



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NEIDE MARIA FERNANDES RODRIGUES DE SOUSA

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ALUNOS USUÁRIOS DE CADEIRA DE RODAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO E AS
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO**

Belém- PA
2015

NEIDE MARIA FERNANDES RODRIGUES DE SOUSA

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ALUNOS USUÁRIOS DE CADEIRA DE RODAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO E AS
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Linha Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Ivany Pinto Nascimento

Belém- PA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Sousa, Neide Maria Fernandes Rodrigues de, 1962 -

A Pessoa com deficiência física: representações sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo / Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa. - 2015.

Orientadora: Ivany Pinto Nascimento.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Antropologia educacional - Belém (PA). 2. Inclusão escolar - Belém (PA). 3. Representações sociais - Belém (PA). 4. Estudantes universitários - Belém (PA). 5. Estudantes deficientes - Educação - Belém (PA). I. Título.

CDD 22. ed. 306.43098115

NEIDE MARIA FERNANDES RODRIGUES DE SOUSA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
como requisito para a obtenção do título de doutor em educação.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Ivany Pinto Nascimento – Orientadora (PPGED/UFPA)

Prof. Dr. Salomão Antonio Muffarej Hage – Membro interno (PPGED/UFPA)

Prof. Dr. Joel Cardoso da Silva – Membro interno (PPGARTES /UFPA)

Prof.^a. Dr.^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Membro externo (UEPA)

Prof.^a. Dr.^a. Lourdes Soares Ornellas – Membro externo (UNEB)

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora de Nazaré nos quais em vários momentos consegui força e alento.

Aos meus pais e à minha irmã. Em especial a minha mãe Nilde (*in memorian*) que, com seu jeito amoroso e dedicado, sempre esteve ao meu lado, no transcorrer do meu processo formativo e minha irmã Nilce, que com seu apoio, conselho e interferências mudou o rio de minha vida, foi e é meu exemplo. Agradeço imensamente às duas pelo carinho e amor incondicional.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento, que sempre esteve ao meu lado nos momentos que precisei. Ela é um exemplo de educadora, de ser humano. Serei grata por ter tido a honra de conviver e aprender com ela.

Aos professores do Programa de Doutorado em Educação pela aprendizagem ao longo do curso.

Aos professores: Prof. Dr. Salomão Antonio Muffarej Hage; Prof.^a Dr.^a Adelmá Pimentel Ângelo; Prof.^a Dr.^a Lucia Isabel da C. Silva pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

Meus agradecimentos especiais aos alunos usuários de cadeira de rodas que me permitiram realizar esse estudo.

À Universidade Federal do Pará pela oportunidade.

RESUMO

A deficiência física é uma categoria social que ao longo da história foi vivenciada pelo olhar da anormalidade, do preconceito e da desigualdade social. Atualmente há um conjunto de aportes legais e políticos, assegurando direitos educacionais as pessoas com deficiência e garantindo o acesso às escolas. Apesar dos marcos político-legais, o cotidiano escolar vem mostrar que ainda precisamos avançar nas discussões sobre a escolarização de pessoas com deficiência física. O estudo teve como objetivo geral compreender as representações sociais dos alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeira de rodas sobre sua escolarização e a influência no processo formativo. As representações Sociais (RS) são modalidades de conhecimento prático, formadas no cotidiano dos sujeitos, inscritas dentro de um referencial e de um pensamento pré-existente, dependentes de um sistema de crenças, ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência e se apresentam dinamicamente com uma rede de ideias, metáforas, valores, experiências práticas e imagens mais ou menos interligadas. O estudo se caracterizou por uma pesquisa qualitativa, do tipo, descritiva interpretativa. Participaram da pesquisa seis alunos com deficiência física, usuários de cadeira de rodas que frequentam os cursos de ensino superior da Universidade Federal do Pará, campus de Belém. Para o levantamento dos dados utilizamos a história de vida como técnica e como instrumentos o formulário e a entrevista narrativa. Para interpretação dos dados usamos a análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2011). O critério temático foi utilizado para a escolha das unidades de sentido. Fizemos a pré-análise, a codificação em unidades de sentido e a categorização, no qual atribuímos o nome de temáticas interpretativas. Os dados foram organizados nas temáticas interpretativas: contexto psicossocial, atividades pedagógicas, acessibilidade, influência na escolha da profissão e políticas de inclusão/de acesso e permanência. Nos resultados as representações sociais dos participantes indicaram o pouco preparo das instituições escolares para o atendimento escolar e formativo dos alunos com deficiência física. Sobre o contexto social, na relação aluno-aluno, os participantes vivenciaram situações no qual o preconceito, o estereótipo e a agressão estiveram presentes; na relação professor-aluno houve representações de situações positivas (acolhimento, atendimento as necessidades, defesa contra o bullying) e situações negativas (preconceito, indiferença, agressão). Na dimensão acessibilidade, as condições físicas do ambiente e a infraestrutura eram em sua maioria inexistentes e/ou precárias, onde as instalações e não obedeciam as devidas normas técnicas. Na dimensão ensino-aprendizagem pouco relataram sobre as modificações curriculares (método, técnicas avaliação, etc.). Referente às políticas de inclusão/de acesso e permanência a grande maioria desconhecia. Esse estudo vem sugerir que precisamos implementar no cotidiano políticas e propostas de ações que de fato venham atender as necessidades dos alunos com deficiência física, com vistas ao seu empoderamento, e processo formativo e profissional de qualidade.

Palavras-chave: Representações sociais. Deficiência. Deficiência física. Escolarização. Processo formativo.

ABSTRACT

The physical disability is a social category that, throughout history, has been experienced by the sight of the abnormality, prejudice and social inequality. Currently, there is a set of legal and political contributions, ensuring educational rights of people with disability and ensuring the access to school. Despite of the political and legal milestones, the day by day of school show us that still need to move forward in discussions of education of people with disabilities. This study aimed to understand the social representations of university students with physical disabilities, wheelchair users about the education of people with disabilities and this influence in their formative process. The social representations (SR) are modalities of practice knowledge, formed in the daily lives of the individuals, inscribed within a referential, and a pre-existing thoughts, dependent of a belief system, anchored in values, traditions and images of the world and existence and appear dynamically on a network of ideas, metaphors, values , practices, experiences and images, more or less, interconnected. The study was characterized by a qualitative research, of descriptive interpretative type. Six students, with physical disabilities, wheelchair users who attend higher education courses, in the Federal University of Pará, Belém campus, participated in the survey. In order to collect the data, we used the story of life as a technique and as instruments use a form and narrative interview. For the interpretation of the data, we used the content analysis as proposed by Bardin (2011). The theme criterion was used for the choice of direction units. We did the pre-analysis, coding in units of meaning and categorization, in which we assign the name of interpretative themes. Data were organized in thematic interpretation in the dimensions: teaching, accessibility, influence on the choice of profession and inclusion policies/ access and permanence. In the results, the social representations of participants indicated the little educational preparation of institutions for educational and training services for students with disabilities. On the social context in the relationship student-student, participants experienced situations where prejudice, stereotype and aggressions were present: the teacher-student relationship, there were representations of positive situations (reception, meeting the needs, defense against bullying) and negative situations (prejudice, indifference, aggression). In the dimension of accessibility, the physical conditions of the environment and infrastructure were, in the most non-existent and / or precarious, where the facilities did not meet the technical requiring standards. In the dimension teaching and learning, there was a few reports about the curriculum changes (method, techniques, evaluation, etc.). Regarding the inclusion / access and retention policies, the vast majority did not know about. This study is suggesting that we need to implement policies and proposals of everyday actions that, in fact, come meet the needs of students with physical disabilities, with a view to their empowerment, a training and occupational quality.

Keywords: Social representations. Disabilities. Physical disability. Schooling. Training process

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

A) FIGURAS

Figura 1 – Esquema gráfico do procedimento de levantamento de informações	86
Figura 2 – Esquema gráfico da proposta de análise	87
Figura 3 – Temáticas interpretativas: dimensões	89
Figura 4 – Dimensão temática: contexto psicossocial- subtemáticas e eixos interpretativos	90
Figura 5 – Temáticas interpretativas na educação infantil	118
Figura 6 – Temáticas interpretativas de Água na Educação Infantil	119
Figura 7 – Temáticas interpretativas de Sol na Educação Infantil	120
Figura 8 – Temáticas interpretativas de Mar na Educação Infantil	121
Figura 9 – Dimensões temáticas interpretativas dos participantes no ensino fundamental e médio	124
Figura 10 – Temáticas Interpretativas de Água no ensino fundamental	125
Figura 11 – Temáticas interpretativas de Sol no ensino fundamental e médio	126
Figura 12 – Temáticas Interpretativas de Rio no ensino fundamental e médio	127
Figura 13 – Temáticas Interpretativas de Terra no Ensino fundamental e médio	128
Figura 14 – Temáticas interpretativas de Mar no ensino fundamental e médio	129
Figura 15 – Dimensões temáticas interpretativas no Cursinho pré-vestibular	149
Figura 16 – Temáticas Interpretativas de Água no Cursinho pré-vestibular	149
Figura 17 – Temáticas Interpretativas de Rio no cursinho pré-vestibular	150
Figura 18 – Dimensões temáticas interpretativas no Ensino Superior	153
Figura 19 – Temáticas interpretativas de Água no Ensino Superior	154
Figura 20 – Temáticas Interpretativas de Sol no Ensino Superior	155
Figura 21 – Temáticas Interpretativas de Rio no Ensino Superior	156
Figura 22 – Temáticas Interpretativas de Planalto no Ensino Superior	157

Figura 23 –Temáticas Interpretativas de Terra no Ensino Superior 159

Figura 24 –Temáticas Interpretativas de Mar no Ensino Superior 160

B) QUADROS

Quadro 1 –Temáticas interpretativas nos níveis educacionais 93

Quadro 2 – Perfil socioeconômico dos participantes 94

Quadro 3 – Ancoragens e objetivações do grupo sobre a escolarização no ensino fundamental e médio: O contexto psicossocial 130

Quadro 4 – Ancoragens e objetivações do grupo sobre a escolarização no ensino fundamental e médio: A acessibilidade 146

Quadro 5– Ancoragens e objetivações sobre o ensino superior: a acessibilidade física 162

LISTA DE SIGLAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
CENESP -	Centro Nacional de Educação Especial
CDPD -	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências
CIDID -	Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade e Desvantagem
CIF -	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CORDE -	Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FAED -	Faculdade de Educação
FANUT -	Faculdade de Nutrição
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICB -	Instituto de Ciências Biológicas
ICIDH -	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
IES -	Instituição de Educação Superior
IFCH -	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC -	MEC – Ministério da Educação. Anteriormente está sigla também significou Ministério da Educação e Cultura
OMS -	Organização Mundial da Saúde
ONU -	Organização das Nações Unidas
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP -	Secretaria de Educação Especial
UEPA -	Universidade do Estado do Pará
UFPA -	Universidade Federal do Pará
UFRA -	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A DEFICIÊNCIA E DEFICIÊNCIA FÍSICA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS	20
2.1	A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA	29
2.2	UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA A PARTIR DAS DIFERENÇAS HUMANAS	35
2.2.1	Uma discussão sobre a diferença	35
2.2.2	Diferença e deficiência: uma relação permeada por estigma, preconceitos, estereótipo	43
2.3	A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA FÍSICA	50
3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO	57
4	A ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA E DEFICIÊNCIA FÍSICA	67
5	O CENÁRIO METODOLÓGICO	82
5.1	TIPO DE PESQUISA	83
5.2	O PERCURSO METODOLÓGICO	83
5.2.1	Sujeitos do estudo	83
5.2.2	Lócus do estudo	84
5.2.3	Os instrumentos e procedimento de levantamento de informações	84
5.2.4	Procedimento de análise	87
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
6.1	PARA COMPREENDER OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS	92
6.2	O PERFIL E OS RELATOS DOS SUJEITOS SOBRE SUAS ESCOLARIZAÇÕES	94

6.3	AS TEMÁTICAS INTERPRETATIVAS: AS ANCORAGENS E OBJETIVAÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO	116
6.3.1	Sobre a educação infantil	117
6.3.2	Sobre o ensino fundamental e médio	124
6.3.3	Sobre o cursinho pré-vestibular	148
6.3.4	Sobre o ensino superior	153
6.4	IMPLICAÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO	172
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
	REFERÊNCIAS	181
	ANEXOS	197

1 INTRODUÇÃO

Ninguém é igual a ninguém. Todo o ser humano é um estranho ímpar.
(Carlos Drummond de Andrade)

Antes de descrever sobre o trabalho, penso que se faz necessário discorrer sobre como cheguei à temática e que elementos influenciaram essa escolha. Se tivesse que escolher uma palavra para definir chamaria de desejo. Ser um desejante do saber está relacionado às minhas vivências profissionais, às representações sobre elas e minhas experiências pessoais. Sou professora da disciplina psicologia da educação, mas esporadicamente atuo na disciplina educação especial. Também, já atuei em pesquisas cujas temáticas perpassavam pela educação especial e inclusiva. Então, tinha o desejo de me aprofundar em determinados temas da educação especial e fazer a relação com os estudos da psicologia da educação. Outro motivo se deve a razões subjetivas: em meu contexto familiar convivo com pessoas com deficiência. Mas esse desejo na construção da tese foi envolto de prazer e desprazer. As idas e vindas se deram no início do meu ingresso ao programa: o projeto de tese foi direcionado a outro objeto de estudo, a mudança de temática ocorreu a partir do meio do curso, quando pude desfrutar meu objeto de desejo: estudar a questão da deficiência física e escolarização.

As questões sobre a deficiência física e a escolarização são motivos de debates, seja no âmbito das políticas públicas educacionais, seja nas discussões sociais mais amplas. Os resultados do censo demográfico do IBGE (2010) mostraram que 24% da população brasileira (quase 46 milhões de brasileiros) apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência, seja visual, auditiva, motora ou intelectual. No nível de instrução, os resultados mostraram que as taxas de escolarização são menores na população com alguma das deficiências investigadas. Foram registradas diferenças significativas no nível de instrução das pessoas com deficiência e das pessoas sem alguma deficiência. O percentual de população que apresentou alguma deficiência com idade de 15 anos ou mais e não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto foi de 61,1%, enquanto o percentual de população de 15 anos ou mais de idade sem deficiência que não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto era de 38,2%. No ensino médio completo e superior incompleto, o percentual de população de 15 anos ou mais com deficiência foi de 17,7% em comparação aos 29,7% para as pessoas sem deficiência. No ensino superior completo para a população de 15 anos ou mais com deficiência, o percentual era de 6,7%, e para a população sem deficiência era de 10,4%.

A população com deficiência motora é de 13.265.599 pessoas, sendo que apenas 932.383 destas frequentam escolas ou creche. No que concerne aos rendimentos, os dados indicam que a maior parte desta população apresenta rendimento entre “mais de 1/2 salário mínimo a 2 salários mínimos” (população de 5.918.212 pessoas).

Os dados do Censo do IBGE (2010) indicam que as desigualdades em relação aos deficientes continuam e que precisamos refletir sobre os direitos da pessoa com deficiência, principalmente no aspecto educacional.

Conforme o Censo Escolar de 2013 há 843.342 matrículas de estudantes, público alvo da educação especial na Educação Básica, dentre as quais, 648.921 em classes comuns do ensino regular, e 194.421 em escolas ou classes especiais, o que corresponde a 77% de inclusão escolar. No Pará, temos na Educação Básica/educação especial há cerca 1253 estudantes matriculados em classes especiais e escolas especializadas e 27 mil em classes comuns (INEP, 2013).

A deficiência, enquanto categoria social, faz parte das diferenças humanas. E essas diferenças não foram compreendidas a partir da diversidade humana e sim como um sistema classificatório a partir de um padrão de normalidade, atravessado por relações de poder e marcada pela desigualdade social. Para Woodward (2013), a diferença nas relações sociais é compreendida a partir de oposições binárias, marcada pelas relações de poder, dentro de um sistema classificatório no qual um dos termos dessa dicotomia é mais valorizado ou mais forte que o outro. Neste sentido, a diferença divide a população em dois grupos opostos: nós/eu e outros/outro. Este outro é pensado a partir de oposições entre exclusão e inclusão, com linhas divisórias que identificam e separam os estranhos, anormais, como alteridade de fora, exterior. Este outro pode ser o deficiente, o negro, o homossexual, a mulher etc.

Desse modo, entender as diferenças como políticas ou diferenças de oposição direcionam a transformar o outro (no caso específico, a pessoa com deficiência) em outro peculiar, portador de uma marca identitária ou de um traço que pensamos ser particular. A diferença, a partir desta visão, pode levar à construção negativa e à exclusão das pessoas que são demarcadas como os “outros”, os forasteiros (BAUDRILLARD; GUILLAUME, 2000).

A história da humanidade mostra que as sociedades, apesar de serem caracterizadas pela diversidade e diferença, tiveram dificuldade em aceitar a diferença nos grupos. A sociedade usou como parâmetro de convivência o conceito de normalidade, o que levou, ao longo da história, pessoas e grupos a situações de segregação e exclusão (BARROSO, 2003; CANÁRIO, 2006).

Historicamente, a deficiência foi vista sob um prisma de condição privada e individual, uma desvantagem natural, um fenômeno patológico ou anormal, com restrições corporais e/ou lesões, que precisava de tratamento e uso de medicalização. Essa visão aparentemente carregada de preconceitos restringia o papel da sociedade e das políticas públicas, o que levou a situações de exclusão.

Na década de 1960 do século passado, surgiu o paradigma social decorrente de movimentos sociais pela busca de direitos e avanços das pesquisas científicas em oposição ao paradigma médico. O paradigma social compreende a deficiência como uma construção social a partir da relação do indivíduo e as condições da sociedade (históricas, materiais e políticas) que discriminam, diferenciam e excluem. A deficiência física não podia mais ser vista somente sob o prisma da limitação motora, mas também era necessário encará-la em relação às práticas culturais que discriminavam o indivíduo em função dessa diferença física. Neste modelo, os problemas sociais, as limitações ambientais, as barreiras culturais e econômicas e todo um discurso da deficiência são levados em conta.

As deficiências físicas em uma perspectiva biológica são definidas em nível motor por um comprometimento do aparelho locomotor com envolvimento do sistema osteoarticular, muscular e do sistema nervoso. Apresentam diferentes classificações: quanto ao nível de comprometimento, a natureza, causa e topografia. Podem ter tido suas origens nos músculos, ossos e articulações ou de lesões neurológicas; ser temporária ou permanente; aguda ou crônica; progressiva ou não progressiva. Quanto à classificação topográfica, as deficiências físicas são classificadas em: paraplegia - perda total das funções motoras dos membros inferiores; paraparesia - perda parcial das funções motoras dos membros inferiores; monoplegia - perda total das funções de um só membro inferior ou superior; monoparesia - perda parcial das funções de um só membro inferior ou superior; tetraplegia - perda total das funções motoras dos membros superiores e inferiores; tetraparesia - perda parcial das funções motoras dos membros superiores e inferiores; triplegia - perda total das funções motoras de três membros; triparesia - perda parcial das funções motoras de três membros; hemiplegia - perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo; hemiparesia - perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo; amputação - perda total de um determinado segmento de um ou mais membros (DIEHL, 2006).

Comprendemos que as restrições da deficiência física não são só determinadas pela condição física, mas também pelos aspectos psicológicos, educacionais e sociais que estabelecem possibilidades e impedimentos de desenvolvimento de habilidades e de inclusão do aluno com deficiência (SCHIRMER et al., 2007). A deficiência física apresenta tipologias

e necessidades específicas, e para que o aluno tenha efetivamente sucesso em sua escolarização se faz necessário considerar suas demandas específicas.

Os dados do censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) sugerem que ainda precisamos avançar nas conquistas de políticas sociais, na melhoria das condições de vida e no reconhecimento das diferenças. Em relação à população com deficiência e deficiência física, apesar dos avanços, as desigualdades ainda estão presentes, observadas principalmente nas baixas taxas de escolarização e rendimento.

Na atualidade, as pessoas com deficiência física fazem parte de um grupo minoritário que formaliza demandas específicas e busca o reconhecimento e afirmação das diferenças, no sentido de lutas por direitos políticos e sociais e respeito às suas singularidades.

Atualmente, em relação à escolarização, observa-se um conjunto de aportes legais e políticos assegurando direitos educacionais às pessoas com deficiência e garantindo o acesso às escolas. Porém, apesar da implementação de uma política inclusiva, o cotidiano escolar mostra que ainda precisamos avançar nas discussões sobre a escolarização de pessoas com deficiência para que se garanta a aprendizagem, a permanência e o sucesso nos processos escolares e formativos desses indivíduos. Capellini e Mendes (2002), estudando o processo de avaliação de alunos com deficiência em classes regulares, indicou que o processo de ensino-aprendizagem não é eficiente, com baixo rendimento escolar desses alunos.

Optamos por trabalhar as representações do próprio deficiente físico sobre seu processo de escolarização. De forma geral são escassos os trabalhos que têm como sujeito a pessoa com deficiência física e o processo de escolarização, o que se encontra são trabalhos que focalizam a representação da pessoa com deficiência física a partir do outro, não da própria pessoa com deficiência. A partir dessas informações, acreditamos que precisamos avançar em pesquisas que discutam o processo de escolarização e o processo formativo em suas especificidades das pessoas com deficiência física.

Assim, realizamos um estudo que respondeu ao seguinte problema: quais as representações sociais dos alunos universitários com deficiência física (usuário de cadeira de rodas) sobre sua escolarização e as implicações no seu processo formativo? Essa problemática se desdobra nas seguintes inquietações:

1. Quais os sentidos e imagens que o aluno usuário de cadeira de rodas tem sobre sua escolarização?
2. Quais as implicações dessas representações sobre seu processo formativo?

Assim, é oportuno refletir sobre a matriz teórica sobre a qual fundamentamos o estudo - a Teoria das Representações Sociais (TRS) para tentar responder à questão.

As representações sociais (RS), uma forma de conhecimento do senso comum ou conhecimento prático socialmente construído e compartilhado, baseiam-se nas experiências das pessoas. São formadas a partir das interações, práticas e/ou experiências sociais cotidianas e da comunicação entre grupos. As RS, compreendidas como um conjunto de valores, ideias e práticas, são transmitidas e são consequências de elaborações e mudanças ocorridas ao longo do tempo e de sucessivas gerações. Têm o papel de guiar e orientar a conduta das pessoas no contexto de sua vida prática e cotidiana. As RS desvelam algo de nós mesmos, de nossa subjetividade; são sempre relações de nossos corpos, das relações com outras pessoas, da justiça, do mundo e se desenvolvem da infância à maturidade. Essas não se configuram como estruturas abstratas, autônomas, desvinculadas da materialidade concreta e social de seus atores sociais (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 1978, 2009; SÁ, 1998).

Na dinâmica das relações sociais, as RS apresentam a dupla função de construção de identidade e orientação de condutas, o que possibilita compreender e explicar a realidade. Na função identitária, as RS situam os indivíduos e grupos em um sistema de valores e normas estabelecidos, garantem as características dos saberes do grupo e proporcionam a criação de uma identidade individual e grupal. No estudo das RS, os elementos afetivos, mentais e sociais estão articulados.

Deste modo, neste estudo, focalizamos como objeto de pesquisa as RS dos alunos com deficiência física sobre sua escolarização buscando apreender como esses sujeitos vivem e significam o seu processo escolar enquanto pessoa com deficiência física, identificando como ocorreu o ensino-aprendizagem, as relações sociais, as condições de acessibilidade, entre outros, e o impacto desses aspectos no processo formativo. A pesquisa teve como referência o próprio aluno com deficiência física, o que possibilitou exercer a escuta de suas demandas educacionais e entender suas singularidades no seu processo de escolarização e formação.

O estudo teve como objetivo geral investigar as RS dos alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeira de rodas sobre sua escolarização e a influência no processo formativo. E como objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil dos alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeira de rodas da Universidade Federal do Pará, das unidades de ensino;
- Analisar as representações sociais nos seus processos constitutivos ancoragens e objetivações dos alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeira de rodas sobre sua escolarização.
- Verificar as implicações das RS dos alunos universitários, usuários de cadeira de rodas sobre seu processo formativo.

Para responder às questões e considerando a opção teórico-metodológica do estudo, traçamos algumas hipóteses:

- As RS dos sujeitos revelam imagens e significados ligados a um modelo de deficiência marcada pela exclusão, preconceito e estereótipo e um modelo de educação escolar baseado em práticas tradicionais e pautado em um paradigma de integração com implicações no processo formativo.
- A qualidade do contexto psicossocial, as condições ambientais e o ensino-aprendizagem trazem implicações no processo escolar e formativo dos sujeitos.
- A vivência de alunos com deficiência nas instituições escolares foi caracterizado em algumas situações pelo preconceito e estereotipia, pela falta de acessibilidade e tecnologias assistivas deixando o aluno mais vulnerável a situação de dificuldade escolar.

Portanto, ao estudar as representações sociais do aluno universitário com deficiência física sobre sua escolarização e suas implicações no seu processo formativo, é possível exercer a escuta, apreender os sentidos e imagens sobre seu processo escolar e formativo. Assim como entender as atitudes que pessoas e grupos têm sobre a deficiência física, relacionando-as a aspectos sociais mais amplos sobre a questão da deficiência física e da escolarização.

Nesse sentido, o estudo em proposição pode trazer uma contribuição instigante e propositiva para o desenvolvimento da temática deficiência física e para o campo de estudo da educação e educação especial. Tem como referência a própria pessoa com deficiência física, o que oportuniza ampliar a discussão sobre a condição de deficiência física, entender as singularidades, possibilidades e potencialidades dos sujeitos, oferecer um cenário para reavaliação das condições do processo de escolarização e formação.

Pretendeu-se construir um instrumento que pudesse auxiliar na reflexão sobre as relações entre os atores sociais no contexto educativo, as práticas educacionais, o ensino-aprendizagem, as condições físicas e instrumentais da escola, as condições de acessibilidade e as possibilidades de permanência e sucesso escolar, assim como pensar os aportes legais e políticos e as condições escolares reais; os valores da sociedade; a questão das desigualdades, das diferenças, dos estereótipos e dos preconceitos na sociedade atual; além da possibilidade de pensar sobre a promoção efetiva das condições de ensino-aprendizagem e de acessibilidade e cidadania a esse grupo populacional.

O trabalho foi organizado em sete seções. Na primeira seção (*introdução*), focalizamos o objeto de pesquisa, a questão norteadora e os objetivos. Na segunda seção, denominada *a deficiência e deficiência física: aspectos históricos, legais e conceituais*,

buscamos apresentar o suporte conceitual que nos possibilitou compreender, analisar e discutir os dados. Dialogamos com correntes de pensamento como o pós-estruturalismo, os estudos culturais e o interacionismo simbólico. Com base em Amaral (1994,1998), Crochík (1997), Deleuze (2009), Hall (2005, 2009), Goffman (1988), Jannuzzi (2004), Mantoan (2006), Moreira (2010), Barnes (1998); Mazzotta (2005); Pessotti (1984), Silva (2013), Skliar (2003, 2006), Woodward (2013), entre outros, discutimos a temática deficiência, deficiência e diferença e deficiência física. Essa seção foi organizada em três tópicos: *a compreensão da deficiência, um olhar sobre a deficiência a partir das diferenças humanas e a compreensão da deficiência física*.

No primeiro tópico, denominado *a compreensão da deficiência*, procuramos discutir a questão da deficiência nos seus aspectos históricos, legais e conceituais, refletimos sobre como a pessoa com deficiência foi significada ao longo da história. Fizemos um breve histórico sobre a questão da deficiência e apresentamos os modelos biológico, social e biopsicossocial da deficiência. As questões políticas, sociais, culturais, econômicas e científicas influenciaram em cada época as representações sobre a pessoa com deficiência física com mudanças de paradigmas, significados, relações, valores etc.

A trajetória histórica mostra que as pessoas com deficiência sempre foram postas às margens da sociedade, em um processo de desrespeito e segregação que atravessou séculos e manteve o grupo desarticulado até passar a uma fase mais atual, uma pessoa com direito à cidadania. Atualmente, observa-se uma discrepância entre o que está determinado nos documentos legais e a aplicação das políticas públicas.

No segundo tópico, denominado *um olhar sobre a deficiência a partir das diferenças humanas*, realizamos uma discussão sobre diferença e deficiência, com a eleição de dois marcos explicativos: diferença e diferença e deficiência. No primeiro, refletimos de forma breve sobre a questão da diferença, para tanto, utilizamos principalmente as contribuições da filosofia pós-estruturalista e do pensamento pós-crítico ou pós-colonial. No segundo marco, fizemos o debate sobre diferença e deficiência, tendo como foco os conceitos de estigma, preconceito e estereótipo. No terceiro tópico, intitulado *a compreensão da deficiência física*, apresentamos o conceito, a classificação de deficiência física e algumas características da situação da deficiência física no âmbito psicossocial.

Na terceira seção, denominada *as representações sociais como aporte teórico do estudo*, apresentamos as concepções da Teoria das Representações Sociais em uma abordagem processual e, para tanto, trabalhamos com os autores Alves-Mazzotti (2008);

Jodelet (1986, 2001, 2002, 2009); Menin; Shimizu (2005); Moscovici (1978, 1984, 2009); Nascimento (2004); Sá (1998).

Na quarta seção, intitulada *a escolarização da pessoa com deficiência e deficiência física*, abordamos a escolarização da pessoa com deficiência e deficiência física da década de 1960 até os dias atuais, situando os paradigmas educacionais integração e inclusão, os aportes legais e as políticas educacionais, alguns aspectos do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência física. Também, vimos o processo de escolarização e as implicações no processo formativo. Para construir o texto, usamos as ideias de autores como Esteban (2002); Jannuzzi (2004, 2004a); Mantoan (2002, 2003, 2006); Marchesi (2004); Mazzotta (2005); Oliveira (2004); Ribeiro (2003); Roldão (2010); Seiffert; Hage (2008), entre outros.

Na quinta seção, denominada *o cenário metodológico*, apresentamos o tipo de pesquisa e o percurso metodológico, explicitando as características dos sujeitos, as técnicas de levantamento e de análise. Utilizamos uma abordagem qualitativa. Participaram do nosso estudo seis sujeitos. No levantamento de informações empregamos como técnica a entrevista (para a biografia escolar) e o questionário (para o levantamento do perfil socioeconômico) e esse ocorreu em duas fases. Para a interpretação dos dados, usamos a análise de conteúdo de Bardin (2004).

Na sexta seção, denominada *os processos de escolarização dos sujeitos*, discutimos os resultados da pesquisa a partir das categorias conceituais da Teoria das Representações Sociais e das categorias temáticas que surgiram das entrevistas.

Na última seção, apresentamos *as considerações finais* no qual retomamos os pontos principais abordados, confirmamos os objetivos alcançados e a tese.

2 A DEFICIÊNCIA E DEFICIÊNCIA FÍSICA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS

Um caminho para analisar a temática representação do aluno com deficiência física, sobre a sua escolarização pode ser refletindo sobre o modo como a pessoa com deficiência foi significada ao longo da história.

Esse texto tem como foco realizar uma breve contextualização histórica da deficiência, no intuito de contribuir para compreensão da representação sobre escolarização da pessoa com deficiência física.

Questões políticas, sociais, culturais, econômicas e científicas influenciaram em cada época as representações no cotidiano do ser deficiente com mudanças de paradigmas, significados, relações, valores etc. Ao longo da história, as pessoas com deficiência sempre foram postas às margens da sociedade, em um processo de desrespeito e segregação que atravessou séculos e manteve o grupo desarticulado até serem detentoras de direitos, com direito à cidadania.

Na Antiguidade, pouco se dispõe de registro sobre a questão da deficiência. Sabe-se que as sociedades valorizavam o ideal da beleza física e simetria e crianças com deficiência eram socialmente inaceitáveis. Em Esparta e Atenas, a prática do infanticídio era comum contra as crianças que nasciam com deficiência. Os hebreus viam na deficiência física ou sensorial, uma espécie de punição de Deus, e as pessoas com deficiência não tinham acesso à direção dos serviços religiosos (BARNES, 1998; MAZZOTTA, 2005; PESSOTTI, 1984).

Na Idade Média, com a difusão do Cristianismo, o conjunto de práticas sociais em relação ao deficiente sofreu influência direta da doutrina cristã, com o predomínio de concepções místicas, mágicas e misteriosas sobre a população com deficiência, sendo sua origem, atribuída a causas sobrenaturais. As pessoas com deficiência situadas como excluídas, sem igualdade civil e de direitos foram alvo da caridade cristã para fins de sobrevivência e cuidado. Elas passaram a ser acolhidas caritativamente em conventos ou igrejas, porém, apesar do acolhimento, eram percebidas como possuídas por demônios e espíritos maléficos, com sinais da ira divina e do castigo de Deus. Por conseguinte, o atendimento era caracterizado por uma ambivalência caridade-castigo, sendo os deficientes submetidos a práticas de exorcismos, prisões, internamentos, manicômios, expiação, penitências, açoites, algemas, a fogueira da Inquisição e outros rituais religiosos que davam ênfase a uma suposta condição espiritual comprometida. Quando a deficiência era mínima permanecia na família, mas eram abandonados ou serviam como palhaços ou atrações em circos.

No modelo religioso, a visão negativa e o caráter excludente caracterizava a deficiência, com a visibilidade da imperfeição do ser humano, suas possíveis consequências em relação a uma evolução espiritual e um atendimento sob a forma de caridade- castigo.

Os séculos XV a XVII tiveram como característica o Renascimento, o predomínio da filosofia humanista, a valorização do raciocínio científico, as investigações no âmbito da medicina, a valorização do ser humano e com isso o rompimento de velhas crenças religiosas e a libertação de determinados dogmas e credences da Idade Média. Apesar disso, a condição da pessoa com deficiência pouco se alterou, uma população formada por pobres, mendigos e indivíduos com deficiência vivia em situação de miséria e mendicância. O pensamento de que pessoas com deficiência não deveriam apenas fazer parte de uma população de marginalizados e que deveria ter uma atenção diferenciada fez com que alguns deficientes ficassem em asilos, onde ganhavam abrigo e alimentação.

No século XVI, há registros de atendimento às pessoas com deficiência auditiva e intelectual; destacam-se os trabalhos dos médicos Paracelso (o primeiro a considerar a deficiência mental como um problema médico) e Cardano (afirmava que era necessário educar as pessoas que apresentavam deficiência). A loucura e a idiotia (deficiência intelectual) foram definidas como enfermidade ou produto de infortúnios naturais, com o intuito de disciplinar a administração de bens e heranças dessas pessoas. Em alguns países da Europa nos séculos XVI e XVII, houve uma valorização mínima das pessoas com deficiência através da construção de locais para o atendimento específico. No século XVII, John Locke na sua teoria de “tábula rasa” propunha que a deficiência fosse caracterizada pela carência de experiências e que o ensino deveria suprir essa carência (SILVA, 1986).

Em 1655, na Alemanha, Stephen Farflere construiu uma cadeira de rodas feita em madeira, com duas rodas atrás e uma na frente, acionada por duas manivelas giratórias para se locomover. E em 1783, John Dawson, na Inglaterra inventou a Cadeira de Bath, uma espécie de cadeira de rodas.

No Brasil do século XVII, era comum o abandono de crianças com deficiência nas ruas, portas de conventos e igrejas, onde muitas vezes acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A institucionalização dessas crianças se deu através da “roda de expostos” a partir de 1726, cuidadas por religiosas no início do século XVIII em Salvador e Rio de Janeiro e início do século XIX em São Paulo (JANNUZZI, 2004).

A Revolução Industrial no século XVIII caracterizada pela passagem da manufatura à indústria mecânica e um trabalho muitas vezes em condições precárias, gera como

consequência acidentes com mutilações e doenças profissionais. Essa situação aliada às anomalias genéticas, epidemias e às guerras, foram causas das deficiências. Os loucos, mendigos, velhos e deficientes físicos ou mentais foram rejeitados por serem economicamente improdutivos. A criação do direito do trabalho e de um sistema de seguridade social mais eficiente surge a partir de então. Nesse mesmo século, Foderé indica a causa hereditária da deficiência através do bócio e cretinismo e, com isso, justifica a segregação e a esterilização dos adultos.

Entre os séculos XVIII e XIX cresceram as produções científicas com o objetivo de categorizar as pessoas, principalmente, os improdutivos. A estatística, medicina (com ênfase na psiquiatria), biologia e psicologia destacaram-se no diagnóstico das deficiências. Os testes psicológicos aplicados por Quetelet e Galton põem em relevo o conceito de homem médio e a aplicação das técnicas de curva de normalidade, com o objetivo de fixar as características de normalidade e de anormalidade. O conceito de anormalidade era entendido como pessoas ou grupos que se distanciavam da média; incluindo nessa definição as pessoas com deficiência (PESSOTTI, 1984; SKLIAR, 2003).

A biologia, através da teoria da hereditariedade de Mendel e da teoria da evolução de Charles Darwin, foi utilizada para situar as pessoas com deficiência como menos dotadas. A medicina, com uma função política e social, demarca o que está dentro da normalidade e delimita a deficiência como algo biologicamente explicável e que pode ser curado ou amenizado; o médico era a figura que julgava, salvava ou condenava os que seriam biologicamente anormais. O discurso médico via a pessoa com deficiência como alguém que tinha um problema, um excluído, com uma condição neutralizadora da capacidade da pessoa e que produzia sofrimento.

Esses discursos e práticas científicas foram cruciais para a forma de entender e representar a deficiência, aliado a um processo de industrialização que apregoava a separação da população em normal e anormal; produzia um estado de norma e delimitava os mecanismos de cura, de correção e de normalidade; com a definição do que poderia ser corrigido ou não. O conceito de normalidade estava ligado a um conjunto de práticas e discursos indicando como a maioria da população deveria estar contida em determinados parâmetros (SKLIAR, 2003).

No final do século XVIII e princípio século XIX surgem os estudos científicos da deficiência (direcionados para a deficiência mental) com um enfoque médico-terapêutico e um caráter assistencial, colocando em evidência os trabalhos de Itard, Pinel, Esquirol, Pestalozzi, Seguin, Froebel, Pestalozzi entre outros.

No século XIX, a deficiência a partir de uma ciência positivista e de práticas e discursos médicos, passa a ser compreendida como um problema orgânico e individual, que precisa ser tratado e curado. A eugenia, um campo de estudo surgido no final do século XIX apregoava a separação da população em normal e anormal, produziu um estado de norma e delimitou os mecanismos de cura e correção com a definição do que deveria ser corrigido ou não. Essa hierarquização entre normal e anormal está relacionada ao poder que se configura em situações como inclusão e exclusão, classificação em positivo e negativo, no qual o lado positivo do binômio atribui anormalidade ao outro e demarca fronteira (MAZZOTTA, 2005; RIBEIRO, 2003).

A partir do século XIX destacam-se os trabalhos de Itard, Seguin e Esquirol. Itard diagnosticou e criou um método para educar o chamado selvagem de Aveyron, uma criança, aparentemente surda e muda encontrada no mato, onde teria sido abandonada; Seguin, discípulo de Itard, criou o método de treinamento para os deficientes intelectuais (chamados de idiotias) e fundou em 1837, uma escola para estes. Igualmente, há o registro de uma atenção especializada em hospitais e abrigos e o começo dos estudos para os problemas de cada deficiência. Na Europa, surgem os primeiros movimentos para atendimento aos deficientes com medidas educacionais. Nos EUA, em 1811, foi garantida moradia e alimentação as pessoas que retornavam das guerras ou de conflitos militares com limitações físicas; após a guerra Civil norte-americana, foi construído, na Filadélfia, o Lar Nacional para Soldados Voluntários Deficientes (PESSOTTI, 1984; RODRIGUES, 2008).

No Brasil, houve algumas iniciativas particulares e públicas que se destacaram no atendimento ao deficiente no século XIX: a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, com atendimento escolar especial para os indivíduos com deficiência visual e o Imperial Instituto de Surdos Mudos, em 1857, com atendimento a indivíduos surdos de todo o país, a maioria abandonada pelas famílias. Em 1874, foi criada a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência mental denominado Hospital Juliano Moreira em Salvador (JANNUZZI, 2004).

No século XIX e início do século XX, o atendimento a pessoas com deficiência foi caracterizado pela visão médico-pedagógica, com um modelo clínico, segregacionista e institucional baseado na medicina, biologia e estatística. Esse modelo se fundamentou na ideia de que a deficiência era uma condição individual e que, portanto, se fazia necessário um tratamento para ser curada, corrigida ou amenizada. O preconceito e a visão do deficiente como alguém diferente e anormal era ainda muito presente, apesar de poucos avanços. A deficiência, a partir de uma visão médica foi identificada como anormalidade e as pessoas

com deficiência foram categorizadas a partir de condições patológicas individuais (PESSOTTI, 1984; SKLIAR, 2003).

Decorrente dessa visão, generalizou-se um conjunto de práticas: o uso dos testes de inteligência no diagnóstico, o caráter orgânico da identificação da deficiência e a ampliação e solidificação das escolas especiais, com característica de um ensino diferente, segregacionista, com professores especializados e recursos específicos. Francis Galton (1786-1874), figura ligada à estatística, ao movimento de eugenia e ao discurso da deficiência foi um dos precursores dos testes de trabalho escolares e do quociente de inteligência-QI (o QI representou graficamente a superioridade de um traço particular). Ele estabeleceu o conceito de ideal enquanto normal, o desvio da normalidade (ou do corpo desviado) e de corpo ideal, influenciando todo um discurso da deficiência. Outro estatístico, Adolphe Quetelet (1796-1874), contribuiu significativamente para determinada visão da noção de norma e do que é normal. Os eugenistas agrupavam e classificavam todos os traços das pessoas considerados indesejados como os criminosos, os vigaristas, os insanos, os deficientes mentais, os alcoólicos e os pobres e estes eram considerados como anormais.

Nas primeiras décadas do século XX, o modelo médico-psicológico (ou do déficit) se intensificou, a explicação fundamentalmente orgânica e a categorização da deficiência através dos parâmetros normalidade e anormalidade, associada à ideia de desvio de curva média, se intensificou, tratando-se de um mecanismo de segregação a uma parte da população. Nesse sentido, o corpo com impedimentos deveria sofrer intervenção e ser medicado para se adaptar às expectativas de normalidade. A educação especial se desenvolveu a partir desse paradigma médico-pedagógico (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009).

A ciência psicológica se destaca, principalmente com o uso do de testes de QI por Binet e o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos para crianças com deficiência e indivíduos com sequelas de guerra, exigindo uma variedade de medidas. A ideia de normalidade utiliza a lógica de uma identidade específica, percebida como normal, aceitável, natural e única. Essa identidade serviria de parâmetro de avaliação em relação a outras identidades, trazia em sua essência a ideia da diferença enquanto anormalidade, desvio e segregação.

Nos séculos XIX e XX (período pós-guerra civil americana e 1ª Guerra Mundial), em relação à deficiência motora, as cadeiras de rodas foram construídas de madeira, assentos de palha, apoios ajustáveis para braços e pés.

No século XX, apesar da perspectiva assistencial, há conquistas de alguns direitos e deveres para os indivíduos com deficiência. Segundo Jannuzzi (2004, 2004a), a educação dos

deficientes estava relacionada à economia dos cofres públicos e a um sistema de produção que visava inserir os indivíduos com deficiência no mercado de trabalho, evitando os manicômios, os asilos e as penitenciárias. Essas formas de institucionalização vinham sofrendo críticas dos movimentos organizados na luta de direitos e da academia científica, o que levou à reformulação de novas ideias e práticas. A assistência e a qualidade do tratamento dado não só para pessoas com deficiência como para população em geral avançaram ao longo do século XX.

A 1ª e 2ª Guerra Mundiais provocaram como resultado um grande número de pessoas com lesão corporal. Países como Grã-Bretanha, França e EUA desenvolveram programas, centros de treinamento e assistência para veteranos de guerra. Na Inglaterra, em 1919, houve a criação da Comissão Central da Grã-Bretanha para o Cuidado do Deficiente, intensificado após a II Guerra, a partir das mudanças promovidas nas políticas públicas pelo Welfare State. A grande quantidade de amputados, cegos e outros deficientes (físicos e mentais) ganharam relevância política nos países e internacionalmente, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), passando a ser tema de debates públicos e ações políticas (HARLOS, 2012).

Na década de 1930, a psicóloga e educadora Helena Antipoff, russa de nascimento, chegou ao Brasil para coordenar os cursos de formação de professores na área de Pedagogia e Psicologia no Estado de Minas Gerais (MG) e criou os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas, inicialmente em MG e posteriormente se estendeu para outros estados (RODRIGUES, 2008).

Entre 1940 e 1950, há o questionamento da visão inatista e incurável no estudo da deficiência, com a indicação que esta pode ser originada por falta de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorreta; o behaviorismo teve uma grande influência, com a introdução de novas explicações ao estudo e diagnóstico, com a expansão e universalização das escolas especiais (MARCHESI, 2004).

No término da 2ª Guerra, os mutilados de guerra eram um grande problema social e, como resposta política, os governos dos principais países envolvidos fizeram surgir algumas medidas econômicas e de saúde relacionado à reabilitação. Pela primeira vez, um documento oficial - a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, assegura, certos direitos: não ser discriminado, o direito a instrução, ao trabalhar e a segurança social (CARMO, 1994).

O termo excepcional começa a ser usado a partir da década de 50, referindo-se, às crianças que se desviavam do padrão tido como normal para o seu grupo. No Brasil a APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais) fundada em 1954 utilizou esse termo.

Ao final da década de 1950 e início da década de 1960, originouaram-se nos países nórdicos movimentos sociais com objetivo diminuir a exclusão das minorias e inserir pessoas deficientes no sistema social de maneira geral (trabalho, lazer, educação). Esses movimentos lutaram pela defesa de cidadania, a educação de forma não segregadora, dentro de um padrão de normalização e integração, com a ideia de que normalizar é possibilitar às pessoas com necessidades educacionais especiais situações semelhantes às que não têm deficiência, em termos de desenvolvimento, educação, relações, experiências sociais, emprego. Esse movimento foi polêmico, com muitas discussões entre diferentes setores da sociedade: os movimentos sociais, a comunidade científica, com a conclusão de que esse movimento sozinho não resolveria o problema da segregação. (JANNUZZI, 2004; MANTOAN, 1998; RODRIGUES, 2001).

A partir de então, houve o uso do princípio de normalização e do modelo de integração no planejamento de políticas públicas (sociais e educacionais) e serviços ao longo da década. O modelo de integração fundamentado nos critérios de justiça e igualdade teve como princípios a homogeneização, normalização e individualização.

Nessa mesma década (anos 1960) surge a expressão *disability studies* (DS), um campo interdisciplinar que oferece oportunidade para mudança paradigmática em relação às bases ontológicas e epistemológicas da deficiência. Os DS se caracterizam como um conjunto de pesquisas, teorias, políticas e práticas em relação à deficiência, como um campo de estudo que envolvia diferentes áreas: filosofia, literatura, política, ciência, cultura e história etc, está relacionado aos estudos culturais. Este campo de estudo via a deficiência como um fenômeno cultural, político e social, lançando um novo olhar sobre a deficiência: o paradigma social.

O paradigma ou modelo social teve início no Reino Unido e se caracterizou por uma abordagem político teórica, com a indicação de que a deficiência da pessoa não está relacionada somente aos aspectos corporais, mas também à dimensão social; vem de encontro à visão biomédica. No modelo social, a deficiência é caracterizada pela interação entre características individuais corporais e as condições da sociedade, uma relação direta das limitações corporais por algum tipo de perda ou de redução de funcionalidade e uma organização social pouco sensível à diversidade corporal (MEDEIROS; DINIZ, 2004).

Esse modelo, ao questionar como a sociedade e ciência se organiza para a questão da deficiência, considera três fatores inter-relacionados: a particularidade biológica-condutal, a organização político-econômica e a cultura e normatividade. Nessa perspectiva, a deficiência é vista como uma experiência que apresenta diferentes formas, de acordo com o contexto político, social, material, educacional e cultural. Esse paradigma coloca em destaque o

preconceito, a discriminação, a segregação, uma conjuntura social, cultural, econômica, política e luta por políticas de equidade, de direitos humanos, de identidade e de justiça (HARLOS, 2012; MEDEIROS; DINIZ, 2004).

A partir da década de 1970, o processo de globalização trouxe uma tendência à homogeneização cultural e paralelamente à proliferação das diferenças e à fragmentação das identidades. Surge, então a primeira associação de deficientes com engajamento político e a compreensão da deficiência como uma questão social, cujo objetivo era de denunciar o efeito da exclusão social e discriminação social. Da mesma forma, foi criada em 1976, no Reino Unido a “Liga dos Deficientes Físicos contra a Segregação (The Union of the Physically Impaired Against Segregation-UPIAS)”, com uma crítica ao discurso do modelo biomédico. Essa organização se fortificou na década de 80 (DINIZ, 2007; HALL, 2009).

Nos anos de 1970, internacionalmente alguns direitos foram conquistados: o surgimento da Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos, de 09 de dezembro de 1975. Porém ainda era comum nos documentos legais o preconceito e a visão da deficiência, como binômio de superioridade e inferioridade. Em 1975, na Assembleia Geral da ONU, em um de seus postulados está descrito que decorrente de uma deficiência congênita ou não, de suas capacidades físicas ou mentais as pessoas deficientes eram incapazes de assegurar por si próprias total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, dessa forma, foram definidos como incapazes. Assim também, o modelo médico ou individual foi consolidado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1970, com a publicação da classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade e Desvantagem- CIDID (CAMPOS, 2008; HARLOS, 2012).

No Brasil, no início da década de 70 do século XX, a legislação direcionada para as pessoas com deficiência era precária. Nessa fase, as modificações a partir do movimento/paradigma da integração se fizeram presentes. As políticas públicas desse período direcionadas à educação atendiam o princípio de normalização, influenciando metodologias de ensino e práticas educacionais.

A partir do final década de 1980, surgem novos movimentos, estudos e práticas construídas para atender a diversidade biológica e cultural considerando que a sociedade questiona a ideia de diferença e diversidade como infortúnio ou ameaça e a insuficiência do paradigma da integração; com o incremento de lutas pelos direitos das pessoas com de deficiência, Nesse contexto, surge o paradigma da inclusão com a proposta de mudanças éticas, sociais e educacionais fundamentada nos princípios da heterogeneidade, diversidade, normalização e o respeito às diferenças (MANTOAN, 1998; 2002).

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) declara o Ano Internacional da Pessoa Deficiente e, como consequência do evento, no ano de 1982 divulga o documento Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência. A Constituição Federal de 1988 determina a competência da União, Unidades Federativas e Municípios cuidarem da saúde e da assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências; assim como, a proibição de qualquer discriminação ao trabalhador portador de deficiência referente a salário e critérios de admissão, a reserva de percentual de cargos e empregos públicos; a assistência social com vistas à habilitação e a reabilitação, além da promoção da integração à vida comunitária e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988; 2003).

Em 2001, a OMS publicou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A CIF descreve a situação de cada pessoa dentro de aspectos de saúde e está estruturada em duas partes: a primeira trata da funcionalidade e incapacidade (envolve funções do corpo, estruturas do corpo, atividades e participação) e a segunda dos fatores contextuais (envolve fatores ambientais e pessoais). A CIF foi um marco na discussão sobre a deficiência com modificações importantes, entre elas, o novo conceito de deficiência, que integrou o modelo biomédico e o social. Assim, a deficiência passa a ser vista por uma abordagem biopsicossocial, como um fenômeno que tem como base múltiplos fatores. A CIF foi adotada no Brasil em 2007 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2004).

Na abordagem biopsicossocial há a integração de três aspectos: as dimensões da saúde (biológica, individual e social), a funcionalidade e a incapacidade humana, sendo a deficiência entendida a partir da interação dinâmica entre as condições de saúde (doença, trauma, lesões, distúrbios) e dos fatores contextuais.

Alguns documentos no campo político-legal vêm normatizar o direito das pessoas com deficiência no século XXI. Nos anos de 2006 e 2007, foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (CDPD). Essa Convenção foi estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em uma Assembleia Geral no dia 13 de dezembro de 2006, com abertura à assinatura dos Estados-partes em 30 de março de 2007. A partir desse evento o termo “pessoas com deficiência” passou a ser usado para designar pessoas com impedimentos à longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que, na interação com as barreiras devidas, às atitudes e ao ambiente, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2007).

O Brasil, por meio dos Decretos Legislativos nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) e Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, aprovou e promulgou o texto da

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009). Esses Decretos reconhecem que a deficiência é resultante da interação entre os seguintes aspectos: pessoas com deficiência, barreiras atitudinais e ambiente, o que impede a participação plena e efetiva dessas pessoas com igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas; institui também que a discriminação contra qualquer pessoa deficiente caracteriza violação da dignidade e do valor ao ser humano. Reconhecem, ainda, a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e à comunicação para que as pessoas com deficiência tenham o gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (DINIZ; BARBOSA; SANTOS; 2009).

Outro aparato legal, a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), um avanço para proteção da dignidade da pessoa com deficiência e o exercício dos direitos fundamentais (BRASIL, 2015). Entendemos a importância de tal documento, contudo, além do aporte legal, se faz necessária a aplicabilidade de políticas públicas eficientes no atendimento às pessoas com deficiência no Brasil.

Dado o exposto, a trajetória histórica da deficiência indica que os discursos e práticas tem se modificado ao longo do tempo, com diferentes paradigmas, aportes jurídicos, significados e práticas sociais. Essa trajetória introduziu diferentes significados e paradigmas sobre a deficiência, assunto a ser tratado nos próximos parágrafos.

2.1 A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA

Na seção precedente, buscou-se refletir sobre os aspectos históricos, legais e políticos da deficiência, na compreensão de que determinadas práticas historicamente construídas produzem representações da deficiência e deficiência física. Neste texto, o objetivo é verificar as concepções de deficiência para auxiliar o entendimento sobre a escolarização das pessoas com deficiência física e suas implicações no processo formativo.

Para Skliar (2003), a pessoa com deficiência (no que denomina de outro deficiente) foi algo inventado, produzido, (re) conhecido, com uma representação e institucionalização governada, de um outro anormal, uma alteridade deficiente e anormal. Este outro foi percebido, pensado e sentido ao longo da história como alguém com uma mente obscura, selvagem, com um corpo amorfo e incontrolável, com movimento desigual e perigoso e linguagem caracterizada pela ausência e sem sentido. Um outro no qual mente, corpo,

comportamento, aprendizagem, atenção, sensação, percepção, pensamento e memória parecem representar a incompletude, a incoerência, a desordem, a ambivalência e a imperfeição.

Um outro no qual o todo ou uma das partes foi objeto de ideal, de perfeição, de completude, de correção, de normalização do outro. Este outro, em termos de representação da normalidade, corporifica a ideia da mesmidade em relação a um corpo perfeito, uma inteligência completa, uma sexualidade única, uma aprendizagem veloz, curricular, uma língua monolíngue. Esta mesmice busca controlar o corpo e a mente, massacrar, encarcerar e domesticar o outro e inventar a si mesmo. Neste sentido, a alteridade deficiente, anormal é decorrente de uma invenção que parece referir-se ao outro, mas que, na realidade, afasta o outro e se volta para a mesmice.

Amaral (1994, 1998) utiliza o termo diferença significativa para designar o que foi considerado desvio ou anormalidade a partir de um conjunto de elementos: peso, cor, cognição, opção sexual, religião, gênero, envelhecimento e deficiência. Afirma que a deficiência é expressão da diversidade da natureza e da condição humana. Apesar de historicamente ter sido utilizada como sinônimo de desvio, anomalia ou anormalidade, a deficiência não pode ser entendida como uma patologia (individual ou social). Ao tratar sobre as reações humanas frente à condição de deficiência, afirma que essa pode surpreender, mobilizar, desorganizar e corporificar o que foge ao familiar, ao usual, ao esperado, ao simétrico, ao belo e ao perfeito.

A autora centra suas discussões na questão da deficiência e indica três parâmetros para caracterizar o que chama de diferença significativa: o critério estatístico, o estrutural/funcional e o psicossocial. Do ponto de vista estatístico, o parâmetro utilizado é o que se aproxima da média aritmética das características do grupo a que pertence. Os valores próximos à média são considerados normais e o que se afasta dos valores médios são considerados desvios, anomalias ou anormalidades, como, por exemplo, a média da altura do homem brasileiro.

No critério estrutural/funcional, são levadas em consideração a forma e a função da espécie humana, sendo relacionadas à formação genética (como, por exemplo, corpo, cabeça e membros têm uma única forma e os olhos têm uma função de ver; se há uma alteração, a pessoa é vista como alguém diferente, desviante, anormal). No critério psicossocial, leva-se em consideração o tipo ideal ideologicamente construído por um grupo dominante e compara-se a esse tipo ideal (ou um protótipo). Na sociedade ocidental, por exemplo, o tipo ideal é alguém jovem, branco, física e mentalmente perfeito, belo, produtivo. Esse modelo é

perseguido pelas pessoas e o afastamento desse protótipo caracteriza diferença significativa, desvio e anormalidade. Essa idealização ou protótipo ideologicamente construído é usado no dia a dia para categorizar e validar o outro, sendo necessário o questionamento desse parâmetro que define normalidade/anormalidade.

Ao ressaltar a deficiência como uma diferença significativa, a autora faz a relação entre a deficiência e os mecanismos de defesa. O contato com a diferença significativa/deficiência pode gerar emoções de forma consciente ou inconsciente, admitidas ou inconfessadas, mal estar, tensão e ansiedade. Essas emoções atravessam as relações (presentes ou futuras) entre os não deficientes e as pessoas com deficiência.

A rejeição é um dos mecanismos de defesa utilizado para manter o equilíbrio psicológico e, ao mesmo tempo, fugir do problema-deficiência. Por trás desse mecanismo, está o medo, o asco, o mal-estar que se tem da imperfeição, trazendo prejuízos ao diferente, à sua família e aos profissionais que com ele interagem. A rejeição pode se manifestar de três formas: o abandono explícito e implícito, a superproteção e a negação. O abandono explícito é exemplificado no abandono das crianças deficientes na Grécia Antiga; a forma implícita e indireta é descrita por atitudes no qual não se investe amor, energia, dedicação e tempo para a superação ou abrandamento das limitações ou sofrimento. A superproteção é caracterizada por transformar um sentimento/afeto em seu contrário; neste mecanismo, o eixo vital da relação é deslocado para a figura do protetor (protagonista da situação), desvitalizando o desprotegido.

A negação pode se apresentar de três formas: atenuação, compensação e simulação. A atenuação ou minimização é um mecanismo no qual se retira do deficiente a capacidade de dimensionar as consequências da deficiência, os limites e potencialidades da pessoa; esse mecanismo pode ser exemplificado com frases ou atitudes, como, por exemplo, “não é grave” ou “poderia ser pior” etc. A compensação é um mecanismo de defesa que tem a função de minimizar o sofrimento real e mascarar a realidade; temporariamente, pode ser necessário para superar impasses e barreiras incontornáveis ou pode encobrir a realidade que se apresenta; a autora (Amaral, op. cit.) exemplifica nos casos em que se usa expressões que contenham conjunções adversativas: “aleijada, mas tão inteligente”, “deficiente mental, mas tão meiga”. A simulação se caracteriza por tentar minimizar o quadro; é percebida quando se usa a expressão “como se”, conforme o exemplo: “é cega, mas é como se não fosse”.

O deficiente organiza e prepara seu espaço, seu esquema corporal, sua consciência de si pela via do outro, daquele com quem se relaciona. Para Amaral (1992,1994, 1998), se faz necessário identificar os disfarces da rejeição inconsciente ou inconfessa; denunciar a rejeição

e negar a negação, não progredir para patologias relacionais crônicas e proporcionar um relacionamento com o outro real e limpo. Por perceber-se ameaçado, o deficiente pode amenizar, neutralizar, defender ou não querer ver, sendo necessário fluir o interesse, o respeito e o exercício pleno da competência.

Os autores supracitados destacam uma visão de deficiência atrelada a determinadas condições históricas, materiais e políticas e a sistemas de representação. O parâmetro de normalidade delimitou o conceito, proporcionando relações de desigualdade e discriminação. As representações sociais emergem de uma vida social que traz marcas do passado. Neste sentido, nossas representações sofrem influência de determinados paradigmas e práticas sociais sobre a deficiência construída ao longo da história.

A deficiência, tradicionalmente, foi compreendida a partir de um paradigma médico, uma concepção organicista ou biológica, tendo como base a ciência natural e uma visão científica positivista. Nesta perspectiva, a deficiência foi concebida como uma condição privada e individual, uma desvantagem natural, um fenômeno patológico ou anormal, com restrições corporais e/ou lesões, precisando de tratamento e uso da medicalização. A pessoa deficiente era vista como alguém inadequado para a sociedade, em função de uma lesão corporal ou déficit e pelas restrições das capacidades resultantes dessa deficiência. O paradigma médico indicava que a deficiência ou anormalidade corporal produzia algum grau de incapacidade ou limitação funcional, que precisava ser tratado e reabilitado para se adequar à sociedade. Os avanços da medicina, da reabilitação, da genética e da biomedicina proporcionariam tratamento para uma melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência. Este modelo, ao conceber a questão da deficiência como um problema apenas da pessoa, influencia a sociedade a ter resistências em mudar suas estruturas e atitudes (DINIZ, 2007; SANTOS, 2008).

Para Skliar (2003), a deficiência não é um fato biológico, com características universais e sim uma retórica cultural, associada à ideia de normalidade e à sua historicidade. O objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou que usa prótese auditiva e nem é um problema dos deficientes, de suas famílias e/ou dos especialistas. O importante é compreender qual o discurso da deficiência e os processos culturais, históricos, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira como são inventados corpos, mentes, linguagem e sexualidade.

Segundo o autor, as pesquisas etnográficas em educação especial, ao focalizar o indivíduo com deficiência, seus cenários familiares e educativos e onde esses se localizam, continuam no mesmo processo de reprodução da ideia de que há algo errado com eles e que

devem ser investigados. Esta visão é observada nas pesquisas que se concentram na sexualidade, linguagem, hábitos alimentares, jogos, modos de pensar e racionar, forma de sentir, querer e desejar das pessoas com deficiência. O decurso que vai da normatividade da medicina a das pesquisas etnográficas em educação não rompem a hegemonia do normal (enquanto alguém saudável, branco, masculino, alfabetizado etc.), utilizando um mesmo olhar idêntico, uma mesma lógica e um mesmo território representacional.

Mendonça Neto e Chaveiro (2010) em um estudo sobre corporeidade, potência e representação afirmam que a ideia de incapacidade e dependência relacionada à deficiência é decorrente de uma herança cultural, que visava ao controle sobre essas pessoas. Esse controle sobre os corpos se dá através de instrumentos que atribuem significados e sentidos individuais e coletivos, formando uma “falsa consciência”, ou através de um controle ideológico no qual se busca legitimar a estrutura e a distinção entre classes e/ou categorias sociais, acreditando em uma condição natural e uma visão da deficiência como um problema individual e não social; com a legitimação da segregação fundada sob o prisma da discriminação e do preconceito. Essa internalização de sentidos se dá sob a forma de desmotivação, de tristeza e do conformismo, em aceitar a falta de direitos e da impossibilidade de participar e se integrar socialmente.

O modelo ou paradigma social no estudo da deficiência surgiu nos anos 60 do século passado, no Reino Unido, em oposição ao paradigma biomédico. Esse caracterizou-se, principalmente, por deslocar a visão individual e discutir socialmente a questão da desigualdade. A deficiência passou a ser compreendida como uma construção social a partir da relação entre indivíduo e as condições da sociedade (históricas, materiais e políticas) que discriminam, diferenciam e excluem as pessoas. Este modelo muda o foco das limitações funcionais para os problemas sociais, as limitações ambientais e as barreiras culturais e econômicas (SMITH; ANDRESEN, 2004).

Tal paradigma leva em consideração as condições históricas, materiais e políticas que excluem e discriminam as pessoas; questiona a biomedicina e afirma a incapacidade desse modelo de dar melhorias e bem-estar para as pessoas deficientes, deslocando para a configuração das estruturas sociais a responsabilidade por incluir todas as pessoas que apresentam alguma diversidade corporal. Essas estruturas sociais devem levar em conta a justiça e igualdade para as pessoas com deficiência considerando aspectos como: mercado de trabalho, educação, espaços públicos, políticas de proteção social, entre outras (SMITH; ANDRESEN, 2004; DINIZ, 2007; SANTOS, 2008; DINIZ; BARBOSA; SANTOS 2009; SANTOS, 2010).

A compreensão da deficiência, a partir do modelo social, não considera apenas a lesão e a origem das desvantagens, mas também as condições históricas, materiais e políticas que marginalizam, diferenciam, discriminam e excluem as pessoas. A deficiência é vista a partir da relação entre as vivências decorrentes dos atributos individuais e uma organização social que não está preparada para a diversidade, podendo ocorrer algum tipo de limitação, perda ou redução da funcionalidade (MEDEIROS; DINIZ, 2004; SMITH; ANDRESEN, 2004).

O modelo social redefiniu o significado de um corpo que, por muito tempo, foi considerado anormal. Tal opressão ao corpo provocou o surgimento de um neologismo sem tradução para a língua portuguesa: *disablism*. Este termo é decorrente da cultura da normalidade, na qual opressão e discriminação delimitam os impedimentos corporais. A cultura da normalidade parte do conceito de normalidade, da compreensão de um modelo biomédico de padrão de funcionamento e de preceitos morais e ideológicos de adaptação às normas sociais. O viés político no estudo da deficiência desafia o conceito biomédico, questiona a opressão ao corpo com impedimentos e denuncia a relação de desigualdade gerada pelos ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos (DINIZ 2007; DINIZ; BARBOSA, SANTOS, 2009).

O paradigma social parte da ideia de que o contexto é opressivo por não oferecer a inclusão social das pessoas, no que se refere à locomoção, ao trabalho, à educação, à moradia e à saúde. Na contemporaneidade, a experiência de ser deficiente sofre influência de algumas questões como raça, gênero, geração, orientação sexual, classe social, entre outras. Grupos organizados das pessoas com deficiência e pesquisadores ligados ao modelo social desencadearam um movimento, entre a década 90 do século passado e o ano de 2001, com o objetivo de rever a ICIDH (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), o que resultou na aprovação pela OMS, em 2001, da nova Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF).

A OMS, ao publicar, em 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), define a deficiência a partir da integração do modelo médico e do modelo social. A abordagem biopsicossocial da CIF descreve a deficiência como um fenômeno que tem como base múltiplos fatores e agrega tanto as perspectivas do modelo biomédico quanto as do modelo social.

Na abordagem biopsicossocial da deficiência, há uma integração das diferentes dimensões da saúde (biológica, individual e social), além da funcionalidade e a incapacidade humana. A deficiência passa a ser compreendida a partir da interação dinâmica entre as condições de saúde (doença, trauma, lesões e distúrbios) e dos fatores contextuais (incluindo

fatores pessoais). A CIF, ao conceituar a deficiência a partir do modelo biopsíquicosocial, relaciona funcionalidade e deficiência, permitindo, dinamicamente, uma interação entre problemas de saúde e fatores contextuais, sejam pessoais ou ambientais. A deficiência não seria um atributo da pessoa, mas o resultado da relação entre pessoas com deficiência e as barreiras comportamentais e ambientais que não possibilitam a participação igualitária, plena e eficaz na sociedade (OMS, 2004).

Em síntese, o paradigma biomédico explicava as desvantagens sociais em função das lesões. O paradigma social desvela a desigualdade social e as condições contextuais prejudiciais ao desenvolvimento da pessoa com deficiência. E na abordagem biopsicossocial da deficiência, ocorre a união das dimensões saúde, seja ela individual ou social, da funcionalidade e incapacidade humana. Esses paradigmas influenciam nossas representações de deficiência.

2.2 UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA A PARTIR DAS DIFERENÇAS HUMANAS

2.2.1 Uma discussão sobre a diferença

Nas últimas décadas a discussão sobre as diferenças relacionadas à deficiência têm se sobressaído, principalmente no campo da educação. A proposta geral do texto é focalizar a relação deficiência e diferença no intuito de auxiliar a compreensão da deficiência física na dimensão escolarização e processo formativo.

Para o desenvolvimento da temática, fizemos o enlace com diversas correntes de pensamento: o pós-estruturalismo, os estudos culturais e o interacionismo simbólico, utilizando na construção do texto as ideias de autores como Amaral (1992, 1994, 1998), Crochík (1997), Hall (2005, 2009), Goffman (1988), Mantoan (2006), Moreira (2010), Silva (2013), Skliar (2003, 2006), Woodward (2013) entre outros.

Como fio condutor inicial, escolhemos refletir sobre a diferença e seus diversos discursos: filosófico, educacional etc. Em seguida, fizemos uma leitura da diferença relacionada à questão da deficiência, tendo como foco os estigmas, preconceitos e estereótipos.

A diferença sempre fez parte da história da humanidade e esteve presente em diferentes campos: filosófico, religioso, biológico, científico, psicológico, antropológico, educacional e social. A partir da modernidade essa temática apresentou maior destaque no campo educativo, principalmente nas discussões de gênero, etnia, raça, cultura, religião,

deficiência, orientação sexual etc. No campo filosófico, a diferença tem estado presente desde a Antiguidade até a Pós-Modernidade.

Para Deleuze (2009), a diferença é o próprio princípio da natureza, é algo que só o pensamento pode intuir, é o mais simples, o que está no começo e o que vem em primeiro lugar e essa diferença está relacionada à multiplicidade. A diferença não envolveria dois pontos que a partir de um princípio de identidade se diferenciam, não é uma suposta oposição entre dois termos, dois conceitos, ou coisas. Para o autor, o ser é múltiplo e não uno, portanto, esse ser é formado por diferenças livres que se ligam e religam de modo indefinido, sendo compreendido a partir da multiplicidade. Nessa perspectiva, não é a partir do uno e do idêntico que aparecem as diferenças, mas a multiplicidade e as semelhanças (oposições identitárias) são efeitos da diferença. Essa diferença deve ser considerada em si mesma e por si mesma, pelo seu próprio movimento e pelo processo de diferenciar.

Segundo Skliar (2006), essa ideia de diferença não se direciona para ninguém, não remete a um sujeito e nem o identifica, não está em oposição ao outro termo. E nem está relacionada à ideia de diferentes ou do diferente. Dessa maneira, não há um princípio de identidade no sujeito e no objeto e nem entre eles, mas sim cria permanentemente um movimento de diferir.

Hall (2009), ao utilizar o conceito de *différance* de Derrida (1971), afirma ser um sistema em que o significado ou conceito está inserido em uma cadeia no qual se refere ao outro e aos outros conceitos por meio de jogo de diferenças; são *places de passage*, com significados que não são fixados definitivamente em uma cultura, são posicionais, relacionais, sem começo e sem fim e que deslizam na semiose de uma cultura, podendo ser resignificado. A diferença nessa perspectiva é imprescindível ao significado e esse significado, essencial à cultura.

Para Skliar (2006), o conceito de *différance* seria um movimento, uma referência a alteridade e heterogeneidade, que não é em princípio oposicional e também foge do mesmo e do idêntico. O conceito permite pensar sobre o processo de diferenciação e entender as diferenças enquanto políticas ou diferenças de oposição, o que nos direciona a transformar o outro em outro específico, material, portador de uma marca identitária ou de um traço que pensamos ser particular.

Esse outro é pensado a partir de oposições binárias entre exclusão e inclusão, com linhas divisórias que identificam e separam os novos, estranhos, anormais, como alteridade de fora, exterior. Esse outro seria o imigrante, o estrangeiro, o deficiente, o marginal (BAUDRILLARD; GUILLAUME, 2000).

A diferença pode ser compreendida como princípios organizadores que selecionam, incluem e excluem e que informam como as pessoas marginalizadas são posicionadas e transformadas em teorias sociais dominantes, políticas sociais e agendas políticas, e em seu nome se justificam atos que têm classificado e oprimido indivíduos e grupos, com desautorização e silêncio de suas vozes e histórias (MCCARTHY, 1998; MOREIRA, 2010). A produção da diferença, como processo social, está relacionada à distribuição desigual de grupos e pessoas, em consequência de aspectos que centralmente as distinguem.

Pensar a diferença a partir de oposições binárias pode levar à construção negativa, à exclusão e à marginalização daqueles que são definidos como outros ou forasteiros. Delimitar a diferença a partir de oposições denota sistemas valorativos e importância diferencial em um das partes, no qual um dos elementos dessa dicotomia é considerado mais forte ou mais valorizado que o outro. Na relação entre dois termos de uma oposição binária, há um desequilíbrio de poder entre eles, a valorização de um termo sobre o outro em que um é considerado normal e o outro visto como algo de fora ou desviante. Um dos modos de hierarquizar identidades e diferenças é fixar uma dada identidade enquanto norma. Essa normalização se configura como um dos procedimentos sutis de manifestação de poder no campo da identidade e da diferença (SILVA, 2013).

Pactuamos com a ideia de que a deficiência é uma categoria social e faz parte das diferenças humanas. Concordamos com Moreira (2010): a diferença pode ser pensada como um princípio organizador que seleciona, inclui e exclui, uma oposição binária entre corpo normal/anormal e corpo perfeito/imperfeito. Por conseguinte, a pessoa com deficiência seria vista como portadora de uma marca, posicionada como alguém anormal e desviante. Questionamo-nos se essa visão de diferença e deficiência poderia influenciar as representações sociais dos sujeitos sobre deficiência física.

Concordamos com a afirmação de que as pessoas com deficiência fazem parte de um grupo minoritário que busca o reconhecimento e afirmação das diferenças, no sentido de luta por direitos iguais e respeito às suas singularidades. As diferenças físicas no corpo de uma pessoa com deficiência são um fato, mas não podem ser vistas a partir de um sistema de valor negativo. Essas diferenças devem ser olhadas a partir das singularidades, das condições de acesso universal e do resgate da cidadania.

Na discussão sobre as diferenças, a história da humanidade vem mostrando que as sociedades, apesar de serem caracterizadas pela diversidade e diferença, utilizam como parâmetro de convivência o conceito de normalidade. A dificuldade em aceitar a diferença nos grupos pelos mais diversos motivos (e.g., idade, gênero, cor da pele, cultura, religião,

deficiência, doença mental, orientação sexual etc.) levou ao longo da história a segregação, exclusão e muitas vezes ao extermínio (BARROSO, 2003; CANÁRIO, 2006).

Para Rodrigues (2001), a espécie humana é caracterizada pela diversidade biológica e cultural. Em função dessa diversidade, historicamente, foi necessário criar uma norma ética de igualdade que regulasse nossa vida em comum, sendo que as diferenças foram balizadas pelas desigualdades e exclusões. A sociedade através de discursos dominantes, sejam eles de caráter religioso, político, econômico ou científico, estabelece o que é verdade, norma e os limites da transgressão (e.g.: identidade sexual, loucura) e a partir desses parâmetros institui o que é exclusão. As definições de “norma” têm sido alteradas (histórica e culturalmente) ao longo dos tempos em função dos discursos dominantes.

Para o autor mencionado, as sociedades remetem aos “guetos” o que é diferente, desconhecido e imprevisível e categorizam como “normal”, o que é semelhante, conhecido e previsível. No passado, as sociedades viam a diferença como uma ameaça, uma tentativa de domínio ou infortúnio.

A história da deficiência indica que essa ideia da diferença, enquanto um princípio organizador, um sistema classificatório que categoriza pessoas a partir de parâmetros sociais pautados na desigualdade e exclusão vem fundamentar a representação da deficiência como alguém diferente ou anormal.

A constituição das diferenças foi explicada pelo autor como sendo próprio da natureza ou essência do ser. A desconstrução dessa ideia essencialista se sustenta no ponto de vista de que a diferença se apoia em sistemas classificatórios criados culturalmente e que não possuem nada de natural. Quando se estabelece normas de agir, maneiras de ser e de se comportar se referencia uma identidade única e se afirma o que é diferente.

A diferença tem um papel privilegiado na construção do fenômeno identidade, sendo compreendido a partir de um sistema de significação. Ambos são conceitos ativamente produzidos no contexto das relações socioculturais. As identidades são produzidas através da delimitação das diferenças. A identidade é relacional e a diferença marca simbolicamente a formação dessas identidades. Na identidade, há o traço do outro ou da diferença. A identidade grupal ajuda o autoconhecimento, a nossa subjetividade e é parte de uma dinâmica que faz com que indivíduos e grupos compreendam as ligações que os mantêm unidos, está vinculada a condições sociais e materiais. Na contemporaneidade, com a globalização e novas articulações sociais entre o local e o global, há formação de novas identidades (seja de gênero, raça, etnia, deficiência etc.) com construções de subjetividades em momentos históricos específicos (HALL, 2005, 2009; SANTOS; WOODWARD, 2013; SILVA, 2013).

Há uma forma de manifestação de poder sobre a identidade e diferença no processo de normalização. Na lógica da normalização, escolhe-se uma identidade específica, considerada normal, com características e atributos positivos; essa identidade normal serviria de parâmetro de avaliação em relação a outras identidades, sendo considerada aceitável, desejável, natural e única; porém essa identidade hegemônica é sempre permeada pela autoridade, pela diferença.

Para Hall (2005, 2009), uma marca da modernidade tardia e da produção das identidades múltiplas é o reconhecimento atual das diferenças (sejam elas culturais, grupais e sociais). Para o autor, as diferenças provocam um efeito pluralizante, com a produção de novas identidades. A homogeneização e, contraditoriamente, a afirmação das diferenças são características típicas da globalização, um fenômeno das sociedades contemporâneas ocidentais, governadas ideologicamente por um neoliberalismo global com tendências homogeneizantes. Apesar do efeito homogeneizante da globalização, essa traz em seu bojo efeitos diferenciadores ou “a afirmação das diferenças”. Esses efeitos são caracterizados pelas lutas dos grupos minoritários (como os surdos, os deficientes, os negros, os hispânicos, os asiáticos, as mulheres, os homossexuais) por direitos, reconhecimento e respeito às diferenças.

Louro (2010) afirma que a atribuição das diferenças implica a instituição de desigualdades e hierarquias e estas estão interconectadas com as relações de poder inseridas nas dinâmicas sociais. Essas diferenças são nomeadas segundo um determinado lugar que se impõe como referência. Sustenta que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos no campo do social, nas formas de representação, nos arranjos sociais, na história e nas condições de acesso aos recursos da sociedade.

A partir do que os autores colocam acreditamos que, no campo social, a categoria deficiência traz marcas de uma visão de diferença que leva à desigualdade, apesar das lutas pelo reconhecimento. Todo um contexto físico e social não vem atender a identidade e as especificidades da categoria deficiência física.

Na discussão entre educação, diferença e inclusão escolar alguns pontos são centrais. A inclusão é pautada em premissas do tipo “respeito”, “tolerância” e “valorização da diferença”. Segundo Mantoan (2003, 2006), é necessário repensar as premissas que os mantêm e criticar a dimensão ética e conservadora das escolas que se sustentam no respeito e tolerância ao outro. Tolerância e respeito implicam certa superioridade de quem expressa e uma compreensão de que as diferenças são definitivamente estabelecidas e fixas.

Para a autora, a diversidade humana pautada nas diferenças (culturais, sociais, físicas, étnicas, religiosas, de gênero etc.) faz parte do mundo em que vivemos e desvelar essas diferenças é condição *sine quo no* para o entendimento de si e do mundo. A sociedade define

os parâmetros da diferença: dá sentido, significado, importância e valor. Na atualidade, há certa contradição entre a cultura globalizada e a luta dos grupos minoritários (e.g.: deficientes, negros, mulheres, homossexuais) por políticas identitárias, pelo reconhecimento das raízes e pela afirmação das diferenças.

Diversidade e diferença são termos aparentemente similares, mas há uma distinção significativa entre eles. Para Bhaba (1998) apud Skliar (2003), a ideia de diversidade usada por um discurso liberal reporta-se à noção de uma sociedade plural e democrática, associada a normas transparentes construídas e administrada por uma sociedade plural e democrática, com um falso consenso e convivência, uma estrutura normativa que contém e mantém a diferença cultural. Essa diversidade utiliza uma lógica centrada nos outros com uma dificuldade em descentrá-la, sem uma implicação da mesmice (ou do eu mesmo). A diferença cultural consiste de um processo de significação através do quais afirmações sobre uma cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

Skliar (2003) questiona qual a diferença a ser valorizada e o valor a ser atribuído a essa diferença. Para o autor, há uma indissociabilidade branca, masculina, de corpo completo e eficiente, de ser letrado etc., com uma infinidade de normas inquestionáveis. Parece haver rebelião contra o corpo perfeito, a não ser em nome do próprio corpo perfeito. O outro, o rebelado, o faz para se parecer com os demais - brancos, saudáveis, eficientes, alfabetizados, etc., se explodindo em mil pedaços e recompondo-se na integridade da mesmice para finalmente o eu que o diferenciou, diversificou, pluralizou, por fim o igualou.

Silva (2004), com o objetivo de compreender como se estabelecem as interações dos alunos deficientes visuais na escola na perspectiva da inclusão, realiza uma discussão sobre a diferença a partir da teoria crítica da sociedade. Horkheimer e Adorno (1973) apud Silva (2004) compreendem o indivíduo caracterizado como alguém que se faz substância de si mesmo e que se diferencia dos interesses e pontos de vista dos outros, tendo como princípio a autopreservação e o desenvolvimento; isso implica entender que o processo de individuação está relacionado ao contexto de suas relações e evolução histórica, considerando que antes de afirmar o seu próprio eu e sua autodeterminação o indivíduo se relaciona com os outros.

A partir desse ponto de vista, a autora afirma que a diferença na sociedade atual tende a ser naturalizada e o reconhecimento desta vem em função de um discurso politicamente correto, no qual as palavras de ordem seriam a tolerância, benevolência e o estímulo da boa vontade. Afirma que as diferenças não são percebidas como um processo de produção social no qual se atribuem valores.

Diferença e igualdade são ponto de discussão em diversos âmbitos. Segundo Mantoan (2006), há diferenças e igualdades. Nem sempre as diferenças inferiorizam e nem tudo deve ser igual e nem diferente. O direito a ser diferente se estabelece quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser igual quando a diferença nos inferioriza. Bursztyn (2007) afirma que as desigualdades nas diferenças podem gerar mais desigualdades, exemplifica a situação em que uma pessoa com deficiência ou alguém que apresenta uma cor da pele diferenciada de um padrão estabelecido é tratada de forma desigual, gerando o que o autor denomina de dessemelhança (alguém que é visto como uma coisa diferente e não como se fosse da mesma espécie).

Na relação deficiência, educação especial e diferença, o foco do debate são os “diferentes” ou “anormais” e não as diferenças. Skliar (2003, 2006), ao refletir sobre a questão do outro no contexto pedagógico, afirma que a educação e, especificamente, a educação especial confunde as diferenças com os diferentes. A educação focaliza os “diferentes”, “estranhos” ou “anormais” e não as diferenças. Os “diferentes” são reflexo do diferencialismo, termo usado para caracterizar atitudes discriminatórias de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de marcas de identidade, de sujeitos e grupos no conjunto das diferenças humanas. As diferenças não podem ser expressas como uma relação binária: melhor e/ou pior, superior e/ou inferior, bem e/ou mal, maioria e/ou minoria, positivas e/ou negativas etc., essas são simplesmente diferenças. Quando se traduz diferenças por diferentes posicionam-se essas identidades, marcas, esse “ser diferente” como contrário, oposto e negativo, com uma ideia de “norma”, de “normal”, do que é pensado como “correto”, “positivo”, “melhor” etc.

O processo de diferencialismo ocorre a partir da variedade de diferenças: de corpo, de aprendizagem, de língua, de raça, de gênero, de geração, de classe social, de etnias, sexuais, de classe social etc. Segundo Skliar (2006), institui-se um diferencialismo caracterizado por discriminar a partir da diferença e de apresentar uma conotação pejorativa de traços diferentes. O diferencialismo pode ser observado, por exemplo, na questão de gênero, de raça, de geração, de deficiência no qual a mulher, o negro, o velho, o surdo são vistos como problemas. Sugere a necessidade de se suspeitar dessa tradução pedagógica em apontar os diferentes e banalizar as diferenças.

Para o autor, o importante é como cotidianamente criamos e reinventamos os outros “diferentes”, uma alteridade “diferente”. O importante é que as formas inovadoras das diferenças devem ser vistas não como atributos dos diferentes, mas como possibilidades de ampliar a compreensão das diferenças humanas. Os sinais do diferencialismo são observados

nas modificações dos nomes e no uso de eufemismos politicamente corretos para designar os deficientes: “diferentes”, “portadores de necessidades educativas especiais”, “pessoas com necessidades educativas especiais”. O uso dessa linguagem de designação seria uma estratégia típica colonial de preservação dos modos de ver e representar os outros, de inventar alteridade e afastar supostos malefícios que os “diferentes” trazem. A modificação no nome não gera um novo olhar em relação às novas ideias, nem um embate e conflito em relação à experiência, ao tipo de relação que construímos em volta da alteridade e como esta se relaciona consigo mesma. Essa denominação é uma forma de se reinventar e distanciar o outro, de eternizar o poder de nomear e designar esse outro visto como problema, como algo mal, como uma coisa a tolerar. Com isso, a ideia e produção do outro não se materializa, oferecendo uma sensação de segurança na concepção de normalidade ou uma concepção de normalidade segura.

Corazza (2002), a partir de uma perspectiva pós-moderna, indica como a sociedade destaca o termo diferente e não a diferença. Afirma que, na atualidade, somos educadores em tempos pós-modernos, considerado por ela o tempo do desafio da diferença pura. Esse termo é usado pela autora porque todas as concepções e práticas confirmam a existência dos diferentes. Para a autora, os diferentes são todos os “sem”, como os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos etc. Os diferentes, ao longo do tempo, foram excluídos, calados e subordinados, foram dominados pela lógica da Identidade-Diferença. Atualmente, esses grupos lutam para que não sejam vistos como vítimas, fontes do mal, desviantes ou tolerados; assim também que suas diferenças não sejam subordinadas, governadas e integradas ao velho princípio da identidade universal. No tempo de desafio da diferença pura, as concepções e práticas provam a existência dos diferentes, convivendo nos lares, ruas, salas de aula, pátios de recreio, sendo vistos como diferentes em si-mesmos, essencialmente outros, não-idênticos, outros-diversos.

Santos (2006) analisou a representação de crianças e jovens (com idade de 9, 12 e 15 anos) sobre a diferença, através da descrição do outro e da compreensão de como concebem essa relação. Em seus resultados indicou que as crianças e jovens representam a diferença, através da descrição do outro, por aspectos relacionados a comportamentos (tipo censurável/inadequado), a atributos físicos (corpo estruturado e aspectos faciais) e competências (com ênfase nas competências sociais facilitadoras da interação) e isso pode levar a aceitação ou rejeição num dado grupo ou contexto. Na relação das crianças e jovens com a diferença, a representação do outro tido como diferente é positiva, independentemente se esse outro pertence a categorias estereotipadas e discriminadas.

Portanto, a categoria social deficiência faz parte das diferenças humanas. Se essas diferenças/deficiências forem compreendidas a partir de categorizações e oposições excludentes (iguais/diferentes; normais/anormais; corpo perfeito/imperfeito) e expressas em uma relação binária (melhor e/ou pior, superior e/ou inferior, bem e/ou mal, maioria e/ou minoria, positivas e/ou negativas) podem gerar preconceitos e estereótipos.

2.2.2 Diferença e deficiência: uma relação permeada por estigma, preconceitos, estereótipo

A deficiência tem sido relacionada à ideia de diferença enquanto anormalidade, desvio, patologia, a todo um discurso hegemônico de um grupo sobre o outro, consequentemente, gerando um terreno fértil para os preconceitos estigmas e estereótipos.

Amaral (1994; 1998), na discussão sobre as diferenças físicas, usa o termo diferença significativa (como sinônimo de desvio, anomalia, anormalidade ou deficiência). A diferença significativa e o ser diferente estão relacionados a um determinado modelo de homogeneidade, de normalidade, com base em critérios estatísticos, estruturais e psicossociais.

No critério estatístico, considera-se a moda e a média e quem foge dessas medidas é caracterizado como deficiente, diferente, anormal. No critério estrutural/funcional se leva em consideração a forma e a funcionalidade da espécie humana. No critério psicossocial compara-se um determinado grupo ou pessoa a um tipo ideal ou protótipo ideologicamente construído concebido por um grupo dominante; o afastamento desse modelo caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. Essa idealização ou protótipo ideologicamente construído são usados no dia a dia para categorizar e validar o outro. A autora afirma que se faz necessário questionar os parâmetros que definem normalidade/anormalidade. A anormalidade não pode ser entendida como uma patologia (individual ou social) e sim, expressão da diversidade da natureza e da condição humana, independente do critério a ser utilizado.

Pensamos que a ideia de Amaral (1995, 1998) de diferença significativa nos remete ao conceito de diferença de McCarthy (1998) - um princípio norteador que seleciona e exclui; em uma dicotomia, a qual o corpo normal e perfeito é o mais valorizado. Nesse sentido, a pessoa com deficiência é vista pelo prisma do ser diferente, sendo portadora de uma marca, posicionada enquanto alguém anormal e desviante. Essa forma de significar a deficiência como diferença que exclui, que seleciona, que dá um valor negativo está permeada de crenças,

valores, sentidos derivados de preconceitos, estigmas e estereótipos o que leva a exclusão e marginalização dos deficientes.

Para Velho (1989), o conceito do desvio está atrelado a uma visão estática, homogênea e pouca complexa da vida sociocultural. A patologização do desvio aprisiona aqueles que se colocam ou são colocados no desvio, a partir de características ou comportamentos.

A deficiência esteve historicamente associada à desvantagem, a um traço indesejado, a uma visão discriminada, estereotipada e inferiorizada da pessoa, com deficiência, como um estigma.

O estigma se caracteriza quando um indivíduo apresenta um traço que o torna diferente dos outros dentro de uma dada categoria. Goffman (1988) define o estigma como um atributo indesejado e depreciativo presente em uma relação, na qual a pessoa não é mais vista como alguém comum e sim reduzida a um atributo diminuído e desacreditado. No estigma há uma relação entre atributo e estereótipo, faz a pessoa se afastar das relações sociais e destrói a possibilidade de destacar os atributos positivos. Segundo o autor, formamos uma teoria ou uma ideologia para discriminar e explicar a inferioridade da pessoa estigmatizada, observada em nosso cotidiano no uso de termos como aleijado e retardado.

O estigma pode ser expresso de três formas: as abominações do corpo ou deformidades físicas; as culpas individuais (ou características individuais) e os estigmas tribais de raça, nação e religião. Essas características definem os tipos de interações (chamadas de relações mistas) a serem vivenciadas entre os estigmatizados e os estigmatizadores.

As culpas individuais são caracterizadas por vontade fraca, paixões tirânicas, crenças falsas e rígidas, desonestidade e são deduzidas a partir de narrativas de condições como distúrbio mental, desemprego, alcoolismo, homossexualismo, desemprego e tentativas de suicídio. Os estigmas tribais de raça, nação e religião são aqueles que têm a possibilidade de serem transmitidos de geração a geração, influenciando todos os membros da família. E as abominações do corpo são caracterizadas por deformações físicas aparentes.

O indivíduo estigmatizado apresenta as mesmas crenças sobre identidade dos ditos “normais” e incorpora o que a sociedade julga de seus atributos, o que leva esse indivíduo a ter determinados sentimentos e percepções como vergonha de sua condição, desconfiança, depressão, hostilidade, agressividade, insegurança, sensação de estar exposto (em exibição) ou vê sua condição como uma benção divina. Na relação entre os ditos normais e os estigmatizados, o indivíduo estigmatizado pode se sentir inseguro, reafirmar suas limitações ou provocar situações de evitação de ambas as partes, assim como apresentar características

de interação angustiada ou então interpretar pequenos erros como uma expressão de um atributo estigmatizado.

Nessa mesma direção, Amaral (1998) afirma que os conceitos de desvio e de estigma tornaram centrais as pré-conceituações/definições de diferenças significativas/deficiências e, conseqüentemente, as atitudes sobre elas. As atitudes em relação à deficiência progrediram da fase caracterizada pelo extermínio, à marginalização, ao assistencialismo culminando com o momento atual, de reconhecimento da cidadania e um discurso oficial de desenvolvimento das potencialidades.

Para a autora, apesar do discurso oficial de aceitação e reconhecimento das deficiências, os entraves como os mitos, barreiras atitudinais, preconceitos, estereótipos e estigmas estão presentes e permeiam a diferença/deficiência física. Cita vários mitos relacionados à vida do deficiente físico, entre eles a generalização indevida, a correlação linear e o contágio osmótico. A generalização indevida caracteriza-se por converter uma pessoa em sua totalidade somente na própria condição de deficiência, na ineficiência global, ou seja, o indivíduo é percebido não como alguém que tem uma dada condição, mas sim como uma condição que o caracteriza como ineficiência total. Na correlação linear se utiliza a lógica do “se” e “então”, a autora exemplifica o uso de afirmativa como: “se é uma atividade boa para uma pessoa com deficiência, então é boa para todos os deficientes nessa condição”. O mito do “contágio osmótico” está relacionado ao medo de contaminação pelo convívio. As barreiras atitudinais são anteparos utilizados por uma pessoa em uma dada relação, uma predisposição desfavorável em relação a outra por ser significativamente diferente, principalmente tendo como referências determinadas situações consideradas ideais.

Goffman (1988) afirma que os mitos estão relacionados ao estigma da deficiência, a um corpo desviante dos padrões de normalidade, um corpo marcado e fragmentado pela imperfeição, deixando os indivíduos em uma condição de vulnerabilidade.

Se pensarmos que um conjunto de significados e imagens nas relações e nas comunicações construídas de um determinado fenômeno está relacionado a um contexto social, acreditamos que as representações sociais da deficiência foram estruturadas com base em valores e conteúdos cognitivos permeados de preconceitos, estereótipos e estigmas. E algumas dessas representações ainda hoje estão em nossos discursos e práticas cotidianas. A representação da deficiência e deficiência física associada à estereotipia e ao preconceito vêm influenciar a imagem que o deficiente físico tem de si, e a maneira como o outro o representa, percebidas no modo de significar sua existência nos seus valores, crenças, sentimentos, nas suas relações com grupos sociais, seus conhecimentos, vivências em situações de vida diária.

Pensar a interrelação diferença e deficiência a partir das relações de poder inseridas nas dinâmicas sociais nos leva a refletir sobre o preconceito. O preconceito é compreendido como uma forma de representação que se constrói a partir de relações de poder no interior dos grupos, onde são expressas atitudes negativas e depreciativas e comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos outros membros do grupo.

Segundo Amaral (1992,1998), o preconceito caracteriza-se por uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento e à experiência, com dois componentes: atitude (caracteriza-se por predisposições psíquicas, favoráveis ou não, baseadas em conteúdos emocionais em relação a algo ou alguém) e o desconhecimento (caracteriza-se pelo desconhecimento vivencial e concreto de alguém ou de algo e das nossas reações diante dessas situações e pessoas). Os preconceitos são considerados filtros da nossa percepção.

Na mesma direção, Jodelet (2002) afirma que o preconceito caracteriza-se por um julgamento prévio, positivo ou negativo, sobre uma pessoa ou coisa, compreendendo vieses e esferas específicas. Para a autora, o preconceito envolve atitudes e apresenta três dimensões: cognitiva, afetiva e conativa. A dimensão cognitiva está relacionada a seus conteúdos relativos ao alvo. A dimensão afetiva está relacionada à forma ou estereotípiã, às emoções e valores na interação com o alvo. A dimensão conotativa se caracteriza pela descrição positiva ou negativa. Na atualidade, os estudos de representações sobre os preconceitos estão direcionados nos processos de comunicação e nos contextos sócio- históricos no qual estes preconceitos se formam.

No preconceito, estão presentes processos e componentes como categorização, atitude, desconhecimento e estereotípiã. A atitude preconceituosa é caracterizada por predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis direcionadas a um objeto, situação ou a alguém. Essas predisposições de cunho emocional/sentimental são qualificadas por serem não elaboradas ou por apresentarem desconhecimento/desinformação factual ou tendenciosa e levam a ações/reações, interações ou falta de interações e atitudes, em relação a algum fenômeno ou alguém. Há um componente emocional/sentimental, como atração, amor, admiração, medo, raiva, repulsa etc. O desconhecimento caracteriza-se por informações tendenciosas ou desconhecimento concreto e vivencial de alguém/algo e nessa situação/interação desconhecer as próprias reações (AMARAL, 1998).

Autores como Doise (1982), Camino (1996) e Lacerda et al (2002), fazendo uma análise das relações intergrupais concebem o preconceito no quadro das relações de poder entre grupos como um modo de relação intergrupã, em que expressas atitudes negativas e

depreciativas, comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros de grupos minoritários, com produções de representações ideológicas. Nesse sentido, para se entender os preconceitos sociais é necessário analisar as representações ideológicas e as crenças produzidas na sociedade.

A partir da teoria crítica da sociedade, autores como Adorno e Horkheimer (1978) e Crochik (1997) indicam que o preconceito é um aspecto da personalidade, com características sociais; o produto das relações entre os estereótipos fornecidos pela cultura e conflitos psíquicos, o deslocamento da agressividade, decorrente da repressão dos constrangimentos de uma educação rígida e autoritária dos pais. Portanto, essa agressividade seria direcionada a alvos mais fracos como pessoas de grupos minoritários. A ênfase é no rótulo ou predicado diferencial, reduzindo as outras qualidades do sujeito. Nessa situação, o sujeito passa a ser designado pelo rótulo e não pelas outras características que possui, reduzindo-o a sua condição de preconceito.

Silva (2006), analisando as relações de alunos com deficiência visual em ambientes não segregados, afirma que o preconceito é um dos elementos que sustenta a negação social da deficiência, no qual se destaca a carência, a falta ou a impossibilidade. Para a autora, a sociedade vê o corpo deficiente como insuficiente para o uso do trabalho ou fora de uma estética hegemônica. A condição da pessoa com deficiência é um fator para o preconceito em função da distância dos padrões físicos.

Werner (2007) sugere que, no diagnóstico, pode ocorrer rotulação e, conseqüentemente, o preconceito. Na classificação das deficiências, utiliza-se um padrão de normatização e medicalização característico das sociedades modernas. Essa classificação diagnóstica pautada em modelos naturais direciona para o que falta e para limitação no desenvolvimento. Vê a deficiência como uma coisa e rotula o indivíduo, sendo um obstáculo para inclusão.

Campos (2008), investigando o preconceito das pessoas com deficiência em relação à própria deficiência, demonstrou que grupos de deficientes sentem preconceito em relação à própria deficiência, em relação ao outro grupo com deficiência diferente da sua, principalmente em relação ao deficiente mental e percebem a condição de deficiência como algo merecedor de caridade, uma visão subjacente a vitimização.

Afonso (2008), avaliando a atividade física e imagem corporal do deficiente físico, afirma que o deficiente em relação a si mesmo pode vivenciar sentimentos de incapacidade e de dificuldade de auto aceitação e com auto preconceito em relação a sua própria deficiência.

Pode ser visto com um olhar de piedade e preconceitos dos grupos sociais, com diferenças na participação e na sociedade.

Maia et al. (2011) que analisaram o preconceito contra pessoas com deficiência no mercado de trabalho, a partir das representações de profissionais de recursos humanos de empresas, sugerem que as pessoas com deficiência são conceituadas negativamente com características que dificultam a participação no sistema. Assim como perceberam a defesa de práticas igualitárias apoiadas no discurso da não discriminação e a afirmação da obrigatoriedade da legislação na contratação de pessoas com deficiência como uma medida impositiva e unilateral.

Silveira (2011), ao pesquisar o preconceito das mães com filhos com deficiência em relação ao processo de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, sugere que questões como o luto, o enfrentamento, as expectativas, o cuidado e, principalmente, o preconceito estão presentes. Assim como, demonstra que algumas mães têm uma percepção negativa a respeito da inclusão escolar dos seus filhos. Dentre as mães, algumas se posicionaram contra o processo de inclusão escolar e outras identificaram falhas e dificuldades da escola neste processo. O preconceito foi percebido em todo o contexto da pesquisa, em cada tema que surgia durante as entrevistas, no processo de inclusão escolar e nas relações que se interpõem entre família e escola.

Viana (2008) analisou o preconceito contra pessoas com deficiência física, suas representações e práticas no ambiente organizacional. Participaram da pesquisa quarenta e quatro (44) funcionários de empresas, sendo que desde total, 14 (quatorze) tinham deficiência física. Os resultados sugeriram que os profissionais de recursos humanos têm uma concepção negativa das pessoas com deficiência, caracterizando-os como pessoas que não têm uma produção eficaz no sistema produtivo; porém esses profissionais são defensores de práticas igualitárias apoiadas no discurso da não discriminação de pessoas com deficiência e reconhecem que há uma legislação que obriga a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas como uma medida impositiva e unilateral. Os profissionais sem deficiência têm uma percepção positiva de seus colegas com deficiência, porém, relativizam as condições de trabalho que esses têm.

Os estereótipos são concebidos como estruturas cognitivas que incluem crenças ou representações, expectativas e conhecimentos organizados a respeito dos grupos humanos. As características mais comuns são a generalização, um certo automatismo, um pragmatismo social, uma dimensão comum que representa ou diferencia, dificuldade para mudança e influência da estrutura social. De forma geral, os estereótipos apresentam referências a

aparência física, a interesse, metas, papéis sociais e profissionais, assim como a traços de personalidade, tipos de emoção e sentimentos (AMARAL, 1998; TECHIO, 2011).

Para Crochík (1997), no estereótipo a ênfase recai sobre o rótulo ou predicado diferencial, reduzindo as outras qualidades do sujeito. Nessa situação, o sujeito passa a ser designado pelo rótulo e não pelas outras características que possui, reduzindo-a a sua condição de preconceito.

Para Skliar (2003), o estereótipo se configura como um modo de subjetivação envolvendo colonizado e colonizador. Trata-se de desejo de uma originalidade ameaçado pelas diferenças de culturas, sexuais, de raça, cor, pele, língua, gênero etc., parece que impedindo o lugar da diferença nesse discurso. Na estereotípi, há utilização de uma lógica binária, caracterizado por uma distribuição desigual de poder entre dois termos e a denominação e dominação do componente negativo ao que se opõe, ao considerado essencial, natural, é assim o marginal, o indigente, o imigrante, a mulher, o deficiente, o homossexual. Nesse sentido, o outro da oposição binária só existe a partir do primeiro termo, dentro desse termo, como uma expressão negativa, como precisando de uma correção normalizadora.

Na condição de deficiência, a concretização dos preconceitos se faz pela interação com um estereótipo; esses preconceitos modificam a nossa percepção e faz com que não percebamos a totalidade de alguém. Na estereotípi, estão presentes representações, expectativas e conhecimentos sobre pessoas com deficiência, referentes à aparência, aos papéis sociais, aos traços da personalidade ou às emoções. Esses estereótipos imputados às pessoas com deficiências influenciam sua identidade marcada por estigmas, e esses deficientes passam a se comportar e a se reconhecer segundo o papel que lhes é atribuído (AMARAL, 1998; CAMINO; DA SILVA; MACHADO, 2004; GLAT, 2004).

Os estereótipos são classificados em particularizados e genéricos. Os estereótipos particularizados podem ser exemplificados em relação aos tipos de deficiência: o deficiente físico é o “revoltado”, o cego: “o sensível”, o surdo: “o isolado”, a síndrome de Down: a “meiguice personificada”. Os estereótipos generalistas são utilizados na vida cotidiana, nos meios de comunicação de massa, no teatro, literatura e são formados por um dos elementos do trio: herói (corporificação do bem), vítima (impotente, coitadinho) e vilão (destrutivo, destruidor) com uma tendência em representar o deficiente ou como herói, ou como vilão ou como vítima em uma determinada sequência de tempo e de acontecimentos (AMARAL, 1998).

Em síntese, o conceito de “diferença” está relacionado a visões específicas. Em uma perspectiva educacional pós-moderna, o significado de diferenças está relacionado a

desigualdades, hierarquias e relações de poder. Nesse sentido, não é possível denominar as diferenças como uma relação binária na qual uma das partes é a referência ou modelo, com uma ideia de “norma”, de “normal”, no qual se estabelece relações valorativas: melhor e/ou pior, superior e/ou inferior, bem e/ou mal, maioria e/ou minoria, positivas e/ou negativas etc.

Na relação deficiência e diferença fenômenos como o preconceito e os estigmas podem estar presentes. Compartilhamos a ideia de que o preconceito é caracterizado por um julgamento prévio, desconhecimento e atitudes negativas. E este preconceito permeia as interações sociais de pessoas com deficiência física, com uma influência na própria representação que a pessoa tem de si. As atitudes preconceituosas são fundamentadas em uma ideia de diferença na qual o corpo considerado normal é o que tem mais valor. Essas atitudes preconceituosas estão relacionadas às representações ideológicas e as crenças produzidas na sociedade.

2.3 A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA FÍSICA

Existem diversas definições para deficiência física. Em uma perspectiva social pode ser entendida como uma categoria cultural significativa que tem como características uma perda motora e práticas culturais que discriminam o indivíduo em função dessa diferença física. Segundo Couser (2005), a deficiência física é um construto cultural que caracteriza ou marca os indivíduos e conseqüentemente os discrimina com base nas diferenças físicas.

Em uma perspectiva biológica as deficiências físicas caracterizam-se a nível motor por um comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso e afetam os padrões e movimentos de estabilização.

Essas são classificadas em: paraplegia- perda total das funções motoras dos membros inferiores; paraparesia-perda parcial das funções motoras dos membros inferiores; monoplegia: perda total das funções de um só membro inferior ou superior; monoparesia: perda parcial das funções de um só membro inferior ou superior; tetraplegia: perda total das funções motoras dos membros superiores e inferiores; tetraparesia: perda parcial das funções motoras dos membros superiores e inferiores; triplegia: perda total das funções motoras de três membros; triparesia: perda parcial das funções motoras de três membros; hemiplegia: perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo; hemiparesia: perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo; amputação: perda total de um determinado segmento de um ou mais membros (DIEHL, 2006).

As deficiências físicas podem ser decorrentes de lesão cerebral, lesão medular, miopatias, patologias degenerativas do sistema nervoso, amputações, sequelas de politraumatismos, malformações congênitas, distúrbios posturais de coluna, sequelas de patologias da coluna, reumatismo inflamatório da coluna e das articulações, distúrbios dolorosos da coluna vertebral e das articulações dos membros, artropatias, doenças. A pessoa com deficiência física pode ter comprometida algumas funções motoras do organismo físico. Essas funções diferenciam-se de indivíduo para indivíduo, em termos de número e grau, causa e abrangência. Os comprometimentos podem ser de um leve cambaleio no andar, a utilização de muletas ou andador e o uso cadeira de rodas.

A deficiência física não se limita somente a perda de funções motoras, mas também a práticas culturais mais amplas e a experiência pessoal de cada pessoa com deficiência. A vivência dela envolve um processo em que ocorrem rupturas e reconstruções, no qual a pessoa com deficiência física irá desenvolver determinadas estratégias relacionadas às suas capacidades individuais, considerando o tipo de rede de apoio social recebida. A rede de relacionamentos, os estigmas, os serviços de saúde, a reconstrução de sua identidade, o desempenho dos papéis sociais, a visibilidade do corpo diferente são elementos do contexto no qual a pessoa com deficiência física vivencia suas experiências e interações sociais.

A deficiência física pode ter causas congênitas e adquiridas. Essas últimas se caracterizam por ocorrer em alguma época do desenvolvimento, em que pelo menos uma fase do desenvolvimento não foi afetado por uma deficiência particular. As primeiras fases do desenvolvimento sem deficiência possivelmente tem relação com o modo de enfrentamento de uma deficiência adquirida posteriormente. O período do desenvolvimento em que ocorre a deficiência e os recursos da pessoa para o enfrentamento têm características específicas, como por exemplo, se a deficiência adquirida ocorrer na adolescência, essa deficiência irá influenciar o processo de construção de identidade, a escolha vocacional e o exercício da sexualidade; se ocorrer na vida adulta, pode haver influência nas relações profissionais, nas relações entre o casal e se ocorrer na velhice, juntamente há a propensão ao aparecimento de várias doenças, podendo limitar as atividades do cotidiano e a vida relacional (KOVACS, 1997).

As deficiências adquiridas estão relacionadas à perda ou deterioração de uma parte do organismo em função de situações diversas: doenças, acidentes ou decorrentes do avanço de idade. Nessa nova condição podem ocorrer comportamentos e atitudes tais como choque, negação, raiva, barganha, depressão, aceitação, medo e culpa. Essas fases não ocorrem na sua totalidade e nem em uma ordem linear.

O sentimento de medo está relacionado ao desconhecido, ao desenvolvimento do tratamento e da perda do controle. A culpa pode estar associada a um castigo por situações que fez ou deixou de realizar, como, por exemplo, uma deficiência decorrente de um acidente, a pessoa pode se sentir culpada ou se sentir um peso para a família. Essa família, por sua vez, pode sentir-se insegura em relação ao que é possível para aliviar a dor e o sofrimento da pessoa e, muitas vezes se sentir culpada também.

Na deficiência adquirida, pode haver algumas situações e fases específicas a essa perda. Autores como Bromberg (1995) e Parkes (1986) sugerem etapas próprias na deficiência adquirida com perda de função: o choque, a realização da perda e a fase de integração. O choque é caracterizado por uma reação de entorpecimento a nova condição. Na realização da perda a pessoa percebe a situação real e suas dimensões, surgindo sentimentos contraditórios: raiva, tristeza, medo, culpa, depressão, dor e culpa. A fase de integração é caracterizada pela reorganização da vida.

Determinadas condições influenciam as reações na deficiência adquirida: a forma de instalação (súbita, traumática, lenta, etc.); as funções atingidas; a severidade; a visibilidade; a estabilidade ou progressão da deficiência; as características pessoais; as atividades afetadas e o ambiente. As perdas em uma deficiência adquirida podem envolver um conjunto de situações e modificações comportamentais como mudanças corporais, perda diminuição ou aumento da sensibilidade de certas regiões do corpo; hospitalização; imobilidade; dependência; isolamento que pode conduzir à quebra de relações sociais e afetivas; incerteza; dor, envolvendo aspectos físicos, psíquicos, sociais e espirituais. As mudanças corporais provocam alterações no esquema corporal e na imagem. A perda, diminuição ou aumento da sensibilidade de certas regiões do corpo envolve lesões e seccionamento de nervoso. A hospitalização pode provocar parada ou interrupção das atividades cotidianas, afastamento da família, dos amigos, do trabalho, mudança de rotina etc. A imobilidade pode gerar um sentimento de impotência, de depressão pela dificuldade de realizar atividades cotidianas (KOVACS, 1997).

A deficiência adquirida ocorrida na fase adulta provoca rupturas profundas em relação à vida anterior à deficiência. A percepção de si como deficiente é determinante na maneira como irá lidar com sua nova condição física, nas atitudes em relação ao tratamento e os recursos oferecidos. Pereira (2007) afirma uma discrepância em relação à pessoa com deficiência adquirida: convive com uma nova realidade física; porém, valores, crenças e referenciais de si mesma ainda são os da fase sem a deficiência.

Alguns tipos de deficiência física adquirida são as amputações de membros, sequelas de lesão encefálica adquiridas por acidente vascular cerebral (AVC), sequela de poliomielite e lesão medular, entre outras. A pessoa que adquire uma deficiência física do tipo lesão medular necessita, ao longo do desenvolvimento redimensionar, sua vida em todos os aspectos (físico, psicológico e social), assim como modificar a forma como se percebe e como percebe o mundo. O processo de desconstrução física e reconstrução implicam modificações na autoimagem, no reconhecimento da nova condição física, na relação com o mundo que a cerca e o restabelecimento de sua vida social e psicológica, com uma readaptação social e psicológica. No início, passa por um processo de rejeição do seu próprio corpo, a cadeira de rodas passa a ser extensão do corpo e a convivência com ela trará modificações na forma de perceber e conviver (AZEVEDO; SANTOS, 2006; DUARTE; GORLA, 2009; FECHIO et al., 2009). A representação de si e os problemas de adaptação da pessoa com lesão medular não estão só relacionados a sua condição intrínseca, mas também a uma sociedade que valoriza e se organiza considerando determinados padrões de normalidade. Segundo Amiralian (1986, 2000), o ajuste do deficiente se torna problemático considerando que há uma cultura organizada para um sujeito físico, intelectual, social e emocionalmente perfeito. A sociedade delimita e valoriza alguns atributos e normas e os indivíduos que fogem desses padrões são considerados desviantes, anormais e muitas vezes tratados de forma negativa e preconceituosa. Nessa situação, a pessoa pode utilizar alguns mecanismos de defesa como negação, projeção, formação reativa e regressão.

Murta e Guimarães (2007), ao focalizaram o processo de enfrentamento (coping) de uma pessoa com lesão medular, sugerem que a adaptação pode ser positiva ou negativa. A adaptação positiva está relacionada à busca de estratégias focadas nos problemas, na busca de suporte social e percepção de controle sobre seu próprio corpo, enquanto a adaptação negativa está associada ao uso e abuso de álcool e drogas, à percepção de saúde deficitária e depressão e estresse. Vash (1988) apud Murta e Guimarães (2007) indica fatores inerentes ao tratamento: fatores pessoais (como nível de instrução e lócus de controle interno); relacionados à gravidade da deficiência; ao ambiente imediato como o serviço de saúde, ao trabalho e o contexto cultural mais amplo (como o preconceito e à legislação preditoras do enfrentamento).

Manhães (2004) destaca as consequências físico/fisiológico, psicológico e social de uma pessoa com lesão medular. A percepção do indivíduo sobre a sua deficiência está relacionada à relação consigo mesmo, à convivência com grupos sócio-culturais e situações de vida diária. Nessa condição, o sujeito reflete sobre si, suas dificuldades, capacidades, medos,

inseguranças podendo levar a redimensionar sua identidade familiar, corporal e social, seu autoconceito e sua autoimagem.

Há um grande impacto na vida de uma pessoa com lesão medular em qualquer etapa do desenvolvimento com uma ruptura na vida cotidiana. Segundo Schoeller et al. (2012), nessa fase há uma adaptação a nova condição com implicações na autoimagem, no reconhecimento da condição física atual, na relação com o mundo e com as pessoas que a cercam, numa relação de múltiplas determinações para o enfrentamento da nova vida. No âmbito afetivo-emocional, sentimentos de agressividade, insegurança, ansiedade, impulsividade, isolamento social, desespero, sentimento de inferioridade, ambivalência, raiva, medo e desesperança podem estar presentes. A sociedade, a família, e os profissionais de saúde devem estar preparados para o apoio, auxiliando no enfrentamento da nova condição e no desejo de fazer com que a vida siga em frente.

A pessoa com uma deficiência física adquirida sofre um impacto em seu desenvolvimento e todo seu contexto, que pode apresentar determinadas condições (favoráveis ou não) e levar a uma satisfação/adaptação a essa nova condição. Segundo Pavarini e Neri (2000), mecanismos de adaptação do tipo apoios psicológico e social e recursos tecnológicos podem ser ativados para o enfrentamento de perdas na funcionalidade.

Na condição de deficiência física é importante manter a qualidade de vida. A qualidade de vida deriva da sensação pessoal de satisfação e insatisfação com determinadas áreas da vida. Está relacionada às dimensões saúde física, às condições de vida, aos valores pessoais, às expectativas, à escola, ao emprego, à família, à satisfação com as circunstâncias vitais, à diminuição do sofrimento físico, psíquico, social e espiritual. Além de aspectos como a questão física, as habilidades funcionais, o bem estar na família, às redes de apoio social, a orientação para o futuro (planos, expectativas e esperanças), a situação econômica, a intimidade e as relações sexuais, a ocupação, a espiritualidade e a satisfação com o tratamento. Tem como foco a dignidade, o respeito à pessoa, a possibilidade de autonomia e controle sobre a própria vida (KOVACS, 1997; LEMA; OBANDO, 2009).

Pesquisas envolvendo as RS sobre qualidade de vida sugerem que a deficiência não está diretamente relacionada à baixa qualidade de vida. Sousa (2007) analisou as representações sobre qualidade de vida em mulheres com hemiparesia e indica o caráter multidimensional do fenômeno estudado; sugeriu que doenças, deficiências e incapacidades, não conduzem necessariamente a uma baixa qualidade de vida, mas que a qualidade de vida está relacionada às dimensões que levam ao acesso da cidadania.

Uma deficiência física adquirida pode provocar modificações no autoconceito, na identidade, nas relações sociais, na sua constituição e nos significados que a pessoa dá à vida, ao seu contexto e suas relações.

Martins (2009), analisando experiência da deficiência física adquirida de 13 pessoas, sugeriu nos resultados que os sujeitos ao reconhecerem-se deficientes levam em consideração a capacidade no desempenho dos “papéis sociais”, seus compromissos sociais e no conforto moral. Podem sentir-se deficientes ou não, dependendo do potencial residual para o desempenho de atividades laborais e cotidianas. Na condição da deficiência física, conceitos e significados estão relacionados ao “ser” e “sentir-se” deficiente com implicações sobre a identidade. Concluiu que esses instituem-se a si mesmos um sistema de compensação moral ao perceberem-se com uma falta e essa auto compensação moral objetiva romper com as limitações das tarefas cotidianas, bem como a suprir a desigualdade física, resgatar sua dignidade e facilitar sua inclusão nas relações sociais. Contudo, a responsabilidade parece sobressair de forma exagerada na vontade individual, excluindo os fatores sociais. Sugere que pode haver uma crise imediata de identidade em uma deficiência física adquirida em função das diferenças corporais atuais e o rompimento do referencial de identificação nas interações.

Gesser (2010) buscou verificar o processo de constituição de mulheres com deficiência física nas dimensões gênero, corpo e sexualidade. O estudo teve como participantes oito (8) mulheres com deficiência física, na faixa etária entre vinte e quatro (24) e sessenta e oito e (68) anos. Os resultados sugerem que as participantes em alguns momentos aceitam as significações associadas à infantilização, às pessoas assexuadas, à negação da possibilidade de tomar decisões em todas as dimensões da vida, à discriminação do corpo em discordância dos padrões atuais difundidos pelos discursos médicos e midiáticos; outras vezes resistem, com maneiras específicas de pensar, sentir e agir. Percebem que participar das atividades da associação de pessoas com deficiência é importante para construir uma identidade coletiva positiva, com desenvolvimento de estratégias de enfrentamento do preconceito e dos processos de exclusão/inclusão social.

Campos (2006), em um estudo sobre discursos e representações de corpo e sexualidade das pessoas com deficiência a partir da vertente teórica dos estudos culturais, indica que a deficiência é representada como doença, síndrome, deformidade, falta, esquecendo-se da pessoa. Nesse sentido, são atribuídas diversas representações das pessoas com deficiência que variam desde ser vistas como assexuadas até como hipersexualizadas, sugerindo que nessas representações há o medo e desinformação sobre o assunto. Essas representações levam os sujeitos a assumirem diferentes lugares ou assumirem uma

“identidade deficiente” e essas identidades produzidas, marcam e interpelam os sujeitos, com o objetivo de manter certa uma ordem social e uma forma de regular, estabilizar e organizar os nossos atos e os acontecimentos.

Silveira (2012), em sua pesquisa sobre a representação midiática das telenovelas sobre a deficiência física a partir dos estudos culturais, destaca que na relação homem-mundo as experiências com os acontecimentos e as representações estão presentes. Essas representações são essenciais para as pessoas darem sentido as coisas e produzirem identidades. A representação midiática é importante na constituição da identidade dos sujeitos, nas percepções individuais e coletivas do mundo, na construção de significados. Estes significados são constantemente produzidos e reproduzidos a partir da interação entre os sujeitos e consumo de objetos culturais. A relação entre sociedade e um personagem da mídia com uma deficiência física pode produzir significados variados sobre a deficiência. Indica, em seus resultados, que a mídia representa o deficiente físico de forma negativa e discriminatória, porém esses meios de comunicação podem modificar a visão da pessoa sem deficiência sobre a pessoa com deficiência e o olhar que a pessoa com deficiência tem de si própria.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO

Nesta seção focalizamos a opção teórico-metodológica utilizada do estudo. O tecido das representações sociais foi a matriz teórica no qual problematizamos a representação do aluno com deficiência física, usuário de cadeira de rodas sobre sua escolarização e as implicações no seu processo formativo universitário.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu originariamente na Europa, com a publicação feita por Moscovici, da obra *La Psychanalyse, son image, son public*, em 1961. Essa vertente provocou, na época, mudanças na psicologia social e foi reunificadora nas ciências sociais. O autor rompeu com o paradigma positivista e com o behaviorismo. A teoria tem como fundamento conceitos sociológicos e psicológicos relacionados a processos de uma dinâmica social e psíquica. Moscovici foi influenciado pelo pensamento de Durkheim, principalmente em relação aos conceitos de representação social ou coletiva e de representações individuais. A noção de Representação coletiva para Durkheim era uma concepção estática, como artifícios irredutíveis a qualquer análise posterior. Acreditava que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes das leis que explicavam em nível individual. As representações coletivas abrangiam uma classe geral de ideias, emoções e crenças (formas intelectuais) que incluíam ciência, religião, mito, modalidade de tempo e espaço, etc. Essa forma intelectual gerava problemas e incongruências como, por exemplo, conhecer e crer, conceitos tão heterogêneos e definidos por categorias gerais. (FARR, 2009; MOSCOVICI, 2009).

As representações sociais (RS) são um modo de conhecimento do senso comum ou conhecimento prático que se apoia nas experiências das pessoas, e tem como função a produção de comportamentos e a comunicação na vida cotidiana. Têm como particularidade serem socialmente construídas e partilhadas, um modo de compreender e comunicar o que nós já sabemos. São inscritas dentro de um referencial e de um pensamento pré-existente, dependentes de um sistema de crenças, ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. (MOSCOVICI, 1978, 2009; JODELET, 2001).

Os conceitos da Teoria das Representações Sociais (TRS) nos anos 60 convergiam com a sociologia do conhecimento, em vertentes como o interacionismo simbólico de Berger e Luckman, a etno-metodologia de Cicourel e a fenomenologia de Schutz. Todas elas viam a realidade social como uma construção consensual, construída a partir da interação e da comunicação. Moscovici (1984) renovou o uso da noção proporcionando certa fluidez

conceitual, oferecendo uma transversalidade e complexidade e proporcionando empreendimentos empíricos e conceituais diversos, com articulações da teoria das RS com as de outras disciplinas.

Segundo Sá (1998), a Teoria das Representações Sociais (TRS) se estrutura em três abordagens: o modelo processual ou sociogenético, o modelo estrutural ou Teoria do Núcleo Central e o modelo sociodinamico. A primeira, denominada processual é uma continuidade da obra original, tem um viés antropológico e tem sido mais difundida, têm como principais representantes Moscovici e Jodelet. A segunda abordagem, conhecida como Teoria do Núcleo Central, surge em Aix-en-Provence e tem como principal representante Jean Claude Abric, dá ênfase a dimensão cognitivo-estrutural. A terceira, centra-se nas condições de produção e circulação das representações sociais, e tem como principal representante Willem Doise. Irei me deter na abordagem processual, considerando que essa fundamenta o trabalho.

Enquanto fenômeno complexo, ativo, simbólico e que age na vida social as RS possuem elementos informativos, perceptivos cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. São meios de recriar a realidade. Através da comunicação concede uma realidade física, um sistema de classificação e fornecimento de nomes a ideias e imagens. Aspectos afetivos, mentais e sociais são articulados nas RS; integrando cognição, linguagem, comunicação, relações e realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm.

As RS podem provir de teorias científicas e renovar o senso comum ou originar-se de acontecimentos correntes, experiências e conhecimentos objetivos de um grupo ou pessoas. São formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações no qual as pessoas se orientam para objetos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos. Nesse processo, as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicados à vida cotidiana.

As RS possuem uma dimensão impessoal e pessoal. A dimensão impessoal é o fato psicológico, pois pertence a todos, ao outro ou ao grupo. A dimensão pessoal pertence ao ego.

Enquanto entidades quase tangíveis e fruto da interação e comunicação; as RS circulam e se entrecruzam através das palavras, gestos em nosso mundo cotidiano, sendo o instrumento preponderante para o estabelecimento de relações sociais. Pautada na experiência das pessoas, estas têm um papel de guiar e orientar a conduta das pessoas no contexto de sua vida prática e cotidiana.

As RS apresentam uma dupla função: estabelecer uma ordem e possibilitar as pessoas orientar-se e ter controle sobre seu mundo material e social, além de permitir a comunicação entre os membros de uma comunidade proporcionando um código para nomear e classificar os diferentes aspectos do mundo de sua história individual e social. Caracterizam-se por ser representação de um objeto, apresentarem um caráter imagético, terem um caráter simbólico, significante, construtivo, autônomo e criativo, sendo intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito. Se de um lado a RS é uma representação mental, pois fornece uma visão do objeto: está em seu lugar, torna presente quando o objeto está distante ou ausente. Por outro lado, é também um conteúdo concreto do ato de pensar, carregando a marca do sujeito e de sua atividade, tendo um caráter construtivo e reconstrutivo, autônomo, criativo, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito. Em função dessas características, os focos da pesquisa devem se centrar na particularidade dos objetos; na dupla centração (conteúdos e processos) e na dimensão social capaz de flexibilizar a atividade representativa e seu produto (JODELET, 2001; NASCIMENTO, 2004).

As RS são sempre uma representação de alguém (sujeito) sobre alguma coisa (objeto), liga um sujeito a um objeto, ambos coexistem no mesmo campo de atividade. Ao representar se estabelece a relação entre o sujeito e o objeto. Esse objeto é sempre representação de algo/alguém (uma coisa, uma pessoa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno material, psíquico ou social, natural; uma ideia; uma teoria; algo real ou imaginário ou mítico; objeto; conceito). Essa representação nos auxilia a interpretar e entender determinados fenômenos sociais (SÁ, 1998).

O sujeito construtor ou reproduzidor de RS pode ser pensado a partir das dimensões epistêmica, psicológica e social. Do ponto de vista epistêmico, buscamos entender como o sujeito construiu esses conhecimentos, objeto de representações, as estratégias cognitivas e características estruturais de representações. Do ponto de vista do sujeito psicológico, o foco é perceber seus desejos, esperanças, expectativas, projetos de vida, as projeções, os investimentos pulsionais, identitários, as motivações, além de algo de si, partes da identidade os quais influenciam na construção das representações sociais. Quanto ao sujeito social, devemos estudá-lo a partir de um lugar, de um contexto, como um ser que participa de um grupo, de uma classe ou posição social. Nesse sentido, nos estudos de RS, devemos pensar que todo sujeito é um ser individual-social, alguém que está inserido em um grupo ou grupos que tem o mesmo pensamento ou conhecimento. Assim, as representações sociais são sempre relações de nossos corpos, de nossas relações com outras pessoas, da justiça, do mundo e se

desenvolvem da infância a maturidade. Ao representar desvelamos algo de nós mesmos, de nossa identidade (JODELET, 2001; MENIN; SHIUMIZU, 2005; SÁ, 1998).

As RS vêm indicar que o que nos percebemos e imaginamos são frutos de signos convencionais da realidade e de prescrições advindas das tradições das estruturas imemoriais. São interdependentes, icônica e simbólica, ao mesmo tempo imagem e significação, igualando a imagem à ideia e toda ideia a uma imagem. Apresentam duas faces interdependentes: uma face simbólica e uma face icônica. As RS agem e avaliam, ao representar trazemos as coisas ausentes e a apresentamos com uma coerência argumentativa, uma racionalidade e uma integridade normativa do grupo. O *status* da representação é simbólico: estabelece vínculos, constrói imagens, evoca, diz e faz com que se fale, partilhe um significado e sintetize um clichê.

Do ponto de vista dinâmico, as RS se manifestam com um conjunto de ideias, metáforas e imagens, interdependentes, móveis e fluidas. Toda interação humana, seja em uma díade, ou entre grupos pressupõe representações. No decurso da comunicação ou cooperação as pessoas criam representações, que circulam, se repelem e se atraem. Nesse sentido, as RS são um modo específico de compreender e comunicar o que já se sabe e que podem influenciar o comportamento do indivíduo em uma coletividade.

As RS do objeto têm uma relação de simbolização, conferem significações e essas significações são decorrentes de uma atividade, fazendo das representações ao mesmo tempo, construção e expressão do sujeito.

As RS apresentam duas funções específicas: convenção e prescrição. Ao convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos, as RS localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo. As convenções auxiliam a interpretar uma mensagem como significante em relação a outras ou como um acontecimento casual. O significado depende de convenções preliminares. Essas convenções predeterminam uma realidade, delimitam o que é uma mensagem significante e não significante, ligando cada parte a um todo e alocando cada pessoa em categorias. Portanto, as experiências derivam também de uma realidade pré-determinada por convenções. As representações constituem um tipo de realidade (MOSCOVICI, 2009).

A prescritividade caracteriza-se pela capacidade de se impor sobre nós como uma força intensa. Nesse sentido, as RS são impostas, transmitidas, decorrentes de elaborações e mudanças que ocorrem no tempo e nas gerações. Todas as imagens, os sistemas de classificação e descrições de uma sociedade são produtos de uma memória coletiva, são consequências de uma ligação de prévios sistemas e imagens, de uma reprodução na

linguagem e uma estratificação na memória que reflete um conhecimento anterior e quebra as amarras da informação presente.

As RS são organizadas a partir de três questões importantes: Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeito? Do sujeito, interessa-nos saber quem fala e de onde fala. Essas perguntas abrem-se para problemas que são independentes entre si e que podem assumir os temas dos trabalhos teóricos e empíricos: condições de produção e de circulação; processos e estados; e estatuto epistemológico das representações sociais.

Nossas representações tentam tornar palavras, ideias ou seres não familiares em algo familiar. É da soma de experiências e memórias que extraímos as imagens, a linguagem e gestos necessários para superar o não familiar. E essa familiarização baseado na memória e em conclusões passadas geram processos específicos, chamados ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 2009; PLACCO, 2005). Esses processos formadores das RS serão tratados a seguir:

Processos que constituem as representações sociais

As RS são formadas e mantidas por dois processos: objetivação e ancoragem. Ambos compõem os mecanismos para formar e manter as representações sociais. A análise desses processos formadores das representações possibilita compreender a interdependência da atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos do agenciamento dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas. Permite entender a interdependência entre o sistema cognitivo, as interações e práticas sociais, no qual há uma influência mútua entre eles.

Definida como a passagem de conceitos e ideias abstratas para esquemas e imagens concretas, a objetivação transforma algo abstrato em algo concreto. Essa reproduz um conceito em uma imagem, descobre a qualidade icônica de uma ideia, concretiza, dá formas claras, delimitadas, facilitadora da visualização ou materialização do novo conceito. Faz exteriorizar a subjetividade, concretiza ideias. Objetivar significa descobrir a qualidade icônica de uma coisa ou de um ser, é reproduzir um conceito em uma imagem (JODELET, 1986, 2001; ORDAZ; VALA, 1998; SÁ, 1998; MOSCOVICI, 2009).

A objetivação consegue dar corpo a esquemas conceituais e possibilita uma textura material para as ideias, ou mesmo corresponder coisas com palavras. Objetivar é materializar e trazer para o universo vivido o que antes era palavra ou símbolo. Cotidianamente produzimos imagens que construímos e reproduzimos no mundo exterior. Esses elementos identificadores icônicos da objetivação em um grupo social são selecionados e agrupados pela

via das crenças, valores, preconceitos etc. Nas microrelações, selecionamos um conjunto de imagens, que, se representadas, se mesclam e interagem e podem reproduzir um conjunto de ideias. Objetivar significa descobrir a qualidade icônica de uma coisa ou de um ser é reproduzir um conceito em uma imagem (JODELET, 1986; MOSCOVICI, 2009; ORDAZ; VALA, 1998; SÁ, 1998).

O processo de objetivação é formado por três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. A construção seletiva caracteriza-se pelo processo no qual o sujeito se apropria das informações sobre um objeto. Ele seleciona de acordo com seus os valores, retendo alguns elementos e ignorando outros em funções de critérios culturais ditados pelos valores e códigos do grupo. Na busca de saberes, primeiramente seleciona, em seguida, descontextualiza informações ou normativos.

A esquematização estruturante (também chamado de formação do núcleo figurativo ou paradigmas) caracteriza-se por imagens selecionadas pela sociedade de acordo com as crenças e imagens pré-existentes e podem ser representadas e transformadas em ideias; o núcleo figurativo sintetiza e concretiza, em uma imagem coerente e facilmente exprimível, o objeto da representação.

Enquanto um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias ou informações e noções relativas ao objeto que são filtradas, o núcleo figurativo se condensa em imagens ou esquemas. Este se caracteriza por paradigmas advindos de outros paradigmas; após uma sociedade aceitar um paradigma é fácil falar sobre ele e é por isso que surgem formulas e clichês que sintetizam esses paradigmas. Essas imagens aglomeram-se ao seu redor. Então, as pessoas falam do núcleo figurativo ou paradigmas e passam a usá-lo em situações sociais como um meio de conhecer a si e aos outros, de escolher e decidir. Como exemplo, temos os provérbios ou mesmo a psicanálise popularizada.

A naturalização é o processo no qual o modelo figurativo permite uma concretização dos elementos representados de tal forma que passa a fazer parte das coisas reais da natureza (ALVES-MAZZOTTI, 2008; JODELET, 1986, 2001; MOSCOVICI, 2009).

A ancoragem pode ser definida como um processo de classificação e nomeação, os quais implicam o estabelecimento de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo. Um processo que assegura sua incorporação no social, enraíza as RS e seu objeto, modifica algo estranho e perturbador que nos intriga em nosso sistema particular de categorias, colocando-o em um contexto familiar. Para familiarizar o que é estranho e perturbador, colocamos uma pessoa ou objeto em uma determinada categoria e nomeamos ou comparamos o objeto de representação a um

paradigma de uma categoria, com reajustes para o enquadramento nessa categoria. São classes de discursos. Nesse processo, busca-se facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes relacionando-os aos valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo. Apresenta três funções: integrar as novidades, interpretar a realidade e orientar as condutas e as relações sociais.

A ancoragem se traduz pela atribuição de significado e utilidade do objeto da representação. Enraíza ou penetra a representação e seu objeto em uma rede de significações pela via da memória, permitindo situá-la frente a uma rede de valores sociais, dando-lhes coerência, sentido e utilidade. Do ponto de vista cognitivo, ela dá sentido por meio de algo concreto, serve como mediação entre indivíduo e meio e fornece um valor funcional a um objeto. A ancoragem refere-se também à integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento preexistente e às transformações decorrentes, com possibilidade de familiarização do estranho ao universo de sentidos. Ao classificar e nomear um objeto, é possível situá-las face aos valores sociais e dar-lhes coerência.

Classificar algo significa confinar a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é e não é permitido, em relação a todos os outros; é comparar a um protótipo ou um modelo aceito como representante da classe apropriado para representar. Categorizar ou classificar e julgar alguém ou alguma coisa é escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória, é comparar a um protótipo, avaliar e rotular e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. Ao nomear, permitimos descrever e caracterizar uma pessoa ou coisa, tornando-a distinta de outras pessoas ou objetos, assim também a pessoa ou coisa torna-se objeto de uma convenção que adota e partilha a mesma convenção.

Todo pensamento ou percepção possui uma ancoragem. Assim como todo sistema de classificação e nomeação permite a interpretação de características, de uma ideia, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas. A ancoragem possibilita absorver novos conceitos, a partir de um modelo definido de conceitos antigos.

Como fruto desses dois processos de elaboração, Moscovici (1978) analisa de forma mais específica sua natureza social. Para o autor, uma representação é social quando é produzida e engendrada coletivamente, sendo importante definir não só o agente que o produz, mas também a função a que corresponde. Essa função é típica do social, posto que a representação contribui para os processos de formação de condutas e das comunicações sociais. A relação da representação com a coletividade ocorre em dois níveis: superficial e profundo. No nível superficial, a representação social é caracterizada como opinião pública, visto que se apresenta como um conjunto de proposições, reações e avaliações repetidas na

comunidade, como coro. No nível profundo, as representações sociais (proposições, reações e avaliações) são vistas como universos de opiniões, estruturadas de acordo com as classes, culturas, grupos e possuem três dimensões: a atitude, a informação e o campo (ou imagem) de representação.

Essas três dimensões proporcionam uma visão global do conteúdo e sentido das RS. A informação, dimensão ou conceito remete ao que um grupo sabe a respeito de um fenômeno ou objeto social, variando de acordo com a quantidade e a qualidade desse conhecimento. O conceito está relacionado à organização de conhecimento de um grupo sobre determinado fenômeno social

A atitude refere-se a uma tomada de posição em relação ao fenômeno, (favorável ou desfavorável). É caracterizada por uma orientação global de condutas em relação ao objeto da RS.

O campo de representação está relacionado à ideia de imagem, de modelo social ao conteúdo concreto e limitado a um aspecto do objeto de representações. No campo de representação, há uma imagem com uma unidade hierarquizada de elementos que variam desde juízos formulados sobre determinado objeto de representação até as asserções ou a tipologias que aparentemente são alvos do objeto de representação. Nas dimensões informação, atitude e campo verifica-se o conteúdo e o grau de coerência, sendo possível pensar um panorama geral sobre o conteúdo e sentido das representações sociais, assim também a caracterização dos grupos, seus contornos e diferenças (MOSCOVICI, 1978).

Apesar do objeto de estudo ser a representação do aluno com deficiência física sobre sua escolarização, acreditamos que o diálogo com os trabalhos de RS sobre a deficiência e deficiência física e seu contexto social e material somam às nossas discussões e enriquecem o debate, na perspectiva de auxiliar a compreensão do sujeito do estudo. Assim, trouxemos algumas pesquisas sobre as representações da pessoa com deficiência e deficiência física.

Carvalho (2007) investigou as RS de pessoas com deficiência frente à exclusão e inclusão, analisando sete (7) indivíduos com deficiência: seis (6) com deficiência motora e um (1) com deficiência visual. Os resultados indicaram que os sujeitos sentem-se acolhidos no centro integrado de apoio à pessoa com deficiência, mas não entendem o significado da proposta inclusiva, de cidadania e de resgate de direitos. Aponta também, que esses sujeitos trazem sentimentos de estigmatização, de resignação e de acomodação, sentimentos esses que estão relacionados a alienação, subordinação e desconhecimentos de seus direitos como cidadão.

Silva (2007) analisou as RS da mídia impressa na cidade de Natal-RN, no período de 1992 a 2002, sobre a deficiência e inclusão, envolvendo a linguagem gráfica e associação livre. Os resultados indicam que a mídia impressa da cidade de Natal representa a questão de modo descontínuo e depende de eventos para dar visibilidade às lutas das pessoas com deficiência em relação aos seus direitos; concluindo que, na relação entre sociedade e mídia se percebe a incapacidade de romper obstáculos: a sociedade silencia e a mídia, dá pouca visibilidade a essa questão. A representação se expressa na ausência de regularidade de materiais alusivos na mídia, assim como a alusão da mídia está nas matérias relacionadas ao esporte.

Alves et al. (2013) analisaram as representações de adolescentes e jovens com deficiência física adquirida por violência sobre a deficiência física. Entrevistaram nove (9) sujeitos. Os resultados indicaram que os adolescentes significam a deficiência física como dificuldades e limitações biopsicossociais, e que sentem como algo ruim, chato, triste e comprometedor a qualidade de vida.

De forma geral, os estudos no campo das representações sociais sobre a deficiência física sugerem que as pessoas ainda têm uma representação negativa sobre a deficiência física. Azevedo e Santos (2006) analisaram os significados do cuidar de oito (8) cuidadores domiciliares de pessoas com deficiência física por lesão medular traumática. Utilizaram a Teoria das Representações Sociais (TRS), considerando dois eixos condutores: o processo de sofrimento vivido pelos sujeitos na prática do cuidar e as águas turbulentas que permeiam sofrimento. Os resultados desvelaram um *cuidador (d) eficiente*, direcionado para o cuidar de uma pessoa com deficiência, tida como inválida; esse cuidar é permeado por muito sofrimento e privações, tem como alicerce a culpa e a religiosidade. Esteve presente a ambiguidade afetiva, marcada por desgastantes mudanças socioeconômicas e a falta de suporte técnico-institucional, para uma prática que pressupõe tantas especificidades. As alternativas de transformações do cotidiano desses cuidadores sinalizam, principalmente, para uma simbiose de invalidez com o outro (viver pela pessoa com deficiência) ou, para poucos, uma possível tentativa de retomar os projetos pessoais de vida.

Silva (2011) analisou as representações sociais da família sobre criança com deficiência física e suas implicações no cotidiano. Participaram dezenove (19) mães e um (1) pai. Os resultados indicam que a deficiência não é vista como doença pelos familiares e profissionais; que a identidade social ou o sentimento de pertencimento da criança ao grupo dito “normal” foi presente; porém termos como “aleijado”, “com defeito” ainda é presente. A autora concluiu que as RS de famílias e profissionais sobre a deficiência influencia nas

atitudes e comportamentos e na maneira positiva ou pessimista no modo como a criança se percebe e as interações que estabelece com a sociedade; assim também, a representação da família sobre a deficiência física é de sofrimento e preocupações, a atitude de superproteção é um comportamento frequente e a condição de deficiência trás grandes transformações no contexto familiar, com uma sobrecarga física, emocional, social e financeira dos pais no cotidiano. Os resultados evidenciaram que, no momento do diagnóstico, há sentimento de tristeza pelas famílias no enfrentamento da deficiência, porém, ao longo do tempo, essas famílias utilizam perspectivas positivas no modo de ver o filho. Destaca-se que o modo como é dado o diagnóstico pode tornar possível uma nova reconstrução dessa representação. Além de que na comunicação entre pais e profissionais de saúde foram percebidos aspectos negativos.

De uma forma geral, os estudos supracitados indicam que pessoas e grupos, como família, colegas, professores etc. ainda tem uma representação negativa sobre a deficiência física, sugerindo aspectos negativos na forma de representar a pessoa com deficiência física.

As RS são sempre de alguém sobre alguma coisa ou alguém, são de natureza histórica e influenciam o desenvolvimento do sujeito. Segundo Amiralian (1986), considerar os indivíduos deficientes como diferentes, com comportamentos e atitudes distintos e inadequados pode levar a comportamentos decorrentes dessa percepção.

Na questão da deficiência física, podemos afirmar que essa traz em seu bojo objetos representacionais que auxiliam a significação desse fenômeno, um desses objetos refere-se ao uso da cadeira de rodas.

Costa (2009) buscou verificar as representações sociais de dez (10) lesados medulares sobre o uso da cadeira de rodas. Nos resultados, indicou que a cadeira de rodas foi representada como símbolo de deficiência, quando a pessoa tem consciência das modificações da sua integridade física e da situação de dependência funcional; como meio de locomoção, transporte autonomia, dignidade e resgate dos valores dos potenciais funcionais. A cadeira de rodas é vista como extensão do corpo, sendo um símbolo de desenvolvimento funcional.

4 A ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA E DEFICIÊNCIA FÍSICA

Historicamente a educação escolar convergiu para a satisfação das necessidades educativas, considerando como referência o aluno médio. Desse modo, a escola baseada em modelos rígidos e homogeneizadores segregava os alunos que não conseguiam alcançar os objetivos. A escolarização da pessoa com deficiência teve maior destaque no final da década de 1950 e início da década de 1960 do século passado, época em que se questionavam os paradigmas e as práticas escolares de atendimento às pessoas com deficiência.

Este texto tem o objetivo discutir a escolarização da pessoa com deficiência e deficiência física da década de 1960 até os dias atuais. Para tanto, verificamos os paradigmas educacionais integração e inclusão, os aportes legais e as políticas educacionais; além de descrevermos alguns aspectos do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência física. Na construção do texto, usamos as ideias de autores como Oliveira (2004); Esteban (2002); Jannuzzi (2004, 2004a); Mantoan (1998, 2002, 2003, 2006); Marchesi (2004); Mazzotta (2005); Ribeiro (2003); Roldão (2010); Seiffert; Hage (2008), entre outros.

Jannuzzi (2004) indica três grupos que sinalizam o modo de pensar a educação das pessoas com deficiência no Brasil: O 1º grupo focaliza principalmente a questão orgânica da deficiência, com orientações educacionais para busca da capacitação para a vida. Essa concepção norteou as práticas até o final da 2ª Guerra Mundial. O 2º grupo evidenciou a relação entre deficiência e a sociedade e se estruturou a partir de duas ideias principais: (a) a que focaliza a educação como preparação para o contexto social cujo suporte principal é a teoria do capital humano; (b) a que destaca a educação como única responsável pelas modificações e que teve o suporte de dois paradigmas: integração e inclusão. O 3º grupo situa historicamente o indivíduo e a educação; a educação é vista como mediação, relacionada a um contexto socioeconômico-político-cultural, que tem autonomia relativa e é capaz de práticas que modificam o contexto social. Detivemo-nos nas discussões do 2º grupo (a relação entre deficiência e a sociedade).

No cenário mundial, no final da década de 1950 e início dos anos 1960, começaram os movimentos a favor da integração e normalização de crianças com deficiência. As associações dos pais e outros movimentos, principalmente dos países nórdicos da Europa, se organizaram com o objetivo de inserir as pessoas com deficiência no sistema social (trabalho, lazer e educação) no final da década de 1950 do século XX, quando se questionavam as

práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência.

Em 1959, ocorreu na Dinamarca um movimento de protesto às escolas segregadoras (escolas especiais), organizado pelas associações de pais, iniciando a introdução do princípio de normalização (entendido como a possibilidade de a pessoa com deficiência desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível); movimentos se estenderam em outros países na luta de direitos aos indivíduos com deficiência. Esses fatores impulsionaram um novo modo de ver a deficiência a partir de uma perspectiva educacional. Mikelsen, diretor do Danish National Board of Social Welfare insere como meta do serviço da educação especial criar condições de vida para os excepcionais iguais às que outras pessoas viviam, com uma vida tão normal quanto possível (RIBEIRO, 2003; SOUSA, 2003).

A integração escolar caracterizou-se por um modelo apoiado por um conjunto de princípios, premissas e normativas legais e políticas; tinha como princípios a homogeneização, normalização e individualização. O paradigma da integração não via a sociedade como responsável principal no processo de escolarização e sim a pessoa com deficiência com um caráter individual e seletivo.

A estrutura da integração escolar foi denominada de *mainstreaming* (corrente principal ou sistema de cascata); significava que todos seguem o mesmo fluxo das águas ou necessidade específica. O aluno tinha acesso a um conjunto de atendimentos educacionais que iam desde a sala de aula regular ao ensino em escolas especiais e, dependendo da avaliação de suas condições pessoais, era inserido em um tipo específico de atendimento escolar. O aluno deveria adequar-se à estrutura oferecida e moldar-se aos mais diversos procedimentos e papéis sociais que fossem exigidos dele para que pudesse ser aceito. Na perspectiva da integração escolar deveria haver adaptação curricular voltada aos alunos excepcionais. (MANTOAN, 2003; OLIVEIRA, 2004)

Entre as décadas de 1960 e 1970 do século XX, os movimentos sociais em prol da defesa dos direitos civis das pessoas com deficiência ganharam força e, conseqüentemente, a compreensão da deficiência e da educação especial sofreu mudanças significativas. Essas modificações evidenciaram-se em ações como a consideração dos fatores sociais, familiares e educacionais no diagnóstico da deficiência; críticas à avaliação psicométrica e clínica; uma concepção mais interativa dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, considerando o papel ativo do aluno (de seus conhecimentos, potencialidades e das diferentes formas de aprender); avaliação mais flexível; maior quantidade de professores e profissionais especializados nas escolas regulares e especiais; estudos sobre abandono e fracasso escolar

situando estes em fatores sociais, culturais e educativos e levando a uma reavaliação dos limites de normalidade, de fracasso e deficiência; movimentos sociais a favor da igualdade, do direito das minorias e sua integração na sociedade, o que levou a um modelo integrador nas escolas regulares, além da utilização do termo necessidades educacionais especiais (NEES) para a deficiência (BAPTISTA, 2003; MARCHESI, 2004).

A terminologia necessidades educacionais especiais foi utilizada por um grupo de especialistas do Reino Unido num documento, chamado relatório Warnock, preparado pela Secretaria de Educação em 1974 e publicado em 1978. A escolha do termo reflete a ideia de um conjunto de alunos com problemas de aprendizagem ou deficiência e respostas /recursos educacionais, reduzindo as dificuldades dos alunos (MARCHESI, 2004).

O Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970 do século passado, vivenciava um modelo nacional-desenvolvimentista fundamentado na teoria do capital humano (THC), com o interesse no mercado de trabalho. A TCH partia do pressuposto de que se fazia necessário investir no homem enquanto capital humano (treinamento prático, instrução e saúde) para um maior desenvolvimento econômico.

No âmbito legal, na Lei de diretrizes e Bases-lei 4.024/ 61, constavam dois artigos em benefício ao atendimento educacional especializado:

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 (BRASIL, 1961).

Segundo Carvalho (2002), na lei 4.024/ 61 foi garantido o direito à educação desde que este se enquadre ao sistema geral da educação. Essa lei gerou algumas dúvidas e discussões, entre elas o uso da expressão "no que for possível" (se estava se referindo às condições dos alunos excepcionais ou ao sistema geral da educação de se enquadrar à educação dos excepcionais). Outro ponto questionado foi o Estado se eximir de assumir a responsabilidade e transferir o compromisso para as organizações não governamentais, não deixando clara a natureza dos serviços das organizações não governamentais.

A partir do golpe militar de 1964, o Brasil instaurou a ditadura militar, vivenciou uma reorganização ideológica tecnocrática e implantou uma política desenvolvimentista em consonância com as demandas do capitalismo internacional. No âmbito educacional, ocorreu a implantação de uma educação tecnicista, tendo como princípios a racionalidade, eficiência e produtividade. A educação passou a ser vinculada ao setor produtivo e subordinada ao projeto de desenvolvimento implantado, sendo a escola produtora de recursos humanos. Foi realizada

a reforma do ensino superior em 1968 - Lei 5.540/68 e do ensino primário e médio que passou a ser denominado de ensino de 1º/2º grau - Lei 5.692/72 (GHIRALDELLI, 2000; JANNUZZI, 2004a).

O modelo tecnológico de ensino tinha como base os ideais do racionalismo e da concepção taylorista, com características específicas em relação à organização do ensino-aprendizagem e ao papel do professor e do aluno.

Na organização do ensino, o aprender era uma questão de modificação de desempenho. As variações individuais foram deixadas de lado, focalizando os objetivos, estratégias e os resultados objetivados. Houve a implantação da técnica de ensino programado ou instrução programada. Assim também nesse modelo as atividades em grupo como debates, discussões, questionamentos não foram priorizadas e tampouco as relações afetivas entre as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem.

Na relação professor-aluno, o professor tinha o papel de um técnico que administrava as condições de transmissão da matéria e o aluno executava os objetivos instrucionais (recebia, aprendia e fixava as informações), essa comunicação entre ambos era técnica e objetiva (GOULART, 2003; LIBÂNEO, 1992).

Até o início dos anos 1970 no Brasil, foram feitas poucas modificações no sistema de ensino e na modalidade educação especial no âmbito legal e político educacional. A educação especial tinha um papel secundário, com pouca atuação do poder público.

A lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, apesar de definir tratamento especial para os alunos com deficiência física ou mental, não modificou o sistema de ensino para o atendimento a esses alunos; cita apenas o artigo 9º referente ao atendimento especializado para o atendimento as pessoas com deficiência:

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.

Esse aparato legal gerou polêmicas e discussões decorrentes de diferentes fatores: a omissão de outros tipos de deficiências (como cegos e surdos); o encaminhamento indevido para as classes especiais de alunos defasados na relação série/idade sem serem alunos excepcionais; a dificuldade de conceituar o tratamento especial regulamentado pelo Conselho de Educação. Houve também a possibilidade de um currículo especial com modificações nos objetivos, conteúdos, métodos e materiais de ensino adaptados às necessidades dos alunos

deficientes. Outro ponto negativo foi não ter promovido a organização de um sistema de ensino para o atendimento aos alunos com deficiência, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (CARVALHO, 2002).

O modelo de integração e o conceito de normalização foram adotados no Brasil, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. O Plano Setorial de Educação e Cultura indicava a necessidade de se educar os deficientes para torná-los, o quanto possível, participantes de atividades produtivas, enfatizando que o interesse econômico era menos prioritário que os reclamos da equidade e da justiça. James J. Gallagher, um dos consultores internacionais do Projeto Prioritário n. 35, de 1973, indicava ser mais barato educar uma criança deficiente do que sustentá-la pela vida inteira.

Em 1973, foi criado junto ao MEC (Ministério de Educação e Cultura) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e suas Diretrizes Básicas para a ação, institucionalizando oficialmente a Educação Especial. O CENESP procurou inserir o deficiente na rede regular com acompanhamento e criação das condições de atendimento; tinha o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política de Educação Especial; priorizava o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas; sua atuação foi caracterizada por iniciativas isoladas do Estado (JANNUZZI, 2004a).

O enfoque da integração foi considerado insuficiente, com críticas de vários setores sociais. No final da década de 1980 e início da década de 1990, houve a formulação de uma educação inclusiva. A base da educação inclusiva fundamenta-se na declaração universal dos direitos humanos e no compromisso de garantir uma educação de qualidade para todos. Os princípios norteadores são a heterogeneidade, a diversidade, a normalização e o respeito às diferenças (WERNECK, 1997).

Para Mantoan (1998), na perspectiva inclusiva o enfoque é institucional, não mais individual, condicionado a mudanças estruturais na escola, e essa escola é que se adapta ao aluno. Nesse sentido, a inclusão é comparada metaforicamente a um caleidoscópio, pois precisa de todos os pedaços que o compõem, envolvendo a todos, alunos, professores, pessoal administrativo, pais, comunidade para que se obtenha sucesso no sistema educacional geral, com a meta de não deixar ninguém fora da escola regular.

A construção de um sistema educacional inclusivo tomou impulso a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien-Tailândia, no ano de 1990 (UNICEF, 1991) e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais na Espanha, em 1994, que culminou com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva é uma construção, um desafio constante, envolve questionar valores, crenças, concepções, normas, resistências, atitudes, abandonar modelos que discriminem pessoas com deficiência, descontinuar práticas que segregam, rever os tipos de relações interpessoais existentes. Para Ribeiro (2003), a escola deve buscar o estabelecimento de um espaço educativo diversificado para proporcionar o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos e profissionais.

A inclusão implica um redimensionamento das escolas, com um conjunto de ações: nova proposta/ projeto pedagógico; flexibilidade organizacional (favorecendo o desenvolvimento institucional); provisão de recursos suplementares; acessibilidade a todos os ambientes físicos; parceria com os pais; gestão e liderança mais democrática; novas formas de avaliação; métodos e técnicas instrucionais diversificados; agrupamento diferenciado; aproveitamento máximo dos recursos materiais e humanos; identificação e avaliação das necessidades educativas especiais, currículos abertos e flexíveis com adaptações curriculares individualizadas o quanto necessário; a formação e o desenvolvimento profissional de professores e transformações atitudinais de todos os atores que participam da comunidade escolar, com características de cooperação, respeito e solidariedade entre eles (MARCHESI, 2004).

Esteban (2002) ao tratar sobre a avaliação no processo ensino/aprendizagem indica alguns desafios e orientações que devem ser colocadas em prática: compreender a heterogeneidade como constitutiva das práticas humanas, novas propostas metodológicas e de avaliação, práticas de trabalho coletivo que interessem as crianças, assim também, entender o erro como indicador do processo ensino/aprendizagem.

O Brasil tem um conjunto de dispositivos legais e políticos direcionados ao modelo inclusivo, entre eles, destacamos a Constituição Federal de 1988; os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1998, a lei 10.172/01; a lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando-se os artigos 4, 59 e 60. Além desses, outros decretos, leis e portarias regulamentam os direitos de pessoas com deficiência (BAPTISTA 2003; RIBEIRO, 2003).

Nos anos 1980, foi implantada a Secretaria de Educação Especial (SESPE) com a extinção do CENESP. Essa Secretaria foi encerrada em 1990 pelo governo de Fernando Collor de Mello. Em 1992, com a saída de Collor da presidência, voltou a ser chamada de Secretaria de Educação Especial. Em 2011, a Secretaria de Educação Especial foi extinta, e seus programas e ações foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI (PLETSCH, 2011).

A partir dos anos de 1990, as políticas de inclusão ganharam espaço nas diretrizes educacionais brasileiras. Foram políticas a favor dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência adotadas a partir dos pressupostos internacionais, com a perspectiva de equidade de oportunidades, mas sem garantir a igualdade de condições. Os dados oficiais mostram que, após a LDB/96, houve um aumento de matrícula de alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, porém não indica que esses alunos tenham tido acesso ao conhecimento com qualidade e o aprendizado dos conteúdos escolares.

Em 2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela lei 10.172/2001. Um dos pontos do PNE foi a tendência de descentralização do sistema. Com o objetivo de “otimizar” os recursos orçamentários, humanos e físicos já existentes nos municípios e estados, o papel da união e conseqüentemente o orçamento diminuíram. Para Ferreira e Glat (2003), essa medida não foi ao encontro das demandas de uma escola inclusiva que exigia investimentos.

Em 2008, o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) apresentam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação com o objetivo de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Em 2014, é lançado o Plano Nacional de Educação de 2014 -2024 (PNE 2014-2024), sancionado em junho de 2014 pela Lei 13.005. O PNE define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4 está direcionada à Educação especial/inclusiva.

Meta 4 - Educação Especial/Inclusiva: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Segundo Pletsch (2011), aumentaram as políticas focalizadas na inclusão, há o reconhecimento dos direitos individuais; contudo não se disponibilizaram condições efetivas para que de fato ocorra a inclusão; o que acarreta responsabilizar o sujeito pelo seu “sucesso” ou “fracasso” no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social gerando como consequência a exclusão.

Para a autora, a exclusão intraescolar ocorre de forma muito sutil; o acesso à escola pública foi garantido aos alunos, porém esses são excluídos da possibilidade de apreensão dos saberes e bens culturais historicamente produzidos. Essa exclusão dissimulada ocorre conforme a bagagem cultural do aluno, validada a partir da ideia do esforço pessoal do aluno. O ingresso e permanência do aluno apresentam-se como garantia da diminuição das desigualdades sociais, abafando a discussão da baixa qualidade da aprendizagem e sua finalidade.

Na mesma direção, Seiffert e Hage (2008) afirmam que o cenário brasileiro aponta para uma discrepância entre o âmbito jurídico (que determina uma igualdade formal e se opõe aos preconceitos e discriminação) e a realidade social (que expõe as desigualdades sociais aos grupos menos favorecidos: pobres, negros, indígenas, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, pessoas do meio rural, portadores de necessidades especiais) demonstrados pelos indicadores sociais. As políticas de ação afirmativa são adotadas como estratégia para enfrentar as desigualdades sociais historicamente construídas.

Outra questão vivenciada na realidade educacional refere-se às práticas educativas. Apesar de as diretrizes políticas educacionais se direcionarem para a educação inclusiva, no cotidiano das escolas brasileiras, observam-se os dois modelos educacionais - a integração e a inclusão Escolar. Pesquisas como as de Glat, Pletsch e Fontes (2006, 2007) indicam uma descontinuidade na inserção de alunos com deficiências no ensino regular. Há um discurso de aceitação à diversidade, mas em muitas ocasiões observam-se nas práticas pedagógicas os preceitos da integração, assim também se percebe o não atendimento às especificidades do processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, que continuam sob responsabilidade dos serviços de apoio especializado.

Alguns estudos sobre a escolarização de pessoas com deficiência e deficiência física na educação básica vêm indicar que a educação inclusiva é uma construção que apresenta avanços e retrocessos.

Capellini e Mendes (2002) em uma pesquisa cujo objetivo foi avaliar o rendimento escolar de 89 alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva, física, mental, múltipla e visual), inseridos no ensino regular do ensino fundamental, concluiu em

seus resultados, que os alunos com deficiência física apresentaram menor defasagem idade-série em comparação aos outros alunos com outros tipos de deficiência. Sugeriu a necessidade de maior apoio na sala de aula e políticas públicas que garantam o acesso ao conhecimento e ao desempenho escolar através de um melhor rendimento.

Sousa (2009), em um estudo cujo objetivo foi descrever os aspectos da trajetória de escolarização de crianças com lesão medular por mielomeningocele segundo a percepção de seus pais e professoras, evidenciou, nos resultados o caráter problemático da inclusão escolar dessas crianças. Indicou alguns obstáculos a serem transpostos para a qualidade da inclusão, tais como compreensão equivocada da mielomeningocele pelas professoras e ausência da comunicação entre pais, professoras e profissionais da saúde.

Browning (2002) *apud* Alves e Matsukura (2011), em estudo sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento das aptidões literárias de crianças com deficiência física, verificou que o desempenho do indivíduo na escola é influenciado pelas prioridades e expectativas estabelecidas pelo professor e pela família em relação à criança com deficiência física e pela falta de oportunidades em relação às atividades escolares.

França e Rios-Neto (2012) em um artigo, usando os dados do Censo Demográfico de 2000, buscaram de forma quantitativa a relação entre as deficiências e o atendimento, o atraso e a progressão escolar no ensino fundamental. Concluíram que toda deficiência contém a adversidade à escolarização, seja no atendimento ou no desenvolvimento da trajetória escolar. Essas adversidades tendem a ser reduzidas com o avanço na carreira escolar, por seleção e superação dos indivíduos. O atraso escolar teve uma forte presença relacionada à paraplegia e à questão socioeconômica, sugerindo uma colaboração ou dependência do contexto familiar. As barreiras na educação dos deficientes, especialmente os menos atendidos, se encontram na entrada e permanência na escola, e se faz necessário que se trabalhe a adaptação à (e da) escola e as ações do Estado para garantir o direito à educação e educação especial. Sugeriu medidas de empoderamento familiar, principalmente relacionados à questão econômica, como potencial de possibilitar e promover a escolarização desses grupos populacionais.

Albuquerque (2011) buscou verificar as representações de si e o processo de inclusão de alunos com deficiência que cursam a educação de jovens e adultos. Foram entrevistados sete (7) estudantes com deficiência. Os resultados sugerem que eles se reconhecem cada vez mais invisíveis perante a escola no que tange às suas singularidades. Referente à inclusão, indicam a ausência de materiais didáticos, de flexibilidade curricular, de acessibilidade e da infraestrutura para atender às diferenças, com uma aprendizagem comprometida. Outro ponto

sinalizado foi um certo preconceito e segregação que as instituições educacionais ainda mantêm em relação ao sujeito com deficiência.

Musis e Carvalho (2010), ao investigarem as concepções dos professores a respeito da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular e utilizando como fundamento a teoria das representações sociais, aplicaram 107 questionários a professores da rede pública da educação básica (os quais eram também graduandos em Pedagogia). Nos resultados, as representações dos professores se apoiaram nos aspectos capacitação; afetividade e política educacional. Os aspectos afetivo e cognitivo fizeram parte do discurso dos professores; tentam incluir o aluno pela via do afeto, mas excluem pelo enfoque das dificuldades e barreiras, pela falta de material didático e pela formação inadequada para trabalhar com eles. Concluíram que os sujeitos não convivem harmoniosamente com o diferente/deficiente, ancorando-se no desejo de que os alunos correspondam a uma configuração física e a um comportamento intelectual considerado padrão médio pré-estabelecido pela sociedade a uma representação hegemônica da normalidade.

Costa (2014), em um estudo objetivou analisar a influência da formação continuada na (re) construção das representações sociais de educação inclusiva e de alunos com deficiência dos professores do Ensino Fundamental. Nos resultados indicou que os sujeitos apresentam representações sociais sobre educação inclusiva e sobre o aluno com deficiência embasado nas teorias e conceitos advindos dos cursos de formação continuada, caracterizando a formação continuada como um dos aspectos influenciadores dos discursos e ações. Representaram a educação inclusiva como uma educação para todos e o aluno com deficiência como alguém diferente, anormal, mas com capacidade de aprender algo. Assim também, evidenciou que uma proposta de formação continuada deve partir das necessidades dos docentes, utilizando o método da pesquisa-ação colaborativa para que ocorra a (re) construção coletiva de saberes e fazeres, o compartilhamento de experiências, esperanças, descobertas e inquietações e o desenvolvimento da cooperação.

No ensino superior, existe um conjunto de aportes legais que regulamentam o acesso e permanência. Entre eles: Portaria do MEC nº 1679/99 que determina que sejam implementados requisitos de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais nos instrumentos de avaliação dos cursos superiores; a portaria nº 3.284/03 que dispõe sobre a responsabilidade das IES (Instituição de Educação Superior) públicas ou privadas em assegurar as condições de acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência sensorial e física no ensino superior; o decreto nº 5296/2004 que estabeleceu normas e critérios para acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, esse

decreto levou o governo federal a implementar o programa "Inclui" no ensino superior para garantir a acessibilidade universal aos espaços à instrução, e à aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação do MEC/SEESP de 2008 indica as diretrizes da educação especial para a educação superior:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

As políticas de ações afirmativas são estratégias importantes de enfrentamento das desigualdades sociais historicamente construídas. No ensino superior, buscam diminuir as desigualdades sociais no acesso aos direitos fundamentais; são direcionadas a grupos historicamente excluídos que sofriam com a exclusão e discriminação, como as populações negras e indígenas, mulheres, homossexuais, deficientes, idosos, jovens das periferias urbanas, trabalhadores do campo em situação de vulnerabilidade social.

Entre as ações afirmativas que envolvem a educação superior para alunos com deficiência, destacamos o programa "Incluir" e a política de cotas. O programa Incluir propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior e fomentam a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes (SEIFFERT; HAGE, 2008).

Apesar dos aportes legais e políticos no ensino superior, há um grande desafio para a democratização e a implantação da educação inclusiva: a permanência de pessoas com deficiências nas universidades públicas e privadas pela via da promoção da aprendizagem. No ensino superior, há uma grande discrepância entre acesso e permanência dos alunos com deficiência e deficiência física. O acesso através de políticas afirmativas (como o da política de cotas) permite o ingresso, porém a permanência é um processo que precisa ser construído. Estudos apontam questões que precisam ser trabalhadas para aplicabilidade efetiva de uma política inclusiva e que garantam a permanência.

Ferrari e Sekkel (2007), ao discutirem sobre os desafios da educação inclusiva no ensino superior, sugeriram questões específicas a serem trabalhadas: o posicionamento das instituições de nível superior sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos, a formação continuada dos professores para a educação inclusiva, uma prática educativa que

possibilite alunos e professores reconhecerem as diferenças, e a criação de procedimentos para superar as dificuldades que surgirem.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011), em uma pesquisa, objetivaram conhecer a trajetória dos alunos com necessidades educacionais especiais e sua relação com as ações e encaminhamentos da Universidade Federal de Curitiba no seu processo de inclusão. Os resultados indicaram aspectos positivos (professores têm cuidados referentes a necessidades específicas dos alunos) e negativos (a falta de acessibilidade física). As autoras indicaram a importância de se implementar políticas efetivas que garantam a inclusão desses alunos e o papel fundamental da universidade na defesa dos direitos dos alunos com deficiência.

Fernandes e Souza (2012) investigaram a acessibilidade no ensino superior para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Sergipe. Concluíram que persistem barreiras físicas de comunicação e culturais, dificultando ou impedindo o acesso aos conhecimentos.

Barbosa (2009), ao discutir sobre as representações de servidores de um Instituto Federal de Educação sobre a educação inclusiva, concluiu que o conceito teórico de educação inclusiva torna-se mais amplo quando essas representações estão ligadas às experiências dos servidores com pessoas com deficiência. Verificou que boa parte da comunidade já reconhece a necessidade de a escola se adaptar para corresponder às novas demandas sociais, sendo necessário primeiramente capacitação técnica e mudanças arquitetônicas, e que os servidores sejam sensíveis às necessidades dos educandos e reconheçam e valorizem suas habilidades.

Alinhados à discussão da temática escolarização da pessoa com deficiência física, achamos que se faz necessário apresentar, ainda que de forma breve, as orientações sobre o atendimento especializado. Assim, nos próximos parágrafos descreveremos alguns aspectos do atendimento educacional especializado direcionado aos alunos com deficiência física.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o objetivo de melhorar a comunicação, a mobilidade, a adequação do espaço escolar, o acesso ao conhecimento escolar e a interação com o ambiente se utiliza da tecnologia assistiva (TA) para o aluno com deficiência física. Para isso, é necessário constituir condições adequadas (recursos e técnicas) para o desempenho das atividades escolares para a realização de tarefas acadêmicas (BERSCH; SCHIRMER; BROWNING, 2007).

No contexto educacional brasileiro para desenvolver sistemas educacionais inclusivos, o espaço escolar deve ser estruturado para que se ofereçam as ajudas técnicas e os serviços de tecnologia assistiva. Essa última (TA) caracteriza-se por um conjunto de recursos e serviços que ajudam a proporcionar ou ampliar habilidades funcionais deficitárias ou permitir a realização da função desejada de pessoas com deficiência que se encontram impedidas por

circunstância de deficiência, promovendo independência e inclusão aos alunos. Através do serviço de tecnologia assistiva, utilizam-se estratégias para que o aluno realize o que deseja o ou que precisa ser feito e se resolvam os problemas funcionais do aluno na escola, aumentando suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades (BERSCH, 2006; BERSCH; SCHIRMER; BROWNING, 2007).

Alguns procedimentos em tecnologia assistiva que podem ser usados na escola para alunos com deficiência física são:

- a) Utilizar a Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender aos alunos com dificuldades de fala e de escrita.
- b) Adequar os materiais didático-pedagógicos às necessidades dos alunos como engrossadores de lápis, pincéis, giz de cera, rolo para pintura e tubo de cola colorida; quadro magnético com letras com ímã fixado; folha ou prancheta fixada com fita adesiva; livro na altura dos olhos do aluno; separadores de páginas; revestimento para encaixar dedos e canetas (aranha-mola); livro fixo na mesa com um velcro; tesouras adaptadas; pulseira imantada; adaptadores de lápis; apontador adaptado; ponteira para a boca; escrever usando letras em EVA (lâminas emborrachadas), em cubos de madeira, em cartões de papelão, coladas sobre tampinhas e base para receber as letras com uma superfície de aderência (velcro ou suporte de encaixe); prancha com letras etc.
- c) Fazer projetos em parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica. Essa ação não cabe aos professores especializados, mas esses professores com apoio dos diretores das escolas são os que fazem levantamentos das necessidades de acessibilidade arquitetônica do prédio escolar.
- d) Adequar os recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros.
- e) Usar mobiliário adequado: os professores especializados solicitam à Secretaria de Educação adequações de mobiliário escolar de acordo com as especificações de especialistas na área: mesas, cadeiras, quadro, entre outros, bem como os recursos de auxílio à mobilidade: cadeiras de rodas, andadores, entre outros.

Os alunos que possuem graves comprometimentos motores e precisam de cuidados na alimentação, na locomoção e no uso de aparelhos ou equipamentos, necessitam de cuidadores no período em que frequentam a classe comum.

Na legislação brasileira utiliza-se o termo - ajudas técnicas quando se trata de garantir produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade

reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (art. 61 do decreto nº 5.296/04). Pode ser considerada sinônimo de tecnologia assistiva no que diz respeito aos recursos que promovem a funcionalidade de pessoas com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado deve implementar a estrutura e disponibilizar o Serviço de TA através das Salas de Recursos Multifuncionais. Essas salas seriam:

espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. Nas salas de recursos multifuncionais, destinadas ao atendimento especializado na escola, é que o aluno experimentará várias opções de equipamentos, até encontrar o que melhor se ajusta à sua condição e necessidade. Junto com o professor especializado aprenderá a utilizar o recurso, tendo por objetivo usufruir ao máximo esta tecnologia. Após identificar que o aluno tem sucesso com a utilização do recurso de TA, o professor especializado deverá providenciar que este recurso seja transferido para a sala de aula ou permaneça com o aluno (BRASIL, 2006, p. 13).

Assim, a tecnologia assistiva na educação apresenta um conjunto de recursos e serviços que auxiliam o aluno em sua prática escolar, para que esse aluno seja o protagonista ativo no seu processo de aprendizagem.

É importante saber que, no convívio com o usuário de cadeira de rodas, devemos considerar certos aspectos: a cadeira de rodas é extensão do próprio corpo, portanto, ao conversar com uma pessoa usuária de cadeira de rodas por um tempo mais elevado, se for possível, tente sentar-se para ficar no mesmo nível que ela, pois é incômodo ficar olhando para cima por muito tempo. Não se apoie na cadeira de rodas, pois esta faz parte do espaço corporal dele. Empurre a cadeira de rodas com cuidado, se achar que o usuário de cadeira de rodas está com dificuldades, ofereça ajuda, mas pergunte como fazer. Perceba as barreiras arquitetônicas quando estiver com um usuário de cadeira de rodas.

Dado o exposto, a atenção educacional aos alunos com deficiência tem-se modificado ao longo de processos históricos com diferentes paradigmas e práticas. Entre a exclusão e a inclusão escolar ainda há um longo caminho a percorrer. Os aportes legais e políticos que amparam os princípios da educação inclusiva existem. Não se questiona mais a aceitação ou não do aluno na escola regular em diferentes níveis de ensino, contudo o que se faz necessário é a implementação de condições técnicas, materiais e humanas para que se efetive a educação inclusiva. Nesse sentido, a escola inclusiva ainda é um processo em construção, marcado por avanços e retrocessos.

Convém lembrar que a escolarização de pessoas com deficiência tem implicações no processo formativo, assunto a ser tratado nos próximos parágrafos.

A escolarização e a relação com o processo formativo

Partimos da ideia de que o processo formativo se dá ao longo do desenvolvimento humano e da aprendizagem, ocorrendo da educação básica ao nível superior. Este processo envolve não só a construção de conhecimento cognitivo, mas também o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, com ênfase na formação de valores e no aspecto sócioafetivo. Caminho e Scherpp (1985) indicam um conjunto de princípios e objetivos para a formação do indivíduo nas instituições escolares, entre eles, citamos: partir das próprias necessidades e interesses do aluno; estimular a autonomia pessoal, o autoconhecimento e uma consciência crítica (social e pessoal); bem como trabalhar o desenvolvimento total das capacidades e potencialidades. Para isso é necessário trabalhar o sentimento de pertença, a dignidade da criança ou do jovem, a coragem e a autoconfiança.

Silva e Cunha (2002) afirmam que, na educação no século XXI, além do desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes, princípios éticos de compreensão e de solidariedade humana devem estar incluídos. Essa educação com objetivo de preparação para manusear mudanças e diversidades tecnológicas, econômicas e culturais deve apresentar qualidades como iniciativa, atitude e adaptabilidade. Segundo a UNESCO (1999), a globalização indica que o desenvolvimento dos recursos humanos implica um profissionalismo avançado, aliado à consciência nas questões culturais, de meio ambiente e social envolvido. Para tanto, a universidade tem que reforçar seu papel para incrementar os valores éticos e morais da sociedade e no desenvolvimento do espírito cívico ativo e participativo dos graduandos e, para isso, necessita dar maior destaque para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, aliado à preparação de sua vida profissional.

O processo formativo encaminha o estudante para a formação profissional compreendida como atividade exigida para o exercício das funções de uma profissão; envolve a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamentos exigidos (CIME, 2001).

Na formação profissional, alguns valores, atitudes e capacidades devem ser estimulados. Para De Masi (2001), na formação e educação profissional existem alguns valores emergentes que devem ser evidenciados nos processos educativos: a intelectualidade; a criatividade; a estética; a subjetividade e a emotividade.

Então, no processo formativo, o aluno é visto em sua totalidade, a qual não se evidencia apenas o desenvolvimento cognitivo, mas o desenvolvimento de sua personalidade.

5 O CENÁRIO METODOLÓGICO

Na exposição do cenário metodológico, inicialmente consideramos relevante rever o objetivo do estudo e aspectos da Teoria das Representações Sociais (TRS). Em seguida, apresentamos o tipo de pesquisa e o percurso metodológico. A presente pesquisa teve como objetivo apreender as RS dos alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeira de rodas sobre sua escolarização, tendo como fundamento a TRS na abordagem processual. Dessa abordagem, nos deteremos nos processos formadores de representação social: ancoragem e objetivação.

Jodelet (2002) afirma que a representação social é uma forma de saber prático que liga o sujeito ao objeto; envolve simbolização e interpretação, nas quais são consideradas as experiências, os quadros e condições e o agir sobre o mundo. Esses elementos e relações se articulam nas perguntas:

1. Quem sabe e de onde sabe? As respostas a essa questão correspondem pesquisar as condições de produção e circulação das representações sociais, envolvendo as temáticas - cultura, linguagem e comunicação e sociedade.
2. O que e como sabe? As respostas a essa questão se direcionam para o estudo dos processos e estados das representações sociais. As pesquisas se direcionam para o discurso ou comportamento dos sujeitos, documentos e práticas, entre outros.
3. Sobre o que se sabe e com que efeito? As respostas a essa questão consideram o estatuto epistemológico das representações sociais. As pesquisas evidenciam o pensamento natural e o pensamento científico e a transformação de um saber em outro (JODELET, 2002; SÁ, 1998).

Assim, este estudo que tem como objeto as representações sociais dos alunos com deficiência física usuários de cadeira de rodas sobre sua escolarização, recorrerá a três perguntas para delinear as objetivações e ancoragens.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Neste estudo, para facilitar a apreensão dos sentidos e imagens sobre o percurso escolar da pessoa com deficiência física usuário de cadeira de rodas, optamos por uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa descritiva interpretativa.

A abordagem qualitativa possibilita o aprofundamento dos significados das ações e relações humanas. Tem o objetivo de descrever, compreender, explicar e especificar determinado fenômeno social; nessa abordagem, busca-se o significado-contexto de determinado fenômeno, o que conduz focalizar aspectos como subjetividade, motivos, valores, ideias, atitudes, imagens, experiências individuais e processos de construção de significados. Nesse tipo de pesquisa a amostra escolhida é pequena e o pesquisador tem um papel ativo, imergindo no fenômeno de seu interesse. A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência; nesse tipo de pesquisa realiza-se o estudo, o registro, a análise, e a interpretação dos fatos, procurando descobrir a natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos (GONÇALVES, 2005; MINAYO, 2007; SANTOSFILHO, 2009).

5.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

5.2.1 Sujeitos do estudo

Participaram do estudo seis (6) alunos da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Belém com deficiência física, usuários de cadeira de rodas, com idade entre 19 e 60 anos. Desse grupo dois (2) eram do sexo feminino e quatro (4) do sexo masculino; quatro (4) têm deficiência congênita e dois (2) têm deficiência adquirida, e dessa amostra um (1) adquiriu a deficiência depois de adulto. Em relação ao estado civil, quatro (4) são solteiros, uma (1) é casada e um (1) é divorciado. Os perfis completos dos sujeitos estão descritos na seção seis (6) que apresenta e discute os dados (intitulada *os processos de escolarização dos sujeitos*).

Como forma de otimizar e delimitar o objeto de estudo, utilizamos como critério de escolha, sujeitos que tivessem um grau de acometimento maior nos membros inferiores, que impossibilitasse de andar e fossem usuários de cadeira de rodas, sem especificar o diagnóstico ou o tipo de deficiência física (e.g paralisia cerebral, mielomeningocele, entre outros).

Esse critério se deve à compreensão de que a categoria deficiência física envolve diferentes tipologias, classificações (quanto à natureza, às causas, à topografia e ao grau de acometimento) com aspectos biológicos, médicos, psicológicos, educacionais e sociais específicos envolvidos, com possibilidades e impedimentos de desenvolvimento de habilidades e de inclusão. Como alguns sujeitos não souberam explicar seu diagnóstico, optamos por trabalhar com alunos universitários com deficiência física, usuário de cadeira de rodas, independente da classificação.

Para garantir a confidencialidade dos sujeitos do estudo anonimizamos os nomes; desse modo, utilizamos os seguintes nomes fictícios: Maria, Pedro, Paulo, José, João e Nazaré.

Critério de inclusão

Os seguintes critérios de inclusão foram utilizados para participação na pesquisa:

1. Ser aluno com deficiência física, com comprometimento nos membros inferiores que impossibilitasse de andar e que fosse usuário de cadeira de rodas.
2. Ser aluno com deficiência física regular (com matrícula e frequência) do ensino superior de uma universidade pública (UFPA).

5.2.2 Lócus do estudo

A instituição lócus da pesquisa foi a Universidade Federal do Pará (UFPA) - campus de Belém, uma instituição federal de ensino superior, sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

5.2.3 Os instrumentos e procedimento de levantamento de informações

Os Instrumentos

No levantamento, adotamos dois instrumentos: o formulário para caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos e a história de vida com entrevista narrativa para a obtenção de aspectos da vida escolar dos sujeitos.

No formulário, os itens envolveram questões sobre idade, sexo, etnia, religião, estado civil, configuração familiar, renda familiar e individual, quantidade de membros na casa que

vivem da renda, escolaridade do participante e dos pais, tipo de deficiência, acessos à saúde, ao lazer, ao transporte coletivo, ao benefício social (em anexo C).

A biografia ou história de vida sob a forma de entrevista narrativa foi utilizada como técnica de pesquisa. Pela via da memória os sujeitos revelam significados, imagens de fatos que o marcaram. O foco não se restringe ao caráter individual do que foi narrado, mas o que se insere no social a que o participante pertence, com revelações específicas sobre a realidade sócio-histórica (QUEIROZ, 1981,1988; SOUZA, 2007).

Nesse tipo de entrevista, as falas não foram interrompidas, quando os sujeitos revelam significados, imagens de fatos que o marcaram não quiseram narrar sobre determinado fato, acatamos tal decisão. Na história de vida, é o ator/narrador quem decide o que deve ou não ser contado a partir da narrativa da sua vida; ele conduz o colóquio, que delimita o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida. (QUEIROZ, 1981, 1988).

Utilizamos como sinônimo de entrevista narrativa os termos relatos ou depoimentos. Não utilizamos um roteiro rígido de perguntas, mas alguns indicadores de conversação explicitados a seguir:

Indicadores da entrevista

1. Escolarização nos diferentes níveis de ensino
2. O convívio social na escola
3. As atividades pedagógicas e o ensino-aprendizagem
4. A acessibilidade física
5. A influência na escolha da profissão
6. Políticas de inclusão (para o ensino superior)

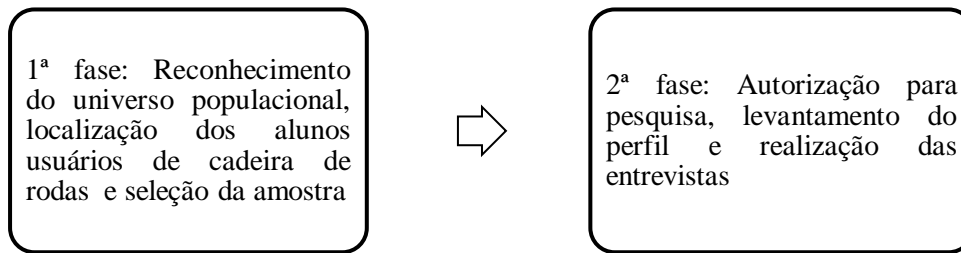
Questões éticas

Enviamos o projeto para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através da Plataforma Brasil (anexo B). Assim também, solicitamos autorização dos sujeitos através do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (anexo A).

Procedimento de levantamento de informações

O procedimento envolveu duas fases: na 1ª fase, realizamos o reconhecimento do universo populacional, a localização dos alunos usuários de cadeira de rodas e a seleção da amostra. Na 2ª fase, solicitamos autorização para pesquisa, fizemos o levantamento do perfil e a realização de entrevistas (figura 1). Essas duas fases estão explicitadas a seguir.

Figura 1: Esquema gráfico do procedimento de levantamento de informações



Fonte: Elaboração da própria autora

1ª Fase: O reconhecimento do universo populacional, localização dos alunos usuários de cadeira de rodas e seleção da amostra:

Nessa etapa, foi feito o reconhecimento do universo populacional; a localização dos alunos com deficiência física (usuário de cadeira de rodas) e a seleção da amostra, considerando os critérios estabelecidos. Inicialmente, solicitamos ao Centro de Registro e Indicadores Acadêmico - CIAC (setor responsável pelas matrículas dos alunos da UFPA) a listagem dos alunos matriculados em 2013. De posse da listagem, fomos às direções das faculdades e suas respectivas secretarias, assim também, aos prédios das faculdades onde funcionavam as salas de aula para localizar os alunos nas unidades de ensino. Observamos que alguns alunos matriculados não frequentavam; o que deixou a amostra da população bastante reduzida. Foram localizados oito (8) alunos da UFPA com deficiência física (do tipo diparesia ou paraplegia e usuário de cadeira de rodas). Desse total, selecionamos seis (6) alunos para entrevista.

2ª Fase: Autorização para a pesquisa, levantamento do perfil e realização de entrevistas.

Após a localização e contato dos sujeitos revelam significados, imagens de fatos que o marcaram nas unidades de ensino, explicamos sobre o estudo e solicitamos autorização para realização e divulgação dos dados coletados. Os sujeitos assentiram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (anexo A) e agendaram o dia e o horário da realização das entrevistas e do levantamento dos perfis.

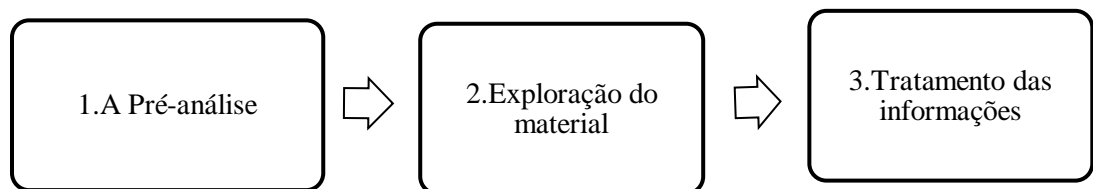
Realizamos duas entrevistas em dias alternados para cada participante. Na 1ª entrevista (ou depoimento), levantamos o perfil socioeconômico dos sujeitos através do formulário e realizamos a entrevista narrativa. Nessa (entrevista), reconstituímos momentos da história de vida escolar do grupo de alunos com deficiência física, usuários de cadeira de rodas. As

entrevistas foram gravadas com a concordância dos sujeitos e ocorreram após o horário das aulas, com duração aproximada de duas horas.

5.2.4 Procedimento de análise

Fizemos a análise qualitativa dos conteúdos segundo a metodologia proposta por Bardin (2004). Os dados levantados nas entrevistas referem-se ao mesmo tema, obtidos por técnicas iguais e levantados por indivíduos semelhantes. A organização envolveu os seguintes passos: pré-análise; exploração do material e tratamento das informações (figura 2).

Figura 2: Esquema gráfico da proposta de análise



Fonte: Elaborada pela autora

1. A Pré-análise

Nesta fase, organizamos o material obtido nas entrevistas. Inicialmente, fizemos as transcrições de cada uma das entrevistas para a reconstrução e interpretação das trajetórias escolares dos informantes; em seguida, efetuamos a leitura flutuante. Na obtenção do *cópus* de análise, reproduzimos com fidelidade o que foi dito, evitamos alterar o sentido das palavras e das frases, esgotando a totalidade da comunicação. E, na leitura flutuante de cada uma das entrevistas, tornamos a leitura mais precisa.

2. Exploração e tratamento do material:

Após a transcrição e a leitura flutuante de cada uma das entrevistas dos sujeitos, organizamos as narrativas em unidade de sentido. Das narrativas individuais, verificamos as unidades de sentido as quais possibilitaram descrever as características pertinentes do conteúdo, em cada período da escolarização: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; cursinho pré-vestibular e ensino superior. Na organização e interpretação dos dados, unimos o ensino fundamental e médio.

Para retirar as unidades de sentido das narrativas de cada participante, utilizamos o critério temas ou palavras-tema e atribuímos o nome de temáticas interpretativas. Essas temáticas interpretativas foram estruturadas em dimensões temáticas, subtemáticas e eixos interpretativos (figura 3). As dimensões temáticas interpretativas receberam as seguintes denominações:

- a) *O contexto psicossocial*: relações microssociais estabelecidas pelo participante no contexto da escola (com professores, alunos, diretores, administrativo e pessoal de apoio).
- b) *As atividades pedagógicas*: Ações que envolvem o ensino-aprendizagem e atividade extraclasse como atividades artísticas e esportivas.
- c) *A acessibilidade*: refere-se à acessibilidade física e infraestrutura e à possibilidade de utilizar com autonomia e segurança os espaços, equipamentos e móveis.
- d) *A influência na escolha da profissão*: refere-se aos motivos para escolha do curso; pessoas ou situações que influenciaram ou que desempenharam um papel importante para escolher o curso.
- e) *As políticas de inclusão/de acesso e permanência*: programas e planos estabelecidos pela UFPA para garantir direitos referentes à cidadania e oportunidades educacionais.

Das duas dimensões temáticas, a saber: *O contexto psicossocial* e as *atividades pedagógicas* emergiram subtemáticas e eixos. Da dimensão *o contexto psicossocial* (figura 4) emergiram as seguintes subtemáticas e eixos:

- a) *Ele com ele mesmo*: envolve as narrativas da autopercepção de ser um aluno com deficiência física (como se percebe, seus sentimentos, o autoconceito, o que gostaria que fosse feito etc.).
- b) *Ele com outros*: envolve as narrativas de como concebeu o mundo social escolar nas diferentes relações: com professores, diretores, colegas etc. Essa subtemática foi estruturada em dois eixos - *relações positivas* e *relações negativas*, implicando lembranças de expressões, gestos, posturas, atitudes, comportamentos e vocalizações, com uma bidirecionalidade de ações. O eixo *relações positivas* foi definido como - interação amistosa dos outros (professores, colegas, diretores etc) para com o participante, expressas em atitudes, comportamentos, gestos e expressões com uma bidirecionalidade. O eixo *relações negativas* foi definido como interações não amistosas, com conflitos e atitudes e comportamento de agressividade, grosseria (de professores, colegas, diretores e aluno com deficiência física) com uma bidirecionalidade, que provocavam tristeza, constrangimento e mal estar no aluno com deficiência física.

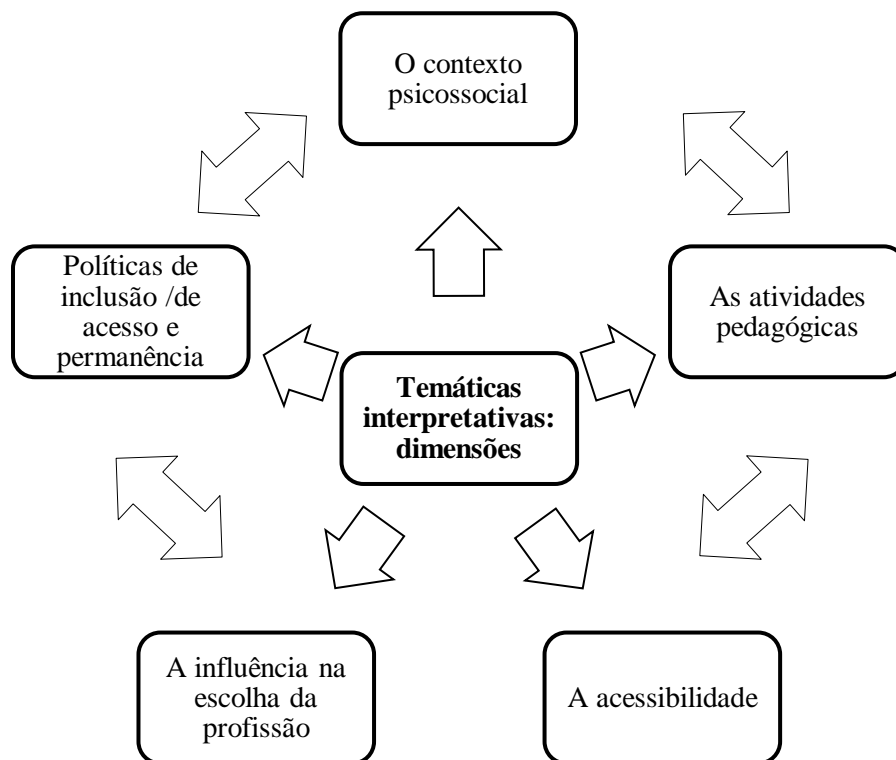
Da dimensão *as atividades pedagógicas* emergiram as seguintes subtemáticas:

a) *Ensino-aprendizagem*: ações na sala de aula envolvendo a aprendizagem do aluno e o ensino do professor, os métodos, as adaptações curriculares e as formas de avaliação.

c) *Atividades extraclasse*: ações realizadas fora da sala de aula artístico ou esportivo, como aula como educação física, teatro etc.

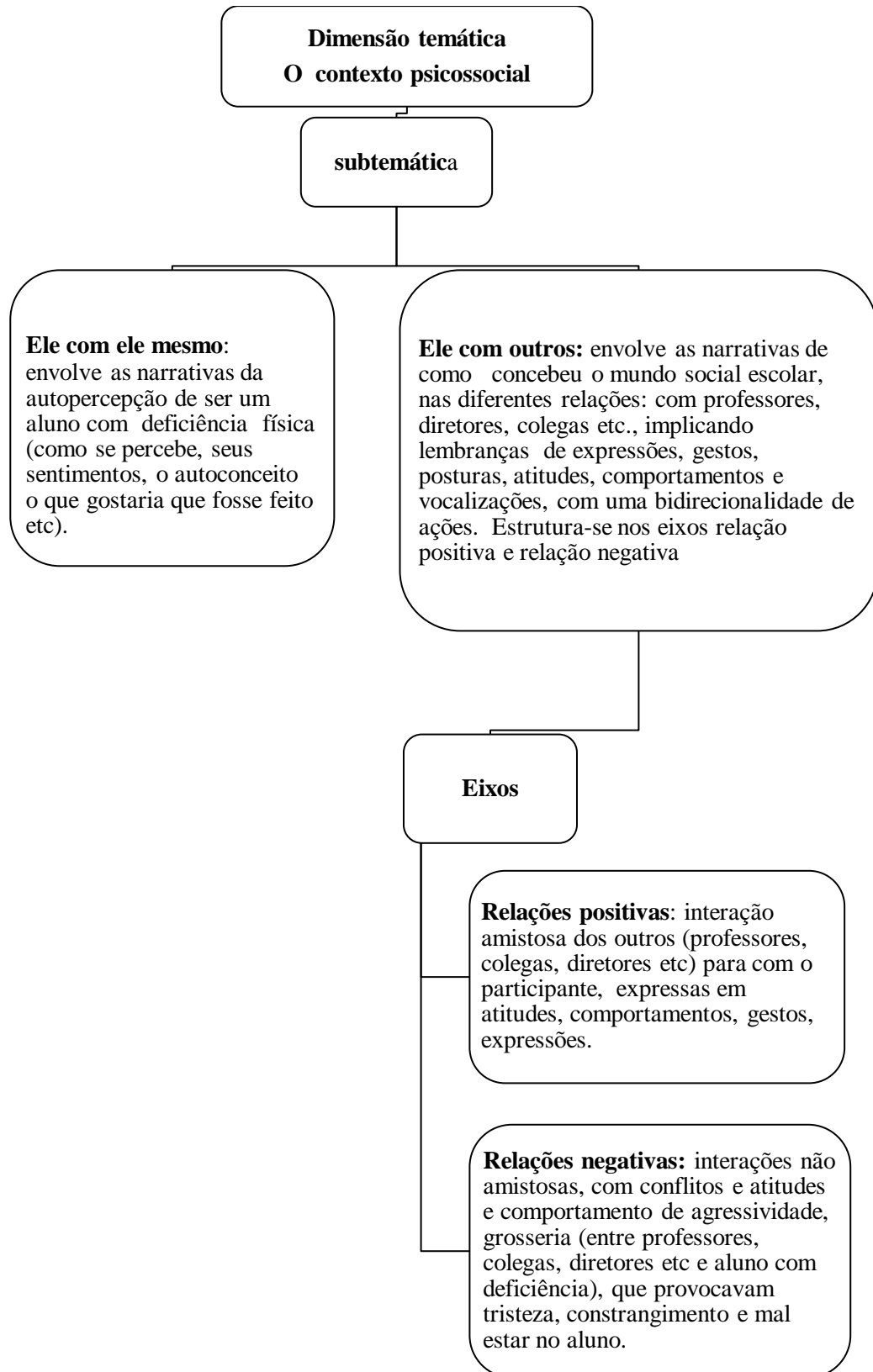
Além da estruturação em unidade de sentido, também consideramos a frequência na dimensão *o contexto psicossocial*. Para tal, contamos a quantidade de vezes que se repetiu uma unidade de sentido (tema ou palavra-tema) nos eixos temáticos - *relações positivas e negativas*. Desse modo, pudemos perceber a frequência das relações positivas e negativas que se fizeram presentes nas narrativas de cada um dos depoentes.

Figura 3- Temáticas interpretativas: dimensões



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 4- Dimensão temática: O contexto psicossocial- subtemáticas e eixos interpretativos



Fonte: Elaborada pela autora

Após a organização das temáticas interpretativas em dimensões, subtemáticas e eixos interpretativos nos diferentes níveis de escolarização, realizamos o agrupamento e inferimos como representações sociais nos seus processos de ancoragem e objetivação nos diferentes níveis de escolarização

Na interpretação dos dados, retornamos aos marcos teóricos pertinentes à investigação, com utilização da TRS como referencial interpretativo e da literatura levantada sobre o tema, o que possibilitou o embasamento para o estudo, assim também deu sentido à interpretação dos significados.

Esclarecemos que toda vez que nos referirmos ao longo do texto aos títulos das seções e às temáticas interpretativas (com suas dimensões, subtemáticas e eixos) aplicaremos o *itálico*.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 PARA COMPREENDER OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS

As narrativas dos sujeitos do estudo oportunizaram conhecer as vivências sobre suas escolarizações. Os relatos, enquanto recordações-referências, possibilitaram a reconstituição de experiências, o desvelamento de acontecimentos marcantes na vida e a localização de fatos significativos, importantes para uma maior compreensão das RS sobre o processo escolar de pessoas com deficiência física, usuárias de cadeira de rodas. Observamos que na reconstituição de situações da história de vida escolar de um grupo de alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeira de rodas há o entrecruzamento dos determinantes políticos e socioeconômicos de cada momento histórico.

Na análise do significado e da imagem da pessoa com deficiência física em seu percurso escolar, destacamos o contexto psicossocial, as atividades pedagógicas, a acessibilidade, as políticas educacionais e a influência nas escolhas profissionais. Desse modo, pudemos apreender as RS (nos seus processos constitutivos: ancoragem e objetivação) de alunos com deficiência física, usuários de cadeira de rodas sobre sua escolarização e as implicações no processo formativo.

As narrativas dos informantes alimentaram-se da memória e do esquecimento de fatos passados que se inter cruzaram com o tempo presente destes sujeitos. Portanto, não houve a preocupação em verificar a veracidade dos fatos e nem tampouco verificar se as pessoas que influenciaram momentos da trajetória escolar dos mesmos são reais ou imaginárias. A importância está no que foi lembrado pelo sujeito e no que foi escolhido para contar sobre sua história de vida escolar e o que esses fatos/pessoas representaram para o participante em termos de trajetória de vida e de escolarização e como essas relações e comunicações puderam impactar na formação profissional.

Na apresentação dos dados, inicialmente, explicitamos os perfis e os relatos dos sujeitos sobre sua escolarização. Em seguida, indicamos as temáticas interpretativas (direcionadas para as RS, nos seus processos de ancoragens e objetivações) na sequência: a) sobre a educação infantil, b) sobre o ensino fundamental e médio, c) sobre o cursinho pré-vestibular e d) sobre o ensino superior. Essas etapas possibilitaram apreender as RS sobre a escolarização e as implicações no processo formativo dos sujeitos do estudo.

Como já explicado na *seção 5 – o cenário metodológico* as temáticas interpretativas foram estruturadas em dimensões temáticas, subtemáticas e eixos interpretativos retirados das

unidades de sentido das narrativas de cada participante. Elas foram encontradas nos diferentes níveis educacionais (educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio, cursinho pré-vestibular e educação superior), conforme mostra o quadro 1. Essas foram interpretadas como as RS em seus processos de ancoragem e objetivação. Na ancoragem, os sujeitos atribuíram um sentido a sua escolarização, pela via da linguagem e da memória relacionado aos valores, às vivências, ideias e atitudes. Na objetivação houve a transformação dos sentidos em imagens concretas auxiliando na construção dos significados.

Quadro 1 – Temáticas interpretativas nos níveis educacionais

Níveis Educacionais	Dimensões temáticas Interpretativas
Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • O contexto psicossocial • As atividades pedagógicas
Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • O contexto psicossocial • As atividades pedagógicas • A acessibilidade
Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • O contexto psicossocial • As atividades pedagógicas • A acessibilidade • A influência na escolha da profissão
O Cursinho Pré-Vestibular	<ul style="list-style-type: none"> • O contexto psicossocial • As atividades pedagógicas • A acessibilidade • A influência na escolha da profissão
O Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> • O contexto psicossocial • As atividades pedagógicas • A acessibilidade • Políticas de inclusão, de acesso e permanência

Fonte: Elaborado pela autora

Analizamos as representações sociais dos sujeitos a partir de dois critérios:

1. O agrupamento dos aspectos consensuais das narrativas dos seis sujeitos. Utilizamos o critério consenso das narrativas nas dimensões temáticas, subtemáticas e eixos para interpretar como representações sociais. Esses aspectos consensuais tinham que ser comuns a mais de 50% dos membros do grupo de sujeitos. Nas ocorrências em que os sujeitos mencionaram tanto relações positivas quanto negativas, o critério da escolha foi à frequência de situações relatadas.

2. Interpretação das narrativas individuais dos sujeitos enquanto caso único. Segundo esse critério, os depoimentos que não foram consensuais ao grupo ou que ocorreram com menor frequência no grupo foram interpretados também como RS dos indivíduos com deficiência física (usuário de cadeira de rodas). Partimos do ponto de vista que esse indivíduo é um representante do grupo de pessoas com deficiência física, usuário de cadeira de rodas; nesse sentido, apresenta elementos identitários desse grupo e constrói aspectos figurativos e imagéticos sobre a escolarização. Portanto, estas representações possuem a sua consensualidade em outros grupos de pertença. Segundo SPINK (1993), o indivíduo é uma entidade social e um símbolo vivo do grupo que representa e que apresenta RS do objeto estudado.

6.2 O PERFIL E OS RELATOS DOS SUJEITOS SOBRE SUAS ESCOLARIZAÇÕES

Quadro 2: Perfil socioeconômico dos sujeitos

Dados	Sujeitos					
	Maria	Pedro	Paulo	José	Nazaré	João
Tipo Deficiência	Paraplegia Congênita	Paraplegia Congênita	Paraplegia Congênita (mielomeningocele ou espinha bífida) e Hidrocefalia	Paraplegia Adquirida (AVC na medula e má formação congênita)	Poliomielite (Paralisia Infantil)	Paraplegia Congênita e Paralisia cerebral
Idade	35 anos	19 anos	23 anos	33 anos	60 anos	24 anos
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino
Cor	Parda	Branca	Parda	Parda	Parda	Branca
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Separado	Casado	Solteiro
Filhos	Não	Não	Não	Não	4 Filhos	Não
Religião	Católica	Católica	Católica	Adventista	Evangélica	Não possui
Nível de Escolaridade	Superior Incompleto	Superior Incompleto	Superior Incompleto	Superior Incompleto	Superior Incompleto	Superior Incompleto
Nível Escolar dos pais	*Fund. Incompleto	*Fund. Incompleto	**Ens. Méd.	Fund. Incompleto (Pai) e Ens. Méd. (Mãe)	Fund. Incompleto	Ens. Méd. (Pai) e ***Ens. Sup. (Mãe)
Emprego/ Trabalho	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Residência própria	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Renda mensal	3 salários mínimos	3 a 4 salários	4 salários mínimos	2 salários mínimos	2 salários mínimos	3 a 4 salários

Familiar		mínimos				mínimos
Renda Mensal Individual	1 salário mínimo	1 salário e 1/2	1 salário e 1/2	1 salário mínimo	1 salário mínimo	Não tem
Benefício social	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Nº pessoas que vivem com renda	7 pessoas	3 pessoas	5 pessoas	3 pessoas	6 pessoas	4 pessoas
Saúde Pública ou Privada	Saúde Pública	Saúde Pública	Saúde Pública	Saúde Pública	Saúde Pública	Saúde Pública
Transporte Público ou Privado	Transporte Privado (táxi)	Transporte público/Privado (táxi)	Transporte Privado (táxi)	Transporte público/Privado (táxi)	Transporte Privado	Transporte Privado (táxi)

Fonte: Elaborado pela autora

*Fund. Incompleto: fundamental incompleto.**Ens. Méd.: ensino médio.*** Ens Sup.: ensino superior.

Maria

Nasceu em 1978, tem 35 anos, apresenta deficiência física congênita, com diagnóstico de encefalopatia crônica. Reconhece-se como de cor parda, é do sexo feminino. Adota o catolicismo como religião. É solteira e não tem filhos, tem vontade de ser mãe. Estudante do curso de Pedagogia da UFPA relata que é a única da família que tem nível superior e a mãe sente muito orgulho dela, ela também sente orgulho de ter chegado ao ensino superior. Participa de um programa social do governo federal, que lhe fornece um benefício (renda) de um (1) salário mínimo e não trabalha. Tem acesso à saúde pública, tem pouco lazer e não usa o transporte público pela dificuldade de acesso, usa sempre taxi para se locomover. Considera-se uma pessoa tímida.

O núcleo familiar é formado por sete (7) membros: ela, os pais, a irmã, o cunhado, o sobrinho e um primo. Ela é a filha mais velha. Os pais são aposentados, cada um recebe um salário mínimo. A renda familiar é de três (3) salários mínimos, composta pelas aposentadorias do pai, da mãe e o benefício dela. No nível de escolaridade da família, quase todos têm o fundamental incompleto, exceto o primo que tem o ensino médio, os pais cursaram até a 3ª série, a irmã cursou até a 4ª série, o sobrinho até a 7ª série, desconhece o nível de escolaridade do cunhado. Tem residência própria.

Aos três anos foi confirmado seu diagnóstico, a mãe teve dificuldade em aceitar que tinha uma deficiência. Fez oito (8) cirurgias até os 15 anos. Frequentou clínica de reabilitação por muitos anos, onde sentia que era acolhida e amada. As cirurgias e a fisioterapia possibilitaram certa independência, chegou a caminhar em alguns momentos. Na clínica de reabilitação, veio à primeira influência na escolha profissional, queria ser assistente social

como a que trabalhava na instituição. As cirurgias não fizeram com que ela se ausentasse da escola.

Começou na educação infantil em 1984, aos cinco anos de idade, em uma escola pública. Na escola, brincava, gostava de cantar músicas infantis e memorizava as coisas de forma fácil. Lembrou que, em uma ocasião foi escolhida para entregar uma flor à esposa de um político que visitava a escola, dizendo que foi algo bom. Em outra situação ficou com vergonha de levantar perto dos colegas, afirmando que foi algo negativo. Maria narrou:

Recordo de uma excursão no bosque ou no museu, não lembro bem, era um local que tinha animais. Tinha uma foca, com uma bola; o animal arremessou próximo ao seu pé e não consegui pegar porque fiquei com vergonha de levantar perto dos meus coleguinhas. Embora conseguisse ficar de pé, preferi perder a oportunidade de pegar a bola. Quando se é criança é mais complicado lidar com uma deficiência pela dificuldade de compreender certas diferenças.

Ingressou no ensino fundamental em 1986, com sete (7) anos e finalizou em 1999. Cursou o ensino fundamental em 13 anos. No 1º ano, sua adaptação foi difícil, chorava muito. Sentia vergonha de ser uma pessoa com deficiência, muitas vezes se sentia triste e chorava. No início, sua irmã a acompanhava e permanecia na sala com ela.

Ela afirmou ter tido relações difíceis, conflituosas e negativas na escola onde conviveu em um espaço de preconceitos e estigmas. Não se sentia aceita na sala de aula. A relação com os colegas era ruim, não tinha amigos, citou situações de agressividade verbal (zombar, zoar, apelidar pejorativamente, provocar) e agressividade física (puxar cabelo, bater, dar chute) sofrida. Ela nos diz:

Aos oito (8) anos, eu tinha estrabismo, era apelidada de vesgueta e aleijada e a outra menina com deficiência era chamada de babona. Nós duas sofríamos preconceitos de três colegas da classe. Esses três tinham nojo da gente, tinham atitudes como não tomar água no mesmo copo que tomávamos, pois diziam que se tomassem poderiam pegar as nossas doenças.

Por conta de minha deficiência e diferença eu não era aceita naquela sala de aula. Eu sentia que não pertencia àquele lugar, pois os alunos queriam me lembrar a todo o momento com piadinhas de mau gosto que eu era diferente [...]. Quando eu chegava à sala de aula andando com dificuldade, toda torta e segurando na mão dos outros, era motivo de chacota dos colegas. Nessa turma, tinha dois alunos chamados Joelma e Adilson, eles não podiam me ver sozinha, que me chamavam de aleijada, eu me se via como a palhaça da turma, e a professora via e não fazia nada. [...] A professora passou um dever de casa e saiu dizendo que ia até a secretaria e quem fosse acabando podia sair. Fiquei copiando e três colegas disseram um ao outro: vamos bater na aleijada! Um deles levantou da cadeira onde estava sentado, foi até mim, puxou meu cabelo e deu um chute que cai no chão [...].

Percebia a maioria das professoras como agressivas, ausentes e grosseiras, com atitudes como gritar, não questionar suas dificuldades, ignorar, tratar mal, rir dela, chamar de

burra, comparar negativamente com outros alunos. Os comportamentos das professoras provocavam nela um sentimento de medo, de se sentir incapaz e desmotivada. Sobre essas lembranças no ensino fundamental relatou:

A professora era muito ausente. O começo foi bem difícil. A professora não se importava com o aprendizado dos alunos e comigo não era diferente, além do mais eu chorava muito e isso dificultava a minha relação com ela e com os demais alunos. [...] Ela era a severa, a primeira coisa que a professora mandava fazer era o cabeçalho. Sentia medo quando ela se aproximava de mim e olhava o meu caderno. Ela gritava dizendo: "Credo"! Que letra horrível! "Tamanha menina, não sabe escrever direito". [...] A professora grosseira dizia que não ia tolerar menina que não sabia escrever e falava, "pensa que vou copiar no caderno, tu não aprendeu a fazer nada, tu faz ter que aprender a ler e escrever, não vou ficar copiando". A forma de falar era horrível e grosseira. Quando a professora falava, eu ia escrevendo devagarzinho com dificuldade imensa, e ela, num tom grosseiro, dizia que a minha letra era horrível. [...] Posso recordar acontecimentos marcantes para mim, como a fala de uma professora que dizia "tu nunca sai da 4ª série porque tu és muito burra não chegarás a lugar algum" e eu ia só caminhando para o fracasso, pois não tinha motivação, ninguém acreditava que eu fosse capaz e, em muitas ocasiões, eu achava que isso fosse verdade. Foram anos de maus tratos e preconceitos. Ela reclamava da minha letra, dizia que era horrível. Minha imagem estava mal formada. Eu repeti de novo.

Maria relatou também lembranças de convivência prazerosas com algumas professoras. As narrativas das atitudes positivas de algumas professoras ocorreram com menor frequência. Dessas professoras têm lembranças agradáveis e identificou-as como pessoas maravilhosas, que tratavam bem e se preocupavam com a aprendizagem.

Na 5ª série, ocorreu o contato com a merendeira da escola que sugeriu a mudança de turno e de professora, indicou estudar com uma professora da tarde que também tinha um filho deficiente. A mãe fez a mudança. A professora da tarde tratou-a bem, preocupou-se com sua aprendizagem. Ela nos diz:

Quando cheguei à nova turma, a professora me abriu um sorriso que nunca tinha recebido. Essa mulher, a professora me tratou tão bem. Uma professora maravilhosa que se preocupava com minha aprendizagem. A professora me tratava muito bem. Eu estava feliz, estava com 12 ou 14 anos não lembro bem. A partir da atitude dessa mulher, comecei a estudar com uma professora que me tratou de forma muito afetiva, dando carinho e respeito, sentimentos que nunca tive em outras salas de aula. Recebi um carinho e um amor que nunca tinha recebido. Nas outras turmas eu bloqueava minha aprendizagem pela forma como era tratada, através de esse olhar afetivo pude passar de ano e sair da escola que o deprimiu durante onze anos.

Afirmou que teve muitas dificuldades em sua aprendizagem, as professoras não ligavam para sua aprendizagem, tinha dificuldade de coordenação motora fina, uma vez uma professora fez avaliação oral, foi reprovada por diversas vezes. Seus problemas diminuiram

quando começou a se sentir aceita e acolhida em sala de aula pelos professores e colegas. Vejamos o que ela disse:

A professora dizia que eu não sabia escrever. Eu aprendi a ler sem saber copiar; não sei como aprendi a ler sem copiar. Até hoje a minha letra não é bonita. Me chateava quando acertava alguma coisa que ninguém acertava e a professora se admirava e dizia: “Até a Cléo que tem problemas conseguiu acertar essa questão e vocês não”. Com esse comentário ela demonstrava que me achava uma pessoa incapaz de aprender. O final do ano chegou e a professora disse que eu despertei muito tarde, por isso eu não pude passar de ano. Não acreditava que eu tinha capacidade de aprender. Nesse mesmo ano fiquei reprovada por 0,5 pontos, não lembro se foi português ou matemática, a professora não me deu 0,5. Apanhei da minha mãe. [...] Em 1989, com 10 anos, ainda no 1º ano, (repeti quatro vezes), consegui passar. Nesse ano estudei com outra professora supercalma. [...] Na escola, reclamavam que minha letra era horrível, eu ouvia muito que minha letra era feia. [...] Repeti a 2ª série, já estava com 12 anos, nessa repetência mudou a professora, era uma pessoa maravilhosa, era evangélica. Fui feliz, mesmo repetindo, ela se preocupava com minha aprendizagem, eu tirava notas boas. Essa professora se preocupou com minha aprendizagem e comigo, chegava sorrindo, passei de ano, fui uma aluna feliz. Essa mulher, a professora me tratou tão bem. Uma professora maravilhosa que se preocupava com minha aprendizagem. Eu estava feliz, estava com 12 ou 14 anos não lembro bem. Nas outras turmas eu bloqueava minha aprendizagem pela forma como era tratada. Através desse olhar afetivo pude passar de ano e sair da escola que me deprimiu durante onze anos.

[...] Na 4ª série estudei com a mesma professora da 3ª série que dizia que eu não sabia, eu era burra. Ela reclamava da minha letra, dizia que era horrível. Eu tinha dificuldade em matemática. Posso recordar acontecimentos marcantes para mim como a fala da professora que dizia “tu nunca sai da 4ª série porque tu és muito burra não chegarás a lugar algum” e eu ia só caminhando para o fracasso, pois não tinha motivação, ninguém acreditava que eu fosse capaz e em muitas ocasiões eu achava que isso fosse verdade.

Mudou de escola aos 19 anos, quando finalizou o ensino fundamental, se sentiu acolhida e prazer nesse novo ambiente. Nesta nova escola fez amigos, os professores acreditaram nela, se tornou uma aluna assídua e participativa e isso fez com que avançasse na aprendizagem. Ela nos diz:

A mudança de escola trouxe-me um benefício muito significativo que foram o acolhimento e a afetividade, fatores que me possibilitaram avançar no processo de ensino aprendizagem. Nesse novo contexto, eu tinha amigos, os professores acreditavam em mim e eu era bem vinda nessa nova escola, era outra realidade em termos de afetividade, acabaram os estigmas. Essa relação fez com que me tornasse uma aluna bem assídua e participativa e me deu muito prazer em estar naquele ambiente. Nessa época, minha dificuldade com os conteúdos de matemática ainda continuava.

Afirmou que teve uma inclusão excludente no qual tinha que se adequar sem questionamento no que era imposto pelo sistema, em que ela era a única responsável pelo seu fracasso.

Sobre a escolha da profissão comentou que sua vontade era ser assistente social. Essa vontade surgiu no período em que frequentava a clínica de reabilitação, e era muito bem

tratada, principalmente pela assistente social. Maria observava a forma como ela trabalhava com outros pacientes, foi algo marcante para querer ser assistente social e trabalhar com deficientes.

Maria rememora a permanência por quatro (4) anos no cursinho e suas tentativas frustradas de seleção no ensino superior. Entrou no cursinho para concorrer a uma vaga no vestibular para o curso de serviço social. Seu desejo era trabalhar para pessoas com deficiência física e ajudá-las, levar sua história e chamar atenção sobre educação inclusiva errada, que exclui.

No cursinho, passou cinco anos, foi bem tratada, tinha bolsa de estudo, fez processo seletivo por cinco anos. Por quatro anos tentou o curso de serviço social sem sucesso. Após esse tempo veio a vontade de desistir de seu sonho, tentou devolver a bolsa e parar. Um professor do cursinho não deixou abandonar, lhe presenteou com as apostilas e aconselhou a mudar de curso para pedagogia, como ela ressalta "ele disse que iria passar na federal e deu todo apoio". No 5º ano, mudou para pedagogia e obteve sucesso.

Seu depoimento sobre ensino superior foi bem sucinto. Para Maria, a dificuldade na UFPA foi à acessibilidade e o medo de falar em público. No início, tinha medo de frequentar e do que iria enfrentar, depois veio o medo de falar em público. Indicou que os colegas a tratam muito bem e os professores a respeitam.

Pedro

Nasceu em 1995, tem 19 anos, apresenta deficiência física congênita. É usuário de cadeira de rodas. Reconhece-se como de cor branco. Adota o catolicismo como religião. É solteiro e não tem filhos. Considera-se uma pessoa extrovertida. Estudante do curso de engenharia ferroviária da UFPA. Participa de um programa social do governo federal, que lhe fornece um benefício (renda) de um (1) salário mínimo e uma parte da pensão do pai, não exerce nenhuma atividade remunerada. Tem acesso à saúde pública e usa o transporte público.

O núcleo familiar é formado por três (3) membros: ele, a mãe e a irmã. O pai já é falecido. A renda familiar é de quatro (4) salários mínimos, composta pela pensão do pai (já falecido) e o benefício dele. Quanto ao nível de escolaridade, o pai tinha o 2º grau completo e a mãe tem nível superior incompleto, a irmã está no cursinho pré-vestibular. Tem residência própria.

Começou na educação infantil aos quatro anos, em 1995. Estudou em escola privada. Na escola coloria, desenhava, pintava, fazia quebra cabeça e estudava as figuras geométricas. Dessa fase, lembrou que um colega o chamou de aleijado e do convívio com a irmã mais

nova. A mãe esperou ela ter três anos para matricular na escola de educação infantil, para irem juntos, sempre estudaram na mesma escola, ela cuidava dele e ajudava a lhe defender. Vejamos o que ele diz:

Nunca achei que sofri preconceito, mas, uma vez, uma criança da educação infantil me chamou de aleijado, eu não levei para o lado do preconceito e sim para a questão da falta de conhecimento. Ela era do ensino infantil e não tinha condições de entender.

No ensino fundamental, estudou em três escolas privadas. Tinha dificuldade motora, visual e às vezes de locomoção. Em seu depoimento ressaltou as dimensões contexto psicossocial e atividades pedagógicas. Nas escolas em que passou entenderam suas dificuldades. Não se sentia incomodado pela situação da deficiência e se relacionava bem com os colegas, professoras e diretoras. Não teve dificuldades na aprendizagem. Afirmou que sempre se sentiu incluso, a deficiência não o incomodou. Disse que era comunicativo e fazia amizade com todo mundo: professores, diretores, pessoal da secretaria, limpeza e colegas.

Ele e a irmã estudaram na mesma escola. Ela sempre o acompanhou e cuidou dele. Quando havia discussões e problemas entre as crianças, a irmã o defendia. Com as professoras e diretoras comentou que elas entendiam suas dificuldades e contou com ajuda delas. Ressaltou que atualmente ainda tem contato com uma das diretoras dessa escola. Com os colegas, tinha uma convivência positiva, tinha amizades, jogava bola com os colegas e se incluía. Quando alguém dizia ou fazia algo de que não gostava, não levava para o lado do preconceito, tratava como brincadeira, então não marcou, o que ficou foram as amizades. Nas palavras de Pedro:

Sempre fui comunicativo. Fazia amizade com todo mundo: professores, diretores, o pessoal da secretaria e até o pessoal da limpeza. Me dava e comunicava com todos. Meu relacionamento sempre foi ótimo, ainda tenho contato com a diretora até hoje. Com os colegas, jogava futebol, eu muito incluso, quando alguém dizia ou fazia algo, não levava na base do preconceito, tratava como brincadeira de criança, então nada me marcou. O que me marcou é a amizade, a convivência. Não tenho lembranças que me marcaram, não sou de guardar magoa, se alguém faz algo que não gosto, fico com raiva só naquele instante, cinco minutos depois já falo com ela.

Sobre as atividades pedagógicas, afirmou que não teve problemas no aprendizado, nunca ficou reprovado. Os professores entendiam as suas dificuldades. Ele relata: "os professores sempre entenderam minhas dificuldades: na visão, meu problema motor, então não era cobrado na ortografia e tinha tempo a mais na prova. Sempre tinha ajuda dos alunos e professores".

No ensino médio, estudou em duas escolas privadas entre 2010 e 2012. Enfatizou a relação positiva com professores, coordenadores e colegas. Não se lembra de dificuldades na aprendizagem. Tinha hora a mais para fazer a prova, pois demorava a ler e escrever. Na 2ª escola, lembra que tinha uma pesquisa avaliativa sobre a escola, ele sempre colocava a questão da melhoria de espaços e a criação de laboratórios. Vejamos sua verbalização:

[...] Sempre foram ótimos comigo. Lá os professores e colegas eram ótimos se tinha um problema, os professores tentavam resolver, como por exemplo, o atraso na impressão da prova. Quando tinha um problema, os professores tentavam resolver, como por exemplo, o atraso na impressão das provas.

[...] No Impacto o ensino era bom, com qualidade. Me relacionava bem com os colegas e professoras. No impacto, tinha uma pesquisa qualitativa, chamada pesquisa ibope, eu não gostava de participar, pois não me sentia bem em julgar um professor. Na pesquisa, eu julgava os resultados e colocava a questão do espaço e das melhorias físicas, eu solicitava laboratórios, melhoria nos banheiros, eu ficava chateado pela falta de laboratórios.

Sobre a escolha do curso, comentou que sempre gostou de cálculo, desde a infância. Também sofreu influência de seu pai (já falecido), que sempre gostou de matemática e queria fazer licenciatura em matemática. Ele se identifica com o curso.

Entrou na UFPA em 2013, inicialmente disse que achou agradável. Enfatizou em sua narrativa a falta de acessibilidade na universidade, as dificuldades na aprendizagem e a pouca solidariedade dos colegas para ajuda-lo na locomoção. Sobre a relação com os colegas em seu 1º depoimento ressaltou que os colegas eram legais e estavam dispostos a ajudar; na 2ª entrevista, enfatizou a falta de solidariedade dos colegas e ter que se virar sozinho.

Soube da política de inclusão /de acesso e permanência por um primo seu que trabalha na UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia), que informou sobre uma bolsa para quem é deficiente e lhe deu a orientação como conseguir. Pedro foi a Pró-Reitora de Extensão e se cadastrou para conseguir uma bolsa auxílio / permanência.

Falou sobre a falta de acessibilidade na UFPA, principalmente o problema no ônibus circular interno, as rampas mal feitas (com vala no final e desniveladas) que não proporciona independência, o banheiro que é usado por alunos não deficientes, as passarelas com tijolinhos e vala no final, vejamos sua fala:

Aqui na UFPA, falta acessibilidade. No básico, têm passarelas com tijolinhos, passarelas com buraco e vala no final. Essas valinhas a roda empina. O ruim é acessibilidade, o problema na UFPA é com o ônibus – o circular nº 1, o cinto de segurança não está travando e precisa do cinto, isso é um perigo para mim, é preciso fazer a manutenção. Já reclamei com o motorista.

[...] O uso indevido dos banheiros de alunos que não são deficientes, já aconteceu de no momento da aula, pedir licença para o professor para ir ao banheiro e quando

cheguei lá estava ocupado por aluno que não é deficiente e tive que usar o banheiro sem acessibilidade.

[...] as rampas são uma porcaria, não é adequada, é uma ou outra que se salva. A inclinação é errada, termina no início da vala, não temos visibilidade e não dá independência, tem que ir de costas. Essas rampas são distribuídas de forma desigual. Tem rampas com degrau, que não desce até o chão, como exemplo o do portão tem uma elevação. A rampa do terminal um (1) tem degrau, rampa, deveria ter no início e no final. Tenho que ir para o meio da pista, isso põe em risco a minha vida e também põe em risco quem conduz a cadeira, então aqui falta acessibilidade.

Sobre o convívio com os colegas, na 1ª entrevista, ressaltou que os colegas são sempre dispostos a ajudar, são legais lhe levam de um lugar para outro. Na 2ª entrevista, colocou outra situação: a pouca solidariedade e ajuda dos colegas. Ele disse:

Aqui, na faculdade, é mais complicado, porque aqui é tu por ti só, então não tem como pedir muita ajuda. Aqui ,tu ti viras sozinho em tudo. Mas às vezes tem sempre alguém que ti ajuda, aquele que salva a lavoura, sempre tem alguém disposta a ti ajudar. Aqui eu acho como as pessoas são mais esclarecidas existe uma grande quantidade de pessoas que querem ajudar e poucas pessoas que não querem ajudar. Eu acho para minha felicidade encontrei algumas delas [...] Os colegas da minha classe são mais complicados, porque têm uns que peço ajuda e não ajudam, é difícil encontrar ajuda na sala, salve um ou outro. Eu entendo, talvez estejam ocupados ou estejam fazendo outra coisa que não possa esperar. Ou, talvez, não saibam como ajudar, por que muitas pessoas não ajudam porque não sabem como; elas têm medo de atrapalhar, quando a questão é ao contrario – se tu não sabes ajudar, nós mesmos vamos dar as coordenadas do que tem que ser feito.

Afirmou ter boa relação com professores: cobram, parabenizam no momento certo e flexibilizam o prazo em função da dificuldade motora. Ele verbalizou:

Os professores me veem como qualquer pessoa normal me cobra quando tem que ser cobrado, me parabenizam quando tem que ser parabenizado. Eu acho que tem que ser assim. E eles entendem quando digo que não vou conseguir fazer a tempo o trabalho, porque tenho tal dificuldade com a digitação ou com a escrita.

Em relação à comunidade, ressaltou que dificilmente ocorre de ser ajudado para locomoção, ele disse:

As pessoas ti veem passando pela passarela, tu tens que chamar a pessoa; nada é mais constrangedor do que tu chamar a pessoa que tá passando para ti ajudar, é constrangedor isso. Olha é como tu disseses “olha eu não consigo, vem cá me ajudar”. Mas, eu acredito que todo mundo precisa de ajuda alguma vez na vida. Não só na universidade, mas na rua também. A sociedade está assim, é o medo, é o medo de não saber como proceder na situação que deixa a gente estagnada, eu mesmo já vivi situações assim.

Paulo

Nasceu em 1991, tem 23 anos, é do sexo masculino. Reconhece-se como de cor parda. Apresenta deficiência física congênita (mieolomeningocele ou espinha bífida). Adota o catolicismo como religião. É solteiro e não tem filhos. Estudante do Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA. Participa de um programa social do governo federal, que lhe fornece um benefício (renda) de um (1) salário mínimo. Exerce atividade remunerada: ministra aulas particulares de matemática, tem uma media de 20 alunos. Tem acesso à saúde pública, usa o transporte público.

O núcleo familiar é formado por cinco (5) membros: ele, a mãe e o irmão, a cunhada e a sobrinha. A mãe é dona de casa, o irmão trabalha na SESMA. Tem residência própria.

A mielomeningocele atingiu a parte inferior e a fala. Fez reabilitação (fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia) dos cinco (5) até vinte e um (21) anos. É usuário de cadeira de rodas.

Cursou o ensino fundamental e médio no período de 1998 até 2010 em uma escola privada. Foi muito sucinto em seu depoimento. Comentou o bom relacionamento com os professores e o relacionamento negativo com os colegas, afirmou que esses não o respeitavam. Citou alguns episódios negativos ocorridos entre ele e seus colegas de escola. Vejamos sua fala:

Dos professores, todos eram atenciosos comigo e me ajudaram na aprendizagem; tenho lembranças boas. Não havia muito respeito dos colegas; na 6ª série, na aula de educação física, um aluno mexeu comigo, e falou mal minha família, aí dei uma cotovelada nele, e com a cotovelada que dei nele, ele era gordinho, ele teve falta de ar, foi nós dois para diretoria, não mexeu mais comigo. Na 8ª série, alguns alunos bagunceiros, pegavam minha cadeira e rodavam e rodavam ou corriam com ela em linha reta. Eu ficava triste; aí, eu não quis mais estudar, depois passou.

Afirmou que não teve problemas de aprendizagem; gostava das matérias matemática e física. Na escola, não havia acessibilidade, como corredores, rampas, etc. Vejamos sua fala: "Nunca tive dificuldades em nenhuma disciplina, eu sempre estudava, nunca fiquei reprovado [...], gostava mais das matérias matemática e física. Não tinha rampa fora e dentro da escola". Sobre o ensino médio, priorizou em sua narrativa a relação negativa com os colegas, afirmou que sofreu atos de agressão dos colegas, com brincadeiras de que não gostava e ficava triste. Comentou que tem boas lembranças dos professores. Afirmou que não havia acessibilidade na escola. O participante nos diz:

No ensino médio, no 1º ano eu era mais quieto, tinha uns três alunos bagunceiros, tinham uma brincadeira agressiva, empurravam minha cadeira no corredor da escola e uma vez eu cai, era uma brincadeira agressiva, pedia para pararem e eles não paravam, era constante. Eu tinha 15 anos, era constante a agressão que faziam comigo. Uma vez, um menino desse grupo espirrou no meu olho, eu não reagi, contei para minha mãe, professora e diretora, ele levou advertência e não foi expulso.

Entrou na UFPA em 2013, faz o curso no turno da noite. Ressalta a boa convivência na instituição. Ele verbalizou:

A aceitação é melhor. Me dou bem com professores e colegas, me dou bem com todos. Tenho grupo de estudo e trabalho. Esse grupo é o mesmo desde que entrei na UFPA, a convivência é boa. Com esse grupo faço os seminários, os trabalhos, etc.

Indica como negativo na UFPA, a falta de infraestrutura e de acessibilidade (poucas rampas, mal feitas, falta vagas para o carro para deficientes, só um elevador). Vejamos sua fala: "O que é negativo aqui é a falta de infraestrutura. Faltam rampas, principalmente em dois laboratórios: para ensino de ciências e sala audiovisual. As rampas são mal feitas, falta vagas para o carro para deficientes, só tem um elevador."

Afirmou que hoje não escolheria outro curso, se identificou com a que escolheu, é bom. No início queria mudar para licenciatura em matemática, para dar aulas no ensino médio e não para crianças. Hoje não mudaria.

José

Nasceu em 1981, tem 33 anos. Reconhece-se como de cor parda, é do sexo masculino. Sua religião é adventista. É divorciado e não tem filhos. Apresenta paraplegia física adquirida aos 25 anos decorrente de AVC na medula e má formação venosa no cordão medular. Fez duas operações, após a 1ª operação teve trombose em função do excesso de cafeína. Em 2006, parou de andar. Teve crise de depressão. Fez tratamento no Sarah, em São Luís. Após essa situação, mudou sua alimentação, seguiu as orientações da nutricionista, optou por ser vegetariano. A alimentação é algo importante para ele. Estudou (por conta própria) por aproximadamente cinco (5) anos a relação entre sua doença e alimentação, concluiu que aproximadamente 80% do agravamento da doença que o deixou paralítico estava relacionado à alimentação.

Estudante do curso de Nutrição da UFPA. Trabalha como auxiliar administrativo na prefeitura de Marituba. Tem acesso à saúde pública, usa o transporte público. Antes do problema de saúde era gerente em uma fábrica de alimentos.

Sobre a família, no nível de escolaridade o pai tem o fundamental incompleto e a mãe tem nível médio completo. Tem residência própria. A renda familiar é de dois (2) salários mínimos. Tem residência própria, em Marituba.

Em 2013, começou a trabalhar na prefeitura de Marituba e decidiu voltar a estudar. Em 2014, fez o ENEM, conseguiu a média para ser selecionado, foi aprovado para UFPA, para o curso de Nutrição. Não utilizou no ingresso a seleção por cota para aluno com deficiência. Escolheu esse curso em função de sua condição, que está relacionada com a alimentação.

Em sua narrativa sobre o ensino superior enfatizou os problemas que teve no Instituto de Ciências Biológicas (ICB), relacionado à falta de acessibilidade, ao contexto social negativo e às atividades pedagógicas. Enfatizou que no ICB não havia acessibilidade: não havia rampas; salas e laboratórios eram no andar superior; elevador sem funcionar e o banheiro adaptado era usado como depósito.

Disse que foi muito desrespeitado e maltratado por diretores e professores do ICB por exigir seus direitos de acesso e frequência às salas de aula e laboratórios. Teve que lutar muito para conseguir as condições para o ensino-aprendizagem. Professores não queriam dar aula embaixo, ou pela falta de laboratório no andar de baixo, ou por não querer dar aula no andar térreo. A direção alegava que ele não tinha entrado no sistema de cotas. Por conta da falta de acessibilidade física no ICB, teve que solicitar reunião com a diretora de ensino e o NIS (Núcleo de Inclusão Social). Ele diz:

Tive muitos problemas, com o ICB, faltou sensibilidade à minha questão por parte dos professores e direção; houve falta de apoio e de sensibilidade no ICB. Lá não tinha rampas, salas, laboratório era na parte de cima, o banheiro adaptado era usado como depósito. Achei uma falta de respeito à forma como me tratavam no ICB, cobrei como um direito. O ICB não procurou facilitar meu acesso e minha vida. O argumento que a direção usava é que não entrei no sistema de cotas. Tive muitos problemas no ICB em relação ao fornecer condições como sala, laboratório, rampa, calçada, acesso ao laboratório [...]. Tive que solicitar reunião com a diretora de ensino e do NIS (para ter as condições de acesso a UFPA, como sala, laboratório, rampa). A diretora do NIS (profa. Rose Prado) tomou conhecimento de mim e da situação no ICB através de uma reunião do Centro acadêmico e mediou a situação, a professora Rose solicitou a liberação do banheiro adaptado que era usado como depósito.

Afirmou que o ICB mudou depois que chegou, principalmente depois da reunião com a diretora de ensino. Teve várias reuniões com a diretora de ensino, eram reuniões calorosas, ameaçadoras, ele cobrava resposta, principalmente na questão de acesso. O argumento usado pela direção é não ter entrado pelo sistema de cotas. Ele relatou:

O ICB até agora modificou poucas coisas. Falta transformar um laboratório de informática; o laboratório de pesquisa precisa colocar para baixo. A cobrança no ICB foi constante - a falta de acessibilidade: elevadores, rampa, calçada, o acesso ao laboratório de informática e de pesquisa.

Em seu depoimento destacou que ficou prejudicado em seu aprendizado e avaliação por conta dos conflitos no ICB, vejamos sua fala: "No ICB já tirei 2,5 na matéria embriologia por conta da situação negativa criada [...]".

Quanto ao convívio com os colegas, afirmou que de forma geral tem apoio. Ele nos diz:

De forma geral os alunos ajudam no ICB, mas tem um aluno que faz pouco caso, é um aluno dá problema, é implicante, como por exemplo, não é cooperativo, é autossuficiente, acha que não posso cooperar, ou então impede a passagem no corredor. Evito entrar em confronto com ele. No ICB, 50% as pessoas não ligam, 50% ajudam.

Destacou a questão da falta de acessibilidade no acesso ao transporte público: "Outro problema é a falta de acessibilidade para pegar ônibus na UFPA, o terminal rodoviário da UFPA, no 3º portão não tem acesso, tem que ir por baixo".

Afirmou que, na Faculdade de Nutrição (FANUT), é bem diferente, tem acessibilidade e foi tratado com respeito e consideração. Na FANUT tem elevador, banheiro adaptado (grande, com acessibilidade, limpo e o tempo inteiro aberto). Há locais em que não existe rampa, não tem acesso, ele passa por que tem habilidade, chamou a direção da faculdade de nutrição e o diretor disse que já fez o ofício para providenciar. Na FANUT, as pessoas o trataram muito bem, com respeito e consideração e isso teve um impacto positivo na sua aprendizagem e avaliação. Vejamos sua fala:

Na FANUT há respeito aos alunos com deficiência, os espaços para deficientes são respeitados, há consciência de professores e alunos. Minhas medias são 9,5 e 10 pelo ambiente positivo, receptividade e disponibilidade, isso faz aprender melhor, o que não aconteceu no ICB. Na FANUT há respeito dos alunos e professores comigo.

Nazaré

Nasceu em 1954, tem 60 anos, sexo feminino. Com dois (2) anos teve poliomielite. Reconhece-se como de cor parda. É casada, tem quatro filhos, uma renda familiar de dois salários mínimos e renda individual de um salário mínimo. Seus pais, já falecidos, tinham o ensino fundamental incompleto. É estudante do curso de Pedagogia.

Passou 15 anos sem andar. Após muitas cirurgias e tratamentos de reabilitação (inclusive no hospital Sarah em Brasília), aos 16 anos, começou a andar de muleta e bengala. Ao longo do seu desenvolvimento fez 42 cirurgias; com as operações e os tratamentos andou com o auxílio. Aos 40 anos sofreu um acidente com queimaduras graves, a partir daí se tornou usuária de cadeira de rodas.

Começou a estudar em 1961 aos cinco (5) anos em uma escola próximo de sua casa. Rememora pessoas que tiveram marcas positivas em sua vida escolar: o diretor da primeira escola e o seu pai. Sempre foi acolhida e respeitada pelas professoras. Com os colegas as relações foram mais difíceis. Tinha boas notas, nunca ficou reprovada.

Na escola primária, lembra das atitudes do diretor, foi algo marcante em sua vida. O diretor era amigo dos pais, eles pediram para aceitá-la na escola. O diretor reuniu a turma, a professora e apresentou-a. Ele disse a professora que ela precisava ser carregada todos os dias, no retorno a casa. Nessa época, não tinha cadeira de rodas. No 1º ano, o pai a levava no colo e o diretor a trazia para casa. Quando ela passava de ano, o diretor ia à outra sala e a apresentava no colo para professora nova e dizia a mesma coisa – “olha ela precisa ser levada para casa, a mãe traz, mas nós nos comprometemos a levar ela para casa” e assim foi até a 5ª série. Afirma que deve ao pai e ao diretor a formação, enquanto pessoa. Como narrou Nazaré:

No 1º ano, foi só no colo, meu pai levava e este diretor me trazia no colo para casa. Esse diretor tem que ser copiado por qualquer pedagogo. Olha só a vantagem de querer ajudar uma pessoa que não podia andar e queria estudar. Olha só como ele foi bom, se destacou por essa diferença. [...] O professor reuniu a turma e me apresentou a turma, fui carregada é claro, né, e disse que eu precisava ser carregada todos os dias, ida e volta, né. Eu não tinha cadeira de rodas. Quando passava de ano, ele próprio ia na outra sala me apresentava para professora nova, porque mudava de professor e dizia a mesma coisa: “olha ela precisa ser levada para casa, a mãe traz, mas nós nos comprometemos a levar ela para casa”; e assim foi até a 5ª série.

As situações de relacionamento positivo com as professoras foram narradas com maior frequência por Nazaré. Lembra que as professoras eram boas, não faziam diferenças. Elas carregavam-na para ir ao banheiro e para o lanche. Tinham muita paciência. Havia uma professora que achava ruim, porque, às vezes, ela tinha que trazê-la para casa, quando o diretor não podia e ela era pesada.

As professoras eram legais, não faziam diferença. Elas tinham que me carregar ao banheiro, para o lanche, tinham muita paciência comigo. Olha tinha uma professora que achava ruim, porque, às vezes, ela tinha que me trazer para casa, às vezes por impedimento o diretor não podia ir, e eu era pesada né mana!

Outra pessoa marcante na vida de Nazaré foi o pai. Ele foi o grande incentivador para frequentar a escola e não aceitar ser discriminada. Nos primeiros anos, ela não andava e não tinha cadeira de rodas. Ele ou a mãe levava-a na escola. Após o primeiro ano de escola o pai fez um carrinho de mão, para leva-la na escola. Afirmou que era querida pelo pai, ele não deixava se sentir discriminada. Vejamos sua fala:

Meu pai era um grande homem. É a ele que eu devo e a esse professor a minha formação, enquanto pessoa. Papai fez um carrinho de mão com rodas, ai ele me levava no carrinho de mão ou mamãe me levava para escola no carrinho. Meu pai era carpinteiro e fez o carrinho, ele tinha 14 filhos. Isso estou contando até minha 5ª serie. Eu era querida, pois meu pai não deixava me sentir, ele dizia “você é normal minha filha, você só não anda”, mas você é normal, então eu me sentia normal; pois meu pai me educava de que eu não tinha nenhuma deficiência, eu apenas tinha limitações e que minha cabeça era boa, só as pernas não eram.

Ressalta as experiências negativas com os colegas da escola, discriminavam-na, escutava piadas sobre sua deficiência, era apelidada, levava na brincadeira. Diz que sofreu um pouco de bullying. Nazaré afirma que "sentia diferença nos colegas, eles não se aproximavam". Comenta o que faziam:

Porque tinha algumas piadas sim, né, eu escutava piadas sobre mim, era apelidada de pé de bola, porque meu pé virava assim, meus colegas me chamavam assim, mas ai eu levava na brincadeira, entendeu? Eu escutava e não dava bola. Ou então diziam brincadeiras como “olha teve briga para ali, olha como ela tá e apontavam para mim”, na brincadeira sabe? E eu escutava e não dava bola, um pouco de bullying. Meu pai me educava de que eu não tinha nenhuma deficiência, eu apenas tinha limitações e que minha cabeça era boa, só as pernas não eram boas.

Afirmou que o aprendizado era fácil para ela, não repetiu nenhum ano, ensinava os colegas. Na escola, tinha aula de violão e fazia teatro, o diretor o colocava. Ela fazia o fundo musical e nas peças de teatro, pela sua deficiência, era sempre a bruxa, a madrasta ou o lobo mau. Como ela narrou:

Entre com cinco (5) anos e com dez (10) anos terminei a 5ª série, eu era muito inteligente, era muito fácil para mim, eu ensinava, fazia os trabalhos dos colegas, eu dava aula em casa para os colegas, não repeti nenhum ano, mas parei para fazer as cirurgias [...]. Eu me lembro de que era uma aluna prodígio, eu ajudava os colegas, fazia as tarefas para eles [...].

Tinha aula de violão porque esse diretor me colocava. E eu acabei me destacando, porque nas peças de teatro eu que fazia o fundo musical; mas também nas peças como eu tinha a deficiência eu era sempre a bruxa, a madrasta, o lobo mau só pela minha deficiência. Na hora eu gostava, só que, com o passar dos anos, eu me lembrei de que se eu era escolhida por esses papéis era por causa da deficiência, porque eu comecei a andar depois, mas com defeito né.

Com onze (11) anos parou de estudar para fazer diversas cirurgias, o pai decidiu que ela tinha que melhorar sua condição. Aos 16 anos retornou a escola para fazer o 2º grau em uma instituição militar. Relembra as experiências negativas com os colegas (eles riam e faziam bullying com ela), o pouco apoio recebido da escola, a falta de acessibilidade (a sala era no andar de cima) e a amizade feita com um professor. Esse professor lhe apoiou, denunciou na diretoria o bullying que estava sofrendo e abriu as portas profissionais. Ela narrou:

Com 11 anos tive que parar de estudar para fazer as cirurgias, porque meu pai optou de eu melhorar minha condição. Com 16 anos, já comecei a andar melhor com bengala e voltei a estudar, meu pai conseguiu através de um primo que era da marinha me matricular na escola da marinha. Fiz três anos na escola da marinha, chamava ginásio científico, não sei se ainda existe. Com 19 anos mais ou menos terminei o ensino médio. Olha só, velha já, e lamentando, porque a doença me encolheu, me tolheu de já estar formada hoje.

[...] Na escola militar era ruim, pois tinha que subir escada e na escola militar era muito homem, muito soldado, eles faziam muita gracinha comigo, faziam muita piada, sofri muito bullying. Lembro muito disso, me chamavam de perna torta né e minha sala era em cima, quando estava subindo com aquela dificuldade né com a bengala riam de mim, lá embaixo, ficavam vendo minha calcinha. Eu andava muito de calça comprida por causa disso, tinha muita vergonha por causa das cicatrizes, fiquei muito marcada nessa época.

[...] Na escola, não tinha ajuda, era ti vira, dá teu jeito, chegava em casa contava para o pai e pedia para trocar de escola. Meu pai dizia: “já ti falei: você não é isso que eles falam, depende do que está pensando, você não vai deixar de ir, por causa dessas piadas”, aí ela eu me conformava.

[...] Fiz também amizades né, fiz grandes amizades, não só inimizadas e uma delas foi um professor: ele levou para diretoria o bullying que estava sofrendo lá. A partir daí mudou bastante, porque eles me trocaram de turma, passei para noite, foi melhor. Esse professor me abriu as portas profissionais. Na época fazia curso de datilografia com um tio meu. Aí, ele disse: então tu fazes fazer meus trabalhos e começou a me dar os trabalhos para eu digitar. Daí, nasceu uma amizade. Ele me pagava pelos trabalhos. Um ano depois ele me levou para trabalhar no colégio Ideal como datilógrafa, foi meu 1º emprego.

Em 2013, fez o processo seletivo para cursar pedagogia na UFPA e foi aprovada. Entrou na UFPA através do ENEM em 2014, aos 60 anos. NA FAED (Faculdade de Pedagogia), disseram que sua turma iria começar só no 2º semestre. O que ela nos diz:

Passei na UFPA pra pedagogia. Cheguei lá, me colocaram no segundo andar e aí perdi o semestre inteiro. Disseram que minha turma iria começar só no 2º semestre, pois o elevador estava quebrado e não tinha como me alocar. Perdi o semestre. O chefe de turma se prontificou a descer com a turma. Fui seis vezes na FAED e não resolvi nada. Agora estou em outra turma, agora a minha turma é 414. A turma que eu era está no andar de cima, eu atrasei por seis meses o curso por conta da UFPA. Uma profa. da pedagogia ficou indignada, e disse: procura teus direitos; isso é inconstitucional, vai procurar um advogado. Fui eu e meu e marido me matricular dia 23 de janeiro, fomos seis vezes lá, e eles diziam que minha turma só iria começar no 2º semestre, porque não tinha acessibilidade, não tinha elevador para poder assistir aula. Mudei de turma por causa disso.

Afirmou que a dificuldade maior é a acessibilidade e que a UFPA precisa melhorar muito. Reclamou dos banheiros não acessíveis, das rampas inadequadas ou da inexistência delas e da falta de manutenção das passarelas. Vejamos sua fala:

Os banheiros para deficiente não funcionam, e isso causa constrangimento, uso garrafa pet para as necessidades fisiológicas pela dificuldade de acesso ao banheiro da UFPA. Quando vou ao banheiro do ver-o-pesinho, tem um banheiro adaptado, mas não tem condições de usar, senão vou cair. Desde setembro, interditaram meteram uns pregos na porta para ninguém abrir. Agora que tiraram a interdição não tem como usar [...].

[...] a gente fica apertado para fazer as necessidades, é uma grande deficiência ainda. O banheiro para deficiente está interditado. Outro dia fui lá para usar, estava apertado, mas as alças estavam soltas e o vaso solto, não tem como se segurar. É uma falta de respeito. Vou ti mostrar o que faço para fazer xixi, tenho que adaptar uma garrafa pet e levo na bolsa porque não tem banheiro adaptado na UFPA: fico envergonhada, vou num banheiro comum, dou um jeito na minha cadeira, às vezes molha a roupa, fica com mau cheiro, porque não tem como fazer xixi no banheiro adaptado [...].

[...] A rampa é tão íngreme e alta, tem uma inclinação que não consigo descer sem ajuda de alguém, não consigo descer sozinha, a cadeira vai virar comigo, tem alguém para que segurar para mim. Já imaginou eu ter que depender de alguém só para subir uma rampa? Mal feita né. Tem uns buracos terríveis na passarela que a cadeira cai, se alguém não segurar a gente, a gente cai mesmo, outro dia quase que caio na passarela. A acessibilidade é terrível: banheiros, rampa, o próprio piso tem buracos, é uma coisa tão barata para fazer serviços gerais, só colocar umas massas, não há manutenção. Na minha sala não tem rampa para cadeira subir, é um degrau para subir, tem que dar seu jeito para subir na sala.

Disse que não teve nenhum contato com a direção da FAED, que não se preocupou em verificar essas coisas, quem a ajudou foi o representante da turma. A relação com professores e colegas é boa demais e elogiou o contato com os funcionários e guardas de segurança. Vejamos seu comentário:

É outro nível de escolaridade, de visão também, as pessoas veem com mais respeito as pessoas com deficiência, principalmente no curso de pedagogia que, desde cedo, começam a aprender a questão de aceitar o aluno. Os professores me veem com respeito e consideração. [...] A relação com os colegas é ótima, muito legal, a coisa mudou para melhor, existe tipo uma comunidade, todo mundo querendo ajudar, todo mundo preocupado, quando não apareço, os colegas ligam e perguntam se preciso de carona, para não faltar aula. Eles conseguiram através de outro departamento uma mesa, não tinha carteira adaptada, eu usava a perna como mesa. O representante conseguiu uma mesa adaptada, pois eu escrevia na perna [...].

Os funcionários me tratam bem, são muito educados, são muito atenciosos, sinto uma preocupação diferente em ajudar as pessoas com deficiência lá na UFPA, muita gente preocupada. Até os serviços gerais, o pessoal da segurança me ajuda ficam perto dela, até seu marido chegar.

Em relação à aprendizagem enfatiza que não tem maiores dificuldades, tem algumas dificuldades normais, pois estava muito tempo parada, mas é ótimo. E reafirma que só a acessibilidade não é boa, é difícil.

João

Nasceu em 1990, tem 24 anos, sexo masculino. Apresenta deficiência física desde o nascimento, teve anoxia cerebral, o que resultou em paralisia cerebral e atingiu membros inferiores, coordenação e equilíbrio. Reconhece-se como de cor branco. Não possui religião. É solteiro, não tem filhos. Estudante do curso de Psicologia da UFPA. O núcleo familiar é formado por quatro (4) membros: ele, os pais e o irmão. No nível de escolaridade, o pai tem ensino médio completo, a mãe possui nível superior completo e o irmão nível universitário incompleto (também estudante da UFPA). Tem residência própria. A renda mensal familiar é entre 3 a 4 salários mínimos, não tem renda mensal individual.

Frequentou a APAE de Castanhal de 11 meses aos 11 anos, onde fez tratamento. Com sete (7) anos aproximadamente foi para o Hospital Sarah de São Luiz fazer reabilitação. Comentou que a fisioterapia o ajudou muito, não sustentava o pescoço, conseguiu sentar sozinho com sete (7) anos.

Entrou na Educação Infantil com três (3) anos em uma escola privada. Lembrou-se da boa relação com as professoras e que as atividades que envolviam a coordenação motora fina eram complicadas. Ele verbalizou:

Lembro que as professoras eram bacanas. [...] e lembro também de um exercício que tinha uma folha com linhas verticais para cortar em cima e era péssimo com isso, saia tortinho, sempre tive dificuldades com essas coisas de coordenação; para pintar também tinha dificuldade, pois uma das coisas afetadas foi coordenação, então a coordenação motora fina, era mais complicado [...].

Frequentou varias escolas no ensino fundamental. Lembrou-se da 2ª escola: a atitude protetora da diretora, todos se conheciam e se davam muito bem, os pais tiraram-no dessa escola na 5ª série, com a justificativa que não era uma escola que representava o mundo real, era uma escola muito protetora. Ele disse:

Era tudo aconchego todos se conhecia e se davam muito bem, era tipo coração de mãe, a diretora era muito protetora. Tanto que quando meus pais me tiraram na 5ª série, com a justificativa que não era uma escola que representava o mundo real, era uma escola muito protetora. Era assim: todos são filhos da diretora, tudo era bom, o lanche era bom. Fiquei até a 5ª série.

Comentou sobre as professoras "eram legais, não tenho nenhuma coisa marcante negativa, aliás, a vida toda não tive nenhuma coisa negativa dos professores por conta da deficiência".

E sobre a convivência com os colegas lembra: "Os colegas dessa época, na terceira escola (2ª série) era tudo família, a família tal, sabe aquela coisa: a família tal, era tudo aconchego, todos se conheciam e se davam muito bem."

Aprendeu a ler na alfabetização, sua dificuldade maior era em atividades de coordenação motora fina, como nas aulas de desenho geométrico, os professores eram flexíveis na avaliação. Nos trabalhos, não ficava para escrever nas cartolinas, por considerar a letra feia. Ele adotou a letra de forma a partir da 7ª série em diante por ser mais fácil para ele. Ele relatou:

No fundamental, tive aula de desenho geométrico, tinha que desenhar as formas geométricas, era complicado. Os professores eram generosos, eu demorava bem mais que os outros. Tinha uma professora na 6ª série, sempre considerava a não perfeição, não saia legal; para mim, era complicado o desenho, era chato, pois demorava mais que os outros a fazer. A flexibilidade era pela aceitação do que saía, o desenho não saía tão exato, as linhas não saíam tão na reta, às formas não fechavam, era complicado o uso de compasso, então os professores, principalmente da 6ª série a 8ª série eram bem flexíveis e tinham essa consideração. Eu me lembro de que nos trabalhos não ficava para escrever nas cartolinas, pois minha letra era horrível. Tanto que hoje minha letra é de forma, da 7ª série para frente, eu adotei a letra de forma, pois a cursiva era muito complicada, feia. Faço a diferenciação entre maiúscula e minúscula usando o tamanho, se for maiúscula coloco o tamanho maior.

Comentou sobre a educação física, especificamente as aulas de natação e a dificuldade em trocar de roupa.

Uma dificuldade foi à natação, pois tinha dificuldade em trocar de roupa, por conta disso ia poucas vezes. Até hoje só troco a roupa na cama ou deitado, e como não tinha isso, ia poucas vezes, às vezes o professor me ajudava. Nessa época, eram todos muito legais, sempre solícitos.

Relatou sobre acessibilidade complicada nos primeiros anos (de 1ª a 4ª série), pois resolveram que ele ia ter uma carteira especial; a carteira dele tinha uma mesinha e coisinha a mais e isso gerava certo ciúme dos colegas, quando ele faltava era disputado para sentar. Recordou outro fato ocorrido na 8ª série em que pela falta de acessibilidade da escola, sofreu constrangimento da turma. Vejamos sua fala:

Nessa escola, a turma na 8ª série já tinha condições de ir para o andar de cima que tinha ar condicionado, então para não ter que subir todo dia, ficamos no andar de baixo, que só tinha ventilador, aí eu escutava a turma dizer: "se não fosse o Tulio

estávamos no andar de cima”, e às vezes era nítido que eu estava ouvindo, eles percebiam que eu ouvia, mas eles não estavam nem ai, parece que era para ver se eu me tocava. Ai, minha família fez pressão na escola para colocar ar condicionado e no fim das contas colocaram ar no andar de baixo. Nessa escola aula de vídeo eram todas para cima, ai para subir tinha que me colocar no colo ou me ajudar a subir, isso era mais marcante.

Começou em 2006 o ensino médio, estudou em duas escolas. Ele diz: "No ensino médio uma coisa marcante foi à educação física, eu não podia fazer, sempre fazia trabalhos sobre esportes, no ultimo ano, descobri uma lei que dizia que não precisava cursar a educação física."

Expôs sobre a falta de acessibilidade na escola:

A acessibilidade era complicada, a escola não tinha acessibilidade. As rampas eram bem altas sem muito apoio, improvisadas, sem obedecer a inclinação, tanto quer não conseguia sair sozinho da sala. Era tipo assim se tinha uma coisa alta, eles colocavam qualquer coisa para servir de rampa, mas sem calculo, nada, era uma coisa bem grosseira; e sempre precisava de ajuda, pois se fosse sozinho era queda na certa. Na 2ª e 3ª serie, na escola que eu estudei era bem complicado, era fora do nível da rua, tipo assim o nível da rua e um e a escola estava mais acima. E alguém me ajudava, nessa época andava com andador, usei dos sete (7) anos até, só que andador cansava muito, ai indicaram para usar para longas distancias, em 2006 compramos a cadeira, ai já não quis usar a o andador. Em casa, ando com andador e segurando nas paredes.

Contou uma situação ocorrida com colegas:

No 2º ano, uma colega me disse “um borá Tulio vou ti dar um cavalo de pau contigo no meio do intervalo”, fomos, e a cadeira virou e eu morri de rir, fiquei super me divertindo e depois as pessoas falaram mal dela, brigaram, ela teve que se esconder. Tinha certa competição na escola, para brincar com a cadeira do Tulio, pois às vezes eu conseguia sair da cadeira de rodas e ir para mesa e cadeira escolar.

Sobre o ensino superior, começou sua narrativa explicando como foi seu 1º processo seletivo, suas experiências no 1º curso (em Castanhal), a desistência pela falta de acessibilidade e organização do curso intervalar e o novo processo seletivo. Em sua fala priorizou a falta de acessibilidade da UFPA.

No vestibular, não teve dificuldade. Passou na UEPA (curso de licenciatura em matemática em Igarapé Açu) e na UFPA (curso de licenciatura em matemática – Campus de Castanhal, na modalidade intensivo). Trancou a UEPA e cursou dois semestres, no curso de matemática intervalar na UFPA. Pensava fazer psicologia, mas não havia esse curso em Castanhal e como já dava aula no ensino médio de matemática, decidiu fazer matemática em Castanhal.

Vejamos sua fala:

No curso de matemática só abriu o modulo intervalar. Foi bastante ruim, era muito complicado trabalhar com gráficos, não tinha tempo, aulas de manhã e tarde, no dia seguinte, prova de 60 questões, tudo corrido, ninguém come, ninguém dorme. Teve uma aula de cálculo I, tinha muitos gráficos de forma complexa, de forma sólida, ondas, o professor disse que tinha um programa e que eu podia usar, mas nem o professor sabia usar esse programa, ele sabia o básico do básico, além disso, eu tinha dificuldade para entender.

Comentou que na UFPA, campus de Castanhal, em 2009 havia um prédio novo que se dizia adaptado, mas muito estranho:

Tinha um prédio novo com uma a acessibilidade estranha, a rampa era só uma, péssima para subir, feita de qualquer jeito. A passarela foi feita fora a do nível da rua. O solo, a superfície perto do bloco era de seixo, era uma coisa surreal. A rampa do prédio principal, mesmo com ajuda era difícil de subir. . É bastante constrangedor a dificuldade de acessibilidade. A gente até falou com o reitor de lá para ver se melhorava. La era época de chuva, tinha buracos, o deslocamento era ruim. Ainda cursei dois semestres. Ai, desisti do curso pelas condições na época era de chuva, o deslocamento era ruim. Cursei dois semestres, era curso intervalar.

Foi difícil, ficou triste por largar o curso e começar tudo de novo. Foi um ano difícil. Fez cursinho e novo vestibular em 2011. Para campus de Belém, a alternativa era psicologia, a mãe não queria que fizesse, pois ela achava que não ia passar de novo. Estudou, ficou inseguro, usou o sistema de cotas e passou na UFPA, campus Belém.

No 1º semestre, vinha todo dia de Castanhal para Belém. De agosto até outubro morou sozinho em Belém em uma quitinete próximo a UFPA. Contratou um taxi para levá-lo à UFPA, o taxista deixava-o às 11hs, no restaurante Universitário (RU) e do RU pedia ajuda a alguém de forma aleatória para levarem para o bloco; em função da falta de segurança para usar as rampas da UFPA, vejamos sua fala:

Na época que morava sozinho aqui, o rapaz me deixava aqui as 11 hrs, no RU e do RU pedia ajuda alguém de forma aleatória para me trazerem para o bloco, porque não tenho segurança até hoje para usar essas rampas daqui sozinho, nos lugares que tem. Quando precisava vir mais cedo para o BC (biblioteca central), aí, pedia ajuda aleatoriamente para ir para o RU.

Cursou o 1º semestre até outubro de 2011, depois teve um problema sério de saúde, o que o levou a trancar a UFPA, só retornou no 2º semestre de 2012. Comentou sobre a questão de precisar de ajuda na locomoção: "Depende do momento, já tive diversos momentos de crise, tem momentos que estou *ti boa* e penso: a minha condição é essa e pronto, tem épocas que isso me deixa bastante zangado".

Afirmou que sempre precisa de alguém para se locomover na UFPA, pois as rampas não dão condições de acessibilidade, afirma que as passarelas têm momentos que acabam sem chegar ao destino. Vejamos sua fala:

Com essas rampas, não tem condição, se fosse rampas e passarelas sem desnível, seria possível a locomoção. Os blocos são separados, tem locais que não tem ligação entre os blocos. As telhinhas amarelas tem momento que acabam, por exemplo, se vier lá do IFCH por essas coisinhas amarelas, eu chego em um ponto, perto do Ver-o-pesinho tem uma rampa imensa que é impossível descer sozinho.

Contou uma experiência negativa no caminho para o ICB que, pela falta de acessibilidade física (passarelas mal feitas, e incompletas, rampas inadequadas etc.), sua cadeira ficou atolada e precisou solicitar ajuda de estranhos para tirar. Nesse momento se sentiu mobilizado, constrangido e achava que o seu direito de ir e vir foi tolhido, vejamos sua fala:

Faz dois meses fui com duas amigas no ICB, no restaurante que o pessoal chamam de macacório, que é um bloco de salas na frente do Capacit, dizem que é o melhor restaurante daqui do básico. Fui por dentro para pegar as rampas e as passarelas de telhas amarelas, só que chega em uma parte é muito ruim, muito ruim mesmo, o pedaço que tem teto amarelinho acaba e a passarela é mais alto que o nível da grama, ai tem um pedaço de grama, um bloco de concreto alto e acaba; ai, uma meia rampa assim virada pro lado de cá, ai mais grama e outra coisa com rampa de tetinho amarelo para subir. É impossível trafegar ali, nesse dia fiquei atolado, foi preciso três pessoas para me ajudar, descemos o 1º obstáculo e eu fiquei atolado; ai, apareceu uma menina, mas magrinha que me ajudou a levantar. E eu pensei que elas iam querer voltar, mas elas quiseram continuar e foi mais dificuldade ainda. Se eu viesse por fora pela pista era possível, elas quiseram ir por dentro, e foi muito complicado. Ai, fico pensando tinha um caminho menos complicado. Ok. Mas o direito de ir e vir é para qualquer um, em qualquer espaço, nesse dia fiquei muito mobilizado, delas terem tido todo esse esforço, tentei disfarçar, achei interessante, elas irem em frente, elas disseram vamos em frente nada de voltar. Mas é bastante constrangedor, na hora eu ri, mas não é legal não.

Falou do sentimento de constrangimento de precisar de ajuda para locomoção na UFPA e diz que as vezes que pediu, as pessoas são solidárias, elas ajudam.

Se eu precisar ir para outro lugar, se for gente que conheça da minha turma antiga, ai, não me sinto constrangido; agora se precisar de gente desconhecida, ai sim. Tanto que só vou para o RU (restaurante universitário) se for alguém que conheça, na verdade só vou com o Kim (amigo).

A relação com professores é boa, não dá trabalho a mais para eles, pois não há situações que precisam ser adaptadas. Cita um exemplo: se tivesse dificuldade de enxergar, o slide teria letra maior, e isso é um problema para eles. Assim também a relação com colegas da UFPA não, não tem problema.

Em processo formativo afirmou ter saído do bloco na psicologia por licença-saúde, ainda tem várias disciplinas para pagar. Atualmente, está na turma de março de 2012; teve dificuldade de se adaptar com essa nova turma, com alguns problemas, mas, hoje, já passou. Comentou sobre o ensino-aprendizagem comenta:

As pessoas acham que só porque está aqui, os conhecimentos vão entrar automaticamente na tua cabeça e fico chateado com determinadas modos de ensino do professor, como não indicar bibliografias de livros e dizer qualquer um na BC (biblioteca Central). Eu fico emocionado quando tem um professor organizado, com cronograma, com livros na Xerox. Aqui aprendi o que é a vida. Assim também tinha dificuldade em entrar em grupos.

Sobre a relação com a direção comentou o contato com a direção do campus de Castanhal, solicitando acessibilidade física, mas não foi atendido:" a gente até falou com o reitor de lá para ver se melhorava; o solo, a superfície perto do bloco era de seixo, era surreal. É bastante constrangedor a dificuldade de acessibilidade".

Sobre as políticas de inclusão da UFPA, afirmou desconhecer. No seu processo formativo e profissional, o que lhe interessa é a clínica. E quanto aos desafios atuais estão o TCC e atividade complementar, são o que preocupam atualmente.

6. 3 AS TEMÁTICAS INTERPRETATIVAS: AS ANCORAGENS E OBJETIVAÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO

As temáticas interpretativas foram organizadas a partir dos relatos e tiveram como base a teoria das representações sociais nos seus processos constitutivos: objetivação e ancoragem.

O estudo das RS dos sujeitos propiciou o acesso aos significados que os sujeitos deram a escolarização. Esses significados estão interligados a sua sensibilidade, interesses, afetos, valores emoções, ao funcionamento cognitivo e a um contexto sócio-político (JODELET, 2009; WAGNER, 2009).

As RS são importantes para compreendermos aspectos da história de vida escolar, das políticas educacionais e praticas escolares dos sujeitos (relações sociais, as regras, valores, atividades, ambiente) em um período histórico específico.

Os processos que constituem as RS, objetivação e ancoragem são explicados a partir das condições das interações e das comunicações, com ênfase nos significados e imagens.

Pela objetivação, houve a retenção das informações do mundo exterior com um status da imagem de uma realidade objetiva. Na ancoragem ocorreu a atribuição de sentido, no qual os sujeitos descreveram o modo como às informações novas foram integradas e transformadas em redes de significação disponíveis para interpretar o real e servir de guia para compreensão e ação (JODELET, 2005).

No exame das falas dos sujeitos, percebemos que eles trouxeram lembranças e a apresentaram-nas com uma coerência argumentativa, com imagens, evocações e partilhamento de significados. Nessas narrativas ou depoimentos, conceito e percepção foram intercambiáveis e se engendraram mutuamente.

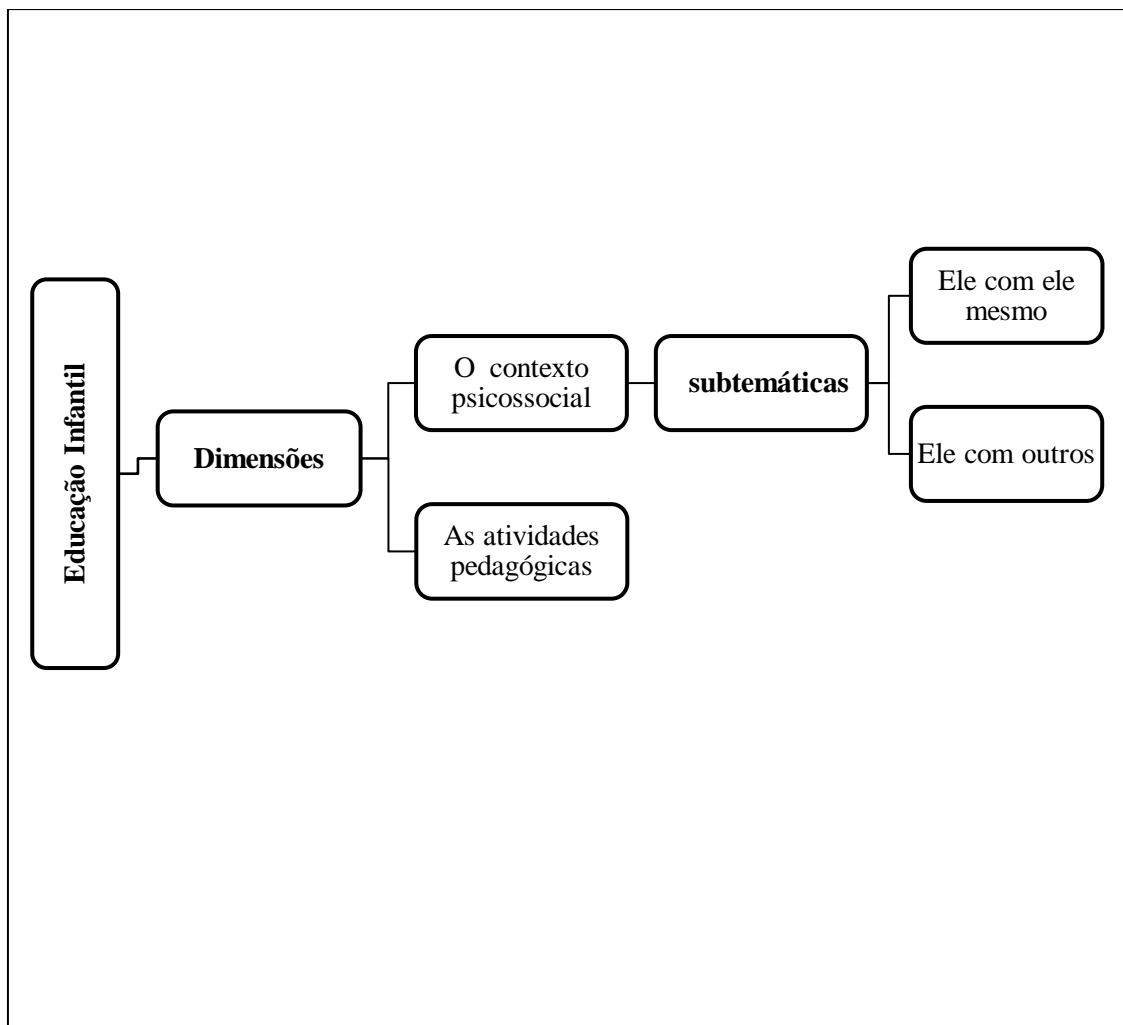
Na sistematização dos dados, inicialmente apresentamos as temáticas interpretativas (estruturadas em dimensões, subtemáticas e eixos) de cada participante. Em seguida, explicamos as temáticas interpretativas a partir dos processos de ancoragem e objetivação, considerando os critérios: 1. Consenso no grupo e 2. Interpretação das narrativas individuais dos sujeitos. Os dados foram organizados na seguinte sequência:

- Sobre a educação infantil
- Sobre o ensino fundamental e médio
- Sobre o cursinho
- Sobre o ensino superior

6.3.1 Sobre a educação infantil

Três sujeitos narraram momentos da infância na educação infantil: Maria, Pedro João. As narrativas dos sujeitos se direcionaram para *as dimensões: o contexto psicossocial (subtemáticas Ele com ele mesmo e ele com outros) e atividades pedagógicas*, conforme indica a figura 05.

Figura 5 - Tematicas interpretativas na Educação Infantil



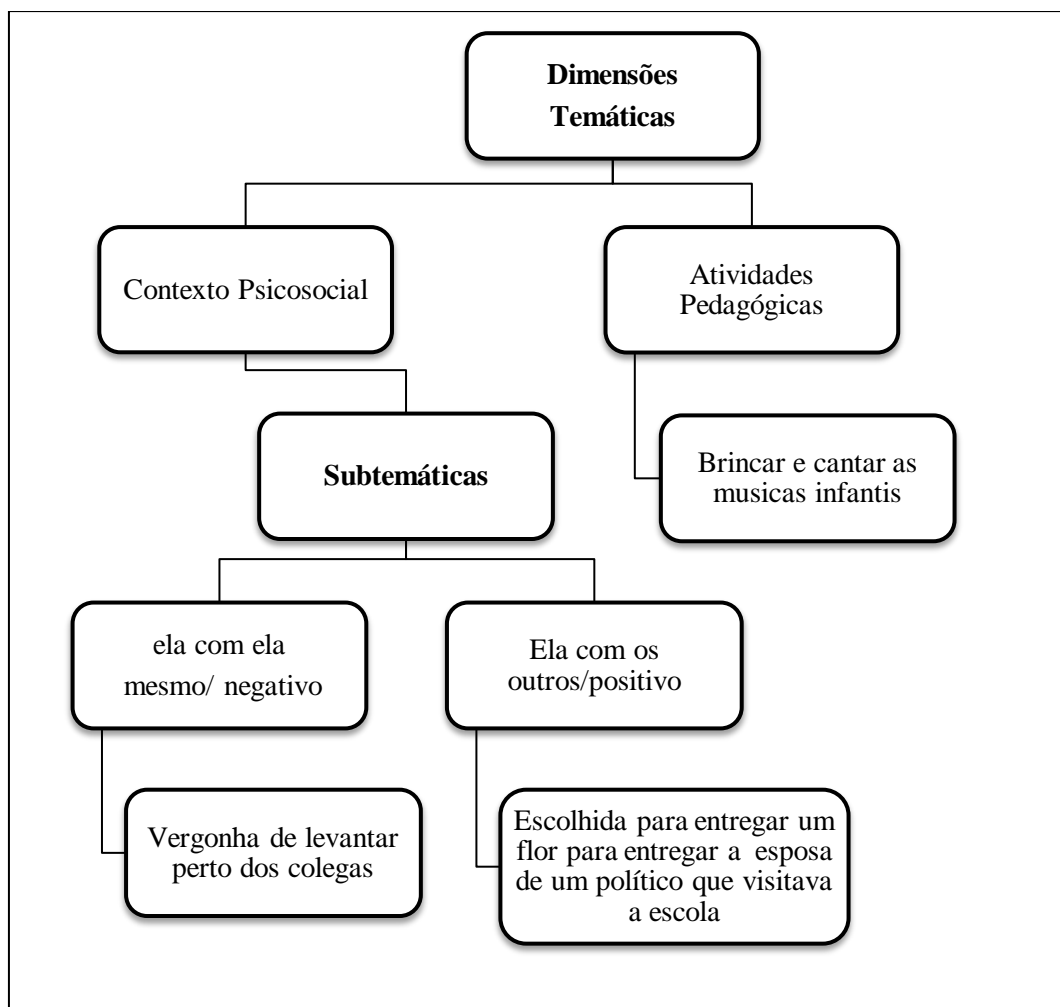
Fonte: Elaborado pela autora

6.3.1.1 Temáticas interpretativas por participante

Maria

As narrativas estavam direcionadas à *dimensão o contexto psicossocial*, (*subtemática ele com ele mesmo e ele com outros*) e *atividades pedagógicas*. O relato da participante sobre a pré-escola envolveu três situações: sentiu vergonha do próprio corpo junto aos colegas em um passeio realizado; em um evento na escola foi escolhida para dar uma flor a esposa de um político e as atividades pedagógicas realizadas na escola (figura 6).

Figura 6 - As temáticas interpretativas de Maria na Educação Infantil

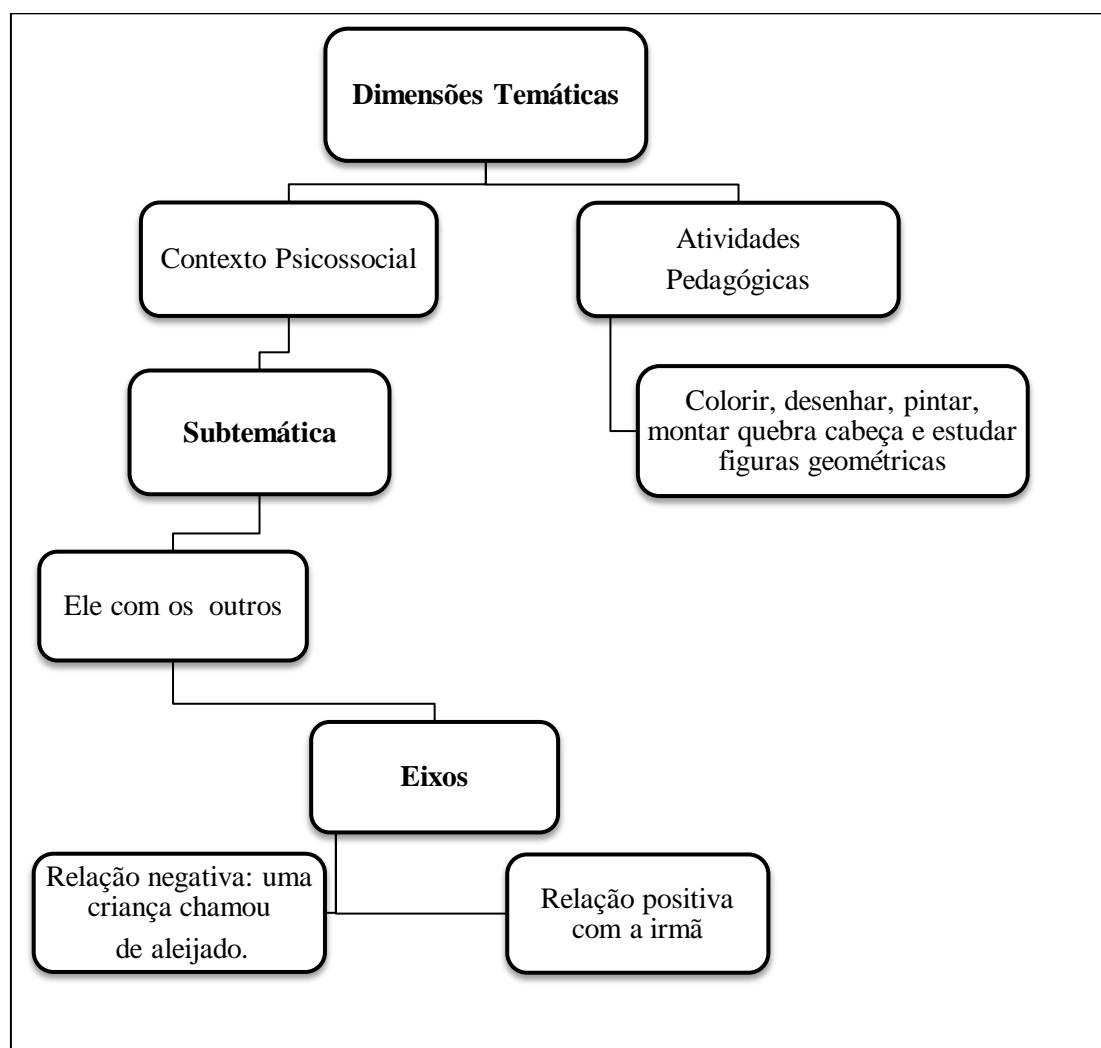


Fonte: Elaborado pela autora

Pedro

As narrativas estavam direcionadas às *dimensões o contexto psicossocial* (subtemática: *ele com os outros, eixo: relação negativa*) e às *atividades pedagógicas*. O relato do participante envolveu a lembrança de uma outra criança o chamar de aleijado, a relação positiva com a irmã; assim também as atividades pedagógicas que realizava (figura 7).

Figura 7 - As temáticas interpretativas de Pedro na Educação Infantil

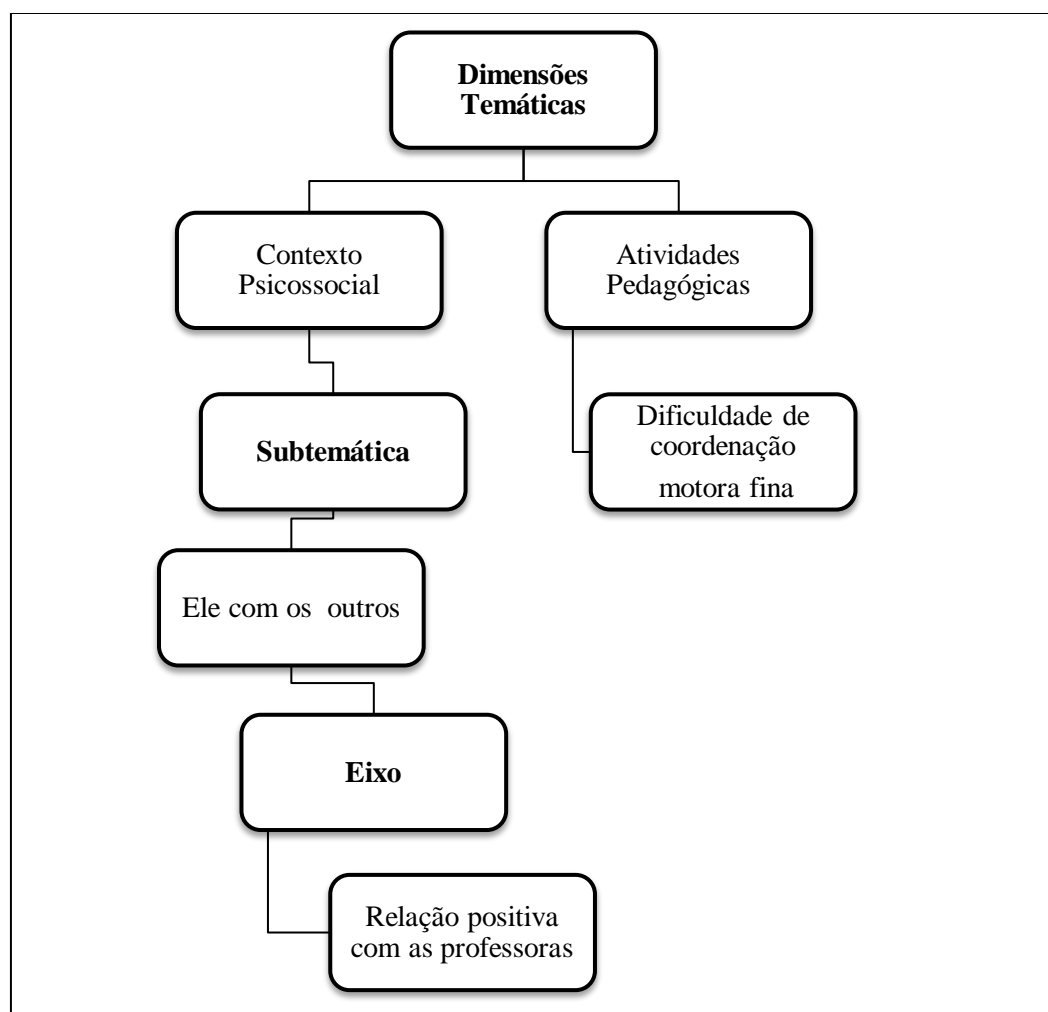


Fonte: Elaborado pela autora

João

A narrativa do participante foi direcionada para *as dimensões atividades pedagógicas e contexto psicossocial (subtemática: ele com os outros, eixo relação positiva)*. Relatou sobre as dificuldades de coordenação motora fina nas atividades da pré-escola e o convívio positivo com as professoras, conforme indica a figura 8.

Figura 8 - As temáticas interpretativas de João na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora

6.3.1.2 As ancoragens e objetivações sobre a educação infantil

Não houve consenso nas narrativas, cada participante expressou acontecimentos específicos. Desse modo, analisamos a partir do critério interpretação das narrativas individuais dos sujeitos enquanto caso único.

Maria narrou sobre as experiências na educação infantil evidenciou um sentido (ancoragem) e imagem (objetivação) na relação que estabelece com ela mesma e com o grupo: a vergonha do seu corpo no convívio com colegas da escola (figura 6). Esse sentido atribuído por Maria nos encaminha à reflexão sobre o desenvolvimento humano, as diferenças sociais e a questão do autoconceito.

Os estudos interacionistas sobre o desenvolvimento humano evidenciam a interação mútua e progressiva entre o indivíduo e o ambiente. Segundo Bronfenbrenner (1989, 1996), o ambiente afeta o desenvolvimento da pessoa e é formado por níveis estruturais que podem ser mais imediatos ou mais amplos. Envolvem desde as relações *face to face* (*microsistema*) até os valores e crenças de uma dada cultura (*macrossistema*) que são assimilados no decorrer do desenvolvimento.

Podemos sugerir que a vergonha corporal de Maria vinha de uma representação mental negativa (ou autoimagem) do próprio corpo. Na formação da autoimagem negativa houve a influência dos níveis estruturais macro e microsociais do ambiente, como os valores sociais negativos de grupos sociais (*macrossistema*) sobre a pessoa com deficiência e que foram assimilados por Maria nas relações *face to face* (*microsistema*).

Ao longo da história, a pessoa com deficiência física foi vista sempre a partir de um significado específico de diferença, entendido como anormalidade, o que foge do padrão, inferior, etc. Esse conjunto de valores e padrões sobre a pessoa com deficiência produz práticas, comandam corpos e mentes e interferem no desenvolvimento da pessoa, auxiliando a construção da subjetividade e conseqüentemente de sua autoimagem. Assim sendo, podemos supor que Maria ancorou esse sentido da deficiência física enquanto anormalidade e inferioridade, tendo uma objetivação negativa do próprio corpo.

Outro ponto a ser discutido se refere aos principais contextos de desenvolvimento da criança na fase pré-escolar: família e escola; ambas importantes para o desenvolvimento e aprendizagem, a saúde, a formação da criança e do futuro adulto. Esses contextos são a base para o desenvolvimento e auxiliam na formação dos vínculos afetivos da criança ao longo do seu desenvolvimento e, dependendo da qualidade das interações nesses ambientes, a criança poderá se relacionar com mais segurança, explorar o meio que o cerca e, conseqüentemente, construir uma autoimagem positiva. A qualidade das relações afetivas que a criança estabelece no ambiente familiar está diretamente relacionada a segurança em explorar o ambiente e a saúde mental. Se houver uma rede da solidariedade familiar e vínculos familiares positivos há maiores possibilidades de integração social da criança (BOWLBY, 1981; PETRINI, 2003).

Por sua vez, a creche e a pré-escola têm um papel fundamental no processo de formação pessoal e social da criança. Deveria ser um ambiente que proporcionasse nutrição, estimulação, afetividade e socialização, com vista a propiciar a construção da autoestima, de uma subjetividade, do desenvolvimento e de aprendizagem.

É comum uma criança com deficiência encontrar dificuldades na interação com o meio; o que poderá amenizar ou agravar essa habilidade social e suas tentativas de relacionamento social é a qualidade das relações com os adultos (pais na família e professor na escola). A relação com os adultos nesses contextos será determinante para minorar ou agravar a descoberta de habilidades e de possibilidades de interação social (BRASIL, 2006; VAYER & RONCIN, 1989).

Na narrativa de Pedro, evidenciamos dois eixos temáticos do contexto psicossocial: a lembrança de uma criança chamando-o de aleijado e isso o incomodar e a relação afetiva positiva com a irmã. Pedro, ao afirmar que não levou para o lado do preconceito a denominação da criança e sim da falta de conhecimento, não aceita o termo aleijado e tenta buscar razões lógicas para explicar a fala da criança (figura 9).

O relato de Pedro nos remete a pensar o termo usado para pessoa com deficiência física. A linguagem expressa o significado que se dá à pessoa com deficiência física: respeito ou discriminação e preconceito. O uso de termos pejorativos ou incorretos para se dirigir à pessoa com deficiência física pode ser uma forma de preconceito ou mesmo de desconhecimento. O termo aleijado sugere uma visão negativa sobre a deficiência física, com um olhar de um ser diferente com a diminuição de alguns traços, no conjunto das diferenças humanas, com uma conotação pejorativa de traços diferentes (SKLIAR, 2003, 2006).

Usar o termo técnico é importante para a construção de uma sociedade menos excludente e não expressões como aleijado, defeituoso, inválido. O Brasil, pelo Decreto Legislativo nº 186, de 2008 (BRASIL, 2009), modificou oficialmente o termo para pessoa com deficiência e pessoa com deficiência física, o que permanece até hoje. Essa terminologia deveria ser divulgada em diferentes contextos de desenvolvimentos como escola, família, mídia etc.

No depoimento de Mar, destacamos a dificuldade de coordenação motora fina. Não observamos no relato, a menção ao atendimento especializado ou o uso de tecnologias assistivas na escola de educação infantil para o treino de habilidades de coordenação motora fina. A Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento que envolve recursos de acessibilidade como produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade que se destinam ao atendimento de necessidades específicas de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida objetivando autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CORDE – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII, 2007). Nessa situação, poderia haver adaptações no currículo com o uso

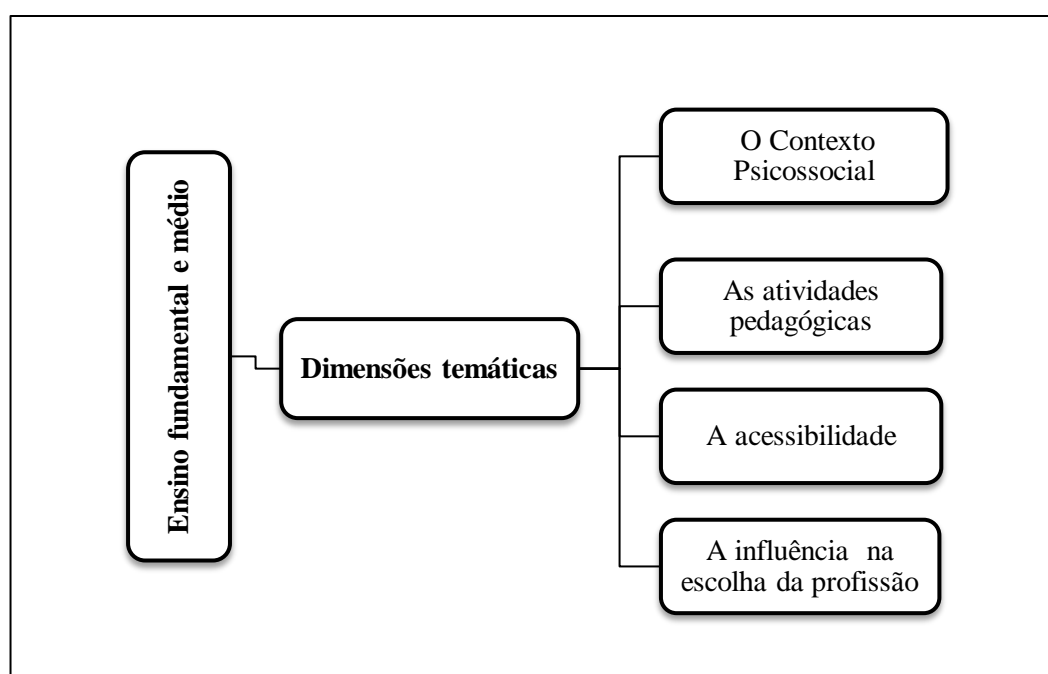
de tecnologias assistivas para atender as necessidades específicas do aluno, o que não foi relatado pelo participante.

Portanto, as RS dos sujeitos sobre a educação infantil estão relacionadas a percepção da pessoa com deficiência, a autoimagem (e, conseqüentemente, os valores que levaram a pessoa a construir uma imagem negativa de si) e as dificuldades subjacentes a própria deficiência. Podemos sugerir que na construção da autoimagem estão envolvidos os valores sociais sobre a deficiência e que podem estar associados a uma visão de diferença enquanto anormalidade e inferioridade.

6.3.2 Sobre o ensino fundamental e médio

Cinco (5) sujeitos narraram algumas vivências no ensino fundamental e médio: Maria, Pedro Paulo, Nazaré e João. As temáticas interpretativas nas entrevistas narrativas estavam direcionadas ao *contexto psicossocial da escola, às atividades pedagógicas, à acessibilidade e à escolha profissional*, conforme figura 9.

Figura 9 - Dimensões temáticas interpretativas dos sujeitos no ensino fundamental e médio



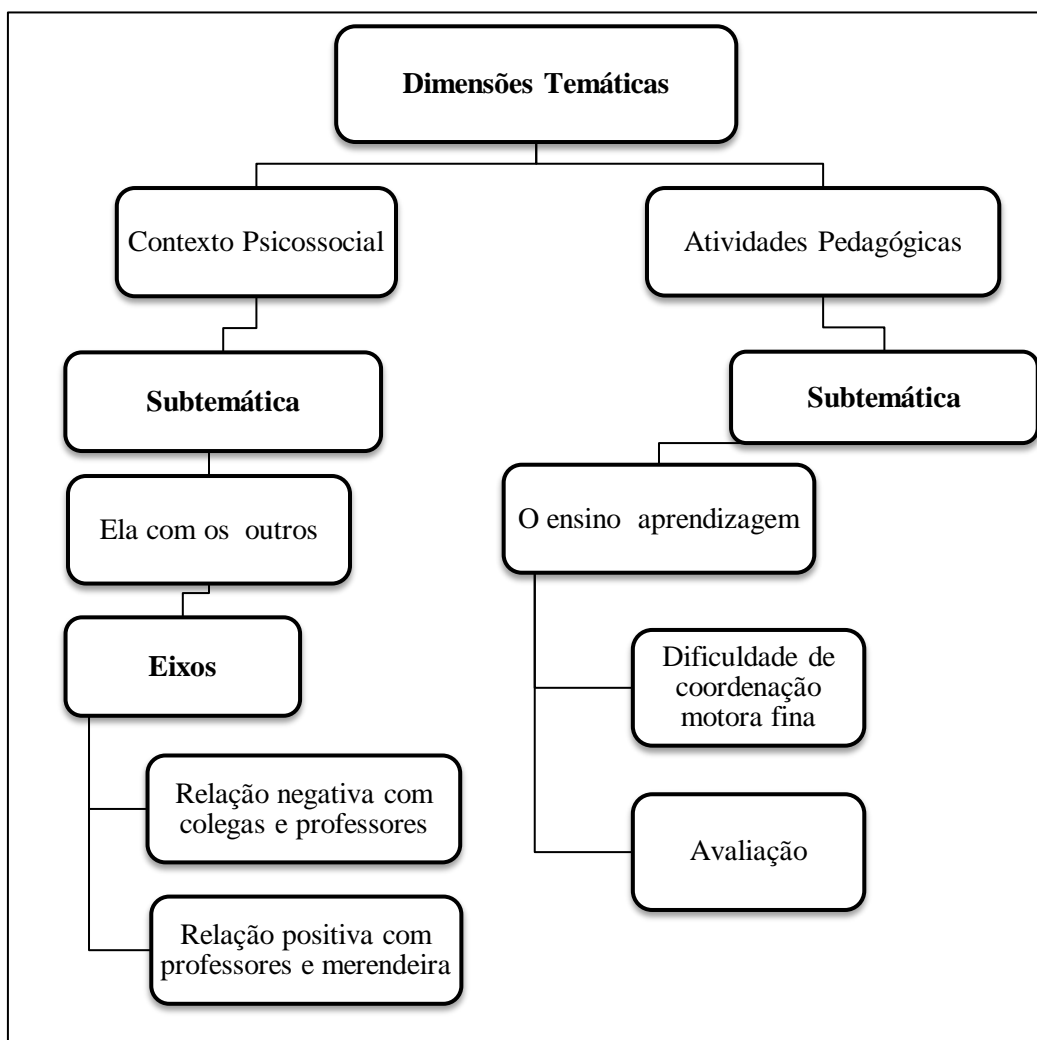
Fonte: Elaborado pela autora

6.3.2.1 Temáticas interpretativas por participante

Maria

A narrativa de Maria sobre o ensino fundamental foi agrupada às *dimensões contexto psicossocial (subtemática ela com os outros, nos eixos temáticos relação negativa com colegas, relação positiva e negativa com professores e relação positiva com a merendeira) e atividades pedagógicas. Não comentou sobre o ensino médio (figura 10)*

Figura 10 - Temáticas interpretativas de Maria no ensino fundamental

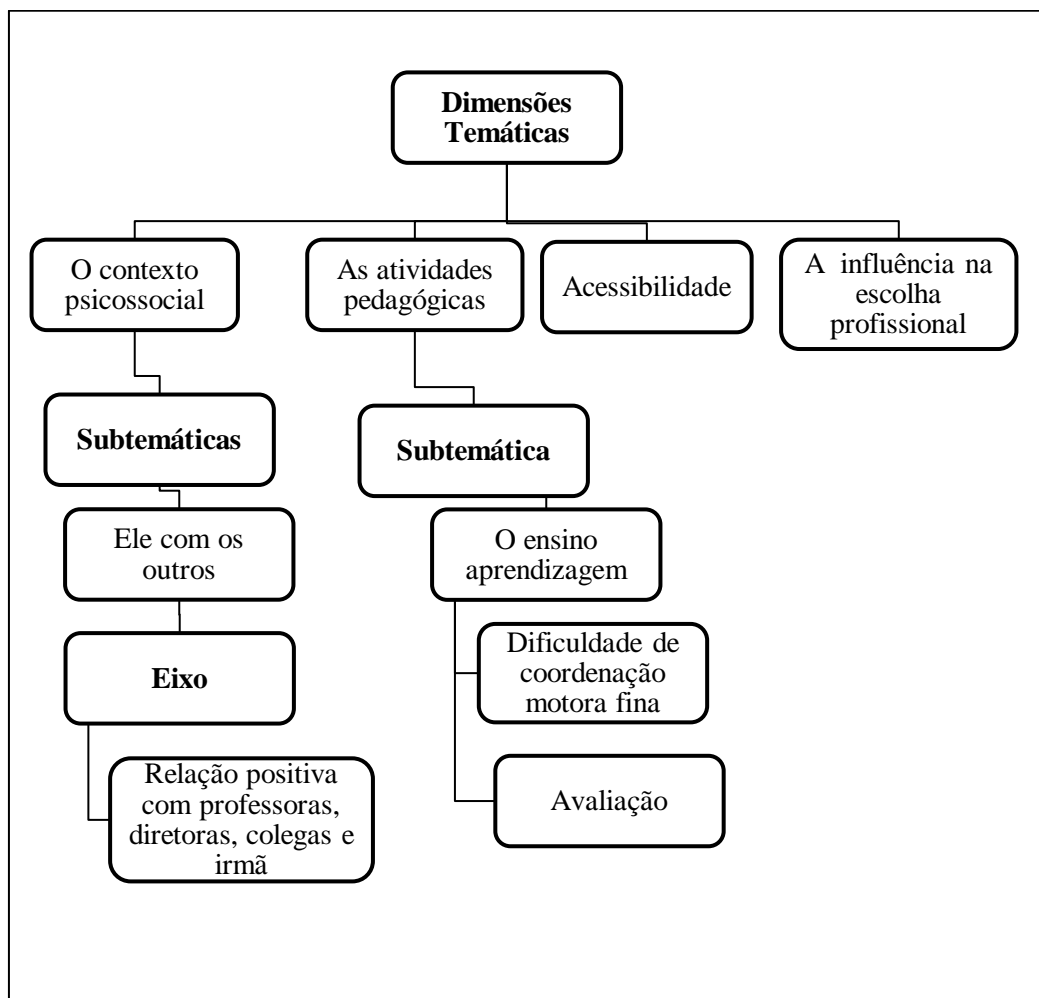


Fonte: Elaborado pela autora

Pedro

A narrativa de Pedro sobre o ensino fundamental e médio foram direcionadas para as *dimensões temáticas contexto psicossocial (subtemática ele com outros, no eixo temático relação positiva com diretores, professores, colegas e irmã), atividades pedagógicas, acessibilidade e a influência na escolha da profissão*. Essas dimensões foram agrupadas a partir do depoimento do participante que ressaltou não ter dificuldades no ensino-aprendizagem, somente de coordenação motora fina, mas sempre contou com o apoio da direção, professores e colegas e irmã; os professores utilizavam estratégias no ensino – aprendizagem como: flexibilizar o tempo na avaliação, não exigir atividades que exigiam a habilidade de coordenação motora fina, entre outros. Assim também, em uma das escolas que estudou o ensino médio, solicitou melhoria nos espaços físicos, principalmente o banheiro. Seu pai (já falecido) o influenciou a gostar da matemática e cálculos e sempre gostou dessas disciplinas (figura 11).

Figura 11 – Temáticas interpretativas de Pedro no ensino fundamental e médio

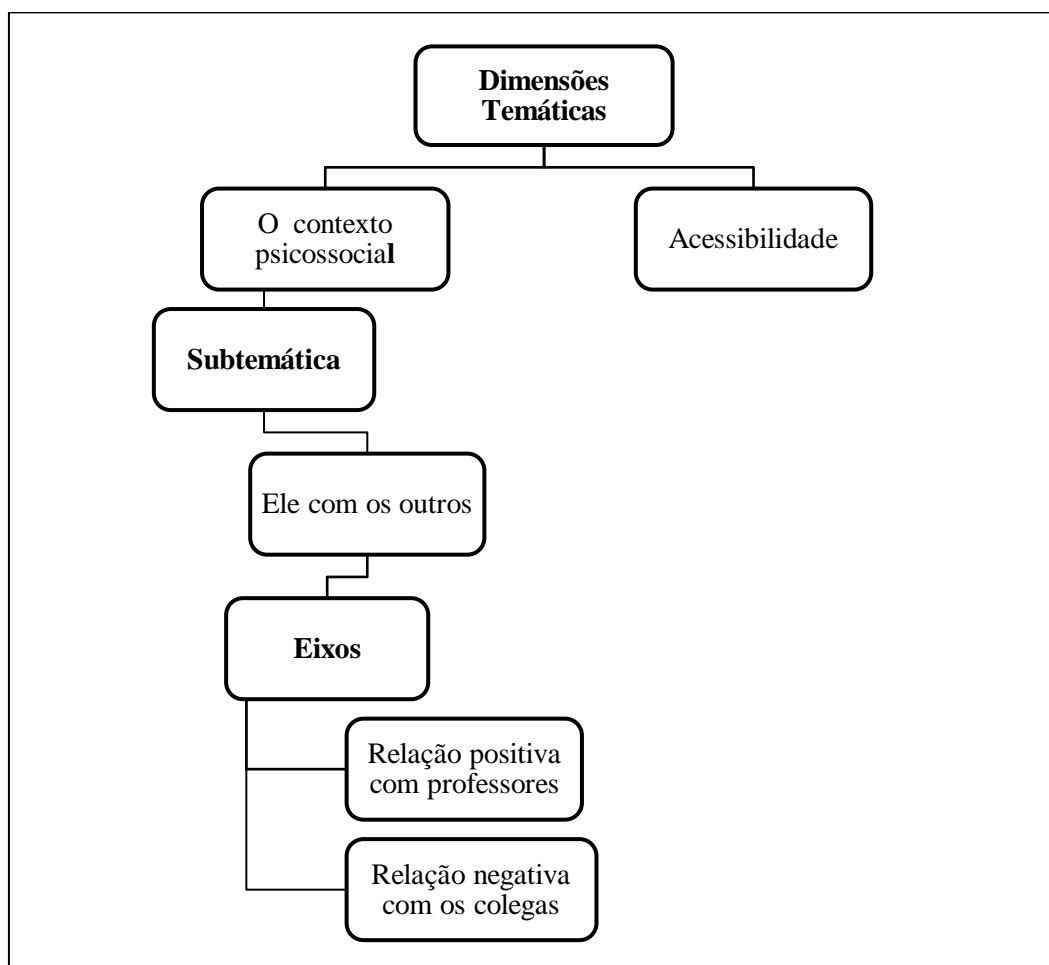


Fonte: Elaborado pela autora

Paulo

As narrativas sobre o ensino fundamental e médio foram agrupadas nas *dimensões temáticas contexto psicossocial* (subtemática *ele com outros*, nos eixos: *relação positiva com professores e relação negativa com colegas*) e *acessibilidade* (falta de acessibilidade da escola).

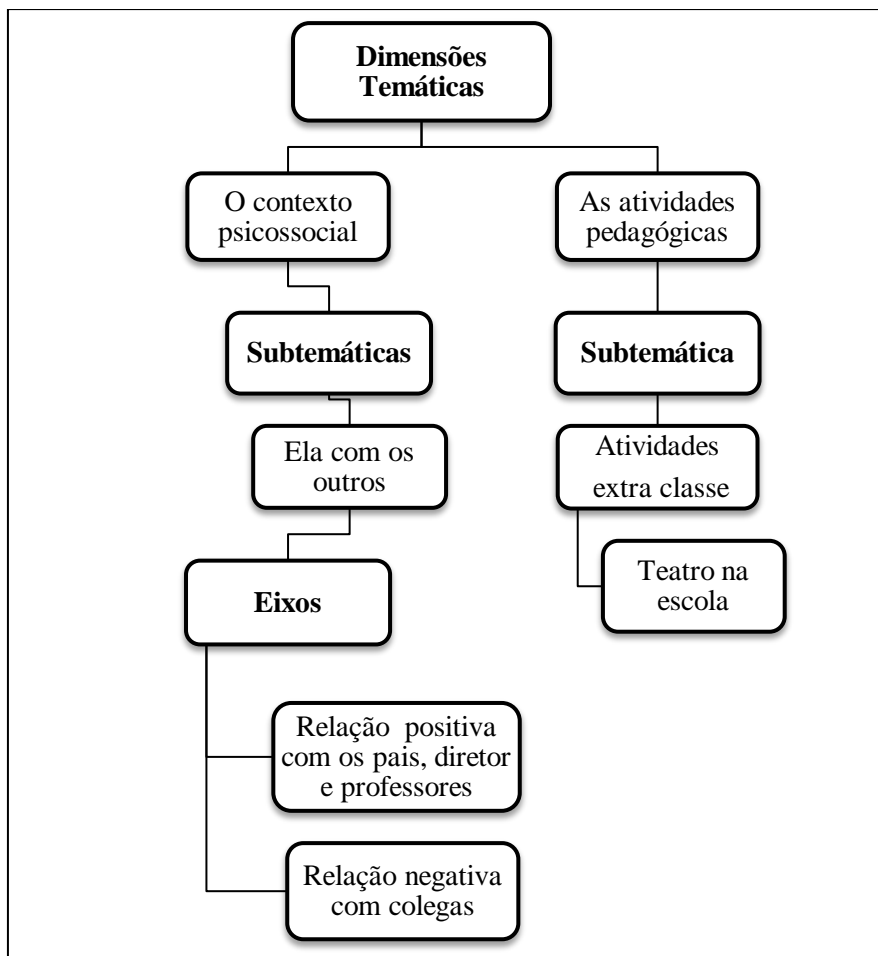
Figura 12 – Temáticas Interpretativas de Paulo no ensino fundamental e médio



Fonte: Elaborado pela autora

Nazaré

As narrativas sobre o ensino fundamental e médio foram agrupadas nas *dimensões temáticas contexto psicossocial* (subtemática *ele com outros*, nos eixos: *relação positiva com diretor, professores e pais e relação negativa com colegas*) e *atividades pedagógicas (atividades extraclasse)*: teatro na escola, onde, por ser deficiente física, os papéis que assumia era sempre a bruxa, a madrasta, o lobo mau.

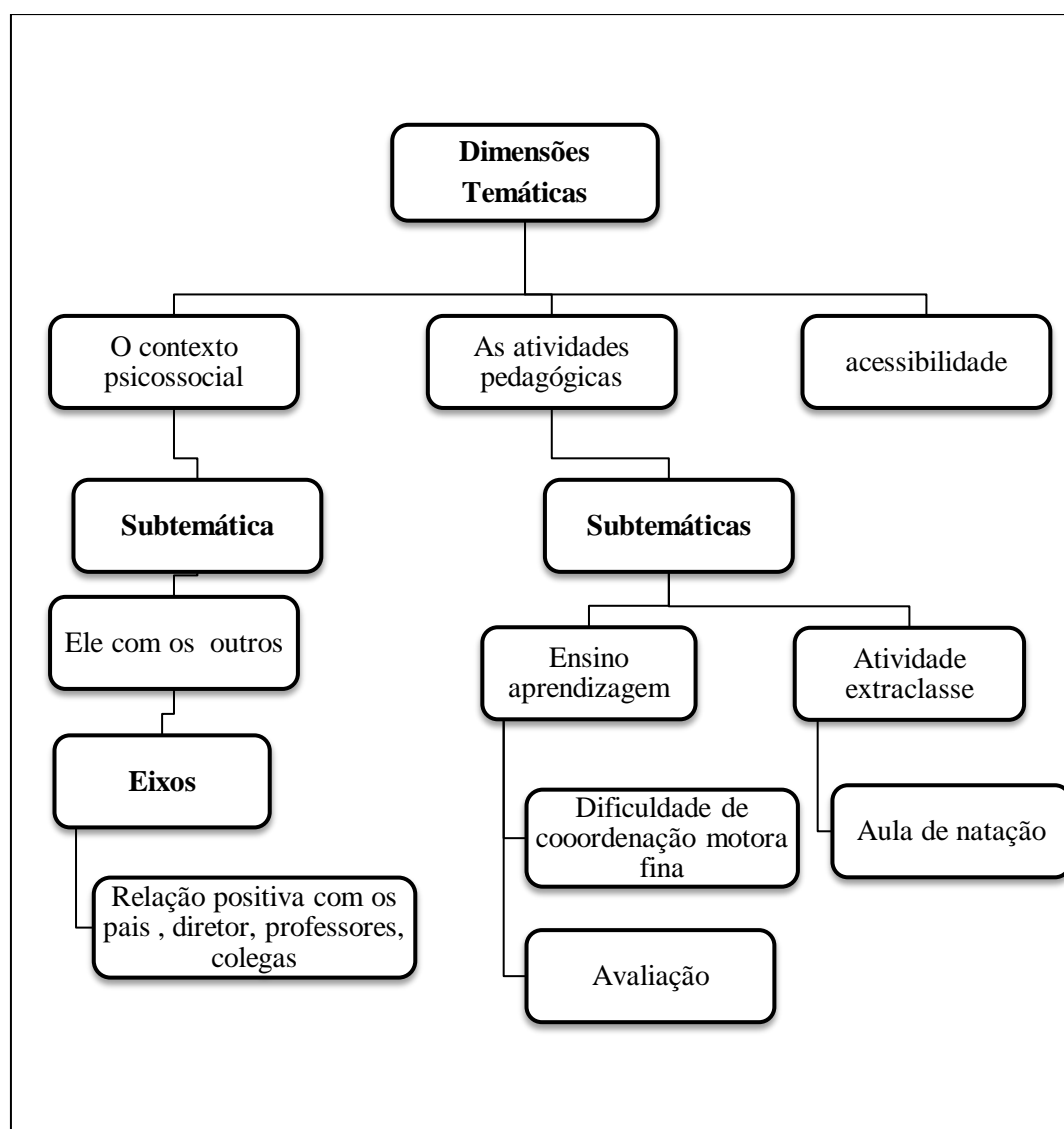
Figura 13 – Temáticas Interpretativas de Nazaré no Ensino fundamental e médio

Fonte: Elaborado pela autora

João

As narrativas sobre o ensino fundamental e médio foram agrupadas nas *dimensões contexto psicossocial* (*subtemática ele com outros, nos eixos: relação positiva com diretor, professores, colegas e pais*), *as atividades pedagógicas* (*subtemáticas ensino – aprendizagem*), especificamente as dificuldades de coordenação motora fina e a flexibilização dos professores em relação a essa dificuldade, a questão da avaliação e atividades extraclasse - as aulas de natação) e acessibilidade (a falta de acessibilidade nas escolas), conforme a figura 14.

Figura 14 – Temáticas interpretativas de João no ensino fundamental e médio



Fonte: Elaborado pela autora

6.3.2.2 As ancoragens e objetivações sobre o ensino fundamental e médio

As temáticas interpretativas com sua estruturação (dimensões interpretativas, subtemáticas e eixos) se configuraram nas ancoragens e objetivações sobre a escolarização no ensino fundamental e médio do grupo estudado.

As RS sobre a escolarização nas etapas ensino fundamental e médio dos sujeitos se direcionaram para *as dimensões o contexto psicossocial, as atividades pedagógicas, a influência na escolha profissional e a acessibilidade*. As lembranças sobre o *contexto psicossocial* dos sujeitos estão direcionadas (*eixos temáticos*) à *relação positiva e negativa*

com colegas e professores e relação positiva com diretores e família, como indica o quadro 3. Nas representações sociais articulam-se elementos afetivos, mentais e sociais com a integração da linguagem, da comunicação, das relações sociais e da realidade material (JODELET, 2001).

Quadro 3 - Ancoragens e objetivações do grupo sobre a escolarização no ensino fundamental e médio: O contexto psicossocial

continua

O CONTEXTO PSICOSSOCIAL		
RS	Ancoragem	Objetivação
Relação negativa com colegas	<ul style="list-style-type: none"> • Relação difícil. • Não ter amizade. • Não ter bom relacionamento. • Nojo. • Falta de respeito. • Dificuldade de se relacionar. • Preconceito. • Não se sentir aceita, nem agrupada. • Não haver respeito. • Diferença dos colegas. • Discriminação. • “Bullying”, Agressão física e verbal Alunos • bagunceiros. • Ruim • Brincadeira agressiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zombar, zoar, apelidar pejorativamente, provocar, não tomar água no mesmo copo, bater, ser apelidada de vesgueta, aleijada, pé de bola. • Dar chutes, falar mal da família. • reagir com cotovelada em um colega que lhe agrediu fisicamente. • Tristeza e não querer mais estudar. • Não aproximação dos colegas, escutar piadas sobre sua deficiência, sentir vergonha. • Alunos sem deficiência rodar ou correr com a cadeira de rodas sem autorização do participante. • Fazer piada do modo de andar e rir do modo de andar. • Alunos sem deficiência olhar a calcinha enquanto subia a escada com bengala. Andar muito de calça comprida. • Sentir-se marcada pelas atitudes agressivas dos colegas.
Relação positiva com colegas	<ul style="list-style-type: none"> • Bom relacionamento com os colegas. • Não houve problemas com os colegas. • Conheceu muita gente, sempre foi muito amigo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Convidar (colega não deficiente) para realizar um cavalo de pau com a cadeira de rodas, a cadeira tomou e o participante se divertiu com a ação. • Competição entre os colegas para brincar com a cadeira de rodas com autorização do participante. Jogar bola com colegas
Relação negativa com professor	<ul style="list-style-type: none"> • Relação difícil • Ausentes, indiferentes. • Agressivos, grosseiras 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes das professoras: gritar, não questionar as dificuldades, ignorar; tratar mal, rir da aluna com deficiência; chamar de burra, comparar negativamente com outros alunos. • Participante sentir medo, incapaz e desmotivada.

Relação positiva com Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Não faziam diferença. • Respeito, acolhimento. • Entendiam as dificuldades. • Ótimos atenciosos, pacientes, generosos, tratavam bem. • Professor abriu uma porta profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes dos professores: Ajudar na aprendizagem, carregar para banheiro; compreender a não perfeição nos desenhos, nas figuras geométricas. Não cobrar ortografia e a escrita. Entender as dificuldades de coordenação motora fina. Dar um tempo a mais para fazer provas e exercícios. Denunciar o bullying na diretoria. Oferecer atividade remunerada para aluna, professor oferecer emprego.
Relação positiva com diretor	<p>Amigo, gostava de querer ajudar uma pessoa que não podia andar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bondade. Protetor. Exemplo a ser copiado por qualquer pedagogo. • Ajudar na formação 	<p>Imagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Era tipo coração de mãe, era como se todos fossem filhos da diretora. • O diretor levar para casa no colo (não tinha cadeira de rodas). • O diretor carregava no colo e apresentava a aluna a nova professora e colegas (nova turma) e informava a nova professora que a aluna precisava ser levada para casa toda vez que passava de ano.
Relação positiva com família	<ul style="list-style-type: none"> • Irmã: amiga, acompanhava e cuidava do participante. • pai: incentivador para frequentar a escola, não permitir se sentir diferente ou discriminada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando havia discussões e problemas entre as crianças a irmã a lhe defendia. • O pai sempre dizia que era normal, só não andava, o pai fez um carrinho de mão para leva-la a escola, o pai nunca deixou abandonar a escola.

Fonte: Elaborado pela autora

6.3.2.2.1 O contexto psicossocial

A relação com colegas

A relação negativa com colegas

Sobre a relação com colegas, três depoimentos (de Nazaré, Maria e Paulo) foram consensuais ao narrar situações de interação negativa com os colegas da escola. As experiências sócioafetiva negativas com os colegas da escola foram fundantes para as ancoragens. O sentido dado à relação com os colegas envolve o que viveram e essas representações estão ancoradas nos temas: afetividade e emoções negativas, deficiência, diferença, preconceito, agressão, valores, respeito/desrespeito, bullying e agressividade.

Em um processo de ancoragem, o grupo nomeou e classificou como vivenciou as interações com os pares no ensino fundamental e médio. Esse grupo estabeleceu significações sobre o universo social com seus pares, relacionando-o a valores e práticas sociais. Os sujeitos expressaram como percebiam e sentiam essas relações: falta de respeito, discriminação e preconceito, agressão física ou verbal, bullying, entre outros e essas situações provocavam mal estar, tristeza, vontade de abandonar a escola, constrangimento, não se sentir pertencente ao grupo, não se sentir agrupada, não ter amigos e dificuldade de se relacionar.

Essas ideias foram reproduzidas em um conjunto de imagens das situações vividas, retratada pelos sujeitos, como zombar, não tomar água no mesmo copo, ser apelidada de vesgueta, aleijada e pé de bola, falar mal da família, chutar, bater, reagir à agressão, escutar piadas sobre sua deficiência, pegar a cadeira e rodar ou correr sem autorização da pessoa com deficiência, ficar triste, não querer mais estudar etc (quadro 3).

Maria foi apelidada de aleijada, vesgueta e sofreu violência física e verbal. Nazaré teve ajuda de um professor para denunciar a violência e mudou de horário/ turno para deixar de sofrer bullying. Paulo rememora as constantes agressões e preconceitos que faziam com ele, como empurrar e girar a cadeira sem sua autorização, tendo como consequência cair da cadeira; espirrar em seu olho, etc.; ao ponto de não querer mais estudar, a mãe não deixou abandonar a escola.

Um dos aspectos interessante extraído das narrativas foram os períodos distintos da escolarização do ensino fundamental e médio dos três entrevistados. Essa escolarização foi vivenciada em momentos políticos e educacionais bem diferentes. A participante Nazaré fez o ensino fundamental e médio entre as décadas de 60 e 70 do século passado, a participante Maria entre 1986 a 2001 aproximadamente e o participante Paulo entre 1998 a 2008 aproximadamente. Entre o 1º ano que a participante Nazaré estudou (1961) e o último ano (2008) do participante Paulo, 47 anos se passaram. Apesar das experiências da escolarização dos alunos terem sido em períodos históricos diferentes, as narrativas expressavam que a convivência entre alunos sem deficiência e com deficiência não mudou no decorrer do tempo, ou seja, os sujeitos expressaram os mesmos sentidos e imagens: são vítimas de agressão física e verbal, preconceito, discriminação e decorrentes dessa situação o sentimento de tristeza, o não se sentir pertencente ao grupo, a vontade de não querer mais frequentar a escola.

Como refletir sobre esses sentidos e imagens? Responder a essa questão nos remete à discussão sobre a representação da pessoa com deficiência, bullying, preconceito e políticas educacionais.

Guareschi (1992) afirma que os critérios de "normalidade" são rotativos, sofrem alguma alternância e implica relações de poder. Esses significados são alterados conforme o contexto político, cultural e histórico da sociedade.

Historicamente, a pessoa com deficiência foi vista a partir de um modelo médico ou do déficit que se fundamentou na ideia de que a deficiência era uma condição individual. A deficiência foi associada à ideia de desvio de curva média, de anormalidade, de diferença, tratando-se de um mecanismo de segregação a uma parte da população. Em contrapartida, surgiu o paradigma social a partir dos anos 60 do século passado, que compreende a deficiência como uma construção social, a partir da relação do indivíduo e as condições da sociedade (históricas, materiais e políticas) que discriminam, diferenciam e excluem.

É sugestivo pensar que os colegas da escola que agrediram e desrespeitaram os sujeitos tiveram atitudes preconceituosas e discriminatórias para com a pessoa com deficiência. Esses colegas talvez tivessem uma visão das pessoas com deficiência pautada em um paradigma médico, com uma percepção de pessoas com deficiência como alguém anormal, inferior e que deveriam ser segregados. As atitudes preconceituosas, negativas, hostis e discriminatórias em relação aos outros membros do grupo são construídas a partir de julgamento prévio, anterior a qualquer conhecimento e à experiência e as relações de poder entre membros do grupo (AMARAL, 1992,1998; JODELET, 2002). Nesse sentido, as pessoas têm representações sociais da deficiência física com base em valores e conteúdos cognitivos mediados pelos preconceitos, estereótipos e estigmas, por uma visão de diferença enquanto anormalidade.

As experiências de bullying ocorreram em períodos distintos: (no século XX aconteceram com Nazaré: entre a década de 60 e 70 e com Maria: entre década 80 e 90; no século XXI ocorreram com Paulo: aproximadamente entre anos 2006 e 2010 aproximadamente). Esses períodos apresentaram características políticas e educacionais bem diferenciadas: na década de 70, período de regime militar, a política educacional apoiava-se em uma perspectiva tecnicista e a educação especial estava direcionada para a prática da integração.

As políticas de educação e de educação especial vivenciadas pelos sujeitos nortearam o modo de fazer a educação em diferentes períodos da história, o que poderia repercutir na relação entre os pares. Entre as décadas de 70 e 80 do século passado, as políticas e programas educacionais (Pedagogia Tecnicista e modelo de integração escolar) adotadas pouco priorizavam os aspectos afetivos, relacionais e as discussões de temáticas como as diferenças sociais. As técnicas individuais no ensino-aprendizagem foram privilegiadas em

detrimento do aprendizado em grupos e do incentivo às relações entre professor-aluno e aluno-aluno. Assim também, no de modelo de integração escolar o aluno teria que se adaptar as condições da escola

Nesse sentido, podemos sugerir que as experiências narradas por ambas sofreram influência dessas políticas educacionais e de praticas pedagógicas específicas, em que pouco se trabalhava a conscientização da comunidade escolar referente as questões sociais e psicológicas. Sugerimos que alguns alunos não deficientes têm uma representação do aluno com deficiência física como alguém com menos poder, fragilizado, inferior e por isso pode sofrer agressão ou bullying.

Esse (bullying) é definido como uma manifestação de violência que ocorre através de comportamentos de agressão física ou psicológica, com perseguição e intimidação, dentro de uma relação desigual de poder. A pessoa que comete o bullying tem atitudes agressivas, intencionais e repetidas, busca uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão e objetiva provocar sofrimento ao outro, causando dor e angústia.

Atos de violência envolvem aspectos culturais (sociais, políticos e econômicos) e individuais. Quando se discute sobre os fatores sociais que levam ao bullying e as escolhas dos alvos, relacionamos ao preconceito. O bullying tem como alvo pessoas com características físicas específicas, étnicas, socioeconômicas ou de orientação sexual específica. (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; NASCIMENTO, 2013).

O bullying no contexto escolar nos encaminha a refletir sobre violência, currículo, políticas educacionais e praticas nas escolas. Entre os anos 70 e até meados dos anos 80, o modelo curricular era de uma feição tecnicista desenvolvimentista. O modelo tecnicista valorizava métodos e técnicas de ensino, a ênfase na aceitação, conformação e a formação do ser humano para o mundo do trabalho. Mas havia um caráter seletivo no sistema educacional: a escola pública estava direcionada para preparação profissional e a privada tinha uma formação humanista. Nesse sentido, os projetos pedagógicos, a disciplina, a socialização, as regras de vida coletiva e as relações interpessoais eram diferenciados de acordo com tipo de escola: pública ou privada. A participante Nazaré vivenciou a escola pública nos anos 70, período em que dificilmente questões como: a diferenças e desigualdades sociais, eram discutidas nas praticas pedagógicas.

A partir dos anos 90 e na atualidade, algumas teorias do currículo (estudos culturais, o pós-estruturalismo entre outros) põem em evidencia a questão das diferenças, da identidade social e da subjetividade, do poder, do multiculturalismo e da cultura. Porém, na elaboração

das políticas curriculares e no cotidiano das salas de aula, a influência dessas novas teorias é mínima.

Paralelo às discussões sobre as políticas e as teorias educacionais, sugerimos uma reflexão sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Piaget (1987), há uma estreita relação entre o desenvolvimento da afetividade e das funções intelectuais; não há ação puramente intelectual, os sentimentos, valores e interesses intervêm. Em termos de características do desenvolvimento a criança na fase escolar dos 7 aos 12 anos aproximadamente já é capaz de cooperar, isto é, não confunde seu ponto de vista, o pensamento funciona de forma lógica e há uma compreensão real em relação às regras morais. Assim também, na adolescência o indivíduo é capaz de construções abstratas e teóricas de mudanças do mundo social, tenta transformar a sociedade.

Diante das ideias de Piaget, acreditamos que uma das atividades pedagógicas a ser trabalhada nas escolas seria refletir e discutir sobre o funcionamento da sociedade e suas relações do contexto sócio histórico, no âmbito das relações interpessoais e do desenvolvimento humano. Trabalhar no cotidiano das escolas temas como desigualdade e poder, diferenças sociais e sua relação com a ideologia, valores e normas de conduta da cultura são um caminho a ser pensado nas práticas escolares, principalmente com crianças e jovens na fase escolar.

Apesar das modificações das políticas educacionais e teorias curriculares, os atos de violência contra as pessoas com deficiência física atravessaram a história. Os dados são sugestivos para afirmarmos que a pessoa com deficiência física ainda sofre preconceito, bullying de seus pares e que essas atitudes em relação ao deficiente atravessam o tempo e pouco modificaram ao longo da história no ambiente escolar.

A relação positiva com colegas

Dois sujeitos (Pedro e João) indicaram uma convivência positiva com colegas no ensino fundamental e médio. Os temas/falas mais recorrentes foram: colegas ótimos, se relacionar bem, não ter problemas. A imagem associada foi de colegas brincando junto com o participante na sua cadeira de rodas e ele se divertindo ou jogar bola junto com eles.

A interação entre pares é um aspecto importante no desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos. Colomina e Onrubia (2004) ao estudarem a relação entre a interação entre alunos e a aprendizagem escolar indicam que em situações cooperativas na dinâmica interativa alguns processos interpsicológicos estão envolvidos, entre eles, sentimento de

vinculação, busca de intersubjetividade, conflitos cognitivos e controvérsias conceituais, tutoria entre iguais, oferecimentos de explicações elaboradas, controle mútuo dos trabalhos e interdependência de objetivos.

A relação com professores

Sobre a relação com professores, quatro sujeitos narraram aspectos positivos sobre a relação com as professoras (Paulo, Nazaré, João e Pedro). Uma participante, Maria, situou em seu relato tanto relações positivas quanto negativas, ela enfatizou maior ocorrência de relações negativas com professores (quadro 3).

As relações negativas com professores – Interpretação das narrativas enquanto caso único

Houve maior frequência das situações *relações negativas* com os professores na narrativa de Maria. As vivências foram fundantes para as ancoragens. Os sentidos estão ancorados nos temas: agressivas, ausentes, grosseiras, indiferentes. As imagens retratadas envolvem atitudes de professores, como gritar, não questionar suas dificuldades, ignorar, tratar mal, rir dela, chamar de burra, comparar negativamente com outros alunos. Essas atitudes (das professoras) provocava na participante sentimentos de medo, incapacidade e desmotivação.

Essas ancoragens e objetivações refletem a falta de um elo afetivo entre docentes e discentes o que nos encaminha a refletir sobre a relação professor-aluno. A sala de aula, enquanto um sistema da educação escolar, é constituída por diversos elementos como professores, alunos, conteúdos, atividades de ensino, matérias, práticas, instrumentos de avaliação etc. que interagem entre si.

As RS, enquanto um conhecimento prático guia nossas interações, práticas e comunicações. Essas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos. Em um processo de ancoragem, conseguimos interpretar características e formar opiniões. (MOSCOVICI, 2009).

Professores e alunos apresentam RS e essas têm um papel importante nas relações interpessoais que se estabelecem no contexto escolar. Essas representações envolvem valores, crenças, opiniões, imagens, formas de pensar, o papel no grupo, as atitudes, expectativas sobre o outro, informações (principalmente sobre a educação, o aluno, o processo de ensino-aprendizagem, a pessoa com deficiência e educação especial) e que podem conter

preconceitos e estereótipos. A partir dessas representações, professores e alunos apresentam expectativas, modos de atuação e estabelecem determinadas relações.

Diante do exposto, podemos questionar se as professoras da participante não apresentavam RS permeada de estereótipos e preconceitos sobre a pessoa com deficiência física e sua escolarização?

Assim também os papéis exigidos pelas professoras em relação à participante Maria (como, por exemplo, ter uma letra bonita ou fazer um cabeçalho bonito), enquanto aluna com deficiência física eram difíceis de cumprir pela própria condição da deficiência, e como a aluna não se enquadrava ao estereótipo de aluno de algumas professoras, ela era discriminada no processo ensino-aprendizagem. A representação negativa de alguns professores sobre Maria poderia ter influenciado a relação consigo mesma (ou a o autoconceito da aluna)- e sua motivação para aprender.

Outra perspectiva que auxilia na compreensão das representações é a reflexão sobre RS e afeto. A escola e a sala de aula são espaços de construção das relações afetivas, de construção de RS e da fala e escuta entre professor e aluno. A partir das interações, da convivência, da partilha e das trocas, observamos a mediação entre RS, sala de aula e afeto. Nesse sentido, as representações de alunos e professores são revestidas de subjetividade. Esses afetos são percebidos no campo do prazer (alegria, realização, satisfação) e do desprazer (tristeza, desatenção, agressividade, etc.). Conhecer as RS de alunos e professores sobre o afeto (prazeroso ou não) em sala de aula pode auxiliar para eficiência dos projetos pedagógico da escola (ORNELLAS, 2010).

O afeto é um ponto relevante na relação professor-aluno, as interações não são emocionalmente neutras. Alunos e professores experimentam tanto emoções positivas, quanto negativas e em muitos momentos os alunos aprendem a esconder as emoções negativas para sobreviver no contexto escolar, e quando esses estados afetivos atingem certa intensidade, provavelmente se concentram mais neles dos que no aspecto cognitivo do ensino-aprendizagem.

A informação afetiva que o aluno recebe do professor auxilia a interpretar e regular as próprias relações. As reações emocionais dos professores diante do fracasso ou êxito influencia a expectativa de êxito do aluno. Os afetos estão relacionados com o próprio ato de aprender (MIRAS, 2004).

Outro ponto de reflexão importante para o entendimento das representações sobre o contexto social é o autoconceito do aluno. Está relacionado ao sentimento de competência em relação as atividades escolares. Essa percepção de competência necessariamente não está

vinculada à ideia de fazer de maneira autônoma e individual, o sentido de competência de uma tarefa pode advir da ajuda do outro mais experiente, sejam colegas ou professores (VIGOTSKI, 2003). A participante Maria narra poucos episódios de ajuda de professores e nenhuma ajuda dos colegas mais experientes. O fator indiferença do professor pode auxiliar no autoconceito negativo do aluno.

Na discussão sobre a escolarização do Ensino Fundamental e Médio da participante Maria que ocorreu entre 1986 a 2002 aproximadamente vale lembrar a política educacional vivenciada, qual seja: a política de educação inclusiva. O Brasil foi signatário do modelo inclusivo educacional desde o início da década de 90 do século passado.

A escola inclusiva tem como fundamento os princípios da heterogeneidade, diversidade e normalização e o respeito às diferenças com uma proposta de oferecer oportunidades educacionais, sociais e profissionais, de romper com a situação de exclusão e de discriminação, garantir um ensino não segregador e oferecer um ensino de qualidade para todos, de preferência nas escolas regulares. O contexto inclusivo nas escolas caracteriza-se por varias modificações na cultura escolar, dentre essas modificações podemos citar as transformações atitudinais de todos os atores que participam da comunidade escolar, com características de cooperação, respeito e solidariedade entre eles. (WERNECK, 1997; MARCHESI, 2004).

Pelo depoimento de Maria, podemos sugerir que a escola não se preparou para o modelo inclusivo. Não houve modificações de valores, significados e atitudes dos professores para as práticas inclusivas. A formação e o desenvolvimento do professor são aspectos importantes para se produzir praticas inclusivas no cotidiano escolar. Essa formação deve focalizar a questão das diferenças e diversidade em sala de aula, a competência para ensinar todos os alunos, a capacidade de modificar estratégias metodológicas, as atitudes e as relações que estabelece em sala de aula. Para Marchesi (2004), o professor, quando se percebe com competência limitada para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim também trabalhar com grupos heterogêneos e não tem o apoio da instituição, tenderá a desenvolver expectativas negativas, a estabelecer menor interação e dar menos atenção a esses alunos, apresentando atitudes de medo, insegurança, dúvida, ansiedade e rejeição diante da criança com deficiência no ensino regular.

Relação positiva com professores

Quatro (4) sujeitos indicaram uma convivência positiva com professores no ensino fundamental e médio: Paulo, Nazaré, João e Pedro. A participante Maria narrou em menor

frequência episódios de relações positivas com algumas professoras. Essa representação positiva está ancorada tanto no aspecto sócio-afetivo positivo quanto no cognitivo. Os temas mais recorrentes foram: boa, positiva, trata com respeito, acolhimento. A imagem positiva dos professores foi retratada como pessoas atenciosas, não faziam diferença entre alunos, entendiam as dificuldades de coordenação motora, ajudavam na aprendizagem, tratavam com respeito, proporcionavam acolhimento, tratavam com carinho, tratavam bem, ajudavam, abriu as portas profissionais; associado a determinadas imagens das atitudes dos professores, como preparou e entregou um documento a direção sobre o bullying que a aluna estava sofrendo, ofereceu trabalho remunerado, ajudou na aprendizagem, resolveu o atraso na impressão do material do aluno (quadro 3).

A escolarização dos sujeitos ocorreu em períodos distintos. Nazaré cursou o ensino médio na década de 70 do século passado, em uma escola militar. No período em que Nazaré cursou o nível médio, a política educacional era voltada para uma visão tecnicista, uma concepção produtivista de educação, baseada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e na educação especial o paradigma utilizado era o da integração escolar, com princípios como a homogeneidade e a adaptação do aluno aos diferentes tipos de escolarização. Apesar das características do sistema educacional vivenciada por Nazaré, é sugestivo pensar que o professor adotava uma perspectiva humanista na relação com os alunos. O professor teve atitudes com denunciar o bullying, auxiliar na aprendizagem e ajudar na profissionalização.

Nas RS estão envolvidas racionalidade, emotividade e afetividade. Para Jodelet (2001),

As representações sociais devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social, ideal sobre as quais elas intervirão.

A escola se constitui num espaço de construção de relações afetivas e no contexto da sala de aula os aspectos afetivos emergem. O professor pode estabelecer uma relação de intersubjetividade com os alunos baseado em algumas premissas: respeito mútuo, intersubjetividade, compreensão empática, desenvolvimento do potencial do aluno e centralidade na aprendizagem (GOULART, 2003; ROGERS, 1985).

Os outros sujeitos cursaram entre 2006 e 2012, período caracterizado por uma política de educação inclusiva. A inclusão escolar se baseia em vários princípios/condições: heterogeneidade; mudanças nos projetos pedagógicos, na cultura escolar e nos currículos;

formação de professores e modificações atitudinais. Essa perspectiva exige mudanças em diferentes níveis que vão desde as modificações legais e políticas até a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Para efetivar uma educação inclusiva, se faz necessária a modificação na cultura e organização da escola, modificações nas relações (principalmente na relação professor-aluno), atitudes positivas como a solidariedade, o afeto positivo, o compromisso e proatividade as dos membros que constroem as escolas. As atitudes do professor envolvem afeto positivo, o compromisso, o trabalho em equipe e a vontade ajudar os alunos (MARCHESI, 2004).

Outro aspecto evidenciado é o tipo de escola frequentado pelos sujeitos: público ou privado. Dos quatro (4) sujeitos que narraram sobre a escolarização no ensino fundamental e médio, três deles estudaram em escolas privadas e um em escola militar. Os dados são poucos para sugerirmos que a relação professor-aluno sofre a influência do tipo de escola (privada ou pública), mas fica para nós um ponto de reflexão.

O relacionamento positivo entre alunos e professores é um fator importante para amenizar problemas de aprendizagem e gerar consequências como motivação para aprender e autoconfiança dos alunos em suas capacidades (BAKER, 2006).

Burow e Scherpp (1985) destacam o estabelecimento da intersubjetividade entre professores e alunos, com ênfase primeiramente na relação professor-aluno, em seguida o tema. Nessa relação intersubjetiva, o professor percebe o aluno como um ser humano total, a partir de uma unidade sentir, pensar e agir, em seus diferentes papéis: aluno, criança ou jovem, filho, etc.

Assim, com as RS apresentadas, podemos inferir que o ambiente socioafetivo positivo e prazeroso proporcionado pelas professoras de Pedro, Paulo, Nazaré e João auxiliaram no sucesso da escolarização.

A relação positiva com diretores

Três sujeitos, Nazaré, Pedro e João, narraram aspectos positivos da relação com os diretores no ensino fundamental e médio. Em um processo de ancoragem, o grupo estabeleceu significações sobre o universo social com os diretores, relacionando-o a valores positivos, a afetividade e as práticas sociais. As ancoragens sobre a relação foram direcionadas aos sentidos: afetividade positiva, apoio, ajuda proteção, generosidade, gostar de querer ajudar uma pessoa que não podia andar, uma pessoa boa, amigo, exemplo a ser copiado por qualquer pedagogo. Algumas imagens foram relacionadas a determinadas atitudes dos diretores: levar o aluno com deficiência física da escola para casa no colo

diariamente, apresentar o aluno com deficiência a professoras e colegas e cada vez que passava de ano, ele apresentava a participante a nova turma. Outras imagens retratadas foram: tipo coração de mãe, era como se fossemos filhos da diretora, chamar os alunos de filhos, diretor colocar a aluna com deficiência nas atividades extraclasse como aula de violão e teatro.

Nazaré, ao rememorar o curso primário, nos primeiros anos da década de 60, lembrou as atitudes marcantes do diretor e como essas tiveram um papel importante no seu itinerário escolar: levá-la para casa no colo, apresentá-la as professoras e alunos, colocar nas aulas de violão e teatro. A prática do diretor, enquanto administrador escolar caminhou na contramão da política educacional (pedagógica tecnicista e paradigma da integração). A pedagogia tecnicista deu menos valor à subjetividade e à relação professor-aluno e ao paradigma de integração, foi um enfoque individual, no qual a pessoa com deficiência se adequava à estrutura oferecida e moldava-se aos mais diversos procedimentos e papéis sociais que lhe fossem exigidos, para que pudesse ser aceito. É sugestivo pensar que o diretor tinha uma visão humanista de administração escolar e uma compreensão da questão da deficiência baseado no paradigma social. (WERNECK, 1997)

As situações narradas pelos sujeitos ocorreram em momentos históricos distintos: Nazaré na década de 60 do século passado e Pedro e João conviveram com diretoras na atualidade, (entre 1996 e 2012 aproximadamente). Apesar de ocorrerem em períodos distintos as narrativas guardam certa similaridade entre si: Uma administração escolar direcionada para uma visão humanista, na qual os diretores estavam preocupados com o trabalho educativo como um todo, não somente focalizando o aspecto cognitivo dos alunos, mas também, os aspectos emocionais, afetivos, o desenvolvimento da personalidade, além da questão educativa escolar (BUROW E SCHERPP, 1985).

6.3.2.2. 2 As Atividades pedagógicas

Quatro sujeitos, Maria, Pedro, Nazaré, João, narraram aspectos das atividades pedagógicas vivenciadas no ensino fundamental e médio. Os depoimentos estavam direcionados aos eixos temáticos ensino-aprendizagem e atividades extraclasse.

O ensino-aprendizagem

Tês sujeitos, Maria, Pedro e João, foram consensuais em suas narrativas. Através de um processo de ancoragem estabeleceram significados sobre aspectos da aprendizagem: a dificuldade de tarefas que envolvesse a coordenação motora fina. Dois deles (Pedro e João)

expressaram os mesmos sentidos e imagens sobre essas atividades. As ancoragens e objetivações convergiram para as temáticas: desenhar era complicado, desenhar as formas geométricas, era difícil e chato. Os professores sempre entenderam as dificuldades do problema motor, professores eram generosos, professores sempre consideravam a não perfeição, os sujeitos tinham mais tempo que os outros alunos para executar a tarefa, os sujeitos não eram cobrados na ortografia, os procedimentos foram flexibilizados pelos professores, sem afetar a qualidade do ensino-aprendizagem.

Maria, em seu período de escolarização entre a década de 80 e 90, também teve dificuldades em tarefas que exigiam a coordenação motora fina e na aquisição da leitura e escrita. Mas os sentidos e imagens foram diferentes de Pedro e João. Os sentidos de Maria referem-se às temáticas: não saber escrever direito; ter a letra feia; não saber copiar da lousa; dificuldade em fazer o cabeçalho; aprender a ler sem copiar; professores rígidas, exigentes e sem paciência pela não perfeição da escrita.

As imagens retratadas por Maria eram de professoras que chamavam sua atenção de forma grosseira ou mesmo gritavam com ela por não saber escrever direito; não saber copiar da lousa; professoras que diziam que não iriam copiar no seu caderno; que a letra dela era horrível; que não ia tolerar menina que não sabia escrever e nem copiar da lousa; que teria que se "virar sozinha"; dizer que a aluna não sabia; que exigiam para copiar da lousa, para que tivesse uma letra bonita e fazer um bom cabeçalho.

As ancoragens e objetivações retratadas por Maria chamam atenção de como as professoras lidavam com a dificuldade de coordenação motora fina da participante, inerente à própria deficiência. No ensino aprendizagem, havia atitudes e comportamentos de intolerância, indiferença, desrespeito e falta de conhecimento de alguns professores em relação aos procedimentos de como lidar com um aluno com essa dificuldade, assim também faltou adaptação no método e na forma de avaliar. Em suas práticas pedagógicas, as professoras não associaram a um quadro geral da deficiência física, não compreendiam as dificuldades inerentes à deficiência e nem executaram metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem da leitura e escrita para atender as necessidades da participante.

Os sentidos e imagens (ideias, valores, atitudes e praticas) expressos por Maria nos instigam a pensar sobre o modelo educacional da época, o ensino-aprendizagem e a pouca qualificação dos professores para lidar com alunos com deficiência e suas necessidades específicas.

Na década de 1980 do século passado, período em que a aluna cursou os primeiros anos do ensino fundamental, o modelo vigente em termos de educação especial era o

paradigma da integração escolar, foi o suporte das práticas escolares. Um modelo centrado no aluno, com grande enfoque na compensação educativa. No aspecto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61 tinha uma base de cunho integrador, estabeleceu aos alunos excepcionais o direito à educação, assegurando que esses alunos deveriam adaptar-se, na medida do possível, no sistema geral de educação (CARVALHO, 2002; MANTOAN, 1998).

Apesar do enfoque da integração ter como paradigma a homogeneidade e a capacidade do aluno se adaptar aos diferentes contextos, esse modelo indicava adaptações curriculares que envolvia modificações nos métodos e na avaliação para o atendimento às necessidades educacionais do aluno. Essas adaptações não foram citadas nos depoimentos de Maria.

Destacamos na narrativa de Maria, um sentido dado à construção da leitura e escrita: " não sei como aprendi a ler e escrever sem copiar". Nessa fala, duas temáticas são retratadas: aprender a ler sem copiar e a cópia como escrita. Esse significado dado ao seu processo de aprendizagem da leitura e escrita revelam um modo tradicional e mecânico de ver a construção da leitura e escrita, no qual se enfatizava o aspecto motor e as habilidades perceptivas da criança.

Ferreiro e Teberosky (1991) vêm indicar a aprendizagem da leitura e escrita como um objeto de conhecimento, um ato ativo do sujeito cognoscente e não como um ato mecânico. Nessa perspectiva, a escrita é vista como um sistema de representação, a aprendizagem de leitura e escrita é uma construção cognitiva norteado por alguns princípios: não identificar leitura com decifrado, nem a escrita com cópia de modelo, assim também não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.

Portanto, é sugestivo pensar que, pelas ancoragens e objetivações apresentadas por Maria no aprendizado da leitura e escrita, ela vivenciou métodos tradicionais, que partiam de uma visão estática e mecanicista do ato de aprender a ler e escrever, dos quais a professora exigia uma cópia perfeita retirado do quadro verde ou um cabeçalho bonito achando que a partir desse procedimento a participante Maria aprenderia a ler e escrever. Esses métodos não foram adaptáveis a sua condição de deficiência física e isso pode ter prejudicado a construção cognitiva da leitura e escrita e conseqüentemente seu processo de aprendizagem.

A atividade extraclasse

A participante Nazaré refere-se ao teatro na escola (eixo: *atividade extraclasse*), estabelecendo significações sobre essa atividade, relacionando-o a valores, aos padrões sociais e ao preconceito velado. As ancoragens e objetivações foram expressas na temática:

uma pessoa com deficiência física escolhida nas peças de teatro da escola para interpretar somente os personagens: bruxa, madrasta má ou lobo mal.

Os processos e estados das RS são revelados a partir do conteúdo, expressos na linguagem, na fala e nas práticas, percebidos nas expressões, nas imagens, ideias e valores presentes no discurso do sujeito sobre o objeto (ARRUDA, 2002). A partir do exposto Nazaré, através de sua narrativa, expressa suas representações e tem consciência do preconceito que sofria. Nessas atitudes da escola estava implícito o preconceito velado no qual Nazaré era percebida como diferente (ou anormal) pela comunidade escolar.

Como já vimos na seção *quadro teórico sobre a deficiência e deficiência física* (tópico *um olhar sobre a deficiência a partir das diferenças humanas*) a deficiência associada à questão da diferença foi vista como sinônimo de anormalidade, desvio, patologia e a todo um discurso hegemônico de um grupo sobre o outro, tendo como consequência um terreno fértil para os preconceitos. As diferenças humanas (deficiência, etnia, raça, gênero etc) foram compreendidas a partir de um binarismo entre normal e anormal marcado por relações de poder, sendo que um dos lados da dicotomia era mais valorizado que o outro. A anormalidade se atribuía situação de subordinação e submissão ao outro normal, com situações de segregação e exclusão de pessoas e grupos com deficiência. Portanto, é nas redes de poder, que também se configuram as diferenças e desigualdades e essas se fazem através das práticas e relações constituídas nos gestos, modos de ser, na forma de falar, nas condutas, nas posturas e expressões nomeadas como as mais corretas (PESSOTTI, 1984; RIBEIRO, 2003; SKLIAR, 2003).

O preconceito, indubitavelmente uma forma de representação, se constrói a partir de relações de poder no interior dos grupos, no qual são expressas atitudes negativas e depreciativas e comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos outros membros do grupo (AMARAL 1992,1998). O preconceito velado ocorre, muitas vezes, de forma sutil, imperceptível e se expressa em diferentes pessoas, grupos ou instituições.

A escola, enquanto uma instituição traz em seu bojo ideologia e valores. Ao colocar a participante Nazaré em só tipo de papel nas atividades teatrais da escola a escola manifestou determinados valores, práticas que produziam diferenças dentro de dicotomia normal/anormal, informando o lugar do aluno com deficiência e reproduzindo o preconceito e a desigualdade. Desconfiar das práticas comuns e rotineiras para que não sejam vistas como naturais, analisar a linguagem usada da cultura da escola e conseqüentemente observar os preconceitos que carregam e produzem são práticas necessárias no cotidiano escolar.

Currículos, normas materiais didáticos, discursos, olhares, relações pode ser reprodutor da desigualdade. (LOURO, 2010).

6.3.2.2.3 A acessibilidade

Quatro (4) sujeitos (Pedro, Paulo, Nazaré, João) narraram sobre a questão da acessibilidade na escola. Todos foram consensuais ao narrar situações de falta de acessibilidade. As ancoragens sobre a acessibilidade estavam relacionados às práticas sociais, aos valores, as ideias e aos elementos físicos do ambiente e foram direcionadas aos seguintes sentidos: falta ou pouca acessibilidade, necessidade de melhorias físicas, falta de espaços adequados, falta rampas, precisar de melhorias no banheiro, acessibilidade ruim, acessibilidade complicada, falta de rampas ou rampas mal feitas, constrangimento dos colegas, sentir-se incomodado e com mal estar pela falta de acessibilidade da escola, sentir-se marcado pelos colegas que zombavam pela forma de se locomover com muletas, salas no andar superior sem elevadores, dificuldade de subir escadas, precisar ser ajudado em função da falta de acessibilidade da escola e isso provocar mal estar no participante.

Quadro 4 – Ancoragens e objetivações do grupo sobre a escolarização no ensino fundamental e médio: A acessibilidade

A acessibilidade	
Ancoragem	Objetivação
<ul style="list-style-type: none"> • Falta acessibilidade • Era complicado a acessibilidade. • A escola não tinha acessibilidade. Por isso, era ruim. • Falta de espaços adequados. • Falta rampas ou mal feitas. • Salas de aula e vídeo no andar superior, dificuldade para subir. 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola era incompatível com o nível da rua: a escola no nível mais acima da rua, as rampas eram altas, sem muito apoio, improvisadas, não obedecia a inclinação; • Na escola, a superfície era alta, eles improvisavam qualquer coisa para servir de rampa, mas sem cálculo, de forma grosseira e por esse motivo, sempre precisava de ajuda, para não sofrer uma queda. • Os banheiros e laboratórios que não eram adequados. • A escola não tinha elevador e a escola só climatizou o andar superior. A turma teve que permanecer no andar inferior sem climatização por minha causa e colegas me constrangiam por não usufruirmos da climatização. • As salas de vídeo eram todas no andar superior e, para subir, sempre precisava ser carregado no colo, o que marcou de forma significante. • Ao subir a escada com a ajuda da bengala, os alunos zoavam, faziam piada e bullying, ficavam observando a minha calcinha, por isso, usava calça comprida, era constrangedor, tinha vergonha, fiquei muito marcada • Não tinha rampa nem dentro e nem fora da escola • Constrangimento pela falta de acessibilidade

Fonte: Elaborado pela autora

A imagem em relação ao sentido falta de acessibilidade girou em torno de suas vivências, do ambiente físico e da infraestrutura, expressas nas situações: escola sem elevador e sala de aula climatizada somente no andar superior e turma permanecer no andar inferior em função do aluno com deficiência física que não podia subir as escadas; a turma não via a questão como um problema da escola que não disponibilizava elevador e nem climatizava o andar inferior e sim via o aluno com deficiência física como gerador da situação (não usufruir a climatização das salas no andar superior) e os alunos da sala constrangiam o participante, a família exigiu da escola a climatização das salas de aula no andar inferior para sanar o constrangimento ao participante. Sentir-se marcado por ser carregado no colo para frequentar a sala de vídeo no andar superior. Rampas sem obedecer a inclinação. Falta de rampas e, por isso, não conseguia sair sozinho da sala. Salas de aula no andar superior sem elevador, subir

com dificuldade, ser zoados pelos colegas e sentir muita vergonha. Escola fora do nível da rua e rampas improvisadas para chegar a escola. Rampas bem altas, sem muito apoio, improvisadas. Subir as escadas com dificuldade com farda saia e blusa e colegas verem a calcinha e, por isso, teve que mudar a farda para calça comprida.

Esses sentidos e imagens indicam o pouco preparo das escolas para atender as necessidades de alunos com deficiência física no que se refere a prover a acessibilidade e a estimular as mudanças atitudinais de toda a comunidade escolar.

Alguns documentos legais vêm normatizar e estabelecer as condições de acessibilidade, como o Decreto-lei nº5. 296, de 2 de dezembro de 2004, que considera a acessibilidade como condição da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida para utilizar com segurança e autonomia os espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, as edificações, os serviços de transporte e os dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação. As barreiras seriam os entraves ou obstáculos que limitam ou impeçam o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.

Outro documento, a Política Nacional de Educação Especial, de 2008, na perspectiva da inclusão, tem entre outros, o objetivo de orientar os sistemas de ensino a prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação.

Apesar do aparato legal e normatizador da educação inclusiva e acessibilidade, não observamos pelas representações dos sujeitos a preocupação da escola em oferecer tais condições. Os espaços com acessibilidade facilitam a inclusão social, têm um papel importante para diminuir as desigualdades e estabelecer um ambiente de acolhimento, conforto e facilidade (DUARTE E COHEN, 2004; MANZINI E CORREA, 2008)

O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, (estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências). A Lei nº10.098 preconiza que, na implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos os princípios do desenho universal, as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste decreto vêm ser cumpridas.

Com o propósito de garantir que todos tenham autonomia na execução de tarefas do cotidiano a escola tem como responsabilidade a promoção de acessibilidade em seus espaços.

Em nossa realidade educacional, historicamente as escolas não se prepararam para ter ambiente acessível o que provoca situações de desigualdade e exclusão social.

6.3.2.2.4 A influência na escolha da profissão

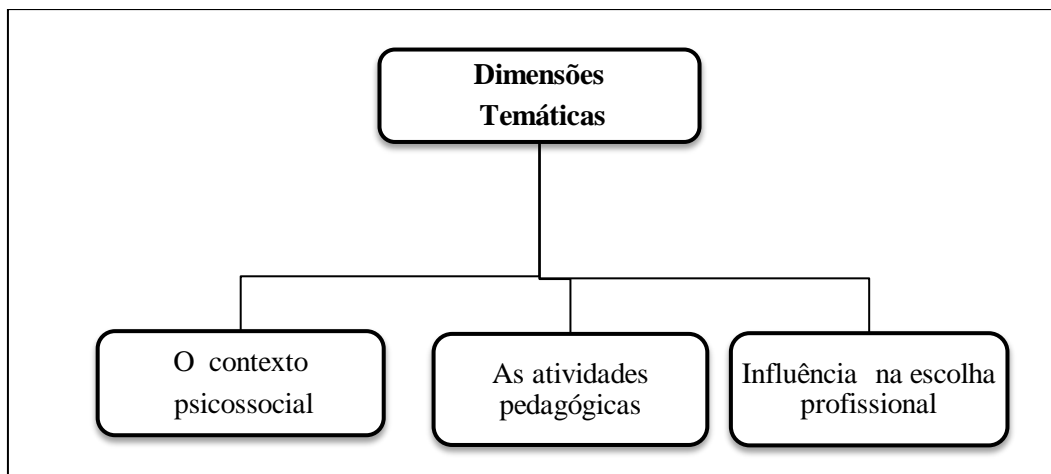
Dois sujeitos, Maria e Pedro, expressaram o sentido dado à escolha da profissão. Essa escolha está ancorada em aspectos afetivos, vivências e no fato de se identificar com determinadas matérias. Maria expressou que sua vontade era ser assistente social. Essa vontade surgiu no período em frequentava a clínica de reabilitação e, no contato com assistente social, sempre foi muito bem tratada e observava a forma como ela trabalhava com outros pacientes. Pedro indicou que seu pai (já falecido) influenciou a gostar da matemática e cálculos, eles conversavam e as vezes discutiam sobre a matemática, assim também sempre gostou da matemática e isso foi importante para escolha do curso.

A família exerce uma influência na escolha profissional, seja pelos modelos apresentados, seja pelas expectativas positivas ou negativas. Os pais podem influenciar na escolha profissional por uma lógica de reprodução, segundo a qual os filhos continuam a história do pai ou eles desejam que os filhos realizem os que eles não conseguiram realizar (LUCCHIARI, 1997; SOARES, 2002).

6.3.3 Sobre o cursinho pré-vestibular

Dos seis sujeitos, dois frequentaram cursinho pré-vestibular, Maria e Paulo. As narrativas dos sujeitos foram agrupadas nas dimensões o contexto psicossocial, as atividades pedagógicas e a influência na escolha profissional (figura 15).

Figura 15- Dimensões temáticas interpretativas no Cursinho pré-vestibular



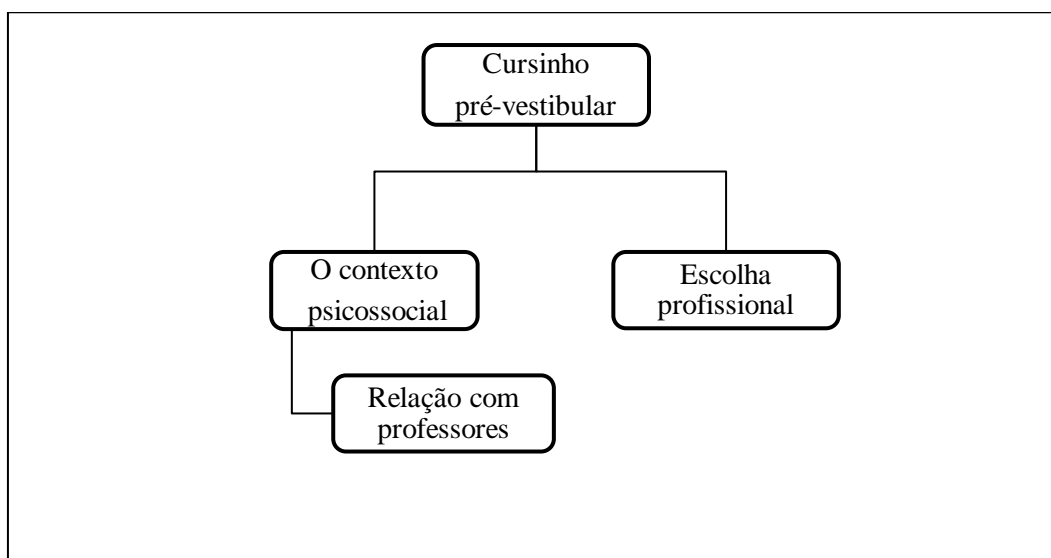
Fonte: Elaborado pela autora

6.3.3.1 Temáticas interpretativas por participante

Maria

As narrativas sobre o cursinho pré-vestibular foram direcionadas principalmente às dimensões temáticas: *o contexto psicossocial* (subtemática ele com os outros, eixo temático relação positiva com professores) e *à escolha profissional*, conforme indica a figura 16.

Figura 16 - Temáticas Interpretativas de Maria no Cursinho pré-vestibular

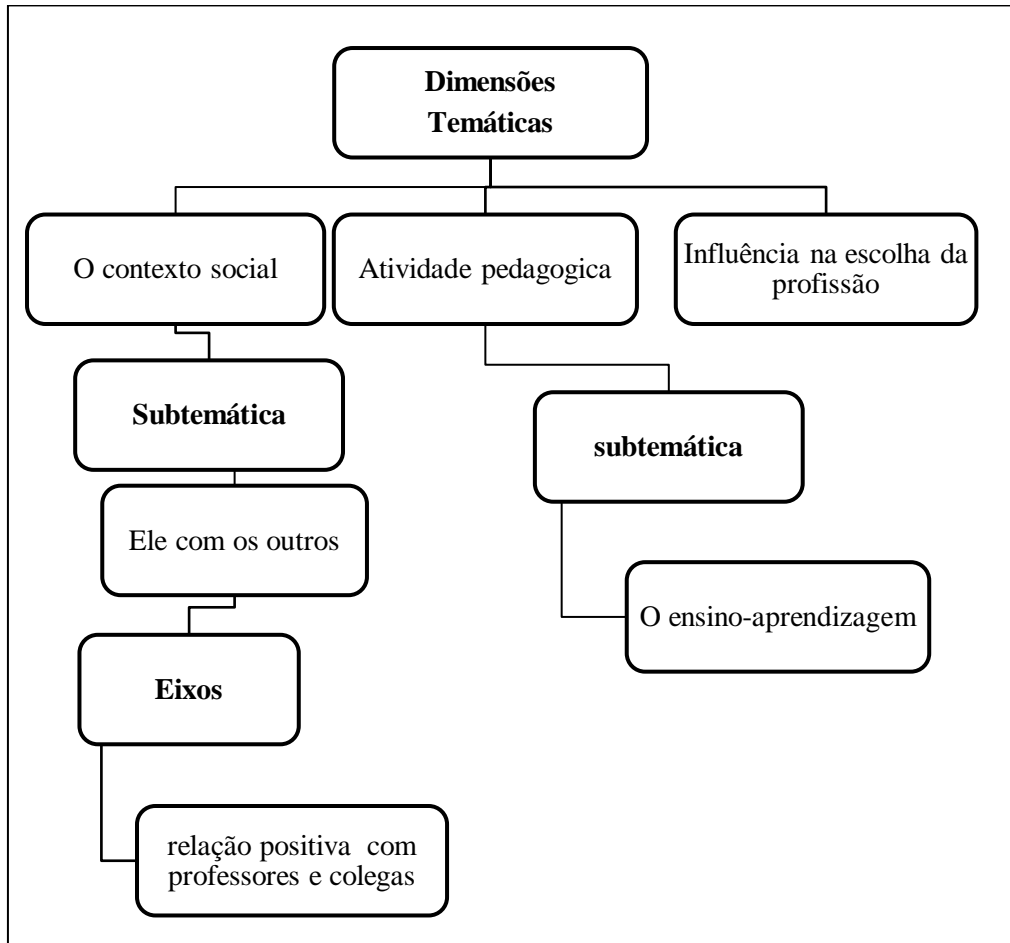


Fonte: Elaborado pela autora

Paulo

As narrativas sobre o cursinho pré-vestibular o participante foram direcionadas às dimensões temáticas: *contexto psicossocial (subtemática ele com os outros, eixos temáticos relação positiva com professores e colegas), atividades pedagógicas e escolha profissional* (figura 17).

Figura 17 - Temáticas Interpretativas de Paulo no cursinho pré-vestibular



Fonte: Elaborado pela autora

6.3.3.2 As ancoragens e objetivações sobre o cursinho pré-vestibular

6.3.3.2.1 O contexto psicossocial

A relação positiva com professores

Os sujeitos Paulo e Maria expressaram os sentidos sobre a relação com o professor ancorados nas seguintes temáticas: apoio, respeito, carinho, consideração, disponibilidade.

Essas representações foram objetivadas na imagem do professor e de seu trabalho na docência: um professor que acolhe, conversa, dá atenção, aconselha, é atencioso, trata com respeito, é dinâmico, orienta nas escolhas profissionais e incentiva a não desistir.

A relação positiva com colegas

O participante Paulo expressou os sentidos sobre a relação com os colegas ancorados nas temáticas: amizade, respeito alunos maduros. Essas representações foram objetivadas na imagem de colegas que tinham atitudes solidárias, eram amigos e respeitavam.

6.3.3.2 Atividades pedagógicas: ensino-aprendizagem

Em um processo de ancoragem, Paulo estabeleceu significações sobre o ensino-aprendizagem relacionando-o à figura do professor e a prática pedagógica. As ancoragens foram direcionadas às temáticas: boa didática, dinâmico, prestativo e atencioso. Essas representações foram objetivadas nas imagens de um professor que disponibiliza explicações fora do horário da aula, ensina bem, tem boa didática, tira dúvidas sobre conteúdo, influenciou a gostar de determinadas matérias, aconselhou na escolha do curso e auxiliou na entrada ao ensino superior.

Professores e alunos têm determinadas representações sobre o que consideram um ensino-aprendizagem eficaz, como deve ser a relação professor-aluno e como elaboram a representação do outro. Nesses significados estão incluídos os papéis a serem exercidos (seu e do outro), os perfis e os estereótipos de determinadas categorias.

Nas RS sobre o cursinho, observamos nos sentidos e imagens dos sujeitos uma estreita relação entre as funções didáticas e a subjetividade do ser professor, no qual consideraram o papel, o compromisso, o gostar do que faz e as atitudes.

Segundo Rogers (1985), a partir de uma visão humanista mente e corpo, sentimento e intelecto são partes integrantes e intercambiáveis do indivíduo. Na educação escolar, sugere um conjunto de atitudes e valores para que ocorra a aprendizagem significativa. A aprendizagem tem que ser direcionada a quem aprende e não a quem ensina; haver sentido para quem aprende, a relação professor-aluno deve ser baseada no respeito mútuo e na confiança, com determinadas atitudes do professor como: autenticidade, confiança, aceitação, compreensão empática do aluno e facilitador da aprendizagem.

Podemos sugerir que os sujeitos, ao expressarem suas representações sobre aspectos das experiências escolares no cursinho pré-vestibular, encontraram professores que adotavam um ponto de vista humanista em sua prática docente.

Outro aspecto a ser ressaltado é a mediação do outro para aprendizagem e desenvolvimento. Com base em uma perspectiva histórico-cultural Vigotski (2003) enfatizou a importância da aprendizagem através da mediação do outro mais experiente (um professor ou um companheiro mais capaz) e a importância dessa mediação para o desenvolvimento mental.

6.3.3.2.3 A influência na escolha da profissão

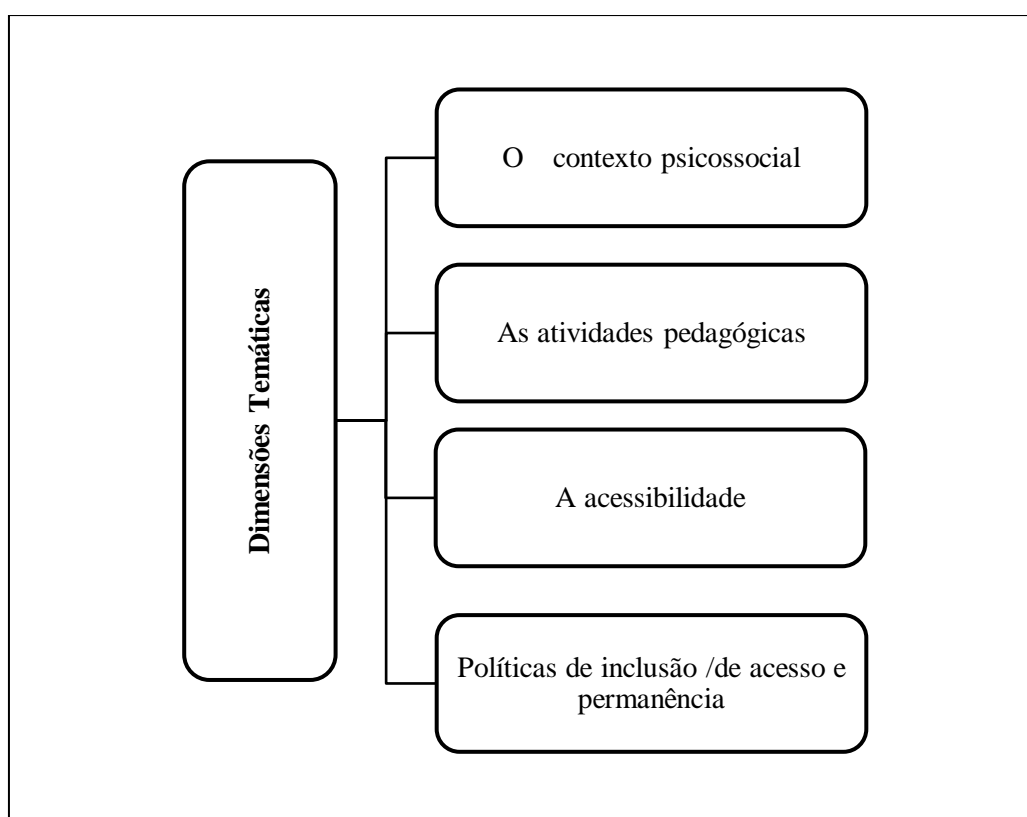
Os sujeitos, Maria e Paulo foram consensuais ao narrar situações em que os professores do cursinho influenciaram as escolhas profissionais. Maria e Paulo tentaram por diversos anos o curso de serviço social e licenciatura em matemática respectivamente. Os professores aconselharam a mudarem suas escolhas profissionais para os cursos de pedagogia e licenciatura em educação matemática e linguagem. Os sujeitos aceitaram a sugestão e foram aprovados no processo seletivo da UFPA. Em um processo de ancoragem, eles estabeleceram significações sobre essa escolha profissional, associando essas representações à relação positiva com professores e ao ensino-aprendizagem satisfatório. O sentido dado à influência na escolha da profissão envolveu a temática de aconselhamento do professor a mudar de curso e não desistir de fazer processo seletivo.

Na escolha profissional, vários fatores podem estar envolvidos: a família, a necessidade de autonomia financeira e a convivência com professores. As características psicológicas e profissionais do professor (didática, conhecimento do conteúdo, disponibilidade para ensinar, relação afetiva positiva com alunos, respeito, consideração e preocupação com o aluno) podem ter exercido importância no processo de escolha profissional dos alunos. Pesquisas indicam que características do professor como a didática, o conhecer conteúdo, o respeito, o ser atencioso, o motivar o aluno e o diálogo são dimensões que influenciam os alunos na escolha do curso de graduação (QUADROS et al., 2005; LOPES; SILVA JÚNIOR, 2014).

6.3.4 Sobre o ensino superior

Seis (6) sujeitos narraram algumas vivências sobre o ensino superior: Maria, Pedro, Paulo, José, Nazaré e João. As temáticas interpretativas nas entrevistas narrativas estavam direcionadas ao contexto psicossocial, às atividades pedagógicas, à acessibilidade e às políticas de inclusão/de acesso e permanência (figura 18).

Figura 18 - Dimensões temáticas interpretativas no Ensino Superior

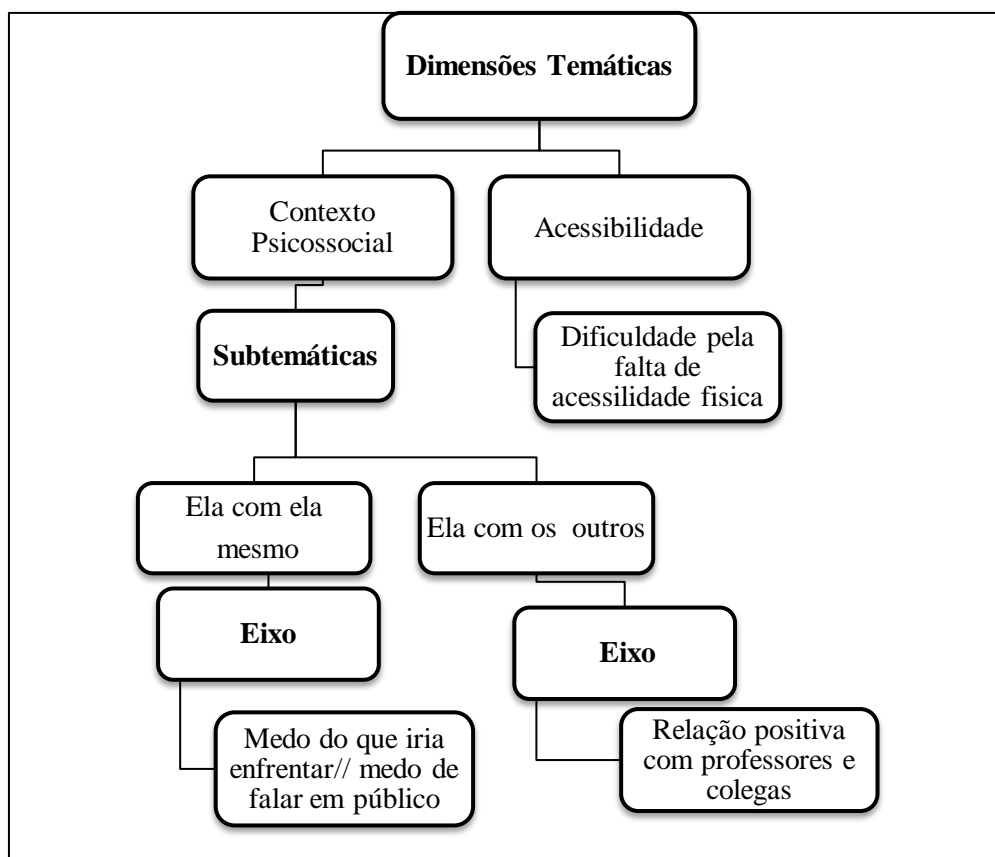


Fonte: Elaborado pela autora

6.3.4.1 Temáticas interpretativas por participante

Maria

Seu depoimento sobre ensino superior foi bem sucinto. As narrativas foram agrupadas nas dimensões temáticas contexto psicossocial (subtemática ele com outros, eixo temático relação positiva com professores e colegas e ela com ela mesma - medo do que iria enfrentar, de frequentar e de falar em público) e acessibilidade (falta de acessibilidade).

Figura 19 - Temáticas interpretativas de Maria no Ensino Superior

Fonte: Elaborado pela autora

Pedro

As narrativas foram direcionadas para as dimensões temáticas contexto psicossocial (subtemática ele com outros, eixo temático relação positiva com professores e relação positiva e negativa com os colegas), atividades pedagógicas (subtemática ensino-aprendizagem: dificuldades na aprendizagem de algumas disciplinas) e acessibilidade (falta de acessibilidade física).

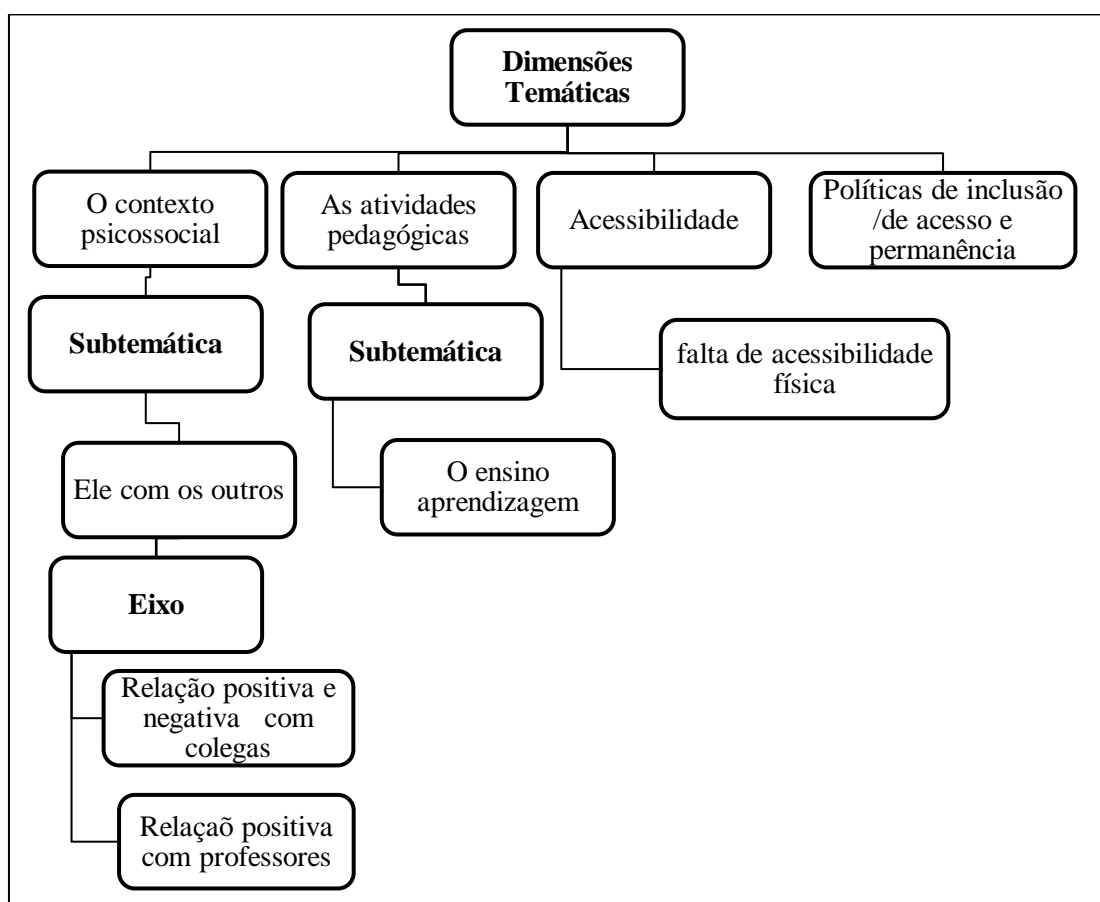
Em sua narrativa, destacou a falta de acessibilidade física da UFPA, principalmente o problema no ônibus circular interno, no qual o cinto de segurança não está travando e ele necessita do cinto. As rampas mal feitas (desniveladas, com inclinação errada e vala no final) que não proporciona visibilidade e nem independência. O banheiro adaptado para as pessoas com deficiência utilizado indevidamente pelos alunos sem deficiência. As passarelas apresentam "tijolinhos" e buracos, o que entorta a cadeira de rodas e dificulta a locomoção.

Soube da política de inclusão /de acesso e permanência por um primo seu que trabalha na UFRA, que informou sobre uma bolsa para quem é deficiente e deu a ele a orientações de

como conseguir. Pedro foi à Pró-Reitora de Extensão e se cadastrou para conseguir uma bolsa auxílio / permanência (figura 20).

Da relação com professores e o ensino-aprendizagem, enfatizou que os professores entendem suas necessidades, apesar de ter dificuldades em uma determinada disciplina. Com os colegas situou que os colegas são legais, porém deu destaque à falta de solidariedade dos colegas e comunidade para a ajudar em sua locomoção.

Figura 20 - Temáticas Interpretativas de Pedro no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora

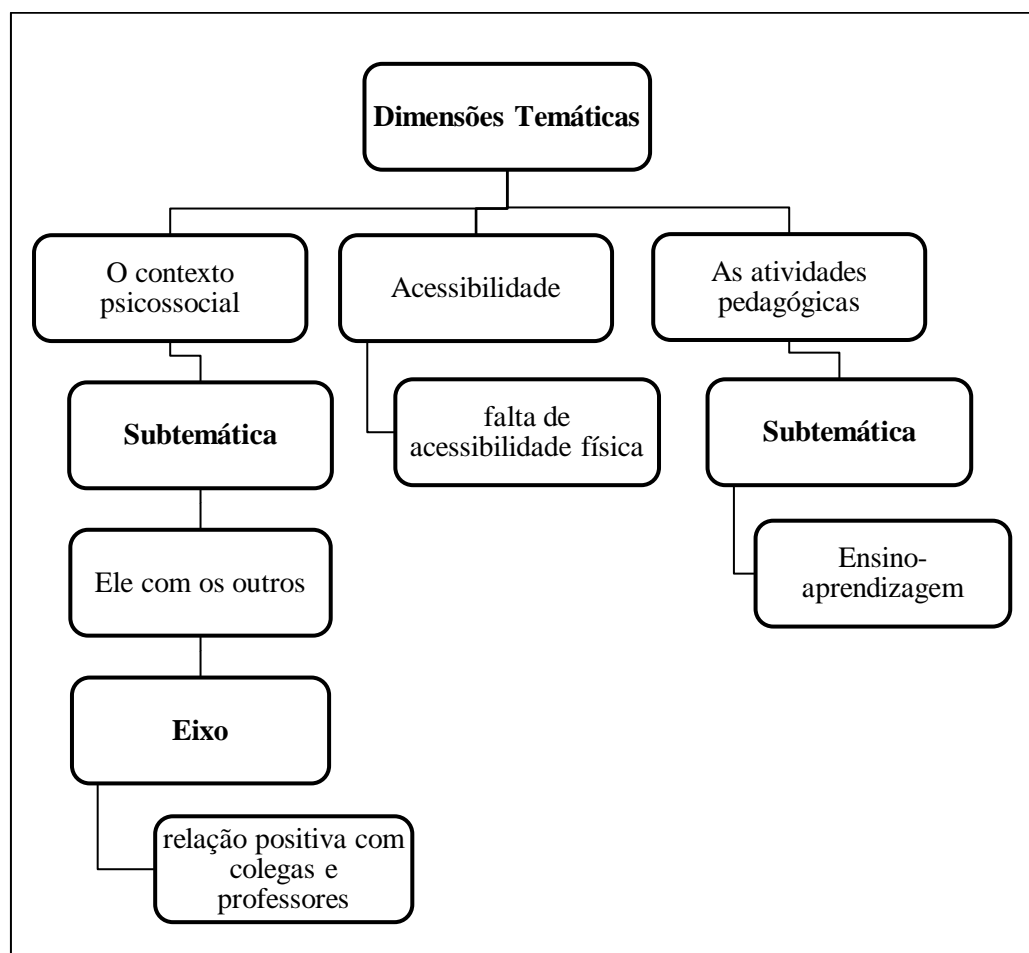
Paulo

As narrativas sobre o ensino superior foram direcionadas às dimensões temáticas contexto psicossocial (subtemática ele com outros, no eixo temático relação positiva com professores e colegas), atividades pedagógicas (subtemática ensino-aprendizagem- bom) e acessibilidade (falta de acessibilidade).

Destacou no relato sobre sua formação na UFPA a questão da falta de acessibilidade física, citando as rampas que são poucas e mal feitas, a falta vagas para deficientes no

estacionamento e ter apenas um elevador. Desconhece as políticas de inclusão, acesso e permanência da UFPA (figura 21).

Figura 21– Temáticas Interpretativas de Paulo no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora

José

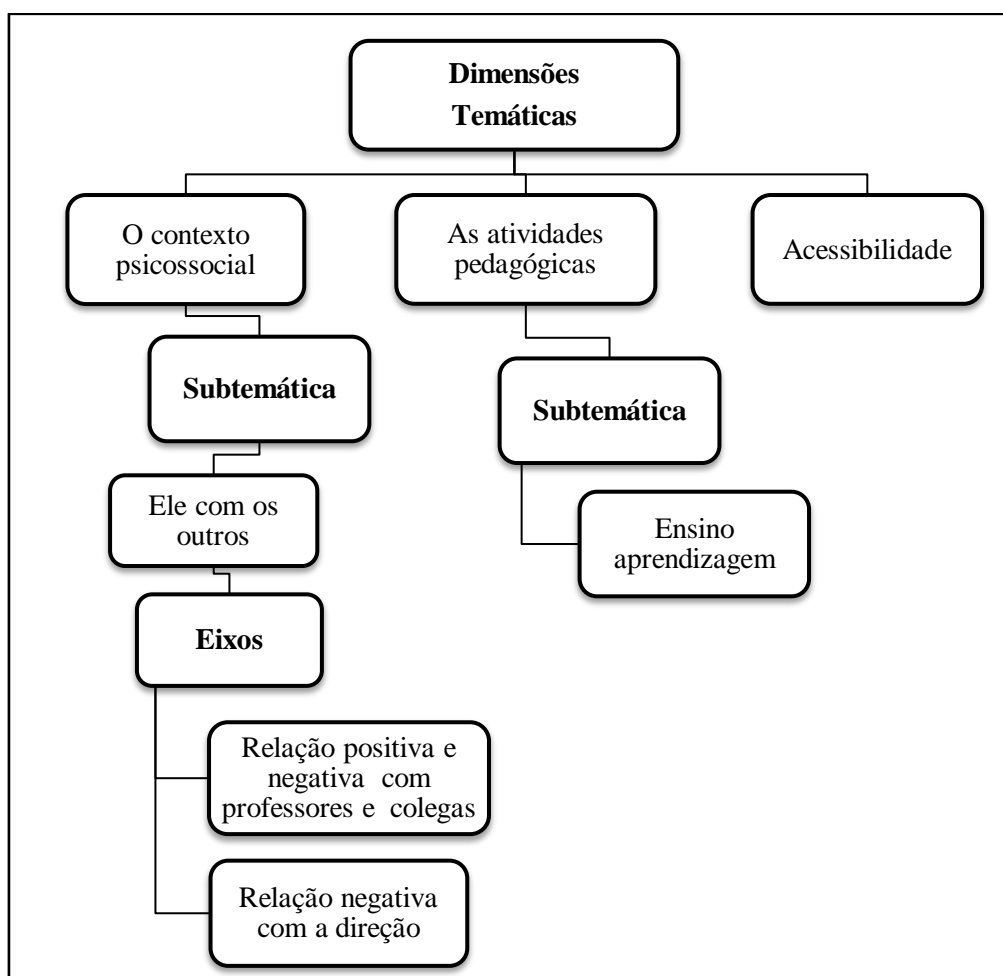
As narrativas sobre o ensino superior foram direcionadas às *dimensões temáticas contexto psicossocial* (subtemática *ele com outros*, eixo temático *relação negativa com a direção, relação positiva e negativa com colegas e professores*); *acessibilidade* (*falta de acessibilidade e atividades pedagógicas -ensino-aprendizagem*), conforme indica a figura 22.

Em seu depoimento, enfatizou principalmente a falta de acessibilidade física no ICB, e como consequência, os conflitos gerados entre a direção e eles em função dessa situação. Para poder ter acesso e frequência a UFPA, exigiu a acessibilidade física e não contou com apoio da direção do ICB, foi desrespeitado e maltratado pela direção. Não tinha rampas, as salas de

laboratório eram no andar superior, o banheiro adaptado era usado como depósito, professores se recusavam a dar aula no andar inferior e faltavam elevadores. Teve que lutar para conseguir as condições mínimas de acesso às salas de aula e de ensino-aprendizagem. Ressaltou também, a falta de acessibilidade ao transporte público na UFPA: não tem rampas acessíveis para ir até o terminal por onde passa os ônibus, em função disso, anda na cadeira de rodas pela rua e não pela calçada.

Destacou as situações de conflito com a direção (de ensino e do instituto) ao solicitar acessibilidade para ter condições de frequentar as aulas, quando não foi bem recebido e a pouca disponibilidade em relação ao seu acesso de alguns professores. Os colegas o tratam bem, mas há um aluno que o provoca, o participante tenta não entrar em conflito e confronto com ele. Sua aprendizagem no ICB ficou prejudicada em função dos conflitos gerados, com uma avaliação negativa em uma disciplina (tirou na prova 2,5). Contou com a ajuda do NIS para intermediar o conflito no ICB. Na faculdade de Nutrição, existe acessibilidade física e respeito da direção, professores e colegas.

Figura 22- Temáticas Interpretativas de José no Ensino Superior



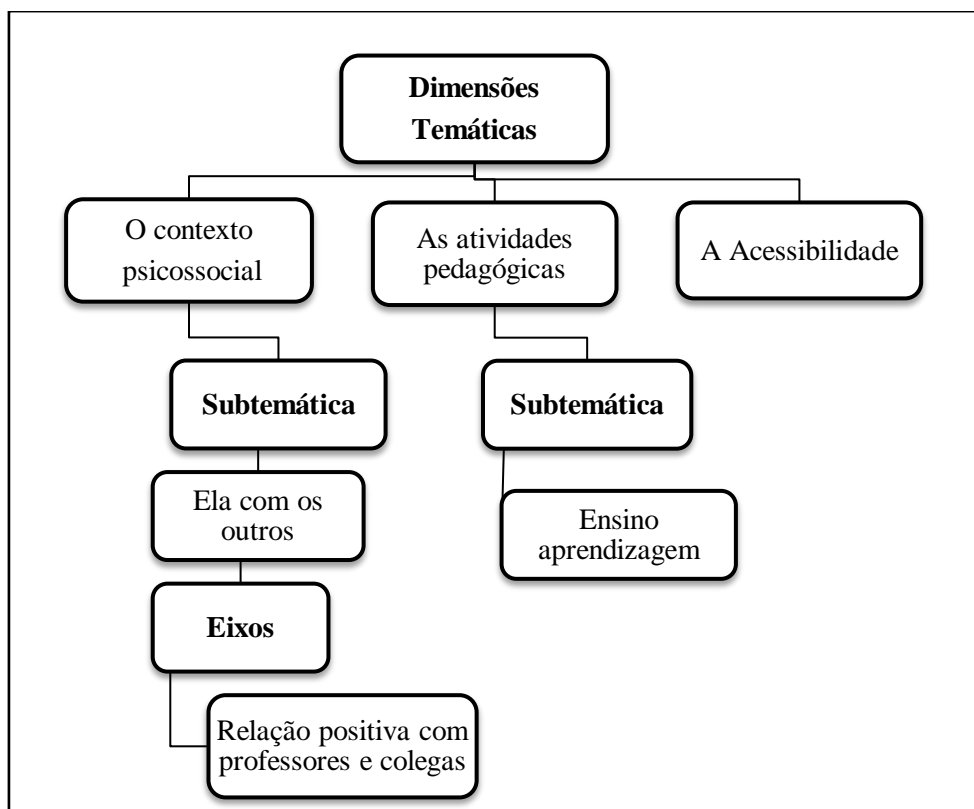
Fonte: Elaborado pela autora

Nazaré

Os relatos sobre o ensino superior foram direcionados às dimensões temáticas *acessibilidade, contexto psicossocial e atividades pedagógicas*. Disse que a faculdade colocou-a em uma turma no 2º andar, que não tinha acesso, pois o elevador estava com problema e não tinha como alocar em outra sala. A faculdade avisou que iria começar no 2º semestre; atualmente, estuda no andar inferior.

Enfatizou que a acessibilidade física na UFPA é terrível. Falou dos banheiros não acessíveis, das rampas inadequadas ou da inexistência delas e da falta de manutenção das passarelas. Sente-se constrangida pelos banheiros para deficientes não funcionarem; no Ver-o-Pesinho há banheiro adaptado, mas sem condições de uso, pois as barras de apoio e o vaso estavam soltos, com a interdição desde setembro. Usa uma garrafa pet para fazer as necessidades fisiológicas. Sobre as rampas, afirmou ser íngreme, alta, com inclinação inadequada. As passarelas apresentam buracos, o que tira a estabilidade da cadeira de rodas. O piso tem buracos. Na sala de aula, não existem rampas para entrar com a cadeira de rodas, é um degrau para subir. Em função dessa situação, não consegue ter autonomia, sempre precisa de ajuda.

Ressaltou que não teve contato com a direção, no entanto, teve ajuda do representante da turma, que conseguiu uma mesa adaptada. Elogia a relação com professores, colegas, funcionários, serviços gerais e segurança. Em relação à aprendizagem, enfatiza que não tem maiores dificuldades. Desconhece as políticas de inclusão, acesso e permanência.

Figura 23- Temáticas Interpretativas de Nazaré no Ensino Superior

Fonte: Elaborado pela autora

João

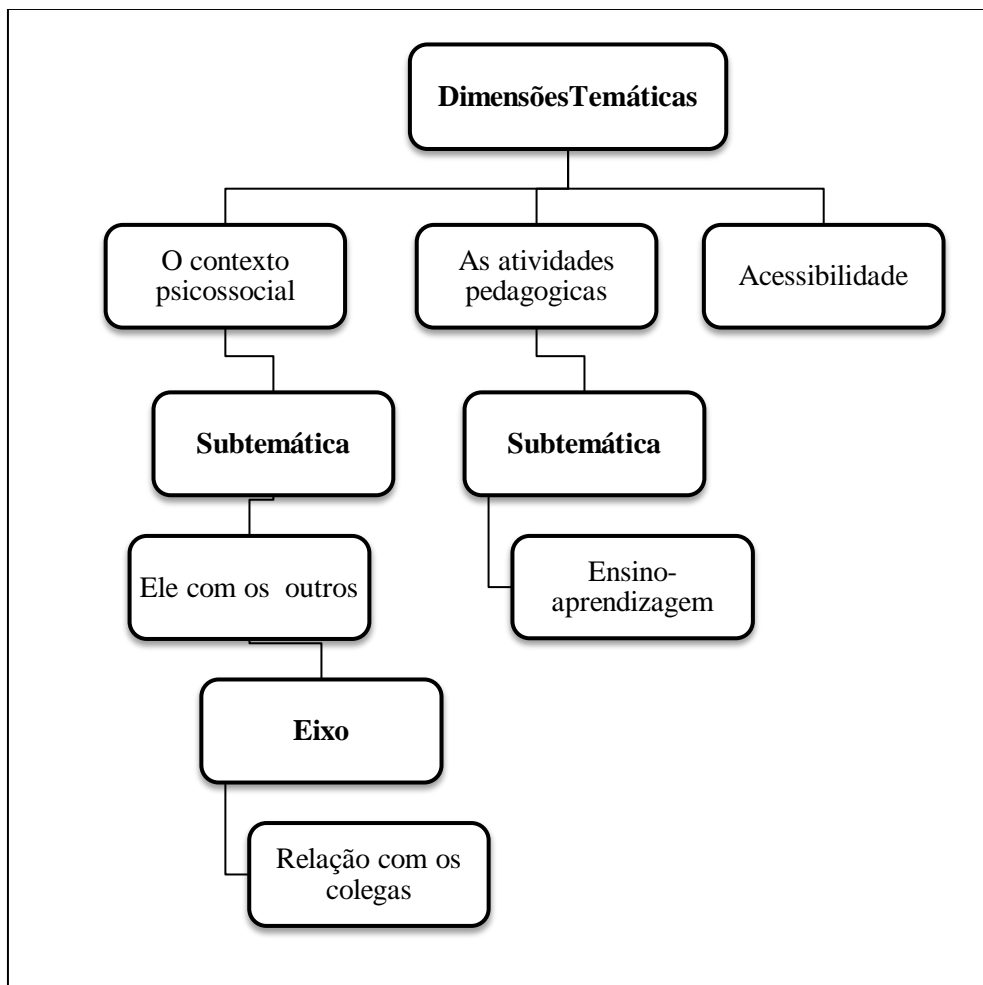
O seu relato sobre o ensino superior foi direcionado às dimensões temáticas *o contexto psicossocial*, *à acessibilidade* e *às atividades pedagógicas* (subtemática *o ensino-aprendizagem*). As suas narrativas destacam principalmente a falta de acessibilidade física, em duas situações específicas: no 1º curso de ensino superior na UFPA de Castanhal, curso de Licenciatura em matemática, modalidade intervalar, no qual teve que desistir pela falta de acessibilidade física e pela configuração do curso. Disse que a acessibilidade física na UFPA em Castanhal era fora dos padrões. A rampa é péssima para subir, mesmo sendo ajudado. A passarela foi feita fora do nível da rua. A parte que tinha cimento havia buracos. O solo, a superfície perto do bloco era de seixo, era muito estranho, tinha uma rampa apenas e péssima para subir.

No curso intervalar, sentiu dificuldade na aprendizagem pelo excesso de carga horária, não ser disponibilizado tempo para estudar (era aula manhã e tarde e logo em seguida, avaliação), tudo muito célere. Outra dificuldade foi trabalhar com gráficos: eram complexos; o professor dizia que tinha um programa que podia ajuda-la, mas não sabia manusear e não

tinha esse programa. Ele desistiu do curso, sentiu-se mal, triste, porém naquele momento foi a melhor.

Fez novo processo seletivo para o campus Belém, Curso de Psicologia. Enfatizou a pouca acessibilidade física do campus de Belém. As rampas são mal feitas, desniveladas e altas; as passarelas têm buracos e tem momentos que acabam e terminam na grama; em função dessa falta de infraestrutura precisa de alguém para lhe ajudar. Sente-se constrangido e mobilizado pela falta de acessibilidade na UFPA. As pessoas são sempre solidarias. A relação com os professores é boa. Afirmou desconhecer as políticas de inclusão da UFPA (figura 24).

Figura 24 - Temáticas Interpretativas de João no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora

6.3.4.2 As ancoragens e objetivações sobre o ensino superior

As RS são formas de compreender a realidade cotidiana e fornecer sentido ao senso comum; envolvem a experiência de vida em seus processos cognitivos, emocionais e sociais. As RS dos sujeitos sobre o ensino superior estão relacionadas à própria vivência e à organização da instituição. Essas se direcionaram principalmente à dimensão temática *acessibilidade* e, em segundo plano, às dimensões *contexto psicossocial*, *atividades pedagógicas e políticas de inclusão/de acesso e permanência*.

6.3.4.2.1 Acessibilidade

Foi consensual no total do grupo dos seis (6) sujeitos a narrativa falta de acessibilidade física, apresentando maior frequência nos depoimentos. As narrativas chamaram atenção pela repetição das mesmas palavras ou das mesmas explicações quando se tratava de definir a falta de acessibilidade física na UFPA. Os elementos representacionais (sentidos e imagens) fornecidos pelo grupo sobre a trajetória escolar na universidade estão relacionados efetivamente às poucas condições de acesso físico, incluindo nessas representações aspectos cognitivos e socioafetivos (quadro 5).

Quadro 5- Ancoragens e objetivações sobre o ensino superior: a acessibilidade física

Continua

Ancoragem	Objetivação
<p>✓ Falta de acessibilidade e infraestrutura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura e acessibilidade negativa. Falta acessibilidade. Não tem acessibilidade. Acessibilidade é ruim. • O prédio era novo, estranho e surreal: sem acessibilidade. • . Muitos problemas pela falta de acessibilidade; por não ter condições de acessibilidade na sala de aula e laboratório • Faltam rampas, calçada e passarelas boas, Falta acesso aos laboratórios, as salas de aula no andar superior. • Faltaram apoio e sensibilidade da direção e professores em relação a não acessibilidade física. • Em alguns locais, há acessibilidade e respeito, • A acessibilidade é terrível: é uma coisa tão barata para fazer serviços. • É bastante constrangedor a dificuldade de acessibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de acessibilidade e infraestrutura deixar bastante zangado • Solicitar reunião com a diretora de ensino e o NIS com situação de conflito para conseguir acessibilidade aos espaços de aprendizagem. • Professor não aceitou mudar de sala, por não ter acesso aos laboratórios. • Professor que não quis mudar para não se deslocar. • Os laboratórios situavam-se na parte de cima, não tinha elevador O instituto não facilitou meu acesso e minha vida.
<p>✓ Rampas</p> <ul style="list-style-type: none"> • As rampas são mal feitas, são uma porcaria, não são adequadas, é uma ou outra que se salva. Rampas são distribuídas de forma desigual. Rampas com inclinação inadequada. A rampa era surreal • No instituto não tinha rampas. Faltam rampas. Faltam rampas em dois laboratórios • As rampas no campus tem inclinação errada, termina em uma vala, não temos visibilidade e não dá independência, tem que ir de costas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ajuda na locomoção de forma aleatória para trazer do RU para o bloco, pela falta de rampas adequadas. • Pelas coisinhas amarelas (passarelas) tem um ponto, perto do Ver- o-pesinho com uma rampa imensa que é impossível descer sozinho. • Tem rampas com degrau, que não desce até o chão. • A rampa no campus de Castanhal era só uma, péssima para subir, feita de qualquer jeito; mesmo com ajuda era difícil de subir. O solo, a superfície perto do bloco era de seixo, era surreal. • Se eu precisar ir para outro lugar, se for gente que conheça da minha turma antiga, aí, não me sinto constrangido; agora se precisar de gente desconhecida ai sim. Tanto que só vou para o RU com o José (amigo). • A rampa que entra para o meu bloco é tão íngreme, tão alta, tem uma inclinação que não consigo descer sem ajuda de alguém. • Sempre preciso de alguém para locomover, com essas rampas não tem condição. • Se fosse outro tipo de rampa seria possível se

	locomover sozinho.
<p>✓ Passarelas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passarelas com buracos • Os blocos são separados, tem locais que não tem ligação entre os blocos • Passarelas sem manutenção • Passarelas que não chegam lugar nenhum (acabam) <p>As telinhas amarelas tem momento que acabam</p> <ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem buracos terríveis na passarela para a sala da pedagogia que se alguém não segurar a gente cai mesmo, outro dia quase que cai na passarela. • No básico tem passarelas com tijolinhos, passarelas com buraco e vala no final. Essas valinhas a roda empena. • A passarela era fora do nível da rua e superfície era com seixo na UFPA de castanhal. • Coisinhas amarelhinhas acabam sem chegar a um lugar.
<p>✓ Banheiros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso indevido dos banheiros • Interditado. Não funcionam. Sem condições • Em Castanhal o banheiro era adaptado, mas sem rampa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar para fazer xixi na UFPA uma garrafa pet cortada • As barras estavam soltas e o vaso solto, não tem como se segurar. É uma falta de respeito. • O banheiro adaptado no ICB era usado como depósito. • Banheiro adaptado é usado por alunos não deficientes • A diretora do NIS solicitou a liberação do banheiro adaptado que era usado como depósito. • Banheiro adaptado está ocupado por aluno que não é deficiente. • A gente fica apertado para fazer as necessidades, é uma grande deficiência ainda. • A porta do banheiro não fecha.
<p>✓ Vagas de estacionamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faltam vagas de estacionamento para o carro de deficientes, 	
<p>✓ Laboratórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta transformar um laboratório de informática; • o laboratório de pesquisa é no andar de cima e elevador não funciona 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns professores não queriam por não ter acesso aos laboratórios. • Um professor não aceitou dar aula no andar inferior
<p>✓ Elevadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problema com elevadores • Elevador com defeito • Tive muitos problemas no ICB 	<ul style="list-style-type: none"> • Na pedagogia a sala/turma era no andar de cima e não tinha elevador, • Só tem um elevador. • Não tinha elevador funcionando

Fonte: Elaborado pela autora

Os sujeitos expressaram ideias, informações, vivências, percepções, sentimentos, valores e imagens sobre o espaço físico e a infraestrutura da UFPA. Os sentidos e imagens envolvem as barreiras físicas e como se sentem em relação a essa situação. Esses sentidos se direcionaram às temáticas: a acessibilidade é terrível, ruim, uma porcaria, surreal, muito problemática. Expressos em situações como: faltam rampas; rampas fora do padrão (desniveladas, alta demais, com inclinação errada, com degraus, terminando na vala), faltam rampas para o acesso ao transporte público; passarelas com buracos, incompletas, que não chegam a um ponto de destino, passarela com tijolinhos e vala no final, passarela fora do nível da rua, desniveladas. Superfície com seixo, piso desnivelado. Banheiros adaptados com barras de apoio frouxas, utilizado como depósito, usados por alunos que não são deficientes, porta do banheiro adaptado sem tranca ou fechadura, interditado, banheiro sem rampa. Falta acesso aos laboratórios, laboratório no andar superior e sem elevador. Salas de aula no andar superior e sem elevador, salas de aula sem rampa e desniveladas.

Assim também, nenhum apoio e sensibilidade da direção do instituto e de alguns professores em relação a não acessibilidade física, precisar exigir direitos de acesso e frequência com situação de conflitos com a direção. Tirar notas baixa e ter dificuldade em uma disciplina pela situação conflituosa ao exigir acessibilidade às salas de aula e aos laboratórios. Elevador sem funcionar, não ter elevador. Dificuldade de acesso ao transporte público por não ter rampas acessíveis e calçadas com buracos. Falta de vagas de estacionamento de carro para usuário de cadeira de rodas, ônibus circular interno com cinto de segurança com problema.

Também estiveram presentes aspectos psicossociais (sentimentos, emoções, afetos, relações e valores) geradas pela falta de acessibilidade física como a sensação de indignação, desrespeitado, frustração, insegurança, raiva, tristeza e constrangimento. Solicitar várias reuniões com a direção do instituto para promoção de acessibilidade e perceber o descaso, a falta de apoio, chegando a situações de conflito e, nesse contexto, sentir mal estar, revolta e desrespeito. Perceber a falta de apoio e empatia de alguns professores sobre a não acessibilidade física e sentir mal estar. Sentir o ambiente estranho. Perceber que, se houvesse acessibilidade física, poderia ter autonomia e o direito de ir e vir garantido. Pensar que o espaço físico poderia ter manutenção permanente ou manter as condições acessíveis e achar que a manutenção é barata. Sentir raiva e impotência por não poder transitar em determinados espaços ou conseguir transitar até determinado ponto e depois perceber que não é possível ir mais além. Sentir constrangimento ao precisar de ajuda de estranhos para se locomover ao restaurante universitário e à biblioteca. Contar com a ajuda de amigos para o

acesso a determinados locais da instituição. Ouvir recusas de colegas de classe quando pede ajuda para se locomover em espaços com barreiras físicas e sentir mal estar.

As RS desenhadas pelos sujeitos é uma amostra do processo tendencioso e equivocado de inclusão escolar pela instituição. Uma forma efetiva da instituição não fornecer condições de igualdade e oportunidade; não trabalhar o pertencimento social e individualizar (ou colocar na responsabilidade do aluno) as condições para o ensino-aprendizagem (como fornecer condições de acesso arquitetônico) que são inerentes à própria instituição, o que se configura em um fator de exclusão social.

Em algumas narrativas, o acesso a determinados espaços institucionais foi negado, como para laboratórios e biblioteca pela falta de infraestrutura. Em outros depoimentos, a solicitação ao acesso físico as sala de aulas não foi atendida, até chegar a uma situação de conflito e isso prejudicou a aprendizagem do participante.

É sugestivo pensar que se a UFPA oferecesse infraestrutura e possibilidade de transitar de forma independente aos espaços de aprendizagem estaria sendo trabalhado o pertencimento do aluno a instituição. Segundo Jodelet (2009), o sujeito se situa no mundo primeiramente pelo seu corpo, o que nos leva a integrar as questões identitárias, emocionais e a tomada de posição ligada ao lugar social e das conotações em função da pertença social.

No aspecto legal, alguns documentos dispõem sobre o atendimento a pessoa com deficiência e promoção de acessibilidade. O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, determinando, em seu art. 11, que na execução de construção, reforma ou ampliação de edificações de uso público ou coletivo, estes deverão proporcionar acessibilidade à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares garantindo entre outras, acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação. O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e prevê núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visando a eliminação de barreiras físicas, entre outros.

O direito à educação pressupõe outros direitos para serem efetivados; entre eles, a acessibilidade arquitetônica e uma infraestrutura que permita a plena participação nos

ambientes educativos. A UFPA, no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011/2015, expandiu sua política de inclusão, colocando como uma das medidas executadas a reserva de vagas para portadores de necessidades educativas especiais. Apesar de conceder o ingresso através da reserva de vagas para pessoas com deficiência, o PDI não trata a questão da acessibilidade física, um elemento importante para o alcance ao direito à educação, à qualidade do ensino-aprendizagem e ao sucesso no processo formativo.

As RS dos sujeitos sobre o ensino superior no aspecto acessibilidade física vêm indicar o quanto as condições arquitetônicas e de espaços ainda precisam ser melhoradas aos alunos com deficiência física e o quanto isso interfere na motivação para aprender, no bem estar do aluno e conseqüentemente na qualidade do ensino-aprendizagem.

6.3.4.2.2 O contexto psicossocial

Os depoimentos fornecidos pelo grupo foram direcionados às relações com professores, diretores, colegas, pessoal de apoio (guarda de segurança, auxiliar administrativo, pessoal da limpeza) e a comunidade de forma geral.

A relação positiva com professores

Seis (6) sujeitos expressaram aspectos psicossociais positivos sobre a relação com professores, ancorados nas ideias e imagens: relação boa; professores conscientes; professores cobram e parabenizam no momento certo; eles entendem as dificuldades motoras e flexibilizam prazo para entrega de trabalhos; a relação é boa demais; compreendem as dificuldades motora e respeitam. O participante João destacou a ideia de que a sua condição de usuário de cadeira de rodas não exige modificação de método ou técnica, portanto, não dá trabalho para o professor.

Uma das questões fundamentais para o sucesso da inclusão escolar é a relação professor-aluno e que deve ter como base a diversidade e as necessidades específicas dos alunos. O relacionamento positivo entre alunos e professores é primordial para solucionar ou amenizar problemas de aprendizagem, assim também gerar conseqüências como a confiança dos alunos em sua capacidade e sua motivação escolar (BAKER, 2006).

A relação negativa com professores

Um participante, José, associou aspectos da relação professor-aluno às barreiras físicas e atitudinais. Enfatizou as seguintes ancoragens e objetivações: desrespeito, indiferença,

incompreensão, mal estar, aborrecimento, falta de sensibilidade, pouco apoio e solidariedade a sua condição de deficiência física e a sua solicitação de acessibilidade as salas de aula e laboratórios, assim também, associou o contexto social negativo à baixa avaliação em uma disciplina.

Apesar de vários documentos oficiais sobre os direitos das pessoas com deficiência e a política de educação inclusiva (dispositivos legais, documentos normatizadores e políticas públicas) como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Decreto Legislativo nº 186, de 2008, que aprova a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE 2014-2024, entre outros. Esse discurso oficial não é aprendido passivamente por professores, alguns compreendem, sem acreditar na proposta inclusiva, outros acham que não há condições, outros nem se sentem comprometidos pela proposta de inclusão, outros não sabem como fazer (OZGA, 2000; GARCIA, 2004).

A relação negativa com diretores

Um participante narrou sobre a relação negativa com diretores. As representações estavam ancoradas nas seguintes temáticas: falta de apoio e sensibilidade, descaso, desrespeito, conflito, pouco empenho a solicitação de acesso as salas de aula, aos laboratórios, ao elevador e a garantia de condições mínimas para frequência no curso. As atitudes e sentimentos do participante estavam direcionados à sensação de frustração, aborrecimento e decepção, associado à dificuldade de concentração no ensino-aprendizagem e baixa avaliação em determinada disciplina.

A ação de alguns diretores, ao não facilitar o acesso e permanência as salas de aula e laboratórios ao participante, indica que eles criaram situações de preconceito e exclusão social e escolar. Assim também, adotaram atitudes que vão de encontro as determinações legais e as orientações institucionais referente a gestão democrática, a política inclusiva e a garantia ao direito a educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indica que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos

seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

A relação com colegas

As RS sobre a relação com colegas envolveram tanto depoimentos de relações positivas quanto negativas, com maior frequência de depoimentos de relações positivas. Dos seis (6) sujeitos quatro (4): Maria, Paulo, Nazaré e João relataram uma convivência positiva com colegas. Dois (2) sujeitos: Pedro e José narraram tanto situações de relações positivas, quanto de relações negativas.

A relação positiva com colegas

Quatro (4) depoimentos (Maria, Paulo, Nazaré e João) foram consensuais ao narrarem situações de interação positiva com os colegas da escola. O sentido e imagens dado a relação com os colegas estão ancoradas nos temas: respeito, tratar bem, se relacionar bem com todos; ter grupo de estudo, de trabalho e seminários; perceber consciência e respeito de alunos sem deficiência; ajuda de alunos não deficientes; relação ótima. Colomina e Onrubia (2004) ao estudarem as interações entre alunos relacionados as tarefas escolares indicam um conjunto de capacidades para o trabalho cooperativo entre alunos: comunicação, planejamento e desenvolvimento conjunto de tarefas, resolução de conflitos, respeito e ajuda mútua.

A relação negativa com colegas

Dois (2) sujeitos, Pedro e José, narraram situações de relações negativas com alunos. As temáticas se direcionaram aos sentidos e imagens: colegas de classe complicados; não ter ajuda; dificuldade de encontrar ajuda na sala; colegas implicantes, autossuficientes e não cooperativos; falta de solidariedade de colegas de classe quando precisa de ajuda para locomoção. Algumas imagens expressas foram: solicitar ajuda ao colega de classe para locomoção de cadeira de rodas e não ser ajudado; aluno sem deficiência impedir a passagem do participante no corredor; não se sentir à vontade para pedir ajuda. Kienen e Botomé (2003) em uma pesquisa com os alunos de psicologia concluíram que os sujeitos sentiam-se incomodados com a postura individualista, a falta de apoio e até mesmo a rivalidade de colegas.

Na perspectiva da educação inclusiva, a relação entre alunos é uma das dimensões que deve ser considerada. As atitudes pouco solidárias dos colegas vão de encontro alguns

princípios da inclusão escolar, como a solidariedade, aceitação das diferenças individuais e à convivência na diversidade (MANTOAN, 2006).

De forma geral, a convivência social negativa dos sujeitos com alguns professores, colegas e diretores se direcionam às barreiras atitudinais. Essas (barreiras atitudinais) se caracterizam por posturas afetivas e sociais que contêm discriminação e preconceito vivenciado contra os alunos com deficiência na escola. Elas interferem negativamente na permanência do aluno, prejudicando o ensino-aprendizagem, a convivência, o autoconceito e impossibilitando em muitos momentos a educação desses alunos. Já discutimos a questão das diferenças e do preconceito *no tópico um olhar sobre a deficiência a partir das diferenças*, no qual citamos as barreiras atitudinais como a rejeição, a negação, mal estar, tensões, medos que marcam as relações entre os não deficientes e as pessoas com deficiência (AMARAL, 1994, 1998).

Refletir criticamente sobre valores, ideias, atitudes e relações interpessoais de diretores, professores, alunos e de toda uma comunidade acadêmica sobre inclusão, diferenças sociais, deficiência, entre outros é um dos procedimentos para se efetivar uma educação inclusiva. Segundo Marchesi (2004), o avanço para escolas mais inclusivas pressupõe modificação na cultura escolar envolvendo mudanças dos valores, de normas, de atitudes e de relações interpessoais.

6.3.4.2.3 As atividades pedagógicas

Quatro (4) sujeitos (Maria, Pedro, José e Nazaré) trataram sobre as atividades pedagógicas. Essas representações estavam ancoradas no ensino-aprendizagem e nas barreiras físicas e psicológicas para a aprendizagem, expressas em temáticas como dificuldade de aprendizagem, dificuldade para chegar no local das aulas, poucas condições de ensino-aprendizagem, excesso de carga horária, pouco tempo disponibilizado pela professor para estudar, não utilizar metodologias diferenciadas que auxiliem na aprendizagem, dificuldade de acesso a biblioteca, barreiras atitudinais e falta de apoio de alguns professores e diretores ao acesso as salas de aula e laboratórios e ao ensino-aprendizagem, tirar nota vermelha em função das barreiras atitudinais e físicas de professores e diretores; pouco planejamento e organização do curso para o atendimento as necessidades do aluno.

Algumas imagens reveladas traduzem os sentidos: um professor que disse que tinha um software que o aluno poderia usar para fazer os gráficos, mas que ele (o professor) não sabia usar e nem tinha na instituição; um professor que disse que não iria mudar de sala

porque não queria (salas no andar superior e o elevador não funcionava); diretor de ensino do ICB protelar as providências e discutir com o participante por exigir acessibilidade física para entrar nas salas de aula e laboratórios. Essas ideias e imagens estavam associadas a sentimentos e emoções como frustração, raiva, aborrecimento, sentir-se desrespeitado e sentir-se prejudicado em seu aprendizado.

Para que ocorra a inclusão escolar no ensino superior é necessário planejamento e execução de ações que possibilitem a permanência do aluno. Ações essas que envolvam um desenho curricular e projeto pedagógico aberto a diversidade; possibilidade de flexibilização curricular; atitude favorável (ou de respeito e acolhimento) de professores, diretores e alunos ou de toda comunidade universitária a todos os alunos; condições de acessibilidade a edificações, materiais, equipamentos, mobiliários com segurança e autonomia; e material de apoio que viesse atender as necessidades do aluno com deficiência física. Assim também, os professores precisam ter formação ou preparação mínima para o atendimento de turmas inclusivas, envolvendo modificações na metodologia do professor com compromisso de ajudar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essas ações se fazem necessárias para que não ocorra uma inclusão excludente.

6.3.4.2.4 Políticas de inclusão /de acesso e permanência

Cinco (5) sujeitos - Paulo, Maria, João, José e Nazaré, desconheciam a política de inclusão e quatro (4) - Paulo, Maria, Nazaré, João desconheciam o Núcleo de Inclusão Social (NIS) da UFPA. Um participante soube da política de inclusão/de acesso e permanência e da bolsa auxílio/permanência para quem é deficiente por um primo seu que trabalha na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA e deu orientação de como conseguir essa bolsa. Outro participante soube do NIS porque o núcleo foi acionado para mediar o conflito dos diretores do Instituto com o participante sobre como resolver a questão do acesso as salas de aula, laboratório, banheiros, elevador, etc.

Esses dados indicam que se fazem necessários políticas públicas e planos institucionais que concretizem efetivamente as condições de acesso, permanência e saída do aluno no ensino superior. Estudos como os de Castanhos e Freitas (2006) e Perini (2006) indicam ser essencial implementar ações que favoreçam o ingresso, a permanência e a saída dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior para que se efetive a inclusão.

No âmbito da UFPA, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), período 2011/2015, trata sobre o Programa Institucional de Inclusão Social. Nesse programa, destaca a questão indígena, as populações tradicionais, a população com deficiência visual e auditiva (UFPA, 2013); contudo, não vimos nenhuma menção de propostas de ações voltada à clientela alunos com deficiência física.

O Núcleo de Inclusão Social (NIS) da Universidade Federal do Pará (UFPA) foi implantado em 2012, como uma das demandas do PDI de 2011 a 2015. O NIS objetiva promover estudos, definir, propor e implementar políticas e ações afirmativas no âmbito da UFPA.

Nos depoimentos dos seis sujeitos, quatro deles desconheciam o NIS. Um participante fez referência ao NIS como mediador de uma situação de conflito e outro soube através do primo que trabalha na UFPA. Então, questionamo-nos acerca de como ocorre a atuação do NIS na aplicabilidade das políticas inclusivas e ações afirmativas da UFPA no que tange aos alunos com deficiência física? Qual a atuação do NIS em ações como: 1. Identificação na entrada (matricula) dos alunos com deficiência física; 2. Acolhimento e identificação de demandas específicas desses alunos 3. Aplicabilidade da política de permanência; 4. Busca da conscientização da comunidade acadêmica para a convivência positiva entre pessoas com deficiência física e pessoas sem deficiência? Um dos caminhos para encontrarmos a resposta talvez seja a análise dos depoimentos dos sujeitos do estudo.

As políticas educacionais para o ensino superior a partir da década de 90 sofreram um conjunto de reformas em compasso a uma política neoliberal. Essas reformas tinham um discurso alicerçado em termos de inclusão, democracia de acesso e permanência, uma inclusão camuflada em princípios humanistas, contudo delineados por uma visão economicista neoliberal. Como pensar as políticas de inclusão em uma lógica capitalista, se o próprio sistema político neoliberal produz a exclusão? Para Mendes (2006), na prática pouco tem sido realizado para efetivar as políticas de inclusão, apesar dos aportes legais da Educação Inclusiva em forma de leis, decretos, normas e resoluções etc.

Segundo Pletsch (2011), as políticas de inclusão são apoiadas em princípios internacionais em prol dos direitos educacionais e sociais e promessas de equidade social, mas não garantem a igualdade de oportunidades.

Assim também, no âmbito acadêmico, todo curso tem um Projeto Pedagógico Curricular (PPC) que se estrutura a partir das orientações que compõem os documentos oficiais da UFPA. No PPC deveria constar como trabalhar a política de inclusão social e servir de guia para as ações de diretores, professores e alunos.

Em síntese, as temáticas interpretativas traduzidas nas RS sobre o ensino superior envolvem principalmente a falta de acessibilidade física e o contexto psicossocial. Esse último envolve tanto relações positivas quanto negativas. As relações negativas se caracterizam por barreiras atitudinais, amparadas pelo preconceito (manifesto ou velado) e discriminação, barreiras essas que se traduzem em ações que dificultam a educação e o processo formativo da pessoa com deficiência física.

6.4 IMPLICAÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO

As ancoragens e objetivações dos sujeitos sobre a escolarização no ensino fundamental, médio e superior indicaram o quanto às vivências escolares influenciaram no processo formativo, seja pelo aspecto positivo ou pelo negativo.

As RS dos sujeitos sobre os processos escolares no ensino fundamental e médio indicam que a dimensão afetiva-emocional e de equilíbrio pessoal em muitas situações foram negligenciadas. Os dados sugerem que fatores como o auto conceito (pessoal e acadêmico), a autoestima, o sentido de competência, o desenvolvimento das potencialidades e capacidades, o estímulo à consciência crítica e à formação de valores foram limitados. Fatores esses que influenciam ao longo do desenvolvimento a história de êxito e fracasso, a possibilidade de formação de determinadas atitudes proativas, a aprendizagem (presente e de expectativas futuras), o desenvolvimento e conseqüentemente todo um processo formativo. A representação, a avaliação de si mesmo e os padrões atributivos de êxito e fracasso com que o aluno se depara no contexto escolar, provoca impacto na aprendizagem e na vida da pessoa (MIRAS, 2001).

Conforme observado na seção 6 - *os processos de escolarização dos sujeitos*; os entrevistados expressaram em seus relatos cenários de convivência positiva e negativa em cada nível escolar e a ausência de acessibilidade física. Nas representações de situações negativas houve relatos de preconceito velado, agressão, desrespeito e exclusão.

Destacamos determinadas narrativas (verificadas na seção supracitada), em que a escola apresentava situações contraditórias de acolhimento e de preconceito velado, tendo como exemplo a cena narrada por Nazaré em que o diretor a levava para casa no colo, pois não tinha cadeira de rodas, uma situação positiva em que estimulou o sentimento de pertença da criança ao ambiente escolar; porém, a escola produziu atitudes de preconceito velado, ao delegar a participante nas peças de teatro os papéis de bruxa e de lobo mau.

Outro fato narrado diz respeito ao *bullying* sofrido pelos sujeitos: Maria, Nazaré, Paulo e João. Essas ações provocavam sentimento de mal estar, tristeza, vontade de abandonar a escola, desmotivações que afetavam a aprendizagem e a auto estima. O *bullying* está relacionado ao preconceito e à visão de negação do outro (NASCIMENTO, 2010). Não observamos nos relatos dos sujeitos o posicionamento da escola no sentido de criar momentos de reflexão e consciência crítica sobre as diferenças humanas e alteridade, visando, com isso, amenizar os preconceitos e estereótipos. Em vista disso, a escola falhou no seu papel de formação de valores e de fomentar a consciência crítica da comunidade escolar.

Outro aspecto negativo observado foi a representação vivida por Maria em sua trajetória escolar: as professoras não respeitavam sua limitação física, tinham uma imagem negativa da aluna, exigiam uma presteza nas atividades de coordenação motora fina ou mesmo obrigavam a copiar como exigência para aquisição da leitura e escrita. Essas atitudes prejudicaram a aprendizagem, o autoconceito e autoestima, assim como não estimularam as potencialidades da participante.

Na questão da acessibilidade física, tivemos uma situação narrada por João em que a própria escola não oferecia a infraestrutura adequada: a instituição climatizou somente o andar superior: e, assim, impossibilitou a turma de usufruir desse conforto dado que, o aluno com deficiência física não podia ter acesso à sala climatizada pela falta de elevador. A situação gerou um mal estar entre a turma e o participante, pois os colegas culpavam o aluno com deficiência por não estarem usufruindo uma sala climatizada. Com a omissão da escola nessa situação, a família do participante interferiu para a instituição modificar as condições ambientais.

Esses fatos representados pelos sujeitos instigaram a um questionamento: como essas situações influenciam até hoje o processo formativo dos sujeitos? Podemos afirmar que a autoestima e o relacionamento positivo na escola são essenciais para a construção de valores, de atitudes proativas, de construção de conhecimento e formação pessoal e profissional.

No ensino superior, foram citadas situações de exclusão, agressão, omissão, falta de acessibilidade estrutural e algumas dessas situações foram criadas pela direção de um determinado instituto gerando emoções e sentimentos como frustração, insegurança, tristeza, raiva, indignação, a sensação de se sentir desrespeitado. Sobre Núcleo de Inclusão Social (NIS) da universidade, quatro deles desconheciam suas ações.

Pensamos que esses alunos necessitam de condições de permanência na universidade e não somente de acesso. Do mesmo modo que não se considere só o esforço do próprio sujeito para se adaptar as condições oferecidas pela instituição, mas que as instituições proporcionem

efetivamente espaços de inclusão escolar, que trabalhem a alteridade no espaço acadêmico e implantem propostas de empoderamento. E que se efetivem, programas de políticas sociais inclusivas, com ações como a implantação de um setor/serviço para o atendimento psicossocial aos alunos com deficiência, formação continuada para professores na área de educação especial e inclusiva, levantamento das necessidades específicas com a microadaptação da instituição ao atendimento dessas necessidades, entre outras; com vistas ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, de seus conhecimentos, de sua autonomia, e de sua participação plena, e conseqüentemente, da formação profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como tema a escolarização e o processo formativo dos alunos universitários, usuário de cadeira de rodas. A questão norteadora foi direcionada para as representações sociais dos alunos universitários com deficiência física sobre sua escolarização e as implicações no seu processo formativo, com dois desdobramentos: os sentidos e imagens dos sujeitos sobre sua escolarização e as implicações dessas representações sobre seu processo formativo.

O objetivo proposto foi investigar as RS dos alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeira de rodas sobre sua escolarização e a influência no processo formativo. E como objetivos específicos, buscamos caracterizar o perfil dos alunos universitários com deficiência física, analisar as representações sociais nos seus processos constitutivos ancoragens e objetivações dos alunos universitários com deficiência física e suas implicações no processo formativo. Ao analisar os resultados obtidos nesta pesquisa, pode-se afirmar que o estudo atingiu os objetivos pretendidos.

Os resultados corroboram o argumento de que as RS dos sujeitos não estão articuladas somente a aspectos cognitivos e subjetivos, mas também a estruturas políticas, econômicas, educacionais e sociais mais amplos. As RS dos alunos universitários usuários de cadeira de rodas estão inscritas dentro de um referencial e de um pensamento pré-existente, atreladas à objetivação e à ancoragem historicamente construídas sobre a deficiência física, educação escolar e educação especial.

As representações sociais dos alunos com deficiência física, usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização trazem marcas de uma história social da deficiência marcada pela exclusão, preconceito, e estereótipos de que as pessoas com deficiência são anormais, diferentes e imperfeitas e de um percurso histórico educacional (políticas implantadas e teorias pedagógicas e curriculares) baseado em práticas tradicionais e pautados em um paradigma de integração com implicações no processo formativo. Essa história social da deficiência, da educação escolar e educação especial pode ter influência no modo como a pessoa com deficiência física representa sua escolarização com repercussões negativas no seu processo formativo.

As RS dos sujeitos estão relacionadas a um modelo de deficiência e associada à ideia de diferença enquanto anormalidade, desvio, patologização, alguém com menos valor e a todo um discurso hegemônico de um grupo sobre outro.

Assim também, os resultados ratificaram a ideia de que o processo escolar e formativo está relacionado a múltiplos aspectos interconectados: contexto psicossocial, ensino-

aprendizagem e condições ambientais. Esses aspectos estão vinculados a políticas educacionais e podem levar o aluno a situações de dificuldades escolares ou mais vulnerável ao fracasso escolar.

As atitudes da comunidade escolar (professores, diretores, colegas de escola, etc.), a falta de acessibilidade, de metodologias específicas e tecnologias assistivas influenciaram nas representações do aluno com deficiência física. O contexto social negativo (com interações estereotipadas e preconceituosas), a falta de tecnologias assistivas e a falta de acessibilidade ocorrem nas práticas sociais escolares. Esses aspectos em diversas situações provocaram impacto negativo na qualidade das relações sociais e da aprendizagem e deixaram o aluno com deficiência física mais vulnerável a situação de dificuldade escolar e fracasso escolar, assim também dificultaram o seu processo de empoderamento com implicações no processo formativo.

Nas RS os sujeitos estabeleceram uma rede de significados e imagens (formas de pensar, agir, sentir, se relacionar, valores, crenças, emoções, necessidades, atitudes) em torno da escolarização e processo formativo. Essas RS estavam ancoradas historicamente ao paradigma médico da deficiência e a uma visão da deficiência enquanto anormalidade. Esse modelo compreende a deficiência enquanto condição privada e individual, desvantagem natural, um fenômeno patológico marcado pelo déficit, falta ou carência e diferença. A deficiência, enquanto diferença, não foi vista a partir da diversidade humana; mas como um sistema classificatório a partir de um padrão de normalidade, atravessado por relações de poder e marcado pela desigualdade social. Decorrente dessa visão/modelo as experiências vividas (as relações sociais, o ensino-aprendizagem) por esses sujeitos em muitas situações foi marcada pela exclusão, preconceito e estereótipo.

As RS da pessoa com deficiência física, usuário de cadeira de rodas sobre a escolarização trazem marcas de um percurso histórico educacional (políticas implantadas e teorias pedagógicas e curriculares) pautado em práticas tradicionais e em um modelo de integração escolar. Essas práticas educativas influenciaram no modo como a pessoa com deficiência física representou sua escolarização, com repercussões negativas no seu processo formativo.

O referencial teórico-metodológico foi importante para a compreensão do objeto de estudo e chegar aos resultados. Discorremos sobre a Teoria das Representações Sociais. Refletimos sobre a questão da deficiência, deficiência física, diferenças e a interrelação com a deficiência; bem como aspectos da escolarização da pessoa com deficiência e deficiência física.

Historicamente a deficiência foi associada à ideia de diferença enquanto anormalidade, desvio, patologização, alguém com menos valor e a todo um discurso hegemônico de um grupo sobre outro. Esse sentido dado pode levar a atitudes e práticas caracterizadas por preconceitos e estereótipos. Há três modelos ou paradigmas da pessoa com deficiência construída ao longo da história: o modelo médico-psicológico, o social e a abordagem biopsicossocial. O paradigma médico apresenta uma explicação fundamentalmente orgânica, além da categorização da deficiência através dos parâmetros normalidade e anormalidade. O paradigma social indica que a deficiência da pessoa não está relacionada somente aos aspectos corporais, mas também à dimensão social, sendo caracterizada pela interação entre características individuais corporais e condições da sociedade. A abordagem biopsicossocial tem como base a integração de três aspectos: as dimensões da saúde (biológica, individual e social), a funcionalidade e a incapacidade humana, sendo a deficiência entendida a partir da interação dinâmica entre as condições de saúde (doença, trauma, lesões, distúrbios) e dos fatores contextuais.

A deficiência física pode ser definida a partir de diferentes parâmetros. Em uma perspectiva social é um constructo cultural que marca os indivíduos com base nas diferenças físicas. Em uma perspectiva biológica, a nível motor se caracteriza por um comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso que afetam os padrões e movimentos de estabilização. Não se limita somente à perda de funções motoras, mas também a práticas culturais mais amplas e a experiência pessoal de cada pessoa com deficiência.

Sobre a escolarização, examinamos modelos, teorias e políticas educacionais associadas à educação e educação especial, que proporcionaram o suporte para discussão da escolarização. A integração escolar, um modelo em voga entre as décadas de 1970 e meados de 1980, foi apoiado por um conjunto de princípios, premissas e normativas legais e políticas que tinham como princípios a homogeneização, normalização e individualização. O paradigma da integração não via a sociedade como responsável principal no processo de escolarização e sim a pessoa com deficiência. O modelo de inclusão se consolidou como políticas a favor dos direitos educacionais e se fundamentou nos princípios da heterogeneidade, diversidade e normalização, tendo como base o respeito às diferenças.

No caminho metodológico percorrido respondemos as questões: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeito? (JODELET, 2002), esse caminho envolveu a escuta de narrativas dos sujeitos considerando as imagens e as significações.

Responder a indagação quem sabe e de onde sabe nos direcionou a identificar os sujeitos da pesquisa. Esses sujeitos eram todos usuários de cadeira de rodas, com diferenças motoras, neurológicas psicológicas e sociais. Alguns sujeitos apresentavam acometimentos nos membros inferiores, outros apresentavam além do acometimento dos membros inferiores, também acometimentos parciais nos membros superiores. Uns apresentavam a deficiência decorrente de questões congênitas, outros, deficiência adquirida (na infância e na vida adulta). Quanto ao contexto sócio econômico, eram oriundos de famílias de classe média baixa, e tiveram o apoio de alguns membros da família em sua escolarização. Em sua maioria tinham o benefício assistencial à pessoa com deficiência (garantia de um salário mínimo mensal). Três deles exerciam atividades laborais remuneradas.

As RS nos auxiliaram a interpretar e entender a questão da escolarização das pessoas com deficiência física. As narrativas dos sujeitos propiciaram apreender significados e imagens de fatos da escolarização e do processo formativo nas dimensões sociais, pedagógicas e ambientais nos diferentes níveis educacionais. Conhecer vivências, reconstituição de experiências e localização de fatos significativos (com entrecruzamento de situações da vida escolar e os determinantes políticos e socioeconômicos) proporcionou responder as indagações o que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeito?

Na apreensão das RS, no qual os alunos interpretaram as praticas cotidianas escolares tivemos a confirmação da hipótese de que as imagens e significados desses sujeitos sobre a convivência social, as praticas pedagógicas e o ambiente físico estavam interligadas a uma convivência social escolar amparada em um modelo médico da deficiência e um paradigma de educação escolar. A escolarização dos mesmos, ora estava direcionado a uma escola tradicional, ora a um modelo integrativo de educação especial. Essas representações sociais foram construídas a partir de um pensamento pré-existente e de práticas sociais, historicamente construídas sobre a deficiência física e a educação especial.

As RS de um indivíduo ou grupo são influenciadas por conceitos e práticas historicamente construídos sobre a pessoa com deficiência. Por sua vez, a pessoa com deficiência física ao representar seu processo de escolarização sofre influência dessas representações (significados, valores, crenças, imagens, relações, modo de viver, conhecimento) de diferença e deficiência.

As RS dos sujeitos indicaram imagens e sentidos ligados a uma compreensão da deficiência enquanto falta, anormalidade, déficit e de um processo de escolarização marcado por situações de preconceito, pouca acessibilidade e tecnologias assistivas associado a

modelos educacionais tradicionais e integrativos pautados em uma visão homogênea do processo escolar.

Sobre a educação infantil três sujeitos narraram suas experiências: a vergonha do corpo no convívio com os colegas ou a autoimagem negativa, o uso de termo errado para chamar uma pessoa com deficiência e a dificuldade de coordenação motora fina. A RS autoimagem negativa podem estar ancoradas em representações construídas sobre a deficiência. Historicamente a deficiência estava associada à ideia de anormalidade, desvio, patologização, diferença alguém com menos valor e a todo um discurso hegemônico de um grupo.

No que tange à acessibilidade arquitetônica, as informações e imagens narradas pelos sujeitos eram de instituições que pouco apresentava mudanças arquitetônicas, acessibilidade física e tecnologias assistivas. Essa falta de acessibilidade arquitetônica, espaços estruturados e infraestrutura provocavam, entre outras decorrências, sensação de mal estar, tristeza, situações de constrangimento; percebiam a falta do direito de ir e vir, a negação da mobilidade e vitalidade garantida, com impacto na autoestima, no autoconceito, na dinâmica das relações e na própria aprendizagem.

Referente ao contexto social os sentidos e imagens narrados envolveram tanto relações positivas, quanto relações negativas estabelecidas com os diferentes atores que compõem a comunidade escolar. Quatro sujeitos, em épocas distintas, relataram situações de bullying sofridas por colegas (no ensino fundamental e médio). Dois sujeitos narraram situações de desrespeito, intolerância, de preconceito (velado ou não), de estereótipo e de não aceitação das necessidades da pessoa com deficiência física (ensino fundamental e superior) praticados por diretores e professores.

Contudo, os sentidos e imagens não foram só de um contexto social negativo, foram também lembradas situações de respeito e acolhimento, de situações em que as dimensões afetivas positivas estiveram presentes, essas vivências envolveram a relação dos sujeitos com professores e um diretor (ensino fundamental, cursinho e ensino médio).

Os dados sugerem que a dimensão afetiva-emocional e de equilíbrio pessoal (como o auto conceito, a autoestima, o sentido de competência, o desenvolvimento das potencialidades, entre outros) em muitas situações foi negligenciada. Observamos, também, que as instituições escolares em muitos momentos falham no seu papel de formação de valores e de fomentar a consciência crítica.

Portanto, a escolarização em muitos momentos foi excludente, as práticas educacionais positivas eram individualizadas (de profissionais e familiares). Esses fatores

impactaram na subjetividade e na qualidade da escolarização dos sujeitos. Apesar de uma política inclusiva, pouco se observou ações inclusivas nos diferentes níveis de ensino. Faz-se necessário um conjunto de ações, como formação continuada e tecnologias assistivas para que a inclusão não seja uma inclusão excludente.

No ensino superior foram citadas situações de exclusão, agressão, omissão, falta de acessibilidade estrutural, algumas dessas situações foram criadas pela direção de um determinado instituto, gerando emoções e sentimentos como frustração, insegurança, tristeza, raiva, indignação, se sentir desrespeitado. Nas ancoragens e objetivações do grupo estudado a ideia central foi falta de acessibilidade física ou arquitetônica, essa condição do ambiente físico traz implicações no ensino-aprendizagem, no desenvolvimento e no processo formativo dos sujeitos. A maioria do grupo desconhece o Núcleo de Inclusão Social da UFPA. A universidade se configura como um espaço de contradição: lócus de formação e de produção de conhecimento, porém não garante as condições mínimas de acessibilidade e nem atende aos direitos legais da pessoa com deficiência física. Portanto, no ensino superior, há uma grande discrepância entre acesso e permanência dos alunos com deficiência física.

Os alunos no ensino superior necessitam ter condições de permanência e empoderamento. A instituição deve proporcionar espaços de inclusão escolar, de alteridade e propostas de empoderamento no espaço acadêmico. E que se efetivem, programas e ações que levem de fato a inclusão escolar.

Sugerimos algumas ações que podem ser implementadas: levantamento das necessidades específicas e microadaptações na instituição ao atendimento dessas necessidades; implantação de um setor/serviço para o atendimento psicossocial a esses alunos, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, de seus conhecimentos, de sua autonomia, e de sua participação plena e conseqüentemente da formação profissional; formação continuada para professores na área de educação especial e inclusiva; capacitação dos servidores nos diferentes níveis de hierarquia (da direção ao pessoal de apoio) para o atendimento a educação inclusiva.

Diante do exposto, temos a compreensão de que a UFPA em seus documentos (planos e programas) precisa implementar ações em que haja o reconhecimento da alteridade, garanta a acessibilidade e inclusão e implemente formas de emponderar esse grupo de alunos; criando canais de escuta e respostas às suas demandas com vistas ao desenvolvimento das potencialidades, a construção de conhecimentos, autonomia e participação plena.

REFERÊNCIAS

AFONSO, L. **O deficiente motor, actividade física, conceito de corpo e imagem corporal.** Um estudo em praticante e não praticante de basquetebol em cadeira de rodas. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) - Universidade do Porto, Porto, 2008.

ALBUQUERQUE, E. R. Jovens e adultos com deficiência: as representações sociais de si. In: VII JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, V. CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2011, Vitória. **Anais Teoria das representações sociais 50 anos: programa e resumos**, Vitória: GM Editora, 2011.

ALVES, A. C. J; MATSUKURA, T. A tecnologia assistiva no contexto da escola regular: relatos dos cuidadores de alunos com deficiência física. **Distúrbios de Comunicação**, São Paulo, v.23, n.1, p. 25-33, abril, 2011. Disponível em:< <http://revistas.pucsp.br/>>. Acesso em: 14 out. 2014.

ALVES, F. et al. Adolescentes e jovens com deficiência física adquirida por violência: representações sobre deficiência. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Fortaleza, v. 14, n. 3, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de dedicação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

_____. **Conhecendo a deficiência** - em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil**. 1992. 400 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social)-Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

AMIRALIAN, M. L. T. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, 2000.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.127-47, 2002.

AZEVEDO, G. R.; SANTOS, V. L. C. G. Cuidador (d) eficiente: as representações sociais de familiares acerca do processo de cuidar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, out. 2006.

BAKER, J. A. Contributions of teacher: child relationships to positive school adjustment during elementary school. **Journal of School Psychology**, v.44, p. 211-229. 2006.

BAPTISTA, C. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual a educação especial. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L.; CARVALHO, D. (Org.). **Psicologia e educação**. Multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BARBOSA, A. C. C. **Na perspectiva da inclusão**: representações de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. 2009. 37 f. Monografia - Curso de especialização em educação profissional e tecnológica inclusiva. Campus São Cristóvão. Cuiabá - MT, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARNES, C. Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. In: BARTON, L. (Comp.). **Discapacidad y Sociedad**. Madrid: Morata. 1998.

BARROSO, J. Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 25-36.

BAUDRILLARD, J. ; GUILLAUME, M. **Figuras de la alteridade**. México: Taurus, 2000.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Texto complementar distribuído em cursos Tecnologia Assistiva. Disponível em: www.assistiva.com.br, RS, 2006.

BERSCH, R. C. R.; SCHIRMER, C.; BROWNING, N R.; Machado, R. **Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Física**. 1. ed. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 130p .

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1961. (Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção dos artigos 6º a 9º alterados pela Lei nº 9.131, de 1995). Disponível em URL: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L4024.htm>. Acesso em: 28mar. 2013

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Manual de Legislação em Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência** / Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Presidência da República; Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: CORDE, 2007.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 01 fev. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. MEC- SEESP, v.4, n.1, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 15 de jul. de 2015.

BROMBERG, M. H. **A psicoterapia em situações de perdas e luto**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre, Artes Médicas. 1996.

_____. Ecological system theory. **Annals of Child Development**, v. 6, p. 187-249. 1989.

BUROW, O. A.; SCHERPP, K. **Gestaltpedagogia**: um caminho para a escola e a educação. São Paulo: Summus. 1985.

CAMINO, L. Uma abordagem psicossociológica no estudo do comportamento político. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 8, p. 16-42, 1996.

CAMINO, L.; DA SILVA, P.; MACHADO, A. As novas formas de expressão do preconceito racial no Brasil: Estudos exploratórios. In: LIMA, M E. O.; PEREIRA, M. E. (Orgs.). **Estereótipos, preconceitos e Discriminação**: Perspectivas teóricas e Metodológicas. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 119-137.

CAMPOS, M. P. **Nem anjos, nem demônios**: discursos e representações de corpo e de sexualidade de pessoas com deficiência na internet. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2006.

CAMPOS, P. M. X. **Deficiência e preconceito**: a visão do deficiente. 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília 2008.

CANÁRIO, R. A escola: da igualdade a hospitalidade. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação inclusiva**: estamos a fazer progressos? Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 31- 45.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E.G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico (GT15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: Acesso em: 20.mar. 2013

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina.** Brasília: MEC - Secretaria de Desportos, 1994.

CARVALHO, S. M. C. R. **Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão/inclusão.** 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.27, p. 85-92, 2006.

CIME - Comissão Interministerial para o Emprego. **Terminologia de Formação Profissional.** Lisboa, Abril de 2001. Disponível em:<<http://www.exercito.pt/pefex/GLOS/DGEFP/>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar.** Porto Alegre: Artmed. 2004.

CORAZZA, S. M. Educação da diferença. In: 7º COLÓQUIO CLACSO ANPED. Caxambu, 2002, Minas Gerais. **Anais.** Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 15 de mar. 2013.

CORDE - Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência , Comitê de Ajudas Técnicas, Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp.

COSTA, A. L. de O. **Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva.** 2014. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

COSTA, V. de S. P. **Representações sociais da cadeira de rodas na lesão da medula espinal: de equipamento indispensável à expressão de autonomia.** 2009. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura.** São Paulo: Robe Editorial, 1997.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Tradução: Maria Beatriz M. Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D. ; BARBOSA, L. ; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

DOISE, W. **L'explication en psychologie sociale**. Paris: PUF, 1982.

DUARTE, E. ; GORLA, J. I. ; Pessoas com deficiência. In: GORLA, J. I. ; CAMPANA, M. B.; OLIVEIRA, L. Z. de (Orgs.). **Teste e Avaliação em Esporte Adaptado**. São Paulo: Phorte Editora, 2009, p. 21-37.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 19, p. 129-137, 2002.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representação social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, P. D; SOUZA, V. Acessibilidade e Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal de Sergipe. **Revista Scientia Plena**, Sergipe, v. 8, n. 10, p. 1-6, 2012.

FERRARI, M. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 27, n. 4, p. 636-647, dec. 2007 . Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FRANCA, T. H. P. M.; RIOS-NETO, E. L. G.. A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: atendimento, atraso e progressão no ensino fundamental segundo o Censo 2000. **Rev. bras. estud. popul.**, São Paulo , v. 29, n. 2, p. 239-257, Dec. 2012 . Disponível: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 5 mai. 2014.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira . Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GESSER, M. **Gênero, corpo e sexualidade**: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GHIRALDELLI, P. J. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GLAT, R.; **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. 3. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2004. (Coleção Questões atuais em educação especial, 1).

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, 29., 2006. Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2006.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.343-356, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONÇALVES, H. A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOULART, Í. B. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUARESCHI, P. A categoria "Excluídos". **Psicologia: Ciência e Profissão**. [online], Brasília, vol. 12, n. 3-4, p.4-11, 1992. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais /Stuart Hall: organização Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARLOS, F. E. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial).Universidade Federal de São Carlos-UFScar, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de 2010** . Rio de Janeiro: Disponível m: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2013. IBGE, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2013**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2014

JANNUZZI, G. S. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004a.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./ dez. 2009.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. La Representación Social: Fenómeno, Concepto e Teoria In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicologia Social**: Cognición Y desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós, 1986.

KIENEN, N. ; BOTOMÉ, S. P. As relações entre controle sobre trabalho e condições de saúde de alunos universitários. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 11-22. 2003

KOVACS, M. J . Deficiência adquirida e qualidade de vida – possibilidades de intervenção psicológica. In: BECKER, E. [et al. (Org.). **Deficiência**: alternativa de intervenção]. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 95-121.

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p.165-178, 2002.

LEMA, C. A. P.; OBANDO, L. M. G. Calidad de vida y situacion de discapacidad. **Hacia la promocion de la salud**, v.14, n. 2, p. 114-127, julio-diciembre, 2009.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LOPES, J.; SILVA JUNIOR, L. A. Estudo e caracterização do pensamento docente espontâneo de ingressantes de um curso de licenciatura em química. **Revista ensaio**. Belo horizonte v.16, n. 01 p. 131-148 jan-abr 2014.

LOURO, G. L. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

LUCCHIARI, D. H. Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste de três personagens. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES-LUCCHIARI, D. H; SILVA, I. C.; LISBOA, M. D.; LASSANCE & M. KNOBEL, M. C. (Orgs.). **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997

MAIA, L. M.; CAMINO, C.; CAMINO, L. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma análise do preconceito a partir das concepções de profissionais de recursos humanos. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 78-91, Jan-Jul. 2011.

MANHÃES, R. B. **A engenharia de reabilitação e as características psicossociais de pessoas com lesão medular submetidas a um programa de estimulação elétrica neuromuscular**. 2004. 229 f. Dissertação (Mestrado em Bioengenharia) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2004.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser diferente, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna. 2003.

MANTOAN, M. T. E. Integração x Inclusão: escola (de qualidade) para todos. **Pátio – revista pedagógica**, v. 2, n. 5, p. 48-51, 1998.

_____. Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. **Pátio – revista pedagógica**, v. 5. n. 20, 2002.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3. 2004,

MARTINS, J. A. **Aspectos da experiência da deficiência física**: uma abordagem sócio-antropológica. 2009.146 f. (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MCCARTHY, C. **The uses of culture**: Education and the limits of ethnic affiliation. Nova Iorque: Routledge, 1998.

MEDEIROS, M.; DINIZ D. Envelhecimento e deficiência. In: CAMARANO, A. A. **Muito além dos 60**: os novos idosos brasileiros. v. 1. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. p. 107-120.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev Bras Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDONÇA NETO, W. L; CHAVEIRO, E. F. Corpo, potência e representação: a produção social da deficiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 17., 2010, Caxambú. **Resumo**. Caxambú, 2010.

MENIN, M.S de S.; SHIMIZU, A. de M. Educação e representação social: tendências de pesquisa na área- período de 2000 a 2003. In: _____. (Org.). **Experiência e Representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 93-130.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. The phenomenon of social representations. In: FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Org.). **Social Representations**. Cambridge: University Press. 1984.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOREIRA, A. F. **Antônio Flavio Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.ta; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 41,p. 125-143,set. 2011. Disponível em <<http://www.Scielo.br>. Acesso em 20jun. 2014.

MURTA; S. G.; GUIMARÃES, S. S. Enfrentamento à lesão medular traumática. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 57-63, 2007.

MUSIS, C. R. ; CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, mar. 2010.

NASCIMENTO, I. P. A identidade da teoria das Representações Sociais. **Ver a Educação**, Belém, v. 10, n. 1 e 2, p. 71-91, 2004.

NASCIMENTO, I. P. Bulliyng entre estudantes: um retrato de vivências escolares. In: POJO, E. C, RIBEIRO, J. O. S. (Org.). **A pesquisa no baixo Tocantins**: Contribuições teórico-metodológicas. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2013.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes imaginários e representações na educação especial**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

ORDAZ, O.; VALLA, J. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, A.S.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF). Lisboa, Portugal: Direcção Geral da Saúde. 2004.

OZGA, J. **Investigação sobre Políticas Educacionais**: Terreno de Contestação. Lisboa: Porto Editora, 2000.

PAVARINI, S. C. I.; NERI, A. L. Qualidade de vida na velhice e atendimento domiciliário. In: DUARTE, Y. A.; DIOGO, M. J. D. (Orgs.). **Atendimento Domiciliário**: um enfoque gerontológico. São Paulo: Editora Ateneu. 2000.

PARKES, C. M. **Bereavement sftidies of grief in adult life**. Londres: Penguin Books, 1986.

PEREIRA, R. Deficiência e autodeterminação humana: compaixão e insensibilidade no caso Vincent Humbert. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 119-134, jan.-mar. 2007.

PERINI, T. Í. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos**. Universidade Católica de Goiás. Mestrado em Educação, março, 2006.

PLACCO, V. M. N. S. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: MENIN, S; SHIMIZU, A. (Org.). **Experiência e Representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 295-314.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista teias**, v. 12, p. 39-55, 2011.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição a ciência**. São Paulo: Quieiroz, 1984.

PETRINI, J. C. **Pós-Modernidade e Família: um itinerário de compreensão**. 1ed. Baurú – SP: Edusc, 2003.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

QUADROS, A. L. et al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio Pesquisa em educação em Ciências**, v.7, n.1, p.1-8, 2005.

QUEIROZ, M. I. P. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 16, p. 107-115, nov. 1981.

QUEIROZ, M. I. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. in: SIMSON, O. M. V. (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo: vértice, 1988.

RIBEIRO, M. Perspectiva da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L; BAUMEL, R. C. R. (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: _____. **Educação e diferença**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 5-31.

RODRIGUES, M. R. **Educação especial**: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROLDÃO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010.

SÁ, C. A. **Construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANTOS, M. T. **Olhares sobre a Diferença**: representações de crianças e jovens. 2006. 362 f. Tese (Doutoramento em Psicologia Aplicada-Psicologia da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2006.

SANTOS, F. J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, W. R. Pessoa com deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501-519, 2008.

SANTOS; L. C. R. Assistência social e deficiência no Brasil: o reflexo do debate internacional dos direitos das pessoas com deficiência. **Serviço social revista**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 80-101, jul/dez. 2010.

SCHIRMER, A. et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência física, São Paulo: MEC/SEEP, 2007.

SCHOELLER, S. D.; et al. Mudanças na vida das pessoas com lesão medular adquirida. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, vol. 14 n. 01, jan./ma., p. 95-103. 2012. Disponível em :<<http://www.fen.ufg.br/revista>. Acesso em 28jun. 2012

SEIFFERT, O. M. L. B; HAGE, S. M. Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade. In: Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira, Marília Morosini (Org). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB** - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

SKLIAR, C. A. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.

SKLIAR, C. A. inclusão é “nossa”, a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p 15-34.

SMITH, R. D. ANDRESEN, E. M. Disability, gender, and unemployment relationships in the United States from the behavioural risk factor surveillance system. **Disability & Society**, Washington, v. 19, n. 4, p. 403-414, 2004.

SILVA, A. M. F. **Representações sociais da família sobre a deficiência física da criança e suas implicações no cotidiano.** 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, L. M. **A negação da diferença: um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública.** 2004. 352 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, L. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-561, 2006.

SILVA, M. S. da C. **Inclusão e deficiência: em busca das representações sociais na mídia impressa em Natal/RN.** 2007. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S; WOODWARD, K; SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 73-102.

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 3, 2002. Disponível em: <http://revista.ibict.br/index.php/2>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

SILVEIRA, T. B. **Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e o preconceito na escola pública.** 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SILVEIRA, B. R. **Entre a vitimização e a divinização**: a pessoa com deficiência em Viver a vida. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Sumus. 2002.

SOUSA, N. A. **Desafios à inclusão de pessoas com deficiência**: aspectos da trajetória escolar de crianças com lesão medular por mielomeningocele. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SOUSA, A. O. D. **Representações sobre qualidade de vida**: vivências de mulheres com hemiparesia. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado Saúde materno-infantil)- Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

SOUSA, N. M. F. R. A Educação Especial: Reflexões sobre sua trajetória. **Ver a Educação**. Belém, v. 9, n. 2, p. 241-254, 2003.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.; HETKOWSKI, TM. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso: 15mar. 2013.

SPINK, M. J. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300- 308, jul/jan. 1993.

TECHIO, E. M. Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. In: TECHIO, E. M.; LIMA, M.E.O. (Org.). **Cultura e Produção das diferenças**: Estereótipos e Preconceito no Brasil, Espanha e Portugal. Brasília: Techpolitik, 2011.

VAYER, P. & RONCIN, C. **Integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

VELHO, G. **Desvio e Divergência**: Uma Crítica da Patologia Social. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1989.

VIANA, I. M. M. **Preconceito Contra Pessoas Com Deficiência Física**: uma Análise das representações e práticas que permeiam o ambiente organizacional. 2008. 244 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção** – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 1994

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 149-186.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNER, J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, E; BARTHOLO, R. (Orgs). **Nos limites da ação, preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, S; WOODWARD, K; SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

ANEXO B – Formulário para caracterização do perfil socioeconômico

ANEXO C – Autorização a Comissão Nacional de Ética de Pesquisa através da Plataforma Brasil

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal do Pará

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Neide Maria F. R de Sousa responsável pela pesquisa “DEFICIÊNCIA FÍSICA:: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS USUARIOS DE CADEIRA DE RODAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO” o, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste nosso estudo. O projeto tem como objetivo: analisar como se constroem as representações sociais do deficiente físico universitário sobre si no que tange sua escolarização e suas implicações na sua formação profissional docente.

Para sua realização será feito o seguinte procedimento: levantamento do perfil dos participantes da pesquisa e levantamento de dados através de narrativas biográficas dos alunos com deficiência física. Esse procedimento será realizado através de entrevistas individuais com o uso de gravador de voz.

Esclarecemos que as informações obtidas têm uma única finalidade de pesquisa e que as informações serão confidenciais, sendo esses serão descritos de forma codificada, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação. Você pode desautorizar a qualquer momento os pesquisadores de fazer uso das informações utilizadas. Assim também, não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo e não haverá qualquer pagamento pela sua participação.

Os resultados da pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários.

O que você precisa autorizar é a realização da entrevista com o uso de gravador, na qual serão levantadas algumas questões sobre a temática (no roteiro em anexo).

Autorização:

Eu,após ler esse documento e conversar com o pesquisador responsável, esclarecendo todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado. Estou ciente que minha participação é voluntária e que

posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Assim também está claro os objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Belem, de de 2013

Assinatura do participante da pesquisa:

.....

Assinatura de uma testemunha:

Declaro que obtive o Consentimento Livre e Esclarecido desta participante de forma adequada e voluntária para participar neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE:

Dados do pesquisador:

Nome: Neide M F R de Sousa

Endereço eletrônico: nmfrs@ufpa.br Telefone: 9812970

ANEXO B – Formulário para caracterização do perfil socioeconômico



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representações Sociais e Educação - GEPJURSE



Estamos realizando uma pesquisa sobre a deficiência física e sua relação com a escolarização e processo formativo. Reconhecemos nas vozes dos alunos com deficiência física maior possibilidade de tratar dessa temática de maneira contextualizada. Um tema de interesse social e acadêmico, cada vez mais as pesquisas buscam compreender tal fenômeno e suas consequências no cotidiano escolar. Assim, pretendemos investigar as Representações Sociais de alunos, usuários de cadeira de rodas no aspecto escolarização e sua influencia no processo formativo de uma universidade pública em Belém.

Para isso utilizamos como uns dos instrumentos levantar o perfil das pessoas com deficiência; solicitamos sua colaboração para responder as questões abaixo

Pesquisa:

Responsáveis: NEIDE

Data: ____/____/____

Escola:

I – PERFIL

1. **Idade:** _____

2. **Sexo:**

- Feminino
 Masculino

3. **Você se reconhece como:**

- Branca(o)
 Preta(o)
 Amarela(o)
 Parda(o)
 Indígena

4. **Sua Religião é:**

- Católico(a)
 Evangélico(a)
 Espírita
 Umbandista
 Muçulmano
 Budista
 Outros _____

5. **Seu Estado civil é:**

- Casado(a)
 Desquitado(a)
 Divorciado(a)
 Viúvo(a)
 Solteiro(a)

6. **Você tem Filhos**

- Não
 Sim. Quantos? _____

7. Renda familiar mensal / individual

**8. Numero de pessoas que vivem dessa renda/
Composição familiar: quem, nível de escolaridade, estado civil**

9. Qual é a sua escolaridade?

10. Nível de escolaridade dos pais

11. Necessidade trabalhar durante o curso

12. Tem residência própria/onde?

13. Tipo de deficiência

14. Acesso a saúde, lazer e transporte


15. Recebe algum benefício social

16. Voce desenvolve alguma atividade remunerada?

ANEXO C - Autorização a Comissão de ética de Pesquisa através da Plataforma Brasil

Plataforma Brasil MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEF

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa A PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: REPRESENTAÇÃO DE SUA ESCOLARIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO FORMATIVO UNIVERSITÁRIO		2. Número de Participantes da Pesquisa: 8	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5 Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa			
6. CPF: 184.778.102-0E		7. Endereço (Rua, n.º): ANTONIO BARRETO 1722/702 UMARIZAL BELEM PARA 6606002C	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (91) 3226-7739	10. Outro Telefone: (91) 83297076
11. Email: nmfrs@ufpa.br			
12. Cargo: PROFESSORA DA VPPALALUNA DO DOUTORADO DO PPGED UFPA			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 07 de 02 de 2015		 Assinatura	
13. Nome: Universidade Federal do Pará		14. CNPJ: 34.621.748/0001-2E	15. Unidade/Orgão: PPGED INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
16. Telefone:			
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Sônia Maria Araújo</u>		CPF: <u>159.054.332-53</u>	
Cargo/Função: <u>Vice Coordenadora do PPGED</u>			
Data: <u>09 de 02 de 2015</u>		 _____	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica		Prof. Dr. Vice-Coord. de Pós-Graduação em Educaç. PPGED / UFPA	