

UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA
DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEPÇÕES DE
DOCENTES E DISCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO
NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS SALINAS**

ALESSANDRA SARMENTO RODRIGUES

2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEPÇÕES DE DOCENTES E
DISCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS
GERAIS – CAMPUS SALINAS**

ALESSANDRA SARMENTO RODRIGUES

Sob a orientação do professor
Denis Giovani Monteiro Naiff

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica - RJ
Setembro, 2010

630.71098151

R696e

T

Rodrigues, Alessandra Sarmiento, 1972-.
A Educação Inclusiva na
Perspectiva da Teoria das
Representações Sociais: Concepções de
Docentes e Discentes do Instituto
Federal do Norte de Minas Gerais -
Campus Salinas / Alessandra Sarmiento
Rodrigues - 2010.

105 f.: il.

Orientador: Denis Giovanni
Monteiro Naiff.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 67-72.

1. Ensino agrícola - Minas Gerais
- Brasil - Teses. 2. Representações
sociais - Minas Gerais - Brasil -
Teses. 3. Educação inclusiva - Teses.
4. Deficientes - Teses. I. Naiff,
Denis Giovanni Monteiro, 1971-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

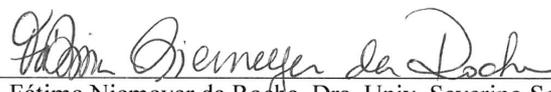
ALESSANDRA SARMENTO RODRIGUES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27 de setembro de 2010.


Denis Giovanni Monteiro Naiff, Dr. UFRRJ


Sílvia Maria Melo Gonçalves, Dra. UFRRJ


Fátima Niemeyer da Rocha, Dra. Univ. Severino Sombra

DEDICATÓRIA

Dedico a Geraldo Winston, meu esposo; meus filhos, Sara, Mateus e Isabel; minha mãe, Maria Regina; meus irmãos Herbert e Patrícia; pelo apoio, carinho e compreensão durante esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida.

A meus pais, Eudes (sempre presente) e Maria Regina, pelos ensinamentos, apoio, carinho e dedicação. Formadores do meu caráter e exemplos de vida.

Ao meu esposo, Geraldo; e meus filhos Sara, Mateus e Isabel; pela compreensão nos momentos de ausência para estudo e por todo o afeto e incentivo; presenças constantes como luzes que iluminavam meu caminho quando ele parecia obscuro.

Aos meus Irmãos, Herbert e Patrícia; minha avó, Regina; meus tios, Dilma, Lúcia e Francisco, pelo apoio e força nos momentos das viagens para as semanas de formação, nos momentos de angústia e nas dificuldades.

Aos colegas de caminhada, pelo conforto e companheirismo.

Ao meu orientador, professor Doutor Denis Giovani Monteiro Naiff, pelo tempo dedicado ao fortalecimento do meu conhecimento e concretização deste sonho.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, pelo apoio, organização, atendimento, estruturação do curso, enfim, pela contribuição para a melhoria da educação.

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas, por meio da sua direção: pela ajuda financeira e humana, compreensão e apoio, o que permitiu a realização deste curso.

Aos professores e alunos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas que prontamente se dispuseram a participar deste trabalho de pesquisa.

As minhas amigas e colegas de trabalho Soraya, Ana Amélia, Lúcia, Lidiane e Geórgia pelo apoio e entendimento nas minhas ausências para que realizasse com tranquilidade este curso.

Enfim, a todos que de uma forma ou de outra se fizeram presentes durante minha trajetória, meus sinceros agradecimentos.

Toda mudança é dolorosa, na medida em que obriga a deixar a comodidade do conhecimento para acentuar-se no terreno do novo. (SANCHES, 2002).

RESUMO

RODRIGUES, Alessandra Sarmiento. **A Educação Inclusiva na Perspectiva da Teoria das Representações Sociais: Concepções de Docentes e Discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas**. 2010. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a representação social de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas, referente à inclusão de pessoas com deficiência em suas dependências. A educação inclusiva, em seu sentido pleno constitui ainda um grande desafio para a sociedade moderna. Apesar de o Brasil dispor de um significativo aparato legal que dá suporte a inclusão, nota-se que a prática difere da teoria, uma vez que ainda a muito a se fazer para que a inclusão realmente aconteça, envolvendo a necessidade uma ação conjunta de todos os ramos da sociedade. Considerando a temática da Inclusão, foi utilizada como suporte teórico desta pesquisa a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como instrumentos a técnica de Evocação Livre, associada a um questionário. Os dados foram analisados com base no software EVOC, que auxiliou apresentando a possível centralidade dos elementos da representação social e a análise do questionário segundo as orientações de Bardin. Finalmente os dados da pesquisa foram analisados a luz da bibliografia estudada apontado a representação social de docentes e discentes do IFNMG – Campus Salinas acerca da inclusão de pessoas com deficiência em suas dependências. O resultado da pesquisa auxilia no entendimento de questões relacionadas ao surgimento e manutenção de preconceitos; análise dos desafios, possibilidades e estratégias para a efetiva inserção e permanência de alunos com deficiência na rede de Educação Profissional e Tecnológica; em prol do discurso atual de respeito à diversidade, manifestando-se em ações significativas.

Palavras – chave: Representações sociais, Educação inclusiva, Educação, Deficientes.

ABSTRAT

RODRIGUES, Alessandra Sarmiento. **Inclusive Education in the Perspective of Social Representations Theory: Conceptions of faculty members and students of the Federal Institute of Northern Minas Gerais - Salinas Campus**. 2010. 105 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

This study aims to investigate the social representation of teachers and students of the Federal Institute of Northern Minas Gerais - Campus Salinas, referring to the inclusion of disabled people on its premises. Inclusive education in its fullest sense remains a major challenge to modern society. Although Brazil have a significant legal apparatus that supports inclusion, note that the practice differs from theory, since there is a lot to do to make inclusion happen really, involving the need for a joint action by all branches of society. Considering the theme of Inclusion, was used as the theoretical support of this research the Theory of Representations of Serge Moscovici. To achieve our objective, we used the technique as a means of free recall, combined with a questionnaire. Data were analyzed using the software EVOC, who helped present the possible elements of the centrality of social representation and analysis of the questionnaire under the guidance of Bardin. Finally the data were analyzed in light of the literature studied pointed to the social representation of teachers and students of IFNMG - Campus Salinas about the inclusion of disabled people on its premises. The search result helps to understand issues related to the emergence and maintenance of prejudice; analyze the challenges, opportunities and strategies for effective integration and retention of students with disabilities in the network of Professional Education and Technology, on behalf of the current discourse of respect for diversity, manifesting itself in meaningful action.

Key - words: Social representations, Inclusive Education, Education, Disabled

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

COAGRI – Coordenação Nacional de Ensino Agrícola.

FADETEC – Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Tecnológico do Campus Salinas.

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

NAPNE – Núcleo de Apoio a Pessoas Com Necessidades Especiais.

ONG – Organização Não-Governamental.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos.

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – localização de Salinas, MG.....	33
Figura 2 e 3 – IFNMG – Campus Salinas	33
Figura 4 - Área de abrangência do IF DO NORTE DE MINAS GERAIS	35
Figura 5 - Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre.	40
Figura 6 – Representação Social de “Educação Inclusiva” em professores do IFNMG-campus salinas(n=37).	42
Figura 7 - Representação Social de “Educação Inclusiva” em alunos do IFNMG- campus salinas (n=150).	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Área de atuação do participante docente	44
Gráfico 2 – Sexo dos participantes docentes	44
Gráfico 3 - Idade dos participantes docentes.....	45
Gráfico 4 – Estado civil dos participantes docentes	45
Gráfico 5 – Situação funcional dos participantes docentes	46
Gráfico 6 – Formação acadêmica dos informantes docentes.....	46
Gráfico 7 – tempo de atuação como professor	47
Gráfico 8 - Participação em curso/programas na área de Educação Inclusiva.....	48
Gráfico 9 - Interesse em participar em curso/programas na área de Educação Inclusiva	49
Gráfico 10 - Presença de disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva durante a formação acadêmica do participante	49
Gráfico 11 - Docentes que já sentiram necessidade de formação na área de Educação Inclusiva	50
Gráfico 12 - Docentes contra ou a favor da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino	51
Gráfico 13 - Docentes que tiveram experiências com alunos com deficiência	53
Gráfico 14 - Opinião quanto ao preparo dos educadores para receberem alunos com deficiência.....	54
Gráfico 15 - Idade dos participantes discentes	57
Gráfico 16 – Sexo dos participantes discentes	58
Gráfico 17 – Participantes discentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	59
Gráfico 18 – Cidade de origem dos participantes discentes.....	59
Gráfico 19 - Tipo de escola onde os participantes discentes cursaram o primeiro grau	60
Gráfico 20 - Alunos participantes que possuem deficiência	61
Gráfico 21 - Alunos que já tiveram colegas com deficiência em sua sala de aula.....	61
Gráfico 22 - Alunos contra ou a favor da inclusão de pessoas com deficiência em salas regulares de ensino	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número total de participantes docentes	43
Tabela 2 – Sexo dos participantes docentes	44
Tabela 3 – Idade dos participantes docentes	45
Tabela 4 – Estado civil dos docentes participantes	45
Tabela 5 – Situação funcional dos participantes docentes.....	46
Tabela 6 – Formação acadêmica dos participantes docentes.....	46
Tabela 7 – Tempo de atuação como professor	47
Tabela 8 – Participação em curso/programas na área de Educação Inclusiva.....	47
Tabela 9 – Distribuição de categorias de resposta dos professores sobre o conceito de Educação Inclusiva	48
Tabela 10 – Interesse em participar de curso/programa na área de Educação Inclusiva.....	48
Tabela 11 – Presença de disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva durante a formação acadêmica do participante	49
Tabela 12 – Docentes que já sentiram necessidade de formação na área de Educação Inclusiva	50
Tabela 13 – Docentes contra ou a favor da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino	51
Tabela 14 – Distribuição das categorias de respostas dos professores sobre os desafios para trabalhar com alunos com deficiência, mais precisamente nas disciplinas que ministram	52
Tabela 15 – Docentes que tiveram experiências com alunos com deficiência.....	52
Tabela 16 – Distribuição das categorias de respostas dos professores sobre como as escolas poderão tornar-se espaços inclusivos	53
Tabela 17 – Opinião quanto ao preparo dos educadores para receberem alunos com deficiência.....	54
Tabela 18 – Distribuição das categorias de respostas dos entrevistados sobre o papel do professor no processo de inclusão dos alunos com deficiência.....	55
Tabela 19 – Distribuição das categorias de respostas dos entrevistados sobre como o professor pode contribuir para o processo de inclusão dos alunos com deficiência	56
Tabela 20 – Distribuição das categorias de respostas dos entrevistados sobre quais estratégias utilizam para atender as necessidades individuais dos alunos.....	56
Tabela 21 – Idade dos participantes discentes.....	57
Tabela 22 – Sexo dos participantes discentes.....	58
Tabela 23 – Participantes discentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.....	58
Tabela 24 – Cidade de origem dos participantes discentes	59
Tabela 25 – Tipo de escola onde os participantes discentes cursaram o primeiro grau	60
Tabela 26 – Alunos participantes que possuem deficiência	61
Tabela 27 – Alunos que já tiveram colegas com deficiência em sua sala de aula.....	61
Tabela 28 – Distribuição das categorias de respostas dos alunos quanto à maior dificuldade encontrada pelos seus colegas com deficiência.....	62
Tabela 29 – Alunos contra ou a favor da inclusão de pessoas com deficiência em salas regulares de ensino	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Como chamar as pessoas que têm deficiência	8
Quadro 2 - Principais acontecimentos em relação à educação especial/inclusiva	15
Quadro 3 - Técnicas de coleta e análise de dados usados nesta pesquisa	41

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	CAPÍTULO I	5
2.1.	Trajectoria da Educação Inclusiva no Brasil.....	5
2.2.	Terminologia: A importância da Linguagem na Era da Inclusão.....	7
2.3.	Da Educação Especial à Educação Inclusiva: Um Breve Histórico.....	12
2.4.	Integração X Inclusão.....	17
2.5.	Educação Inclusiva: Dispositivos Legais	18
2.6.	Um Olhar Sobre a Figura do Professor na Proposta Inclusiva.....	22
3.	CAPÍTULO II	26
3.1.	A Teoria das Representações Sociais	26
3.2.	Ancoragem e Objetivação: Processos Formadores das Representações Sociais.....	28
3.3.	Núcleo Central das Representações Sociais	30
3.4.	Representações Sociais e Educação Inclusiva: Ampliando-se Horizontes Teóricos/Metodológicos	31
4.	CAPÍTULO III	33
4.1.	O Locus da Pesquisa.....	33
4.2.	Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	36
4.3.	O Método da Pesquisa	36
4.4.	Procedimento de Coleta de Dados.....	37
4.5.	Tratamento dos Dados	39
4.6.	Análise dos Dados e Discussão dos Resultados	41
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
6.	REFERÊNCIAS	67
7.	ANEXO 1 – INSTRUMENTOS DA PESQUISA	73
8.	ANEXO 2 – DOCUMENTOS LEGAIS	81
9.	ANEXO 3 - TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	93
10.	ANEXO 4 – ORIENTAÇÕES NO RELACIONAMENTO COM PESSOAS DEFICIENTES	102

1. INTRODUÇÃO

Deficiência, inclusão, educação para todos, respeito à diversidade, representações sociais. Esses termos levam “a imaginar quantos olhares existem ou serão necessários para abordarmos a profunda complexidade inerente à educação inclusiva em todos os seus níveis” (FERREIRA, 2006, p. 212).

A educação inclusiva ainda se apresenta como um enorme desafio para o sistema educacional brasileiro e representa um novo caminho que está sendo construído por pessoas que sonham com uma sociedade onde os direitos de todos os que nela vivam sejam respeitados e garantidos. Sua proposta é ampla e inclui, além do acesso, a permanência de todas as crianças, jovens e adultos em todas as modalidades de ensino, independente de suas condições pessoais de raça, gênero, etnia, classe social e deficiência.

Historicamente, as pessoas que se afastavam dos padrões sociais de normalidade eram excluídas e passavam a viver às margens da sociedade. Com os avanços da Medicina e da Psicologia, criaram-se escolas especiais para atender a essas pessoas, baseadas em modelos assistencialistas. Esse movimento recebeu o nome de integração. Na década de 1990, ocorreu outro modelo de movimento, o de inclusão, que propõe a construção de um novo sistema educacional. Esse novo sistema tem como proposta a educação inclusiva que vai além de receber todos os alunos na escola; é, também, a construção de um projeto pedagógico que atenda as necessidades e permanência de todos em escolas de boa qualidade. Propõe também o resgate do professor para que ele possa desenvolver um trabalho significativo.

A educação inclusiva no Brasil está amplamente amparada por leis que defendem a igualdade para todos. Mas, as leis por si só não sustentam essa proposta. Sendo assim, para garantir que a inclusão aconteça, torna-se essencial um trabalho conjunto entre a escola e todos os demais setores da sociedade. Para tanto, a escola deve aceitar e compartilhar as responsabilidades pela aprendizagem dos estudantes. As instituições sociais devem interagir entre si, pois não se faz educação inclusiva sozinho. As mudanças passam também pela maneira de lidar com as pessoas deficientes, a fim de que se possa estabelecer uma boa convivência.

A inclusão social e, portanto, a educação inclusiva revelam, em sua essência, o respeito ao ser humano e uma tentativa de resgate da diversidade humana. Propõe o respeito ao sujeito em seu modo de ser, sua existência, suas necessidades, sentimentos, seu processo evolutivo e ao seu desenvolvimento como cidadão dotado de direitos e deveres.

O Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas faz parte da Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Visando à inserção e permanência de alunos com deficiência neste Instituto, torna-se de essencial importância identificar como professores e alunos lidam com a questão da inclusão deste tipo de aluno em salas de aulas regulares de ensino, assim como avaliar o conhecimento que os mesmos têm em relação a este assunto tão importante.

A escolha deste tema foi a percepção da importância de incluir as pessoas com deficiência na sociedade e no mundo produtivo como forma de exercício pleno de cidadania e, também, justifica-se pela necessidade de mudanças no âmbito educacional, a fim de que se possa garantir à essas pessoas o direito ao processo educativo escolar. A lei garante vagas no mercado de trabalho para pessoas deficientes e, por isto, há a necessidade crescente de capacitá-los para assumirem este lugar na sociedade. Sendo o Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas uma Instituição que apresenta como uma das

suas finalidades o ensino profissionalizante e sendo referência para o norte de Minas Gerais, este deve se preparar para trabalhar com a diversidade.

Considerando a temática acima proposta, foi utilizado como suporte teórico desta pesquisa, a Teoria das Representações Sociais na busca da compreensão do significado da representação que professores e alunos têm sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas dependências.

A Teoria das Representações Sociais tem sido desenvolvida há aproximadamente cinco décadas. Surgiu do olhar psicossocial do psicólogo social Serge Moscovici, que se propôs a trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e diversidade (MOSCOVICI, 1976). Segundo Moscovici (2007), as representações sociais são construções específicas de um determinado grupo social que particularmente tem um modo de interagir e, portanto, de compreender e se comunicar. São resultado das interações sociais que ocorrem no cotidiano, das relações com a família, com os amigos, no trabalho, na escola; interações estas que criam tanto a realidade quanto o conhecimento que chamamos senso comum. E a escola, como espaço de interação social, o que tem a ver e como se posiciona em relação à inclusão? Como o professor se situa frente a uma demanda tão difícil? Quais as possibilidades e desafios no trabalho com pessoas ditas ‘especiais’? Esses são apenas alguns dos questionamentos que instigam a uma reflexão sobre esse tema tão importante.

Além desses questionamentos, ainda há inúmeras questões a serem respondidas neste campo de conhecimento e muitas barreiras que impedem que as propostas inclusivas se realizem na prática cotidiana das escolas brasileiras. Uma das barreiras é, sem dúvida, a falta de preparo do professor, uma das mais importantes figuras neste cenário, posto que irá trabalhar diretamente com este público.

Na prática docente, são muitos os desafios a que os professores são submetidos. Dentre eles destaca-se o de trabalhar com alunos com deficiência em salas de ensino regular. Beyer (2003) aponta que um dos questionamentos frequentes entre os professores se refere ao fato de que existem muitos alunos com condições precárias de aprendizagem e que a escola não está preparada para receber a demanda de alunos com deficiência. A pesquisa *Crianças com deficiência e a convenção dos direitos da criança: um instrumento de defesa*¹ vem confirmar esse receio dos professores, como também denunciar práticas de violação dos direitos das crianças, jovens e adultos com deficiência no contexto educacional (FERREIRA, 2006).

Em 2001, a Ed-Todos, ONG brasileira que apresenta como missão apoiar a inclusão social de crianças e jovens que se encontram em desvantagem social, iniciou essa pesquisa em João Pessoa, cujo objetivo era conhecer as experiências vividas por crianças e jovens com deficiência. A ONG supracitada teve como base as diretrizes apresentadas pelo “Grupo Tarefa em Deficiência e Discriminação” que se formou em 1998 com a participação de ONGs internacionais que se ocupavam com os direitos das pessoas com deficiência. Esse Grupo Tarefa iniciou a pesquisa “Convenção dos Direitos da Criança: Um Instrumento de Defesa” que tinha como objetivo, documentar tanto abusos como práticas favoráveis com relação às pessoas com deficiência.

Assis, Ferreira, Silva e Neto (2010) descrevem os resultados desta mesma pesquisa realizada pela Ed-Todos que apresentou dados que constata a falta de professores qualificados para atuar junto a crianças com deficiência. Também, no âmbito da educação essa pesquisa revelou que:

- as escolas e os professores (as) não estão preparados para receberem crianças portadoras de deficiência em suas classes regulares,

¹ A referida pesquisa deu origem ao guia *Aprendendo sobre os direitos das crianças com deficiência, guia de orientação à família, escola e comunidade* (disponível em <http://www.edtodos.org.br>).

- as crianças e jovens que são aceitos nas escolas da rede pública de ensino tendem a abandonarem as escolas, pois as mesmas não respondem às suas necessidades,
- as famílias que não desistem da escolarização de seus filhos e filhas tendem a buscar escolas especiais ou, quando a sua situação financeira o permite, escolas particulares;
- com frequência, os achados do estudo, indicaram que um número significativo de crianças que estudam em escolas especiais, posteriormente são integradas em escolas regulares e depois tendem a retornarem às escolas especiais por as considerarem menos discriminatória e menos arriscada para os seus filhos,
- nas escolas privadas há uma tendência para a não aceitação das crianças com deficiências sob a alegação de que a escola não está preparada para recebê-los, entretanto, as escolas que as matriculam podem se valer desse contexto para acrescentar uma taxa extra à mensalidade justificada pela ‘assistência extra’ que a criança deve requerer ou podem simplesmente não buscar formas de responder às necessidades especiais desses alunos,
- a educação oferecida para estes alunos e alunas é, em geral, pobre de qualidade educacional e mantém-se no âmbito das atividades oferecidas na fase de educação infantil, isto é, atividades lúdicas e artísticas,
- algumas mães consideram que as escolas regulares não são ambientes seguros para os seus filhos, por duas razões: (a) facilidade para os filhos e filhas deixarem o prédio da escola sem nenhum tipo de controle por parte dos funcionários (b) possibilidade das filhas ou filhos de serem agredidos por crianças maiores,
- embora a escola também viole sistemática e impunemente os direitos à educação de crianças e jovens portadores de deficiência, os dados revelam que muitas crianças portadoras de deficiência são integradas com sucesso nas escolas regulares e têm o apoio da escola, dos professores e são bem sucedidas educacionalmente. Contudo, esse quadro positivo ainda está longe de ser amplamente atingido (Idem, p. 06-07).

E ainda, a pesquisa mostra que os dados encontrados apontam que:

As crianças portadoras de deficiência são continuamente discriminadas, rotuladas e desrespeitadas no seio da família, da comunidade escolar e vizinhança onde moram, e nas mais diversas esferas da vida humana, e que, em geral, a grande maioria das experiências de discriminação permanecem impune, independentemente de sua gravidade. Embora as mães de crianças portadoras de deficiência (ou familiares) e os jovens estejam conscientes da violação de seus direitos e muitas vezes ‘sabem’ que existe uma lei (à qual não têm acesso) que garante os mesmos, os dados evidenciam que eles são impotentes quanto a tomarem decisões que façam valer os seus direitos legalmente e que garanta a punição prevista pela lei (ASSIS, FERREIRA, SILVA & NETO, 2010, p.07).

Pode-se concluir, portanto, que esta pesquisa apresenta as dificuldades ainda enfrentadas pelas pessoas com deficiência no campo educacional.

Não se pode perder de vista que as escolas e o sistema educacional estão inseridos em um meio social e, portanto, não funcionam de forma isolada. As representações, o sistema de crenças e valores dos funcionários das instituições de ensino, dentre eles os professores, influenciará no modo de relação estabelecida no ambiente escolar. Eles são cidadãos da sociedade local, assim como os pais, alunos, políticos, diretores e administradores das escolas. Para que aconteça em sentido pleno, a educação inclusiva envolve a necessidade de mudanças em ação conjunta entre os órgãos públicos e a sociedade como um todo. Propõe muito mais que uma ação política, mas uma mudança de comportamento. Neste sentido, “no contexto da educação, a reestruturação das escolas baseadas em diretrizes inclusivas é um modelo de sociedade em ação” (MITTER, 2008, P. 26).

Visto que a inclusão de pessoas deficientes no espaço escolar é um assunto atual e urgente, pergunta-se: ***Qual a representação social dos professores e alunos do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas sobre a inclusão de pessoas com deficiência em suas dependências?***

Na tentativa de responder a este questionamento este trabalho foi dividido em capítulos onde foram desenvolvidos aspectos bibliográficos para o embasamento teórico da pesquisa e sobre a pesquisa em si.

O capítulo I traz uma breve revisão da literatura sobre a educação especial/inclusiva, principalmente no cenário brasileiro. Apresenta um resumo sobre a proposta desse modelo de educação, tendo como sujeitos principais as pessoas com deficiência. Aborda os aspectos políticos apresentando documentos legais importantes para a garantia dos direitos ao processo educacional dessas pessoas, em todos os níveis de ensino. Traz um consenso sobre o uso da terminologia adequada e não excludente. Avalia, também, a figura do professor e da importância do seu processo de formação para que a inclusão realmente aconteça.

O capítulo II discorre sobre a Teoria das Representações Sociais desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici. Nesse capítulo foram abordados os principais processos de formação das representações sociais e suas funções. Aborda também sobre o seu núcleo central, finalizando com uma breve reflexão sobre a influência destas representações para a prática da Educação Inclusiva, uma vez que as representações influenciam os comportamentos.

O capítulo III descreve sobre a pesquisa em si, abordando os aspectos metodológicos utilizados. Faz uma apresentação do lócus da pesquisa, assim como a caracterização dos sujeitos que participaram da mesma. Discorre sobre cada uma de suas fases apresentando considerações sobre as mesmas, finalizando com os resultados obtidos.

É importante ressaltar que a proposta da Educação Inclusiva não se limita a colocar as crianças, jovens e adultos na escola, mas apresentar condições para que todos tenham direito a uma educação escolar de qualidade. Diz respeito, também, a dar ao professor formação e condições de trabalhar com a diversidade, desenvolvendo em seus alunos a capacidade de escolha e autodeterminação.

2. CAPÍTULO I

2.1. Trajetória da Educação Inclusiva no Brasil

A educação inclusiva é um movimento universal que se coloca hoje como um dos grandes desafios a ser enfrentado pelo sistema educacional. Reflete um novo caminho a ser traçado para a educação destinada a alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles, alunos com deficiências. É um termo amplo, que ganhou força, principalmente, a partir de dois acontecimentos na década de 1990: a Conferência de Jomtien, 1990; e a Declaração de Salamanca, 1994.

A Conferência de Jomtien ocorreu na cidade de Jomtien, na Tailândia. Nesse encontro, que contou com a participação de representantes de 155 países, 33 organismos internacionais e 125 organizações não governamentais, foi elaborada a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, sendo considerado um dos principais documentos sobre educação. Essa tem como um dos objetivos que:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1998, p.3).

Posteriormente, em 1994 acontece a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO, da qual foram signatários representantes de cerca de 100 países, inclusive o Brasil, e diversas organizações internacionais, tendo como resultado a Declaração de Salamanca.

A proposta da Educação inclusiva remete ao conceito de Escola Inclusiva que, segundo estabelecido na Conferência de Salamanca, tem como princípio fundamental garantir que:

Todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível independente das suas dificuldades e das diferenças que apresentarem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (as), por meio de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos de cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p. 11 e 12).

A Declaração de Salamanca amplia o significado da expressão “necessidades especiais”, passando a abranger todas as pessoas que apresentam dificuldades de escolarização decorrentes de condições econômicas, socioculturais e deficiências. Segundo Mitter (2008, p.44), a Declaração de Salamanca apresenta como filosofia, valores e princípios:

- * A inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo e o exercício dos direitos humanos.
- * As diferenças humanas são normais.
- * As diferenças de aprendizagem devem ser adaptadas às necessidades da criança.
- * As escolas regulares com uma orientação inclusiva constituem o meio mais efetivo de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades onde todos se sintam bem-vindos, de construir uma sociedade mais inclusiva e de proporcionar educação para todos.
- *Essas escolas oferecem, além disso, uma educação efetiva para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, enfim, a efetividade do custo do sistema educacional como um todo.
- * Os governos devem adotar o princípio da educação inclusiva como uma questão legal ou política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, ao menos que haja razões convincentes para agir de maneira diferente.

Ainda de acordo com Mittler (2008, p. 43), a convenção de Salamanca foi importante por várias razões, como descrito a seguir:

- * Foi bem sucedida ao lembrar aos governos que as crianças portadoras de deficiência devem ser incluídas na agenda da Educação para Todos e ofereceu um fórum para discussão e trocas de idéias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo.
- * Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação. Esse grupo mais amplo inclui as crianças:
 - que vivem nas ruas ou que são obrigadas a trabalhar em condições, muitas vezes, estaremcedoras;
 - que são vítimas da guerra, doenças e abusos;
 - de comunidades longínquas e nômades;
 - de outros grupos sociais em desvantagem e grupos sociais marginalizados;
 - portadoras de deficiência e altas habilidades.
- * Esclareceu a filosofia e a prática da inclusão e resultou em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva.

Resumindo, a declaração de Salamanca traz em seu bojo a proposta da criação e manutenção de sistemas educacionais inclusivos.

Menicucci (2006) acrescenta que a inclusão escolar faz parte de um movimento maior, o da inclusão social de todos os que, ao longo da história, foram discriminados, segregados e afastados da convivência com os outros considerados ‘normais’, dentre elas, as pessoas com deficiências.

Muito já foi feito em relação às pessoas com deficiência. Porém, apesar das mudanças, das políticas públicas e tentativas de inclusão, estas pessoas ainda são muito mal servidas pelo sistema educacional. Segundo Mittler (2008), não existe uma única explicação para isto. Muitos atribuem o fracasso à própria criança, por ter deficiência; outros acreditam que os pais são os responsáveis por não oferecerem condições adequadas ou por não se interessarem pelo processo escolar de seus filhos; ainda, outros culpabilizam a escola por ter baixas expectativas em relação à criança com deficiência; e quase todos culpam o governo por não investir de forma efetiva na qualificação e preparação do ambiente escolar para atender a essas crianças.

Para melhor entendimento sobre como a Educação Inclusiva se apresenta no cenário atual, é importante falar sobre a questão da terminologia e sobre a Educação Especial. Essa última posição parece ter um caráter retrospectivo, mas se torna importante reconhecer que a Educação Inclusiva se apresenta como a etapa recente do processo de transformação das concepções teóricas e práticas da Educação Especial.

2.2. Terminologia: A importância da Linguagem na Era da Inclusão

Discussões surgem quando o assunto se refere à terminologia adequada ao se tratar das pessoas que têm deficiências. *Pessoas com necessidades educacionais especiais, portadoras de necessidades educacionais especiais, pessoas portadoras de deficiências, pessoas deficientes, pessoas com deficiências*. São muitos os conceitos e terminologias utilizados que procuram “dar conta” do universo das pessoas que ao longo dos anos foram mantidas à margem da sociedade, excluídos por diferirem do que a sociedade definiu como *normal*.

Um fator comum aos conceitos e terminologias referentes a pessoas que têm deficiência, é que, quase sempre, comportam denominações negativas uma vez que enfatizam a deficiência em detrimento da pessoa. Segundo Sasaki (2003), o uso de termos técnicos é de suma importância, principalmente quando aborda qualquer assunto de cunho humano e que, tradicionalmente, trazem em si, enraizado, o preconceito². Isto porque a sua deficiência prevalece sobre a sua condição humana. É neste sentido que a terminologia *pessoa com deficiência* se caracteriza como inclusiva, uma vez que enfatiza a pessoa e em um segundo momento a deficiência, na tentativa de vencer o preconceito, valorizando a pessoa acima de tudo.

O termo *pessoa com deficiência* foi estabelecido como o correto, na Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência. “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembléia 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” (MEC, 2007, p.08). Esta convenção propõe que todas as pessoas desfrutem igualmente de todos os direitos humanos, independente de apresentarem deficiência ou não.

A convenção de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada pelo decreto legislativo nº. 3956 de 08 de outubro de 2001, define deficiência como “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” (ARANHA, 2004, p 18). Esta definição de deficiência é a utilizada na atualidade.

Segundo Aranha (2004), para os efeitos dessa Convenção, o termo discriminação contra as pessoas com deficiência “significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência (...) que tenham 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” (p 18). A Convenção de Guatemala também define que não constitui discriminação “a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesmo o direito a igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação” (ARANHA, 2004, p.19).

Entretanto, mesmo que na atualidade falar de inclusão pareça tão comum, grande parte da sociedade não está acostumada com a terminologia inclusiva. Alguns termos anteriores persistem, mantendo-se presentes no discurso coletivo, em documentos legais e em títulos de

²Conceitos ou opiniões formados de algo ou alguém antes mesmo de termos os conhecimentos adequados/próprios sobre aquele ou aquilo de que falamos. Aqui entendido como um tipo de representação e, como tal, construído socialmente.

entidades civis e governamentais. Nos discursos ainda estão presentes termos largamente utilizados nas décadas de 1950, 1960 e 1970, como aleijado, inválido ou incapaz. Esses trazem em seu bojo, o peso do preconceito e, portanto, da exclusão a eles inerentes.

Segundo Sasaki (2003), a partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, estabelecido pela ONU, passou-se a utilizar o termo *deficientes*. Porém, em meados da década de 1980 acrescentou-se a esse termo a palavra *portadores*, introduzindo a denominação *pessoas portadoras de deficiência* ou sua simplificação *portadores de deficiência*. Entretanto, essa denominação sugere algo que se “porta” e que pode ser descartado, ou seja, algo temporário. Como a deficiência é, na maior parte dos casos, permanente, esse termo passou a ser considerado inadequado. Isso também remete ao fato de que essa terminologia enfatiza novamente a deficiência em detrimento da pessoa.

A partir da década de 1990, descrita como a *era da inclusão*, a terminologia passa a ser *pessoas com deficiência*. Essa denominação é utilizada até os dias atuais.

Sasaki (2003b), descreve de forma sucinta as denominações de acordo com o período histórico e sua realidade social. O quadro 1 apresenta esta descrição.

Quadro 1 - Como chamar as pessoas que têm deficiência

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>No começo da história, durante séculos.</p> <p>Romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam “os inválidos”. Exemplos: “A reabilitação profissional visa a proporcionar aos beneficiários inválidos ...” (Decreto federal nº 60.501, de 14/3/67, dando nova redação ao Decreto nº 48.959-A, de 19/9/60).</p>	<p>“os inválidos”. O termo significava “<u>indivíduos sem valor</u>”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo.</p> <p>Outro exemplo: “Inválidos insatisfeitos com lei relativa aos ambulantes” (<i>Diário Popular</i>, 21/4/76).</p>	<p>Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.</p> <p>Outros exemplos: “Servidor inválido pode voltar” (<i>Folha de S. Paulo</i>, 20/7/82). “Os cegos e o inválido” (<i>IstoÉ</i>, 7/7/99).</p>
<p>Século XX até ± 1960. “Derivativo para incapacitados” (Shopping News, Coluna Radioamadorismo, 1973). “Escolas para crianças incapazes” (Shopping News, 13/12/64). Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: “A guerra produziu incapacitados”, “Os incapacitados agora exigem reabilitação física”.</p>	<p>“os incapacitados”. O termo significava, de início, “indivíduos sem capacidade” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. Durante várias décadas, era comum o uso desse termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo “os incapazes”, que significava “indivíduos que não são capazes” de fazer algumas</p>	<p>Foi um avanço da sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida.</p> <p>Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social,</p>

	coisas por causa da deficiência que tinham.	profissional etc.
<p>De ± 1960 até ± 1980.</p> <p>“Crianças defeituosas na Grã-Bretanha tem educação especial” (Shopping News, 31/8/65).</p> <p>No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente).</p> <p>Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae.</p>	<p>“os defeituosos”. O termo significava “indivíduos com deformidade” (principalmente física).</p> <p>“Os deficientes”. Esse termo significava “indivíduos com deficiência” física, mental, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isso começou a ser aceito pela sociedade.</p> <p>“os excepcionais”. O termo significava “indivíduos com deficiência mental”.</p>	<p>A sociedade passou a utilizar esses três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria.</p> <p>Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.</p>
<p>De 1981 até ± 1987.</p> <p>Por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” ao ano de 1981.</p> <p>E o mundo achou difícil começar a dizer ou escrever “pessoas deficientes”. O impacto dessa terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem dessas pessoas.</p>	<p>“pessoas deficientes”. Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficientes” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”.</p> <p>A partir de 1981, nunca mais se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com deficiência.</p>	<p>Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.</p> <p>A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades, mostrando que essas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência.</p>
De ± 1988 até ± 1993.	“pessoas portadoras de deficiência”. Termo que,	O “portar uma deficiência”

<p>Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.</p>	<p>utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”.</p> <p>Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”.</p>	<p>passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.</p>
<p>De ± 1990 até hoje. O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica.</p>	<p>“pessoas com necessidades especiais”. O termo surgiu primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”; daí a expressão “portadores de necessidades especiais”. Depois, esse termo passou a ter significado próprio, sem substituir o nome “pessoas com deficiência”.</p>	<p>De início, “necessidades especiais” representava apenas um novo termo.</p> <p>Depois, com a vigência da Resolução nº 2, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.</p>
<p>Mesma época acima. Surgiram expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante, numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficientes”.</p>	<p>“pessoas especiais”. O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional.</p>	<p>O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O “especial” não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.</p>
<p>Em junho de 1994.</p> <p>A Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tendo ou não uma deficiência.</p>	<p>“pessoas com deficiência” e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva.</p>	<p>O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento.</p>
<p>Em maio de 2002.</p>	<p>“portadores de direitos</p>	<p>Não há valor a ser agregado</p>

<p>O Frei Betto escreveu no jornal “O Estado de S.Paulo” um artigo em que propõe o termo “portadores de direitos especiais” e a sigla PODE.</p> <p>Alega o proponente que o substantivo “deficientes” e o adjetivo “deficientes” encerram o significado de falha ou imperfeição enquanto que a sigla PODE exprime capacidade.</p> <p>O artigo, ou parte dele, foi reproduzido em revistas especializadas em assuntos de deficiência.</p>	<p>especiais”. O termo e a sigla apresentam problemas que inviabilizam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo para designar pessoas que têm deficiência. O termo “portadores” já vem sendo questionado por sua alusão a “carregadores”, pessoas que “portam” (levam) uma deficiência. O termo “direitos especiais” é contraditório porque as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais. E mesmo que defendessem direitos especiais, o nome “portadores de direitos especiais” não poderia ser exclusivo das pessoas com deficiência, pois qualquer outro grupo vulnerável pode reivindicar direitos especiais.</p>	<p>com a adoção deste termo, por motivos expostos na coluna ao lado e nesta.</p> <p>A sigla PODE, apesar de lembrar “capacidade”, apresenta problemas de uso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Imaginem a mídia e outros autores escrevendo ou falando assim: “Os Podes de Osasco terão audiência com o Prefeito...”, “A Pode Maria de Souza manifestou-se a favor ...”, “A sugestão de José Maurício, que é um Pode, pode ser aprovada hoje ...” 2) Pelas normas brasileiras de ortografia, a sigla PODE precisa ser grafada “Pode”. <p>Norma: Toda sigla com mais de 3 letras, pronunciada como uma palavra, deve ser grafada em caixa baixa com exceção da letra inicial.</p>
<p>De ± 1990 até hoje e além.</p> <p>A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio estão sendo marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência.</p>	<p>“pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar esse termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.</p>	<p>Os valores agregados às pessoas com deficiência são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Fonte: <http://bauru.apaebrasil.org.br>

Como se pode perceber, a tabela acima apresenta a construção de concepções sobre as pessoas que apresentam deficiências, ao longo da história. Essas concepções passam pela linguagem. É através dela que as várias representações sobre a deficiência circulam na sociedade, demarcando lugares e posições que os sujeitos podem ou não ocupar nesta rede de significações. Para Silva (2010, p. 1),

A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntária ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência. Por isso, vamos sempre nos lembrar que a pessoa com deficiência antes de ter deficiência é, acima de tudo e simplesmente: pessoa.

Na área da educação, um termo comumente utilizado é o de *pessoas com necessidades educacionais especiais*. Esse termo foi criado pelo Conselho Nacional de Educação, resolução nº 2 de 11/09/2001, com base no parecer nº 17/2001. Esse vem sendo largamente utilizado em todos os setores da sociedade e, às vezes, para designar pessoas com deficiência. Porém, ele não se restringe a isso, ressaltando problemas na área da educação que envolve pessoas com deficiência ou não. O parecer acima citado dispõe em seu artigo 5º:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (MEC, 2001, p. 02).

Visto que o termo necessidades educacionais especiais é um termo abrangente, neste trabalho, o olhar será dirigido apenas a pessoas com deficiência.

2.3. Da Educação Especial à Educação Inclusiva: Um Breve Histórico

Historicamente, a educação especial tem seu marco inicial em meados do século XIX, onde ocorre a aceitação e reconhecimento gradativo das pessoas com deficiências.

Anteriormente, as pessoas que distanciavam do que era considerado “normal” foram, durante muitas décadas, eliminadas e até mesmo exterminadas, por serem considerados como incapazes de viverem em sociedade.

Com o advento do cristianismo, essas pessoas foram consideradas “filhos de Deus” e passaram a ser “acolhidas”, entretanto, vivendo isolados das sociedades em asilos e abrigos. Com os avanços da medicina e, posteriormente, dos estudos da psicologia, a elas são proporcionadas acesso ao tratamento médico-terapêutico. Assim, todo o atendimento prestado a esta clientela era de natureza segregada, em escolas ou instituições especializadas. Essas escolas e classes especiais eram baseadas em um modelo médico, marcadas pela ausência de um projeto pedagógico e pela falta de compromisso com o percurso acadêmico desses alunos. “A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas” (GLAT & FERNANDES, 2005,p.37).

Esse paradigma médico manteve dominante na educação especial por várias décadas e se configurou como um sistema de ensino paralelo ao sistema de ensino regular. Mesmo se

verificando tal predominância, novos enfoques começaram a se desenvolver em alguns países cujas bases assentavam-se sobre pressupostos divergentes dos modelos clínicos. Segundo Glat, Fontes e Pletsch (2010, p. 3), isso se deu “pelo aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino, o que permitiu a mudança de expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico desses sujeitos”.

Inicialmente, a criação das escolas especiais no Brasil é marcada por um esforço das famílias, na tentativa de assegurar a educação para seus filhos, acabando por “se organizarem em associações, que não só passaram a cobrar do poder público, como também criaram organizações não governamentais, que gradativamente ganharam adesão de profissionais da saúde, assistência social e educação” (MENICUCCI, 2006, p. 19).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se com a criação de duas instituições: em 1854 com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e em 1857 o Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos). Em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, cujo atendimento é dedicado às pessoas com retardo mental. Em 1945 é criada a Sociedade Pestalozzi, primeira a trabalhar com alunos superdotados e em 1954 é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Corrêa (2010, p. 3-4) esclarece que:

O fato do Estado não assumir satisfatoriamente a escolarização das pessoas com deficiência, abre espaço para que as instituições assistenciais passem a assumir cada vez mais a educação especial no Brasil (...) somente a partir da segunda metade da década de 1960 foi que surgiu a idéia de uma educação especial escolar integrada aos sistemas de ensino, no contexto da expansão do acesso ao ensino primário. Na LDB 4024/61, pela primeira vez, a educação especial é tratada legalmente, quando o atendimento ao deficiente passou a configurar as políticas públicas educacionais do Estado Brasileiro, ‘regularizando as funções’ entre os serviços oferecidos pelo poder público e pelas instituições assistenciais.

Durante os anos de 1970, ocorre a institucionalização da Educação Especial, baseada na mudança do modelo médico para o modelo educacional. Essa mudança teve como arcabouço teórico-metodológico os avanços da Psicologia da Aprendizagem e da Pedagogia que, apoiadas na Teoria Comportamental, desenvolveram métodos e técnicas que auxiliaram no desenvolvimento desses alunos em meio acadêmico. Nesse período houve a preocupação do Estado Brasileiro em garantir o acesso à escola às pessoas com deficiências. Porém, apesar desses avanços, a Educação Especial ainda continuava como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, funcionando “como um serviço paralelo, com métodos ainda de forte ênfase clínica e currículos próprios” (GLAT & FERNANDES, 2005, p. 37). Neste período ainda não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação de alunos com deficiência, permanecendo a concepção de “políticas especiais” destinadas a essas pessoas.

Na década de 1980, entra em vigor a Constituição Federal em 1988. Essa se torna um marco, uma vez que reassegura o direito de todas as pessoas à educação e garante como dever do estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nessa mesma década, as escolas especiais iniciaram um movimento denominado *integração*, que consiste na preparação dos alunos oriundos de escolas especiais para as escolas chamadas regulares. Esse movimento baseava no pressuposto de que as pessoas com deficiências devem ter o direito de usufruir de forma igualitária da vida em comunidade, participando das mesmas atividades que os seus pares não deficientes. A base teórico-metodológica passa a ser, fundamentalmente, a teoria cognitiva de Piaget e a teoria sócio-histórica de Vygotsky. A teoria de Vygotsky, segundo Freitas (2006, p. 163),

Redimensiona a concepção de deficiência e de inclusão educacional, ao postular que os processos psicológicos superiores têm sua origem nos processos sociais em

constituição mútua entre fenômenos interpessoais e intrapessoais (...). Tal concepção de que a aprendizagem resulta das interações sociais possibilita a ruptura de pressupostos que concebem as pessoas com deficiência como pessoas incapazes de aprender em espaços não segregados.

Só, recentemente, na década de 1990, o mundo tenta penetrar na “era da inclusão”. Esse movimento ganhou espaço no Brasil e em alguns países do cenário internacional, produzindo impactos significativos em relação à educação de pessoas com deficiência. O ápice desse processo deu-se com o encontro internacional em Salamanca, na Espanha, em 1994, resultando na Declaração de Salamanca, documento que representou grande avanço quanto aos projetos político-pedagógicos de educação inclusiva, como dito anteriormente. A construção de sistema educacional inclusivo propõe que a educação especial não seja mais um sistema paralelo ou segregado, mas que funcione conjuntamente com o sistema regular, oferecendo suporte para alunos e professores.

Com a evolução no sentido da educação segregadora para a educação inclusiva, foi possível notar a necessidade de dar outro significado à Educação Especial. O termo Educação Especial era usado tradicionalmente para designar um tipo de educação que andava paralelamente à educação geral, onde o aluno era segregado assim que fosse identificado e diagnosticado alguma deficiência ou incapacidade. O aluno era então enviado a uma classe especial ou escola especial. Atualmente, esse termo recebe outra designação, fazendo parte da educação básica e geral. A definição mais atual para Educação Especial, no plano legal, é apresentada no Art. 3º da Resolução 2/01:

Modalidade de Educação Escolar: entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (MEC, 2001. p.1).

A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu art. 205 o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 102). Esse artigo esclarece que o atendimento a essas pessoas é complementar e diferente do ensino escolar. Segundo Mantoan (2006, p.203), o atendimento educacional especializado “se destina a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos exigidos para eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente tem de se relacionarem com o ambiente externo”.

Isso significa que o atendimento especializado seguiria os mesmos moldes de cursos que suplementam o conhecimento. Dessa forma, garante-se que os alunos com deficiência, devam estar obrigatoriamente matriculados na rede regular de ensino, em turmas de sua faixa etária nas escolas comuns, em conjunto com seus pares não deficientes. A educação especial se constitui, portanto, como uma complementação do ensino e não como um nível de ensino.

O papel da educação especial, na perspectiva inclusiva, é, pois, muito importante e não pode ser negado, mas dentro dos limites de suas atribuições, sem que sejam explorados os seus espaços de atuação específica. Essas atribuições, como já referimos, *complementam e apóiam o processo de escolarização de alunos com deficiência* que estão regularmente matriculados nas escolas comuns (MATOAN, 2006, p.205).

O quadro 2 apresenta o resumo dos principais acontecimentos em relação à educação especial/inclusiva no Brasil.

Quadro 2 - Principais acontecimentos em relação à educação especial/inclusiva

Época	Principais acontecimentos
1854	Criação do Instituto dos Meninos Cegos do Rio de Janeiro.
1857	Criação do Instituto dos Surdos Mudos.
1926	Criação Instituto Pestalozzi.
1945	Criação da Sociedade Pestalozzi.
1948	É assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante o direito de todos à Educação.
1954	É fundada a Primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Surge o ensino especial como opção à escola regular.
1961	Promulgada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante o direito à criança à educação, preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB de 1961 marca a fundamentação legal para o atendimento educacional às pessoas com deficiências.
1971	Lei 5692/71, que determina “tratamento especial” para a criança com deficiência, reforçando as escolas especiais. Essa lei altera a LDB de 1961, mas não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidade educacionais especiais.
1973	É criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerencia da Educação Especial no Brasil. A perspectiva é de integrar os alunos que acompanham o ritmo. Os alunos que não conseguem acompanhar o ritmo dos demais continuam na escola especial.
1981	A Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou 1981 o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o tema "Participação plena e igualdade", e também que um programa de ação mundial relativo às pessoas deficientes permitiria a adoção de medidas eficazes a nível nacional e internacional para atingir metas de "participação plena" das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento, assim como de "igualdade".
1986	Extinção do CENESP.
1988	A Constituição de 1988 estabelece a igualdade no acesso à escola. O Estado deve dar atendimento especializado, de preferência na rede regular de ensino. Apresenta como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.
1989	Aprovada a lei 7853/89 que criminaliza o preconceito (essa lei só foi regulamentada em 1999) e criação do CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
1990	Criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que dá aos pais ou responsáveis a obrigação de matricular os filhos na rede regular de ensino. Isto reforça o disposto no art. 208 da constituição Federal de 1988. Conferencia de Jomtien. A Declaração Mundial de Educação para Todos reforça a Declaração Mundial dos Direitos Humanos e estabelece que todos devem ter acesso à Educação.
1992	Criação da Secretaria de Educação Especial – SEESP.
1994	Declaração de Salamanca – define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas políticas públicas da educação. Publicação da Política Nacional da Educação Especial, orientando o processo de “integração” que condiciona o acesso a classes regulares àqueles que “possuem

	condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais”.
1996	A atual LDB 9394/96 atribui às redes o dever de assegurar currículos, métodos, recursos e organização para atender às necessidades dos alunos.
1999	Decreto 3298 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção a essas pessoas. Define a Educação Especial como forma de ensino complementar.
2001	<p>O Brasil Promulga a Convenção de Guatemala, também conhecida como Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências.</p> <p>Resolução CNE/CEB 2, que divulga a criminalização da recusa em matricular crianças com deficiência e busca o número delas na rede regular de ensino. Por admitir a possibilidade de substituir o ensino regular pelo especial, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.</p> <p>O Plano Nacional de Educação destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.</p>
2002	Na perspectiva da educação inclusiva, resolução CNE/CP 1 define que a universidade deve formar professores com conhecimentos para atender alunos com necessidades especiais.
2003	O MEC cria o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que forma professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva. Visa transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.
2004	<p>O Ministério Público Federal reafirma o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular, através da divulgação do documento <i>O Acesso do Aluno com Deficiência às escolas e Classes Comuns da Rede Regular</i>. Esse documento tem como objetivo disseminar os conceitos e diretrizes para a inclusão.</p> <p>Divulgação do “Programa Brasil Acessível” cujo objetivo é a divulgação e promoção da acessibilidade às pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida.</p>
2006	<p>“A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, Convenção aprovada pela Organização das Nações Unidas, estabelece que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino inclusivo.</p> <p>Lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que propõe ações inclusivas.</p>
2007	<p>Plano de Desenvolvimento Educacional, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Busca superar a oposição entre a educação regular e a educação especial.</p> <p>Pelo decreto 6094/2007 estabelece diretrizes que fortalecem a inclusão educacional nas escolas públicas.</p>
2008	O documento “A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” elaborado pela SEESP – Secretaria de Educação Especial do

	MEC – Ministério da Educação – define que todos devem estudar na escola comum.
2009	Decreto Executivo 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, agora diretamente pelo Poder Executivo. Resolução CNE/CEB nº 4 estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Fonte: Dota e Alves (2007); Gil e Garces (2010); Aranha (2005); Lima (2009).

2.4. Integração X Inclusão

A integração ou a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem sido o tema de debate referente à educação inclusiva mais discutida nas últimas décadas no cenário nacional e internacional.

Como visto anteriormente, o movimento para a inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino, já se encontra instalado desde os anos de 1970 e 1980. Essas duas décadas têm como marco a educação especial como um sistema paralelo e segregado do sistema regular de ensino e vislumbram a mudança do paradigma médico para o paradigma da integração. A partir da década de 1990, um novo movimento pela inserção de *todos* os alunos na rede regular de ensino e da ruptura da separação entre a educação especial e educação regular, insere o paradigma da inclusão.

A mudança da integração para a inclusão é complexa, pois envolve uma diferença real de práticas e valores entre eles. De modo simplificado, a integração envolve a noção de prontidão, ou seja, o aluno deve ser preparado para migrar da escola especial para a regular, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades de acordo com suas necessidades. Segundo Mittler (2008, p. 34), no modelo de integração “o aluno deve adaptar-se à escola e não há, necessariamente, uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos”. Esse modelo é, ainda hoje, o que prevalece no sistema educacional.

De acordo com Mantoan (2006, p. 194), “o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, de classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento”.

Essa possibilidade de integração do aluno e do novo espaço social ocupado pelo mesmo, “resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento desse alunado” (GLAT & FERNANDES, 2005, p. 38).

Sánchez (2005), sobre o surgimento do termo inclusão, expõe que:

Poder-se-ia dizer que o termo inclusão surge, a princípio como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas sob o enfoque da integração. Em segundo lugar, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante (...). E em terceiro lugar, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino (p. 17).

Para Mittler (2008), a inclusão “implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” (p.34). Essa proposta reivindica uma ação educativa que responda de maneira eficaz à

diversidade de todos os alunos. Para que isso seja possível, a escola precisa se adaptar, organizando-se, preparando seu ambiente físico e capacitando seus profissionais. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC- SEESP, 1998, apud GLAT E FERNANDES, 2005, P. 04).

Nesse sentido, a inclusão defende a idéia de que a escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos os seus alunos, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais. A educação Inclusiva deve ser entendida, portanto, como uma tentativa de assegurar que qualquer aluno seja atendido em suas dificuldades, dentro do sistema educacional, e que os alunos com deficiências desfrutem dos mesmos direitos dos seus pares não deficientes.

2.5. Educação Inclusiva: Dispositivos Legais

A educação inclusiva está atualmente no coração das políticas educacionais e sociais, haja vista o discurso e as propostas que defendem a garantia de educação para todos. A inclusão não é um movimento isolado, mas mundial, com liderança e apoio oferecido pelas agências das Nações Unidas (ONU). Uma das agências da ONU é a UNESCO³, que tem contribuído ativamente para a conscientização global e desenvolvimento no campo da educação inclusiva.

No que se refere às pessoas com deficiência, uma das iniciativas da ONU remonta ao ano de 1981, declarado como Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecendo a essas pessoas o direito de serem consultadas e participarem das decisões políticas, contribuindo para a vida pública.

Na tentativa de garantir direitos iguais para todos, foram criados vários dispositivos legais. Pode-se afirmar que o Brasil tem um arcabouço legal muito avançado no que se refere à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O grande desafio é que essas leis sejam respeitadas e implementadas.

No campo da educação, pode-se destacar:

Legislação

- Constituição da República Federativa do Brasil /1988;
- Lei 7853/89 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.(Alterada pela Lei 8.028/90);
- Lei 8069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências – ECA;
- Lei 8859/94 - Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio;
- Lei 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN;

³ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945. Para essa agência especializada das Nações Unidas, não é suficiente construir salas de aula em países desfavorecidos ou publicar descobertas científicas. Educação, Ciências Sociais e Naturais, Cultura e Comunicação são os meios para se conseguir atingir um objetivo bem mais ambicioso: construir paz nas mentes dos homens (UNESCO, 2008).

- Lei 9424/96 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF;
- Lei 10098/00 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;
- Lei 10172/2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
- Lei 10216/2001 - Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental;
- Lei 10436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências;
- Lei 10845/2004 - Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências - PAED.

Decretos

- Decreto 2.264/97 - Regulamenta a Lei 9424/96 - FUNDEF, no âmbito federal, e determina outras providências;
- Decreto 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;
- Decreto 3030/99 - Dá nova redação ao art.2º do Decreto 1.680/95 que dispõe sobre a competência, a composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE);
- Decreto 3076/99 - Cria no âmbito do Ministério da Justiça o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE);
- Decreto 3631/00 - Regulamenta a Lei 8899/94, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual;
- Decreto 3.952/01 - Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD);
- Decreto 3956/01 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala);
- Decreto 5626/2005 – Regulamenta a Lei nº 10436/2002;
- Decreto nº 6094/2007 – Estabelece dentre as diretrizes do “Compromisso Todos Pela Educação”, a garantia de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão social nas escolas públicas;
- Decreto nº 6.571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

Portarias - MEC

- Portaria 1793/94 - Recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético - Político - Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas;
- Portaria 319/99 - Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente;
- Portaria 554/00 - Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille;

- Portaria 3.284/03 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;
- Portaria do Ministério do Planejamento 08/2001 - Atualiza e consolida os procedimentos operacionais adotados pelas unidades de recursos humanos para a aceitação, como estagiários, de alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou de educação especial, vinculados à estrutura do ensino público e particular;
- Portaria MEC nº 976/2006 – Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296/2004.

Resoluções

- Resolução 09/78 - Conselho Federal de Educação - Autoriza, excepcionalmente, a matrícula do aluno classificado como superdotado nos cursos superiores sem que tenha concluído o curso de 2º grau;
- Resolução 02/81 - Conselho Federal de Educação - Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas;
- Resolução 02/01 - Conselho Nacional de Educação - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Resolução 01 e 02/02 - Conselho Nacional de Educação - Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, graduação plena;
- Resolução 01/04 - Conselho Nacional de Educação - Estabelece Diretrizes Nacionais para organização e realização de Estágio de alunos do Ensino Profissionalizante e Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos;
- Resolução CNE/CEB nº 4 - estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Aviso Circular

- Aviso Circular nº 277/ 96 - Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

Parecer

- Parecer Nº 17/01 DO CNE / Câmara de Educação Básica – Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Na leitura de alguns artigos das leis (*vide* anexo 2) pode-se encontrar alguns indícios que contrariam a filosofia da inclusão, gerando confusão aos interessados. Não obstante as salutares discordâncias, a presença de capítulos destinados a Educação Especial é positiva, especialmente se entendida “como um conjunto de recursos à disposição da educação escolar e de ensino público” (CARVALHO, 1997, p.110).

Porém, apesar de todas as leis, ainda é claro o distanciamento entre as pretensões legais da educação inclusiva e a realidade do sistema escolar brasileiro. Este mostra escolas despreparadas para lidar com classes inclusivas, falta material adequado, professores com poucas condições para atuar em classes mistas. Além disso, percebem-se controvérsias no discurso e nas práticas. A sociedade tende a excluir os que fogem do modelo de normalidade,

tendo como consequência a não integração do deficiente de forma efetiva. A transformação de uma proposta em lei, não é suficiente para que a mesma seja imediatamente aplicada.

É relevante destacar que a inclusão não se refere apenas à questão física. Pressupõe uma reorganização das escolas, de forma a torná-las aptas a receber todos os alunos que a procuram, garantir respostas pedagógicas efetivas às necessidades que os alunos apresentam, de forma a promover o seu desenvolvimento social e proporcionar o acesso ao processo de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2006, p. 197),

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste a inclusão; eles refletem sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provem de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais. (...) o aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais. Por meio dessas classificações é que perpetuam as injustiças na nossa escola.

Em vídeo conferência realizada para o curso de Educação Inclusiva oferecido pela PUC - Minas Virtual em 2008, disponível na biblioteca multimídia - Puc Minas Virtual sob o título 'Educação inclusiva e inclusão social', o conferencista Eduardo Barbosa, Presidente das APAEs, expõe alguns desafios e possibilidades para que a inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Dentre os desafios cita-se: 1 - Reorganização de todo sistema educacional. 2 - Outro desafio a ser vencido é o preconceito em relação às capacidades dos alunos com deficiência. 3 - Ainda, outro desafio diz respeito ao mito de que a escola e o sistema educacional devem estar **completamente** preparados para receber os alunos com deficiência. A necessidade de preparação do ambiente físico e dos professores é essencial para uma educação de qualidade, mas não deve ser questão de exclusão ou não aceitação do aluno deficiente, uma vez que o conhecimento não é estático e é produzido através da troca de experiências.

E como possibilidades ele expõe: 1 - A escolha do meio acadêmico como ponto de partida para o processo de inclusão. Nesse ambiente há troca de experiências proporcionando a reconstrução de práticas educativas diferentes, a inversão de padrões e o conhecimento de novas tendências de relações sociais. 2 - A inclusão esta amparada por leis, dentre elas as LDB. 3 - A existência de movimentos promovidos por vários setores da sociedade com a finalidade de conscientização da necessidade de resgate e inclusão social de ser humano que apresenta deficiência. Ainda de acordo com o conferencista Eduardo Barbosa, alguns aspectos devem ser observados pelos sistemas educacionais que se comprometem com os alunos com deficiência.

Um primeiro aspecto diz respeito à grande parcela de pessoas que se encontram fora do sistema educacional, e, portanto, fora das escolas. O sistema educacional deve estar disposto a promover a análise e avaliação dessa parcela excluída, avaliando quem são e porque foram excluídos; e a partir daí promover ações que facilitem o resgate desses indivíduos. Um segundo aspecto diz respeito a pratica de um modelo educacional de qualidade. Essa prática traz a necessidade primordial do desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, assim como mudanças no relacionamento social, a qual deve ser construída em interação com o sujeito com necessidades especiais uma vez que é esse sujeito que dita os elementos que deverão ser analisados para embasar os mecanismos facilitadores de sua permanência na escola. O ponto fundamental não é o sistema educacional se sentir preparado para receber o indivíduo com necessidades especiais, e sim estar disposto a aprender e se adaptar com a diferença e, juntos, construírem condições para que ocorra o

processo de aprendizagem. O terceiro aspecto, que depende dos outros dois, diz respeito à manutenção dos indivíduos “diferentes” no sistema. Com a construção do conhecimento e dos mecanismos facilitadores, amparado na inter-relação aluno-escola, aumenta-se a auto-estima do aluno que se sente respeitado, amparado e aceito, o que promove a sua permanência no sistema educacional. Segundo Eduardo Barbosa, quando esses três aspectos são considerados, pode-se dizer que há a inclusão.

Queiroz e Silva (2001 p. 22) complementam que as pessoas com deficiência precisam ser consideradas como pessoas com potencialidades, capazes de aprender. Diante disso, a escola deve rever sua postura e inovar o seu sistema de ensino, visando garantir o acesso e permanência desse grupo. A conscientização é a base fundamental para superar os preconceitos e se trabalhar junto à comunidade e com profissionais qualificados, a inclusão dessas pessoas no sistema regular de ensino será realidade.

2.6. Um Olhar Sobre a Figura do Professor na Proposta Inclusiva

Conforme visto nos tópicos anteriores, houve um grande avanço na legislação no que diz respeito ao direito à educação e à dignidade humana, tendo como princípio norteador das políticas públicas, o princípio da inclusão. Este tem como base que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. No contexto destas linhas de ação o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e te, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças inclusive as que têm deficiências graves. UNESCO - Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Especiais (1994 p. 17 e 18).

Sem dúvida, a implantação deste princípio levanta uma série de questões que devem ser enfrentadas. Destaca-se como uma das principais barreiras, a figura do professor do ensino regular que se sente despreparado para receber em sua sala de aula, já repleta de alunos com problemas de aprendizagem e indisciplina, esta clientela (NAIFF, 2009).

Quando se pensa no modelo de uma escola inclusiva, o olhar se volta para o professor das classes regulares, que devem estar efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e capacitação docente é imprescindível para que aconteça a concretização da inclusão no sistema educacional, impondo-se como uma meta principal a ser alcançada. Isso porque a atitude do professor é um dos fatores que mais influenciam no sucesso ou fracasso diante de uma iniciativa de inclusão educacional de pessoas com deficiência. Em relação a esses profissionais, a própria LDB reconhece a importância da sua formação e capacitação. Em seu artigo 59 dispõe:

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. [...] (MEC, 1996, p.21 e 22).

Esse artigo propõe a formação de um novo professor que não mais estaria à frente de salas de aula homogêneas, onde todos os alunos aprendem de forma igual, em um mesmo

ritmo; ou em salas de aula especiais onde se foca apenas as dificuldades e limitações apresentadas por cada aluno. A formação do professor na proposta inclusiva deverá ser diferente da visão estática tradicional, muitas vezes desvinculada da realidade do aluno. Nessa nova perspectiva, é fundamental acabar com a dicotomia existente entre a formação do professor para o ensino regular e a formação do professor para o ensino especial.

A resolução 02/2001 do MEC apresenta-se em concordância com a proposta da educação inclusiva ao prever serviços de apoio e professores especializados. Em seu artigo 8º, item I, está previsto que “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (MEC, 2001, P. 2). Mais uma vez, a capacitação do professor de classes comuns está previsto em lei.

É consensual que a formação que os professores recebem hoje, contribuem muito pouco para a sua prática com os alunos que apresentam deficiências.

Não se trata de responsabilizar pessoalmente o professor pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas considerar que muitas evidências vem revelando que a formação de que dispõe não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (MEC, 1998, v. 1, p. 71).

Nesse contexto, a formação adequada de professores para trabalharem em classes inclusivas, envolve o desafio de, em seus cursos de formação, desenvolver competências, habilidades e conhecimentos que lhes possibilitem trabalhar nessas classes, de forma a tornar melhor a qualidade de ensino. O conhecimento teórico é fundamentalmente importante, pois é preciso conhecer para depois aplicar esta teoria na prática cotidiana. Somente com a formação direcionada para as propostas inclusivas é que o professor terá instrumentos que o auxiliem e possibilite mudar sua prática para atender a diversidade do seu alunado, atendendo as suas necessidades e aceitando as diferenças.

Freitas (2006) aponta que o professor, nesse novo contexto, deve abandonar a postura do tradicional, passando a ser o “intermediário entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno” (p. 177). Neste sentido, alguns conhecimentos são necessários de serem construídos durante a formação dos professores:

Mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência; consciência de suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos; conhecimento da capacidade de auto-regular e tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem; coerência em sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática; capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos de diferentes níveis de compreensão e desempenho acadêmico; respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno; utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos (Formação de professores para educação inclusiva/integradora – MEC/SEESP, 1998, apud FREITAS, 2006, p. 177).

Torna-se notável que se os professores de classes regulares desenvolverem essas características acima citadas, estarão contribuindo para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais de todos os alunos, independente de apresentarem deficiências ou não.

Segundo Denari (2006), em grupos de trabalho, fóruns, associações, dentre outros, tem-se observado algumas discordâncias quanto à formação do professor. Porém, alguns pontos são unânimes, dentre eles que:

O especialista em educação especial deve ser antes, um professor, e sua formação acadêmica deve ocorrer no ensino superior, no âmbito dos cursos de Pedagogia (...) Tais razões se justificam na medida em que se considera que o curso de pedagogia, comprometido com a qualidade social da educação, tem como objetivo a formação deste profissional assentado nos processos de ensino e aprendizagem, cuja prática pedagógica é um dos componentes essenciais que permeiam esta formação (p. 58).

Um dos instrumentos de grande importância para o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência são o que se conhece como tecnologias assistivas (*vide* anexo 3). Tecnologia assistiva é definida, segundo Reis (2006, p. 112) como:

Todo o arsenal de recursos, conceituais e/ou físicos, expressos sob suas múltiplas formas, sejam equipamentos, dispositivos ou adaptações, que possam proporcionar incremento qualitativo e/ou quantitativo na atividade do portador de necessidades especiais, podendo ser o produto de ações muito simples até manifestações de grande sofisticação, mas que ao fim, permitam ao indivíduo uma melhora em suas ações no que tange, fundamentalmente, ao seu auto-cuidado ou na interação que mantém com o seu meio ambiente, proporcionando autonomia e sentimento de ser capaz.

No uso dessas técnicas de ajuda, o professor tem papel fundamental na escolha do material a ser utilizado, de acordo com a necessidade específica do aluno. Sendo assim, é de suma importância que este tenha acesso ao conhecimento dessas técnicas, suas possibilidades e limites de uso. A escolha do material correto é essencial, uma vez que este funciona como instrumento que potencializa “as ações do aluno para realizar suas tarefas com o máximo de autonomia que lhe seja possível, dentro do arsenal de recursos que lhe poderão ser disponibilizados” (REIS, 2006, p. 115).

Conhecer esses recursos torna-se, portanto, mais um desafio para o professor, uma vez que é necessário estar preparado para a utilização dos mesmos de maneira eficaz. É importante, também, que face às disponibilidades desses recursos, cabe ao professor perceber o que o aluno é capaz de realizar com a ajuda dos mesmos e o que ele é capaz de fazer sozinho. Segundo Reis (2006, p. 139),

O professor precisa ter consciência de dois aspectos importantes e refletir sobre eles:
1 - conhecer os recursos para reconhecer nele adequação e pertinência à prática pedagógica que será utilizado.
2 - recursos, materiais adaptados e tecnologias constituem inovações no contexto da prática pedagógica poderão auxiliar o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

De acordo com o exposto, a acessibilidade às técnicas de ajuda ou tecnologias assistivas consiste em um meio de viabilizar a interação entre o aluno e o processo pedagógico, cabendo ao professor definir como e quando deverá ser utilizadas, auxiliando no processo de inclusão. O papel do professor será, mais do que nunca, fundamental no processo educacional, pois a ele caberá ser o facilitador dessa nova construção do conhecimento, deixando para trás a figura do simples transmissor de informações, reinterpretando o seu papel de professor-mediador. Mais uma vez a figura do professor apresenta-se como fundamental para o atendimento às pessoas com deficiência.

Outro desafio que se apresenta é a própria expectativa do professor em relação a esse aluno dito “especial”. Nota-se que na prática, os professores tendem a interagir de forma diferenciada de acordo com a expectativa que tem quanto à aprendizagem de seus alunos, propiciando maiores ou menores possibilidades de fracasso. Esse comportamento geralmente desfavorece alunos sobre os quais se tem baixas expectativas e, muitas vezes, os alunos com

deficiência se enquadram nesse grupo (PATTO, 1984, 2000). Alves-Mazzotti (1994, p.60) aponta para:

A necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o *que se passa* “na cabeça” dos indivíduos, para procurar compreender *como e por que* essas percepções, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizadas e partilhados que as orientem e justifiquem.

Nesse sentido é que esta mesma autora chama atenção para o fato de que:

A intenção de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social. (...) O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referencia que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (Idem, 1994, p. 60).

Glat (1995) afirma que a exclusão tem raízes históricas profundas e que para que a inclusão realmente aconteça é necessário muito mais que políticas públicas, pois envolve sobretudo, “o significado ou representação que as pessoas (no caso professores) tem sobre o deficiente e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele” (p.17). Dessa forma, diante da proposta atual de reorganização do sistema educacional para que se torne inclusivo, observa-se a importância de conhecer a representação social dos professores acerca da Educação Inclusiva. Almeida e Cunha (2003, p.149) acrescentam que “O estudo das representações sociais dos professores expressa uma tentativa de compreender a forma pela qual as crenças, os valores, as teorias, enfim, os pensamentos sociais se integram com as práticas sociais desses profissionais, e estas com o processo de desenvolvimento dos alunos”.

Portanto, para que se possa promover uma mudança significativa, torna-se importante que se conheça a maneira como professores e alunos lidam com o conhecimento e representações sobre a Educação Inclusiva, e a partir daí promover a reconstrução de conceitos e paradigmas.

3. CAPÍTULO II

3.1. A Teoria das Representações Sociais

O termo “representações” é empregado em diferentes domínios no campo da Psicologia. No entanto, o termo “representação”, tal como é entendida neste trabalho, se funda na Teoria das Representações Sociais, teoria esta apresentada pelo romeno naturalizado francês, Serge Moscovici, em 1961, em um estudo sobre representação social da psicanálise. Moscovici inicia o seu trabalho baseando-se no conceito de representações coletivas de Emile Durkheim, produzindo uma série de conhecimentos próprios, dando uma nova dimensão à Psicologia Social, cujo desenvolvimento estava fortemente atrelado aos modelos hegemônicos nos Estados Unidos, principalmente o a-historicismo, o individualismo e o experimentalismo nos estudos de fenômenos sociais (FAAR, 1998).

Fundador da sociologia, Émile Durkheim nasceu em Épinal, Vosges, em 15 de abril de 1858. Sua contribuição tornou-se ponto de partida do estudo de fenômenos sociológicos como a natureza das relações de trabalho, os aspectos sociais do suicídio e as religiões primitivas. Nos seus estudos sociais combinou a pesquisa empírica com a teoria sociológica, apresentando o conceito de *representações coletivas* e a noção de *fato social*. Para Durkheim (1987) “é fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é gerada na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter” (p.11). Portanto, o fato social é descrito como sendo algo que é experimentado pelo indivíduo como uma realidade independente, que ele não criou e não pode rejeitar como o sistema de crenças, valores e normas coletivas que são compartilhadas por uma dada sociedade. Nesse sentido, a concepção Durkheimiana concebe o homem como produto da sociedade.

Inicialmente, Emile Durkheim, emprega o conceito de “representações coletivas”, que, para ele, são como os conceitos, valores, crenças e normas são produzidos e que coletivamente formam a bagagem cultural de uma sociedade. Essa produção coletiva é que mantém os indivíduos integrados em uma sociedade. Para ele, as performances individuais não são mais do que a forma ou expressão dessas representações coletivas individualizada e personalizada com as características de cada indivíduo. Durkheim (1987, p. XXVI) afirma que “o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas”.

Segundo Duveen (2007, p. 13), “O esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma levou Durkheim a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser o campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia”.

A noção de representações coletivas de Durkheim guarda diferenças significativas conceituais das representações sociais de Moscovici. A primeira diferença é que, de acordo com Durkheim, as representações coletivas são concebidas como formas de consciência que a sociedade impõe aos indivíduos. As representações sociais, pelo contrário, são geradas pelos sujeitos sociais. Outra diferença é que o conceito de representação coletiva de Durkheim implica uma reprodução da idéia social. Moscovici defende a idéia que os indivíduos ou grupos não são receptores passivos, mas agentes e participantes de uma sociedade pensante e em constante transformação, onde constantemente avaliam e reavaliam seus problemas e soluções.

Segundo Pavarino (2004), a teoria das representações sociais de Serge Moscovici se diferencia por:

Sugerir a existência de um pensamento social resultante das experiências, das crenças e das trocas de informações presentes na vida cotidiana, visando desenvolver uma teoria menos individualista que a psicologia social norte-americana (...) Sua análise foi desenvolvida a partir da confiança que a sociedade atual, mais técnica e complexa, necessitaria de um outro conceito, menos genérico que as representações coletivas de Durkheim (...) Para Moscovici, o fenômeno das representações sociais é próprio das sociedades pensantes “*thinking society*”, na qual os acontecimentos ocorrem em ritmo acelerado, onde não há tempo para que as representações se tornem uma tradição, ou seja, das sociedades contemporâneas. Não se resumindo aos acontecimentos culturais ou políticos, este fenômeno constitui uma forma de pensamento social que inclui as informações, experiências, conhecimentos e modelos que, recebidos e transmitidos pelas tradições, pela educação e pela comunicação social, circulam na sociedade (p. 131).

Em seu trabalho Moscovici rompe com a tradição científica cartesiana, iniciando suas teorias “pelas relações que tornam possível o aparecimento de ‘sínteses’ temporárias que dão forma a sujeitos, objetos, indivíduos e sociedade” (SANCOVISCH, 2007, p. 5). Dessa forma, Moscovici apresenta uma nova maneira de se fazer psicologia social, ao propor uma reunião entre o psicológico e o social. Esse estudo surge do interesse deste autor em conhecer e explicar como o conhecimento é produzido e transformado, especialmente em conhecimento do senso comum.

Nóbrega (2000, apud Fernandes 2003, p. 15) aponta para o fato de que “as representações sociais vão além das representações coletivas referentes à designação de conhecimentos e crenças, indicadas por Durkheim, na medida em que a teoria desenvolvida por Moscovici traz à luz a idéia de que as representações sociais produzem realidade e senso comum”.

Moscovici evitou adotar uma definição única de representações sociais, objetivando uma não-cristalização precoce do campo de pesquisas a partir de conceitos fechados. No entanto, afirma que “por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1976, p.31). Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici, conceitua Representações Sociais como:

Uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. (...) As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (JODELET, 1990, p 361-362).

Para Jovchelovitch (2003), as representações se portam como uma estratégia para que os grupos sociais possam enfrentar a diversidade, onde cada um transcende a sua própria individualidade para entrar no domínio da vida em comum. E ainda, “as representações sociais expressam em sua estrutura interna, sentidos de resistência e de mudança. As permanências ocorrem pelo peso da história e da tradição e as alterações acontecem pela existência de conversações, pois é pela fala que o antigo e o atual se confrontam” (p. 41).

Nesse sentido, a teoria das representações sociais são formas de conhecimento que buscam orientar e organizar, tanto comportamentos como também as formas de comunicações sociais.

Jean-Claude Abric, outro estudioso da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, conceitua representações sociais como “conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos, apresentando- se, portanto, como uma visão subjetiva e social da realidade” (ABRIC, 2000, p. 28). Abric (1994) atribui quatro funções às representações sociais:

1. Função de saber: diz respeito ao saber prático do senso comum, que facilita a comunicação social, permitindo aos indivíduos adquirirem conhecimentos, compreendê-los dentro de um sistema de valores sociais e estabelecerem, então, a comunicação social e as relações sociais.
2. Função identitária: auxiliam na definição da identidade social do indivíduo no grupo, fator importante no processo de socialização. O mesmo autor (2000, p. 29) coloca ainda que “a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela continuidade sobre cada um de seus membros e, em especial, nos processos de socialização”.
3. Função de orientação: define os comportamentos e práticas, apontando o que é dito como lícito, aceito ou não pelo grupo, dentro de um determinado contexto social.
4. Função justificatória: permite aos componentes de um grupo explicar e justificar suas ações e condutas dentro de uma determinada situação.

As representações são, portanto, uma maneira de registrar as relações do sujeito com o mundo e com os outros, orientando e organizando as suas ações e as comunicações sociais, permitindo a compreensão de concepções e valores que os grupos formulam a seu respeito e a respeito do mundo.

3.2. Ancoragem e Objetivação: Processos Formadores das Representações Sociais

Segundo Moscovici (2007), todas as interações humanas pressupõem representações, sejam elas interações entre duas pessoas, sejam elas interações entre dois grupos sociais. As representações são criadas coletivamente, permeada pela linguagem. Dessa forma, não podem ser criadas por um indivíduo isoladamente. Para que o sujeito possa compreender melhor o mundo que o cerca, duas atribuições foram dadas às representações sociais.

A primeira atribuição é a de que as representações sociais “convencionalizam os objetos, pessoas e acontecimentos” (MOSCOVICI, 2007, p.34). Isso acontece pelo acordo entre um determinado grupo social na tentativa de adequar objetos estranhos (não-familiares) a modelos já incorporados (familiares) para que possam ser compreendidos. Essas convenções promovem a funcionalidade da representação, ou seja, o que ela representa, sendo compartilhado pelos indivíduos de um determinado grupo, tornando possível o convívio social. A determinação de qual grupo pertence certo objeto, funciona como uma rede, onde cada representação nova depende de outra pré-existente.

A segunda atribuição é que as representações são “prescritivas”. O ser humano nasce em uma estrutura social anterior ao seu nascimento com concepções de mundo reforçada socialmente e, portanto, impostas ao sujeito. Tais valores se constituem como referenciais que serão reelaborados pelos sujeitos no convívio com o grupo social. Ainda, segundo Moscovici (2007), essas representações “são o produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (p. 37).

As representações sociais possuem dois processos formadores a conhecer: a ancoragem e a objetivação. Esses dois processos transformam algo estranho ou não familiar em algo conhecido ou familiar.

A ancoragem tem como função dar um sentido inteligível a um objeto, dentro de um contexto. Isso acontece quando idéias “desconhecidas”, “estranhas”, são re-ajustadas a um contexto que é familiar ao indivíduo, na tentativa de transformar em algo conhecido. Dessa forma, possibilita a incorporação dos objetos não familiares a uma rede de conhecimentos anteriormente adquiridos ou, dizendo de outra maneira, “a ancoragem como uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 63). “É a fase simbólica da representação, interpreta e assimila os elementos familiares, classificando-os, nomeando-os” (PAVARINO, 2004, P.134). Para classificar um objeto, é preciso dar nome a ele.

Dar nome a uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as conseqüências daí resultantes são tríplices: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências, etc; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distintas de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção (MOSCOVICI, 2007, p.67).

Ancorar é classificar, nomear, rotular, representar. A nomeação de uma coisa ou pessoa se faz dentro de uma sociedade, dando uma identidade social, pertencente ao senso comum, tornando o objeto nomeado estável.

A objetivação tem como função dar materialidade a um objeto abstrato. “A objetivação, a fase figurativa, por sua vez é o resultado da capacidade que o pensamento e a linguagem possuem de materializar o abstrato, elaborando um novo conceito a partir dos registros individuais existentes” (PAVARINO, 2004, P.134). Moscovici (2007, p.71-72) acrescenta que “objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar já é representar, encher o que está naturalmente vazio com substância”. Para que uma idéia inicialmente vazia se torne visível, basta compará-la a uma pré-existente. Vale lembrar que nem todos os conceitos se tornam igualmente visíveis, pois isso depende de cada sociedade, de como ela elege e concede poderes figurativos, de acordo com suas crenças e de seu estoque de imagens. Moscovici (2007) esclarece que:

Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sobre constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes. (...) Mas nem todas as palavras, que constituem este estoque podem ser ligadas a imagens (...) As imagens que foram selecionadas, devido a sua capacidade de serem representadas, se mesclam, ou melhor, são integradas ao que eu chamei de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias (...). Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associado ao paradigma e, por causa dessa facilidade, as palavras referentes a ele são usadas mais frequentemente (p.72-73).

Jodelet (1990) conclui que o núcleo figurativo é o resultado da organização do processo de objetivação. E, ainda, que esta organização se realiza em três fases distintas: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização, na produção da estrutura de uma representação.

Portanto, o processo de apropriação de uma representação social por um indivíduo é um processo psíquico que compreende a seleção de informação acerca de um dado objeto social e conseqüente contextualização dos elementos retidos, configurando-se em uma imagem ou núcleo figurativo, de modo que as idéias construídas são percebidas como algo concreto, objetivo, palpável, tornando-o familiar. Isso torna as representações sociais esquemas ou imagens que as pessoas utilizam para dar sentido ao mundo e para se comunicar. Assim, a representação permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social, é a

visão, idéias e imagens dos sujeitos sobre a realidade que os cerca, às quais estão vinculadas as suas práticas sociais.

A ancoragem e a objetivação estão diretamente relacionadas à memória, no sentido de que novas representações se associam às pré-existentes na memória, promovendo a criação/transformação de novas representações. Elucidam, portanto, como o sistema social intervêm na elaboração cognitiva e vice-versa, constituindo-se, dessa forma, como uma contribuição significativa para a teoria e metodologia no campo das representações sociais.

3.3. Núcleo Central das Representações Sociais

Durante, aproximadamente, os últimos 40 anos, a teoria das representações sociais foi nutrida por vários estudos e pesquisas sobre temas diversos, o que permitiu seu aperfeiçoamento. Com isso, observa-se que essa teoria vem possibilitando uma pluralidade metodológica na construção dos mais variados objetos de pesquisa.

O crescente interesse pela proposta teórica das representações sociais fez com que a proposta original, conhecida como ‘grande teoria’, se desmembrasse em correntes teóricas complementares. Segundo Sá (2002), três se destacam: a teoria de Denise Jodelet, mais próxima da teoria original de Moscovici; a de Willian Doise, que possui uma perspectiva sociológica e a de Jean-Claude Abric, que apresenta a proposta de uma estrutura cognitivo-estrutural para as representações sociais. A proposta de Abric tem se destacado e é conhecida como a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais.

Definida como uma abordagem complementar, essa teoria retoma a idéia de modelo figurativo proposta por Moscovici, mas não se esgota nela (SA, 2002). Alves-Mazzotti (1994) lembra que, para Moscovici, uma representação social apresenta em sua estrutura uma face figurativa e uma face simbólica, que são indissociáveis:

Os processos envolvidos na atividade representativa têm a função de destacar uma figura e, ao mesmo tempo atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo. Mas tem sobretudo a função de duplicar o sentido por uma figura, e, portanto, objetivar, e uma figura por um sentido, logo, consolidar os materiais que entram na composição de determinada representação (ALVES-MAZZOTTI,1994, p. 63).

Porém, embora Abric retome o modelo figurativo de Moscovici, aquele salienta que há um distanciamento entre núcleo figurativo e o núcleo central.

Nós vamos ver que a teoria do núcleo central retoma em grande parte as análises de S. Moscovici, mas não limitando este núcleo imaginante ao seu papel genético. Nós pensamos da nossa parte, que o núcleo central é o elemento essencial de toda representação construída e que ele pode, de uma certa maneira, superar o simples quadro do objeto da representação para encontrar sua origem diretamente nos valores que o transcendem e que não exigem nem aspectos figurativos, nem esquematização, nem mesmo concretização (ABRIC, 1994, p.21).

Abric (2000, p. 31) afirma que a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, “a de se organizar em torno de um núcleo central, constituindo-se em dois ou mais elementos que dão significado à representação”. A idéia, segundo Abric (1994, p. 73), “é de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central (...), que determina ao mesmo tempo sua significação e organização interna (...). O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”.

O núcleo central é, portanto, o local onde se localizam as características mais estáveis da representação e, conseqüentemente, mais resistentes às mudanças. Qualquer alteração no elemento central causa mudanças na representação. É este elemento que possibilita à representação sua significação, determinando os laços entre os demais elementos do seu conteúdo. Ao núcleo central, são atribuídas, portanto, duas funções: uma função geradora, que fornece valor e sentido aos outros elementos da representação, e a função organizadora, que une e estabiliza os elementos da representação (ABRIC, 2000).

Pode ser descrita, ainda, por elementos periféricos, mais maleáveis e capazes da adaptação imediata, organizados em torno do núcleo central da representação que servem como “para choque entre uma realidade que a questiona e o núcleo central que não deve mudar facilmente” (FLAMENT, 2001, p. 178). Portanto, Abric (2000) atribui aos elementos periféricos três funções. Isso porque eles estabelecem uma inter-relação entre o núcleo central e o objeto da representação, permitindo que esta se torne concreta, compreensível e transmissível (função de concretização); permitem também a adaptação da representação às evoluções do contexto em função das necessidades cotidianas do indivíduo (função de regulação) e atuam na defesa do núcleo central, agindo como um dispositivo para amortecer o confronto entre a realidade subjetiva e os elementos constituintes do núcleo central.

Os elementos periféricos podem, muitas vezes, se contrapor à idéia central da representação, e podem emergir, transformando-se em núcleo central que é uma estrutura mais estável. Essa é a dinâmica que proporciona mudanças, a presença de idéias velhas e a possibilidade constante do novo, permitindo alargar a plasticidade e mobilidade, características tão marcantes da vida moderna.

Conclui-se, portanto, que para que se identifique uma representação social, não basta conhecer o seu conteúdo, sendo necessária a identificação dos elementos que constituem o núcleo central.

Finalizando essa reflexão sobre a teoria das representações sociais, com base nos pesquisadores aqui referenciados, pode-se concluir que essa teoria se constitui, na atualidade, em uma linha de pesquisa no campo da Psicologia Social que proporciona maior entendimento sobre questões relacionadas à identidade social, surgimento e manutenção de preconceitos, “rótulos”, estereótipo, etc; clarificando o que está subjacente nas relações e articulações da representação social sobre o grupo denominado deficiente.

3.4. Representações Sociais e Educação Inclusiva: Ampliando-se Horizontes Teóricos/Metodológicos

A apresentação da teoria das representações sociais justifica-se pelo fato de que essa será usada como suporte teórico para a análise de questões referentes à concepção dos docentes e discentes do IFNMG – *Campus* Salinas, cuja reflexão está voltada para a educação inclusiva. Cabe ressaltar, que o termo educação não se restringe aos espaços delimitados pelos muros da escola, seja ela uma escola “regular” ou “especial”. Madeira (2001) considera educação como:

Um processo pelo qual, em diferentes contextos, histórico-estruturais e com finalidades, níveis, formas e graus de sistematização diversos, a cultura e o conhecimento são continuamente transmitidos e (re) construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em sua relação com o (s) outro (s). Este processo constitui-se na articulação de relações interpessoais, grupais e intergrupais demarcada pela pluralidade de culturas. Integra as contradições do próprio sujeito e da totalidade social que conta com esse processo como um dos seus mecanismos de estabilização (MADEIRA, 2001, p. 125).

Nesse sentido, torna-se evidente que a educação não se limita à escolarização, embora o ambiente escolar envolva uma pluralidade de relações interpessoais. Considerando essa pluralidade de relações interpessoais presentes no contexto escolar, faz-se necessário investigar de que maneira os professores e alunos lidam e produzem idéias, conhecimentos e representações acerca da inclusão de alunos com deficiência.

O que importa em relação às representações sobre inclusão é que o incluir em educação pressupõe inserir alguém em uma dada situação escolar ou em um grupo (...) o que implica, também, uma relação com os sujeitos que produzem estas representações sociais, os professores, que pertencem também a grupos e estão vinculados a instituições (TAVEIRA, 2008, p.05).

As pessoas já nascem em um mundo estruturado pelas representações sociais, e é com essas representações que elas se desenvolverão. Assim, a pessoa com deficiência, que já ‘vem rotulada’ pela sociedade, ao entrar na escola terá que conviver com as representações que seu professor e a comunidade escolar faz da sua diferença/deficiência, seja elas quais forem.

Nos estudos sobre o desenvolvimento humano, nota-se, com frequência, uma linha que vai da infância à velhice, seguida de fases de desenvolvimento definidas por comportamentos esperados para cada uma destas etapas evolutivas. Segundo Almeida e Cunha (2003, p 148), “estas teorias acabam por construir uma realidade social acerca da natureza humana, institucionalizando o processo de desenvolvimento em uma direção determinada”. A determinação de cada uma das etapas de desenvolvimento, de acordo com a idade, promove a definição do lugar social que cada sujeito deverá ocupar na sociedade, ditando regras e definindo comportamentos.

Os sujeitos que apresentam diferenciações, não atingindo níveis de habilidade e comportamentos que é esperado em cada uma destas etapas, acabam sendo representados como incapazes ou deficientes.

No entanto, recentemente, os estudos sobre o desenvolvimento humano vem sendo amplamente influenciada pela visão psicossocial de Moscovici e de sua Teoria das Representações Sociais, que reivindicam o papel do contexto sócio-cultural na construção de cada etapa do ciclo vital. Assim,

O enfoque dado através das representações nos possibilita conhecer as formas de saber, práticas e emoções que estão sendo elaboradas e partilhadas e que apontam para atitudes e práticas exercidas pelos grupos de pertença que partilham desses conteúdos socialmente elaborados (NAIFF, 2009, p.221).

Nesse sentido é que a representação que o professor faz de seu aluno é importante, ela definirá a forma das relações entre eles e dará sentido às experiências a serem vivenciadas.

Para que se possa promover uma mudança significativa, torna-se importante que se conheça a maneira como professores e alunos lidam com o conhecimento e representações sobre a educação inclusiva, e a partir daí promover a reconstrução de conceitos e paradigmas.

É necessário, portanto, que a representação social sobre o deficiente e sua inclusão assumam um novo teor, devido ao discurso atual em prol do respeito à diversidade manifestando-se em ações significativas.

4. CAPÍTULO III

OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1. O Lócus da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais – *Campus Salinas*, local de trabalho do pesquisador, o que contribuiu como fator facilitador do processo de investigação segundo orientação de Zanten (2004), que alerta para a necessidade de adequação do tema da pesquisa ao campo de investigação, assim como os processos de coleta de dados e verificação da evolução das hipóteses.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus Salinas*, está sediado em Salinas - MG, cujo município possui uma área de 1.895,71 Km², com população aproximada de 38.789 habitantes (IBGE – 2009). Localiza-se na região norte de Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha.

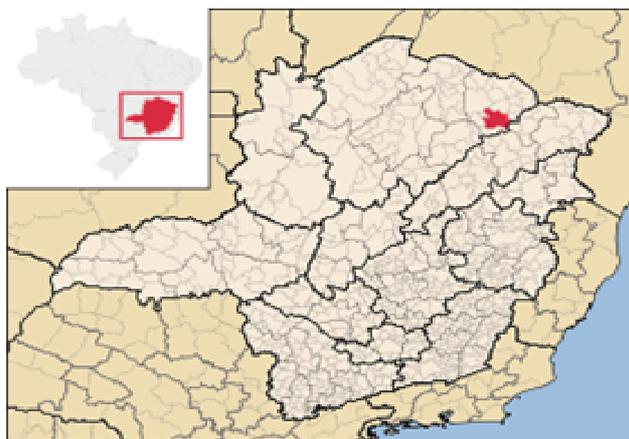


Figura 1 – localização de Salinas, MG

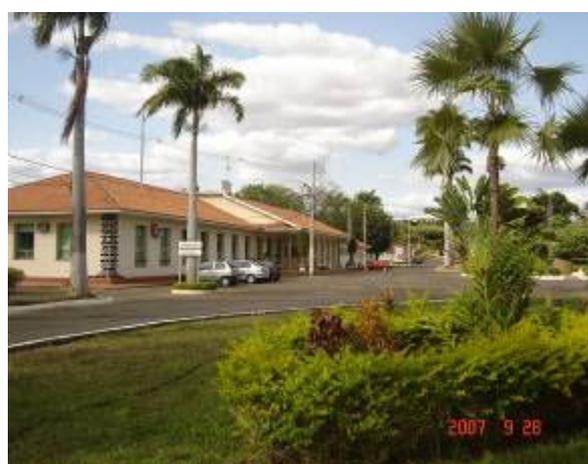


Figura 2 e 3 – IFNMG – Campus Salinas

Localizada numa área de transição entre o sudeste e o nordeste brasileiro, a região é considerada pelo estado como região mineira do nordeste em função das características

climáticas e de vegetação, bem como de sua realidade socioeconômica que corresponde à realidade dos estados nordestinos.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas foi criado originalmente como Escola de Iniciação Agrícola de Salinas, mediante intervenção do então deputado federal, Dr. Clemente Medrado Fernandes, tendo a “Pedra Fundamental” lançada no dia 02 de setembro de 1953. Suas primeiras construções foram iniciadas na época de sua criação, sob a direção do seu primeiro diretor, Dr. Abdênego Lisboa. O início das aulas se deu em 1º de março de 1956.

A lei de nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, atendendo aos anseios da comunidade escolar, cria o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas, integrado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e mantida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Neste meio século de existência, o Instituto recebeu várias denominações: Escola de Iniciação Agrícola (1953-1963), Ginásio Agrícola de Salinas (1964-1969), Ginásio Agrícola Clemente Medrado (1969-1979), Escola Agrotécnica Federal de Salinas – MG “Clemente Medrado”(1979-2008), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas (a partir de 29-12-2008).

Dando cumprimento ao exposto no Ofício nº 2.500, de 28 de dezembro de 1977, da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI, foi implantado o ensino de 2º Grau, para formação de Técnicos em Agropecuária, alterando a antiga denominação de Ginásio Agrícola Clemente Medrado, para ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SALINAS-MG “Clemente Medrado” através do Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979. Em 1993, pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro, foi transformada em Autarquia vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, nos termos do artigo 20 do anexo I ao Decreto nº 2.147, de 14 de fevereiro de 1997, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Em 19 de dezembro de 1997, a Portaria nº 185 da SEMTEC autorizou a Escola Agrotécnica Federal de Salinas a ministrar, em caráter experimental, o Curso Técnico Agrícola, com habilitações em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria. Em 1997 foi implantado o Curso Técnico em Agroindústria. Em 1998, foi implantado o Curso Técnico Agrícola com habilitações em Zootecnia e Agricultura. Em 03 de dezembro de 1999, a Portaria nº 89 da SEMTEC reconheceu o Curso Técnico Agrícola, com as habilitações em Zootecnia, Agropecuária e Agricultura, e a Portaria nº 94, o Curso Técnico em Agroindústria. No ano de 2001, foi implantado o Curso Técnico em Informática.

A partir de 2005, houve uma retificação de títulos para Técnico em Agropecuária e Técnico Agroindustrial Integrados ao Ensino Médio.

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio estão fundamentados nas bases legais e princípios norteadores explicitados na LDB 9394/96 e no conjunto de pareceres e referências curriculares que normatizam a educação profissional e o ensino médio no sistema educacional brasileiro, bem como sobre documentos que versam sobre a integridade destes dois níveis, que têm como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão. Estão presentes, também, como marco orientador das propostas curriculares, as decisões institucionais trazidas nos objetivos desta Instituição e na compreensão da educação como uma prática social, as quais se materializam a função social do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas.

As estruturas curriculares dos cursos oferecidos contemplam conhecimentos indispensáveis e competências requeridas pelo mercado de trabalho, bem como habilidades, valores éticos e políticos, visando garantir condições de empregabilidade e laboralidade do aluno.

Em 29 de dezembro de 2008, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, pela Lei n. 11.892, mediante integração do

Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas, juntamente com as novas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Almenara, Araçuaí, Arinos, Montes Claros e Pirapora, dentro do plano de expansão do Governo Federal.

A área de abrangência do Instituto Federal do Norte Minas Gerais é constituída de 126 municípios distribuídos em 03 mesorregiões (Norte de Minas, parte do Noroeste e parte do Jequitinhonha), ocupando uma área total de 184.557,80 Km², (figura 4).

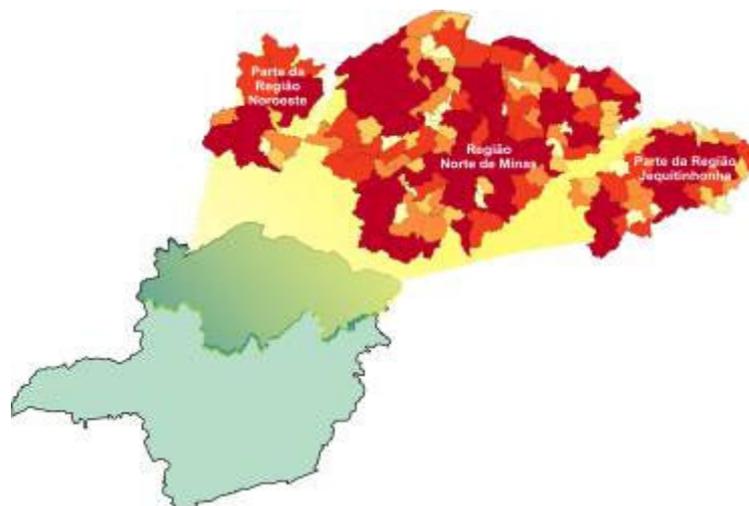


Figura 4 - Área de abrangência do IF DO NORTE DE MINAS GERAIS

Atualmente o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas oferta os seguintes cursos: Técnico em Agropecuária, Agroindustrial e Informática Integrados ao ensino Médio, Técnico em Informática na modalidade subsequente ou em concomitância externa ao Ensino Médio, PROEJA Informática, cursos de Licenciatura Plena em Biologia, Física, Matemática e Química; curso de Engenharia Florestal e Curso Superior de Tecnologia em Produção de Cachaça. Ministra ainda, cursos de formação inicial e continuada nas mais variadas áreas, geralmente em parceria com a FADETEC (Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Tecnológico do *Campus* Salinas), visando o aprimoramento profissional, socialização, inclusão digital, geração de emprego e renda e melhoria na qualidade de vida, prioritariamente das pessoas mais carentes.

No ano de 2010, após audiência pública e aprovação do conselho diretor, foram implantados os cursos: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio PROEJA Informática, e os cursos de licenciatura plena em Matemática, Física, Química e Biologia. Oferece também bacharelado em Engenharia Florestal e Tecnólogo em Produção de Cachaça.

No Projeto Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas, está previsto para até o ano de 2013, a implantação de outros cursos de nível médio e superior.

Os cursos desenvolvidos pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas deverão ter o seu projeto pedagógico com identidade própria em consonância com as diretrizes curriculares estabelecidas, com desenho curricular que possa permitir a possível integração e articulação entre os conteúdos e as áreas do conhecimento, integrando a pesquisa e a extensão, estudos independentes com estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências, sendo assegurada a flexibilidade na organização dos cursos e carreiras, considerando a boa formação na educação profissional, que deverá ser continuada pelo egresso. Desse modo, é esperado que o aluno esteja preparado para enfrentar os desafios do

mundo moderno, com competência técnica, postura ética e humanística e atitudes e valores orientados para a cidadania.

Considerando a proposta acima disposta e, que o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas tem por missão promover a preparação do cidadão, formando profissionais conscientes e capacitados para o exercício pleno da cidadania, sintonizado com o mundo do trabalho nos diferentes setores produtivos da economia para todos os alunos, independente de suas especificidades orgânicas, sociais, econômicas e culturais. A proposta deste trabalho de pesquisa é conhecer como o corpo docente e discente da instituição concebe a Educação Inclusiva. Isso é essencial para fomentar a discussão, a reflexão e a adoção de novas estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam para inserção, permanência e saída com sucesso dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

4.2. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos dos cursos técnicos em Agropecuária e Agroindustrial Integrados ao ensino médio do IFNMG – *Campus* Salinas. Participaram da pesquisa 150 alunos destes dois cursos, totalizando, aproximadamente, 30% do corpo discente da instituição. Os alunos foram escolhidos aleatoriamente, respeitando a heterogeneidade do grupo e a aceitabilidade dos participantes. Todos os professores foram convidados, mas apenas 37 se prontificaram a participar da pesquisa, totalizando 62% dos professores em exercício. Segundo Martins (2004, p. 293) “pensar em amostra, é reportar-se a um conjunto selecionado de determinada população, da qual seria representativo”.

Assim, o número de participantes revela-se suficiente para validação da pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 203) “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”.

Os professores entrevistados encontram-se na sua maioria na faixa etária entre 21 e 50 anos de idade, sendo apenas 03 entre 51 e 60. Desses, 24 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino; 31 professores efetivos e 06 substitutos. Dos 37 professores entrevistados, 25 atuam na Educação Geral, 10 na Educação Técnica e 02 nas duas áreas. No momento da entrevista, 10 possuíam graduação, 06 especialização, 18 mestrado e 03 doutorado.

Dos alunos entrevistados, a maioria se encontra na faixa etária entre 14 e 17 anos de idade, sendo 93 do sexo masculino e 57 do sexo feminino; 92 alunos do curso Técnico em Agropecuária e 58 do curso Técnico Agroindustrial. A grande maioria dos alunos entrevistados é oriunda de cidades do norte de Minas Gerais, sendo apenas 40 da cidade de Salinas e 15 da zona rural. Dos 150 alunos, 83% tiveram formação escolar apenas em escolas públicas; 42 alunos entrevistados tiveram em sua classe colegas com deficiência.

4.3. O Método da Pesquisa

É cada vez mais expressivo o número de pesquisas realizadas na área de educação que tem como marco inicial as vivências cotidianas do pesquisador. Dentre os objetos de pesquisas que nascem dessas experiências, um tema atual e polêmico diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino e, em especial, no ensino profissionalizante. No entanto, a pesquisa da qual se trata teve como objetivo identificar as representações sociais dos alunos e professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - *Campus* Salinas sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas dependências, sendo norteada pelas normas próprias de uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa.

O estudo detalhado e minucioso dos caminhos (métodos), instrumentos (técnicas), objetos (materiais) e referenciais teóricos, utilizados para se fazer uma pesquisa científica, é denominada metodologia. Assim, “a metodologia, mais do que uma descrição formal de

técnicas e métodos a serem utilizados na pesquisa científica, indica a opção que o pesquisador faz do quadro teórico para determinada situação prática do problema objeto de pesquisa” (TEIXEIRA, 2009, p. 01). Seguindo essa linha de pensamento, Duarte (2004, p. 219) acrescenta que “a garantia da confiabilidade das pesquisas passa, necessariamente, pela explicação das relações existentes entre os procedimentos adotados na coleta do material empírico, a literatura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações”.

Observa-se o crescente uso da teoria das representações sociais como referencial teórico em várias áreas de pesquisa, utilizando-se uma variedade de métodos e técnicas de coleta de dados. Segundo Oliveira (2005), o campo de estudo das representações sociais permite uma flexibilidade metodológica importante quanto à escolha de técnicas de coleta e análise de dados. Alves-Mazzotti (2004) chama atenção para essa variedade metodológica, alertando que o pesquisador deve ter “em mente as questões que esta linha de investigação se propõe a responder” (p. 70), uma vez que muitas pesquisas no campo das representações sociais se “limitam a descrever o campo da representação sem sequer identificar a organização e hierarquização entre os elementos que o compõem” (p. 70). Portanto, para se chegar ao objeto desta pesquisa, serão utilizadas, na busca da descrição do conteúdo da representação, assim como na análise da estrutura e conteúdo, técnicas de natureza qualitativa e técnicas de natureza quantitativa. Segundo Oliveira (2005), o uso dessas duas técnicas associadas traz resultados complementares.

O método quantitativo consiste em computar a frequência das respostas dadas a cada questão enquanto o qualitativo possibilita uma leitura qualitativa das respostas das questões abertas. Zantem (2004), Duarte (2002 e 2004), Martins (2004), apontam que várias críticas são feitas a pesquisas qualitativas, principalmente pela presença de questões subjetivas. Porém, Codato e Nakama (2006, p.35) esclarecem que “não se pode perder de vista que as metodologias quantitativas e qualitativas têm igual valor, desde que utilizadas em função das necessidades e objetivos da pesquisa e com o rigor científico que diferencia e dá credibilidade a qualquer estudo”.

Moreira; Camargo; Jesuíno e Nóbrega (2005) alertam para a necessidade de atentar para o rigor metodológico, independente do referencial teórico que será utilizado. “Este rigor não se refere apenas ao cumprimento de etapas, mas, principalmente, a adequação das mesmas ao referencial teórico e ao objeto de investigação” (p 573). Essa adequação diz respeito tanto aos procedimentos de coleta quanto aos de análise de dados.

4.4. Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados é um procedimento da pesquisa que, segundo Marconi e Lakatos (2005), se inicia com a aplicação de instrumentos elaborados e técnicas selecionadas, cuja finalidade é a coleta de dados prevista, tendo em vista o objetivo da pesquisa. Em relação ao procedimento de coleta de dados, Abric (1994, p.59) ressalta que:

Qualquer que seja o interesse e a potência de um método de análise é evidente que o tipo de informações coletadas, sua qualidade e sua pertinência, determinam diretamente a validade dos resultados obtidos e das análises realizadas. Daí que a primeira questão que se coloca ao pesquisador das representações sociais diz respeito aos instrumentos que ele vai escolher e utilizar para apreender o seu objeto.

Como instrumento metodológico para a coleta de dados, foi utilizado, nesta pesquisa, a técnica da evocação livre associada a um questionário.

O termo evocação é usado na técnica da evocação livre com o sentido de trazer à lembrança algo que está registrado na memória, caracterizando-se, dessa forma, como um teste projetivo. Segundo Moreira, Camargo, Jesuíno e Nóbrega (2005, p. 574):

Diversos autores apropriam-se da técnica de evocação utilizando-a como técnica de coleta de dados em pesquisas científicas. Esta aplicação em pesquisas foi motivada por duas razões: a primeira por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter conteúdo semântico de forma rápida e objetiva [...].

De Rosa (1998, p.31-32) acrescenta a Moreira ao explicar um pouco mais sobre o funcionamento da técnica de evocação livre.

Esta técnica faz aparecer dimensões latentes que estruturam o universo semântico, específico das representações estudadas (...) as associações livres permitem o acesso aos núcleos figurativos da representação (...) Elas são capazes de sondar os núcleos estruturais latentes das representações, enquanto as técnicas mais estruturadas, como o questionário, permitiriam capturar as dimensões mais periféricas das representações sociais.

A técnica de evocação em representações sociais consiste em apresentar um termo indutor aos indivíduos e solicitar que produzam palavras, expressões ou adjetivos que lhes venham à cabeça a partir desse termo. Neste estudo, foi solicitado a 150 alunos e 60 professores (dos 60 professores convidados a participarem da pesquisa, apenas 37 aceitaram) que produzissem cinco (5) palavras ou expressões a partir do termo indutor **Educação inclusiva**. A escolha de cinco palavras ou expressões segue a orientação de Moreira et. al. (2005, p.578) de “que a partir de sete palavras evocadas há um declínio na rapidez das respostas, evidenciando um trabalho mental lógico para as produções subsequentes, descaracterizando o caráter natural e espontâneo das evocações livres”.

Em uma segunda etapa foi pedido aos sujeitos que hierarquizassem por grau de importância as palavras ou expressões evocadas anteriormente. Essa técnica combinada aproveita o material bruto nascido da associação livre e o organiza cognitivamente, permitindo uma reavaliação da ordem de evocação, de acordo com indicação de Abric (2003), que advoga pela substituição do “rang de aparição” pelo “rang de importância” como produto final desta técnica de coleta de dados.

As respostas foram submetidas a uma análise com auxílio do programa de computador EVOC 2003® (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), cuja lógica procura combinar a frequência com que as palavras e expressões são emitidas pelos sujeitos com a ordem em que cada sujeito as evoca, permitindo apreender quais os elementos das representações sociais são presentes de forma mais central na produção discursiva dos sujeitos.

Foi utilizada, também, em conjunto com a técnica de evocação, um questionário. O questionário, de acordo com Lakatos e Marconi (2005, p.203), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Alencar e Gomes (1998, p.84) acrescentam que o questionário “é o método de coleta de informações mais utilizado nas pesquisas sociais. Ela pode ser utilizada como técnica principal de um estudo ou combinada com outras técnicas”. Ainda, segundo esses autores, o questionário pode ser estruturado ou semi-estruturado. Nesta pesquisa foram utilizados dois questionários, sendo um exclusivo para professores e outro exclusivo para alunos, onde foram coletados dados de identificação dos sujeitos e outras variáveis que “podem ser úteis para a caracterização de subgrupos em função das diferenças

representacionais” (MOREIRA et. al, 2005, p. 577). Ambos os questionários foram compostos de questões estruturadas (fechadas) e semi-estruturadas (abertas).

O questionário proposto aos professores apresentou 06 questões estruturadas e 15 semi-estruturadas (*vide* anexo 1). As questões estruturadas foram utilizadas para levantar dados sobre idade, sexo, estado civil, situação funcional (professor efetivo ou substituto), necessidade de formação na área de educação inclusiva e presença em seu curso de formação de disciplinas relacionadas à inclusão. As questões semi-estruturadas levantaram questões sobre as concepções dos docentes em relação ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, como: conceito de educação inclusiva; participação de cursos de formação nessa área; desafios e possibilidades de se trabalhar com esses alunos; práticas, estratégias e vivências em sala de aula inclusiva; condições necessárias para que a inclusão realmente aconteça; perfil do professor para a educação inclusiva; opinião dos professores quanto à educação inclusiva.

O questionário destinado aos alunos apresentou 07 questões estruturadas e 02 semi-estruturadas. As questões estruturadas foram utilizadas para levantar informações quanto à idade, sexo, curso que realiza na instituição, tipo de escola onde concluiu o antigo primeiro grau, naturalidade, se o aluno apresenta deficiência e o fato de o aluno já ter tido experiência em sua classe com colegas com deficiência. As questões semi-estruturadas buscaram informações sobre questões relativas à inclusão, tendo como foco a opinião dos alunos em relação à dificuldade que eles acreditam que pessoas com deficiência possam apresentar e sobre o posicionamento quanto à presença de alunos com deficiência em classes regulares de ensino.

No momento de aplicação das técnicas, os entrevistados receberam orientações necessárias à sua realização. Anterior a realização da coleta de dados, os professores foram convidados a participar de um seminário sobre educação especial, apresentado pelo então presidente nacional das APAES, Eduardo Barbosa. O seminário contou também com a presença dos professores e funcionários das APAES de Salinas e outras cidades da região do norte de Minas Gerais.

Também foi realizado um Seminário sobre Educação Inclusiva, sendo aberto a toda comunidade escolar e a sociedade de Salinas e região, em parceria com a Secretaria de Educação de Minas Gerais – regional Araçuai. A realização de reuniões e seminários favorece familiarização com a temática da inclusão, enriquecendo, desta forma, a coleta de dados qualitativos. Segundo Duarte (2002, p. 146) “outras forma de contato podem também integrar estratégias de investigação qualitativa, como conversas informais em eventos dos quais participam pessoas ligadas ao universo investigado”.

4.5. Tratamento dos Dados

As evocações livres foram analisadas com o auxílio de um software EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*). O Evoc é um programa de informática, elaborado por Pierre Verges e outros colaboradores, que possui vários sub-programas que permitem a emissão de dados estatísticos para uma posterior análise de evocações pela verificação das frequências das palavras evocadas e, conseqüentemente, a análise do conteúdo e da estrutura da representação (EVOC, 2000).

A Figura 5 apresenta uma esquematização da distribuição dos resultados gerados pela técnica da evocação livre. O cruzamento da frequência média das evocações com a ordem média em que foram evocadas gera quatro quadrantes pelos quais os elementos evocados se distribuem. A técnica advoga que no quadrante superior esquerdo se alocaem os possíveis elementos centrais e no quadrante inferior direito estariam os elementos claramente periféricos nessa representação. A lógica subjacente à técnica empregada é que os elementos

que ao mesmo tempo tenham sido mais freqüentes e mais prontamente evocados, teriam maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central da representação social estudada (VERGÈS, 2005; OLIVEIRA, MARQUES, GOMES & TEIXEIRA, 2005).

No segundo quadrante encontra-se a primeira periferia composta pelos elementos periféricos mais importantes da representação, possuidores de freqüência elevada, mas que foram mais tardiamente evocados. O terceiro quadrante é composto pelos elementos de contraste, que foram considerados importantes pelos sujeitos apesar de sua baixa freqüência total no *corpus* de análise. Abric (2003) considera que este quadrante pode tanto “revelar a existência de um sub-grupo minoritário portador de uma representação diferente” (p. 64), como ser apenas composto de elementos complementares da primeira periferia. No quarto quadrante, encontra-se os elementos claramente periféricos da representação, pouco e tardiamente evocados.

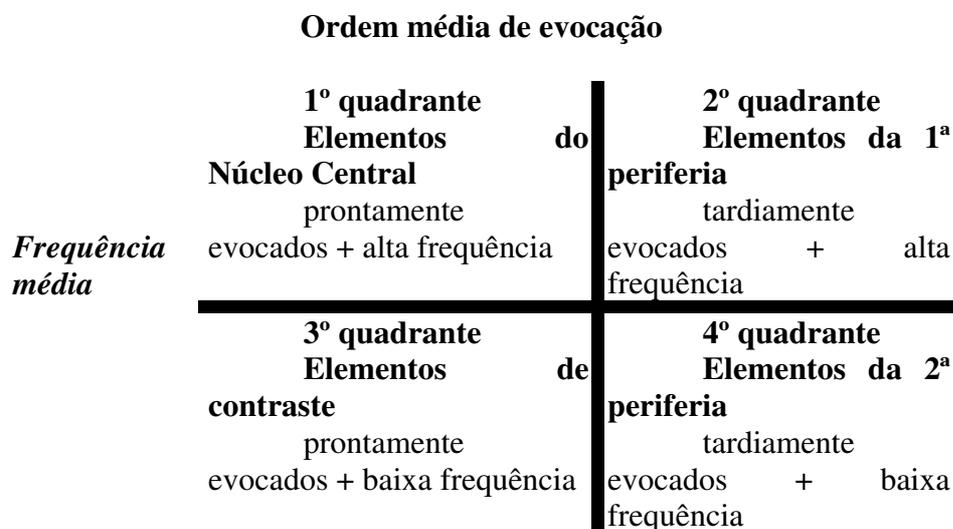


Figura 5 - Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre.

Para a orientação no processo de análise dos questionários, foi tomada como referência principal Bardin, com a análise de conteúdo, no qual a autora diz ser “... um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2002, p.38).

Na análise do conteúdo, Bardin (2002), aponta como pilares três momentos. A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. No primeiro momento ou pré-análise, ocorre um dos principais pontos a que essa autora deu o nome de “leitura flutuante”. É nessa leitura que surgem a escolha dos documentos (neste caso, questionário), a formulação de hipóteses e/ou objetivos (relacionados como tema em questão) e a preparação do material. Após a leitura flutuante, deve-se escolher índices que surgirão das questões norteadoras (a freqüência de aparecimento) e elaboração de indicadores.

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a análise temática e categorial, onde, segundo Bardin (2002), faz-se a fragmentação do texto em unidades e seu posterior reagrupamento em classes ou categorias, facilitando a consulta do material. É o momento da exploração do material, quando ocorre a codificação, etapa na qual são feitos os recortes em unidades de contexto e de registro. A codificação compreende a escolha da unidade de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias (momento em que os dados são classificados e agregados).

Em resumo:

Amostra:

- 37 professores (aproximadamente 62% dos professores em exercício);
- 150 alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (aproximadamente 30% dos alunos desses cursos).

Instrumento de coleta e análise dos dados:

- Observa-se no quadro 3, técnicas de coleta e análise de dados, assim como o plano da representação acessado, que serão utilizados nesta pesquisa.

Quadro 3 - Técnicas de coleta e análise de dados usados nesta pesquisa

Técnica de coleta de dados	Técnica de análise de dados	Plano da representação acessado
Questionários com questões abertas e fechadas.	- Descrição de frequências; - Medidas de tendência central; - Análise temática; - Análise categorial.	Conteúdo.
Técnica de evocação livre.	- Quadro de quatro casas.	Conteúdo; Estrutura.
Técnica de hierarquização.	- Análise hierárquica.	Estrutura.

Tratamento dos dados:

- Software EVOC 2003® ;
- Análise do questionário.

4.6. Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

Segundo a orientação de Marconi e Lakatos (2005, p.169), “uma vez manipulados os dados e obtido os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos (...)”. Para se chegar a esse propósito, foi feita uma leitura em profundidade dos dados obtidos, considerando o objetivo e objeto da pesquisa.

A análise das evocações (Figura 6) aponta para um provável núcleo central da representação social da educação inclusiva em professores do IFNMG (*Campus Salinas*), estruturado em torno de elementos integradores do sujeito com deficiência ao ensino regular. O provável núcleo central, composto dos elementos igualdade, amor e respeito, indica um elevado grau de compartilhamento que o discurso politicamente correto sobre o processo de inclusão educacional encontra entre os docentes do Instituto. A presença em uma periferia próxima do termo oportunidade também aponta para a mesma direção, ou seja, a necessidade de espaços conjuntos nos quais os sujeitos com deficiência possam almejar um futuro mais promissor em nossa sociedade.

		<3,0 ordem média de evocação		≥3,0	
Igualdade	9	1,89	Deficiência	7	4,57
Amor	6	1,67	Oportunidade	8	3,50
Respeito	6	1,83			
Frequência < 6			Frequência ≥ 6		
Direitos Humanos	5	2,00			
Educação para todos	5	1,20			
Cidadania	4	2,00			
Inclusão	4	2,75			

Figura 6 – Representação Social de “Educação Inclusiva” em professores do IFNMG-campus salinas(n=37).

A Figura 7 apresenta a provável estrutura para a representação social de educação inclusiva para os alunos do IFNMG – *Campus* Salinas. Conforme aponta a teoria, um provável núcleo central dessa representação está apoiada nas cognições: respeito, inclusão, solidariedade, igualdade, educação para todos e direitos iguais; apontando, de forma similar aos docentes, para um processo eficaz de internalização do discurso, referente às práticas desejáveis ao processo de inclusão, o que mostra o quanto as tentativas oficiais de vulgarização das propostas de inserção de parcelas excluídas historicamente do processo educativo tem encontrado eco nos diferentes estratos da sociedade brasileira. Em outras palavras, o discurso e a atitude desejável já estão internalizados, preparando, dessa forma, o terreno para ações efetivas do poder público, em vistas da completa inclusão educacional de deficiente.

		<2,9 ordem média de evocação		≥2,9	
Respeito	41	1,76	Deficiência	29	3,76
Inclusão	37	2,73	Amizade	25	3,32
Solidariedade	34	2,79			
Igualdade	33	1,94			
Educação para todos	31	2,87			
Direitos iguais	25	2,56			
Frequência < 19			Frequência ≥ 19		
Oportunidade	18	2,33	Dificuldade	17	3,88
Compreensão	16	2,75	Ajudar o próximo	16	2,94
Aprendizagem	9	2,44	Companheirismo	15	3,33
Amor	8	2,00	Paciência	15	3,07
Cidadania	8	2,50	Preconceito	12	3,25
Cooperação	7	1,86	União	11	2,91
Instalações adequadas	7	2,86	Carinho	9	3,56
			Diferença	6	4,50

Figura 7 - Representação Social de “Educação Inclusiva” em alunos do IFNMG-campus salinas (n=150).

Análise do questionário dos docentes:

Como dito anteriormente, no momento de coleta de dados foi realizado um questionário com professores e alunos, que possibilitou uma visão ampla sobre o posicionamento e concepções desses em relação à inclusão de alunos com deficiência nas dependências do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus Salinas*. Posteriormente, aplicou-se a questão da evocação livre, possibilitando analisar a provável representação social sobre a educação inclusiva, dos sujeitos acima citados.

Todos os professores em exercício, do Instituto acima citado, foram convidados a participar da pesquisa. Foram dadas as informações necessárias para a aplicação das técnicas de coleta de dados. Os resultados foram estruturados em gráficos e/ou tabelas, que permite melhor leitura dos resultados obtidos.

Tabela 1 – Número total de participantes docentes

Número total de professores em exercício	Número de professores participantes	Atuação na Educação Geral	Atuação na Educação Técnica	Atuação nas duas áreas
60	37	25	10	02

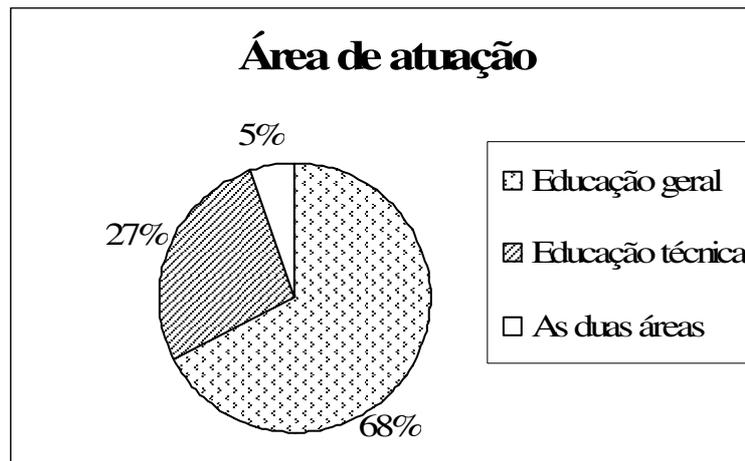


Gráfico 1 – Área de atuação do participante docente

O total de professores em exercício no Instituto Federal de Educação do Norte Minas Gerais – *Campus* Salinas no período da pesquisa era de 60. Foram entregues aos 60 professores os questionários, mas apenas 37 aceitaram participar da pesquisa, totalizando 62%. Dos 37 participantes, 68% atuam na educação geral, 27% na educação técnica e 5% nas duas áreas.

Percebe-se que a porcentagem de docentes participantes nesta pesquisa foi satisfatória, o que foi importante para o alcance do objetivo da investigação, assim como para a construção de sugestões para a implantação da inclusão escolar de alunos com deficiência no IFNMG – *Campus* Salinas.

Cabe ressaltar que a aplicação do questionário para os docentes ocorreu em duas datas distintas, em virtude da realização de concurso para professores em meados de 2009. A primeira fase de aplicação foi no primeiro bimestre de 2009 e a segunda fase no quarto bimestre do mesmo ano letivo, quando os questionários foram aplicados aos novos professores. A técnica da evocação livre ocorreu de forma semelhante.

Tabela 2 – Sexo dos participantes docentes

Sexo	Número de participantes
Masculino	24
Feminino	13
Total	37

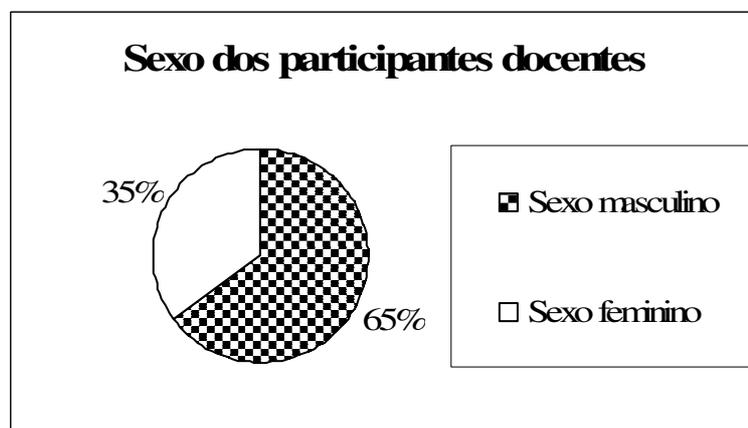


Gráfico 2 – Sexo dos participantes docentes

Tabela 3 – Idade dos participantes docentes

Idade	Número de professores
21 a 30 anos	11
31 a 40 anos	12
41 a 50	11
51 a 60	03
Total	37

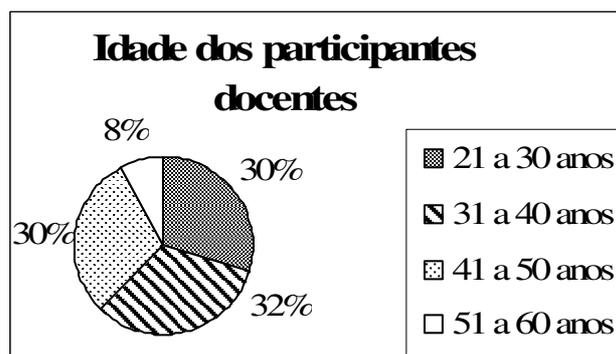


Gráfico 3 - Idade dos participantes docentes

O quadro acima aponta para um quadro de docentes relativamente jovens, com cerca de aproximadamente 60% com idade entre 21 e 40 anos, e a maioria em início de carreira. Isto é um ponto positivo quando se pensa em projetos a longo prazo.

Tabela 4 – Estado civil dos docentes participantes

Estado civil	Número de docentes
Casado	23
Solteiro	10
Viúvo	0
Separado	02
Outros	02
Total	37

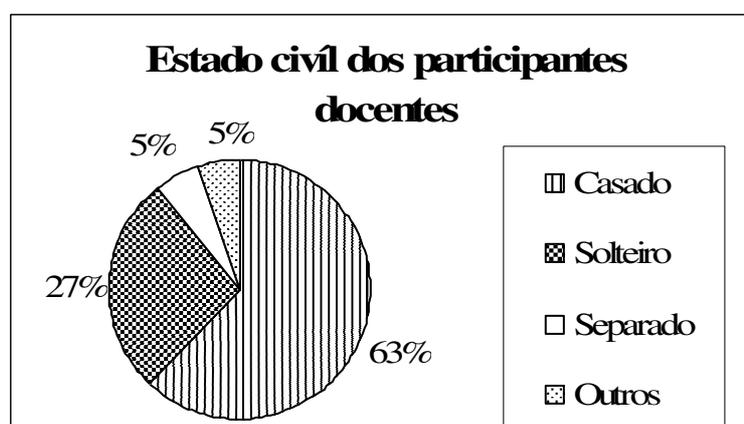


Gráfico 4 – Estado civil dos participantes docentes

Tabela 5 – Situação funcional dos participantes docentes

Situação funcional	Número de participantes
Professor efetivo	31
Professor substituto	06
Total	37

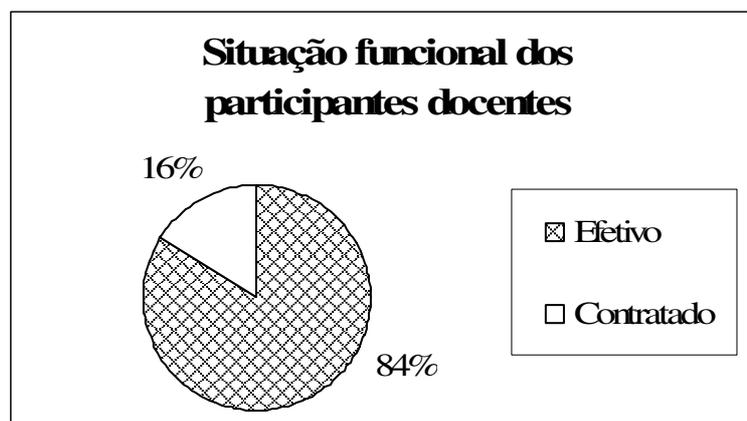


Gráfico 5 – Situação funcional dos participantes docentes

A participação de um número significativo de efetivos é importante, visto que estes têm vínculo mais estável com a instituição, viabilizando trabalhos a médio e longo prazos, sem desconsiderar a participação dos substitutos que em muito contribuíram para esta pesquisa.

Tabela 6 – Formação acadêmica dos participantes docentes

Formação acadêmica	Número de participantes
Graduação	10
Especialização	06
Mestrado	18
Doutorado	03
Total	37

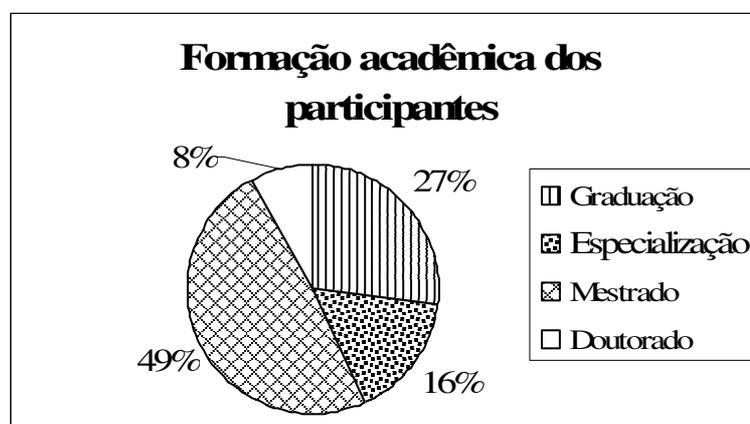


Gráfico 6 – Formação acadêmica dos informantes docentes

Cabe ressaltar que alguns professores estão em fase final do curso de mestrado e outros ingressaram no doutorado no segundo semestre de 2009. Tanto o quadro de professores quanto o de técnicos administrativos estão tendo a oportunidade de se capacitarem, o que reverte em ganho para a melhoria da qualidade do processo educacional. Porém, não há profissionais que estão se capacitando na área de Educação especial.

Tabela 7 – Tempo de atuação como professor

Tempo de atuação	Número de docentes
De 01 a 05 anos	10
De 06 a 10 anos	10
De 11 a 15 anos	6
De 16 a 20 anos	5
Mais de 20 anos	6
Total	37

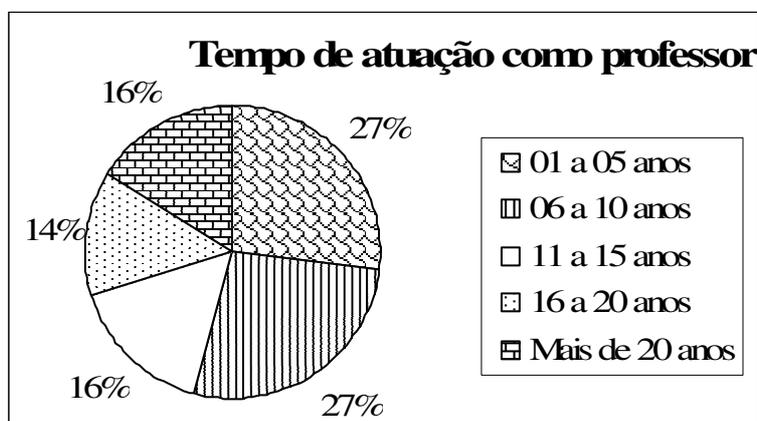


Gráfico 7 – tempo de atuação como professor

Pôde-se observar que a maioria dos docentes ainda se encontra em início de carreira, o que era esperado que em seus cursos de formação já oferecessem disciplinas relacionadas à educação inclusiva. Porém, ficou exposto que tanto os professores mais antigos quanto os que ingressaram recentemente no Instituto, não tiveram em seus cursos de graduação, disciplinas relacionadas à educação especial. Isso constitui um fator negativo em função de dificultar que os professores proponham ações e estratégias para se trabalhar com alunos com deficiência. Esse fato denota a importância e a necessidade de formação continuada para os professores, bem como orientação em suas práticas do dia a dia, tendo em vista a proposta de implantação da Educação Inclusiva.

Tabela 8 – Participação em curso/programas na área de Educação Inclusiva

Participação em curso/programas na área de Educação Inclusiva	Número de docentes
Já participou	04
Não participou	33
Total	37

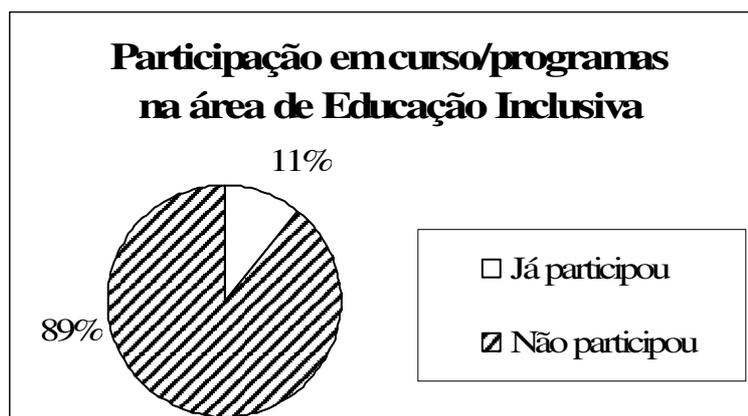


Gráfico 8 - Participação em curso/programas na área de Educação Inclusiva

Esse resultado demonstra que, apesar de a legislação ser clara em relação à capacitação do professor para trabalhar com classes inclusivas, 89% dos participantes docentes nunca participaram de cursos nessa área. Isso é um ponto negativo, levando em consideração a multiplicação de saberes. Esse resultado demonstra a necessidade de incentivo para que esses profissionais se habilitem para trabalhar com alunos com deficiência.

Quando questionados quanto ao que entendiam por educação inclusiva, as respostas revelam que os professores têm uma percepção coerente com os pressupostos e arcabouços legais referentes à Educação Inclusiva, conforme tabela abaixo:

Tabela 9 – Distribuição de categorias de resposta dos professores sobre o conceito de Educação Inclusiva

Categorias de resposta dos professores sobre o conceito de Educação Inclusiva	Número de professores
Projeto para a construção de instrumentos capazes de intervir nos processos políticos, econômicos e sociais para a construção da cidadania.	01
Atendimento especial.	01
Escolas para todos, sem limites e barreiras, com condições de acesso e permanência.	12
Possibilitar chances e oportunidades equivalentes para todos os cidadãos.	15
Ramo da educação que se preocupa em atender alunos com necessidades educativas especiais, incluindo-os na rede regular de ensino.	08

Tabela 10 – Interesse em participar de curso/programa na área de Educação Inclusiva

Interesse em participar de curso/programa na área de Educação Inclusiva	Número de docentes
Tem interesse	30
Não tem interesse	01
Não respondeu	06
Total	37

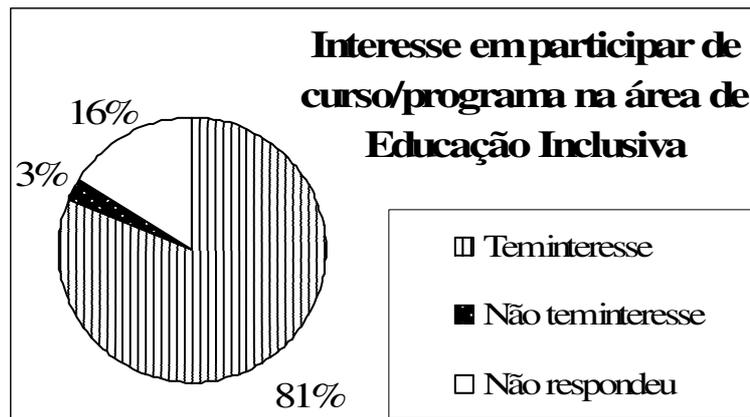


Gráfico 9 - Interesse em participar em curso/programas na área de Educação Inclusiva

O IFNMG – *Campus* Salinas ainda não tem em seu quadro de alunos, pessoas com deficiências no momento da pesquisa, mas as respostas acima revelam o significativo interesse dos professores em se capacitarem e se prepararem para essa demanda. Esse ponto é positivo, revela a disposição dos professores para trabalhar com classes inclusivas.

Tabela 11 – Presença de disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva durante a formação acadêmica do participante

Presença de disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva durante a formação acadêmica do participante	Número de docentes
Sim	02
Não	35
Total	37

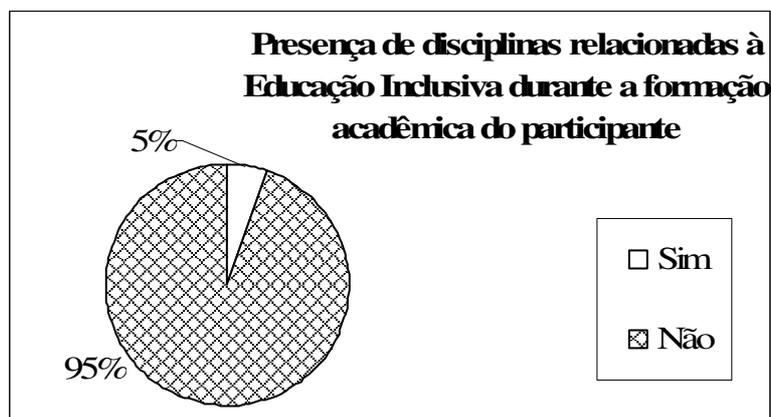


Gráfico 10 - Presença de disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva durante a formação acadêmica do participante

Os professores que deram respostas afirmativas são professores da área de Didática, e foram os únicos entrevistados que tiveram em sua formação disciplinas relacionadas à Educação Especial. Os demais professores, licenciados ou não, não tiveram disciplinas relacionadas a Educação Especial durante a graduação.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990, começou-se a discutir sobre a formação de educadores para a educação de todos, para a inclusão e escolarização adequada de pessoas com deficiência. Nessa mesma proposta, a

Declaração de Salamanca (1994) recomendava que durante a formação inicial do professor, deveria apresentar uma orientação positiva sobre a deficiência, de forma que permitisse entender o que as escolas poderiam conseguir avançar com a ajuda dos serviços locais de apoio.

Nesses eventos, foram discutidas as competências e habilidades que os educadores deveriam ter para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os documentos assinalam o saber e as aptidões requeridas em uma boa pedagogia, tais como: a capacidade de adaptar os conteúdos dos programas de estudo, de avaliar as necessidades especiais, de valer-se da ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais.

É de fundamental importância que ao término da graduação, o professor tenha o mínimo de conhecimentos para prestar um serviço educacional de qualidade a todos os alunos, e em se tratando de futuros profissionais da educação, faz-se necessário saber se as escolas de ensino superior estão cumprindo com seu papel de formar professores capazes e comprometidos em ensinar de uma melhor forma seus alunos, em especial aqueles que merecem um aprendizado diferenciado, com técnicas diferenciadas que possam suprir suas necessidades pedagógicas.

Pôde-se notar que a grande maioria dos professores entrevistados (95%) não tiveram acesso a esse tipo de ensino. Essa controvérsia marca a distância entre as pretensões legais da inclusão e sua prática.

Tabela 12 – Docentes que já sentiram necessidade de formação na área de Educação Inclusiva

Necessidade de formação na área de Educação Inclusiva	Número de docentes
Sim	27
Não	10
Total	37

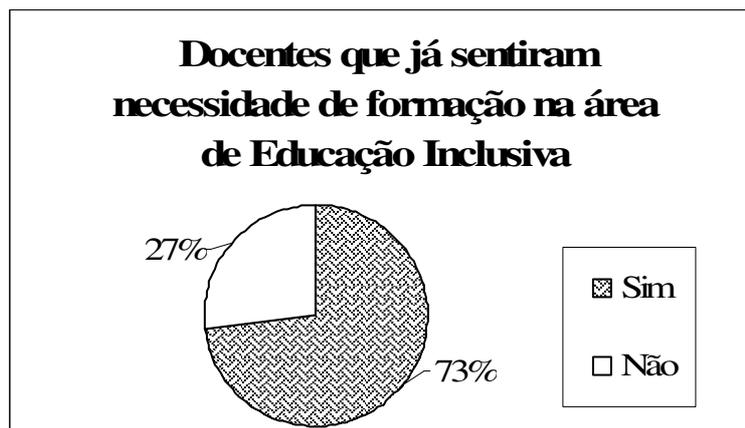


Gráfico 11 - Docentes que já sentiram necessidade de formação na área de Educação Inclusiva

Apesar da pouca experiência com alunos com deficiência, 73% dos professores setem necessidade de formação na área de educação inclusiva. O fato dos professores sentirem necessidade de complementação de sua formação, demonstra a importância da educação continuada.

Segundo (NÓVOA 1991, FREIRE 1991 e MELLO 1994), dentro do contexto educacional contemporâneo, a formação continuada do professor se apresenta como uma saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, proporcionando, ao mesmo tempo, independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades. E como afirma Freire (1991, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Para Nóvoa (1991), formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser, promovendo maior capacidade de reflexão. Ainda, segundo Nóvoa (1992, p. 27), “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas”. O professor reflexivo aprende com base na análise e na interpretação de sua própria atividade.

A atuação na proposta inclusiva acentua, em muito, a necessidade dessa preparação do professor. É esse o desafio para os professores, reformular suas práticas, preparando para receber os alunos e sua diversidade. Nóvoa (1991, p. 29) afirma que:

Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.

Tabela 13 – Docentes contra ou a favor da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino

Docentes contra ou a favor da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino	Número de docentes
Contra	01
A favor	31
Não respondeu	01
Depende da deficiência	04
Total	37



Gráfico 12 - Docentes contra ou a favor da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino

A tabela acima aponta para uma representativa aceitação por parte dos professores quanto à presença de alunos com deficiência, mesmo que a maioria diz não ter tido nenhuma formação nesta área. Sabe-se que a aceitação desses alunos por parte dos professores é um dos fatores mais importantes para que realmente ocorra a inclusão. O fato de a maioria ser a favor da inclusão, reforça a disponibilidade, apresentada anteriormente, de trabalhar com classes inclusivas.

Porém, os professores alertam para a necessidade de capacitação dos profissionais e da adequação do espaço físico.

- “Sou a favor, desde que as escolas capacitem seus funcionários para eles se sentirem habilitados para trabalharem com estas pessoas” (professor 01).
- “Sou completamente a favor. Penso apenas que os espaços e os profissionais devem estar preparados para atender às necessidades desses alunos” (professor 30).

Tabela 14 – Distribuição das categorias de respostas dos professores sobre os desafios para trabalhar com alunos com deficiência, mais precisamente nas disciplinas que ministram

Categorias de respostas dos professores sobre os desafios para trabalhar com alunos com deficiência	Número de professores
Falta de preparo dos professores e infra-estrutura.	11
Preconceito.	01
Adequação e ajustamento do ensino para a diversidade.	10
Deficiência auditiva e visual/comunicação.	06
Dificuldade nas aulas práticas.	05
Salas de aula com grande número de alunos.	02
Disciplinas que exijam alto grau de abstração.	02

Nesse ponto, os participantes voltam a ressaltar a necessidade de formação dos professores para trabalharem com classes inclusivas e do ajustamento da infra-estrutura. As demais categorias convergem também para esse ponto. Para se vencer esse desafio, torna-se necessária a implementação efetiva dos recursos legais vigentes, acarretando mudanças profundas no sistema de ensino, a fim de garantir os objetivos da inclusão.

Tabela 15 – Docentes que tiveram experiências com alunos com deficiência

Experiência com alunos com deficiência	Número de docentes
Sim	16
Não	21
Total	37

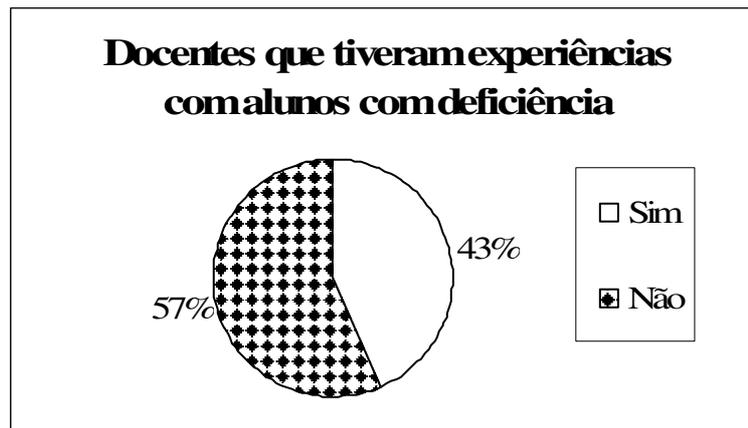


Gráfico 13 - Docentes que tiveram experiências com alunos com deficiência

As experiências com alunos com deficiência ocorreram em outras escolas. No IFNMG – *Campus* Salinas, tiveram experiências com alunos que apresentavam apenas dificuldades relacionadas à aprendizagem. Os professores acreditam que os desafios de trabalhar com alunos com deficiências recaem sobre a falta de preparação do profissional, salas superlotadas, falta de recursos e, muitas vezes, a própria limitação que a deficiência pode acarretar.

Quanto ao tipo de aula, avaliam que a maior dificuldade seria na realização de aulas práticas em laboratório e no campo.

Questionados sobre como as escolas do sistema educacional poderão tornar-se espaços inclusivos, teve-se a seguinte categorização de idéias, enfatizando mais uma vez os aspectos abordados anteriormente:

Tabela 16 – Distribuição das categorias de respostas dos professores sobre como as escolas poderão tornar-se espaços inclusivos

Categorias de respostas dos professores sobre como as escolas poderão tornar-se espaços inclusivos	Número de professores
Otimização, igualdade e justiça nos espaços escolares.	01
Adequação dos espaços físicos e capacitação dos professores e funcionários.	24
Formação de consciência coletiva.	05
Integração da escola com a comunidade.	01
Respeito às diferenças e limitações.	02
Recepção dos alunos e posteriormente a adequação de acordo com suas necessidades.	01
Não soube responder.	03

Um dos docentes participantes abordou a questão do processo de seleção dos alunos, que em sua percepção é igualmente importante para se construir espaços inclusivos, como podemos conferir no seu depoimento:

- *“Penso que, primeiramente, é necessário um trabalho de formação com os professores e demais pessoas envolvidas com a educação, em relação à inclusão. Deve-se, também, criar condições quanto à estrutura física e recursos materiais. Além disso, é necessário rever o processo de entrada (seleção)”* (Professor 13).

Tabela 17 – Opinião quanto ao preparo dos educadores para receberem alunos com deficiência

Opinião quanto ao preparo dos educadores para receberem alunos com deficiência	Número de docentes
Estão preparados	01
Não estão preparados	31
Alguns estão preparados	04
Não respondeu	01
Total	37

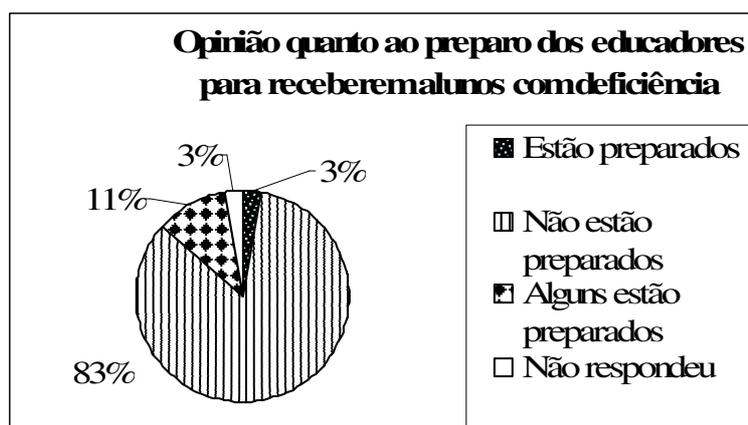


Gráfico 14 - Opinião quanto ao preparo dos educadores para receberem alunos com deficiência

Essa questão reforça as anteriores em relação à preparação dos professores. Para a grande maioria, para que a escola se torne um espaço inclusivo, deve-se oferecer condições de acesso e permanência desses alunos. Para tanto, os profissionais devem se preparar assim como deve haver adequação do espaço físico e dos recursos didáticos.

- “Preparando o espaço físico, capacitando professores e possibilitando recursos didáticos para aplicar na formação educacional do deficiente” (professor 11);
- “Primeiramente, deve atender as necessidades físicas do prédio. E, também, os professores e funcionários devem ser capacitados para atender sem discriminação” (professor 37).

Para alguns professores, além do que foi descrito acima, também deve preparar para o trabalho com o diferente, é preciso a atitude de aceitação e interação mais próxima entre a escola e a família, e estar atento a necessidades de atendimento especializado.

- “Em primeiro lugar, recebendo estes alunos, depois tendo a boa vontade e aprendendo junto com eles” (professor 28);
- “Sabendo respeitar as limitações e as diferenças dos estudantes” (professor 29);
- “Acredito que as escolas devem se estruturar melhor, investir mais. O aluno só se inclui se o meio o incluir. Somente sala de aula não resolve, acredito ainda em cuidados especiais para muitos inclusos no sistema educacional” (professor 33).

Como já foi afirmado anteriormente, o professor desempenha papel essencial no processo de inclusão de alunos com deficiências. Esses devem estar conscientes do seu papel como protagonista desse processo.

Questionados sobre o seu papel no processo de inclusão, obteve-se as categorias abaixo.

Tabela 18 – Distribuição das categorias de respostas dos entrevistados sobre o papel do professor no processo de inclusão dos alunos com deficiência

Categorias de respostas dos entrevistados sobre o papel do professor no processo de inclusão dos alunos com deficiência	Número de professores
Mediador no processo de ensino aprendizagem.	15
Mediador no processo de aceitação do aluno com deficiência pelos alunos não deficientes.	06
Mediador no processo de valorização de todos os alunos, deficientes ou não.	05
Acolhedor do aluno com deficiência.	01
Estar atento às dificuldades e potencialidades apresentadas pelo aluno com deficiência.	02
Se capacitar para trabalhar com a diversidade.	08

Como visto acima, grande parte dos entrevistados apontaram como sendo o papel do professor no processo de inclusão o de ‘mediador’, conforme descrevem alguns dos entrevistados:

- “(...) *fundamental. É o elo de ligação*” (Professor 06);
- “*Ensinar e educar os alunos, considerando as suas diferenças (...). Devemos buscar não excluir ninguém*” (professor 07);
- “*Conhecer mais o aluno. Aproximar. Ter uma participação maior na formação daquele aluno. Desenvolver a afetividade*” (Professor 10);
- “*Como mediador do processo de construção do conhecimento, deve ser também o mediador do processo de inclusão (...)*” (Professor 13).

Observa-se, na argumentação de um entrevistado, que há contradições quanto ao papel do professor entre o discurso e a prática vivenciada no dia-a-dia das salas de aula:

- “(...) *um mediador do processo ensino-aprendizagem, que seja capaz de, juntos, articular e rearticular saberes numa escola brasileira que parece a cada dia, se posicionar na contra-mão da inclusão, seja no sentido avaliativo como no processo de luta por dias melhores*” (Professor 18).

Questionados sobre como o professor pode contribuir para o processo inclusivo, obteve-se a seguinte categorização de respostas:

Tabela 19 – Distribuição das categorias de respostas dos entrevistados sobre como o professor pode contribuir para o processo de inclusão dos alunos com deficiência

Categorias de respostas dos entrevistados sobre como o professor pode contribuir para o processo de inclusão dos alunos com deficiência	Número de professores
Preparar, repensar suas práticas adequando-as.	17
Ressaltar a importância de cada um dentro do grupo.	03
Tratar o aluno sem preconceito e respeitar suas limitações.	10
Ter boa vontade.	02
Estimulando o aluno a vencer suas dificuldades.	02
Não respondeu.	03

Para a maioria dos professores entrevistados, o educador pode contribuir para o processo inclusivo dos alunos com deficiência se preparando, repensando e adequando suas práticas em sala de aula, estimulando o aluno a vencer suas dificuldades sem desprezar sua limitação. Mas em suas falas, percebeu-se que os professores têm conhecimento do que pode ser feito, mas não se sentem preparados e capacitados para lidar com a diversidade, na prática.

- “*Criar estratégias inclusivas para que o conhecimento chegue a todos*” (Professor 02);
- “*Primeiramente, se abrindo à discussão sem pré-conceito. Segundo, buscando se preparar e se informar. Terceiro, educando os alunos no processo de recepção de alunos deficientes (...)*” (Professor 07);
- “*Se capacitando para tal função*” (Professor 19);
- “*Respeitando as diferenças e o ritmo de cada um*” (Professor 29);
- “*Procurar o melhor preparo para realizar o dever de educar*” (Professor 37).

Questionados sobre as características que devem apresentar um professor que trabalhe com classes inclusivas, obtiveram-se respostas variadas. Porém, dentre várias características, duas são imprescindíveis: a paciência e a formação pertinente. Dentre as características que não devem compor o perfil do professor inclusivo, o preconceito foi apontado como uma postura que não pode estar presente.

Sabe-se que muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, independente de serem deficientes ou não. Para atender as necessidades individuais de seus alunos, os professores utilizam estratégias diversas. Dos professores entrevistados, aproximadamente 73% têm como estratégia a utilização de materiais didáticos diversificados, observando as particularidades de cada aluno.

Tabela 20 – Distribuição das categorias de respostas dos entrevistados sobre quais estratégias utilizam para atender as necessidades individuais dos alunos

Categorias de respostas dos entrevistados sobre quais estratégias utilizam para atender as necessidades individuais dos alunos	Número de professores
Através de instrumentos pedagógicos diversificados.	12
Paciência.	02
A observação e o trabalho com as múltiplas inteligências.	01
Atenção às particularidades de cada um.	15
Diálogo e trabalho em grupo.	06
Não respondeu.	01

Pode-se perceber, no entanto, que pela falta de experiência com alunos com deficiência, os professores se referiram, principalmente, a dificuldades de aprendizagem não associada a deficiências.

Análise do questionário dos discentes:

Os alunos entrevistados foram escolhidos de forma aleatória, sendo os mesmos do quadro de discentes dos cursos Técnicos em Agropecuária e Agroindustrial Integrados ao Ensino Médio, nas três séries. Responderam ao questionário 150 alunos. Esse número corresponde a aproximadamente 30% dos alunos dos cursos técnicos acima citados. O questionário e a técnica da evocação livre foram aplicados no primeiro semestre de 2009.

Os resultados obtidos pela participação dos alunos, foram apresentados em tabelas e/ou gráficos, de forma semelhante aos dos docentes.

Tabela 21 – Idade dos participantes discentes

Idade	Número de alunos
14 anos	16
15 anos	36
16 anos	40
17 anos	45
18 anos	05
19 anos	05
20 anos ou mais	02
Não respondeu	01
Total	150

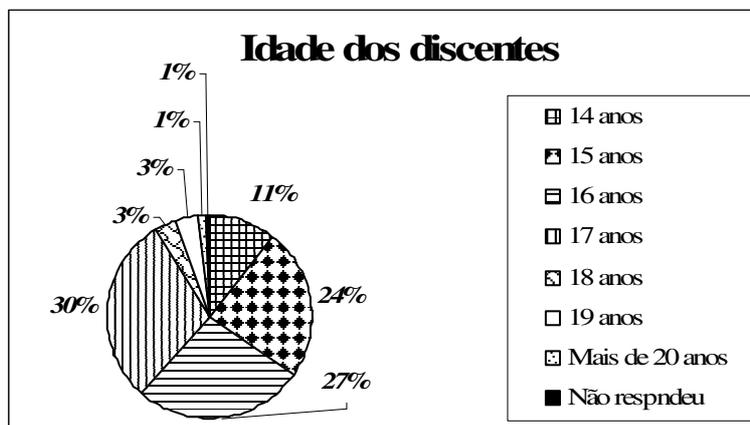


Gráfico 15 - Idade dos participantes discentes

Verifica-se que 81% dos alunos entrevistados estão na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, sendo a grande maioria a favor da inclusão de pessoas com deficiência nas turmas regulares de ensino. É importante o registro deste dado, pois enfatiza que, independente da idade, os alunos apresentam um posicionamento sobre a inclusão. É relevante a participação dos alunos nesta pesquisa, uma vez que os mesmos são atores no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 22 – Sexo dos participantes discentes

Sexo	Número de discentes
Sexo masculino	93
Sexo feminino	57
Total	150

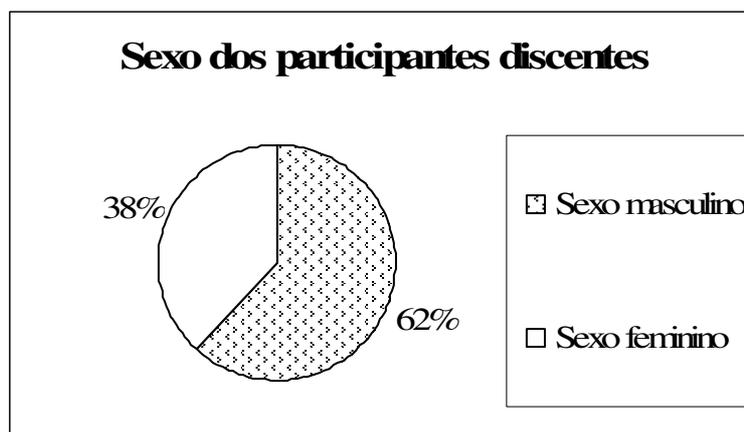


Gráfico 16 – Sexo dos participantes discentes

Tem-se verificado, nos últimos anos, o aumento significativo de pessoas do sexo feminino matriculadas no IFNMG – *Campus* Salinas, tanto no Curso Técnico em Agropecuária como no Curso Técnico Agroindustrial.

A análise do questionário demonstra que, independente do sexo e da idade dos alunos, estes apresentam uma definição equilibrada em relação às respostas sobre a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares.

Tabela 23 – Participantes discentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

Curso	Número de alunos	Sexo	Número de alunos
Agropecuária	92 alunos	Sexo masculino	71 alunos
		Sexo Feminino	21 alunas
Agroindustrial	58 alunos	Sexo masculino	22 alunos
		Sexo Feminino	36 alunas

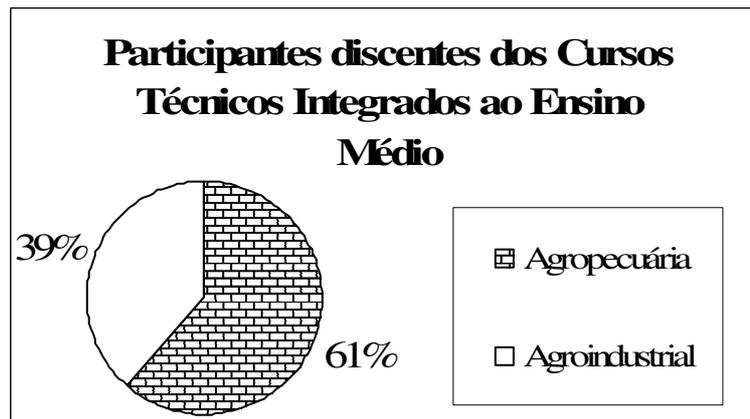


Gráfico 17 – Participantes discentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

O curso Técnico em Agropecuária oferecia, até o período da pesquisa, maior número de vagas que o curso Agroindustrial. Por esse motivo, houve participação maior de alunos matriculados no curso Técnico em Agropecuária.

Tabela 24 – Cidade de origem dos participantes discentes

Localidade	Número de alunos
Salinas	40
Zona Rural	15
Outra cidade do norte de Minas Gerais	94
Outra região de Minas Gerais	01
Outro estado	00
Total	150



Gráfico 18 – Cidade de origem dos participantes discentes

Esses dados revelam que apenas 10% dos alunos do curso técnico em Agropecuária são da zona rural. Os dados também revelam a importância do Instituto para o norte de Minas Gerais, com 63% dos entrevistados oriundos de outras cidades. Esse fato se comprova na avaliação de um questionário realizado com os alunos no momento da matrícula.

Foi possível observar que mesmo vindos de cidades diversas, as opiniões dos alunos quanto à inclusão não apresentam diferenças significativas.

Tabela 25 – Tipo de escola onde os participantes discentes cursaram o primeiro grau

Tipo de escola	Número de alunos	Observações
Escola pública apenas.	125	Dos 125 alunos, 36 tiveram em sua classe colegas com deficiência. Nesse ambiente foi citado como fator negativo o preconceito e a falta de preparação dos professores e do ambiente físico para atender esses alunos.
A maior parte em escola pública.	15	Destes, 03 tiveram colegas com deficiência.
Escola particular apenas.	03	Destes, 02 tiveram colegas com deficiência.
A maior parte em escola particular.	07	Destes, 01 teve colegas com deficiência.
Total	150	42

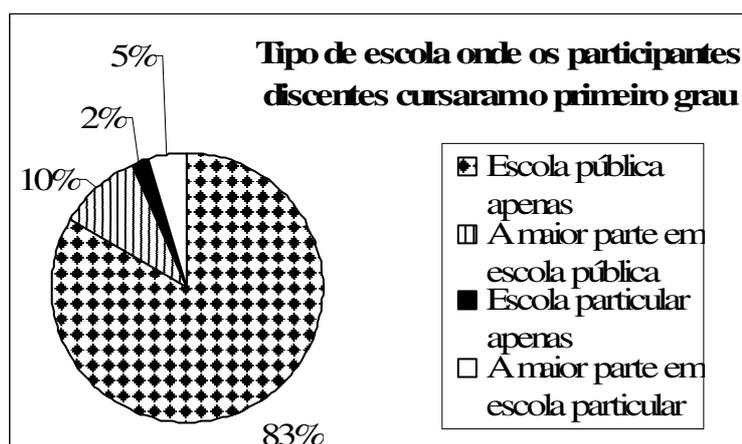


Gráfico 19 - Tipo de escola onde os participantes discentes cursaram o primeiro grau

As informações acima revelam que 93% dos informantes passaram pela escola pública, sendo que 83% tiveram sua formação anterior exclusivamente nesse tipo de educandário. Apenas 2% dos discentes participantes tiveram sua formação em escolas particulares exclusivamente. Este fato também se confirma no questionário sócio-econômico preenchido no momento da matrícula. Muitos alunos são oriundos de localidades onde não existem escolas particulares.

Outro fato que se apresenta é que aproximadamente 21% dos discentes participantes tiveram contato com colegas com deficiências.

A experiência de terem em suas salas de aula colegas com deficiência reforça o posicionamento dos alunos quanto à visão da inclusão como algo possível. Esta experiência também tornou possível aos alunos opinarem sobre o que eles consideraram como sendo as maiores dificuldades enfrentadas por seus colegas deficientes.

Tabela 26 – Alunos participantes que possuem deficiência

Participantes que possuem deficiência	Número de discentes
Possuem deficiência	07*
Não possuem deficiência	143
Total	150

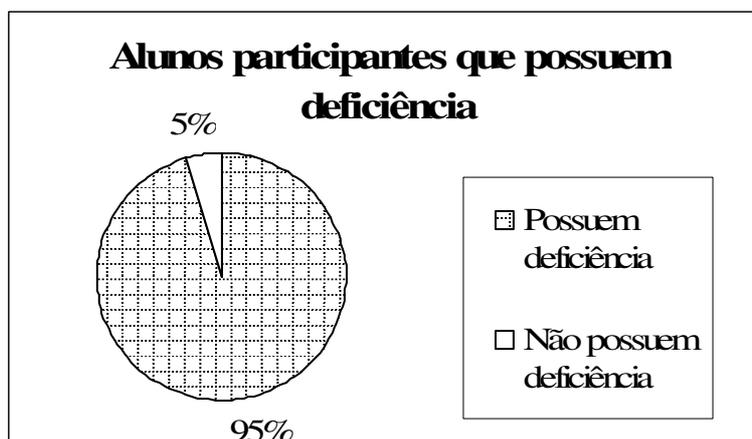


Gráfico 20 - Alunos participantes que possuem deficiência

* Dos alunos que declararam possuir deficiência, todos possuem deficiência visual leve, que são corrigidas por uso de óculos e não necessitam de assistência diferenciada.

Tabela 27 – Alunos que já tiveram colegas com deficiência em sua sala de aula

Tiveram colegas com deficiência em sua sala de aula	Número de alunos
Sim	42
Não	108
Total	150

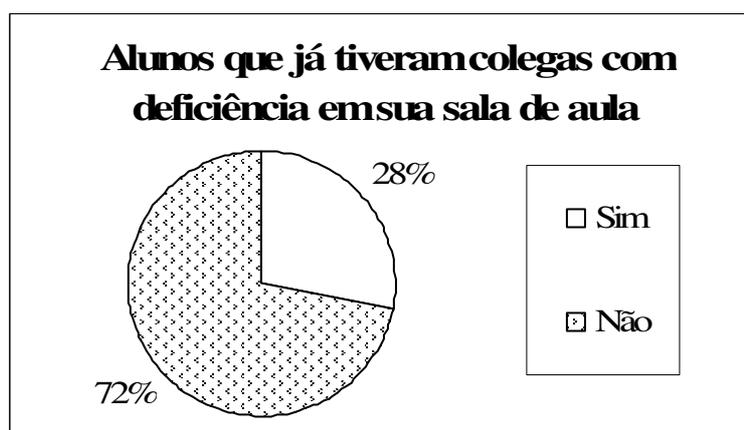


Gráfico 21 - Alunos que já tiveram colegas com deficiência em sua sala de aula

Apesar de apenas 28% dos alunos já terem tido experiência com colegas deficientes em salas regulares, esse número é positivo, pois evidencia que os alunos com deficiência começam, mesmo que aos poucos, a ocupar seu lugar na rede regular de ensino.

Tabela 28 – Distribuição das categorias de respostas dos alunos quanto à maior dificuldade encontrada pelos seus colegas com deficiência

Categorias de respostas dos alunos quanto à maior dificuldade encontrada pelos seus colegas com deficiência	Número de alunos
Dificuldades de aprendizagem associadas à deficiência auditiva.	04
Dificuldades de aprendizagem associadas à deficiência visual.	09
Dificuldades de aprendizagem associadas à síndrome de Down.	02
Dificuldades de aprendizagem.	10
Dificuldades de locomoção, devido à deficiência física, que não afetam a aprendizagem.	13
Dificuldades na fala, não associadas à deficiência auditiva.	02
Preconceito.	01
Falta de preparo do professor e ambiente físico.	01
Total	42

Nota-se que os alunos se posicionam em relação à dificuldade de aprendizagem. Apesar de as respostas, nesta questão, apontarem baixa representatividade referente à falta de preparo do professor e ambiente físico, os comentários apresentados na última questão do questionário, revelam que esse fator é importante para que a inclusão aconteça. Esse fato comprova-se nas falas dos entrevistados.

- “... as escolas têm que se adequar com estes alunos” (Aluno 06);
- “... a educação é direito de todos e a escola deve proporcionar estrutura e profissionais capacitados para que possam receber esses alunos...” (aluno 74);
- “... pessoas com deficiência também devem aprender e levar uma vida normal, desde que a escola esteja pronta para receber estes alunos” (aluno 82);
- “... desde que ofereça condições necessárias para seu bom desenvolvimento, pedagógicas e educacionais” (aluno 93);
- “... desde que a escola adquira infra-estrutura e professores capacitados para atender estes alunos” (aluno 116).

Tabela 29 – Alunos contra ou a favor da inclusão de pessoas com deficiência em salas regulares de ensino

Alunos contra ou a favor da inclusão de pessoas com deficiência em salas regulares de ensino	Número de alunos
Contra	11
A favor	137
Não respondeu	02
Total	150

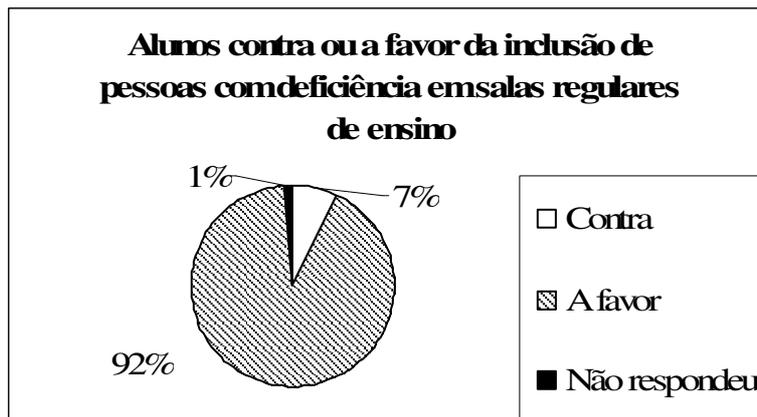


Gráfico 22 - Alunos contra ou a favor da inclusão de pessoas com deficiência em salas regulares de ensino

Dos 150 alunos, 7% acreditam que pessoas com deficiência não devem estudar em escolas comuns, porque as escolas não estão preparadas para receber alunos especiais. Segue abaixo respostas transcritas de alunos:

- “Contra, pois acho que uma escola com professores treinados para aquela situação o aprendizado seria melhor” (aluno 18);
- “Contra, pois acho que estas pessoas com necessidades necessitam de cuidados mais específicos então deveriam estudar também em um lugar especial, e também por dificilmente encontrar uma escola que esteja pronta para receber estas pessoas” (aluno 110);
- “Contra, pois eles têm mais dificuldades e os professores vão se preocupar em ensinar para eles e o restante da turma fica prejudicada” (aluno 138);
- “Contra, pois estas pessoas precisam de um tratamento especial na escola e os professores não estão preparados para isto” (alunos 147).

No entanto, 91% ressaltam que a educação é direito de todos e, por isso, são a favor da inclusão, mas atestam para a importância de preparação do ambiente físico e capacitação dos professores para receber alunos com deficiência na rede regular de ensino, como já dito anteriormente. Segue abaixo respostas transcritas de alunos:

- “A favor, pois todos temos direitos iguais” (aluno 26);
- “A favor, desde que haja profissionais que possam auxiliar os alunos de modo que não passem dificuldade junto com os demais alunos” (aluno 52);
- “Eu apoio a inclusão, justamente por evitar a exclusão dessas pessoas no meio social, e o primeiro passo para a inclusão é o convívio escolar” (aluno 54);
- “Sou a favor, pois as pessoas com ou sem deficiência tem os mesmos direitos e devem ser ouvidas e respeitadas” (aluno 58);
- “Sou a favor, pois todos devem dispor das mesmas oportunidades e a educação inclusiva é um meio de colocar em prática a inclusão social” (aluno 124);
- “Sou a favor. Acredito que todos temos direitos iguais, só que para dar certo, é necessário uma qualificação dos profissionais e adaptação da instituição” (aluno 136).

Nesse ponto, ressalta-se novamente a importância do posicionamento dos alunos em relação à inclusão, pois a aceitação, tanto da parte dos professores quanto dos alunos, é essencial para que a inclusão, em seu sentido pleno, realmente aconteça.

Em face dos resultados obtidos através da técnica da evocação livre, questionários, contato direto, referências, observações, com base no objetivo definido para a investigação, foi possível fazer uma leitura significativa sobre o objeto de estudo.

Os resultados mostram que apesar da falta de experiência com alunos deficientes e de ausência de qualificação para trabalhar com esse público, os professores se mostram abertos a essa possibilidade. Da mesma forma, os alunos se mostraram receptivos em relação a terem colegas deficientes em suas turmas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve análise bibliográfica desenvolvida sobre a Educação Inclusiva tornou-se perceptível que essa proposta de Educação ganha força a cada dia. Prova disso são os vários encontros mundiais em prol do respeito à igualdade, culminando em dispositivos legais que procuram assegurar sua efetivação, assim como o empenho de instituições não governamentais que lutam por esse ideal. Esse movimento ganhou força em meados dos anos de 1980 e durante a década de 1990, em que tentou-se materializar as propostas de inclusão de alunos com deficiências na rede regular de ensino.

Apesar das leis e do empenho de pais, profissionais e pessoas com deficiências, a efetiva inclusão ainda é um grande desafio. Alves (2006) ressalta que um dos grandes empecilhos ainda é a expectativa do professor em relação à capacidade dos alunos com deficiência. Assim, a representação que o professor faz de seus alunos, a expectativa que tem em relação às suas capacidades, o que pensa e espera deles terá influência na aceitação do mesmo e em seu comportamento no contexto escolar. É sabido o quanto as representações interferem na “expectativa que os professores formam a respeito de seus alunos com deficiência e que estas podem introjetar-se neles, obstaculizando sua aprendizagem e participação no contexto escolar” (ALVES, 2006, p. 36).

As representações que os indivíduos têm de si mesmos e dos outros, resultam de um longo processo histórico que ocorre dentro de um determinado contexto social. Daí a importância de estudar as representações sociais a respeito da inclusão, na intenção de propor mudanças no pensamento simplista, muitas vezes marcados pelo preconceito em relação à pessoa com deficiência, perpetuando rótulos impostos aos que afastam do que é considerado “normal”.

Com vistas no resultado da pesquisa desenvolvida, tornou-se claro que a inclusão de pessoas com deficiências no IFNMG - *Campus* Salinas é uma questão possível, uma vez que tanto o corpo docente quanto o discente acreditam que os alunos com deficiência devam participar do mesmo ambiente educacional do qual estão presentes os seus pares não deficientes. Porém, ficou claro também que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Quanto à questão física do *campus*, sabe-se que algumas mudanças relativas à acessibilidade já foram realizadas, mas muitas adequações ainda faltam ser feitas. Fica evidente a importância da aquisição de recursos de tecnologias assistivas, principalmente na área da computação (*vide* anexo 3) que posiciona-se hoje como um dos instrumentos mais importantes na interação do aluno deficiente com o ambiente de aprendizagem.

O resultado da pesquisa também revelou que os professores se sentem despreparados para trabalhar com classes inclusivas e o pouco conhecimento dos mesmos a respeito deste assunto. A sugestão é que sejam realizados cursos de capacitação e formação continuada para os professores e equipe pedagógica; momentos pedagógicos para troca de experiências; eventos para a multiplicação de saberes sobre a educação inclusiva, envolvendo a comunidade escolar e a comunidade local; maior atuação do NAPNE, principalmente no que se relaciona aos serviços de orientação; formação de parcerias com outras escolas locais, inclusive a APAE.

Sendo o professor um dos atores principais para que o processo de inclusão realmente aconteça, reforça-se a necessidade de uma atenção voltada para sua formação. Dessa forma, o docente terá condições de propor estratégias e elaborar um plano de qualidade para dar melhores condições de aprendizagem para seus alunos. Segundo Pimentel (2006, p. 70) “as dificuldades de aprender se relacionam, quase sempre, às necessidades especiais dos alunos, à inadequação do processo educacional (...)”. Assim, a formação continuada do professor é

essencial para que este seja capaz de desenvolver um método de ensino flexível e inclusivo, respeitando a diversidade de seus alunos.

É importante que essas ações, voltadas para a prática da inclusão, promovam a dissolução do preconceito ainda presente em relação à capacidade dos alunos ditos “especiais”, promovendo sua inserção, tendo como foco as suas possibilidades e não somente suas limitações. Vygotsky (1984) propõe que o professor examine seu aluno de forma que além de avaliar seus problemas, ressalte as suas possibilidades. Esse mesmo autor chama a atenção para o fato da importância das interações sociais na formação das funções psicológicas superiores. Desse modo, a forma de interação do professor com seu aluno deficiente pode produzir êxito ou fracasso, dependendo da maneira como ela é conduzida. Mais uma vez, a figura do professor é explicitada no processo inclusivo.

6. REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.); OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Paris: Érès, p. 27-38, 2003

ALENCAR, E., GOMES, M.A.O.. **Metodologia da Pesquisa Social**. Lavras: UFLA/FAEPE, 1998.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira, CUNHA, Gleicimar Gonçalves. **Representações Sociais do Desenvolvimento Humano**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, p. 147-155.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.º 61, p. 60-79, jan/mar. 1994.

ALVES, Denise de Oliveira. **Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência: Expectativas Docentes e Implicações Pedagógicas**. Revista de Educação Especial, ano 2, n.º 3, Dezembro 2006, p. 31-36.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva : v. 1 : a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.**

_____. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, SEE, 2005.

A Sociologia de Émile Durkheim. Disponível em <<http://www.culturabrasil.pro.br>> acesso em 23/12/2008.

ASSIS, Olisangele Cristine Duarte de, FERREIRA, Windy Brazão, SILVA, Josiana Francisca da, NETO, Martinho Guedes dos Santos. **Crianças com Deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: Um Instrumento de Defesa**. Disponível em <<http://www.prac.ufpb.br>> acesso em 20/07/2010.

BARBOSA, Eduardo, **Educação inclusiva e inclusão social**. Biblioteca Multimídia – Puc Minas Virtual, Belo Horizonte, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / LAPEDOC. Vol. 2. Santa Maria, 2003.

BRASIL – Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Ed. Fisco e Contribuinte, 1988.

_____. MEC. Cartilha: Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção Sobre o Direito das Pessoas Com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em < <http://portal.mec.org.br>> acesso em 22-03-1010.

_____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394). Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> . Acesso em: 23-12-2008.

_____. MEC. Referência para a formação de professores, 1998, v. 1 p. 17.

_____. MEC. Resolução CNE CEB 02/2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> . Acesso em: 12 jan. 2009.

CARVALHO, Rosita E. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro:WVA, 1997.

CODATO, Lucimar Aparecida Britto, NAKAMA, Luiza. **Pesquisa em saúde: metodologia quantitativa ou qualitativa?** Revista Espaço para a Saúde, Londrina, v. 8, n. 1, p. 34-35, dez. 2006.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A Educação Especial no Brasil dos Anos 1990: Um Esboço de Política Pública no Contexto da Reforma do Estado.** Disponível em <<http://www.anped.org.br>> acesso em 01-04-2010.

DENARI, Fátima. *Um (Novo) Olhar sobre a Formação do Professor em Educação Especial.* In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

DOTA, Fernanda Piovesan, ALVES, Denise Maria. **Educação Especial no Brasil: uma análise histórica.** Revista Científica Eletrônica de Psicologia. Ano V, nº 08, maio de 2007. Disponível em <<http://www.revista.inf.br>> acesso em 20-02-2010

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.

_____. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar: Curitiba, n. 24, p. 213-225. Editora UFPR, 2004.

DE ROSA, A.S. **Sur l'language dès associations libres pour l'étud des représentations sociales de la maladie mentale.** Conexions, v.1. n 51, p. 27-50, 1998.

Diversidade e Inclusão na Escola – Por Uma sociedade Inclusiva. Disponível em <<http://www.moodle.ufba.br>> acesso em 14 -04-2010.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** 13 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

DUVEEN, Gerard. *Introdução: O Poder das Idéias.* In: **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** 5ª Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

EVOC. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**, versão 5: manual. Provence, 2002. Apostila.

FARR, R. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis, Vózes, 1998.

FERNANDES, Sandra Maria Catiel. **Representações Sociais e educação especial: sentidos, identidade, silenciamentos**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Ed. 24, p. 14-19, Abril, 2003. Disponível em <<http://www.ibc.gov.br>>. Acesso em 29 de dezembro de 2008.

FERREIRA, Windyz B. *Inclusão x Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca*. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FLAMENT, C. *Estrutura e dinâmica das representações sociais*. In: JODELET, D. **As organizações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

FREIRE, Paulo. **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREITAS, Soraia Napoleão. *A Formação de Professores na Educação Inclusiva: Construindo a Base de Todo o Processo*. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GLAT, Rosana. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: Uma Reflexão**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GLAT, Rosana, FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma Breve Reflexão Sobre os Paradgmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira**. Revista de Educação Especial, ano 1, nº 1, Outubro 2005, p. 35-39.

GLAT, Rosana, FONTES, Rejane de Souza, PLETSCHE, Márcia Denise. **O Papel da Educação Especial no Processo de Inclusão Escolar: A Experiência da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> acesso em 01-04-2010.

GIL, Marta, GARCEZ, Liliane. **Educação Especial no Brasil: fatos, desafios e realizações**. Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br> acesso em 20-02-2010

JODELET, D. **Représentation sociale: phénomène, concept et théorie**. In: MOSCOVICI, S (Dir.). *Psychologie sociale, 2.ed.* Paris: P.F.F., 1990

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Vivendo a vida com outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais*. In: JOVCHELOVITCH, S e GUARESCH, P (org). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 8ª Ed., 2003.

LIMA, Sandra Vaz de. **Histórico da Educação Especial**. 2009. Disponível em <http://www.artigonal.com> acesso em 20-02-2010.

MADEIRA, Margot Campos de. *Representações Sociais e Educação: Importância Teórico Metodológica de uma Relação*. In: **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais**.

MOREIRA, Antônia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (organizadoras). Goiânia: AB, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MENICUCCI, Maria do Carmo, et al. **Educação especial inclusiva**. Belo Horizonte: Puc Minas Virtual, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artemed, reimpressão 2008. 264p.

MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V; JESUINO, J.C.; NÓBREGA, S.M. **Perspectivas teórico metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: editora da UFPB, 2005

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: P. U. F., 1976.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 2007.

NAIFF, L. A. M. Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. Educação Unisinos, Vol. 13(2), 2009, p. 110-116.

NAIFF, Denis Giovani Monteiro, NAIFF, Luciene Alves Miguez, SOUZA, Marcos Aguiar de. **As Representações Sociais de Estudantes Universitários a Respeito das Cotas para Negros e Pardos nas Universidades Públicas Brasileiras**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 09, nº 1, Rio de Janeiro, abril 2009, p. 216-229.

NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Pontuando idéias sobre o desenvolvimento metodológico das representações sociais nas pesquisas brasileiras**. Rev. Brás. Enfermagem, Brasília, v. 58, nº. 1, Feb. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>> acesso em 07-04-09

OLIVIERA, D. C., MARQUES, S. C., GOMES, A. M. T., & TEIXEIRA, M. A. T. V. *Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais*. In MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V; JESUINO, J.C.; NÓBREGA, S.M. **Perspectivas teórico metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: editora da UFPB, 2005.

PIMENTEL, Maria Auxiliadora Matos. *A Organização da Prática Educativa: a avaliação educacional diagnóstica e as práticas educativas*. In: MENICUCCI, Maria do Carmo (org). **Educação especial inclusiva**. Belo Horizonte: Puc Minas Virtual, 2006.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo, SP, TAQ Editora.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo, 2000.

PAVARINO, Rosana Nantes. **Teoria das representações sociais: pertinência para as pesquisas de comunicação de massa**. *Comunicação e Espaço Público*, ano VII, nº 1 e 2, p. 128-140, 2004

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro, 2008. Disponível em < <http://mpcdceara.org> > acesso em 14-04-2010.

Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327, 2000, disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br>> acesso em 21-04-2010.

QUEIROZ, Maria Amélia Silva & SILVA, Rita do Socorro Anete. **A Formação do pedagogo em educação especial. Um estudo descritivo**. Universidade da Amazônia, Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação, Monografia, 45 páginas, 2001.

REIS, Nivânia Maria de Melo. *Tecnologia Assistiva: recursos facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais*. In: MENICUCCI, Maria do Carmo (Org). **Educação especial inclusiva**. Belo Horizonte: Puc Minas Virtual, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz . **A Educação Inclusiva: Um Meio de Construir Escolas Para Todos no Século XXI**. *Revista de Educação Especial*, ano 1, nº 1, Outubro 2005, p. 07-17.

SANCOVSCHI, Beatriz. **Sobre a noção de representação de S. Moscovici e f. Varela**. *Revista Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, vol. 19, nº. 2, p. 7-14 maio/agosto 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> .Acesso em: 17 de fevereiro de 2009

SASSAKI, Romeu Kazume – *Terminologia da Deficiência na Era da Inclusão*. In: VIRATA, Veet (Coord.) **Mídia e Deficiência**. Brasília: Andi: Fundação Banco do Brasil, 2003, p 160-164.

_____. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003b, p 12-16. Disponível em <<http://www.bauru.apaebrasil.org.br>> acesso em 01-04-2010.

SILVA, Maria Isabel. **Por que a Terminologia “Pessoas com Deficiência”?** Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br> acesso em 21-03-2010

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Representação social de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares.** Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Ed. 39, p 1-7, Abril, 2008. Disponível em <<http://www.abc.gov.br>>. Acesso em 29 de dezembro de 2008.

TEIXEIRA, Gilberto. **O que é pesquisa?** Disponível em <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>> Acesso em 06-04-09

UNESCO - **Declaração mundial de educação para todos e diretrizes de ação para o encontro das necessidades básicas de aprendizagem.** Paris, 1994

_____ - **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien, 1990.** 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org>> acesso em 01-04-2010

_____ - **Declaração de Salamanca: princípios, políticas e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VÈRGES P. *A evocação do dinheiro, : um método para a definição do núcleo central de uma representação.* In MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V; JESUINO, J.C.; NÓBREGA, S.M. **Perspectivas teórico metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: editora da UFPB, 2005

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANTEN, Agnes Van. *Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos.* Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 301-313, maio/ago. 2004.

7. ANEXO 1 – INSTRUMENTOS DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa sob o título: “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. CONCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS SALINAS”, que servirá para um trabalho de investigação da representação que os professores do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Salinas têm acerca da Educação Inclusiva, bem como para proposição de sugestões as quais servirão de subsídios para que esta escola construa coletivamente a inclusão dos alunos com deficiência de Salinas e região.

No caso de aceitar fazer parte da mesma, você será submetido a um formulário com 06 questões objetivas e 15 subjetivas acerca do assunto.

A sua opinião será importante para contribuir na obtenção de informações detalhadas sobre o conceito de Educação Inclusiva, suas possibilidades e desafios. Você terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, sem que isto leve você a qualquer penalidade. Os riscos de sua participação na pesquisa são mínimos, pois não haverá divulgação de sujeitos e dados confidenciais.

Como responsável por este estudo, tenho o compromisso de manter em sigilo todos os dados pessoais confidenciais, bem como de indenizá-lo se sofrer algum prejuízo físico ou moral por causa do mesmo.

Assim, se está clara a finalidade desta pesquisa e se concorda em participar como voluntário peço que assine neste documento.

Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Alessandra Sarmiento Rodrigues
Pesquisadora Responsável
Telefone para contato: (38) 3841-7000/5168

Eu, _____
_____, RG _____ aceito participar das atividades da pesquisa: “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. CONCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS SALINAS”.Fui devidamente informado(a) que serei submetido a um formulário com perguntas objetivas e subjetivas. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Salinas (MG) _____ de _____ de 2009.

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Aluno (a):

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa sob o título: “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. CONCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS SALINAS”, que servirá para um trabalho de investigação da representação que os alunos do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Salinas têm acerca da Educação Inclusiva, bem como para proposição de sugestões as quais servirão de subsídios para que esta escola construa coletivamente a inclusão dos alunos com deficiência de Salinas e região.

No caso de aceitar fazer parte da mesma, você será submetido a um formulário com 06 questões objetivas e 02 subjetivas acerca do assunto.

A sua opinião será importante para contribuir na obtenção de informações detalhadas sobre o conceito de Educação Inclusiva, suas possibilidades e desafios. Você terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, sem que isto leve você a qualquer penalidade. Os riscos de sua participação na pesquisa são mínimos, pois não haverá divulgação de sujeitos e dados confidenciais.

Como responsável por este estudo, tenho o compromisso de manter em sigilo todos os dados pessoais confidenciais, bem como de indenizá-lo se sofrer algum prejuízo físico ou moral por causa do mesmo.

Assim, se está clara a finalidade desta pesquisa e se concorda em participar como voluntário peço que assine neste documento.

Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Alessandra Sarmiento Rodrigues
Pesquisadora Responsável
Telefone para contato: (38) 3841-7000/5168

Eu, _____
_____, RG _____ aceito participar das atividades da pesquisa: “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. CONCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS SALINAS”. Fui devidamente informado(a) que serei submetido a um formulário com perguntas objetivas e subjetivas. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Salinas(MG) _____ de _____ de 2009.

Assinatura

QUESTIONÁRIO (para professores)

Este formulário insere-se num trabalho de investigação e pretende saber a representação que os professores do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Salinas têm acerca da Educação Inclusiva, bem como propor discussão de propostas as quais servirão de subsídios para que esta instituição construa, coletivamente, a inclusão dos alunos com deficiência.

Garantimos a confidencialidade das informações recolhidas.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

1- Idade do informante:

21 a 30 31 a 40

41 a 50 51 a 60 mais de 60

2- Sexo do informante:

Masculino Feminino

3- Estado civil:

casado solteiro

viúvo separado outros

4- Situação funcional

Professor efetivo professor substituto

5- Qual sua formação acadêmica?

6- Qual o seu tempo de atuação como professor?

7- Qual a sua área de atuação nesta Instituição de Ensino?

8- Para você, como educador, o que é Educação Inclusiva?

9- Você já participou de cursos/programas de capacitação na área de Educação Inclusiva? Em caso negativo é do seu interesse participar? Comente.

10- Na sua formação acadêmica você teve alguma disciplina relacionada com a Educação Inclusiva?

sim não

11- Alguma vez sentiu necessidade de formação nesta área?

sim não

12- Você é contra ou a favor da inclusão de alunos com deficiências nas classes regulares? Comente.

13- Em sua opinião, quais são os desafios de se trabalhar com alunos com deficiências, mais especificamente na disciplina que você ministra?

14- Na sua prática docente você já vivenciou situações com alunos com deficiência? Comente.

15- Como as escolas do nosso sistema educacional podem se tornar espaços inclusivos?

16- Em sua opinião, os educadores estão preparados para receber alunos com deficiências? Comente.

17- Qual é o papel do professor no processo de inclusão de alunos com deficiências?

18- Como o educador pode contribuir para o processo inclusivo dos alunos com deficiências?

19- Em sua opinião, cite uma característica imprescindível para o professor de Educação Inclusiva?

20- Em sua opinião, que característica o professor de Educação Inclusiva não pode ter?

21- Quais estratégias você utiliza hoje em sala de aula para atender às necessidades individuais de seus alunos?

QUESTÃO DO TERMO INDUTOR OU EVOCAÇÃO LIVRE

Esta questão dará continuidade ao trabalho de investigação e pretende saber a representação que os **professores** do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas têm acerca da **Educação Inclusiva**, bem como propor discussão de propostas as quais servirão de subsídios para que esta instituição construa, coletivamente, a inclusão dos alunos com deficiência.

Garantimos a confidencialidade das informações recolhidas.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

Questão do termo indutor ou evocação livre

Eu gostaria que o (a) Sr. (a) dissesse as 5 (cinco) palavras ou expressões que lhe vem logo à lembrança quando eu falo em **Educação Inclusiva**.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Agora eu gostaria que o (a) Sr. (a) colocasse estes termos em ordem de importância. Destes termos que citou na questão anterior, qual é o mais importante? E depois?

- 1º (mais importante) _____
- 2º _____
- 3º _____
- 4º _____
- 5º (menos importante) _____

QUESTIONÁRIO (para alunos)

Este formulário insere-se num trabalho de investigação e pretende saber a representação que os **alunos** do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas têm acerca da **Educação Inclusiva**, bem como propor discussão de propostas as quais servirão de subsídios para que esta instituição construa, coletivamente, a inclusão dos alunos com deficiência.

Garantimos a confidencialidade das informações recolhidas.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

1- Idade do informante:

14 15 16 17 18 19 20 ou mais

2- Sexo do informante:

Masculino Feminino

3- Curso:

Técnico em Agropecuária Técnico Agroindustrial

4 – Onde você mora (ou morava antes de vir para Salinas)?

Na cidade de Salinas

Zona Rural

Em outra cidade do norte de Minas Gerais. Qual: _____

Em outra cidade de outra região de Minas Gerais. Qual: _____

Em outro estado. Qual _____

5 – Onde você cursou o primeiro grau?

Escola pública apenas A maior parte em escola pública

Escola particular apenas A maior parte em escola particular

6 – Você possui alguma deficiência?

Não Sim, auditiva Sim, física Sim, visual

7 - Você já teve em sua sala de aula colegas com deficiência?

Sim Não

8 - Em caso de resposta afirmativa, qual era, em sua opinião, a maior dificuldade encontrada por ele no processo de aprendizagem.

9 – Você é contra ou a favor da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares? Comente sua resposta.

QUESTÃO DO TERMO INDUTOR OU EVOCAÇÃO LIVRE

Esta questão dará continuidade ao trabalho de investigação e pretende saber a representação que os **alunos** do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas têm acerca da **Educação Inclusiva**, bem como propor discussão de propostas as quais servirão de subsídios para que esta instituição construa, coletivamente, a inclusão dos alunos com deficiência.

Garantimos a confidencialidade das informações recolhidas.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

Eu gostaria que dissesse as 5 (cinco) palavras ou expressões que lhe vem logo à lembrança quando eu falo em **Educação Inclusiva**.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Agora eu gostaria que colocasse estes termos em ordem de importância. Destes termos que citou na questão anterior, qual é o mais importante? E depois?

- 1° (mais importante) _____
- 2° _____
- 3° _____
- 4° _____
- 5° (menos importante) _____

8. ANEXO 2 – DOCUMENTOS LEGAIS

DOCUMENTOS NACIONAIS

1946

- **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946** – Título VI, Capítulo II – Da Educação e da Cultura, define as normas em relação à educação:

Art. 166º - Educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de igualdade e nos ideais de solidariedade humana[...]

Art. 168º - A legislação de ensino adotará os seguintes princípios:

I – O ensino primário é obrigatório e será dado em língua nacional.

II – O ensino primário oficial é gratuito para todos [...]

[...] Art. 172º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de assistência escolar.

Observa-se nesses artigos a preocupação com a diversidade e o registro de uma educação voltada para todos, porém não esclarece o termo “necessitados”. Identifica-se também, o papel da família no processo educacional do cidadão.

1961

- **LDBEN – Lei nº 4024/61** – aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino.

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

TÍTULO XI

Da Assistência Social Escolar

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade

Nota-se que no art. 88 a educação dos “excepcionais” deve ocorrer dentro do possível, com os mesmos serviços educacionais destinados a população em geral. Aos que não conseguirem acompanhar, estará em outra situação de educação, a educação especial.

1967

- **Constituição da República do Brasil de 1967** – define normas em relação à educação.

Art. 168º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio de igualdade social e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana [...]

Art. 169º § 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar.

Como na Constituição de 1946, o termo “necessitados” ainda não está claro. Porém, quando da Constituição de 1967 já vigorava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, que previa dois artigos (art. 90º e 91º acima citados) na tentativa de esclarecer a questão da “assistência”.

1971

- **Lei nº 5692/71** – Regulariza a Educação Profissionalizante de 1º e 2º graus e altera a LDBEN ao propor “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Art. 9º OS alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Observa neste artigo uma contradição em relação à Lei 4024/1961, que em seu art. 88º consta que a educação aos “excepcionais” poderia se enquadrar na educação geral, mesmo que desenvolvida por meio de serviços especiais. Essa lei acaba por reforçar o encaminhamento de alunos para escolas especiais.

1972

- **Parecer do CFE nº 848/72** - mostra claramente a atribuição de importância à implementação de técnicas e serviços especializados para atender o alunado então chamado excepcional. A visão tecnicista da Educação começa a se implantar no país, pela Lei 5.692 / 71, a qual foi complementada pelo Parecer do CFE 848 / 72. O Brasil assumia claramente, nesse momento histórico, uma mudança fundamental na política de atenção às pessoas com deficiência, afastando-se do Paradigma da Institucionalização e introduzindo, na prática social, o Paradigma de Serviços, fundamentado numa visão organicista de deficiência.

1973

- **Decreto nº 72.425** – cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Inclusão do Projeto Prioritário nº 35, sobre Educação Especial no I Plano Setorial de Educação e Cultura.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe conferem o artigo 81, itens III e V, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 172, do Decreto-Lei nº 200, de 25 de

fevereiro de 1967, com a redação que lhe deu o Decreto-Lei n. 900, de 29 de setembro de 1969, decreta:

Art. 1º Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. (...)

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (...)

O CENESP viabilizou várias ações entre as quais podem se destacar a formação de técnicos e professores das secretarias de educação, das unidades federadas, de instituições especializadas públicas e privadas, do sistema regular de ensino, em cursos de formação e atualização. Através de convênios com Universidades Federais elaborou propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos curriculares e métodos de ensino para os diferentes tipos dos chamados “excepcionais” no ensino de 1º grau, incluindo o aluno com deficiência mental.

1974

- **Parecer nº 3.763 do CFE** – dispõe sobre tratamento especial para cegos no exame vestibular.

1979

- **Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP)** – estabelece diretrizes de ação para a Educação Especial. O Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) foi elaborado no CENESP para o triênio 1977/79. Entre seus objetivos estava ampliar as oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais na escola regular e nas instituições especializadas, em todos os níveis de ensino.

1980

- **Decreto nº 84.819/80** – cria no Brasil a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD), com o objetivo de ação compatibilizada da ONU, sintetizado no lema Igualdade e Participação Plena.

1981

- **Resolução nº 02/1981** – Autoriza a dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas.

1986

- **Portaria nº 69/MEC** – expede normas para a fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular.

- **Decreto nº 93.481** – institui a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), dispondo sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiência.

1987

- **Resolução 05/1987** – Altera a redação do art. 1º da resolução 02/81, do Conselho Federal de Educação.

1988

- **Constituição Federal Brasileira de 1988** – garante a educação como direito de todos, instituindo no Inciso III, do Art. 208, do Capítulo III que, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino. A constituição de 1988, ainda em vigor, é um marco na defesa da inclusão escolar de pessoas com ou sem deficiência. É clara ao eleger como fundamento da república a cidadania e a dignidade da pessoa humana:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...] II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana; [...]

Em seu artigo 3º apresenta como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos;

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...]

Garante ainda o direito a igualdade:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

Em seu artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

[...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]

Estes dispositivos legais da constituição de 1988, se cumpridos de forma efetiva, já seriam suficientes para que a nenhum aluno fosse negado o acesso e permanência na rede regular de ensino. Todavia, sabe-se que na prática isto ainda não acontece.

1989

- **Lei nº 7853/89** – Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de seus direitos sociais e individuais.

[...] Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico [...]

O artigo acima exposto reforça a garantia legal o acesso da pessoa com deficiência na escola regular estabelecendo como crime a recusa por parte das escolas, destas pessoas. Esta lei só foi regulamentada em 1999.

1990

- **Lei nº 8069/90** – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Quanto à educação, dispõe sobre a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos na rede regular de ensino.

CAPÍTULO IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola [...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. [...]

Após 20 anos de existência, é possível constatar que o ECA contribuiu significativamente para que os direitos das crianças e dos adolescentes fossem respeitados.

1993

- **Decreto nº 914/93** – Dispõe sobre a inclusão de pessoas com deficiência em todas as iniciativas governamentais, de qualificação profissional e incorporação ao mercado de trabalho.

1994

- **Lei nº 8859/94** – Dispõe sobre a participação dos alunos de escolas especiais em atividades de estágio.

- **Lei nº 8899/94** – Concede às pessoas com deficiência o passe livre no sistema de transporte interestadual.

- **Lei nº 1098/94** – Estabelece normas de acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. (lei regulamentada em 2004).

[...] Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas [...].

A acessibilidade é essencial para o processo de inclusão social do indivíduo. Mas ainda é marcante o descumprimento desta conquista.

- **Portaria 1793/94** – Dispõe sobre a formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiências. Recomenda inclusão de conteúdos e disciplina de Educação Especial nos cursos de formação de professores de nível superior.

1995

- **Decreto nº 1.744/95** – institui benefício de prestação continuada à pessoa portadora de deficiência e ao idoso.

1996

- **LDBEN nº 9394/96** – Dispõe em seu capítulo V, Art. 58, 59 e 60 sobre a Educação Especial. Revoga a lei 4024/1961. Quanto à Educação Especial, foi reservado na atual LDB um capítulo separado sobre o assunto, todavia, apesar dos avanços, observa-se ainda uma tendência para a segregação.

Art. 58º Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais.

§ 1º Haverá , quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero aos seis anos, durante a educação infantil.

Esta lei estabelece que os serviços especializados precisam ser oferecidos às pessoas com deficiências, mas que não discriminem nem façam restrições ou exclusões afim de que

possa cumprir os princípios constitucionais de igualdade de direito ao acesso e permanência de qualquer pessoa na rede regular de educação.

1997

- **Decreto 2208/97** – Dispõe sobre a educação profissional, incluindo alunos com necessidades educacionais especiais.

1999

- **Lei nº 8213/99** – Regula as cotas para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.
- **Decreto nº 3048/99** – Regulamenta a lei 8213/99.
- **Decreto nº 3298/99** – Regulamenta a lei 7853/89.
- **Decreto nº 3076/99** – Cria o CONADE, Conselho Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência.
- **Portaria nº 319/99** – Constitui a Comissão Brasileira do BRAILLE
- **Parecer CNE/CEB nº 04/99** – Dispõe sobre a educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais.
- **Parecer CNE/CEB nº 16/99** – Dispõe sobre a educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais.

2000

- **Lei nº10048/2000** – Dá prioridade de atendimento em repartições públicas, entre outras pessoas, às com deficiências.
- **Lei nº10098/2000** – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.
- **Decreto 3691/2000** – regulamenta a lei 8899/94.
- **Portaria 554/2000** – Regulamenta a Comissão Brasileira de BRAILLE.

2001

- **Lei nº 10172/2001** – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. O PNE estabelece 27 objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.
- **Lei nº 10216/2001** – Dispõe sobre os direitos da pessoa acometida de transtorno mental.
- **Decreto nº 3952/2001** – Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação.

- **Decreto nº 3952/2001** – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

- **CNE/CEB 2/2001** – A Resolução nº 02 institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais”, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades e, para entender a abrangência da Lei é preciso lembrar que Educação Básica constitui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio. Traz em seu texto itens referentes á formação do professor.

- **CNE/CEB 17/2001** – Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica.

Dentre os principais documentos que formaram o substrato documental do parecer sobre a Educação Especial citam-se:

1- “Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus” (sic.)

2- Outros estudos:

a) “Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”;

b) “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”;

c) “Recomendações aos Sistemas de Ensino”; e,

d) “Referenciais para a Educação Especial”.

2002

- **Lei nº 10436/2002** – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais reconhecendo como meio legal de comunicação e expressão.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo Único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras- a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil [...]

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente [...]

Pode-se notar, que esta lei está sendo implantada, através dos editais de concursos públicos para professores com formação em LIBRAS, para compor o quadro de profissionais do ensino das licenciaturas.

- **Portaria nº 2678/2002** – Aprova diretriz e normas para o uso, ensino, a produção e difusão do sistema BRAILLE.

- **CNE/CP 1/2002** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

2003

- **Portaria nº 3284/2003** – Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

2004

- **Lei nº 10845/2004** – Institui o programa de complementação ao atendimento educacional especializado a pessoas portadoras de deficiências. Dentre seus objetivos, o artigo 1º regulariza a inclusão de todos os alunos na classe regular de ensino, citado a seguir :

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

- I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004).

- **Decreto 5296/2004** – Regulamenta as leis nº 10048/2000 e nº 10098/2000.
- **Resolução CNE/CEB 01/2004** – Estabelece diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágios de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

2005

- **Decreto 5626/2005** – Regulamenta a Lei nº 10436/2002.

2006

- **Portaria MEC nº 976/2006** – Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296/2004.

2007

- **Decreto nº 6094/2007** – Estabelece dentre as diretrizes do “Compromisso Todos Pela Educação”, a garantia de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão social nas escolas públicas.

2008

- **Decreto nº 6.571/2008** - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
- **Decreto legislativo nº 186/2008** – 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.

2009

- **Decreto Executivo 6.949/2009** - ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, agora diretamente pelo Poder Executivo.

- **Resolução CNE/CEB no 4** - estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

1948

- **Declaração Universal dos Direitos do Homem** – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direito. Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos...(Art. 1º), ...sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação" (Art. 2º). Em seu Artigo 7º., proclama que "todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei..." .No Artigo 26º, proclama, no item 1, que "toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado.."; no item 2, estabelece que "educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos..." O Artigo 27º proclama, no item 1, que "toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam".

De maneira geral, esta Declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

1955

- Recomendações sobre a habilitação e reabilitação profissionais de pessoas deficientes.

1975

- **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.**

1981

- **Declaração de Sunderberg** – Espanha – Resultado da Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração. Tendo em seu Art. 1: Toda pessoa com deficiência deverá exercer seu direito fundamental de ter acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à informação.

- **Declaração de Cuenca** – UNESCO – Equador. Dispõe sobre novas tendências da Educação Especial.

- **XXIII Conferência Sanitária Panamericana** - Análise da situação do atendimento em reabilitação de pessoas com incapacidades.

1983

- **Convenção 159, resultante da Conferência Internacional do Trabalho** – Genebra. Convenção sobre reabilitação profissional e emprego das pessoas deficientes.

1990

- **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos** – aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia. Dispõe sobre o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de educação para todos.

1992

- **Declaração de Cartagena de Índias** – sobre Políticas Integradas para Pessoas com Deficiências na Região Ibero-Americana - Colômbia. Conferência Hemisférica de pessoas com deficiências. Agenda para o futuro - Washington, EUA.

1993

- **Declaração de Santiago** – Chile. Resultou da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, com o objetivo de melhorar os níveis globais da qualidade de aprendizagem.

1994

- **Declaração de Salamanca** – Salamanca, Espanha. Sobre princípios, políticas e práticas na área de Educação Especial. Trata-se de uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral, a qual apresenta os *Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências*. A Declaração de Salamanca é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social.

1996

- **Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência** – aprovadas pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU.

1999

- **Carta para o Terceiro Milênio** – Londres. Aprovada pela assembléia governativa da Rehabilitation Internacional estabelece oportunidades iguais para pessoas com deficiência.

2001

- **Convenção da Organização dos Estados Americanos** – Decreto nº 3956/2001 – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências.

- **Declaração Internacional de Montreal** – aprovada em 2001 pelo congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Canadá.

2002

- **Declaração de Madri** – As pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos de todos os demais cidadãos.

2006

- **Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência**. “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, aprovada pela Organização da Nações Unidas. Contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final deste tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu respectivo Protocolo Facultativo foram ratificados pelo Congresso Nacional Brasileiro em 09/07/2008 pelo decreto legislativo nº 186/2008 e todos os seus artigos são de aplicação imediata.

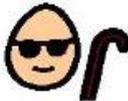
9. ANEXO 3 - TECNOLOGIAS ASSISTIVAS



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. Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

São divididas nas seguintes categorias:

<p>Auxílios para a vida diária</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p> Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc.</p>
<p>CAA (CSA) Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou Bliss além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim.</p>
<p>Recursos de acessibilidade ao computador</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiros de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz, etc.), que permitem as pessoas com deficiência a usarem o computador.</p>

<p>Sistemas de controle de ambiente</p>	 <p>Sistemas eletrônicos que permitem as pessoas com limitações moto-locomotoras, controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores.</p>
<p>Projetos arquitetônicos para acessibilidade</p>	 <p>Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência.</p>
<p>Órteses e próteses</p>	 <p>Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recurso ortopédicos (talas, apoios etc.). Inclui-se os protéticos para auxiliar nos déficits ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos.</p>
<p>Adequação Postural</p>	 <p>Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando o conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros.</p>
<p>Auxílios de mobilidade</p>	 <p>Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, <i>scooters</i> de 3 rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal.</p>
<p>Auxílios para cegos ou com visão sub-normal</p>	 <p>Auxílios para grupos específicos que inclui lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc.</p>
<p>Auxílios para surdos ou com déficit</p>	 <p>Auxílios que inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta auditivo tátil-visual, entre outros.</p>

<p>Adaptações em veículos</p>	<div data-bbox="874 264 986 376" data-label="Image"> </div> <p>Acessórios e adaptações que possibilitam a condução do veículo, elevadores para cadeiras de rodas, camionetas modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal.</p>
--------------------------------------	--

Comunicação Pictórica • Picture Communication Symbols (PCS) © 1981-2009 Mayer-Johnson, LLC.
 Todos os direitos reservados. Fonte: <http://www.assistiva.com.br>

Estes recursos funcionam, portanto, como uma maneira concreta de promover a acessibilidade às pessoas cujas deficiências se constituem como barreiras ao rico processo de aprendizagem. Além disso, permite ao indivíduo a independência tendo como consequência o aumento da auto-estima.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA DEFICIENTES VISUAIS



O Sorobã é um aparelho de cálculo usado já há muitos anos no Japão pelas escolas, casas comerciais e engenheiros, como máquina de calcular de grande rapidez, de maneira simples. Na escrita de números reside a principal vantagem, que recomenda o sistema sorobã como método ideal de cálculo para deficientes visuais. Com alguma habilidade o deficiente visual pode escrever números no sorobã com a mesma velocidade ou até mesmo mais rápido que um vidente escreve a lápis no caderno.



Braille - O Sistema Braille é um sistema de leitura e escrita tátil que consta de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos. Os seis pontos formam o que convencionou-se chamar de "cela Braille". Para facilitar a sua identificação.
 Utilizado universalmente na leitura e na escrita por pessoas cegas, foi inventado na França por Louis Braille, um jovem cego, reconhecendo-se o ano de 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e integração dos deficientes visuais na sociedade.



Material pedagógico em braille. São materiais em Braille para atender os alunos em suas diversas dificuldades, garantindo assim o progresso na aprendizagem.

Outros materiais que podem utilizados por pessoas com baixa visão ou cegueira são: lupas ou lentes de aumento; livros em braille; livro gravado (livro gravado em CD); assinador (guia para que o cego consiga escrever em letra cursiva o próprio nome); programas (*softwares*); *thermoform* (duplicador de materiais que emprega o calor e o vácuo para produzir relevo em uma película de PVC facilitando a percepção das formas e da textura); microcomputadores providos de programas específicos e periféricos que facilitam a sua operação por cegos como: sintetizadores de voz, impressora em braille, *scanner* de mesa, programas de leitura de tela.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA DEFICIENTES AUDITIVOS

Um dos recursos atuais mais importantes para facilitar o processo de aprendizagem do aluno deficiente auditivo é a presença de um interprete na sala de aula. Este é um ouvinte que domina a da língua brasileira de sinais (LIBRAS)



Alguns recursos de TA para alunos surdos ou com baixa audição:

- Dicionário digital da língua brasileira de sinais - Esse dicionário é pioneiro, pois apresenta de modo virtual – e não em desenhos ou fotografias – a LIBRAS, que é uma língua gestual. Para isso, usa recursos tecnológicos que permitem visualizar os movimentos e a orientação necessários à real expressão de seu significado. Assim como é possível procurar as palavras em outros dicionários a partir das letras iniciais, também neste pode-se procurar os sinais a partir da configuração de mão inicial de cada sinal filmado. É considerado um dicionário realmente bilíngüe, porque tanto o usuário de uma língua como de outra poderá recorrer a ele, tomando a própria língua como ponto de partida para conhecer o item lexical da outra, entender sua aceção e seu uso em contexto de frases.



- Projeto LIBRAS – este projeto está focado na construção de um tradutor automatizado de Português x LIBRAS, que possa ser utilizado em sala de aula, pela televisão (concomitante ou em substituição aos textos legendados), em vídeos, pela internet, na construção de livros visuais, traduzindo informações em Português, de origem textual ou sonora, para LIBRAS, por meio de sinais animados e apresentados via computador.

- Para pessoas com baixa audição existem aparelhos de diversos tipos: analógicos, digitais e programáveis; assim como sistemas pessoais de escuta FM que tem como função ampliar a voz do falante, ao mesmo tempo em que diminui os estímulos sonoros externos. Há também telefones celulares desenvolvidos para pessoas surdas ou com baixa audição, que permitem a comunicação entre estas pessoas e ouvintes.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA DEFICIENTES FÍSICOS

Como recursos de acessibilidade e TA para portadores de deficiências físicas, pode-se citar:

01 – Adaptações ambientais – São adaptações que facilitam o acesso do indivíduo a todos os ambientes como: o uso de rampas, elevadores, pisos antiderrapante e corrimões, portas largas, etc.



02 – Dispositivos de mobilidade, locomoção e posicionamento – São recursos que permitem aos indivíduos se locomoverem de um lugar para outro, assim como permitir que os alunos com deficiência física permaneçam em uma sala de aula com maiores condições de aproveitamento.



Próteses

Recursos de posicionamento



Carteiras escolares adaptadas

Muletas



Recursos de mobilidade

03 – Dispositivos para o auxílio na comunicação e aprendizagem:

- Utilização de pranchas que poderão se confeccionadas com matérias de custo acessível. As pranchas podem oferecer comunicação através de símbolos e desenhos.
- Comunicadores.
- Uso de jogos e brinquedos pedagógicos convencionais ou adaptados de acordo com a necessidade do aluno.
- Adaptação de material para e escrita como, espessura dos lápis, pulseiras para auxiliar no manuseio dos lápis, pranchas fixas, porta livros, letras de alfabeto móveis, dentre outras.
- Uso do computador. Este recurso tornou-se hoje, de grande ajuda, pois permite ao aluno maior autonomia em sua vida escolar e diária, auxiliando na aprendizagem, comunicação e inclusão social.

O USO DO COMPUTADOR COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA

Hoje o computador representa um dos instrumentos mais importantes na interação do deficiente com o mundo. Este instrumento permite uma exploração ativa sem exigir alto grau de destreza motora. Quando adequadamente utilizado pode dinamizar a interação entre os sistemas cognitivos na medida em que possibilita aos sujeitos propor seus próprios projetos e ter a oportunidade de lançar mão de meios para realizá-los. O uso do computador permite ao aluno escrever, desenhar, criar cenários melhorando a sua comunicação, sua capacidade de expressar seu pensamento. Com isso elimina outras barreiras, pois promove a comunicação e o convívio com outras pessoas facilitando o processo de sociabilidade e conseqüentemente a inclusão na sociedade. Cabe salientar que para pessoas com grande comprometimento motor, o uso do computador poderá trazer oportunidades para que elas realizem suas atividades sozinhas.

Desta forma, para inserir de forma correta o computador no processo educacional, torna-se necessário buscar uma maneira de transformar o ensino instrucionista em um ensino construcionista, uma vez que este instrumento pode favorecer a construção de uma aprendizagem contextualizada e potencializar o trabalho e as produções das pessoas com deficiências, permitindo ao sujeito superar suas limitações, comunicando e construindo o seu conhecimento de forma criativa, sem que suas dificuldades fiquem em evidencia. Isso supõe o desenvolvimento de metodologias para as quais os professores devem ser preparados, visando o uso do computador como ferramenta que potencializa a construção do conhecimento dos alunos com deficiências.

No processo de avaliação, o computador é muito útil porque, no desenvolvimento dos projetos, ele pode potencializar a comunicação, a criação e a produção dos alunos, sendo usado como um diagnóstico ou um instrumento de construção para alunos com dificuldades. Além disso, por meio da formalização e representação, execução e depuração de suas idéias,

os próprios alunos conseguem descobrir e corrigir os seus erros com maior facilidade, sem serem punidos por um processo avaliativo convencional.

Um dos grandes desafios para o educador é descobrir como usar as novas tecnologias como ferramenta para potencializar a transformação do aluno em agente do seu próprio desenvolvimento intelectual, afetivo e social. No entanto, é necessário preparar o professor para o uso desta tecnologia que poderá colaborar para que a Educação deixe de ser mera transmissora de informação, transformando-se em promotora da construção do conhecimento pelo aluno.

Logo, contrariando o que muitos pensam o uso do computador não pode prescindir da presença de um professor e de uma nova maneira de formar estes professores. Cabe a ele atuar como mediador, cujo papel é fundamental para facilitar a aprendizagem. A participação do professor continua sendo de extrema importância, pois ele será o orientador, o desequilibrador, o estimulador, atuando como dinamizador do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o computador deverá ser antes de tudo, um instrumento que esse profissional utilizará em sua prática pedagógica, garantindo que o processo ensino-aprendizagem não seja privado das relações humanas embebidas de emoção e afetividade. Se o professor souber usar o computador, ele poderá auxiliá-lo nesse processo, sem deixar de lado o desenvolvimento das habilidades, do afetivo e dos valores de cada aluno.

Portanto, pode-se concluir que o computador constitui-se como um recurso riquíssimo para o trabalho com alunos com deficiências.

Para tanto, são necessárias adaptações que permitem sua utilização para a realização de atividades que antes eram limitadas pela deficiência. As adaptações necessárias são de acordo com a deficiência apresentada e são classificadas como:

- Adaptações físicas ou órteses – São aparelhos ou adaptações fixadas no corpo do indivíduo e que facilitam sua interação com o ambiente. São utilizados para o em atividades comuns e para o manuseio de computadores.



Pulseira de peso



Pulseira e Teclado Fixado



Estabilizador de Punho e Abductor de Polegar com ponteira para digitação



Haste Fixada na Cabeça para Digitação



Teclado adaptado



Mouse adaptado

Além dessas adaptações físicas e órteses, existem várias outras que também podem ser úteis, dependendo das necessidades específicas de cada aluno, como os ponteiros de cabeça, ou hastes fixadas na boca ou queixo, quando existe o controle da cabeça, entre outras.

- Adaptações de Hardware – São todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador e nos periféricos.



Máscara de Teclado encaixada no mesmo



Máscara de Teclado sobreposta ao mesmo



Teclado Reposicionado para Digitação com o Pé



Máscara de Teclado com poucas Teclas Expostas



Posicionamento do Mouse no Colo do aluno



Teclado com Alteração na Inclinação e fixado à Mesa

Além dessas adaptações de hardware, existem muitas outras que podem ser encontradas em empresas especializadas, como acionadores especiais, mouses adaptados, teclados especiais, além de hardwares especiais como impressoras Braille, monitores com telas sensíveis ao toque, etc.

- Softwares Especiais de Acessibilidade – São programas de computador que facilitam ou criam a possibilidade de interação da pessoa deficiente com a máquina. São exemplos: a) Teclado Virtual com sistema de varredura. Funciona com editor de textos próprio e inclui a calculadora amiga que tem um funcionamento semelhante ao teclado; b) programas feitos para facilitar a digitação de pessoas com limitações motoras que podem funcionar com editor de textos próprio. Estes programas podem sugerir palavras para completar o texto que está sendo digitado; c) Software de comunicação com o objetivo de desenvolver a Comunicação Alternativa oral e escrita de pessoas com problemas motores. O software permite diferentes formas de acesso como teclado, mouse, joystick, tela sensível ao toque, acionadores, voz, sopro, etc



Comandando o Computador com Sopros no Microfone.

De acordo com o que foi descrito acima, pode-se concluir que a tecnologia assistiva tem contribuído para facilitar o desenvolvimento do ser humano com deficiência em diversos setores de sua vida. Mas vale salientar que os vários recursos existentes só serão úteis quando utilizados em conformidade com as reais necessidades de cada um. No ambiente escolar são de suma importância no auxílio do professor, o que torna necessário uma preparação constante deste profissional para o uso e adaptação destes recursos.

10. ANEXO 4 – ORIENTAÇÕES NO RELACIONAMENTO COM PESSOAS DEFICIENTES

É comum as pessoas se afastarem ou evitarem a convivência com pessoas com deficiência, seja na escola ou em outros espaços sociais, por se sentirem inseguras sobre a maneira correta de se dirigir a elas. Para evitar tais comportamentos, torna-se necessário conhecer algumas dicas importantes de convivência com a diversidade:

- Sempre que quiser ajudar, ofereça ajuda, perguntando qual é a melhor maneira de proceder. A própria pessoa auxiliará você sobre a melhor forma de ajuda-la.
- Não se ofenda se a oferta for recusada, pois nem sempre ela é necessária.
- Bom senso e naturalidade são essenciais no relacionamento com as pessoas com deficiência.
- Trate-as conforme a sua idade. Se for uma criança, trate-a como uma criança, ser for um adulto, trate-a como um adulto.
- Uma pessoa com deficiência não é uma pessoa doente! A deficiência somente impõe, em casos específicos, a necessidade de adaptações.

Orientações no relacionamento com pessoas cegas

01 - Não trate as pessoas cegas como seres diferentes somente porque não podem ver. Saiba que elas estão sempre interessadas no que você gosta de ver, de ler, de ouvir e falar.

02 - Não generalize aspectos positivos ou negativos de uma pessoa cega que você conheça, estendendo-os a outros cegos. Não se esqueça de que a natureza dotou a todos os seres de diferenças individuais mais ou menos acentuadas e de que os preconceitos se originam na generalização de qualidades, positivas ou negativas, consideradas particularmente.

03 - Procure não limitar a pessoa cega mais do que a própria cegueira o faz, impedindo-a de realizar o que sabe, pode e deve fazer sozinha.

04 - Não se dirija a uma pessoa cega chamando-a de "cego" ou "ceguinho"; é falta elementar de educação, podendo mesmo constituir ofensa, chamar alguém pela palavra designativa de sua deficiência sensorial, física, moral ou intelectual.

05 - Não fale com a pessoa cega como se fosse surda; o fato de não ver não significa que não ouça bem.

06 - Não se refira à cegueira como desgraça. Ela pode ser assim encarada logo após a perda da visão, mas, a orientação adequada consegue reduzi-la a deficiência superável, como acontece em muitos casos.

07 - Não diga que tem pena de pessoa cega, nem lhe mostre exagerada solidariedade. O que ela quer é ser tratada com igualdade.

08 - Não exclame "maravilhoso"... "extraordinário"... ao ver a pessoa cega consultar o relógio, discar o telefone ou assinar o nome.

09 - Não fale de "sexto sentido" nem de "compensação da natureza" - isso perpetua conceitos errôneo. O que há na pessoa cega é simples desenvolvimento de recursos mentais latentes em todas as criaturas.

10 - Não modifique a linguagem para evitar a palavra ver e substituí-la por ouvir. Conversando sobre a cegueira com quem não vê, use a palavra cego sem rodeios.

11 - Não deixe de oferecer auxílio à pessoa cega que esteja querendo atravessar a rua ou tomar condução. Ainda que seu oferecimento seja recusado ou mesmo mal recebido por algumas delas, esteja certo de que a maioria lhe agradecerá o gesto.

- 12 - Não suponha que a pessoa cega possa localizar a porta onde deseja entrar ou o lugar aonde queira ir, contando os passos.
- 13 - Não tenha constrangimento em receber ajuda, admitir colaboração ou aceitar gentilezas por parte de alguma pessoa cega. Tenha sempre em mente que a solidariedade humana deve ser praticada por todos e que ninguém é tão incapaz que não tenha algo para dar.
- 14 - Não se dirija à pessoa cega através de seu guia ou companheiro, admitindo assim que ela não tenha condição de compreendê-lo e de expressar-se.
- 15 - Não guie a pessoa cega empurrando-a ou puxando-a pelo braço. Basta deixá-la segurar seu braço, que o movimento de seu corpo lhe dará a orientação de que precisa. Nas passagens estreitas, tome a frente e deixe-a segui-lo, mesmo com a mão em seu ombro.
- 16 - Quando passear com a pessoa cega que já estiver acompanhada, não a pegue pelo outro braço, nem lhe fique dando avisos. Deixe-a ser orientada só por quem a estiver guiando.
- 17 - Não carregue a pessoa cega ao ajudá-la a atravessar a rua, tomar condução, subir ou descer escadas. Basta guiá-la, pôr-lhe a mão no corrimão.
- 18 - Não pegue a pessoa cega pelos braços rodando com ela para pô-la na posição de sentar-se, empurrando-a depois para a cadeira. Basta pôr-lhe a mão no espaldar ou no braço da cadeira, que isso lhe indicará sua posição.
- 19 - Não guie a pessoa cega em diagonal ao atravessar em cruzamento. Isso pode fazê-la perder a orientação.
- 20 - Não diga apenas "à direita", "à esquerda", ao procurar orientar uma pessoa cega à distância. Muitos se enganam ao tomarem como referência a própria posição e não a da pessoa cega que caminha em sentido contrário ao seu.
- 21 - Não deixe portas e janelas entreabertas onde haja alguma pessoa cega. Conserve-as sempre fechadas ou bem encostadas à parede, quando abertas. As portas e janelas meio abertas constituem obstáculos muito perigosos para ela.
- 22 - Não deixe objetos no caminho por onde uma pessoa cega costuma passar.
- 23 - Não bata a porta do automóvel onde haja uma pessoa cega sem ter a certeza de que não lhe vai prender os dedos.
- 24 - Não deixe de se anunciar ao entrar no recinto onde haja pessoas cegas, isso auxilia a sua identificação.
- 25 - Não saia de repente quando estiver conversando com uma pessoa cega, principalmente se houver algo que a impeça de perceber seu afastamento. Ela pode dirigir-lhe a palavra e ver-se na situação desagradável de falar sozinha.
- 26 - Não deixe de apertar a mão de uma pessoa cega ao encontrá-la ou ao despedir-se dela. O aperto de mão substitui para ela o sorriso amável.
- 27 - Não perca seu tempo nem o da pessoa cega perguntando-lhe: "Sabe quem sou eu?"... "Veja se adivinha quem sou?". Identifique-se ao chegar.
- 28 - Não deixe de apresentar o seu visitante cego a todas as pessoas presentes, assim procedendo, você facilitará a integração dele ao grupo.
- 29 - Ao conduzir uma pessoa cega a um ambiente que lhe é desconhecido, oriente-a de modo que possa locomover-se sozinha.
- 30 - Não se constranja em alertar a pessoa cega quanto a qualquer incorreção no seu vestuário.
- 31 - Informe a pessoa cega com relação à posição dos alimentos colocados em seu prato.
- 32 - Não encha a xícara ou o copo da pessoa cega até a beirada. Neste caso ela terá dificuldades em mantê-los equilibrados.
- 33 - O pedestre cego é muito mais observador que os outros. Ele desenvolve meios e modos de saber onde está e para onde vai, sem precisar estar contando os passos. Antes de sair de casa, ele faz o que toda gente deveria fazer: procura informar-se bem sobre o caminho a seguir para chegar ao seu destino. Na primeira caminhada poderá errar um pouco, mas depois

raramente se enganará. Saliências, depressões, ruídos e odores característicos, ele observa para sua maior orientação.

O aluno cego na sala de aula

01 - Sempre que estiver escrevendo no quadro, fale o que está fazendo, lembre-se que seu aluno não enxerga.

02 – Evite usar os advérbio “aqui”, “lá”, “cá”, etc. de maneira inadequada, elas atrapalham a compreensão e o entendimento do aluno.

03 – Quando estiver manuseando recursos audiovisuais, descreva o que está proposto em cada recurso.

04 – Ao utilizar filme em sala, descreva o filme, ou peça que algum colega o ajude.

05 – Ao trabalhar com mapas, gráficos, figuras em geral, descreva-os lembrando que nem sempre o aluno cego já enxergou, com isso a sua compreensão do mundo visual é diferente da nossa.

06 – Nunca o puxe pelo braço ou pela mão, pergunte se precisa de ajuda e se este confirmar, deixe-o segurar no seu cotovelo e caminhe em direção à cadeira.

Orientações no relacionamento com pessoas surdas

01 - FALE DEVAGAR! Não é preciso gritar. Para o surdo, a visão é o sentido primordial da comunicação e, portanto, é bastante desenvolvido.

02 - Enquanto estiver conversando, mantenha sempre contato visual. Se você desviar o olhar, a pessoa surda pode achar que a conversa terminou.

03 - O ideal é dispormos de um profissional que conheça a leitura de sinais. Caso não seja possível, o surdo se comunicará por meio de mímica e gestos, exigindo assim um alto nível de atenção.

04 - Ao se comunicar com uma pessoa com deficiência auditiva, o ouvinte deve posicionar-se de forma que sua boca e expressões faciais sejam visíveis.

05 - Quando não entender o que a pessoa com deficiência auditiva quer lhe dizer, peça para que repita ou que escreva.

O aluno surdo na sala de aula

01 – Evite entrar na frente do intérprete ou segurar sua mão durante a explicação.

02 – Evite caminhar o tempo todo na sala. O excesso de movimentos no ambiente pode dispersar o aluno.

03 – É comum que o aluno surdo olhe diretamente para o intérprete, pois sua forma de comunicar é a modalidade espacial/visual.

04 – Evite o excesso de conversas paralelas para facilitar o trabalho do intérprete.

05 – Caso conheça alguns sinais de LIBRAS, evite fazer tentativas de comunicação com o aluno surdo durante a interpretação.

06 – A avaliação pedagógica do aluno surdo deverá priorizar o aspecto semântico e não gramatical, pois a estrutura da língua de sinais é diferente da língua portuguesa.

Orientações no relacionamento com pessoas com deficiências físicas

01- Não se apóie na cadeira de rodas, isso pode causar algum tipo de incômodo à pessoa com deficiência, que têm neste equipamento a complementação da sua mobilidade.

- 02 - Use palavras como “correr” e “andar” naturalmente, as pessoas com deficiência física também utilizam estes termos.
- 03 - Para conversar com uma pessoa em cadeira de rodas, caso a conversa seja prolongada, sente-se para ficar no mesmo nível de seu olhar.
- 04 - Nunca movimente a cadeira de rodas sem antes pedir permissão e perguntar como deve proceder.
- 05 - Se estiver acompanhando uma pessoa que anda devagar, procure acompanhar o seu ritmo.
- 06 - A pessoa com paralisia cerebral pode apresentar alguma dificuldade na comunicação; no entanto, na maioria das vezes o seu raciocínio está intacto. Caso não compreenda o que diz, peça que repita, ou escreva, respeitando o ritmo de sua fala.

O aluno com deficiência física na sala de aula

- 01 – O aluno deve ficar sempre na frente e no meio da sala, pois isso facilita a sua atenção e integração na turma.
- 02 – O aluno precisa ser tratado com naturalidade e sua participação nas atividades de grupo deve ser sempre estimulada.
- 03 – poderá ser necessário que este aluno tenha um tempo maior que os outros para realizar as atividades, quando a sua dificuldade motora for também nos membros superiores.
- 04 – Alguns podem utilizar-se de adaptações para a escrita, máquinas de escrever ou até mesmo computadores.
- 05 – Para as atividades extra-classe é importante avaliar previamente a acessibilidade do local, garantindo que o aluno possa participar sem maiores transtornos ou constrangimentos.
- 06 – Quando o aluno tiver uma dificuldade cognitiva associada à limitação motora, será necessária alguma adaptação curricular.
- 07 – O aluno pode necessitar de algum auxílio ao entrar e sair da sala; ofereça se puder e desejar.
- 08 – A sala de aula deve ser organizada de forma que o aluno cadeirante possa manobrá-la e circular sem dificuldade.

Para finalizar, tenha sempre em mente que conviver com a diversidade é uma oportunidade importante na vida de cada ser humano. Aproxime-se da pessoa com deficiência sem medo. Lembre-se, deficiência não é doença, é uma condição.