colocou o carro na frente da rampa na acessibilidade deles, aqui no prédio mesmo não tem a menor acessibilidade. (ECP/9-DORINA NOWIL).

> Eu pensei assim que há uma superação grande das pessoas com deficiência em relação ao preconceito da sociedade, eu acredito, elas conseguem se sair tão bem, elas enfrentam, elas não ficam acuadas não. Tenho visto um grande avanço em relação a isso, essa aluna que eu trabalho ela vai e questiona: Por quê? – Eu estou aqui! Eu faço parte disso! (ENT/13-ECP-FRIDA KAHLO).

Os sentidos atribuídos pelos concluintes aos termos *superação* da zona de contraste e *guerreira* da segunda periferia, estão reunidos em verbalizações que destacam a importância de a "pessoa com deficiência" superar as barreiras impostas pela sociedade, não reconhecendo que no enfoque inclusivo é a sociedade o fator determinante para que as diferenças causem barreiras. Notemos as falas dos estudantes:

> Quando o deficiente *supera* todas as barreiras ambientais e atitudinais impostas a ele, e busca um lugar na sociedade, ele mostra que é uma pessoa igual a todos. (ECP/ 37-LOUIS BRAILLE).

> Da experiência que eu tive de conhecer esse aluno com deficiência eu vi o quanto aprendi com ele, e o quanto ele é uma pessoa inteligente e guerreiro, porque ele quis estudar, porque ele foi atrás, ele procurou um estudo e hoje ele está fazendo uma faculdade, foi uma pessoa muito *guerreira* e não desistiu em meio as dificuldades que encontrou. (ECP/29-DORINA NOWIL).

> Eu acho que é uma pessoa com necessidades especiais, uma pessoa com deficiência é uma pessoa guerreira que precisa ter essa sensibilidade das coisas a ao mesmo tempo conseguir ser forte para vencer as barreiras que ela encontra na sociedade e que tanto provoca exclusão. (ENT/9-ECP-DORINA NOWIL).

O campo semântico 4 representado pelo sentido inclusivo, inclui a maioria dos termos do quadro de quatro casas dos estudantes concluintes, o que revela que as representações sociais de "pessoa com deficiência" desses estudantes, estão mais ancoradas nesse sentido e integram esse campo os termos *capaz, humana, igual, inteligente e pessoa*, que compõem o possível núcleo central, o termo *normal* da primeira periferia, os termos *cidadã, direito, importante, inclusão* e *respeito* , pertencentes à zona de contraste, e o termos *acessibilidade*, da segunda periferia.

Todos os termos citados acima apresentaram o mesmo significado, mesmo tendo posições bem diferenciadas no quadro de quatro casas, como por exemplo *capaz*, que foi o termo mais evocado e mais hierarquizado de todos e *acessibilidade*, considerado um dos menos importantes de todos. Os sentidos empregados encontram-se imbuídos por princípios inclusivos, que representam a "pessoa com deficiência", não as limitando à condição da

deficiência e sim considerando-as cidadãs de iguais direitos, iguais também no sentido de conviver com seus limites e possibilidades e reconhecendo que a inclusão também significa a modificação da sociedade com o objetivo de atender às necessidades da "pessoa com deficiência", para que essas pessoas possam buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. Essa compreensão pode ser verificada nas falas abaixo:

> A pessoa com deficiência sente, pensa, é *capaz*, respira, enfim é *humana* como todos, e como tal precisa de respeito e oportunidades. É que muitas pessoas esquecem da condição humana que a pessoa com deficiência tem, que somos iguais, que temos os mesmos direitos e que eles nunca deixarão de ser importantes. (ECP/30- LOUIS BRAILLE).
>
> Porque uma deficiência não torna a pessoa diferente da outra dita como *"normal",* pois todos nós somos iguais, não vai ser uma limitação que vai nos tornar diferente (ECP/31-FRIDA KAHLO).
>
> Quando se pensa em uma pessoa com deficiência, fica-se muito preso a sua condição de deficiência e, muitas vezes esquece-se que, assim como todos, é uma *pessoa* que faz parte da sociedade, que produz, que é agente ativo. Muitas vezes aprisiona-se ela ao seu estado e esquece da sua condição de *cidadã*. (ECP/6-BEETHOVEN).
>
> Essas duas palavras: inclusão e acessibilidade estão atreladas, no meu entender não existe inclusão sem acessibilidade e acessibilidade não se concretiza sem a inclusão, então para que isso aconteça é preciso haver um entendimento entre essas duas palavras, incluir com acessibilidade, fazer com que a pessoa realmente se sinta parte da sociedade em todos os aspectos. Eu acho que *acessibilidade* é um direito e não um respeito que a sociedade deve ter, já é um direito legal, acessibilidade não só de mobilidade, acessibilidade a tudo, a ter cidadania, direito de trabalhar, de ter uma família se quiser de ir e vir, de voltar, então ele deve ter acessibilidade de qualquer coisa dentro da sociedade como qualquer outra pessoa (ENT/1-ECP-DORINA NOWIL).

Os termos pertencentes à zona de contraste; *cidadã, direito, importante, inclusão e respeito,* reforçaram os sentidos atribuídos ao termo *normal* pertencente à primeira periferia, que foi considerado o mais importante nessa periferia, como já sinalizamos neste estudo, os elementos presentes nessa zona podem formar subgrupos que reforcem noções dos elementos da primeira periferia.

A análise dos sentidos atribuídos aos termos pertencentes ao campo semântico 4 (sentido inclusivo) dos estudantes concluintes, certifica-nos que as representações sociais de "pessoa com deficiência", quando se encontram sintonizadas com o paradigma da Educação Inclusiva possibilitam aos estudantes que se preparam para enfrentar o desafio da docência, o reconhecimento das peculiaridades dos alunos sem discriminá-las nem as inferiorizar.

Entendemos, a partir de Moscovici (2010), que as representações sociais construídas pelos sujeitos refletem em seus comportamentos e no seu modo de pensar e de agir sobre o objeto fruto de suas representações.

E reconhecemos a partir de Zeichner (2008) que quando o conceito de ensino reflexivo é adotado, existe em geral um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes. Assim sendo, constatamos que os estudantes concluintes participantes deste estudo, estão realizando significativas reflexões sobre as discriminações sofridas por pessoas com deficiência. Essa constatação pode ser observada na fala abaixo:

> Porque infelizmente nós vemos que ser diferente causa ainda discriminação, aquela pessoa é *discriminada* do grupo, da sociedade, da família, ela é discriminada a partir de um preconceito, aquele preconceito ainda antigo de que o deficiente é uma pessoa doente e que muitas vezes causa medo e acha que ela é feito um animal feroz que pode atacar, tem gente que vê o deficiente com medo, existe esse preconceito de que eles são incapazes e que pode até ter um surto e atacar, e por isso eles são discriminados dos lugares, discriminados de frequentar muitos ambientes e de exercer uma profissão (ECP/ 17- LOUIS BRAILLE).

Concordamos com Zeichner (2008) quando afirma que a formação docente reflexiva, que realmente impulsiona o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada se ela estiver vinculada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo, entre esses devem estar inclusos os que apresentam deficiência.

6.3 A estrutura das representações sociais de “Pessoa com Deficiência” dos estudantes dos cursos de Pedagogia.

O núcleo central é o elemento ou elementos mais estáveis da representação, aquele que assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos. É o elemento da representação mais resistente à mudança (ABRIC,1994). Uma vez definido o núcleo central, é possível conhecer as semelhanças e diferenças dessas representações, quando existem dois grupos distintos.

É importante ressaltar que o fato do sistema central ser a parte mais estável de qualquer representação social, não significa que este não sofra transformações, Guareschi (2012) afirma que as RS são realidades dinâmicas e não estáticas que vão sendo elaboradas e modificadas constantemente, bem como, ampliadas e enriquecidas com novos elementos e relações. Abric (1998) reforça que “partilhar uma representação com outros indivíduos

significa, então, partilhar com eles os valores centrais associados ao objeto concernido" (p.40).

Assim, para a Teoria do Núcleo Central, não é por partilhar de um mesmo conteúdo, que a homogeneidade de um grupo é estabelecida em relação a um objeto de representação, mas o fato de se referir aos mesmos valores centrais presentes nesse núcleo. Visando identificar, a partir das cognições mapeadas anteriormente, com o auxílio do EVOC, quais elementos efetivamente estruturam o núcleo central das representações sociais de "pessoa com deficiência", realizamos o Teste do Núcleo Central.

Para Abric (1994), a representação social é norteada pelos elementos constituintes do núcleo central. Soares (2013) afirma que, apenas o acesso ao conteúdo não basta, é preciso analisar a organização, o sentido que esse conteúdo empreende a representação, " o teste do núcleo central é um instrumento para se mostrar, de modo mais explícito, como ele se desenha, sobretudo seus elementos mais estáveis". (p.125).

As primeiras técnicas de questionamento do núcleo central foram realizadas por Moliner (1994), e desde então, diversas maneiras de constatação desse possível núcleo foram elaboradas. No nosso estudo, utilizamos uma variação dos Testes de Núcleo Central, referendada em Soares (2013), e na sequência realizamos também o Método de Constituição de Pares de Palavras, com base nos trabalhos de Silva (2002), com o objetivo de reafirmar os elementos considerados como centrais das representações sociais de "pessoa com deficiência", dos dois grupos de estudantes, bem como, analisar os sentido atribuídos a esses elementos e detectar o grau de conexidade deles, com os outros termos considerados como provavelmente centrais, no quadro de quatro casas(EVOC). Esses procedimentos foram gravados em áudio e todos os participantes demonstraram estar motivados para participar.

Para Flament (1986), dois termos serão tanto mais próximos na representação quanto um número maior de sujeitos trate-os da mesma forma. Silva (2002) afirma que a partir desse pareamento podemos identificar as ligações específicas que se estabelecem entre os elementos da representação e, por intermédio das respostas dadas pelos estudantes, podemos avaliar o sentido das relações estabelecidas, entre as palavras que formam os pares escolhidos.

Segundo Sá (2002), dentre os métodos de detecção da conectividade, o mais óbvio consiste na constituição de pares de palavras, que Abric (1998) citado por Sá (2002,p.71-72), assim descreve:

> Trata-se de pedir ao sujeito a partir de um corpus que ele mesmo produziu (por associações livres, por exemplo), para organizar um conjunto de pares de palavras que lhe parecem "ir juntas". A análise de cada par permite, assim, precisar o sentido dos termos utilizados pelos sujeitos (...), reduzindo sua eventual polissemia. Na medida em que uma palavra pode ser escolhida diversas vezes possibilita o

> levantamento dos termos polarizados ou palavras associadas a numerosos elementos da representação, e que podem ser seus organizadores.

A grande quantidade de ligações, ou conexões, que um dado elemento estabelece com outros elementos da representação, frequentemente tem sido considerada como indicativo de sua provável participação no núcleo central. Assim sendo, o levantamento dessas ligações se constitui como instrumento significativo nos estudos de representações sociais, contribuindo para uma produção sistemática e para o desenvolvimento da teoria do núcleo central. (SILVA, 2002).

O material que resultou da aplicação do Teste do Núcleo Central foi analisado através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), bem como do cálculo de frequências (pareamento), aprofundando as relações das análises já realizadas no EVOC e nas entrevistas semiestruturadas, procurando compreender o conteúdo simbólico que levou os estudantes a confirmarem ou refutarem os possíveis elementos centrais das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos grupos participantes. Delimitamos, conforme Silva (2002), frequência igual ou superior a três como critério para selecionar os pares de palavras.

Neste caso, não efetuamos uma Análise de Conteúdo como a que foi realizada com os depoimentos das entrevistas, onde foram elaboradas categorias que resultaram da classificação analógica e progressiva dos elementos. Nesta etapa, referendamo-nos nos estudos de Lima (2009), e a definição dos elementos centrais oportunizada pela organização do quadro 17 (TNC-iniciantes), e pelo quadro 18 (TNC-concluintes), orientaram nossa análise. Nosso objetivo se efetivou, portanto, em procurar compreender o que levava os estudantes a confirmarem ou refutarem dados termos. Pretendíamos, com isso, clarificar os sentidos que motivaram tanto o processo de confirmação, quanto o de refutação dos possíveis elementos centrais das representações sociais de "pessoa com deficiência", dos dois grupos, identificados nos estudos anteriores.

Em suma, após a realização das entrevistas, a partir dos termos presentes no primeiro quadrante do *software* EVOC, buscamos identificar quais os elementos efetivamente estruturam o núcleo central das representações sociais de "pessoa com deficiência" de cada grupo de estudantes. Fizemos uma opção, nesse item, de apresentar em primeiro lugar o teste do núcleo central dos dois grupos de estudantes investigados, em separado, e logo em seguida tratarmos das semelhanças e diferenças dessas representações sociais em estudo, objetivando uma melhor compreensão.

6.3.1 Desvelando a estrutura das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes de curso de pedagogia

Nesta pesquisa, com base no estudo de Soares (2013), o Teste do Núcleo Central se organizou da seguinte forma: foram agrupadas as palavras provenientes do quadrante superior esquerdo do EVOC, dos estudantes iniciantes, quais sejam: *carente, dependente, discriminada, especial, excluída e superação,* em ordem alfabética. Em seguida, foi solicitado que os estudantes indicassem duas palavras consideradas indispensáveis quando pensavam em "pessoa com deficiência". Além de indicá-las, os estudantes justificaram a escolha das palavras. As palavras que apareceram em primeiro lugar na hierarquia, ou seja, com percentual entre 90 a 100%, foram as de maior centralidade para com o objeto "pessoa com deficiência" e foram os termos, *especial e superação.*

Esta determinação de ter no mínimo percentual de 90%, parte do fundamento de que, conforme a teoria do Núcleo Central (Abric,1998), o sistema central define a homogeneidade do grupo. Evidenciamos que a referida homogeneidade não é estabelecida pelo consenso, porém pelo fato de que a representação se organiza em torno do mesmo núcleo central, ou seja, do mesmo princípio gerador do sentido conferido ao objeto. Dessa forma, na proporção em que, quase ou todos os estudantes participantes, por sua vez, iniciantes ou concluintes, escolheram determinados atributos, esses elementos tinham sua identificação confirmada como integrantes do sistema central das representações sociais de "pessoa com deficiência", desses participantes.

Na sequência, foi solicitado aos estudantes que formassem pares com as palavras presentes no possível núcleo central (EVOC), que para eles mais representassem "pessoa com deficiência" e justificassem a formação desses pares, para que pudéssemos reafirmar a centralidade e os sentidos atribuídos às palavras *especial e superação* na formação desses pares.

Considerando os pressupostos da Teoria do Núcleo Central (Abric, 2001), e os estudos de Silva (2002), estabelecemos que os elementos essencialmente centrais são aqueles que no pareamento de palavras apresentem maior grau de conexidade, ou seja, estabeleçam relações com o maior número de termos e/ou índice de contingência elevado, ou seja, dos pares formados com os outros termos, todos apresentam frequência expressiva.

Os pares formados a partir desses termos, com frequência igual ou superior a três, estão organizados no quadro (17) a seguir:

Quadro 17 - Teste do Núcleo Central (Estudantes Iniciantes).

Pares formados	Frequência
Especial-Superação	8
Especial-Discriminada	5
Especial-Dependente	4
Especial-Carente	4
Discriminada-Carente	3
Dependente-Excluída	3
Superação-Dependente	5
Superação-Discriminada	4
Superação- Carente	3

Fonte: Elaborado pela Autora. Legenda: Cor - Sentido Discriminador-Sentido Padronizador-Sentido Especial-Sentido Inclusivo

Observando o quadro (17), percebemos que o termo *Especial* teve índice de ocorrência expressivo e produziu vinte e um (21) pares; com *superação* formou oito (8) pares, com *discriminada* cinco (5), com *dependente* quatro (4) e com *carente* quatro (4). Os termos *discriminada, dependente e carente* apresentaram frequências consideradas altas no EVOC e fazem parte do campo semântico 1, que corresponde ao sentido discriminador. Os registros explicitam melhor a significação dada aos pares pelos estudantes, que reforçam o sentido das palavras presentes no núcleo central, com relação a possuírem influências do modelo médico da deficiência:

> Eu pensei muito na questão do social em que as pessoas discriminam muito a partir de uma dificuldade que a pessoa apresente, seja ela física, intelectual, sempre paira no ar a questão da *discriminação* eu acho muito forte isso, a pessoa não conhece, mas tem um preconceito sobre isso, com as pessoas que são consideradas "*especiais*". (EIP/9-BEETHOVEN).

> O que vem à mente é uma pessoa que tem uma limitação, que está faltando algo nela para que ela seja completa e por conta dessa limitação, ela se torna *especial* e muito *dependente* dos outros que estão ao seu redor. (EIP/16-LOUIS BRAILLE).

O termo *discriminada* formou três (3) pares com carente e o termo *dependente* formou três (3) pares com excluída e apresentaram conectividade baixa no pareamento. Seguem algumas justificativas, onde a representação da "pessoa com deficiência" é marcada por um discurso que as tornam diferentes, dependentes, carentes e excluídas:

> São pessoas discriminadas hoje tanto pela sociedade quanto pela própria família, em alguns casos, e *carente* por ser *discriminada*, muitos os excluem, tiram das suas vidas, algumas se tornam carentes, não são todos. (EIP/47- FRIDA KAHLO).

> Que ela é *excluída* né? Dita uma pessoa incapaz, mas na verdade ela é capaz de muitas coisas, de coisas que até nós, que somos ditos sem deficiência não conseguimos, mesmo elas sendo *dependentes* para muitas atividades. (EIP/19-DORINA NOWIL).

E, por fim, o termo *superação*, considerado o mais importante de todos os termos para representar "pessoa com deficiência", pelos estudantes iniciantes, assim como o termo *especial*, apresentou índice de ocorrência expressivo e formou vinte (20) pares; com *especial* formou oito (8), com *dependente* formou cinco (5), com discriminada formou quatro (4) e com *carente* formou (3). Os sentidos atribuídos aos pares formados com esses termos seguiram a mesma linha de análises anteriores, ou seja, o sentido que marca a deficiência como incapacidade e impeditiva de realizações pessoais e/ou profissionais com pouco empenho, precisando sempre de um esforço superior em comparação com as pessoas que não as possuem, como podemos constatar nas justificativas dos estudantes:

> Dependendo da dificuldade de cada um, vem a *superação*, a força de vontade, então isso é ser uma pessoa guerreira, ela não se estagna, e vai em busca de superar seus limites, suas dificuldades, apesar das *discriminações* sofridas. (EIP/3-LOUIS BRAILLE).
>
> As pessoas "especiais" têm que realizar sempre muito esforço para *superar* suas limitações, seja no trabalho, na faculdade, na sua própria família, seja na vida, né! (EIP/7- BEETHOVEN).

Constatamos que o par mais frequente no pareamento de palavras, foi *especial-superação*, formaram oito (8) pares e ambos fazem parte do campo semântico 3, representado pelo sentido especial, nos dois grupos de estudantes. O termo *especial* que obteve frequência noventa e um (91) e OMI (2,121), sendo o termo mais evocado do primeiro quadrante e o termo *superação,* frequência vinte e seis (26) e OMI (1,808) Constatamos que os termos *especial* e *superação,* fazem parte da estrutura interna das representações sociais de "pessoas com deficiência" dos estudantes iniciantes dos cursos de Pedagogia. Os dois termos apresentaram um número maior de conexidade e de contingência, em relação a todos os outros elementos pertencentes ao núcleo central, critério esse definido para comprovar a hipótese de centralidade.

A estrutura observada encontra-se permeada por pressupostos que se fundamentam no sentido especial, representante do campo semântico 2, assim, o sentido atribuído aos pares formados por esses dois temos, intensifica as análises anteriores, em que a "pessoa com deficiência" é considerada "especial", por apresentar alguma condição diferenciada no seu desenvolvimento, e que para realizar atividades pessoais e/ou profissionais no seu cotidiano, vai precisar ser identificada como herói, guerreiro ou muito batalhador para atingir seus

objetivos, " por eles serem vistos como *especiais*, eles têm que estar *superando* a cada dia isso, eu acho que é uma grande luta para eles, pra gente também por vê-los assim". (EIP/24-FRIDA KAHLO).

Em síntese, os elementos possivelmente centrais das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes, anteriormente identificados, foram; *carente, dependente, discriminada, especial, excluída e superação*. Com a realização do Teste do Núcleo Central, os termos *especial e superação* foram considerados como fundamentais nessas representações sociais, tendo sido os demais refutados. E, com a realização do Pareamento de Palavras, esses termos foram reafirmados como centrais.

Abric (2001) considera que o núcleo central é composto de um ou alguns elementos sempre em quantidade limitada, no caso deste estudo dois elementos; *especial e superação* representam elementos estruturantes das representações de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes. Por conseguinte, os termos *carente, dependente, discriminada e excluída*, que foram refutados como representantes do núcleo central dessas representações em questão, integram o sistema periférico, e não significa dizer que eles não são considerados importantes nessas representações. Conforme enfatiza Abric (1994) os elementos periféricos constituem os componentes mais acessíveis de uma representação, e são considerados mais vulneráveis à mudança.

Constatamos que não devemos desconsiderar que os elementos periféricos, segundo Flament (2001), podem estar bem distantes ou próximos do núcleo central. No nosso estudo, pelas análises realizadas, apesar de estes se encontrarem fora desse núcleo, os elementos refutados acima mencionados são associações significativas e estão muito próximos ao sistema central, pois todos esses termos tiveram frequências acima da média, no primeiro quadrante do quadro de quatro casas.

O que podemos inferir com relação a esses termos refutados como centrais, que para alguns estudantes iniciantes de Pedagogia, *carente, dependente, discriminada e excluída*, não são termos fundamentais para representar "pessoas com deficiência", o que significa que pode estar se evidenciando uma modificação progressiva nas representações sociais de "pessoa com deficiência" desses estudantes, mediante a experiência com "pessoa com deficiência". Abric (2001) afirma que essa modificação acontece quando as novas vivências não são completamente contraditórias com o núcleo central. Assim a modificação da representação acontece sem fragmentação, quer dizer, sem ruptura do sistema central, então, " os esquemas ativados pelas práticas novas vão, progressivamente, integrar –se aos esquemas do núcleo

central e fundir com estes para constituir um novo núcleo, e assim uma nova representação (p.36).

Com relação aos elementos periféricos mais flexíveis, cumpre lembrar o fato de os termos *Capaz, Humana, Igual e Normal*, presentes na zona de contraste do quadro de quatro casa dos estudantes iniciantes, terem sido evocados por estudantes que conviveram com "pessoas com deficiência", revelando uma representação mais adequada aos princípios inclusivos, possivelmente devido a essas experiências vividas, "elas são *capazes* de receber educação como todas e de serem incluídas no meio social de forma digna e igualitária, sempre respeitando suas características e oferecendo acessibilidade no que for preciso (EIP/ 47-LOUIS BRAILLE). Flament (2001) destaca o caráter de funcionalidade do sistema periférico, quando ele indica às vezes, de modo muito específico, o que é normal e, por contraste o que não é, portanto, o que é necessário fazer compreender.

Entendemos que, quando as representações consentem a integração do novo, tem-se elementos periféricos mais flexíveis e o núcleo central promove a geração, organização e estabilidade das representações sociais. Dessa forma, os elementos periféricos concretizam, regulam e preservam os comportamentos, individualizam as representações, com a finalidade de proteger o núcleo central. (SOARES, 2013).

Concluímos, a partir dessa análise, que os elementos estruturantes do núcleo central das representações sociais dos estudantes iniciantes, *especial e superação*, com relação aos sentidos atribuídos à "pessoa com deficiência", encontram-se identificados com o sentido especial (campo semântico 2), que, como vimos, estão ancorados em sentidos que consideram essas pessoas diferentes pela condição da deficiência, e vinculam a elas noções de doença, dependência, fragilidade e heroísmo, revelando identificações com pressupostos do modelo médico da deficiência.

Consideramos que estas representações embasadas no modelo médico da deficiência, significam atos de discriminações com relação à "pessoa com deficiência", pois elas ressaltam o preconceito e consistem em julgamento prévio mediante generalização ou mistificação, sem distinguir as dimensões da pessoa ou grupo social. Levando em consideração que esses estudantes, futuros docentes, vão se deparar na sua vida profissional com "pessoa com deficiência", quais possibilidades eles terão de despertar nessas pessoas o desejo de aprender e de conhecer um mundo novo, se eles, não consideram as diferenças como qualidades humanas, e sim, como barreiras impeditivas de realizações educacionais e existenciais?

Entendemos, a partir de Segalla (2012), que o direito fundamental à educação precisa ser visto como o "direito dos direitos", pois é através dele que temos condição de entender os

outros direitos e lutar pela sua efetivação. Portanto, os estudantes de Pedagogia na sua formação docente, precisam adquirir não só conhecimentos específicos que os tornem aptos a lidar com a condição da deficiência, como também valores, princípios e atitudes que permitam a compreensão de que "todas" as pessoas têm direito à educação, que lhes deem condições de se desenvolveram plenamente como seres humanos e que as pessoas com deficiência, por direito e não por assistencialismo, estão inseridas no "todas".

6.3.2 Desvelando a estrutura das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes concluintes de curso de pedagogia

Os termos selecionados para o Teste do Núcleo Central das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes concluintes, foram; *capaz, especial, humana, igual, inteligente, limitada e pessoa.* Foi adotado o mesmo procedimento do Teste do Núcleo Central dos estudantes iniciantes, com base em Soares (2013). Então, as palavras que apareceram em primeiro lugar na hierarquia, ou seja, com percentual entre 90 a 100%, foram as de maior centralidade para com o objeto "pessoa com deficiência", cujos termos são: *capaz e humana.*

Para reafirmar esse achado, foi realizado o pareamento de palavras (Silva, 2002) com pares formados a partir de todos os termos do possível núcleo central, e foram considerados os pares que obtiveram frequência igual ou superior a três, e estão organizados no quadro 18 a seguir:

Quadro 18 - Teste do Núcleo Central (Estudantes Concluintes).

Pares formados	Frequência
Capaz-Humana	10
Capaz- Igual	6
Humana-Inteligente	5
Capaz- Inteligente	5
Humana-Pessoa	4
Pessoa-Inteligente	3
Especial-Limitada	3

Fonte: Elaborado pela Autora. Legenda: Cor - Sentido Discriminador-Sentido Padronizador-Sentido Especial-Sentido Inclusivo

Observando o quadro 18, constatamos que o termo *capaz*, considerado pelos concluintes o que mais representa "pessoa com deficiência", teve índice de ocorrência

expressivo e produziu vinte e um (21) pares: com humana formou dez (10) pares; com igual formou seis (6); com inteligente formou cinco (5). Os termos *capaz, humana, igual* e inteligente pertencem ao campo semântico 4 (sentido inclusivo).

As justificativas para a formação desses pares estão representadas pelo paradigma inclusivo, que, como temos visto ao longo desse estudo, visualiza " pessoa com deficiência" pela ética dos direitos humanos, que na nossa compreensão é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas de forma livre, autônoma e plena, como todo e qualquer cidadão. E essas representações também entendem a questão da deficiência como um produto do meio, um produto da forma como a sociedade está organizada. Seguem abaixo falas dos concluintes que melhor caracterizam essa constatação:

> Juntei capaz e humana porque eu vi muito isso na questão do espaço formal da educação, por ter tido a oportunidade de ter estudado com pessoas com deficiência e com professores também com deficiência e é uma pessoa *humana* e *capaz* como qualquer outra que... como é que eu posso dizer? Alguns chegaram a um ponto que eu tenho medo de não chegar até lá onde eles alcançaram, basicamente isto. (ECP/45-FRIDA KAHLO).
>
> Que é *capaz*, é uma pessoa de direito e tem direito a tudo e é *igual* a todos, então precisa de direitos iguais a todos e isso independe de qualquer tipo de deficiência (ECP/ 10- BEETHOVEN).
>
> Muitos pensam que a pessoa com deficiência, seja na área física ou intelectual, visual, auditiva, não tem inteligência, não são *capazes* de produzir conhecimento e somos tratados geralmente como pessoas anormais que não aprendem nada, vazio e que não carrega certa possibilidade, certa potência para exercer uma atividade, somos *inteligentes* o bastante, desde que essa área seja trabalhada. (ECP2/ LOUIS BRAILLE).
>
> Tenho convivência no estágio com deficientes visuais. Adquiri conhecimentos porque a gente convivendo com eles a gente percebe que eles não acham que são cegos, eles se acham pessoas normais como a gente, e eu também comecei a achar, é tanto que tudo o que eles falam é que adoram tirar fotos, adoram ver fotos, "esse bairro é bonito, esse bairro tem isso tem aquilo" como se eles enxergassem como eu, eu tô enxergando uma coisa que eles também tão enxergando sem ver, eu achei muito interessante e estar com eles no primeiro andar, e eles sentiam o vento, e se direcionavam assim para vários ângulos e dizia: "aqui tem isso, ou tem aquilo, aqui tem esse barulho" e eles saem dizendo tudo como se eles enxergassem, então o mundo deles, na verdade não é tão diferente, eles sentem, e aquele sentir deles é como se eles enxergassem, então eles ficam iguais, porque independente da deficiência deles, eles são seres humanos *capazes* e com potenciais para desenvolver sua *inteligência* como todos, o que precisa é a sociedade e a escola oferecer a acessibilidade a que eles têm direito, é lei e quando não cumprida a sociedade é que deve ser considerada "deficiente", não eles.(ENT- ECP/5-DORINA NOWIL).

O termo *humana*, o segundo mais importante na visão dos concluintes para representar "pessoa com deficiência", produziu19 pares e apresentou expressividade nessa produção: com

capaz formou dez (10) pares, com *inteligente* formou cinco (5) e com *pessoa* formou quatro (4). As justificativas dos estudantes para essas formações seguem a mesma linha de análise dos pares formados com o termo *capaz, ou seja,* estão imbuídas do paradigma inclusivo, onde também ficaram inclusos, os três (3) pares formados com os termos *pessoa e inteligente*. Como ilustração, seguem algumas falas dos concluintes:

> Eu juntei porque é uma *pessoa humana* que tem todo direto igual a todos, então não é uma pessoa simplesmente com deficiência, é uma pessoa humana. (ECP/7-BEETHOVEN).
>
> Que precisa ser uma *pessoa* respeitada porque é cidadã como qualquer outra, então por que não ter respeito a todos os direitos dela? E *inteligente* pode ser mais ou menos, como todos nós, que temos diferentes formas de demonstrar nossa inteligência, ou seja, nossa capacidade cognitiva. (ECP/13-DORINA NOWIL).
>
> A partir de leituras que a gente vai fazendo a gente vê que sempre remete à pessoa com deficiência como uma *pessoa humana*, porque para não esquecer né? Tem a deficiência, mas a pessoa é humana, assim como outros que também não têm, aí lembrei essas leituras que a gente faz na nossa formação. (ENT-ECP/14-LOUIS BRAILLE).

E, por fim, os termos *especial* e *limitada* formaram três (3) pares, ambos pertencem ao campo semântico 3 (sentido especial), esses pares apresentaram justificativas que direcionam as limitações para as barreiras sociais impeditivas de realizações de "pessoas com deficiência", e o termo *especial* fazendo referência à igualdade, pois considera todos como especiais, não sendo utilizado para marcar a deficiência, que como afirma Silva (2012,p.148), " a deficiência não é marca que indique defeito/doença (modelo médico), é sim parte da pessoa humana, indivisível, ímpar, potencialmente capaz, produtiva, detentora de direitos, cumpridora de deveres sociais ", como preconizado no modelo social da deficiência. Exemplo de fala que comprova o sentido referido:

> Muitas vezes, as *limitações* estão na sociedade que não permite que a mesma seja capaz de realizar ações comuns na sociedade. Eu pensei também no fato em que todo ser humano pode ser considerado *especial* em última instância, se você for pensar numa pessoa sempre diferente do próximo, então a gente não pode dizer quem é anormal e quem não é, pois não existem duas pessoas iguais. Pensando desta forma todo ser humano é especial.

A partir da testagem do núcleo central e do pareamento de palavras, podemos inferir que os termos capaz e *humana,* fazem parte da estrutura interna das representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia. Os dois termos apresentaram maior expressividade com relação aos pares formados, em comparação com os outros termos considerados possivelmente centrais. Esses dois termos pertencem ao

campo semântico 4, cujos significados estão respaldados no sentido inclusivo, conforme análises anteriores.

O sentido empregado no uso dos pares formados pelos termos *capaz e humana*, revela uma representação de "pessoa com deficiência", em que a ênfase é deslocada dos aspectos orgânicos e de constituição biológica da deficiência para as relações sociais, onde todos são considerados iguais nas oportunidades e no exercício da cidadania, igualdade essa que não significa tratar todas as pessoas da mesma maneira, pois elas não são iguais por apresentar características próprias, e em decorrência de suas diferenças, devem ser tratadas de maneira diversa para alcançar os mesmos objetivos. Barcellos (2012, p.189) afirma que o modelo social da deficiência:

> Implica a percepção de que o déficit de acesso aos canais de convívio social por parte das pessoas com deficiência se deve à negligência histórica da sociedade em relação a esse grupo, e não às características médicas que possam distingui-lo. Disso decorre que a responsabilidade pela superação dessas barreiras reside não na pessoa com deficiência, mas na sociedade que as produziu.

Desse modo, a visualização de "pessoa com deficiência" pelos estudantes concluintes, revestida pelo modelo social, pode significar no âmbito educacional atitudes sustentadas por princípios da Educação Inclusiva, de modo a facilitar a compreensão de que essas pessoas têm que ter igualdade de oportunidades e condições necessárias para a plena e independente fruição de suas potencialidades. Portanto, reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças na aprendizagem, como processo de chegada, torna-se mais viável, como preconiza Mantoan (2006).

Os termos *especial, igual, inteligente, limitada e pessoa*, que foram anteriormente identificados como possíveis elementos centrais das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes concluintes, foram refutados como fundamentais nessas representações sociais, após a realização do Teste do Núcleo Central e do pareamento de palavras. Esses elementos foram considerados associações relevantes e estão muito próximos ao sistema central, pois todos tiveram frequências acima da média, no primeiro quadrante do quadro de quatro casas, e os significados revelados foram similares conforme evidenciado nas análises empreendidas.

Abric (1998) enfatiza a estrutura e a organização dos elementos dos subsistemas da representação, dessa forma, a Teoria do Núcleo Central colabora com a grande teoria por delimitar as causas da centralidade na estruturação e sentidos revelados em uma representação social, o que possibilita realizar comparações, bem como, entender as relações entre os contextos sociais e as modificações nas representações. Trataremos dessas comparações

citadas no próximo item, quando abordaremos as semelhanças e diferenças no Núcleo Central das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia.

6.4 As semelhanças e diferenças nas representações sociais de "Pessoa com Deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia

Encaminhamos nossas análises na perspectiva de compreender, de fato, quais os elementos que constituem o núcleo central das representações em estudo. Consideramos significativo investigar as possíveis semelhanças e diferenças entre a organização do sistema representacional dos dois grupos de estudantes investigados, ou seja, os iniciantes e os concluintes, com o objetivo de entender o dinamismo dessas representações e o que ele revela. Conforme Abric (2000), esse núcleo é o que irá permitir o estudo da comparação das representações construídas pelos diferentes grupos acerca de um dado objeto social.

O Teste do Núcleo Central e o Pareamento de Palavras foram instrumentos que demonstraram, de forma mais explícita, como esse núcleo gerou e organizou os elementos da representação. "A diferença entre duas representações pode ser apontada a partir da identificação dos elementos do núcleo central. Duas representações são diferentes se elas se organizam em torno de núcleos centrais distintos" (MAIA,1999, p.14). As crenças, normas e valores compartilhados por um grupo são mantidos e perpetuados através do núcleo central, quando ele se modifica, modifica também toda a representação.

Constatamos inicialmente que o possível núcleo central das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes, estava mais ancorado no sentido discriminador, pois os termos que compõem esse campo semântico (1) apresentavam um quantitativo maior (*carente, dependente, discriminada e excluída*). A partir das análises qualitativas empreendidas e na realização do Teste do Núcleo Central e do pareamento de palavras, concluímos que os termos; *especial* e *superação* configuram os elementos estruturantes dessas representações e estão inseridos, como vimos, no sentido especial.

Com relação aos estudantes concluintes, foi suposto inicialmente em relação ao campo semântico (4) por conter mais termos desse campo (*capaz, humana, igual, inteligente, pessoa*), que provavelmente seria no sentido inclusivo que estariam ancoradas as representações sociais de "pessoa com deficiência", o que foi comprovado, pois os elementos considerados estruturantes dessas representações; *capaz* e *humana*, estão inseridos nesse sentido.

Em síntese, podemos inferir que as representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, participantes deste estudo, são diferentes, pois o núcleo central dessas representações é diferente, ou seja, para os estudantes iniciantes, ele está ancorado no sentido especial e para os concluintes ele está ancorado no sentido inclusivo.

Portanto, os sentidos discriminador, padronizador e inclusivo não fazem parte do núcleo central das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes iniciantes e os sentidos discriminador, padronizador e especial não fazem parte do núcleo central das representações sociais dos concluintes. Então, os dois núcleos centrais têm em comum não estarem ancorados nos sentidos discriminador e padronizador, na representação de "pessoa com deficiência".

O núcleo central das respectivas representações não está ancorado no sentido discriminador, indica que esses estudantes não estão fundamentando essas representações em concepções que retratam a "pessoa com deficiência" com foco na deficiência e na utilização de atributos depreciativos que consideram essas pessoas limitadas e com muitas dificuldades de transpor as barreiras existentes na sociedade, necessitando sempre de ajuda de pessoas sem deficiência e de profissionais especializados. Esse sentido discriminador ficou representado nos elementos periféricos dos dois grupos, sendo que para os concluintes eles só apareceram na periferia distante.

Quanto ao sentido padronizador, ele também não integra os dois núcleos centrais, revelando que ambos os grupos não estão estruturando as representações em noções de homogeneidade na visualização de "pessoa com deficiência", ficando essas noções revestidas de elementos periféricos e para os concluintes, como no sentido discriminador, eles só aparecem na segunda periferia, ficando mais afastados da centralidade.

Percebemos que alguns fatos foram imprescindíveis, para que os núcleos centrais das representações sociais dos dois grupos de estudantes não ancorassem nesses sentidos. Com relação aos iniciantes, considerando que todos os participantes do estudo não tinham cursado disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva, a experiência com "pessoa com deficiência", foi considerada significativa para essa constatação. Retomamos Tardif (2002) quando afirma que a aquisição dos saberes docentes não é um fenômeno passivo, mas sempre mediado pelas experiências vivenciadas. Esses saberes apontados por Tardif (2002), derivados de fontes diversas, não se encontra desvinculado das trajetórias existenciais dos professores. Desta forma, tais aspectos irão influenciar seus pensamentos e ações, bem como sua atividade

docente. As falas dos estudantes que realizaram estágio e/ou conviveram com "pessoa com deficiência", corroboram com essa inferência:

> No meu estágio aprendi a respeitar as limitações das pessoas com deficiência, saber que aquela criança é igual a nós e só tem algumas especificidades, mas não me surpreendi com relação a saber que elas podem realizar atividades, por já ter tido experiência na minha família. (ENT/12-EIP-FRIDA KAHLO).

> Tenho uma tia que morou comigo muito tempo e agora mora com meu irmão e ela é paraplégica, convivo com ela desde criança na casa da gente e ficávamos o tempo todo com ela, aí a gente sabia das dificuldades dela, a gente sabia quando ela precisava de uma ajuda. Pelo fato da gente ter vivido com ela desde criança, para gente ela era uma pessoa normal, tratávamos ela de igual para igual. (ENT/10-EIP-DORINA NOWIL).

> Eu fui fazer uma pesquisa e tinha lá um aluno autista, inclusive após o meu contato com esse aluno eu fui buscar conhecimento sobre o autismo por interesse meu. Foi bom ter contato com ele, mas foi desafiador, difícil para mim como aluna e assim a gente fica meio que amarrado por conta da insegurança de como lidar com essa pessoa, gera uns cuidados e os cuidados não são tão diferenciados como a gente imagina, depois que a gente conhece. Eu acho que tem que ter estágio com pessoa com deficiência presente durante a formação, para você pegar o macete mesmo do dia a dia, você ver mesmo como é lidar com elas, você viver a realidade mesmo. (ENT/4-EIP- BEETHOVEN).

> Na igreja eu já convivi com uma pessoa que era surda e ela mesmo ensinava a gente algumas coisas para gente se comunicar com ela. Foi pouco tempo que passamos juntas, porque lá na igreja não tinha ninguém que interpretasse para ela, então ela passou pouco tempo lá. Foram algumas coisas poucas que ela ensinava para a gente se comunicar com ela, mais era mais por escrito, a gente escrevia para ela ler. O interessante foi o interesse dela em querer ensinar a gente ouvinte um pouco da língua dela. Tirou um pouco da visão que eu tinha da pessoa que era ela muito limitada, então esse contato quebrou um pouco do preconceito que eu tinha a respeito. (ENT/ 7-EIP-LOUIS BRAILLE).

Referentes aos concluintes, o fato de terem cursado as disciplinas e a maioria (82,5%) ter convivido com "pessoa com deficiência", em estágios, no trabalho, entre outros lugares, foi visto como facilitador para que o núcleo central não ancorasse nos sentidos discriminador e padronizador. Os registros dos estudantes reforçam essa constatação:

> A disciplina de Fundamentos de Educação Inclusiva, ela me colocou um outro olhar em relação à inclusão, porque antes eu achava que inclusão era só incluir as crianças com deficiência, mas você passa a ver a inclusão como algo muito mais amplo, que abrange outras diferenças, não só as deficiências, a questão de gênero, dos índios, etnia e aquela criança que costuma ser taxada como diferente, você começa a entender melhor o que representa a diferença e aonde elas são iguais a gente. (ENT/ 4-ECP-LOUIS BRAILLE).

> Foi ao longo do curso que eu descobri o que era realmente uma pessoa com deficiência, porque eu via um cego como uma pessoa que não via nada, e não é por aí, ver eles não veem, mas levam uma vida normal. Eu fiz um curso de Braille com uma Brailista e quando cheguei lá vi que ela era cega e fiquei impressionada porque

> para mim era uma coisa nova e daí eu fui vendo que era uma pessoa normal como a gente, a única coisa que não fazia é que não enxergava, ela ficou cega aos 17 anos, quando você não conhece e passa a conhecer essas pessoas você vê o quanto elas têm a ensinar também, você aprende muito com elas. (ENT/6- ECP-DORINA NOWIL).

> Eu achei interessante porque a gente chega com muito cuidado no trato com a pessoa com deficiência, as pessoas que eu trabalhei eram muito independentes por sinal, então isso me ensinou que a deficiência não é um limitador total da existência da pessoa, o rapaz cego circulava em todos os ambientes, assim adquiri muito conhecimento principalmente sobre o respeito e que a pessoa com deficiência não precisa de uma babá ao seu lado, eu trabalhei com surdo e com cego, mas no caso deles muita gente fica tratando diferente, mas eu achei uma relação muito de igualdade com as outras pessoas. (ENT/10-ECP-FRIDA KAHLO).

> Participei de um debate de uma vereadora, ela é cadeirante e aí ela veio dar uma palestra aqui pra falar da luta dela pelas pessoas com deficiência, e dela também, e eu tive a oportunidade de conhecer e de conversar com ela e assistir a palestra, foi bem interessante, a gente se inteirou um pouco sobre as leis e como funcionam as coisas. Eu comecei a me relacionar de forma mais natural com essas pessoas e ver detalhes que antes eu não prestava atenção. (ENT/ 11-ECP-BEETHOVEN).

Consideramos essa constatação como promissora, pois a partir do momento que as representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes de Pedagogia, não estão sendo fundamentadas nesses dois sentidos mencionados, a compreensão por parte desses estudantes, de que todas as pessoas devem ser vistas como capazes e suas peculiaridades não devem ser transformadas em características pejorativas, torna-se muito mais viável de se efetivar, pois as posturas discriminatórias e padronizadoras dirigidas à essas pessoas, traduzem situações de preconceito e estigma que precisam ser banidas e quando elas se encontram presentes no âmbito escolar dificultam o processo de aprendizagem, principalmente quando questionam a capacidade da "pessoa com deficiência" de participar das atividades de escolarização.

Concluímos então, que as diferenças nessas representações sociais se encontram relacionadas aos sentidos atribuídos aos elementos fundamentais das representações sociais de "pessoa com deficiência" de cada grupo. Convém lembrar, que o sentido especial que reveste o núcleo central das representações dos iniciantes, foi representado pelos termos *especial* e *superação.*

Percebemos que o termo *superação* dialoga com o termo *especial,* no sentido de que a pessoa considerada especial por apresentar alguma deficiência, necessita superar essa deficiência, ou seja, é como ela tivesse que deixar de ser "especial", no sentido de vencer a deficiência. Percebemos então, a construção de uma representação da deficiência associada à ideia de heroísmo e superação. Para Oliveira (2014), quando se estabelece um enaltecimento

das capacidades dos sujeitos com deficiência, também é estabelecida, a construção de um personagem heroico que, apesar de todo sofrimento, consegue superar as adversidades.

Nessa ótica, cabe apenas a "pessoa com deficiência" superar os obstáculos e não considera as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição, então a sociedade torna-se mais limitadora do que a condição da deficiência em si, " independente da deficiência, a maioria dos deficientes lutam e as vezes conseguem *superar* os obstáculos. É uma luta diária. Muitos deles são exemplos de superação para os que gozam de "boa saúde" (EIP/41-BETHOVEN).

O termo *especial*, foi utilizado pelos estudantes iniciantes para se referir a "pessoa com deficiência" como alguém diferente e por isso necessita de atenção e cuidados especiais, "é inegável que a gente tem que realmente dar uma atenção especial devido as suas diferenças e isso as tornam especiais". (ENT/7-LOUIS BRAILLE).

Silva (2012, p.438) denomina barreira atitudinal de particularização considerar a "pessoa com deficiência" como diferente das outras pessoas e quando essa barreira existe no âmbito escolar, expressa a ideia de que:

> O aluno com deficiência é "alguém com um fazer que difere de outros", coloca os alunos em dois extremos: os que apresentam um fazer igual (as pessoas sem deficiência) e os que apresentam um "fazer que difere dos outros" (as pessoas com deficiência). A barreira atitudinal consiste, pois, na particularização de que o aluno, por ter uma deficiência, demonstrará um modo particular de estudar, de aprender, quando, na verdade, todos os alunos, independente de suas idiossincrasias, traçam singulares percursos formativos.

A autora menciona também a existência da barreira atitudinal de negação, que pode acontecer quando a referência à "pessoa com deficiência" é feita considerando que todos são diferentes, tendo a interpretação de que todos em algum sentido são deficientes, ocorrendo desta maneira a negação da condição da deficiência que pode implicar na supressão de condições necessárias para que a equiparação de oportunidades aconteça, negando este direito às pessoas com deficiência (SILVA, 2012). Vejamos um registro que materializa a particularização:

> Somos todos diferentes, toda pessoa é deficiente, porque assim; eu preciso de óculos eu tenho uma deficiência, você precisa de óculos você tem uma deficiência. O termo deficiência foi um termo criado para diferenciar eles da gente, mas se pararmos para observar todos nós temos deficiência mesmo que não seja auditiva, visual, síndrome de down, mas todo mundo vai ter uma, então esse termo deficiência foi mais usado para diferenciar eles da gente. Por que ninguém é normal, até as crianças hoje em dia, quero saber qual criança hoje em dia é normal? (ENT/1-DORINA NOWIL).

Diante dessas reflexões, podemos inferir que visualizar as pessoas com deficiência como super-heróis, necessitados de cuidados e atenção diferenciados ou perceber "todos" como diferentes pode fazer surgir barreiras atitudinais por parte desses estudantes iniciantes, que contribuam para a diminuição das expectativas de realização e de potencialidades dessas pessoas.

Desta forma, consideramos que a formação inicial de professores contribui para a elaboração de representações sociais de "pessoa com deficiência" dos seus estudantes, compatíveis com os princípios inclusivos, não favorecendo a criação de barreiras atitudinais quando oferece mais oportunidades de experiência com essas pessoas, através de estágios e atividades acadêmicas em consonância com os conteúdos específicos da Educação Inclusiva. Podemos encontrar um exemplo dessa contribuição na fala de um estudante concluinte abaixo:

> No campo teórico foi uma maravilha, a gente ampliou as leis, as diretrizes, os movimentos sociais, as convenções que aconteceram e que acontecem no mundo, todo esse movimento do estado brasileiro, essas prerrogativas internacionais, essas pressões, as especificidades das deficiências, tudo isso foi pontuado nessas disciplinas. Depois, no estágio eu coloquei na prática os conhecimentos que adquiri na formação. A teoria que eu lia e tudo, quando chegava lá na prática era mesmo. (ENT/5-ECP -DORINA NOWIL).

Com relação ao núcleo central dos estudantes concluintes, conforme mencionado ele está ancorado no sentido inclusivo, representado pelos termos capaz e humana. O sentido inclusivo, por se encontrar imbuído do modelo social da deficiência, não "culpa" o indivíduo nem tenta transformá-lo num problema, reconhece os direitos das pessoas com deficiência à plena participação como cidadãos e envolve a sociedade na identificação de soluções.

Silva (2012) afirma que é coerente pensar que as barreiras sociais que impedem essa plena participação da "pessoa com deficiência", só podem ser removidas a partir do entendimento de que todas as pessoas são iguais por pertencerem ao gênero humano e que as diferenças que as constituem são inerentes a esse gênero. Nessa ótica, a deficiência está, então, nas barreiras sociais que excluem essas pessoas do acesso aos direitos humanos básicos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, corrobora com essa reflexão quando considera que a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoa com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que dificulta a

plena participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Compreendemos que os estudantes concluintes, quando estruturam as representações sociais de "pessoa com deficiência" nos termos *capaz* e *humana*, termos que segundo Abric (2000) significam o consenso grupal em relação ao objeto, estão lidando de forma mais natural com as questões referentes à condição da deficiência, o que pode favorecer a diminuição de barreiras atitudinais, além de contribuir para que eles acreditem que todos os alunos podem aprender e ter sucesso na escola.

É oportuno destacar, que não estamos considerando que representar a "pessoa com deficiência", com base em princípios inclusivos significa dizer que esses estudantes estejam aptos para atuar pedagogicamente com essas pessoas, só por assim representá-las, mas essa compreensão de que são pessoas *capazes* de demonstrar o seu potencial e de que as diferenças estão sendo consideradas como qualidades *humanas*, sinaliza uma postura inclusiva que incorpora atitudes de respeito, aceitação, abertura e solidariedade.

Concordamos com Segalla (2012), quando afirma que "aprender em meio às diferenças é saudável e estimulante. Sem dúvida é assim que se prepara NA cidadania para o exercício DA cidadania e para o pleno desenvolvimento humano" (p.129). Consideramos a partir das nossas análises, que a formação inicial de professores tem contribuído para a construção de representações sociais de "pessoa com deficiência" dos seus estudantes, mais compatíveis com os princípios inclusivos, oportunizando através dos seus conteúdos formativos uma "mudança de olhar" em relação à essas pessoas, como podemos observar nos registros que seguem:

> Adquiri muito conhecimento, a minha visão de mundo antes de entrar na graduação era uma, depois que eu entrei aqui na graduação em Pedagogia eu tive uma visão de mundo muito ampliada em todos os sentidos, principalmente sobre a pessoa com deficiência, até porque aqui na instituição eu comecei a perceber que essa instituição não se preocupava muito com a questão da deficiência, do aluno com deficiência. Percebi que precisava de mais debate, de chamar a sociedade civil aqui para dentro, essas associações, esse povo que está engajado nessa militância, cadê essas vozes aqui dentro? Era algo que eu não percebia e percebo pouco aqui dentro desse espaço, mas já existe, uma mudança de olhar. (ENT/15-ECP-LOUIS BRAILLE).

> Eu achei muito bom, porque eu mudei a minha concepção justamente a partir dessas aulas, a partir do convívio dos saberes dos professores, que são bem atuais e a gente quando vai para a literatura a gente vê aquelas representações sociais, os conceitos e como isso muda e os conhecimentos dos professores me ajudaram muito a compreender esse universo das pessoas com deficiência. (ENT/13- ECP- FRIDA KAHLO).

E averiguamos ao longo desta pesquisa, que os saberes docentes inclusivos presentes na formação inicial somados a experiência com "pessoa com deficiência", contribuirão para que os futuros docentes se tornem mais aptos para organizar e utilizar práticas pedagógicas e estratégias curriculares de formas diversificadas, e que respeitem e estimulem as diferentes expressões utilizadas por cada aluno para demonstrar o seu potencial, levando-se em consideração as especificidades de cada comunidade escolar. A esse respeito os estudantes nos dizem:

> Assim, aprendi muito nas disciplinas, mas a questão da carga horária é pouca porque tem muita coisa para gente ver e temos que ver outras deficiências, além do autismo, da deficiência motora, da intelectual, tem outros campos e outras deficiências que a gente precisa conhecer e saber que a gente sabe muito por alto e precisa ampliar mais e ter um campo de estágio para gente, para conhecer na prática a vivência. [...] então eu acredito que deveria ter mais conhecimentos, tendo mais disciplinas e mais estágios. (ENT/ 2-ECP-BEETHOVEN).

> Eu acho importante fazer estágios sim. Uma coisa é você ver na disciplina as noções de inclusão e outra coisa é você ver isso na prática, eu, por exemplo, tinha no estágio da educação infantil, crianças com deficiência e a gente via crianças brincando juntas, aprendendo juntas, a gente vê na prática isso e eu considero importante. Então, eu adquiri bastante conhecimento no estágio, porque eu vi o quanto a formação dava base para você, mas você não poderia ficar só na formação, você tinha que buscar outros conhecimentos, outros materiais, outros recursos para trabalhar com pessoas com deficiência, seja qualquer deficiência. (ENT/ 9-ECP-DORINA NOWIL).

Consideramos importante que não só as disciplinas específicas de Educação Inclusiva tragam em seus programas referências sobre esses significativos conteúdos, mas, também, outras disciplinas das matrizes curriculares, pois, conforme consideram Amaral e Rabelo (2003), a reorganização da política educacional de formação de professores, nos cursos de Pedagogia, em tempos de inclusão, virá fortalecer a transformação para a construção de uma sociedade mais humana e de uma educação de qualidade para todos.

Segundo Masetto (2003), de maneira geral, uma disciplina vale pelo conteúdo que aborda, aprofunda e discute. Ele afirma que, porém, não é a disciplina que exclusivamente delimita o seu conteúdo; este também depende do curso, do profissional que se deseja formar e de suas necessidades. Portanto, a forma como os conteúdos são abordados contribui também para a apropriação de valores, princípios, convicções e visões de mundo. Vejamos um exemplo de um estudante que utilizou conhecimentos adquiridos em uma disciplina não específica de Educação Inclusiva e colocou em prática:

> [...] no momento que eu estava ali com aquela criança com deficiência eu tive que readaptar a minha didática e inclusive trazer os materiais pedagógicos, jogos educativos, jogos lúdicos, para que eu pudesse trabalhar aquela mesma disciplina

> que eu trabalhava com os alunos normais, trabalhar com aquele autista de uma forma adaptada. O que eu aprendi na disciplina de Educação Infantil eu coloquei em prática, isso foi muito gratificante, fazendo as adaptações para aquela criança com o autismo. (ENT/ 3-ECP-LOUIS BRAILLE).

O paradigma da Educação Inclusiva, como vimos no decorrer deste estudo, implica mudanças de atuações, de posturas e de práticas pedagógicas, por parte das instituições educacionais, com relação aos processos de ensino e de aprendizagem. Consideramos, então, que a formação de professores em tempos de inclusão, poderá contribuir realmente para o surgimento de uma sociedade que valorize mais os seres humanos e que lute em prol da remoção das barreiras sociais e atitudinais que cerceiam os direitos fundamentais da "pessoa com deficiência", formando profissionais mais críticos, capazes de promoverem as mudanças sociais e educacionais na direção de uma sociedade onde o respeito à diversidade seja o primado da existência humana.

Apresentaremos a seguir, as considerações finais da nossa pesquisa e suas contribuições para a formação docente em tempos de inclusão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Eu acho importante além de cursar disciplinas, fazer estágios, porque a gente vê muito nas escolas, alunos com deficiências, alunos com transtornos, e muitas vezes a formação aqui do curso ela não dá conta de tudo, não existe nenhum estágio que seja curricular mesmo, que você vá lidar diretamente com o aluno com deficiência, então, é uma oportunidade muito válida. Eu, por exemplo, não quero só teoria, eu quero ver como se faz na prática. (ECP/7-FRIDA KAHLO).

Este estudo surgiu do interesse em compreender as representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da cidade do Recife e Região Metropolitana, bem como, as implicações das representações para a prática docente desses estudantes. Adotamos como aporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), originada por Serge Moscovici, e a Teoria do Núcleo Central (TNC), iniciada por Jean-Claude Abric, também denominada abordagem estrutural.

Nesta investigação acadêmica, partimos do pressuposto que vivenciar experiências com "pessoa com deficiência", no curso de Pedagogia, contribui para a construção de representações sociais mais compatíveis com os princípios da Educação Inclusiva. Neste estudo, tivemos acesso ao conteúdo, à estrutura interna e ao núcleo central dessas representações, reconhecendo uma de suas primeiras peculiaridades, que é tornar o não familiar em familiar, revelando melhor o objeto posto para este estudo, no caso, "pessoa com deficiência". Consideramos que identificar a estrutura das representações, possibilitou adquirir uma visão geral dos sentidos que circulam em torno do objeto e suas importâncias.

Apresentamos também, como objetivo, verificar se haveria semelhanças e diferenças na construção de um campo representacional de "pessoa com deficiência" para os estudantes, divididos em dois subgrupos; os iniciantes e os concluintes. No tocante à comparação entre as representações mantidas por dois grupos distintos, a Teoria do Núcleo Central (Abric,2000) adota um critério a partir do qual elas serão diferentes se- e apenas se -os núcleos centrais forem compostos de elementos significativamente diferentes, o que evidenciamos neste estudo.

Para atender ao proposto acima, utilizamos uma perspectiva plurimetodológica. Recorremos a três instrumentos de coleta de dados: Associação Livre de Palavras (TALP), Entrevistas Semiestruturadas, Teste do Núcleo Central e o Método de Constituição de Palavras, objetivando identificar os elementos constitutivos e os elementos centrais e

periféricos das representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia. Cada etapa realizada relacionava-se com as demais, direcionando para o aprofundamento das relações em situações que exigiam um rigor epistemológico que, para atendê-lo, precisamos de muito empenho referente às análises empreendidas, pela complexidade que foi sendo delineada. Complexidade esta, reconhecida por Moscovici (1978), quando considera que o ato de representar não configura um processo simples, pois o objeto carrega um sentido simbólico.

Com o propósito de delimitar o nosso objeto de estudo e compreender por que as representações foram emergindo dos dados qualitativos, necessitamos investigar quantitativamente: Quais os locais onde os estudantes de Pedagogia tiveram experiências com "pessoa com deficiência"? Quais as características das deficiências das pessoas com quem eles tiveram experiência? Para Silva (2008), a realização dessas indagações se faz necessária, por entendermos que as representações sociais são, simultaneamente, produto e processo, podendo ser consensuais e contraditórias no interior de um grupo, bem como, com relação a sua construção, estão inseridos "a dimensão da informação, o campo da representação, ou imagens e a atitude do sujeito diante dos objetos sociais. Tudo isso – acrescido o contexto social e as circunstâncias – gera qualificação da representação". (p.191).

Constatamos que, investigar a representação social de "pessoa com deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia, tendo como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS), revelou se tratar de um objeto simbólico que requereu uma metodologia específica. Retomando o nosso percurso investigativo, inicialmente utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), uma técnica projetiva, que nos permitiu o levantamento do conteúdo dessas representações, e através do *software* EVOC tivemos acesso às palavras do possível núcleo central e os termos que compunham o sistema periférico das representações dos estudantes.

Os nossos resultados revelaram, que as representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes dos cursos de Pedagogia, estão inseridas em quatro categorias distintas, cada uma relacionada aos sentidos atribuídos a essas pessoas: sentido discriminador, sentido padronizador, sentido especial, sentido inclusivo.

No sentido discriminador, o grupo de termos que o compõe, *carente, dependente, discriminada e excluída*, denotaram que as representações sociais de "pessoa com deficiência", imbuídas nesse sentido, possuem influências do modelo médico da deficiência. Para os estudantes iniciantes, essas representações estão, em sua maioria, presentes no possível núcleo central, significando que esses termos foram muitos evocados e considerados

importantes para esses estudantes, dado preocupante, pois estão revestidos em consensos negativos referentes às pessoas com deficiência. Foi constatado que essas representações emergiram de estudantes iniciantes, que não tinham cursado disciplinas específicas de Educação Inclusiva, e tiveram menos experiência com "pessoa com deficiência".

Com relação aos estudantes concluintes, os termos inseridos no sentido discriminador estão todos localizados na segunda periferia, dado este que apontou serem esses elementos os menos considerados para representar "pessoa com deficiência" por esses estudantes.

O sentido de padronização, incluiu os termos *carinhosa*, *feliz, inteligente, sensível, amorosa, ativa, importante, sociável* e *verdadeira*. Esse sentido visualiza a "pessoa com deficiência" pela lupa da igualdade de sentimentos e características de personalidade. Para os estudantes iniciantes, esses termos foram mais evocados; para os concluintes, eles apareceram mais na segunda periferia, então, foram considerados menos importantes.

Com relação ao sentido especial, ele foi formado pelos termos *especial, superação, diferente, atenção, guerreira, necessidade e solidariedade*, esse sentido registrou a marca da diferença quando representou a "pessoa com deficiência". Para os estudantes iniciantes, esse sentido foi fortemente evidenciado, o termo *especial* foi o mais evocado, e o termo *superação*, o mais hierarquizado. Para os concluintes, esse sentido foi menos marcante nas suas representações, e nas justificativas desses estudantes para os usos desses termos, que apesar de denotar um olhar diferenciado, reconhecia potencialidades na "pessoa com deficiência".

Por último, no sentido inclusivo, estão presentes os termos *capaz, humana, igual, inteligente, pessoa, normal, cidadã, direito, importante, inclusão, respeito e acessibilidade* que referendaram o modelo social da deficiência. Para os iniciantes, a zona de contraste teve uma evidência significativa desses termos, e foi constatado que essas representações emergiram de estudantes que conviveram com "pessoa com deficiência", e que não tinham cursado disciplinas. Outros termos, com esse sentido, foram localizados na segunda periferia, sendo considerados menos importantes.

Entendemos, neste estudo, que o modelo social da deficiência, baseado em direitos, determina a criação de políticas públicas que objetivem a inclusão com a participação ativa e autônoma das pessoas com deficiência. Portanto, perante esse modelo, não cabe apenas à pessoa com deficiência" superar os obstáculos, como preconiza o modelo médico, pois ele releva o fator político para que se admita a necessidade de superarem-se as barreiras sociais, educacionais, políticas, tecnológicas e culturais.

O sentido inclusivo, foi o mais utilizado pelos estudantes concluintes para representar "pessoa com deficiência", o termo *capaz* foi o mais evocado e o mais hierarquizado de todos e

o termo *humana* ficou em segundo lugar. Essas representações emergiram de estudantes que cursaram as disciplinas específicas de Educação Inclusiva e que conviveram com "pessoa com deficiência" durante a sua trajetória existencial e acadêmica. Esse resultado fortaleceu a tese que vivenciar experiências com "pessoa com deficiência" no curso de Pedagogia contribui para a construção de representações sociais mais compatíveis com os princípios da Educação Inclusiva, conforme preconizamos no início deste estudo.

Os nossos resultados revelaram também, que as representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia são diferentes, pois elas estão estruturadas em torno de núcleos centrais diferentes. Abric (1998), destaca o significado atribuído ao sistema central, ao afirmar:

> A organização de uma representação apresenta uma característica particular, não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representação o seu significado. (ABRIC, 1998, p.19).

Os termos; *especial* e *superação* configuram os elementos estruturantes das representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes iniciantes, e estão inseridos, como vimos, no sentido especial, que significa utilizar a ótica da diferença para representar essas pessoas, sem considerar a diferença uma característica do ser humano que precisa ser respeitada e valorizada. Pierucci (1998) alerta para o fato de que o discurso da diferença pode trazer algumas ciladas, tal como fundamentação da desigualdade.

Refletimos, nas nossas análises, que esse mencionado resultado é fonte de preocupação com relação às implicações dessas representações para a futura prática docente dos estudantes iniciantes. Nesta construção representativa, destacamos a importância da experiência com "pessoa com deficiência", no intuito que, a partir dessa experiência, essas representações possam ir sendo modificadas, oportunizando práticas docentes mais inclusivas. Mrech (1999) considera que "a educação é um processo contínuo de mudança. A educação é um vir -a- ser. Nós não somos o que vivemos ontem e nem seremos o que viveremos e perceberemos amanhã" (p.26). Parafraseando Mrech (1999), consideramos que a representação social também é um vir-a-ser, pois, nós não somos o que representamos ontem e nem seremos o que representaremos amanhã.

Para os estudantes concluintes, conforme constatado, os elementos estruturantes das representações sociais de "pessoa com deficiência" estão imbuídos do sentido inclusivo, configurado pelos termos *capaz* e *humana*. Realizando uma reflexão paralela com os

postulados de Abric (1998), quando ele reconhece o papel das novas práticas nas transformações das representações sociais, e esclarece esse metabolismo tendo como base o sistema periférico, que é mais flexível e menos resistente à mudança do que o sistema central. Podemos inferir que o núcleo central das representações sociais desses estudantes vem sofrendo transformações, e que essas podem estar relacionadas com as experiências vivenciadas com "pessoa com deficiência", pois o sistema periférico dessas representações está contemplado pelos elementos: *normal, direito, cidadã, importante*, *inclusão*, *respeito* e *acessibilidade*, que estão revestidos do sentido inclusivo.

Consideramos, ao final deste estudo, que o fato das representações sociais de "pessoa com deficiência", dos estudantes concluintes, estarem ancoradas no sentido inclusivo, significa que esses futuros docentes terão mais possibilidades de (re) pensar a diferença com outro olhar, reconhecendo as potencialidades, limites e habilidades dessas pessoas, compreendendo que para uma educação ser inclusiva, suas relações precisam estar fundamentadas na ética dos direitos humanos.

Convêm lembrar, que denominamos para este estudo saberes docentes inclusivos, todos os saberes relacionados à Educação Inclusiva e, ao final dessa produção, consideramos como saberes docentes experienciais inclusivos, os saberes construídos na significativa interação com essas pessoas. A esse respeito, González (2002) afirma que a ansiedade e a rejeição, que muitos professores manifestam diante da inclusão, em aulas, de alunos com deficiência, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação, e com a inexistência de experiência.

Concordamos com Costa (2012), quando almeja que nossas pesquisas contribuam para que os professores sejam desafiados a viver experiências com alunos com as mais diversas e diferentes maneiras de aprender, com os quais possam se identificar na sala de aula e, assim, esses alunos não sejam mais separados uns dos outros e de si mesmos. Acrescentamos a esse pensamento da autora, a importância dessas experiências começarem na formação inicial, pois consideramos de extrema importância - para os futuros docentes-vivenciarem experiências com alunos com deficiência, em que eles possam desenvolver a capacidade de reflexão crítica, questionando e confrontando suas crenças sobre esses alunos e aprendendo a aplicar seus conhecimentos na situação prática.

Entendemos como Martins (2012), que a formação dos profissionais de ensino, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Segundo a autora, para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser conferida também à sua formação continuada, de

acordo com os princípios de atenção à diversidade, e essa formação deve ser entendida "como um processo permanente, capaz de ressignificar o contexto social e a cultura escolar, ao assumir práticas inclusivas" (p. 155).

Consideramos então, que a formação continuada pode ser um instrumento para aprimorar as práticas inclusivas e, possivelmente, suprir ou preencher as lacunas de sua formação inicial. Porém, como bem destaca Mrech (1999), mesmo que se trabalhe os saberes mais específicos, sempre nós iremos nos ver com a impossibilidade da existência de um "saber total" a respeito de quaisquer assuntos, tendo em vista a singularidade apresentada pelos sujeitos.

Neste estudo de tese, propomos-nos a compreender as representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia, bem como as implicações das representações para a prática docente desses estudantes. No entanto, que saberes docentes que os estudantes de cursos de Pedagogia consideram necessários para atuar profissionalmente com "pessoa com deficiência"? Como esses saberes são adquiridos? Quais as semelhanças e diferenças desses saberes, com relação às experiências desses estudantes com "pessoa com deficiência"? Ao longo do nosso texto, fizemos referências à importância dos saberes docentes inclusivos, mas consideramos elementar o nosso empenho em retratar os saberes que possam fundamentar práticas docentes que venham a ser consideradas inclusivas. Dessa forma, futuras investigações guiadas por esses questionamentos, poderão contribuir para uma melhor compreensão dos espaços que a formação inicial vem proporcionando para a construção desses saberes.

A aceitação da pessoa com deficiência na sociedade é, sem dúvida uma grande barreira a ser ultrapassada. Nesse sentido, a formação de professores- em tempos de Inclusão- ao favorecer a experiência entre os seus estudantes e pessoas com deficiência, contribui para que as diferenças possam ser percebidas como uma condição real e inerente à vida. E acreditamos que esta referida experiência, possa facilitar o entendimento dos futuros docentes, que essas diferenças precisam ser respeitadas e compreendidas como algo que faz parte da humanidade. Como afirmado por Eco (1989), os seres humanos são muito diferentes entre si e essas diferenças podem ser uma fonte de enriquecimento para todos.

Ao finalizarmos esta pesquisa, podemos compreender de -forma significativa- a importância de pensar a formação de professores considerando a construção de saberes docentes, frutos da experiência nos estágios com a presença de alunos com deficiência, e da experiência no percurso formativo com "pessoa com deficiência" (alunos e professores). Esses saberes construídos nessa experiência, somados aos saberes disciplinares de Educação

Inclusiva, possibilitam a construção de representações sociais, por parte dos futuros docentes mais compatíveis com os princípios da inclusão, como vimos nos nossos achados neste campo empírico pesquisado.

A conclusão desta produção acadêmica significa mais uma bandeira levantada em prol de uma educação de qualidade para todos -abrangendo os alunos com deficiência- e que a batalha pela inclusão escolar, pela valorização da diversidade humana e pelo reconhecimento e aceitação das diferenças tem que continuar, pois todos que fazem parte deste planeta Terra precisam acreditar que qualquer ser humano possui potencialidades e que as formas de inclusão almejadas são todas que incluem respeito, afeto e dignidade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**, Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais.** Goiânia: AB Editora, 1998.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: Jodelet, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimento recente. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S.(Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.

AGUIAR, Márcia Ângela; SHEIBER, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 20, n.69, p. 220- 238, dez. 1999.

AINSCOW, Mel. **Necesidades especiales en el aula**. Madrid: UNESCO, 1997.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

_____. **Prática Pedagógica**: Um estudo de caso em escolas com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. 2014. Tese (Doutorado em Educação) -Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

ALLOUFA, J.; MADEIRA, Margot. **Representações da educação**: que relação é esta? In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 2., 1995, Natal. **Anais**... Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Université de Caen, 1995, p.15.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Pesquisa em representações sociais: fundamentos teóricos metodológicos. **Serviço Social**, n. 9, p. 129-158, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da educação**, São Paulo, n.14/ 15, p.17-32, 2002.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p.579-594, out./dez. 2007.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Pesquisas em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, Z. Sheyla (Org.). **Formação de educadores**: O papel do educador e sua formação. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOY NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p.16.

ARAÚJO, Clarissa Martins. **A Prática Docente Inclusiva** - o papel da escola na produção de saberes voltados ao aluno com deficiência. In: Martins, Lúcia de Araújo Ramos; Silva, Luzia Guacira dos Santos. **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2009.

ARAUJO, Luiz Alberto David. A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seus reflexos na ordem jurídica no Brasil. In: FERRAZ, C. V, et al. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 129-150, nov. 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2011.

BATISTA NETO, José. Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino de história. In: SILVA, Aída Maria Monteiro (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: Bagaço, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BATISTA, Cristina A. M.; MANTOAN, Maria Tereza E. **Educação Inclusiva**: Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BAZANTE, Tania Maria Goretti Donato. **Quando as (in) certezas e as esperanças se (des) encontram**: um estudo das representações sociais dos professores sobre educação especial na rede estadual de ensino. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/ RN**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

BORGES, Cecilia; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 11-26, abril 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n° 1793, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a complementação dos currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/educacaoespecial>. Acesso em: 2 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Série legislação).

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 2 jun. 2014.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível** em < http://www.planalto.gov.br/ccivil/ato 2004-2006/ 2004/decreto/ d5296.htm>. Acesso em: 05 jan.2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Dispõe sobre o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Disponível em: <www.ftp://ftp.fnde.gov.br/web >. Acesso em: 27 mar.2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP** n.1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Oficial [da] República Federativa do Brasil **Diário**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

_____. **Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Portaria nº 661, de 14.10.08**. Disponível em http://www.mc.gov.br/o-ministerio/legislacao/portarias/portaria-661.pdf . Acesso em 19/02/15.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp.pdf> . Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 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. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Brasília: 2007. 48p. Acesso em 15/11/14.

_____. **Decreto legislativo nº 186, de 20 de agosto de 2008b**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Decreto Nº 6.571/2008**, de 17/09/2008a, da Presidência da República, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 13-dezembro-2014.

_____. **Resolução CNE/CEB**, Nº 4 de 02/10/ 2009, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne >. Acesso em: 16 nov. 2014.

_____. **NOTA TÉCNICA / SEESP/GAB/Nº 11/2010**, de 07/05/2010, estabelece orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne >. Acesso em: 16 nov. 2014.

_____. **NOTA TÉCNICA / SEESP/GAB/Nº 9/2010**, de 09/04/ 2010, estabelece orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne >.Acesso em 16 nov. 2014.

_____. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

_____. Mensagem n° 246, de 6 de julho de 2015. Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1° do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade, o Projeto de Lei n° 6, de 2003 (n° 7.699/ na Câmara dos Deputados), que "Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) ". **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 set. 2015.

_____. **Decreto N. 6.571/2008, de 17/09/2008**, da Presidência da República, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº.

9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008a.

BARCELOS, Ana Paula de. A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais. In: FERRAZ, C. V, et al. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRYANT, Diane Pedrotty; BRYANT, Brian R. **Assistive technology for people with disabilities**. Boston: Addison Wesley, 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional:** formação inicial e continuada. São Paulo: Unesp, 1999. p.149-164.

_____. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2004.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CANDAU, Vera. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Alternativas no ensino da didatica.** Campinas: Papirus, 1997.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, M. R. Entre a Busca da Verdade e a Identificação do Consenso: reflexões sobre a pesquisa em representações sociais. In: Coutinho, M. P. L. et al. (organizadores). Representação Social: abordagem interdisciplinar.João Pessoa. Editora Universitária, UFPB, 2003, p. 161-170.

CHAVES, Eduardo O. C. O. Curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos Cedes**, ano 1, n. 2, p. 47-69, 1980.

CONTRERAS, D. José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Valdelúcia. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? A. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Colaboração, trabalho em equipe e as tecnologias de comunicação**: relações de proximidade em cursos de pós-graduação. 2000. 183 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COUTINHO, Marta Callou Barros. **A construção dos saberes docentes dos professores do curso de Pedagogia em instituições do Ensino Superior do sertão pernambucano e a inclusão educacional de pessoas com deficiência**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CRUZ, Gisele Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais; Rio de Janeiro: Walk, 2011.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 20013.

DELIBERATO, Débora. Tecnologias Assistivas: Uso dos sistemas de Comunicação Alternativa na sala de aula. In: MARTINS, Lúcia; Pires, Gláucia; Pires, José (Orgs.). **Caminhos para uma Educação Inclusiva**: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.115, p.39-54, mar.2002.

DURKHEIM, Emile. "**As regras do método sociológico".** Pensadores. São Paulo: Abril, 1978, p.79.

ECO, Humberto. O Pêndulo de Foucault. São Paulo: Editora Altaya, 1989.

ELLIOT, J. Recolocando como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria G.; Fiorentini, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 137-152.

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 9., 1998, Campinas, SP. **Anais eletrônicos**... Campinas, SP: ANFOPE, 1998. Disponível em: <http://lite. fae. unicamp. br/anfope >. Acesso em: 20 jun. 2014.

FABRIS, Eli; LOPES, Maura Corcini. Quando o "estar junto" transforma-se numa estratégia perversa de exclusão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, São Carlos. **Anais**... São Carlos: UFSCAR, 2003. Disponível em:< http://www. rizoma. ufscar. br>. Acesso em: 17 mar. 2014.

FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FÁVERO, Eugenia. Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.173-186.

FERREIRA, Elisa; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político- pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial. In: BICUDO, Maria AparecidaViggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da Silva (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Unesp, 1999. v.2

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

FONSECA, Ricardo Tadeu. O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem. In: FERRAZ, Carolina. Valença et al. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. São Paulo: Junqueira & Marin, 2009.

GUATEMALA. Assembleia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 48, p.248-260, ago.1994.

GATTI, Bernardete Angelina (Org.). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 479 p.

GIANFALDONI, Monica Helena T. A.; MOROZ, Melania **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano, 2002.

GILLY, Michel. **As Representações sociais no campo da educação.** In: JODELET, D. As representações sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

GLAT, Rosana. **Questões atuais em educação**: a integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Livraria Sette Letras, 1995.

_____. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, n.1, p. 35-39, out. de 2003.

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S. L.; De Coste, D. C. (Org.). **Handbook of Augmentative and Alternative Communication**. San Diego: Singular Publishing Group, Inc., 1997. p. 3-20.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

GÓMEZ -PÉREZ. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONZÁLES, Antônio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUARESCHI, Pedrinho. "Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUIMARÃES, Orquídea Maria Souza **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente**: um olhar a partir do ensino fundamental. 2004. 167 f. Dissertação

(Mestrado em educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em:< http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010> Acesso em: 17 abril 2014.

INEP. **Censo escolar-matrícula.** Disponível em:<www.inep.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2011.

JANUZZI, G. S. de M. A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JODELET, Denise. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS. M.C. **História social da criança do Brasil.** São Paulo: Cortez. 1997.

_____. **Lés representations sociales**. Paris: PUF, 1989.

_____. Representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. **Loucuras e representações sociais**. tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Loucuras e representações sociais**. tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. A fecundidade múltipla da obra "A Psicanálise, sua imagem e seu público". In: ALMEIDA, Angela Maria; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.) **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technnopolitik, 2011.

JOHNSON, R.M. **Guia dos símbolos de comunicação pictórica- The Picture communication symbols guide (PCS).** Tradução de G. Mantovani; J.C Tonolli. Porto Alegre: Click, 1998.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis; Vozes, 2008.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.) **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes,2012.

LAROSSA, Jorge; LARA, N. P. (Org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, Andreza, M. **O "bom aluno" nas representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife**. Recife, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Laêda Bezerra. **O que é construtivismo?** estudo de representações sociais com professores do Recife. 2003. Tese. (Doutorado em Educação)- Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

_____. A Formação docente e o compromisso com a inclusão social: dois olhares que se entrecruzam. In: SILVA, Aída Maria Monteiro (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social: XVIII ENDIPE, Recife, PE, 23 a 26 de abril de 2006. Recife: Bagaço, 2006.

_____. Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: Machado, Laêda Bezerra (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2013.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva**: Políticas, Paradigmas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MADEIRA, Margot. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 171, p. 129-144, 1991.

_____. **Representações sociais de professores sobre a própria profissão**: à busca de sentidos. Petrópolis, RJ: Universidade Católica de Petrópolis, 2000. Disponível em: < http:/// www.anped.org.br/reuniões/23/textos/ 2077t.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2014.

MADEIRA, Margot; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Representações sociais e pesquisa em educação. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Pesquisas em representações sociais e educação**. Blumenau: Edifurb, 2009.

MAGALHÃES, R.C.B.P. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAIA, Lícia. **Les représentations des mathematiques et de leur enseignement: exemple des pourcentages**. 1997. Tese (Doutorado)- Universite Paris V. Sciences Humaines, Sorborne, 1997.

MAIA, L. O ensino da geometria: analisando diferenças nas representações. Projeto de Pesquisa.UFPE,1999.

MANTOAN, Maria Tereza. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MALDANER, Otavio Aloísio. Concepções epistemológicas no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (orgs.). Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. Campinas/Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão, In: STOBAUS,C.D& MOSQUERA,M. (Org.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.p.27-40.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos et al (Org.). Inclusão: compartilhando saberes. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Análise de dois cursos de Pedagogia, do PROBÁSICA/ UFRN, no tocante à formação inicial de docentes para a atuação em classes inclusivas. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonlçalves; HAYASHI, Maria Cristina Innocentini (Org.). **Temas em educação especial**: múltiplos olhares. São Paulo: Junkeira & Marins, 2008.

_____. Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C; MANZINI, E.J; BUSTO, R.M; TANAKA, E. D.O; FUJISAWA, D.S (Org.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

_____. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MASETTO, M. Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**.São Paulo: Summus, 2003.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Atendimento Educacional do aluno com paralisia cerebral: Uma experiência de formação continuada. João pessoa: editora Universitária da UFPB, 2008.

MELO, Luiz Gustavo Valença de. O acesso à justiça da pessoa com deficiência: Processo civil e aspectos procedimentais. In: FERRAZ, Carolina Valença et al. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato (Org.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p.221-230.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

_____. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 13ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

MOLINER, P. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau dês représentations sociales. In GUIMELLI, C. **Structure et transformations de représentations sociale**s. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 199-232.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, PUF, 1961.

_____. **A Representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Sociedade contra natureza**. São Paulo: Editora Francisco Alves, 1994.

_____. **Representações sociais**. Petrópolis: Vozes. 2003.

_____. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

MRECH, L.M. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo, Editora Pioneira Educação, 1999.

MRECH, Leny Magalhães. Falta capacitação na área de Educação Inclusiva. **Jornal da AME**, São Paulo, 2 jul. 2002.

NOVAES, Adelina de Oliveira et al. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Ângela Maria; SANTOS, Maria de Fátima. S; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.) **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technnopolitik, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995b.

_____ (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, Célia Maria F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.74, p.27-42, abr. 2001.

NUNES, L. R. O. P. **E se não podemos falar?** A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala. Consciência: Boletim Informativo do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, 1999.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: PINHO, Sheila Zambello (Org.). **Formação de educadores**: O papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador.** 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do portal do professor do MEC. 222f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: Moreira, Antonia Silva Paredes et al (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde A. **Saberes imaginários e representações na educação especial**: a problemática da ética e da diferença e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos Santos (Org.) **Política de educação Inclusiva e formação de professores no município de Ananindeua-Pará**. Belém: CCSE-UEPA, 2008.

OMOTE, Sadão. **Estereótipos a respeito de pessoas deficientes**. São Paulo: Didática, 1994.

OMOTE, Sadão. A formação do professor em educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p.153-169.

MONTREAL. Organização Mundial da Saúde. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual 06 de outubro de 2004**. Montreal, 2004.

PELOSI, Miryam Bonadiu. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro**: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.95-114.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiróz/ EDUSP, 1994.

PIERUCCI, Antonio. Flávio.**As ciladas da diferença**.São Paulo: Editora 34, 1999.

PIOVESAN. Flávia. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: inovações, alcance e impacto. In: FERRAZ, Carolina Valença et al. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva 2012.

PIRES, José. **Formação para a inclusão**: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-formador. In: MARTINS, Lúcia Araujo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. (Org.). **Políticas e práticas educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2009.

PRIETO, Rosangela Galvão. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIM, Marly; SILVA, Shirley (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____ . Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN; Maria Tereza Égler; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Educação inclusiva com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: qual formação de professores? In: Pinho, Z. S. (Org.). **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: UNESP, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido et.al. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed.São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção saberes da docência).

PIMENTEL, Suzana. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RAMOS, Rossana. **Passos para a Inclusão**: algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBAS, João Baptista Cintra. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007.

RIESER, R. **The social model of disability: invisible children**. In: JOINT CONFERENCE ON CHILDREN, IMAGES AND DISABILITY, 1995.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SALES, Mônica Patrícia da Silva. Docência no ensino superior em foco: práticas pedagógicas e construção de representações sociais. In: Machado, Laeda Bezerra (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2013.

SANT'ANA, Fernanda Maria Araújo. **Desvelando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e do normal superior à luz da teoria da inclusão.** 2005. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SANTANA, Maria Zélia de. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA VOLTADA PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 241f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. "A dialética da exclusão/inclusão" na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEEBA**: Educação e contemporaneidade, Salvador, v.11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002. Disponível em: < http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero17.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005. p.15-38.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 10, n. 57, p.8-16, jul./ago. 2007.

SEGALLA, Juliana Fonseca. Direito à educação. In: FERRAZ, C. V, et al. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Rejane Dias da. **Representações dos alunos sobre o professor de matemática**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SILVA, A. P. **Ponto de vista dos professores de educação especial a respeito da atuyação e da formação do educador, relacionado ao contexto da comunicação**. 2005. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

SILVA, Rejane Dias da. **A formação do professor de matemática**: um estudo das representações sociais. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008a.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão:** uma questão também de visão. O aluno cego na escola comum. João pessoa: editora Universitária, 2008b.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para construção de uma escola inclusiva. In: Martins, Lúcia de Araújo Ramos; Silva, Luzia Guacira dos Santos. **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2009.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos**. Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência**: intelectual, auditiva, visual, física. Natal: WP Editora, 2010a.

SILVA, Everson Melquíades Araujo. **A formação do arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Recife, 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010b.

SILVA, Fabiana Tavares. **Educação Inclusiva**: A trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012.Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, Campinas, SP, v.12, n.2/3, p. 11-21, jul./nov. 2001.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Michelle Beltrão. **Representações sociais de violência contra professores na escola.** 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUZA, Emely A. **Melhoria da qualidade do ensino no curso de Pedagogia da UFPE**: a análise de um projeto de formação do educador. 2000. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SPINK, Mary Jane. Desvelando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.117-145.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livros, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n.73, dez. 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.114, p.61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. As diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006.

TAVARES, B. Liliana. Tecnologia Assistiva. In: TAVARES, B.Liliana (org). **Notas Proêmias**: Acessibilidade Comunicacional para Produções Culturais. Recife: Editora do Organizador, 2013.

THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto e Educação**, n.48, p. 7-36, out./dez 1997.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio."Experiência e competência no ensino: pistas e reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente". **Revista Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, SP, n.74, p. 143-160, abril 2001.

TRINDADE, Zeidi Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technnopolitik, 2011.

TORRES, Alda Roberta. **A construção dos saberes docentes no Ensino Médio**: influências da cultura escolar. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Temario Abierto sobre educação inclusiva.** Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago, 2004.

VIEIRA, S. L. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VYGOTSKY, L. **Aprendizado e Desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1987.

VIZIM, Marli. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: Silva, Shirley; VIZIM, Marly (orgs.). **Políticas Públicas**: educação, tecnologia e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado das Letras, 2003.p.47-52.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, Antonia; OLIVEIRA, Denize Cristina (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** Tradução de Pedro Humberto Faria. Goiânia; AB Editora, 1998, p. 3-25.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na Formação Docente**: Educação & Sociedade,** Campinas, vol.29, n. 103, p.535-554, maio/ago.2008. Disponível em < http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: fev.2016.

ZEICHNER, Kenneth. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

APÊNDICES

Apêndice A - Estado da Arte

1- Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE

FONTES	TITULO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	ANO
RBEE	Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília.	REGANHAN, Walquiria Gonçalves; BRACCIALLI, Lígia	UNESP	2008
RBEE	Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe	MONTEIRO Ana Paula Húngaro - MANZINI Eduardo José	UFSM	2008
RBEE	A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores	ABE,Patrícia Bettiol,ARAUJO Rita de Cássia Tibério	UNESP	2010

2 - Revista de Educação Especial da UFSM

FONTES	TITULO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	ANO
Revista de Educação Especial da **UFSM**	A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil	Claudia Regina Mosca Giroto Rosane Michelli de Castro	UNESP	2011

3 - BDTD - UFSCAR

FONTES	TITULO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	ANO
UFSCAR	Formação de professores para a Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades públicas Paulistas	Natália Neves Macedo	UFSCAR	2010
UFSCAR	Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum.	Vanderlei Balbino da Costa.	UFSCAR-Educação Especial-Doutorado	2012

4 - BDTD- UFPE

FONTES	TITULO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	ANO
BDTD	Convivendo com a alteridade : representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva	Karina de Mendonça Vasconcellos	UFPE-Psicologia	2008

5 - ANPED

FONTES	TITULO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	ANO
GT 15	Inclusão Escolar de Acadêmicos com Deficiência na Universidade: possibilidades e desafios	Julianne Fischer	FURB	2010
GT15	Preconceito e Educação Inclusiva: (RE) tratando a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental	Luciene Maria da Silva Jaciete Barbosa dos Santos	UNEB	2011
GT 15	Resistências e Impossibilidades nas Representações Sociais de Professoras	Ednea Rodrigues de Albuquerque Laeda Bezerra machado	UFPE	2011

6 - EPENN

FONTES	TITULO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	ANO
GT 8	A produção de saberes docentes para a construção de uma prática inclusiva- um estudo a partir de alunos do curso de Pedagogia	Clarissa Martins Araujo Auristela Rocha	UFPE	2011
GT8	Formação Docente e Inclusão Educacional: A demanda de saberes relacionados às especificidades das deficiências	Isabeli Sales Matos Sílvia Maria Nóbrega	UECE	2011
GT 8	Formação de Professores: Reflexões da Formação Continuada na ação docente dos professores da rede municipal de Educação de Belém,na perspectiva da Educação Inclusiva	Diana Claudia Portal Pereira Iraneide Monteiro de Holanda	UFPA	2011
GT 15	Os Sentidos da Educação Inclusiva: Subsídios para Formação Docente	Danielle Oliveira da Nóbrega Maria do Rosário de Fátima de Carvalho	UFRN	2009
GT 15	Inclusão na Escola Regular: Com a Palavra Estudantes com Deficiência	Suzana Couto Pimentel Lívia Menezes da Paz	UFRB	2009
GT 15	Inclusão Educacional: A Concepção de Gestores e Professores da Escola Regular	Suzana Couto Pimentel Lívia Menezes da Paz	UFRB	2009
GT 15	Educação Inclusiva: Trilhando no Caminho das Representações Sociais	Ademárcia Lopes de Oliveira Costa	UFRN	2009
GT15	As Representações dos Docentes frente aos desafios da inclusão de alunos com deficiência que atuam no ensino superior em curso de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão	Ivone das Dores de Jesus	UEMA	2011
GT 15	As Representações Sociais de Docentes do Ensino fundamental sobre o aluno surdo no contexto da inclusão escolar	Andréa Pereira da Silva Ivanilde Apoluceno de Oliveira	UEPA	2011
GT 15	Educação Inclusiva e Representação Social de aluno com necessidade Educacional Especial: A escola como espaço de (des)construção-	Ademárcia Lopes de Oliverira Costa	UFRN	2013
GT 15	Concepções de Professores/ Estudantes de Educação Física sobre Deficiência e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola	Leonardo de Carvalho Duarte	UEFS	2013

7 - CAPES

CAPES	TITULO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO-CURSO	ANO
	Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusiva.	Antonio dos Reis Lopes Mello.	UEP Júlio de Mesquita Filho/Marília Educação Doutorado	2008
	A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.	Andressa Mafezoni Caetano.	UFES Educação Doutorado	2009
	Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual/mental: estudo das pesquisas em teses e dissertações produzidas por programas de psicologia e de educação (com concentração em psicologia) no Brasil (2002 a 2006).	Airton Tadeu Barros Munhos	PUC/SP Doutorado	2009
	Representação Social sobre Educação Inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul-ACRE	Ademárcia Lopes de Oliveira Costa	UFRN	2009
	Virtuosidade em Professores de Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Intelectual.	Gabriela Souza de Melo Mieto	UNEB Doutorado	2010
	A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo.	Xavier Fonseca Janes.	UEP Júlio de Mesquita Filho/Marília-Educação-Doutorado	2010
	Modos Contemporâneos de Inclusão Escolar de Alunos e Alunas com Deficiência e dos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento: Um Estudo de Casos Múltiplos em Escolas Públicas da Paraíba.	Marta Helena Burity Serpa	UFCG – Ciências Sociais-Doutorado	2011
	A Inclusão de Alunos com Deficiência na UEPB: Uma Avaliação do Programa de Tutoria Especial	Maria Noalda Ramalho	UERJ EDUCAÇÃO	2012
	Representações Sociais de Professores e Professoras que ensinam Matemática sobre o Fenômeno da Deficiência	Geraldo Eustáquio Moreira	PUC-SP	2012

8 - Representações Sociais - PPGE da UFPE

Nº	Nome da dissertação / tese	Autor	Instituição	Estado	Área	Programa	Data da defesa
1	Representações sociais do ensino da matemática e suas relações com o IDEB	Diana Patrícia Gomes de Almeida	UFPE	PE	Educ. Matematica e Tecnologica	Mestrado	2003
2	As representações sociais da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura em matemática on-line	Etiane Valentim da Silva	UFPE	PE	Educ. Matematica e Tecnologica	Mestrado	2010
3	Quando as (in)certezas e as esperanças se (des)encontram: Um Estudo das Representações Sociais dos Professores sobre Educação Especial na Rede Estadual de Ensino.	Daniela Bazante	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2002
4	Representações sociais do professor de matemática sobre interdisciplinaridade	Nilma Margarida de Castro Crusoé	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2003
5	As representações sociais de gêneros das alunas e dos alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física	Roberta de Granville Barboza	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2003
6	Ensino, aprendizagem e informática na educação : um estudo das representações sociais dos professores da educação básica	Luciana Cordeiro Cavalcanti	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2003
7	Representações sociais do professor de matemática sobre o aluno da escola pública	Maria Isabel Ramos da Silva	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2004
8	O brincar em foco : um estudo sobre as representações	Marlene Burégio Freitas	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2005

	sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil						
9	Museu como instituição guardiã e anfitriã : representações sociais de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife	Shirleide Pereira Da Silva	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2005
10	Inclusão de Alunos com Deficiência nas Representações Sociais de suas professoras	Ednea Rodrigues de Albuquerque	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2007
11	Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio	Rosemberg Cavalcanti Belém	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2008
12	A formação do professor de matemática : um estudo das representações sociais	Rejane Dias da Silva	UFPE	PE	Educação	Doutorado	2008
13	A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife	Noemi Cathia Andrade Lira de Arribas	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2008
14	Avaliação processual: um estudo das representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife	Gleice Kelly de Souza Guerra	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2009
15	Representação social dos alunos de educação física da UFPE sobre a disciplina educação física adaptada	Onassis Ferreira dos Santos	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2009
16	Profissão professor de matemática : um estudo sobre as	Elisângela Bastos de Melo Espíndola	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2009

	representações sociais						
17	O “bom aluno” nas representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife.	Andreza Maria de Lima	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2009
18	" Representações sociais do ensino da língua escrita”	Margarete Maria da Silva	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2009
19	A autoridade docente nas representações sociais de professores(as) : implicações no espaço da sala de aula	Márcio Carneiro de Albuquerque "	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2009
20	De que “Natureza” se fala na escola: Representação social de professores e alunos no contexto da educação ambiental	Lucia Maria Alves e Silva	UFPE	PE	Educação	Doutorado	2009
21	Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor	Patrícia Irene dos Santos	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2010
22	Sucesso e Insucesso na Educação Superior: as representações sociais dos estudantes do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE	Neide Menezes Silva	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2010
23	Representações sociais de corpo entre professores de Educação Física	Rosângela Cely Branco Lindoso	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2011
24	Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem: as representações sociais dos professores	Rosimere de Almeida Aniceto	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2011
25	A escola para crianças da rede pública de ensino: um estudo de	Taynah de Brito Barra Nova	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2011

	representações sociais						
26	Representações sociais de ciclos de aprendizagem por professores da rede municipal de ensino do Recife	Suely Perrusi Bandeira de Mello	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2011
27	Para além da paisagem: o Estado de Alagoas nas representações sociais e na prática pedagógica dos professores de 1ª a 4ª séries da escola pública	Leda Maria de Almeida	UFPE	PE	Educação	Doutorado	2012
28	A formação continuada nas representações sociais de seus formadores	Renata da Costa Lima	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2012
29	O curso de Pedagogia nas Representações Sociais dos seus estudantes	Márcia Alves Tenório	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2012
30	Docência no Ensino Superior nas Representações Sociais dos estudantes	Patrícia da Silva Sales	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2012
31	Representações Sociais de violência contra professores na escola	Michelle Beltrão Soares	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2013
32	Professora de Educação Infantil: Identidade e representações sociais da profissão	Idélia Manassés de Barros Silva	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2013
33	A Formação Pedagógica nas Representações Sociais dos estudantes das Licenciaturas	Viviane Cordeiro Gomes	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2013
34	A Formação Pedagógica nas Representações Sociais dos	Viviane Cordeiro Gomes	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2013

	estudantes das Licenciaturas						
35	Prática Pedagógica Inclusiva: um Estudo de caso em escola com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Jaboatão Guararapes-PE	Ednea Rodrigues de Albuquerque	UFPE	PE	Educação	Doutorado	2014
36	Representações Sociais de Autonomia e o uso das Tecnologias na Prática Docente	Viviane de Bona	UFPE	PE	Educação	Doutorado	2014
37	Profissionalidade Docente:Um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar Matemática de professores brasileiros e franceses	Elisângela Bastos de Melo Espindola	UFPE	PE	Educação	Doutorado	2014
38	A Educação Infantil nas Representações Sociais de pais e mães de crianças pequenas	Luciana Oliveira Freitas Monteiro	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2014
39	Sentidos compartilhados sobre o Colégio de Aplicação: Um estudo com pais e estudantes	Giseli Gomes de Almeida	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2014
40	A Educação para o consumo no cotidiano escolar: Um estudo de Representações Sociais	Danielle de Oliveira Pena	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2015
41	As Representações Sociais de Diversidade Sexual por Professores e Professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife e suas relações com a Formação	Lucia Bahia Barreto Campello	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2015

	Continuada						
42	Reforma Curricular: Representações Sociais de Professores do Curso de Letras	Marcela Thais Monteiro da Silva	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2015
43	Conselho de Classe nas Representações Sociais de Professores da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes	Marcia Maria Rodrigues Tabosa Brandão	UFPE	PE	Educação	Mestrado	2016

Apêndice B - Resultados Parciais dos Dados - Piloto

Neste item, apresentaremos uma primeira aproximação com os dados da pesquisa, através do projeto piloto que realizamos, com o objetivo de validar os instrumentos e verificar a adequação dos procedimentos de coleta e análise que serão utilizados no estudo proposto, bem como, verificar a necessidade de possíveis alterações nestes.

Inicialmente entramos em contato com duas IES dentre aquelas selecionadas para a realização da pesquisa, das quais uma é IES pública e a outra é uma IES particular. Realizamos o piloto com um grupo de 60 estudantes dessas duas instituições. Sendo trinta estudantes iniciantes e trinta concluintes do curso de Pedagogia.

Na primeira etapa do projeto piloto, tivemos como objetivo identificar o campo semântico das RS; para isso, utilizamos como instrumento de coleta a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). O instrumento de coleta foi dividido em duas partes. (APÊNDICE C e D). A primeira apresenta dados referentes às variáveis de identificação dos participantes tais como; idade, gênero, identificação de Pessoa com Deficiência (PCD), IES onde cursa Pedagogia, período do curso, turno que estuda, se trabalha ou não, se já teve experiência com PCD ou não e em caso positivo aonde aconteceu essa experiência.

A segunda refere-se à TALP propriamente dita e os procedimentos adicionais. A Técnica consistiu, inicialmente, em pedir ao participante que registrasse, livre e rapidamente, em um formulário impresso estruturado, cinco palavras (somente palavras) que lhe viesse, imediatamente à lembrança a partir da expressão "Pessoa com Deficiência é...", e, em seguida, realizasse uma hierarquização dos termos evocados, colocando-os numa ordem de importância, justificando o termo indicado como o mais importante entre aqueles evocados.

Dependendo do propósito do estudo, Oliveira et al. (2005), afirmam que o pesquisador pode e deve utilizar procedimentos adicionais à TALP, como por exemplo, sublinhar a palavra mais importante de acordo com a avaliação do participante. Desta forma, objetivando na realização da pesquisa levantar não apenas o conteúdo, mas também a possível estrutura interna das RS estudadas e comparar representações entre subgrupos, foram previstos dois procedimentos adicionais, quais sejam: solicitar ao participante que enumere as evocações de acordo com a ordem de importância por ele atribuída, bem como, justificar a escolha da palavra indicada como a mais importante. Conforme Sá (2002) foi estipulado por Abric: pedir ao participante para realizar sobre a sua produção um trabalho cognitivo de análise, comparação e hierarquização.

Com relação à caracterização da amostra para o projeto piloto, temos:

<u>Participantes iniciantes do curso de Pedagogia</u>: 30

- 23 do gênero feminino e 7 do gênero masculino
- Faixa etária: 11 participantes entre 16 e 20 anos
  7 participantes entre 20 e 25 anos
  5 participantes entre 25 e 30 anos
  3 participantes entre 30 e 35 anos
  2 participantes entre 35 e 40 anos
  2 participantes entre 50-55 anos
- Estudantes do 1º e 2º períodos
- Turnos: Manhã-Tarde-Noite
- 19 destes participantes trabalham
- Entre estes participantes não existe PCD
- Dos 30 participantes 13 conviveram com PCD, conforme o quadro abaixo que identifica o local da experiência:

Quadro 1- Local de experiência com PCD-Estudantes iniciantes

Sujeitos	I.E.S	Turma de Pedagogia	Convívio Social	Convívio familiar	Trabalho	Estágio
1						X
2			X	X		
3	X		X	X		
4			X			
5					X	
6			X	X		
7					X	X
8			X			
9				X		
10			X	X		
11			X			
12			X			
13	X	X				

Fonte: Elaborado pela Autora

- Nenhum dos participantes cursou disciplinas obrigatórias, nem disciplinas eletivas sobre Educação Inclusiva.

A partir da expressão-estímulo “Pessoa com Deficiência” foram associadas pelos estudantes iniciantes 150 palavras, das quais 44 eram diferentes, conforme o quadro 2.

Quadro 2- Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)- Estudantes Iniciantes

Palavras Associadas	Freq.	Palavras Associadas	Freq.	Palavras Associadas	Freq.	Palavras Associadas	Freq.
Atuação	1	Amor	1	Fé	1	Dedicação	1
Atenção	4	Limitação	3	Empatia	1	Inclusão	7
Dependência	6	Guerreira	1	Acessibilidade	4	Possibilidades	1
Força	1	Oportunidade	1	Colaboração	1	Compaixão	1
Cuidado	4	Diferente	4	Liberdade	1	Exclusão	7
Especial	8	Particular	2	Adaptação	3	Medo	1
Superação	8	Complexo	1	Ofuscada	1	Inclusão Social	1
Igual	3	Doente	1	Desprezada	1	Respeito	2
Pessoa	1	Necessidade	5	Incapaz	4	Problema	1
Feliz	1	Contribuição	1	Inteligente	1	Ajuda	1
Descaso	1	Tolerância	1	Vitorioso	1	Variedade	1
Resistente	1	Solidariedade	2	Força	2	Garra	1
Amáveis	1	Habilidade	1	Pena	1	Capacitação	1
Preconceito	8	Dificuldade	10	Dor	1	Útil	1
Normal	3	Determinação	2	Trabalho	1	Saúde	1
Mobilidade	2	Sensível	1	Carinho	1	desigual	1
Conscientização	1	Deficiência	2	Experiências	1	Coitado	2

Fonte: Elaborado pela autora

As palavras associadas pelos estudantes iniciantes que tiveram frequência superior ou igual a três no projeto piloto estão no quadro 3.

Quadro 3- Palavras associadas com frequência igual ou superior a 3 (Estudantes iniciantes)

Palavras Associadas	Frequência
Igual- normal- limitação-adaptação	3
Atenção- cuidado- diferente-acessibilidade-incapaz	4
Necessidade	5
Dependência	6
Inclusão-exclusão	7
Preconceito-Especial-Superação	8
Dificuldade	10

Fonte: Elaborada pela autora

Das 150 palavras, 30 foram consideradas como as mais importantes pelos estudantes iniciantes, e destas 30 palavras, 17 foram diferentes, conforme quadro 4 abaixo:

Quadro 4- Palavras associadas consideradas mais importantes- Estudantes iniciantes

Palavras	**Freq.**	**Palavras**	**Freq.**	**Palavras**	**Freq.**	**Palavras**	**Freq.**
Atuação	1	Superação	1	Inclusão	2	Especial	4
Complexo	1	Solidariedade	1	Atenção	1	Fé	1
Empatia	1	Capacidade	1	Força	1	Dedicação	1
Possibilidades	1	Preconceito	1	Problema	1	Dificuldade	5
Normal	1	Diferente	2	Cuidado	1	Necessidade	1
Exclusão	1						

Fonte: Elaborado pela autora

As palavras associadas consideradas mais importantes pelos estudantes iniciantes com frequência igual ou superior a 3, estão no quadro 5.

Quadro 5 - Palavras associadas consideradas mais importantes com frequência igual ou superior a 3 (Estudantes iniciantes).

Palavras Associadas	**Frequência**
Especial	4
Dificuldade	5

Fonte: Elaborada pela Autora

Nesta parte do projeto piloto, apresentaremos as falas dos participantes iniciantes quando justificaram as escolhas por estas palavras evocadas como as mais importantes.

- **<u>Com relação à palavra especial</u>**:

Participante - nº2 - "**Especial**, pois seja qual for sua deficiência tem igual capacidade da pessoa sem nenhuma deficiência e igualmente gente, porém merece atenção maior em alguns aspectos de acordo com a sua deficiência". (Grifo nosso).

Participante - nº15 - "A palavra mais importante pra mim é **especial**, porque a sociedade por muito tempo, excluiu essas pessoas de seus direitos".(Grifo nosso).

Participante - nº17 - "**Especial** porque possui necessidade que a torna diferente das demais". (Grifo nosso).

Participante - nº27 - "Porque elas são **especiais** no sentido de possuírem uma deficiência. Como futura professora, acho que quando tiver um aluno **especial**, vou vê-lo como diferente,

no sentido, de que todos são diferentes, com deficiência ou não, no caso é uma característica que o define". (Grifos nossos).

- **Com relação à palavra dificuldade**:

Participante - nº 7- "**Dificuldade**, pois bem sabemos que há muitas **dificuldades** para pessoas com deficiência. Portanto para mim a palavra mais importante é **dificuldade**, **dificuldade** de ter acesso a coisas simples como andar nas calçadas, se é ruim até para uma pessoa "normal", imagine para um cadeirante ou uma pessoa com deficiência visual". (Grifos nossos).

Participante - nº 14- "Dificuldade, pois hoje em dia no país que vivemos quase não tem acessibilidade para os deficientes, e quando tem não é de boa qualidade". (Grifo nosso).

Participante- nº 19- "Tem algum tipo de problema, anormalidade".

Participante- nº 24- "A pessoa com deficiência, haverá muitas **dificuldades**, como o caminho de casa até a faculdade. Nisso, em tudo haverá um atraso, como por exemplo, nas aulas, nos textos... Haverá muita **dificuldade,** principalmente quando a instituição não oferecer facilidades a ele". (Grifos nossos).

Participante – nº 4- "**Dificuldade** porque nem todas as coisas são planejadas para pessoas com deficiência". (Grifo nosso).

<u>Participantes concluintes do curso de Pedagogia</u>: 30

- 25 do gênero feminino e 5 do gênero masculino
- Faixa etária: 11 participantes entre 20 e 25 anos
  7 participantes entre 25 e 30 anos
  2 participantes entre 30 e 35 anos
  5 participantes entre 35 e 40 anos
  4 participantes entre 40 e -45 anos
  1 participante entre 55 e 60 anos

- Estudantes do 8º período (IES/ Particular) 9º e 10º períodos (IES/Pública)
- Turnos: Manhã-Tarde - Noite
- 14 participantes da pesquisa trabalham
- Entre os participantes existem três pessoas com deficiência física
- Todos os participantes cursaram duas disciplinas obrigatórias sobre Educação Inclusiva, sendo uma delas LIBRAS
- 11 participantes cursaram uma disciplina eletiva referente à Educação Inclusiva e dois participante cursaram duas disciplinas eletivas
- Dos 30 participantes 29 conviveram com pessoas com deficiência, conforme o quadro 6 abaixo, que identifica o local da experiência:

Quadro 6- Local de experiência com PCD-Estudantes concluintes

Sujeitos	IES	Turma de Pedagogia	Convívio Social	Convívio familiar	Estágio Curricular	Trabalho
1	**X**	**X**	**X**		**X**	**X**
2		**X**				**X**
3					**X**	
4						**X**
5				**X**	**X**	
6	**X**	**X**		**X**	**X**	
7	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	
8	**X**	**X**				
9	**X**	**X**			**X**	
10	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
11	**X**	**X**				
12	**X**	**X**			**X**	**X**
13	**X**				**X**	
14	**X**					
15		**X**				
16		**X**				**X**
17		**X**				
18		**X**				
19		**X**				
20		**X**				**X**
21		**X**				
22		**X**				
23		**X**				**X**
24		**X**				
25		**X**				
26		**X**				**X**
27		**X**				
28		**X**				
29		**X**				

Fonte: Elaborado pela Autora

A partir da expressão-estímulo "Pessoa com Deficiência" foram associadas pelos estudantes concluintes 150 palavras, das quais 40 eram diferentes, conforme o quadro 7.

Quadro 7- Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)-Estudantes Concluintes

Palavras	Freq.	Palavras	Freq.	Palavras	Freq.	Palavras	Freq.
Capaz	12	Igual	4	Dependente	1	Pessoa	2
Autônoma	1	Normal	5	Cidadã	4	Aluno	1
Perceptível	1	Humana	4	Direito	6	Participante	1
Sensível	1	Limitada	1	Superação	5	Indivíduo	1
Adaptável	1	Políticas públicas	1	Busca	1	Excluída	3
Segregada	3	Alegre	1	Competente	2	Perseverante	1
Diferente	5	Educada	1	Inteligente	1	Amizade	2
Desejo	2	Especial	1	Necessidade	1	Reconhecida	1
Deveres	1	Ser	1	Determinada	1	Inclusão	5
Desafio	3	Convívio	1	Resiliente	1	Acessibilidade	4
Solidariedade	3	Amor	1	Dedicação	1	Dificuldade	4
Educação	2	Preconceito	5	Barreiras	2	Cuidado	2
Respeito	4	Discriminação	2	Impotência	1	Injustiça	1
Intelectual	1	Motora	1	Física	1	Atenção	3
Congênita	1	Desenvolvimento	1	Limitação	5	Rejeição	1
Incapaz	2	Luta	2	Sofrimento	2	Guerreiro	1
Desconhecimento	1	Potencialidade	1	Aprendizagem	1	Inacessibilidade	1
Barreiras Atitudinais	2	Barreiras Sociais	1				

Fonte: Elaborado pela Autora

As palavras associadas pelos estudantes concluintes que tiveram frequência superior ou igual a três no projeto piloto estão no quadro 8.

Quadro 8- Palavras associadas com frequência superior ou igual a 3 (Estudantes Concluintes)

Palavras	Freq.	Palavras	Freq.	Palavra	Freq.
Segregada	3	Humana	4	Limitação	5
Desafio	3	Cidadã	4	Normal	5
Solidariedade	3	Acessibilidade	4	Inclusão	5
Excluída	3	Dificuldade	4	Direito	6
Atenção	3	Preconceito	5	Capaz	12
Respeito	4	Superação	5		
Igual	4	Diferente	5		

Fonte: elaborada pela Autora

As palavras associadas consideradas com mais importantes pelos estudantes concluintes estão no quadro 9.

Quadro 10- Palavras associadas consideradas mais importantes pelos estudantes concluintes

Palavras	Freq.	Palavras	Freq.	Palavras	Freq.
Educação	2	Limitação	2	Capaz	5
Inclusão	1	Desafio	1	Perceptível	1
Igual	1	Preconceito	1	Pessoa	3
Exclusão	1	Diferente	1	Cidadã	1
Intelectual	1	Respeito	1	Inacessibilidade	1
Superação	2	Humana	2		
Acessibilidade	2	Direito	1		

Fonte: Elaborada pela Autora

As palavras associadas consideradas mais importantes pelos estudantes concluintes pelos estudantes concluintes estão no quadro 11.

Quadro 11- Palavras associadas consideradas mais importantes com frequência igual ou superior a 3 (Estudantes concluintes).

Palavras	Frequência
Pessoa	3
Capaz	5

Fonte: Elaborada pela autora

Nesta parte do projeto piloto, apresentaremos as falas dos participantes concluintes quando justificaram as escolhas por estas palavras evocadas, consideradas como as mais importantes.

- **<u>Com relação à palavra pessoa:</u>**

Participante - nº6 - "Porque como qualquer outra **pessoa**, ela possui os mesmos direitos sociais e individuais e devem ser respeitados". (Grifo nosso).

Participante - nº15 - "A **pessoa** com deficiência é gente e não doente". (Grifo nosso).

Participante - nº 28 - "Para mim a palavra mais importante é "**pessoa**" (ser). Pois, a pessoa com deficiência é um ser humano como qualquer outro que tem direitos que devem ser respeitados e atendidos, bem como, as suas peculiaridades". (Grifo nosso).

- **Com relação à palavra capaz:**

Participante - nº17 - "A pessoa com deficiência é **capaz**, pois apesar de suas limitações, pode aprender como qualquer outra pessoa, dependendo do estímulo e, do desenvolvimento de suas habilidades". (Grifo nosso).

Participante - nº27 - "Apesar de possuir determinadas "limitações" em determinados aspectos, as pessoas com deficiência são **capazes** de realizar atividades de qualquer ordem". (Grifo nosso).

Participante - nº 5 - "A pessoa com deficiência por muito tempo foi vista como sendo incapaz e, por isso, deixada à margem da sociedade. Acredito que essa concepção errônea tem sido gradualmente superada. Eu, particularmente, vejo a pessoa com deficiência como alguém **capaz**, dentro das limitações, mas capaz de se superar desde que tenha os recursos e as condições para isso". (Grifo nosso).

Participante - nº 13 - "Eu escolhi **capaz** como a mais importante, pois na sociedade em geral a pessoa com deficiência muitas vezes é tratada como "coitadinha", o que não é verdade atualmente, podemos observar a presença dessas pessoas em várias áreas da sociedade como profissional, por exemplo, comprovando que apesar deste indivíduo obter certa limitação , ele é capaz ou pode exercer/ ser cidadão". (Grifo nosso).

Participante - nº 21 - "A pessoa com deficiência é **capaz** e muitas vezes a limitação está na sociedade que não permite que a mesma seja capaz de realizar ações comuns na sociedade". (Grifo nosso).

Esses dados coletados no projeto piloto representaram os primeiros resultados deste estudo, que teve como objetivo verificar a viabilidade ou não dessas técnicas de coleta de dados. Este projeto possibilitou uma melhor adequação de termos utilizados nos instrumentos, bem como, uma reavaliação de algumas questões levantadas pelos participantes como foco de dúvidas, presentes no material utilizado.

A partir da realização deste, nos certificamos da possibilidade de execução desta pesquisa, fazendo uso destes instrumentos, levando em consideração que visualizamos

resultados possíveis para a compreensão das representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de Pedagogia.

Dessa forma, esperávamos compreender essas representações, com o propósito de contribuir para as discussões sobre a formação de professores, em tempos de Educação Inclusiva, consonante com os pressupostos presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quando traz subjacente a ideia de que a Educação Inclusiva fundamentada na concepção de direitos humanos, é além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos, dentre estes os que apresentam deficiência.

Apêndice C - Técnica de Associação Livre de Palavras (Iniciantes)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TÍTULO DA PESQUISA
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE

Doutoranda: Fernanda Maria Agostinho de Araujo
Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE: PROTOCOLO N _____

Critério: Estudantes iniciantes do curso de Pedagogia

IDADE: _____ **GÊNERO:** Feminino ( ) Masculino ( )

PESSOA COM DEFICIÊNCIA ( ) SIM ( ) NÃO QUAL : Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
*Intelectual ( )
Outras _____

***Deficiência Intelectual é a atual nomenclatura de Deficiência Mental**
INSTITUIÇÃO _____
PERÍODO DO CURSO_____ Turno_____
TRABALHA: ( ) SIM **Local** _____ **Função** _____
( ) NÃO _____

Você já conviveu com pessoas com deficiência? ( ) SIM ( ) NÃO
Caso tenha convivido responda abaixo aonde aconteceu essa convivência:
( ) Escolaridade anterior ( )Faculdade/ Universidade- Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )

Outras _____

( ) Na turma de Pedagogia - Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )

Outras _____

( ) Convívio Social- Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )
Outras _____

( ) Convívio Familiar - Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )

Outras _____

( ) Estágios - Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )

Outras _____

( ) Trabalho - Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )
Outras _____
( ) Outros locais _____

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS Nº_____

1. Escreva rapidamente cinco palavras (**somente palavras**), que completem a expressão **PESSOA COM DEFICIÊNCIA É:**
( ) _____
( ) _____
( ) _____
( ) _____
( ) _____

2.Numere em ordem de importância as palavras acima.
3.Agora justifique ***somente*** a palavra indicada como mais importante.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4.Deseja continuar colaborando com a pesquisa: SIM ( ) ( ) NÃO
Em caso positivo, por favor indique:
Nome:_____
Telefone para contato: _____
E-mail: _____
***Os dados de identificação dos participantes serão mantidos em anonimato.**

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

Apêndice D - Técnica de Associação Livre de Palavras (Concluintes)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TÍTULO DA PESQUISA
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE

Doutoranda: Fernanda Maria Agostinho de Araujo
Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES
Critério: Estudantes concluintes do curso de Pedagogia- PROTOCOLO N_____

IDADE: _____
GÊNERO: Feminino ( ) Masculino ( )
PESSOA COM DEFICIÊNCIA ( ) SIM ( ) NÃO QUAL :Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
*Intelectual ( )
Outras ( )

***Deficiência Intelectual é a atual nomenclatura de Deficiência Mental**
INSTITUIÇÃO _____
PERÍODO DO CURSO _____ Turno_____
TRABALHA: ( ) SIM **Local** _____ **Função** _____
( ) NÃO _____

Disciplinas Obrigatórias cursadas sobre Educação Especial/Inclusiva
_____
_____

Disciplinas Eletivas Cursadas sobre Educação Especial/Inclusiva
_____

Você já conviveu com pessoas com deficiência? ( ) SIM ( ) NÃO

Caso tenha convivido respondas abaixo aonde aconteceu essa convivência:

( ) Escolaridade anterior ( )Faculdade/ Universidade- Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )
Outras _____

( ) Na turma de Pedagogia - Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )
Outras _____

( ) Convívio Social- Qual Deficiência? Auditiva ( )

Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )
Outras _____

( ) Convívio Familiar - Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )
Outras _____

( ) Estágio Curricular - Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )
Outras _____

( ) Trabalho - Qual Deficiência? Auditiva ( )
Visual ( )
Física ( )
Intelectual ( )
Outras _____
( ) Outros locais _____

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS Nº_____

1. Escreva rapidamente cinco palavras (somente palavras), que completem a expressão **PESSOA COM DEFICIÊNCIA É**:
( ) _____
( ) _____
( ) _____
( ) _____
( ) _____

2.Numere em ordem de importância as palavras acima.
3.Agora justifique ***somente*** a palavra indicada como mais importante.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4.**Deseja continuar colaborando com a pesquisa**: SIM ( ) NÃO ( )
Em caso positivo, por favor indique:
Nome: _____
Telefone para contato: _____
E-mail: _____
Obs: *Os dados de identificação dos participantes serão mantidos em anonimato.
OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

Apêndice E - Teste do Núcleo Central (Iniciantes)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE

Doutoranda: Fernanda Maria Agostinho de Araujo

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Critério: Estudantes iniciantes do curso de Pedagogia- PROTOCOLO N_____

Dentre os termos abaixo, eleja duas palavras que melhor definam a expressão "PESSOA COM DEFICIÊNCIA É...". Justifique sua resposta.

( ) Dependente

( ) Discriminada

( ) Especial

( ) Excluída

( ) Superação

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Apêndice F - Teste do Núcleo Central (Concluintes)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE

Doutoranda: Fernanda Maria Agostinho de Araujo

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Critério: Estudantes concluintes do curso de Pedagogia- PROTOCOLO N_____

Dentre os termos abaixo, eleja duas palavras que melhor definam a expressão "PESSOA COM DEFICIÊNCIA É...". Justifique sua resposta.

( ) Capaz

( ) Especial

( ) Humana

( ) Igual

( ) Inteligente

( ) Limitada

( ) Pessoa

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE

Doutoranda: Fernanda Maria Agostinho de Araujo

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo

Núcleo de Pesquisa: Formação de Professoras e Prática Pedagógica

Justificativa e Objetivos: Descrição dos métodos (associação livre de palavras/questionário) e esclarecimento que a participação é voluntária e que este consentimento garante a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.

_____; RG nº_____

_____; RG nº_____

_____; RG nº_____

_____; RG nº_____

_____; RG nº_____

_____; RG nº_____

_____; RG nº_____

_____; RG nº_____

_____; RG nº_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE

Doutoranda: Fernanda Maria Agostinho de Araujo

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo

Núcleo de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2

O (ª) estudante de Pedagogia aceitou continuar participando da pesquisa e está ciente dos pontos abaixo já explicados sobre a segunda coleta de dados da pesquisa:
Justificativas e objetivos;
Descrição detalhada da Entrevista Semiestruturada e consentimento da gravação em áudio.
Esclarecimento que a participação é *voluntária* e que este consentimento garante a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.

O termo de Consentimento será confeccionado em duas vias de igual teor e você receberá uma cópia desse termo e poderá esclarecer qualquer dúvida com a doutoranda Fernanda Maria Araujo Sant'Ana- (81) 999229644/e-mail:nandarec@hotmail.com. Caso haja alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos- UFPE/ Centro de Ciências da Saúde-Av. da Engenharia s/n-1º andar, sala 4, Prédio do CCS-Cidade Universitária-UF: PE-Município: Recife-E-mail:cepccs@ufpe.br (81) 21268588

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Folha de Assinaturas

Eu,_____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo.

___/___/_____

_____RG nº _____

Assinatura do (a) estudante de Pedagogia

(Somente para o responsável da pesquisa)

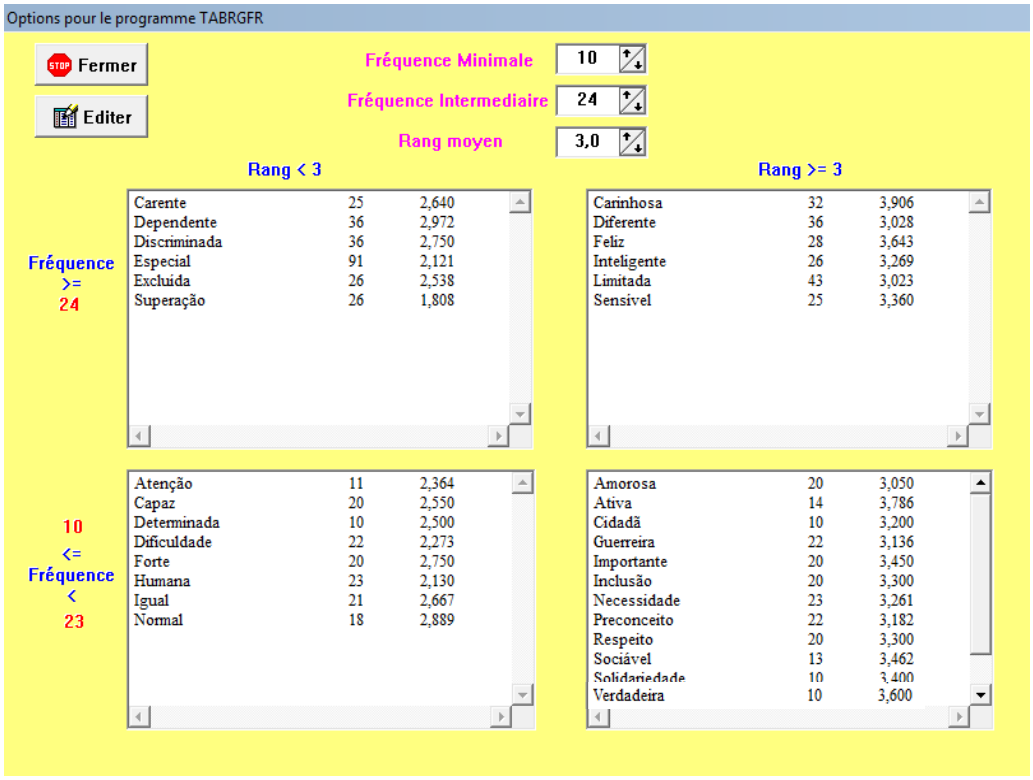
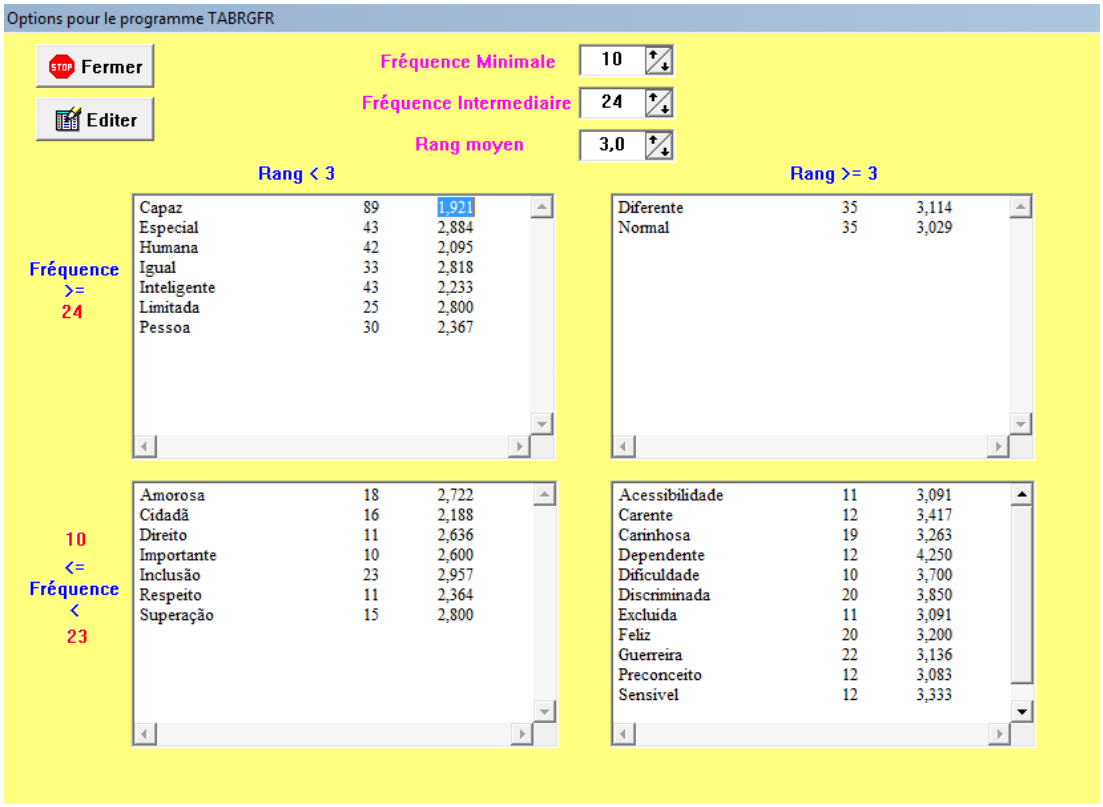
Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste estudante de Pedagogia para a participação neste estudo.

_____

Assinatura

Recife, _____ de _____de 2015___

Apêndice H - Quadro de Quatro Casas do EVOC - Estudantes Iniciantes



Apêndice I - Quadro de Quatro Casas do EVOC - Estudantes Concluintes