

Representações sociais no discurso da “inclusão” de alunos com deficiência visual

Social representations in speech of “inclusion” of students with visual impairment

Cristina dos Santos Bianchi¹

Maria da Conceição de Almeida Barbosa-Lima²

RESUMO

Desde a proposta de uma “Educação Inclusiva”, regulamentada na Declaração de Salamanca (1994) como parte do ideário de uma “Educação para Todos”, a escola vem encontrando barreiras para torná-la realidade. A inclusão de alunos com Deficiência Visual na escola regular, nosso foco de estudo, apresenta algumas peculiaridades que são exploradas neste trabalho, no discurso de um professor de Geografia do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), com o aporte da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici e Jodelet. Categorizamos seis núcleos centrais e identificamos algumas de suas ancoragens, o que nos permitiu analisar o discurso tácito que tem não somente proporcionado a não inclusão, como também corroborado a exclusão. Análises e discussões desse tipo tornam-se valiosos instrumentos na formação e transformação de uma mentalidade docente voltada a uma sociedade, de fato, inclusiva.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação inclusiva. Deficiência visual. Formação de professores. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

Since the proposal for an Inclusive Education, regulated in Salamanca Statement (1994), as part of the conduct of an “Education for All”, the school has been facing barriers to make it a reality. The inclusion of students with Visual Impairment in regular classes, our focus of study, has peculiarities we intend to explore in this paper, at the speech of a Professor of Elementary Education Geography II (6th to 9th grade), with the contribution of the Theory of Social Representation from Moscovici and Jodelet. We categorized six central

¹ Licenciada e mestre em Biologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, leciona Biologia na rede estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e colabora, na área de pesquisa, com o grupo de Formação de Professores da UERJ. Atua na área de ensino e pesquisa, no ensino de Ciências, com o projeto “Concepções de Licenciandos sobre o ensino de Física a alunos com Deficiência Visual”, no qual tem investigado a formação de docentes em Física, como também a aprendizagem dessa disciplina pelos alunos do Instituto Benjamin Constant. E-mail: crisbianchibr@yahoo.com.br.

² Bacharel em Física pelo Instituto de Física Armando Dias Tavares, UERJ; mestre em Educação pela PUC-Rio e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é professora associada da UERJ, atuando no Instituto de Física Armando Dias Tavares; procientista e membro do corpo permanente dos programas de Mestrado do CEFET-Rio para atividades de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Matemática (Mestrado profissionalizante) e Ciência, Tecnologia e Educação (Mestrado e Doutorado Acadêmico). Sua área de pesquisa é o ensino de Física, com a formação de professores de nível médio representando uma de suas linhas de pesquisa prioritárias. E-mail: mcablina@uol.com.br.

nuclei and we have identified some of their anchors, which allowed us to analyze and discuss the tacit discourse that has not only provided the non-inclusion, but corroborated the exclusion. Analyses and discussions like these become valuable tools in the formation and transformation of a teaching mindset to a society, in fact, inclusive.

Keywords: Social Representations. Inclusive Education. Visual Impairment. Teacher Training. Teaching of Geography.

1. Introdução

Lidar com as diferenças representa um grande desafio dentro da escola, que, com suas raízes no passado, aprofunda-se no presente, sobretudo quando falamos em Educação Inclusiva, embasada no ideal de uma “Educação para Todos” – movimento internacional regulamentado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Voltamos aqui nosso olhar para as diferenças de constituição física e estudamos, especificamente, o processo de inclusão de pessoas com Deficiência Visual (DV), consideradas desde aquelas com acuidade visual inferior a 20/400 (condição em que, à percepção da luz, a pessoa enxerga a menos de 20 metros o que uma visão comum enxerga a 400 metros) até as pessoas que apresentam completa ausência de visão (BRASIL, 2004).

Visamos contribuir para a literatura pertinente com reflexões que partem da análise de uma entrevista feita com um professor de Geografia do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), acerca da inclusão de alunos com DV na escola regular. Objetivamente, a fertilidade das reflexões nesse campo de pesquisa é fundamental para a formação de professores de todos os níveis de escolaridade, o que ratificamos por meio de duas constatações: a primeira é que o professor não tem o adequado preparo para lidar com a inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares (BIANCHI, 2008; BIANCHI & BARBOSA-LIMA, 2009) e a segunda consiste no aumento da matrícula de alunos com algum tipo de necessidade especial nas classes regulares públicas e particulares – de 2007 a 2012, o número de matriculados passou de 306.136 para 620.777 (INEP, 2013).

Nesse sentido, a contribuição da Teoria das Representações Sociais (TRS) é indispensável. Alguns autores balizam nossa definição de representações sociais. De-

nise Jodelet (2001, p. 22) assinala que são “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Serge Moscovici (2003, p. 209-10), por sua vez, afirma:

As representações se mostram semelhantes a teorias que ordenam ao redor de um tema (as doenças mentais são contagiosas, as pessoas são o que elas comem etc.) uma série de proposições que possibilita que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante.

Ainda apoiadas em Moscovici, Barbosa-Lima & Machado (2011, p. 122-3), em um artigo sobre representações sociais de graduandos de Física (entre colchetes observações nossas), afirmam:

O conceito de RS [Representações Sociais] é polissêmico (MOSCOVICI, 1978), e essa característica é continuamente reafirmada nos processos de revisão do tema, disponíveis na literatura (WACHELKE; CAMARGO, 2007). Mesmo sem uma plena concordância sobre sua definição, as RS estão fortemente relacionadas às teorias do senso comum que são construídas e compartilhadas coletivamente e “... cujas funções são tanto de enquadramento dos objetos sociais em sistemas hierárquicos estruturados de relativa estabilidade quanto de prescrição para guiar ações e interações sociais” (GONDIM, 2009).

E, como explicam Ana Cruz e Ângela Arruda (2008, p. 790): “Difere de outros constructos como a opinião e o estereótipo, por sua complexidade. Seu objetivo não é apenas descrever e classificar objetos, mas ainda explicá-los”.

Assim, a TRS é um instrumento profícuo na descrição e compreensão de concepções que permeiam a realidade prático-educativa no campo da Educação Inclusiva, fornecendo-nos referenciais diretivos para a formação de professores (GATTI & BARRETO, 2009) e oportunizando-nos a liberdade para fazer interpretações.

Concebemos os sujeitos como produtores e produtos da ordem social estabelecida, sendo os significados produzidos no transcorrer das relações humanas (BERGER & LUCKMAN, 1985). Assim, estabelece-se quem é o outro (alteridade) e assume-se uma função identitária em parâmetros de normalidade histórica e socialmente construídos (VYGOTSKY, 1992). Para Bakhtin (2003), é na relação com a alteridade que o

indivíduo constrói sua identidade, em interações consolidadas de palavras e signos. Nas palavras de Neusa Gusmão (1999), cabe à alteridade “pensar, conhecer e refletir a questão do outro como diferente”, pois as “imagens do outro” são criadas por nós, como um modo de criar segurança e razão.

Manifestar distinções sobre o que somos e o que não somos faz parte do constructo do sentimento de pertença (VALLE, 2002). E é nessa necessidade de se reconhecer, na cultura e na alteridade, que se cria subjetivamente o fenômeno da exclusão, o qual, por sua vez, se manifesta na fala, no discurso. Recorrendo a Vygotsky, temos que “a consciência em seu conjunto tem estrutura semântica” (1992, p. 129). E, embora desde o início do século passado estejamos observando um movimento favorável à inclusão, na verdade esse movimento tem corroborado a exclusão. Assim, como fenômeno subjetivo que se concretiza em ideias do senso comum, precisa ser reestruturado a partir de suas ancoragens.

Neste artigo, analisamos o discurso de um professor de Geografia sem formação específica em Educação Inclusiva, que lecionou em uma turma de 7º ano do ensino fundamental com um aluno cego de nascimento matriculado. De sua fala, ressaltamos concepções em que as representações sociais se tornaram evidentes, e as organizamos em seis núcleos centrais, com suas respectivas ancoragens.

Representações docentes

É na intenção de captar as representações sociais no âmbito da DV que destacamos a fala desse professor do ensino fundamental II, entrevistado durante nossas pesquisas de campo. Nossas inferências são tecidas sob uma perspectiva dialógica, a partir de discursos, de modo a ressaltar as ideologias presentes, em uma referência bakhtiniana.

Chamaremos o professor entrevistado de P1, e as falas da entrevistadora estarão indicadas pela letra C. A experiência de P1 com alunos com DV se deu em um colégio público da cidade do Rio de Janeiro, pelo qual foi contratado para atuar como professor substituto. Durante o ano letivo, esse professor, em uma turma de 7º ano, teve apenas um aluno cego (de nascimento).

Procuramos descrever o universo simbólico concretizado no discurso do professor por meio de dois processos sociocognitivos que atuam dialeticamente na formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação, como a concretização e a cristalização de uma opinião, é organizada em um núcleo central e sustentada por sua parte operacional, a ancoragem. Esta última não apenas mantém, como também incorpora, elementos distintos ao núcleo central, com vistas a integrá-lo no pensamento preexistente (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Dividimos a entrevista em seis episódios. Para cada um deles, reconhecemos um núcleo central, que exploramos em uma análise sucinta da captação de suas ancoragens, discutindo-as enquanto estabelecemos um diálogo com as falas. Entre colchetes, estão nossas explicações; as reticências entre colchetes indicam um recorte que não é interessante para nossa análise, enquanto apenas reticências apontam para um prolongamento no fonema.

Núcleo central 1: Ver é conhecer

C – Você acha que ele [o aluno cego] acompanhava o conteúdo de Geografia da sua aula?

P1 – É. Sim, o problema dele era em termos de referencial visual, obviamente. Mas, de resto, ele acompanhava. Mas também tinha uma coisa: ele tinha uma mãe muito dedicada. Ela estava sempre presente na escola, passava a matéria [estudando] com ele. Agora, em termos de fala e entendimento, tranquilo, ele captava muito bem, tanto que ele entrou na 5ª série [6º ano] concursado.

Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), no texto de abertura “O conhecimento”, de uma de suas mais importantes obras, declara:

Por natureza, todos os homens desejam o conhecimento. Uma indicação disso é o valor que damos aos sentidos; pois, além de sua utilidade, são valorizados por si mesmos, acima de tudo o da visão. Não apenas com vistas à ação, mas, mesmo quando não se pretende ação alguma, preferimos a visão, em geral, a todos os outros sentidos. A razão disso é que a visão é, de todos eles, o que mais nos ajuda a conhecer coisas, revelando muitas diferenças (apud MARCONDES, 2011, p. 46).

A representação “ver é conhecer” é estabelecida a partir de uma cultura de videntes, em que a relação de dependência entre visão e conhecimento é naturalizada, se não intrínseca. Na fala do professor, percebemos a ideia de que, na disciplina de Geografia, existem conteúdos que demandam o referencial visual, sendo esse o problema óbvio no aprendizado pelo aluno cego. A fala se torna elemento central na transmissão do conhecimento, representando tudo o que o aluno consegue acompanhar. Partindo do princípio de que a comunicação representa a principal barreira ao aprendizado de pessoas cegas (CAMARGO, 2010), em que a maioria dos conteúdos disciplinares pode ser transformada em códigos de linguagem acessíveis a alunos com DV, não se sustenta a naturalização da indissociabilidade entre ver e conhecer.

Núcleo central 2: O normal é o ver, e dita as normas

C – Você teve que fazer alguma adaptação no seu modo de dar aula pra essa turma?

P1 – Não. Na verdade, só ele tinha deficiência visual; o restante da turma, não. De certa forma, a turma até gostava [dele]. Se precisasse fazer tarefas que necessitassem da questão visual, ele sempre era bem aceito pela turma, tipo, nunca teve problema nenhum. A única coisa que eu fiz com ele foi o mapa. Um mapa tátil que, na verdade, é uma simbologia tátil para mapas. [...] Aí, eu fiz com ele o seguinte: a mãe dele deu pra ele diferentes materiais de diferentes tamanhos, né, grãos de diferentes tamanhos, sal [grosso] e açúcar, e aí, onde tinha muita densidade, ele colocava... aí, junto com os colegas, eles fizeram isso. Por exemplo, onde tinha muita densidade, eles colocaram sal grosso.

C – Ah, não foi a turma toda que fez [o mapa tátil]?

P1 – Não. Só o grupo dele fez com essa adaptação; o restante, não. O restante fez o normal mesmo, com base em pintura, usando tons de vermelho e laranja. Vermelho, laranja e amarelo.

Sobre a produção da identidade, Silva (2000, p. 83) ressalta:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] A força da

identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Criamos um parâmetro de normalidade e, sobre ele, construímos as diretrizes que devem conduzir a sociedade. E respaldamos essas diretrizes em tratados científicos que naturalizam o que chamamos de normal, de modo a conferir poder ao discurso normativo. O discurso ganha a materialidade pela qual se compete, em uma luta em que a minoria sai em desvantagem (FOUCAULT, 2009). O fato de a DV representar minoria na classe não mobilizou o professor a construir atividades adaptadas, visando à inclusão intelectual do aluno, salvo a “única” atividade referida, o mapa tátil. A percepção explícita do professor sobre a aceitação pelo grupo notifica-nos de que a dificuldade inclusiva do aluno era basicamente educacional – na verdade, a dificuldade não surgia no aluno, mas no professor. Segundo Mantoan (2008, p. 31):

Se nosso objetivo é desconstruir esse sistema, temos, então, de assumir uma postura contrária à perspectiva da identidade ‘normal’, que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolares. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos.

Núcleo central 3: A inclusão é excludente

C – E, em termos de aula, você se preocupava, tinha alguma preocupação especial com ele? Ele escrevia, tinha máquina? Como ele fazia?

P1 – Não. Ele só escutava durante a aula, e a mãe dele ia com ele e sempre levava o caderno de alguém emprestado. Aí, copiava a matéria e entregava no dia seguinte. Por isso eu estou falando que o papel da mãe dele foi, é fundamental [...]. A mãe dele foi fundamental para o crescimento do aluno, nesse momento que eu dei aula pra ele. E aí o problema é que a gente vive uma questão meio que paradoxal, né, porque, se começar a privilegiar só um, você acaba deixando os outros à deriva. Lá é uma escola cheia de regras, então é muito complicado você manter uma atenção exclusiva e diária com o aluno com deficiência. Mas ele era muito perspicaz, então isso compensava. De certa forma, nas aulas ele absorvia muito, a memória dele era muito boa. Então ele absorvia muito [...].

C – Então você acha que dar atenção exclusiva a esse tipo de deficiência vai limitar a aula em relação aos outros alunos?

P1 – É, na verdade, assim, o que eu... com base nessa minha experiência, foi

bem tranquilo, porque eu estava te dizendo, acabava que a capacidade de raciocínio dele era muito boa. Mas eu não sei se, somado à deficiência, algum aluno tiver dificuldade de aprendizado, eu acredito que vai ser um pouco mais complicado.

A professora Rosângela Machado (2008, p. 70) contextualiza qual tem sido de fato o papel da inclusão:

A inclusão denuncia o esgotamento das práticas das salas de aula comuns, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo aluno ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo organizado de forma disciplinar e universal, na repetência, na evasão, nas turmas organizadas por série, enfim, em tantos outros elementos que compõem o universo das práticas escolares.

O ensino demarcado como tradicional, voltado a atender um aluno idealizado com um projeto escolar que favorece as minorias economicamente privilegiadas, já é, por si só, exclusivo. Assim, deparamos com a visão de exclusividade que o aluno representava diante da turma para o professor. Está clara a concepção de que o aluno com necessidades especiais tem um grande potencial para “atrapalhar a aula”, sobretudo quando a inclusão não está inserida nas regras da instituição escolar. A capacidade cognitiva e o apoio da mãe foram as únicas vias de inclusão intelectual do aluno, levando-nos a entender que a inclusão é pensada como uma responsabilidade maior, e talvez única, do aluno com deficiência.

Núcleo central 4: Educação inclusiva é para especialista

C – Na sua formação, não houve nenhuma disciplina específica para lidar com nenhum tipo de deficiência?

P1 – É, geralmente tem uma, aquela Educação Especial, mas eu não tive Educação Especial. Os pedagogos geralmente têm, na grade curricular deles. Mas eu não tive. Talvez porque não seja realmente o foco, né, nosso. Mas isso é uma questão da própria formação, porque, na verdade, antes, você tinha toda uma questão das escolas especiais. Tanto que o Benjamin Constant é um exemplo disso. Mas tinha o INEP, não é INEP [referia-se ao INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos]? Mas então, aí é específico, obviamente o professor tem todo um preparo, até pro Benjamin Constant, pra você fazer seleção pra lá, você tem que ler Braille.

Na época em que o professor se formou, ainda não havia, nas faculdades de formação de professores da base comum nacional, disciplinas obrigatórias voltadas à questão da inclusão. Não é o que acontece hoje, pois, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), exige-se, ao menos, uma disciplina relacionada à Educação Inclusiva na grade das licenciaturas. Mesmo assim, a visão contemporânea de uma Educação Inclusiva deve independer de obrigatoriedade legislativa. Observamos que, na opinião do professor entrevistado, a responsabilidade para lidar com essas questões é dos cursos de Pedagogia, assim como da educação específica, o que transforma a Educação Inclusiva em uma educação “especial” e destinada a “especialistas”.

Instigados pela provocação, nós, professores e educadores, deveríamos nos perguntar reflexivamente: qual é realmente o nosso foco?

Núcleo central 5: A deficiência precisa ser negada

C – Esse contato com essa criança mudou alguma coisa na sua prática escolar ou passou despercebido por você?

P1 – Eu encarava ele com tranquilidade, como um outro aluno. Um aluno normal, um aluno sem deficiência. Mas talvez seja parte da própria habilidade que ele já carregava. Acredito que um aluno com acompanhamento familiar muito próximo consegue suprir um pouco da deficiência. Agora, se não tiver o respaldo da família, eu acho que a escola não tá preparada pra dar esse respaldo não. A escola normal, a que eles [governo] dizem que é inclusiva. Mas não é.

As autoras Andrade e Soléra (2006, p. 92) discutem a imagem da pessoa com deficiência como um elemento perturbador: “[...] podemos pensar que há uma certa tendência humana a relativizar as diferenças, o que é um ponto positivo que só deixa de o ser quando, em um extremo, ele tenta anulá-las. Reconhecer as diferenças significa reconhecer em si mesmo as limitações e as faltas”.

O medo da alteridade é reconhecido pela psicanálise e se concretiza quando o outro precisa parecer normal, sem deficiência, naturalmente capaz. Matos (2006, p. 4) discursa sobre o conceito histórico do termo “excepcional” e destaca: “[...] desde os seus primórdios, a sociedade, por meio de suas elites, decidiu excluir as diferenças ao

invés de buscar compreendê-las como resultantes do processo social e definir outras alternativas de organização social”.

A classificação da pessoa apta a se integrar na sociedade parte da avaliação do potencial individual, como na análise do professor. A ideologia da igualdade entre os seres humanos, propagada pelo capitalismo, é reproduzida aqui desse modo. Sobressai a noção da necessidade do apoio familiar e da existência de políticas efetivas para a inclusão.

Núcleo central 6: A inclusão deve ocorrer em espaços especiais

C – Então, o aluno não sai do IBC [Instituto Benjamin Constant] pra se virar sozinho, na sua opinião?

P1 – Não, eu acredito até que eles saiam. Acredito que eles saiam. Até porque você, que já teve a experiência de andar lá, viu que eles andam como se enxergassem. Acho que até as escolas especiais, não a do tipo para deficiência mental, mas para alguma deficiência sensorio-motora, acredito que seriam mais interessantes para aquele que sofre deficiência, salvo casos especiais, como esse menino. Acredito que pra ele é mais vantajoso estar entre os iguais. Não porque vai ser diferente numa escola, mas porque vai contar com pessoas que compreenderão melhor o problema dele e que, na verdade, no final das contas, conseguirão construir uma educação melhor com ele, né, porque não estão adaptados a esse modelo educacional. Não que eu tenha... eu acho que até... assim, o aluno lá foi tranquilo, eu encarava com normalidade, então praticamente não mudou meu jeito de dar aula em função de eu tê-lo em sala. Mas eu acho que, na maioria das vezes, isso é uma relação muito complicada.

Ideias que defendem um ensino segregado, no contexto da Educação Inclusiva, alegando despreparo das escolas, traem-se, pois, em verdade, respaldam o fato de essas instituições se encontrarem em situação irregular. “Toda criança ou adolescente, mesmo que apresente características muito diferentes da maioria, precisa conviver e se desenvolver com sua geração, sendo que o espaço privilegiado para que isso ocorra é a escola” (FÁVERO, 2008, p. 20).

Assim, fazemos o seguinte questionamento: espaços especiais ou espaços exclusivos? Ao delegar a tarefa de incluir alunos com DV a entidades específicas, ratificamos a segregação, uma vez que criamos espaços físicos em que a convivência é restrita.

Também reforçamos o estigma que recai sobre a deficiência. Percebemos, na ideia do professor entrevistado, uma inclusão condicionada às competências intelectuais do aluno. Se esse aluno não reunir determinadas capacidades, nem contar com o apoio familiar, deve estar em locais especialmente criados para atender às suas necessidades, pois quem tem de se adaptar é a pessoa com deficiência, já que o modelo educacional vigente não prevê essa estrutura nem compreende essa pessoa. Para ele, é aconselhável participar do grupo que compartilha de um mesmo “sofrimento”, sobressaltando, desse modo, o conceito assistencialista de atendimento a pessoas com deficiência, herança de cunho caritativo existente desde os primórdios, acerca da atenção a pessoas com deficiência nas sociedades. A contradição sobre o lidar com o diferente de forma tranquila surge quando se preconiza uma escola especial, na qual não seria preciso lidar diretamente com tal situação.

3. Sintetizando as representações

Através de um quadro-síntese (Quadro 1) das representações aqui expostas, associamos ancoragens nas quais as ideias do núcleo central se sustentam:

Quadro 1 – Representações associadas às ancoragens

Núcleo central	Ancoragens
1. “Ver é conhecer”	Naturalização da relação intrínseca e indissociável entre o aprendizado e o sentido da visão.
2. O normal é o ver, e dita as normas	Não é necessário fazer adaptações para uma minoria; um trabalho adaptado só tem valor educativo para quem tem deficiência.
3. A inclusão é excludente	Um trabalho voltado à inclusão acaba excluindo os demais; inclusão não é dever da escola tradicional; a inclusão só depende do aluno com deficiência e de sua família.
4. Educação Inclusiva é para especialista	Educação Inclusiva é uma especialidade da Pedagogia; a inclusão não é o foco do professor; professores preparados para a inclusão devem trabalhar em locais específicos.
5. A deficiência precisa ser negada	Medo da alteridade; o aluno com deficiência e com boa capacidade intelectual é normal; a família supre a deficiência.
6. A inclusão deve ocorrer em espaços especiais	Deficiências precisam de atendimento apenas em locais específicos; a deficiência é um sofrimento; a escola não é capaz de compreender a deficiência; a escola não está adaptada à inclusão.

Fonte: Concepção das autoras.

4. Considerações finais

O discernimento de ideias naturalizadas, incontestadas, normalizadas, nos ajuda a propor alternativas que conduzam à transformação de concepções, colaborando, assim, para a reestruturação de um ideário. E, como verificamos, ainda há um longo caminho a percorrer na consolidação de uma “Educação para Todos”.

A maneira como enxergamos o outro é construída no cerne das relações humanas. A compreensão de que, em um processo histórico, surge um pensamento dessas relações nos aponta para a possibilidade de se criar uma nova existência social. Segundo Chauí (2012, p. 23), nossas relações com os entes reais

são formas de nossas relações com a natureza mediadas por nossas relações sociais, são seres culturais, campos de significação variados no tempo e no espaço, dependentes de nossa sociedade, de nossa classe social, de nossa posição na divisão social do trabalho, dos investimentos simbólicos que cada cultura imprime a si mesma através das coisas e dos homens.

Ao detectarmos ancoragens que sustentam uma representação social, revelamos, de fato, a hegemonia do discurso vigente, que direciona as formas de relações entre os seres. Em nossa entrevista, percebemos a predominância da ideologia capitalista neoliberal, que vende a ideia da normalidade produtiva e competitiva. O professor “consome”, reproduzindo e atestando uma escola tradicional elitista, com fins educacionais voltados às demandas de uma sociedade exploradora, inclusive de sua própria mão de obra.

Refletir sobre as dificuldades de se construir uma sociedade inclusiva é contribuir com concepções que questionam as bases do sistema de dominação capitalista, desigual, injusto e individualista. É construir uma noção de igualdade baseada no respeito e na cooperatividade. É ajudar na formação de mentalidades docentes holísticas, capazes de se contextualizar, ao mesmo tempo, na complexidade e nas incertezas, coautoras de um processo de reestruturação social.

O ensino de Geografia tem grande potencial inclusivo para alunos com DV, e o desenvolvimento da cartografia tátil é apenas um exemplo de ferramenta de aprendizado, assim como a informática (LOCH, 2008; SONZA & SANTAROSA, 2003).

Através da TRS, conseguimos explorar e esquematizar um campo conceitual, o que facilita a contextualização e o direcionamento de argumentações que visem a um replanejamento da formação docente, inicial e continuada, no contexto inclusivo.

Lidar com as diferenças na sala de aula nos obriga a reconhecer nossas limitações, assim como nos impulsiona a assumir uma nova postura diante da realidade, que supere a formação acadêmica docente, ainda em fase de estruturação para atender às novas demandas educacionais. O papel da escola e, conseqüentemente, o do professor nesse cenário histórico têm sofrido mudanças, e esperamos que este trabalho contribua para a formação de professores conscientes de seu papel na construção de uma sociedade, de fato, inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ANDRADE, M. L. A.; SÓLERA, M. O. A deficiência como um “espelho perturbador”: uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, São Paulo, v. 1, n. 14, jan./jun 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA-LIMA, M. C. A.; MACHADO, M. A. D. As representações sociais dos licenciandos de Física referentes à inclusão de deficientes visuais. *Ensaio*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 119-131, set./dez. 2011.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. A. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BIANCHI, C. S.; BARBOSA-LIMA, M. C. A. Concepção do professor de ciências na construção de uma sociedade inclusiva. *Enseñanza de las Ciencias*. In: VIII CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS. Barcelona, 2009, p. 133-136.

BIANCHI, C. S. Relato acerca da inclusão de alunos com deficiência visual em escolas regulares: uma experiência recente. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro: DDI, ano 14, n. 40, 2008, p. 38-39. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/Nucleus/index.php?catid=4&itemid=10159>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em 13 out 2013.

CAMARGO, E. P. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de Mecânica. *Revista Ciência e Educação (Bauru)*, Bauru, v. 16, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 abr. 2015.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CRUZ, A. C. D.; ARRUDA, A. Por um estudo do ausente: a ausência como objetivação da alteridade em mapas mentais do Brasil. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, UERJ, ano 8, n. 3, 2008.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 107, p. 41-77, jul. 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica: 2012. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 41 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 16 abr. 2015.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. *Portal da Cartografia*, Londrina, v. 1, n. 1, maio/ago. 2008, p. 35-58. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/1362/1087>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: _____. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCONDES, D. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MATOS, N. D. O conceito de excepcionalidade: uma abordagem histórica. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 12, n. 34, ago. 2006.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SONZA, A. P.; SANTAROSA, L. M. C. Ambientes digitais virtuais: acessibilidade aos deficientes visuais. *Novas tecnologias da educação*, UFRGS, v. 1, n. 1, fev. 2003. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo/fev2003/artigos/andrea_ambientes.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2015.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VALLE, E. Conversão: da noção teórica ao instrumento de pesquisa. *Revista Eletrônica de Estudos da Religião – REVER*, 2002. Disponível em: http://www.puc.br/rever/rv2_2002/t_valle.htm. Acesso em: 16 abr. 2015.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II: problemas de psicología general*. Madrid: Visor, 1992.

Recebido em: 16.4.2015
Reformulado em: 9.6.2015
Aprovado em: 10.6.2015