



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM
PSICOLOGIA SOCIAL



Preconceito e Contato Intergrupal: Um estudo dos Núcleos de Apoio as
Pessoas com Necessidades Específicas

Hildebrando Esteves Neto

João Pessoa

Fevereiro/2014

Hildebrando Esteves Neto

**Preconceito e Contato Intergrupar: Um estudo dos Núcleos de Apoio as
Pessoas com Necessidades Específicas**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba e do Instituto Federal de Mato Grosso, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Raquel Rosas Torres, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia Social.

João Pessoa

Fevereiro/2014

E79p Esteves Neto, Hildebrando.
 Preconceito e contato intergrupar: um estudo dos núcleos de apoio as pessoas com necessidades especiais / Hildebrando Esteves Neto.-- João Pessoa, 2014.
 255f.
 Orientadora: Ana Raquel Rosas Torres
 Tese (Doutorado) – UFPB-IFMT
 1. Psicologia social. 2. Pessoas com necessidades especiais - inclusão. 3. Preconceito. 4. Relações intergrupais. 5. Políticas públicas - pessoas com necessidades especiais.

UFPB/BC

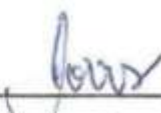
CDU: 316.6(043)

**Preconceito e Contato Intergrupal: Um estudo dos Núcleos de Apoio as
Pessoas com Necessidades Específicas**

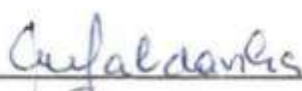
Hildebrando Esteves Neto

Tese defendida em: 06 / 03 / 2014

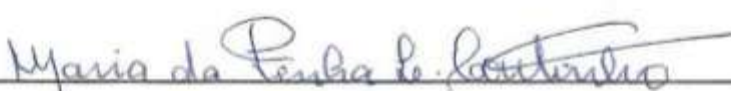
Banca Examinadora:



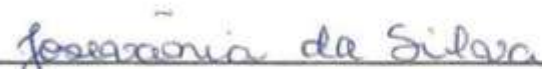
Prof.^a. Dr.^a. Ana Raquel Rosas Torres – UFPB
(Orientadora)



Prof.^a. Dr.^a. Ana Alayde Werba Saldanha Pichelli – UFPB
(Membro Interno)



Prof.^a. Dr.^a. Maria da Penha de Lima Coutinho – UFPB
(Membro Interno)



Prof.^a. Dr.^a. Josevânia da Silva – UEPB
(Membro Externo)



Prof.^a. Dr.^a. Regina Ligia Wanderlei de Azevedo – UFCG
(Membro Externo)



Esta tese foi financiada pela Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
(CAPES) através do programa de doutoramento
Dinter UFPB/ IFMT.

Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.

– José Saramago

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

– Nelson Mandela

À minha família e em especial à minha mãe.

Agradecimentos

A Deus, que me permitiu alcançar este objetivo.

A minha amada esposa Ana Maria, pelo incentivo, paciência e amor que alegam meus dias.

A meus pais Helio e Maria Luiza (*in memoriam*), pelo exemplo de vida, por acreditarem no caminho do conhecimento e por todo o investimento em mim.

As minhas filhas, Miriam (ao neto, Maurício), Flaviana, Juliana e aos genros pela torcida e alegria, e porque não dizer ao exemplo que lhes deixo.

À Professora Dr^a Ana Raquel Rosas Torres, o meu reconhecimento pela paciência, dedicação e competência com que me orientou nesta pesquisa. Grato ainda por ter me proporcionado crescimento profissional e pessoal na área científica.

Aos Professores do curso por terem sido acessíveis e pacientes em seus ensinamentos e pelas riquezas de ideias que enriqueceram este trabalho.

As Professoras Dr^a Ana Alayde, Dr^a Regina, Dr^a Josevânia, membros da banca, pela leitura deste trabalho e pelas valorosas sugestões e preciosos detalhes corrigidos.

Aos Professores Coordenadores Dr. Valdiney e Dr^a. Maria da Penha, pelas sugestões valorosas e pelo estímulo que me deram.

À Coordenadora do Dinter, Professora Dra. Rita, pelo estímulo desde o início dos meus estudos sobre o tema, agradeço por tudo que aprendi, pelo carinho, pela ajuda e disponibilidade de sempre.

Aos meus colegas de curso, todo o meu agradecimento pelo incentivo, pela companhia e desabafos.

Aos meus amigos Franclin e Maria de Nazaré do MEC/SETEC, todo o meu agradecimento pela imensa ajuda na coleta de dados e pela companhia inesquecível nas viagens.

Agradeço aos participantes da pesquisa pela colaboração e dedicação ao árduo trabalho que fazem junto aos Núcleos de inclusão.

Agradeço a toda a minha família pelos momentos preciosos que deixei de passar com vocês e pelo incentivo.

Finalmente, mas não por último, agradeço a todos os meus alunos, amigos e colegas pela paciência quando não pude estar presente e por terem desejado sempre o meu crescimento.

Sumário

Índice de Figuras.....	xi
Índice de Tabelas	xii
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xiv
Resumo.....	xvi
Abstract	xvii
Resumen.....	xviii
Introdução	1
Capítulo 1 Do Velho aos Novos Olhares sobre a Inclusão	11
1.1 Um novo paradigma?	13
1.2 Políticas Públicas de Inclusão	17
1.2.1 Reafirmação.	18
1.3 Igualdades de Oportunidades.....	22
1.3.1 A efetivação de um direito.....	25
1.4 Direitos Humanos	28
1.4.1 Direitos humanos e Estado.....	28
1.4.2 Democracia deliberativa, comunicativa, e como direitos humanos.....	30
1.4.3 Educação para os Direitos Humanos (EDH).	34
1.5 O TECNEP enquanto Sistema de Referência para a Inclusão	36
1.5.1 Sua história.....	37
1.5.2 Ação recente pesquisada.	42
Capítulo 2 O Preconceito: da sua gênese a contemporaneidade social	47
2.1 O Preconceito.....	49
2.1.1 Algumas outras considerações conceituais sobre o preconceito.....	55
2.2 Preconceito e Comportamento.....	58
2.2.1 Aspectos psicosociológicos.	60

2.3 Teorias do Preconceito.....	64
2.3.1 A gênese do preconceito.	70
2.3.2 Racismos contemporâneos.....	86
Capítulo 3 Contato social: uma relação interpessoal e societal	92
3.1 Contato e Interação Social	93
3.2 A Hipótese do Contato.....	95
3.3 Experiências da Psicologia Social	109
Capítulo 4 Representações Sociais: ferramenta para inclusão.....	120
4.1 Representações Sociais: História da Construção da Teoria	121
4.2 Moscovici e o Estudo sobre a RS da Psicanálise.....	125
4.3 Processos Construtores das RS: Objetivação e Ancoragem	128
4.4 Modelos de RS: Moscovici, Abric, Jodelet e Doise	131
4.4.1 Críticas e considerações.....	144
4.5 As RS no Contexto Educacional.....	149
Capítulo 5 Método	157
5.1 Hipótese e Modelo de investigação	158
5.2 Participantes.....	159
5.3 Instrumentos e medidas.....	159
5.4 Procedimentos.....	161
5.5 Análise dos Dados.....	162
Capítulo 6 Resultados/ Discussão.....	164
6.1 Resultados.....	165
6.1.1 Dados sócio-demográficos	165
6.1.2 Resultados relativos à utilização da internet e à participação em grupos virtuais.....	168
6.1.3 Resultados relativos à percepção sobre o deficiente, à atuação do NAPNE, à satisfação com as instalações e ao apoio recebido dos gestores.	169

6.1.4 Resultados Relativos aos Graus de Aceitação do Deficiente e Sobre as Condições, Dificuldades, Obstáculos e Benefícios Referentes ao Processo de Inclusão Escolar...	171
6.1.5 Resultados relativos ao contato com pessoas deficientes.	176
6.1.6 Resultados relativos à relação entre preconceito e distância social.	178
6.1.7 Resultados relativos à análise do software EVOC.....	182
6.2 Discussão	185
Considerações Finais	198
Referências.....	203
Apêndices.....	229
Apêndice A - Questionário	230

Índice de Figuras

Figura 1. Gravura modificada das perspectivas teóricas e metodológicas no estudo das causas do preconceito segundo Allport (1954, p. 207)	65
Figura 2. Caminho da orientação de pesquisa do preconceito na perspectiva da análise global teórica e histórica até a década de 90 segundo Duckitt (1994).	67
Figura 3. Modelo de investigação	158

Índice de Tabelas

Tabela 1_ <i>Dados sociodemográficos da amostra</i>	165
Tabela 2_ Frequências e percentuais relativos à formação, situação e tempo de atuação profissional	166
Tabela 3_ Frequências e percentuais relativos ao número de participante formados ou preparados para o trabalho com deficientes	166
Tabela 4_ Frequência e percentuais relativos ao local onde o participante recebeu formação ou preparação para trabalhar com deficiente	167
Tabela 5_ Frequência e percentual de concordância com a redução da carga horária para os docentes de apoio educativo dos NAPNE's	167
Tabela 6_ Frequências e percentuais dos participantes que utilizam da internet para se apropriar de conhecimentos a respeito de deficiência ou inclusão e os que fazem parte do e-Grupo do Tecnep no Yahoo ou Gmail	168
Tabela 7_ Frequências e percentuais do que representa o e-Grupo para os participantes	168
Tabela 8_ Frequências e percentuais de como o participante vê um deficiente	169
Tabela 9_ Frequências e percentuais relativos à opinião pessoal e à sua opinião sobre como a comunidade escolar classifica a atuação do NAPNE nos processos de inclusão de alunos com deficiência	170
Tabela 10_ Frequências e percentuais da satisfação com as instalações existentes no atendimento aos alunos deficientes	170
Tabela 11_ Percentuais da frequência do apoio (político, financeiro, material ou afetivo) recebido dos gestores da instituição	171
Tabela 12_ Frequências e percentuais do grau de aceitação dos deficientes, na escola, por parte dos docentes do Ensino Regular	171
Tabela 13_ Frequências e percentuais relativos à percepção do participante sobre a escola reunir as condições necessárias à inclusão	172
Tabela 14_ Frequências e percentuais dos graus de dificuldade do projeto da escola inclusiva	172

Tabela 15	Frequências e percentuais das justificativas face às dificuldades do projeto da escola inclusiva.....	173
Tabela 16	Frequência e percentual dos graus de dificuldades relativos as mudanças necessárias para que se cumpra a inclusão	174
Tabela 17	Frequências e percentuais referentes aos graus de dificuldades relativos aos principais obstáculos à inclusão	175
Tabela 18	Frequências e percentuais do que pensam os participantes acerca dos benefícios da presença de deficientes em sala de aula.....	176
Tabela 19	Frequências e percentuais do contato direto dos participantes deficientes.....	177
Tabela 20	Frequências e percentuais do contato do participante com deficientes, em sua escola, com os quais interage no dia a dia.....	177
Tabela 21	Frequências e percentuais do contato dos amigos do participante com pessoas deficientes.....	177
Tabela 22	Frequências e percentuais do contato dos parentes imediatos (pais, filhos, tios, etc.) do participante com pessoas deficientes.....	178
Tabela 23	Frequências e percentuais dos graus de concordância ou discordância com algumas afirmações	179
Tabela 24	Frequências e percentuais dos graus de constrangimento acerca de determinadas situações	181
Tabela 25	Quadrante das evocações acerca do estímulo “Razões que justificam a facilidade ou dificuldade em tornar a escola inclusiva”, questão 16a [N=123].....	182
Tabela 26	Quadrante das evocações acerca do estímulo “como o deficiente é visto pelo participante”, questão 18 [N=123]	184
Tabela 27	Quadrante das evocações acerca do estímulo “como o participante acha que o deficiente é visto pela comunidade”, questão 19 [N=123].....	185

Lista de Siglas e Abreviaturas

APAEs	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CONAE	Conferencia Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EDH	Educação para os Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EVOC	Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Pessoas com Necessidades Específicas e Plano Nacional de Educação
RS	Representações Sociais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

Resumo

Diante da globalização e dos acordos internacionais, a política do governo brasileiro passou a priorizar, em seu sistema educacional, o atendimento aos deficientes em classes comuns do ensino regular - Plano Nacional de Educação (Meta 4, 2012). Surge então um novo cenário no cotidiano das escolas, onde no aspecto social das relações, o preconceito tem um lugar de destaque. Nesse contexto, implantam-se políticas públicas promotoras de inclusão voltadas para a igualdade de oportunidades e convivialidade. Assim, o objetivo geral deste estudo foi investigar o preconceito e o contato intergrupais nos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE's), relacionados à inclusão escolar em classe comum. Para alcançar este objetivo, justificou-se como aporte teórico ampliar as reflexões frente à teoria do preconceito, do qual este trabalho se apropria dos conhecimentos acerca da teoria das representações sociais veiculadas neste meio – políticas públicas de inclusão - a luz da teoria do contato e das relações intergrupais, por entender que estratégias baseadas no contato podem abrir novos horizontes, numa relação de trocas que existe entre o que é intrapsíquico, interpessoal, intergrupais ou societal. A amostra composta por 118 integrantes – professores e administrativos - dos núcleos de inclusão do programa TECNEP/SETEC/MEC, denominados de NAPNE's, dos Institutos Federais brasileiro, com 75,4% do sexo feminino, 41,5% com idades entre 30 - 39 anos, com menos de 10 anos de atuação profissional (58,5%), e 70,3% preparados para o trabalho com deficientes. Aplicou-se o *Método* descritivo explicativo com abordagem qualitativa e quantitativa, tendo um caráter *descritivo*. O instrumento utilizado foi um questionário semi estruturado contemplando aspectos relativos à atuação; o apoio recebido; o grau de satisfação com as instalações e as principais dificuldades ou obstáculos. As variáveis foram mensuradas em escalas do tipo Likert e de Bogardus (1925), e por fim, questões sociodemográficas. Estes dados foram processados utilizando os softwares SPSS e EVOC, e analisados através de estatística descritiva. Os resultados mostraram 70,3% dos integrantes participando das relações intergrupais, porém 85,6% insatisfeitos com as instalações escolares e apenas 14,4% satisfeitos com o apoio institucional recebido, na escola há falta de contato nas relações (90,6%) junto as Pessoas com Necessidades Específicas se mostrando quase inexistente. A segregação foi rejeitada (92,3%). No que se referem aos resultados das análises entende-se que falta apoio de toda ordem aos núcleos, inexistente um contato efetivo, os integrantes estão ávidos em participar do processo concordando com a comunabilidade da sala, e que esta política pública de inclusão na forma como se encontra provoca preconceito institucional, ensejando ajustes operacionais. A pesquisa mostra que a forma de trazer efeitos que resultariam em diminuição do preconceito numa relação de diferenças culturais e sociais aceitáveis pela sociedade moderna seja o contato intergrupais planejado e estruturado, e que, os Núcleos podem influenciar no processo da inclusão quando há maior frequência nos contatos intergrupais.

Palavras-chaves: preconceito, inclusão, contato, relações intergrupais, políticas públicas.

Abstract

In the face of globalization and international agreements, the politics of the Brazilian government began to prioritize in their educational system, care for the disabled in regular classes in regular education - National Education Plan (Goal 4, 2012). Then comes a new scenario in daily school where the social aspect of relations, prejudice has a prominent place. In this context, deploying up promoting public policies aimed at inclusion of equal opportunities and conviviality. Thus, the aim of this study was to investigate prejudice and intergroup contact in the Nucleus of Support to People with Special Needs (NAPNE's) related to educational inclusion in regular class. To accomplish this, was justified as the theoretical reflections extend toward theory of prejudice, which this work appropriates the knowledge about the theory of social representations conveyed in this medium - public politics of inclusion - the light of the theory of contact and of intergroup relations, understanding that strategies based on contact can open new horizons in terms of trade that exists between what is intrapsychic, interpersonal, intergroup or societal. The sample comprised 118 members - teachers and administrators - the inclusion of core TECNEP/ SETEC/ MEC program called NAPNE's, the Brazilian Federal Institutes, with 75,4% female, 41,5% aged 30 - 39 years old, with less than 10 years of professional experience (58,5%) , and 70,3% prepared to work with the disabled. We used the descriptive method with qualitative and quantitative explanatory approach with a descriptive character. The instrument used was a semi-structured questionnaire addressing aspects of performance; support received, the degree of satisfaction with the facilities and the main difficulties or obstacles. Variables were measured on the Likert scales and Bogardus (1925), and finally, sociodemographic questions. These data were processed using the SPSS software and EVOC, and analyzed using descriptive statistics. The results showed 70,3% of members participating in intergroup relations, but 85,6% dissatisfied with school facilities and only 14,4% satisfied with the institutional support received, at the school for lack of contact in relationships (90,6%) with Persons with Special Needs showing almost nonexistent. Segregation was rejected (92,3%). In referring to the results of the analysis means a lack of support of all kinds to the cores, nonexistent effective contact, members are eager to participate in the process agreeing with the commonality of the room, and that the public politics of inclusion in the way is causing institutional bias, allowing for operational adjustments. Research shows that the way to bring effects that would result in decreased bias in the ratio of acceptable cultural and social differences in modern society is the planned and structured intergroup contact, and that the cores can influence the process of inclusion when there are more frequent in intergroup contacts.

Keywords: prejudice, inclusion, contact, intergroup relations, public politics.

Resumen

En el contexto de la globalización y los acuerdos internacionales, la política del gobierno brasileño comenzó a dar prioridad en su sistema educativo, la atención a las personas con discapacidad en las clases regulares de educación regular - Plan Nacional de Educación (Meta 4, 2012). Luego viene un nuevo escenario en la escuela todos los días donde el aspecto social de las relaciones, el prejuicio tiene un lugar prominente. En este contexto, la implementación hasta la promoción de políticas públicas orientadas a la inclusión de la igualdad de oportunidades y la convivencia. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue investigar el prejuicio y el contacto intergrupar en el Núcleo de Apoyo a Personas con Necesidades Especiales (NAPNE's) relacionados con la inclusión educativa en el aula regular. Para lograr esto, se justificaba como las reflexiones teóricas se extienden hacia la teoría de los prejuicios, que este trabajo se apropia de los conocimientos acerca de la teoría de las representaciones sociales que transmiten en este medio - la política pública de inclusión - la luz de la teoría del contacto y de las relaciones intergrupales, la comprensión de que las estrategias basadas en el contacto pueden abrir nuevos horizontes en términos de intercambio que existe entre lo que es intrapsíquica, interpersonal, intergrupar o societal. La muestra está compuesta por 118 miembros - maestros y administradores - de los núcleos del programa de inclusión TECNEP/ SETEC/ MEC llamado NAPNE's, de los Institutos Federales de Brasil, con el 75,4% mujeres, 41,5% de 30 años - 39 años, con menos de 10 años de experiencia profesional (58,5%), y el 70,3% preparado para trabajar con las personas con discapacidad. Se utilizó el método descriptivo, con enfoque explicativo cualitativa y cuantitativa con carácter descriptivo. El instrumento utilizado fue un cuestionario semi-estructurado abordando los aspectos del rendimiento, el apoyo recibido, el grado de satisfacción con las instalaciones y las principales dificultades u obstáculos. Las variables se midieron en escalas Likert y Bogardus (1925), y por último, las preguntas sociodemográficas. Estos datos fueron procesados mediante el programa *SPSS* y *EVOC* y analizados mediante estadística descriptiva. Los resultados mostraron un 70,3% de los miembros que participan en las relaciones intergrupales, pero el 85,6% satisfecho con las instalaciones escolares y sólo el 14,4% satisfecho con el apoyo institucional recibido, en la escuela por falta de contacto en las relaciones (90,6%) con las Personas con Necesidades Especiales está mostrando casi inexistente. La segregación fue rechazada (92,3%). Al referirse a los resultados del análisis significa una falta de apoyo de todo tipo a los núcleos, el contacto efectivo inexistente, los miembros están dispuestos a participar en el proceso de acuerdo con el carácter común de la habitación, y que la política pública de inclusión en el camino está causando prejuicio institucional, lo que permite ajustes operativos. Las investigaciones muestran que la manera de traer efectos que resultarían en una disminución de sesgo en la proporción de las diferencias culturales y sociales aceptables en la sociedad moderna es el contacto intergrupar planificada y estructurada, y que los núcleos pueden influir en el proceso de inclusión, cuando existen más frecuente en contactos intergrupales.

Palabras clave: los prejuicios, la inclusión, el contacto, las relaciones intergrupales, las políticas públicas.

A implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializa através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. (Ministério da Educação [MEC], & Secretaria de Educação Especial [SEESP], 2005, p. 8)

O paradigma educacional da educação inclusiva está estruturado na concepção dos direitos humanos que reúne diferença e igualdade como valores inseparáveis. A seus olhos avança à ideia de equidade, salientada pelo princípio das oportunidades iguais, contextualizando as circunstâncias históricas da exclusão intra e extra escolar, situando as dificuldades combatidas nos sistemas de ensino a níveis federal, estadual e municipal para o enfrentamento das práticas discriminatórias e a criação de alternativas para superá-las (Ministério da Educação [MEC], & Secretaria de Educação Especial [SEESP], 2005, p. 9).

À luz dos referenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo, a educação brasileira começa a ser repensada no que tange a utilização de classes especiais, implicando estruturalmente e culturalmente numa transformação da escola comum a fim de receber todos os alunos, atendendo as especificidades e promovendo a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, respondendo às diferentes situações escolares e sociais. As instituições de ensino procuram formas de atender os anseios da sociedade em geral e assim por obrigação devem buscar (re) conhecer os anseios da sociedade local para melhor atendê-los.

Estudantes com necessidades educacionais especiais são aqueles citados na lei educacional brasileira (Lei n.7853 de 24/10/1989 e Decreto n. 6949 de 25/08/2009 entre outras) para se referir às pessoas com alguma deficiência, mas também incluindo os superdotados ou também chamados de pessoas com altas habilidades e os com condutas

típicas. Estas, caracterizadas por “manifestações comportamentais típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (MEC, & SEESP, 1994, pp. 7-8). Salienta-se que os Distúrbios de Conduta referem-se a “padrões persistentes e repetitivos de comportamento humano que violam os direitos de outros, atuando por um período de seis meses, contra as normas apropriadas para a idade ou regras sociais” (American Psychiatric Association, 1994, p. 193). Por se tratar de um conceito em evolução, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, neste trabalho adotaremos duas terminologias: deficientes ou especiais, quando se tratar daqueles especificados na lei, e pessoas com necessidades específicas, para incluir aqueles que ficaram fora dela, como os transtornos de desenvolvimento.

A política pública adotada pelo Ministério da Educação (MEC) estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. Assim sendo trouxe consigo alterações que possibilitaram a oferta de vagas na classe comum, valorizando as diferenças e procurando atender às necessidades educacionais de cada aluno. O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizado anualmente em todas as escolas de educação básica acompanha os indicadores e políticas educacionais. Na educação especial são definidos como indicadores: acesso à educação básica; oferta do atendimento educacional especializado; matrícula na rede pública; acessibilidade nos prédios escolares; inclusão nas classes comuns; quantidade de municípios e de instituições com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. Na educação especial, os dados do Censo Escolar registraram em 1998, 337.326 matrículas, das quais 43.923 eram alunos especiais; em 2006 esse número chegou a 700.624 matrículas, das quais 325.316 especiais, representando 46,3%

matriculados no ensino regular, ou seja, o crescimento foi de 107% nas matrículas e de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular de 640%.

Os números revelam os avanços alcançados (MEC/Inep/Deed): 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, havia 702.603 matrículas e, em 2011, 752.305. Constatase, em 2011, um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, alcançando 78,3% nas públicas e 21,7% nas escolas privadas, mostra nitidamente a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em se tornar acessível às pessoas com deficiência. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA (Educação de Jovens e Adultos), o aumento foi de 15,3%, enquanto que nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve diminuição de 11,2% no número de alunos. Estes números por si só já justificam a relevância do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa e análise do processo dessa política pública de inclusão e ainda cabe observar que estes números não incluem matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado.

O MEC e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), por meio da Diretoria de Políticas e Articulação Institucional, desenvolve o Programa TECNEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, hoje Específicas, e busca intervir de forma efetiva nessa realidade e instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para garantir o acesso, permanência e a conclusão dessa clientela em cursos oferecidos pela Rede. Saliente-se o papel de destaque das Instituições Federais como um espaço promissor na viabilização de políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas.

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser resignificada tendo como entendimento de que as pessoas e suas necessidades precisam ser atendidas, por meio da

busca de estratégias que conduzam a melhores condições de vida para a população, na igualdade de oportunidades para todos os seus cidadãos e na construção de valores éticos socialmente desejáveis. Escolher uma maneira de enfrentar essa situação parece ser um bom caminho para um trabalho das comunidades escolares em busca da democracia e da cidadania. Porém, o desenvolvimento das pessoas com deficiência, por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional entre outros, deve ocorrer dentro dos princípios da inclusão e não como uma condição para que essas pessoas possam fazer parte da sociedade (Ministério da Educação [MEC], & Secretaria de Educação Especial [SEESP], 2005, p. 10).

A inclusão, abrangendo conceitos como respeito mútuo, compreensão e apoio, não é uma tendência, um processo ou uma reunião de procedimentos educacionais temporários a serem implantados, ao contrário, a inclusão constitui-se em um valor social desejável, tornando-se um desafio no sentido de fazer cumprir modos de caminhar o processo educacional para promovê-la. E como diz Perini (2003), a inclusão não é uma questão de solidariedade, mas um Direito. Aprender é uma ação humana que pode ser realizada por todos, cabe à escola fazer sua parte para que a sociedade, em suas formas sutis e cruéis, não continue conduzindo à exclusão.

A inclusão social surgiu como oposição à prática da exclusão, em seu sentido total, os “diferentes” eram considerados incapazes, levando assim uma vida sem grandes perspectivas. Ainda hoje, na educação existem muitas discussões referentes à inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, pois são necessárias transformações nos paradigmas, o que trás como consequência, práticas educativas alteradas e diferenciadas, desacomodando toda a comunidade escolar (Ministério da Educação [MEC], & Secretaria de Educação Especial [SEESP], 2005, p. 13).

A educação de pessoas com deficiência, no Brasil, já se realiza no sistema regular de ensino, priorizando a sala de recursos, e com apoio educacional e/ou com apoio de professor

etinerante. Nestes locais pedagógicos, as complementações curriculares específicas são acrescentadas, e o aluno desenvolve o currículo do ensino, ministrado pelo professor especialista, que procura, de forma diferenciada, o desenvolvimento de um programa que propicie à pessoa com deficiência a apropriação do conhecimento.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que aproximadamente 10% da população possuem alguma deficiência. Em 2000, o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002), usando um conceito amplo de deficiência, identifica na população brasileira 24.600.256 de pessoas (14,4%) e em junho de 2012 divulga-se o censo de 2010 - 45.606.048 de pessoas (24%) com alguma dificuldade de ouvir, enxergar, locomover-se ou deficiência mental (IBGE, 2012).

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, estabelece objetivos e metas, à União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para que os seus sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Tal medida se deve ao déficit que se apresenta nos sistemas de ensino em relação às políticas públicas voltadas à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular; à formação docente; às instalações físicas e ao atendimento especializado (Brasil, 2010, p. 14).

Por outro lado, a modalidade a distância, na nossa análise, possibilita a aproximação e o envolvimento de diversos profissionais, de norte a sul, leste a oeste do país, e se apresenta como uma importante ferramenta no campo da gestão das políticas públicas, em especial se considerarmos o caráter estrutural e complexo da implementação dos Planos Diretores Participativos de um Projeto Educacional Inovador. Para além do objetivo do ensino a distância, ele tem se mostrado também como um instrumento de integração, mobilização, retratando diferentes realidades e ampliando o debate e a reflexão sobre as possibilidades e os limites das políticas públicas de Inclusão.

Está claro que “as mudanças sociais e tecnológicas adentram o universo escolar, batem as suas portas ou entram mesmo sem pedir licença, quer os professores estejam quer não estejam preparados para absorvê-las” (Raiça, 2008, p. 19). Razão pela qual as tecnologias e os procedimentos pedagógicos que visam à inclusão não devem deixar de serem aplicados a fim de que a árdua tarefa de contribuir para a formação de um sujeito hábil, flexível e criativo no enfrentamento das múltiplas demandas sociais e profissionais tenha êxito.

Diante deste desafio a Secretaria de Educação Tecnológica do MEC investiu em um curso de especialização a distância como parte de sua política pública inclusiva, e na ocasião de sua implementação, este pesquisador foi convidado a atuar como coordenador nacional pedagógico, não propriamente pelos méritos relativos à inclusão, mas, propriamente pelos conhecimentos e prática no ensino a distância. O contato com os diferentes atores deste curso, inclusive com deficientes, nos motivou então a escolha deste estudo em razão de dois motivos: o primeiro devido à importância da teoria do contato para a inclusão social do “diferente” – seus pressupostos teóricos, sua aplicabilidade e sua importância no contexto social, junto aos professores, coordenadores, estudantes, pais etc. O segundo motivo diz respeito ao fato da inversão paradigmática: não é mais o aluno que deve se adaptar a escola, mas sim a escola é que deve estar preparada para receber o aluno.

Com a finalidade de ampliar estas reflexões frente à teoria do preconceito, este trabalho se apropria dos conhecimentos acerca das representações sociais veiculadas neste meio a luz da teoria do contato e das relações intergrupais. Primeiramente por que os contatos sociais são os primeiros degraus da associação humana, a base da vida social, é a presença dele que determina quando, em interação, uma mudança do estado de uma pessoa altera o estado de outra, há uma dependência dinâmica, numa relação de troca onde ambos se transformam. A hipótese do contato sustenta-se na afirmação de que se pessoas de grupos diferentes passarem a estabelecer um maior número de contatos entre si, o grau de

preconceito tenderá a diminuir substancialmente (Monteiro, & Vala, 2000, p. 436). E, em segundo por que as Representações Sociais podem ajudar a compreender alguns questionamentos, pois procura apreender, compreender e explicar o processo de construção no contexto da interação e da comunicação entre pessoas e grupos. A importância dessa teoria para o conhecimento é que ela apresenta novas possibilidades de esclarecimento sobre a relação entre o sujeito individual e a sociedade, uma vez que são sistemas de valores, ideias e práticas com uma dupla função: capacitar os indivíduos a se orientarem e dominarem o seu mundo social e a facilitação da comunicação entre membros de uma comunidade (Jodelet, 2001, p. 15).

Assim, esta pesquisa tem por *Objetivo Geral* investigar o preconceito e o contato intergrupar nos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE's), relacionados à inclusão escolar em classe comum. Buscou-se então junto às políticas públicas de inclusão alcançar *Objetivos Específicos* como:

1. Caracterizar os integrantes dos NAPNE's;
2. Analisar a opinião dos participantes sobre a eficácia e eficiência dos NAPNE's no atendimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais;
3. Investigar a percepção que os integrantes dos NAPNE's têm da sua atuação;
4. Analisar a opinião dos participantes sobre o papel do *e-groups* na atuação dos NAPNE's;
5. Analisar a percepção dos integrantes dos NAPNE's sobre a discriminação sofrida por pessoas com necessidades especiais;
6. Analisar o grau de contato dos integrantes dos NAPNE's com pessoas com necessidades especiais;
7. Analisar a estrutura das representações sociais dos integrantes sobre a escola inclusiva.

Para alcançar o objetivo, justificou-se como aporte teórico ampliar as reflexões frente à teoria do preconceito, do qual este trabalho se apropria dos conhecimentos acerca da teoria das representações sociais veiculadas neste meio – políticas públicas de inclusão - a luz da teoria do contato e das relações intergrupais, por entender que estratégias baseadas no contato podem abrir novos horizontes, numa relação de trocas que existe entre o que é intrapsíquico, interpessoal, intergrupar ou societal.

Desse modo, no primeiro capítulo introduziu-se a concepção de um novo paradigma, tratou-se da política pública de inclusão salientando as oportunidades igualitárias dos direitos humanos universais e finalizou-se falando das ações do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do MEC. No segundo capítulo busca-se nas raízes o conceito de preconceito e procura-se dar saliência àqueles que dão suporte para explicar a relação com a teoria do contato e na sua segunda parte, se apresenta as principais teorias do preconceito onde enfatiza o modo como estas são definidas pelos psicólogos sociais.

No terceiro capítulo trata-se da hipótese do contato, pois se entende que estratégias baseadas na teoria do contato podem abrir caminhos não só aos núcleos de inclusão, mas as organizações da sociedade civil que lutam pelos direitos de grupos minoritários. Por isso chama-se a atenção a dois aspectos, a importância que o contato representa para a sobrevivência e bem estar do homem e os contatos sociais nas suas relações intergrupais; em seguida abordou-se as poucas experiências da psicologia social com os deficientes. No quarto capítulo, trabalhou-se a Teoria das Representações Sociais uma vez que ela pretende de uma forma geral, apreender, compreender e explicar o processo de construção no contexto da interação e da comunicação entre pessoas e grupos.

Já no capítulo cinco descreve-se o método utilizado e os resultados obtidos. O Método de estudo foi Correlacional e teve uma abordagem qualitativa e quantitativa, tendo

um caráter descritivo, e quanto à análise, das informações foram processadas utilizando os softwares *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* e *Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations (EVOC)*, inicialmente com procedimentos para análise exploratória e depois analisados através de estatística descritiva, com a utilização de medidas de posição e de variabilidade, para verificação de associações entre as variáveis do estudo.

E, por fim na última parte expressou-se como, por meio das políticas públicas de inclusão, a compreensão das relações sociais em seus diferentes níveis pode oferecer subsídios para uma inclusão plena dos diferentes e trazer efeitos que resultem numa maior relação de igualdade de oportunidades do que tolerância aos deficientes e diminuição do preconceito numa relação de diferenças culturais e sociais aceitáveis pela sociedade moderna.

Capítulo 1

Do Velho aos Novos Olhares sobre a Inclusão

A igualdade de oportunidades educacionais no campo da preparação para o trabalho e da inserção produtiva no meio social constitui um direito de todos cuja efetivação cada vez mais deixa de estar limitado apenas à esfera de ação dos agentes educacionais públicos e privados. Torná-la uma realidade está se configurando um desafio que se coloca igualmente para todos aqueles comprometidos com o desenvolvimento do País e com a justiça social, demandando uma articulação de esforços dos mais diferentes atores sociais: empresários, trabalhadores e organizações da sociedade civil, entre outros. (Garcia, 2001, p. 3; MEC, 2000, p. 2)

No mundo globalizado, esse desafio é ainda maior: demanda um esforço de enxergar – e se comprometer a avançar - além do horizonte da mera inserção competitiva de indivíduos, empresas e países, que pode até incrementar a qualidade do desenvolvimento, mas não assegura, por si só, a equidade. Demanda, a partir dessa nova ótica e desse compromisso, um esforço de dar ao desenvolvimento que se deseja para o País uma nova dimensão, que inclua como manda a Constituição, a prevalência dos Direitos Humanos, mediante a não discriminação, a solidariedade, a ampliação de oportunidades para os segmentos hoje excluídos. É essa a base do conceito de Desenvolvimento Humano adotado pelas Nações Unidas: um país Desenvolvido deve ser também um país de Cidadãos.

A cidadania, por sua vez, se mostra precária para uma parcela significativa da população brasileira: as pessoas com necessidades educacionais especiais, ligadas ou não a uma deficiência. A falta de conhecimento, o preconceito, as barreiras físicas e educacionais, são alguns dos fatores, que distanciam muitos brasileiros da efetivação de seu direito a uma trajetória educacional que os leve a inserir-se produtivamente na sociedade, em que pese o consistente avanço no campo das políticas públicas para a Educação Especial (Garcia, 2001).

Para Mantoan (2003, 2011):

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos. (p. 12)

1.1 Um novo paradigma?

Paradigma deve ser entendido como o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais. Observa-se em relação a deficiência que o primeiro paradigma formal a caracterizar a sua relação com a sociedade foi o da Institucionalização – ideia importada da Europa, no período imperial. Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência - verdadeiras prisões (Aranha, 2005, p. 12). Caracterizando-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (Machado, 2009, p. 30).

Com o avanço da medicina, produzindo e sistematizando novos conhecimentos, outras áreas de conhecimento, como a psicologia, também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento (Anção, 2008, p. 21; Aranha, 2005, p. 14). Somente no século XX, por volta de 1960, é que a institucionalização começou a ser criticada e examinada já que manter essa população na improdutividade e na condição crônica de segregação, financeiramente, encarecia o sistema.

Assim, tornava-se interessante o discurso da autonomia e da produtividade (Figueiredo, 2005, p. 3). Como afirma Aranha (2005):

Há que se lembrar de que a década de 1960 marcou-se, intensa e fortemente, por um processo geral de reflexão e de crítica sobre os direitos humanos e, mais especificamente, sobre os direitos das minorias, sobre a liberdade sexual, os sistemas e organização político-econômica e seus efeitos na construção da sociedade e da subjetividade humana, na maioria dos países ocidentais. (p. 15)

É nesse contexto, da década de 1960, que dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização. Baseados na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (Anção, 2008, p. 22). Criou-se com isso o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que ela pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade (Machado, 2009, p. 32). Para Aranha (2005), entendia-se, então, que a “comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem os mais normais possíveis” (p. 18).

A manifestação educacional desse paradigma de serviços efetivou-se de pronto em todas as organizações: escolas especiais, centros de reabilitação, entidades assistenciais, que

logo sofreram as críticas da academia e dos próprios deficientes, que se organizaram em associações e outros órgãos de representação. Obviamente as diferenças não se apagam, mas sim, podem ser administradas na convivência social. E isso foi motivo de uma crítica importante, pois parecia haver expectativa de que pessoa não deficiente e com deficiência fossem assemelhados, como se todos fossem iguais, e como se ser diferentes era a razão para determinar sua menor valia enquanto ser humano e ser social.

A partir dessas ideias surgiu o Paradigma de Suporte, ou seja, a pessoa com deficiência tem direito à não viver e nem conviver em separado e deve passar a ter acesso imediato sem descontinuidade aos recursos de que os demais cidadãos dispõem. Os suportes de diferentes tipos - social, econômico, físico, instrumental - têm como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar Inclusão Social. Na visão de Aranha (2005) a “inclusão social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade” (p. 28).

Numa sociedade complexa e diversificada, a opção política pela criação de um sistema educacional inclusivo, permite a todos os cidadãos, incluso aí, os deficientes, aprender a administrar a convivência respeitosa e digna. Quanto a esse aspecto, Aranha (2005) diz que:

A convivência na diversidade proporciona à criança com deficiência que tenha necessidades educacionais especiais maiores possibilidade de desenvolvimento acadêmico e social. Proporciona ainda, para todos, alunos e professores, com e sem necessidades educacionais especiais, a prática saudável e educativa da convivência na diversidade e da administração das diferenças no exercício das relações interpessoais, aspecto fundamental da democracia e da cidadania. (p. 30)

Como se percebe, aos olhos da sociedade, a deficiência e a pessoa com deficiência, foram se transformando no decorrer dos tempos, e suas ações se modificando em razão disso. Desta forma, parece que foi alterando da desconsideração da pessoa enquanto ser humano, para uma visão metafísica; e desta, para uma visão organicista; na qual se somaram concepções educacional e social e depois a sócio-histórica. Quanto a rede pública, procurou-se a princípio dar suporte ao deficiente mental, sistematizando e organizando por meio da elaboração de normas e a centralização do atendimento. A partir da década de 1950, proliferaram-se entidades assistenciais privadas e amplia-se o número de pessoas atendidas na rede pública. As entidades assistenciais tenderam a se conglomerar em federações estaduais e nacionais. Já o sistema público começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. A partir da década de 1960, o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, no Paradigma de Serviços, voltados para os objetivos de integração da pessoa com deficiência na sociedade e suas diversas instâncias (Barbosa, Souza, & Toscano, 2008).

O problema da Educação Especial quando visto por um Grupo de Tarefa, designado pelo MEC, em 1971, produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para tratar da Educação Especial (Ventura, & Cavalcante, 2012, p. 132). A Lei nº 5.692/71 veio introduzir a visão do tecnicismo para o trato da deficiência no contexto escolar. A sociedade já pedia por mudanças significativas quando o ano de 1981, foi considerado o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, isto trouxe motivação para debates, organização, e estabelecimento de metas e objetivos que caminharam para novos rumos importantes.

A Educação para Todos, lançada nos anos de 1990 com ampla aceitação política, produzida em Jomtien, Tailândia, durante a conferência mundial da UNESCO (Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) produziu o compromisso, no País, para determinar à profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. Complementando este importante passo, o Brasil avançou adotando a proposta da declaração de Salamanca, em 1994, por meio da qual se comprometeu em construir um sistema educacional inclusivo, apontado à população de alunos com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, experiências inovadoras encontram-se em processo de estudo, de reflexão e de busca de modelos eficazes e eficientes de educação inclusiva para nossa realidade. Ademais, tem-se, na rede pública, a provisão do direito ao acesso ao ensino público, preferencialmente na rede regular de ensino, a toda e qualquer criança com necessidades educacionais especiais.

1.2 Políticas Públicas de Inclusão

Em meados de 2000, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), por meio de sua Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, busca parceria junto à então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) para iniciar um processo de identificação na Rede Federal de Educação de instituições profissionalizantes que já desenvolviam, de alguma forma, educação profissional e tecnológica para pessoas com necessidades educacionais especiais (Oliveira, 2012, p. 7). Para tanto, foram desenvolvidas algumas ações tais como: reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas. Pelo levantamento da época constatou-se que no ensino agropecuário 153 alunos estavam matriculados, no ensino técnico 17 alunos e nos Centros Federais de Educação Tecnológica, 97 alunos. A partir daí, iniciou-se um processo de consulta às

instituições da Rede, para sistematizar esse atendimento e criar os Centros de Referência em educação profissional de pessoas com necessidades especiais.

Em seu primeiro trabalho, a então SEMTEC e a SEESP passaram a desenvolver o Programa TECNEP que visava a inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho bem como sua permanente capacitação profissional. Foram desenvolvidas atividades que englobavam, num primeiro momento, mobilização e sensibilização dos participantes para, a partir daí, serem implementadas todas as outras ações propostas pelo projeto.

Essas ações estão direcionadas às instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica, mas mobilizam inúmeras parcerias: famílias, sistemas de ensino, organizações não governamentais e associações ligadas ao tema, empresários e órgãos empregatícios com vistas a ampliar acesso aos cursos de formação inicial e continuada, técnicos, graduações e pós-graduações, incluindo aqueles que habilitem ou reabilitem pessoas para atividades laborais, permitindo acesso ao mundo do trabalho e ao mundo produtivo, buscando sua emancipação econômica.

Os centros de referência devem orientar e dar suporte às demais instituições mediante oferta de cursos, formação de recursos humanos e apoio técnico. As ações têm sempre em vista a conciliação dos interesses e das potencialidades destes alunos com as demandas do mundo produtivo, na perspectiva de levá-los a um desempenho eficaz e produtivo, visando sua plena inclusão social e desenvolvimento de sua cidadania.

1.2.1 Reafirmação.

Através da Nota Técnica nº 62 (MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI], & Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão [DPEE], 2011) de 08 de dezembro de 2011,

manifesta-se esclarecimento sobre o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 nos seguintes aspectos:

O Decreto não determina retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008a), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006), ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009.

Destaca-se também que a perspectiva inclusiva da educação especial foi amplamente discutida durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, que em seu Documento Final, deliberou que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular (MEC, 2010, pp. 132-134).

Ressalta-se que os “estudos no campo da educação especial indicam que o uso de classificações não se esgota na mera categorização atribuída à condição de deficiência, pois as pessoas se modificam continuamente e transformam o contexto onde se inserem” (MEC, SECADI, & Diretoria de Políticas de Educação Especial [DPEE], 2011, p. 5). E que segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), em seu Art. 1º:

A deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Identificando-se nesse contexto, uma ruptura com o modelo de educação especial substitutiva ao ensino regular, que encaminha estudantes considerados não aptos às classes e escolas especiais, separando-os dos demais.

Diante desta argumentação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008a), define:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização, aos estudantes público alvo da educação especial. (p. 16)

O Decreto nº 7.611/2011 não retoma o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino regular, mantendo o caráter complementar, suplementar e transversal desta modalidade, ao situá-la no âmbito dos serviços de apoio à escolarização, em seu art.2º: “A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Nesse sentido, a modalidade de Educação Especial é parte integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação. Deve sim integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (MEC et al., 2011).

Salienta-se que o Decreto nº 7.611/2011 não apresenta inovação com relação ao apoio financeiro às instituições privadas filantrópicas que atuam na educação especial, considerando que seus dispositivos transcrevem o art. 60 da Lei nº 9.394/1996 e o art. 14 do

Decreto nº 6.253/2007, que regulamenta a Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Igualmente, essas instituições continuam tendo o financiamento público por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (MEC et al., 2011).

O Plano Nacional de Educação – PNE - ganhou metas diferentes das propostas pelo Ministério da Educação no Congresso Nacional – junho 2012. E isso causou polêmica entre os especialistas já que o texto aprovado leva as classes exclusivas para estudantes deficientes voltarem a receber estímulo (Borges, 2012). A proposta contraria as políticas recentes do ministério, que defende a inclusão desses alunos em escolas convencionais. Em função dessa revisão do PNE pela câmara evidenciaram-se os descaminhos que o sistema educacional brasileiro enfrenta em relação à política de inclusão. Pois se não houver escola de qualidade para todos dificilmente se poderá ter diretrizes claras a cerca do processo inclusivo. As desigualdades sociais são gritantes, e, portanto, enormes são os seus impactos no âmbito escolares, que se mostram ainda muito pouco acolhedores, principalmente quando se pensa em alunos com dificuldades mais acentuadas. Diante desse quadro é bem compreensível que familiares vejam maior retorno na perspectiva integracionista. Uma lógica perversa, pois acaba criando a falsa ideia de conforto da vida em separado, nas classes especiais e que em muitas realidades, fez um (des)serviço. A questão passa também pelo bom uso dos recursos públicos. Enquanto gestores públicos acreditarem que estarão promovendo inclusão plena investindo unicamente nos espaços da Educação Especial, a coisa certamente não andar e acabará se perdendo no rumo dos tempos.

Ainda aguardando votação no senado, o PNE foi aprovado em 28/06/2012 no Congresso Nacional com modificações no contexto das conceituações polêmicas, a Meta 4, que trata de educação especial foi mantido o direito a recursos especiais e retirada a

expressão “sempre que não for possível integração em salas comuns”, para que esta seja uma opção de pais e responsáveis. Também foi colocada no lugar de “classes especiais” a expressão “sala de recursos”. Com a ampliação financeira para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) espera-se o investimento na qualidade do ensino regular e no suporte específico. Conjugando ambos, se poderá ter clareza dos dispositivos legais. Caso contrário, se voltará ao “corpo novo com roupa velha”.

1.3 Igualdades de Oportunidades

O cenário atual das escolas brasileiras ainda apresenta pensamentos e práticas que não consideram plenamente a dignidade da pessoa humana. Para muitas pessoas - particularmente para as que apresentam necessidades educacionais específicas - a igualdade de oportunidades na educação profissional e no acesso ao mundo produtivo, condição para que elas se tornem cidadãs, ainda não é uma realidade. O primórdio para transformar essa situação é ampliar a compreensão sobre a Diversidade, e perceber que ela diz respeito a todos (Roth et al., 2006). Depois é efetivar, conjuntamente, ações que conduzam ao respeito e valorização das diferenças na educação e no acesso ao trabalho.

Durante grande parte do século XX as diferenças - em especial aquelas relacionadas a deficiências - foram objeto de exclusão ou de atenção segregada. A educação das pessoas com necessidades educacionais especiais se fazia apartada do sistema geral de ensino, e seu acesso ao trabalho, por extensão, sofria sérias restrições. Hoje, a proposta que vem se consolidando em todo o mundo – em grande parte pela luta das pessoas com deficiência, associada ao papel relevante dos Direitos Humanos na segunda metade do século XX – direciona para a inclusão educacional e social dessas pessoas. A diversidade, cada vez mais, é considerada um bem que enriquece o indivíduo e a convivência humana.

Atualmente as ideias passam por uma transformação nas estratégias educativas e a consequente inserção produtiva do indivíduo no meio social. Em vez de o foco ser a capacidade de ajustamento ao meio educacional e social em razão da deficiência, a sociedade é que deve redimensionar o contexto e as relações efetivas - tanto no campo educacional quanto no acesso ao mundo produtivo - de modo que se assegure a igualdade de oportunidades. Estudos têm revelado que a adoção de práticas inclusivas fortalece o tecido social (Anais do VII Encontro *Clio-Psyché*, outubro/2006), na medida em que fomenta valores como a tolerância e a solidariedade não apenas em instituições de ensino, mas também em empresas, criando ambientes favoráveis ao desenvolvimento global de todos.

O conceito que vem sendo adotado no campo da Educação é o de “necessidades educacionais especiais”, uma ideia mais ampla, que não enfatiza a deficiência e as limitações, mas a relação pedagógica e as potencialidades. Estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicam que entre 15 e 20% de todos os alunos apresentam, em alguma fase de seu aprendizado, necessidades educacionais especiais. Essas necessidades demandam uma resposta educativa adequada por parte dos sistemas de ensino – com a superação das barreiras físicas e didáticas e a formação de recursos humanos (Garcia, 2001) –, o que requer uma cooperação entre a Educação Especial e todos os níveis e demais modalidades de ensino, para que se efetive uma educação de qualidade para todos.

Esse conceito tem um paralelo com a transição para o mundo produtivo, na medida em que a partir da Educação Profissional e tecnológica - e sempre com a colaboração da Educação Especial - devem ser fomentadas as adaptações necessárias nas condições e ambientes de trabalho, nos termos da Convenção n.º 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

O quadro atual da profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil indica que ela ainda é bastante restrita. A Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, contando atualmente com mais de 350 campus dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, – entre Escolas Técnicas vinculadas a Universidades, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escola Técnica Federal, Universidade Tecnológica Federal, Escolas Agrotécnicas Federais e Unidades de Ensino Descentralizadas - apenas 30% da rede afirmam realizar cursos em áreas para pessoas com necessidades especiais. A esse quadro incipiente que se verifica no Brasil somam-se os altos índices de acidentes de trabalho no País. Muitos desses acidentes geram deficiências que demandam ações de reabilitação.

Todos esses fatores apontam para a necessidade premente de se expandir a Educação Profissional desse segmento da população, tornando-o apto tecnologicamente e ampliando seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social. Além de ser uma questão de efetivação de Direitos Humanos das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho - a sua principal justificativa - no médio e longo prazos representará menor dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população.

Para atingir seus objetivos, o Programa TECNEP propicia a interação de diversos atores sociais, que atuam dissociados. A estreita colaboração entre a Educação Profissional e a Educação Especial se ramifica nas diferentes parcerias, envolvendo as Instituições Federais de Educação Tecnológica, as organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, as organizações não-governamentais que atuam na educação especial, os empresários, o Sistema “S” etc. Cada um, participa, desempenha e torna-se um elo dessa mudança, com base no pressuposto de que compartilhar o conhecimento socialmente construído e inserir-se produtivamente na sociedade é um direito também das pessoas com necessidades especiais. É uma tarefa de todos. E esta pesquisa tem também o propósito de fomentar o processo de transformação.

1.3.1 A efetivação de um direito.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é a base comum de um compromisso moral e político. O direito das pessoas que apresentam necessidades especiais ou específicas à Educação e, com inserção produtiva no meio social encontra fundamento tanto nos instrumentos legais do Direito Internacional quanto nos textos legais vigentes no Brasil (Nascimento et al., 2011, p. 3). No que se refere ao Direito Internacional, o que impera é a construção de uma sociedade solidária, que respeite e valorize a diversidade e que todos contribuam para o desenvolvimento humano. A Educação tem um papel essencial na superação da desigualdade e da exclusão.

Em 1966, as Nações Unidas aprovaram a *Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, que assinala um compromisso de acesso à Educação Profissional de forma progressiva e gratuita em suas diferentes formas. Em 1989, a Assembléia Geral da ONU aprovou a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, que reitera o compromisso da Convenção de 1966 e frisa a integração da pessoa com necessidades especiais. Em 1995, como resultado da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, firmou-se a *Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social*, que enfatiza não apenas o direito à Educação, como também o papel das parcerias entre Governos, organizações não-governamentais, o setor privado, as comunidades locais, os grupos religiosos e as famílias para a sua efetivação e assim atingir a meta da educação para todos.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, emanada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, conclama os países, em seu Artigo 3, a: “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema de ensino” (Nascimento et al., 2011, p. 4).

Dois instrumentos devem ser observados no que tange a Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas: primeiro as *Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (Resolução nº 49/96 da ONU), na qual emanam diretrizes à inserção produtiva da pessoa com deficiência, à importância das parcerias e à necessidade de formar formadores; o segundo é a *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*, firmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha, 1994) com grande relevância para a compreensão da Educação Especial como parte integrante do sistema de ensino.

A Organização Internacional do Trabalho - OIT, em sua *Convenção n.º 111*, relativo à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão, compreende os vários tipos de discriminação como a distinção, exclusão ou preferência que podem afetar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego e profissão. Já a *Convenção n.º 159*, trata especificamente sobre a Reabilitação Profissional e o Emprego das Pessoas com Deficiência. Na Parte III, artigo 9 desse Documento, observa-se diretrizes consistentes com a perspectiva da constituição de centros de referência que deverão adotar medidas para proporcionar e avaliar os serviços de orientação e formação profissionais, colocação, emprego e outros afins, para que as pessoas com deficiência possam obter e conservar um emprego e progredir no mesmo.

A *Constituição Brasileira* consagra, entre seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos. Em consonância com esses postulados, estabelece como Direitos Sociais, entre outros, a Educação e o Trabalho. O Artigo 7º, em seu inciso XXXI, estabelece: “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”. No Artigo 208 o dever do Estado com a educação será efetivado mediante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Já com relação à

profissionalização, o Artigo 227 concebe a “criação de programas de. . . atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência”.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n.º 9.394/96, em seu Artigo 59, confirma:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais. . . educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Em janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação e, no capítulo da Educação Especial, aponta a União com o papel essencial na oferta de Educação e na preparação de profissionais que atendam à pessoa com necessidades especiais.

No campo dos Direitos Humanos, devem ser considerados os dispositivos do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89 e dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Além disso, foi sancionada a Lei nº 10.098, de 19/12/2000, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade de pessoas com necessidades especiais aos espaços públicos, edificações, transportes, meios de comunicação e circulação com segurança, facilitando a autonomia pessoal desses cidadãos.

Na perspectiva de dar sustentabilidade às ações empreendidas para assegurar a igualdade de oportunidades educacionais e de acesso ao trabalho às pessoas com necessidades especiais, a atuação de instituições do Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica como centro de referência, em destaque os NAPNE's, tem grande importância estratégica, catalisando os esforços dos diferentes atores na produção e disseminação de conhecimentos, técnicas e recursos para a educação profissional de pessoas com necessidades específicas (Fávero, Panjola, & Mantoan, 2004).

1.4 Direitos Humanos

Começa-se por apresentar três concepções de democracia: a deliberativa, a comunicativa e a democracia como direitos humanos, e depois uma breve reflexão sobre o lugar da justiça e dos direitos na educação, abordando uma perspectiva da educação para os direitos humanos e as suas implicações na escola comprometida com a emancipação.

1.4.1 Direitos humanos e Estado.

Alguns teóricos, concordando com Estevão (2006, p. 12), consideram que os direitos foram em primeira instância “proteções contra o Estado em resposta à centralização política do poder e à crescente penetração do mercado que perturbavam a vida social”. Contudo, durante o liberalismo, a concepção do poder regulador do Estado predominou de forma negativa, limitada à defesa e proteção, assumindo contornos de *laissez-faire* e os constrangimentos do contrato social baseado numa teoria minimalista de direitos, em que predominava a liberdade individual e os direitos à vida, à liberdade e à propriedade.

Na conjuntura do Estado neoliberal, do “novo espírito do capitalismo”, os direitos humanos bateram de frente com sérios desafios que resultam de novas concepções do papel do Estado e do mercado, com implicações a vários níveis: “como os sujeitos são valorizados,

como a cidadania se constrói, como o trabalho se redefine, como os efeitos da mudança social são assumidos” (Estevão, 2011, p. 27). Assim, os direitos humanos são entendidos, sobretudo como direitos do proprietário, direitos que são pensados a partir do mercado e, neste aspecto, são direitos que se estendem não apenas às pessoas individuais, mas também às pessoas jurídicas coletivas, sobretudo privadas (Estevão, 2011, p. 13).

O Estado reforça a substância ideológica do individualismo ao mesmo tempo em que apoia a visão “libertária” dos direitos integrados num contexto de liberdade de mercado, com isso reforça a visão minimalista dos direitos, tendo presente uma centralização mínima, da qual se opta pelo seu pacote de “direitos cidadãos”. Consequentemente, falar, neste contexto, em bem-estar só terá sentido se falar do bem-estar do capital mais do que das pessoas. Ora, se os direitos civis e políticos conservam o poder democrático dentro dos limites da conveniência; os direitos econômicos e sociais determinam os limites da adequabilidade dos mercados. Assim pensando o Estado incorpora nitidamente uma atitude interventora e justa, no aspecto da defesa e promoção dos direitos humanos.

Por outro lado, o desenvolvimento acerca da visão mais igualitária, segundo Estevão (2011), não pode ser interpretado como crescimento econômico, mas deve referir-se antes “à promoção da vida que construímos e às liberdades de que usufruímos” (p. 14); ou então compreender como processo de expansão das liberdades. Ou ainda, “a emergência e a consolidação dos direitos civis e políticos são constitutivos do processo de desenvolvimento” (p. 14), tendo como um dos seus itens, o crescimento econômico, incluído na compreensão fundamental do desenvolvimento ampliando a potencialidade humana de conviver livre e dignamente.

1.4.2 Democracia deliberativa, comunicativa, e como direitos humanos.

A relação entre direitos e democracia não é tão simples quanto pode parecer: o direito pode ser ferido pela democracia e a proteção deles pode exigir limitações à democracia. Na síntese de Beetham (1999, p. 114), os direitos civis e políticos são uma “parte integrante” da democracia, ao passo que os direitos sociais e econômicos podem ser descritos numa relação de “mútua dependência” com a democracia.

As relações entre democracia e direitos humanos elucidam o caminho dos fundamentos teóricos da democracia moderna - para além da filosofia utilitarista (onde o valor do que se faz está nas suas consequências) - a “doutrina dos Direitos do Homem”. Quer dizer que a democracia moderna, esquecendo-se dos direitos e a justiça, ainda que se sejam privilegiados pela relação de proteção a propriedade e da própria pessoa numa ideia individualista, é inadmissível. Para Belluzzo (2010, p. 1) a democracia moderna - a dos direitos sociais e econômicos – “foi construída sobre os alicerces da democracia liberal. Desenvolveu-se ancorada na defesa e na ampliação do estado de direito, e não contra as garantias individuais e a proteção dos direitos políticos dos cidadãos”.

Ao entender a democracia como “poder em público”, a coloca-se dentro do paradigma do diálogo, no qual se salienta o modelo da “democracia deliberativa” na linha de Habermas (1999), que se reporta às pretensões que estão implicadas na comunicação humana e que se manifestam historicamente nas sociedades modernas racionalizadas (Estevão, 2006, 2011, p. 16). Nesta concepção dialógica da política, a democracia radica num ideal intuitivo de uma associação democrática cuja justificação assenta em argumentos públicos e racionais entre cidadãos iguais.

Para Habermas (1999), é essencial que as próprias comunicações políticas sejam filtradas deliberativamente, reconhecendo ainda que elas dependem também dos recursos do mundo da vida, ou seja, “de uma cultura política livre e de uma socialização política de tipo

ilustrado e, sobretudo, das iniciativas das associações conformadoras da opinião” (p. 348), que se constituem e regeneram espontaneamente. Posteriormente, e com a ideia de que a democracia deliberativa deve unicamente propor princípios e procedimentos de modo a garantir a criação das normas e das convenções, institucionalizar de maneira a caminhar na direção de procedimentalizar e dar fluidez comunicacional a soberania popular - ancorado no mundo da vida e livre de dominação - em acordo ao modelo da ética. É interessante salientar que esta abordagem parece ter a intenção de ir além do formalismo da democracia liberal e que foi estruturada para justificar políticas e valores não opressivos, para combater modelos de democracia baseados nos interesses e na visão particular do processo político. No caso dos direitos humanos, estes também ganham uma relevância maior num contexto de democracia deliberativa.

Diversos autores criticam a concepção de democracia deliberativa porque frequentemente esta confina a deliberação efetiva aos fóruns legais em que os representantes das culturas e etnias dominantes continuam a estar sobre-representados. Daí que os apelos à construção de um bem comum e à unidade da discussão democrática podem simplesmente revelar-se como mais um mecanismo de exclusão, privilegiando os grupos com mais regalias simbólicas e materiais, acabando deste modo a definição de bem comum por serem dominados também por esses mesmos grupos (Estevão, 2011, p. 19). A esfera pública tradicionalmente concebida tende a mostrar-se como um lugar de mediação dos acordos harmoniosos, não incluso, obviamente, “contra-públicos subalternos” - como os movimentos sociais de oposição - ou não reconhecendo que as normas de deliberação envolvidas nas esferas da discussão pública são culturalmente específicas.

Por fim, pode haver uma menor atenção aos aspectos da diferença assim como aos do desejo e da justiça afetiva, uma vez que a atenção é dada predominantemente ao discurso “formal e geral”, ao discurso desapaixonado. Perante estas debilidades da democracia

deliberativa, Young (1997, p. 52), fala da democracia “comunicativa”, que acolhe a anterior, mas que a completa, permitindo dar maior solidez à possibilidade de todos serem vistos e ouvidos num espaço público, de articular-se coletivamente ao calor do debate público, levando em conta as nossas diferenças. Preserva a pluralidade, e dá um caráter contingente e parcial, porém, também reconhece aos demais o direito de desafiar argumentos e interesses forçando a transformar as expressões de auto-interesse por apelos à justiça. Em síntese, a democracia comunicativa, não obstante também as suas debilidades favorecem uma visão mais completa da própria justiça e pode vir a dar outra extensão à própria noção de espaço público, que aparece não apenas fundamentada na argumentação intersubjetiva, mas também no diálogo intercultural e na “partilha da sensibilidade”.

Pensa-se que uma proposta mais concreta de democracia “como direitos humanos” equivale a afirmar o valor de uma democracia deliberativa e comunicativa, de uma democracia vinculada à emancipação, comprometida com os direitos fundamentais quer nas fronteiras nacionais quer nas arenas internacionais (Estevão, 2011, p. 22). Em assim se pensando, alocam-se os direitos humanos como critério usado para comandar o modo como todos reunidos estariam estabelecendo as regras básicas da nossa vida em comum. Estar-se-ia falando de um critério central e universal de justiça básica que nos regeria e que todos deveriam concretizar dentro do mais razoavelmente possível, tornando-nos atentos à infra-realização dos direitos e aos fatores, globais e nacionais, que a produz.

Diante do desenvolvimento democrático, o interesse passa a ser a expansão da democracia formal com a tendência a ocultar o declínio da democracia substantiva, e observa-se que, o que é bom para a democracia de alguns pode ter efeitos perniciosos em termos dos direitos dos cidadãos de outros. Por outro lado, a globalização tem afetado a democracia moderna, expondo-a a tensões e contradições, ao mesmo tempo em que revela os limites da liberdade e da igualdade quando confinadas às fronteiras da soberania estatal.

Desta forma, precisa-se de uma teoria da democracia global e não de uma aplicação da atual teoria democrática ao contexto global. Propõe-se a democracia emancipatória, realizada através dos direitos humanos, que, de certo modo, bane a soberania nacional como princípio de organização. Assim, para Estevão (2006) a universalidade dos direitos humanos emerge como global e dizem respeito a todas as pessoas humanas como sujeitos políticos. E, acrescenta, ainda, que as lutas pela justiça num mundo globalizado não podem ter sucesso a não ser que vão de mão dada com as lutas pela democracia meta-política, sendo esta precisamente uma das dimensões da democracia como direitos humanos (p. 85-101).

A educação tem como lócus natural, a escola, e nela se constitui de forma natural a sua aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; também é um direito-chave cuja negação é imperiosamente um risco para o princípio democrático da igualdade civil e política - como uma arena de direitos e com direitos. No entanto, o potencial de emancipação da escola se confronta com fortes barreiras interiores, tornando difícil a prevalência da racionalidade comunicativa, de uma cultura democrática favorecedora de fórmulas mais densas e expressivas de justiça e dos direitos (Estevão, 2011, p. 24).

Esta-se, pois, perante uma verdadeira “dialetologia da justiça e dos direitos” na “ordem escolar”, pela coexistência de várias racionalidades, embora aquela nem sempre seja muito visível devido à hegemonia e dominação da justiça oficial, ancorada, como sublinha Dubet (2004, p. 6), na figura cardinal da “igualdade meritocrática de oportunidades”, típica das sociedades democráticas liberais. Assim, a instituição educacional não pode ficar alheia à “poliarquia dos princípios da justiça” uma vez que é ela a mobilizadora da organização deliberativa e comunicativa, da dialogicidade interna que movimenta diferentes vozes e argumentações, da dialeticidade que a confronta com a universalidade da justiça, da igualdade e dos direitos diante do paradigma da diferença e da pluralidade de subjetividades.

1.4.3 Educação para os Direitos Humanos (EDH).

Por tudo que foi dito anteriormente à defesa do modelo de democracia como direitos humanos, é pertinente argumentar que a contribuição da educação para com os direitos humanos, vai além de uma maior consciencialização, não no sentido de contribuir para uma maior ilustração, mas no sentido do aprofundamento crítico e da militância consciente a favor dos direitos e da emancipação (Estevão, 2011, p. 26).

A EDH deve se formar para atender a um processo multidimensional, articulador de dimensões relacionadas: com a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem uma cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; com a formação de uma consciência cidadã; com o desenvolvimento de pedagogias e metodologias participativas. Daí realça-se o modelo de Tibbittz (2002, p. 160), que sugere à compreensão da prática contemporânea da EDH, a partir da pirâmide da aprendizagem: Valores e consciencialização; Responsabilidade ou prestação de contas e Transformação.

Inspirado na teoria das pedagogias críticas surge outro modelo de EDH mais abrangente e profundo. Trata-se de uma EDH crítica que não se desapega dos contextos sociais, culturais e políticos em que os direitos necessariamente nascem, se desenvolvem e se transformam, (re)conhecendo como seu ambiente natural, a democracia como direitos humanos. Desta forma assume a dimensão política, e deixa de vez a concepção de direitos como uma área separada e prévia à ação política democrática, e passa a recuperar a dimensão social que (re)conhece e entende os direitos como processos e práticas sociais de luta pela dignidade humana, aspecto este que decorre também da proposta de democracia como direitos humanos.

Torna-se claro que os direitos humanos devem ser o fundamento ético do paradigma educacional de uma educação libertadora e transformadora, dando atenção à forma como o poder da educação e do currículo funcionam e inter-atuam, “determinando como as pessoas

se formam e se empoderam para ser sujeitos de direitos” (Estevão, 2011, p. 28). Isso quer dizer que os direitos humanos têm em si um potencial educativo muito grande, dando centralidade ao aprendiz, e salienta o seu vínculo a uma ética de cuidado, do afeto, da solicitude, em relação ao Outro. Encarada então, como uma forma de propiciar aos alunos poder e controle sobre a própria aprendizagem, a EDH favorece vários modelos da mesma aprendizagem, ao mesmo tempo em que a pensa como uma forma também de solidariedade social.

Com a Declaração dos Direitos Humanos, o surgimento de legislação anti-racista, - no caso dos deficientes, a Declaração de Salamanca - e os crescentes discursos sobre os princípios de igualdade, verifica-se que a expressão do preconceito e do racismo tornou-se mais sutil e velada – “preconceito sutil”, caracterizado no Capítulo 2.

A sociedade democrática contemporânea é regulada pela noção da igualdade e tornou-se a exigência moral na qual todas as pessoas devem ser tratadas da mesma forma como cidadãos. Todos são considerados iguais em referência a qualidades constitutivas da natureza humana como a razão, a responsabilidade moral, a liberdade. Nesse sentido, a igualdade supõe que se considerem as pessoas diferentes – referindo-se aos deficientes - como equivalentes, mas não forçosamente idênticas, e de acordo com essa lógica, as desigualdades de condição social existem, devendo ser eliminadas ou corrigidas mediante um tratamento igualitário (d’Adesky, 2003, p. 1).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (MEC, & SEESP, 2005). Assim de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de

escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

1.5 O TECNEP enquanto Sistema de Referência para a Inclusão

Nossa investigação aponta que a Rede Federal de Educação Tecnológica possui destaque no contexto educacional brasileiro por oferecer formação geral e específica tida como que de qualidade. Esta excelência se realiza quando se fala em educação profissional e tecnológica. Entretanto, quando se trata da prática da educação inclusiva exercida pela Rede, mesmo levando-se em conta o já realizado, existe ainda muito por fazer.

O Programa TECNEP foi concebido considerando-se três concepções gerais (Garcia, 2001, p. 7; MEC, 2000):

1. A educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreendendo a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social;
2. A promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social;
3. A educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseando numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo a ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Da sua gênese até os dias atuais, sintetiza-se a seguir em um breve relato histórico sobre a Ação TECNEP.

1.5.1 Sua história.

Em 1999, a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, buscou a identificação na Rede Federal de Educação Tecnológica de escolas que, de alguma forma, já desenvolviam educação profissional para pessoas com deficiência. Verificando-se inicialmente a existência de 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Na época, das 135 escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, apenas 30% afirmaram realizar cursos ou ações para pessoas com deficiência (Brasil, 2000, p.6). Mostrava-se, portanto, essencial uma aproximação da educação profissional a educação especial.

Surgiram então algumas ações conjuntas entre a SETEC - então Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC - e a SEESP, envolvendo escolas participantes da rede federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como entidades representativas das pessoas com deficiência, cujo resultado fez emergir objetivos comuns na sistematização dos trabalhos. A SETEC continuaria com o foco na educação profissional e a SEESP prestaria o apoio necessário visando à implantação da educação inclusiva na Rede.

De acordo com o MEC (2010), a estratégia de ação conjunta considerou os seguintes aspectos:

- A implantação de uma política de Educação Profissional para Pessoas com necessidades Educacionais Especiais no país;
- A experiência acumulada da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica com 55% das escolas já

oferecendo cursos para PNEE e desenvolverem projetos em parcerias; - A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais: sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, etc. no atendimento em educação profissional para PNEE e inserção no mercado; - O conhecimento disponível e a superação de barreiras técnico didáticas ao processo de aprendizagem das PNEE; - A necessidade da criação de espaços para intercambio entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os demais atores do segmento social pertinente; - A necessidade de iniciar/implementar a construção conjunta de ações entre a Rede Federal e os outros atores sociais afins; - A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais da uma sociedade solidaria; - O compromisso de preparar a Rede Federal para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para PNEE e a relação entre teoria e prática. (p. 10)

Como resultado dessa união, aconteceu a criação – em junho/2000 - do Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, logo denominados Ação TECNEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especificas, cujo objetivo é promover a inserção e a permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio da atuação das escolas profissionalizantes da rede federal de Educação Tecnológica. O programa prioriza também o trabalho em parcerias: famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, dentre outros (Brasil, 2000, p. 4; Nascimento et al., 2011, p. 3).

A mobilização e a sensibilização de diversas instituições por meio da realização de oficinas de trabalho levou a criação de cinco polos, nos CEFET's (Centros Federais de

Educação Tecnológica) do Para, Rio Grande do Norte e Minas Gerais, e nas Escolas Técnicas Federais (ETF) do Mato Grosso e Santa Catarina. Em 2000 e 2001 foram realizadas oficinas de trabalho a partir das atividades implementadas inicialmente pelo Programa em cada região. Na previsão de ações, ainda para 2001, constavam programas de capacitação para a prática da educação inclusiva em cada um dos cinco polos regionais. No ano de 2002, não foi desenvolvida nenhuma ação relevante pelo Programa TECNEP. Em 2003, o programa foi retomado. As ações tiveram continuidade em 2004, com capacitações que abrangeram todas as regiões do Brasil. Nos anos subsequentes, o Programa passou pela fase de amadurecimento na Rede como um todo. Foram realizados eventos com a participação da sociedade, além do envolvimento de instituições de ensino e comunidade, com o objetivo de não só sensibilizar, mas capacitar os profissionais envolvidos, destacando também, além da busca de conhecimento sobre a demanda no mundo produtivo, a necessidade de esforços para a preparação da infraestrutura e recursos educativos necessários ao andamento didático-pedagógico da escola. “Tornou-se patente a necessidade de se conhecer a demanda do mundo produtivo, para que os cursos contemplassem as soluções para os problemas derivados das necessidades da nova clientela atendida, as pessoas com deficiência” (Rosa, 2011).

A partir de 2006, a SETEC iniciou na Rede um processo mais abrangente de formação de recursos humanos com conteúdos voltados para a inclusão, culminando com a oferta de um curso de Especialização *lato sensu*, na modalidade a distância. Este curso, coordenado por nós, se concretizou em 2008 e buscou instrumentalizar os participantes com subsídios para a garantia de acesso, permanência e conclusão de cursos ofertados pela Rede aos alunos (as) com deficiência.

O curso teve como guia os fundamentos da educação inclusiva aplicados ao ensino técnico e tecnológico. Esta experiência-piloto resultou na qualificação de cerca de 180 profissionais - docentes e técnico-administrativos – dentre os 250 que iniciaram, destacando

aí as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs) componentes da Rede. O curso realizado a nível nacional foi certificado pelo IFMT – Campus Cuiabá, pois a época era a única instituição da Rede autorizada, pela Portaria do MEC nº 873, de 11/04/2006, a oferecer cursos de pós-graduação na modalidade a distância. Concluído em 2009, com todas as suas dificuldades, o curso foi considerado um marco no processo de capacitação visando a inclusão de alunos (as) com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Concomitante a capacitação profissional o Programa TECNEP passou a buscar na Rede pesquisas em tecnologia de apoio, denominadas de Tecnologia Assistiva ou Ajudas Técnicas, voltadas para o atendimento a discentes com deficiência nos diversos cursos oferecidos, inclusive com linha de fomento para as diferentes áreas pesquisadas.

Cabe esclarecer que a Tecnologia Assistiva são Recursos e Serviços que proporcionam ou ampliam habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, contribuem para a inclusão e uma vida independente. Também deve-se destacar que as escolas da Rede trabalham, de uma maneira geral, com ensino, pesquisa e extensão orientados por um modelo Humboltiano – “em que o homem deve descobrir, formular e ensinar ciência, considerando as transformações de sua época. Uma universidade buscando autonomia como condição para questionar, investigar e propor soluções para problemas levantados pela atividade humana” (Santana, 1996, p. 15).

A rede federal trabalha com a meta de que cada uma das instituições participantes tenha um Núcleo de Inclusão, comumente denominado NAPNE, que significa Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – hoje, Específicas. “O Núcleo é um setor deliberativo da instituição que responde pelas ações de implantação e implementação do Programa TECNEP” (MEC, 2000, p. 8), apresentando como função, internamente, articular os diversos setores da instituição, nas diversas atividades relativas a

inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros. “O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (MEC, 2000, p. 9).

Hierarquicamente, a Ação TECNEP estrutura-se da seguinte forma:

1. Uma Gestão Central – com sede no MEC em Brasília, assume o papel de coordenação das ações do Programa, organiza, desenvolve, apoia e supervisiona todas as atividades do programa em nível nacional;
2. Cinco Gestões Regionais, uma em cada região do país - Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul - assume o mesmo papel da Gestão Central, só que em nível de sua região;
3. E a Gestão Estadual – presente em cada Estado, implementa as ações do programa em seu respectivo Estado, ao mesmo tempo em que faz contato com as instituições ou organizações que militam no atendimento a pessoa com deficiência em sua área de jurisdição;
4. E por fim, nas instituições – Institutos Federais – uma Assessoria de Apoio as Ações Inclusivas – junto as Reitorias que tem como função articular as ações em todos os seus *Campus*, e localmente, nos *Campus*, uma Coordenação de Núcleo – NAPNE - que tem como função articular os diferentes setores da instituição, nas diversas atividades relativas a inclusão da clientela atendida, tanto da própria instituição como na comunidade.

Ainda pouco democrático, todos os gestores, em todos os níveis, são designados por Portaria nas suas respectivas instâncias componentes da Rede. O acompanhamento dos processos de acesso, permanência e saída com sucesso de alunos com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é realizado por meio de relatórios periódicos, avaliações, de eventos e reuniões de trabalho visando o apoio necessário. Na prática, pode-se salientar que o conjunto de ações desempenhadas pelo TECNEP incentiva e valoriza parcerias estratégicas, tanto Intra-MEC (SEESP, SEED, SECAD), quanto as externas: CORDE/SEDH/Presidência da República, Federação Nacional das APAEs, Federação das Pestalozzi, Instituto Benjamin Constant – IBC, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Ministério do Trabalho e Emprego, Sistema “S” - SESI, SEST, SENAT, SENAR, SENAC, SESC, SENAI, dentre outros -, Secretarias Municipais da Educação, Secretarias de Estado da Educação, Associações de Deficientes, dentre outras. (Rosa, 2011).

Segundo informações atuais da SETEC, os NAPNEs hoje – dezembro de 2012 - se encontram, só na rede federal na ordem de 387 núcleos instalados e em funcionamento, não existindo dados oficiais atualizados quanto ao número de alunos com deficiência atendidos na Rede. Os últimos dados datam do ano de 2008 e mostram os seguintes números de alunos com deficiências sendo atendidos: Cegueira 75; D. Visual 325 - não especifica se Deficiência Visual é sinônimo de Baixa Visão; Surdez 349; D. Auditiva 115; D. Mental 98; D. Física 181; D. Múltiplas 18; TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento 16; Altas habilidades 13; Surdocegueira 0; Outros 377; Totalizando 1567 – (MEC, 2008b, p. 11).

1.5.2 Ação recente pesquisada.

As ações TECNEP são direcionadas as necessidades reais e a probabilidade de sucesso se multiplica. É importante destacar que essas ações normalmente ocorrem em nível de extensão e envolvem a prestação de serviços, assessorias diversas e programas de

treinamento que são, de acordo com o Decreto nº 5.154/2004, os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (as), lembrando que para acesso aos cursos regulares da Rede existem os processos de seleção específicos.

Na visão dos principais atores envolvidos no TECNEP, suas impressões, análises, críticas e sugestões foram pesquisadas por Rosa (2011) através de questões classificadas e agrupadas em cinco categorias de análise, de acordo com as características que as aproximavam. As categorias ficaram assim: funcionamento prático do TECNEP na Rede; aspectos legais ligados a inclusão e ao TECNEP; democratização do acesso a educação na Rede pelo TECNEP; participação das pessoas com deficiência nos planejamentos e decisões; resultados e futuro do TECNEP na Rede. Buscou-se identificar a percepção dos indivíduos sobre a importância e o comprometimento com relação a Educação Inclusiva.

Do conjunto de respostas obtidas da coleta de dados, Rosa (2011) percebeu um maior grau de conhecimento da problemática nas respostas dos Gestores, principalmente quanto aos Estaduais. Justificando por estes serem os atores que possuem maior experiência, que fazem a intermediação entre os NAPNEs e a hierarquia mais alta da Ação TECNEP. Eles estariam posicionados tanto em proximidade da realidade, do dia-a-dia e da prática dos Núcleos, como também atuando com o planejamento e as intermediações administrativas e políticas em suas jurisdições, visto que suas ações constantemente envolvem parcerias com a comunidade, que podem envolver instituições locais, empresas e até órgãos das esferas federal, estadual e municipal. Pelas conclusões a que Rosa (2011) chegou a sua pesquisa levando em consideração a evolução histórica dos direitos sociais, afirma que tem sido garantido esse direito a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. Para ele:

Ação TECNEP seria, então, uma iniciativa estatal na tentativa de garantia de parte dos direitos sociais, principalmente os ligados à educação. Porém a conjuntura econômica, política e social global das últimas décadas levou à fragilização das condições para garantia desses direitos. (p. 114)

Inserido numa conjuntura global e capitalista - o sistema educacional profissional brasileiro - busca atender aos objetivos do sistema produtivo que necessita de pessoal qualificado. O TECNEP:

Apresenta-se com o objetivo de oferecer formação, qualificação e requalificação para a força de trabalho, para que o trabalhador possa adentrar no mercado. . . nesta conjuntura que a Ação TECNEP, dentro da Rede, tenta, de alguma forma, realizar sua missão: praticar e promover a inclusão. (Rosa, 2011, p. 115)

Aponta ainda que a clientela do TECNEP, proletárias em sua grande maioria, sentem na pele, e de forma aguda, não só os problemas decorrentes das deficiências, mas das diferenças de classes. Rosa (2011) pensa que “um mero programa isolado de governo não acabará com diferenças historicamente construídas, e é patente também que a questão da inclusão da Rede não é e nem será resolvida de forma legal apenas” (p. 117). Por outro lado ele levanta o fato que muitas instituições componentes da Rede simplesmente delegam as funções aos NAPNE's e imaginam estar em dia com as responsabilidades inclusivas. Acredita que a implantação de uma cultura de inclusão deve ser institucionalizada e que a função primordial do NAPNE é, antes de tudo, mobilizar a instituição, articular as ações visando à inclusão, mas a responsabilidade não é privativa dele. Destaca que para a inclusão ocorrer na Rede, seria necessário também todo um esforço público anterior, desde a

Educação Básica, que passasse por outros serviços como os de saúde, transporte, reabilitação. Aponta que é necessário retirar da carga e da responsabilidade exclusiva do TECNEP toda a questão do acesso, permanência, sucesso acadêmico, e até mesmo empregabilidade e sucesso profissional das pessoas com deficiência que passam pela Rede, até porque não são garantidos aos NAPNE's todos os recursos necessários para o desempenho de suas funções.

No cenário encontrado na pesquisa, verificou-se a precariedade de condições de trabalho dos NAPNE's que apresentam problemas de infraestrutura física, falta de recursos materiais, recursos humanos, financeiros, dentre outros como a falta de vontade política. Também se verificou que a carência de recursos humanos, tanto do ponto de vista numérico como da qualificação necessária dos atores do processo, resulta num atendimento precário para as pessoas com deficiência. Observou-se ainda a falta de projetos políticos pedagógicos que norteiem as componentes da Rede nos princípios e práticas da educação inclusiva. “Detectou-se que, mesmo a despeito das exigências legais, a maioria das escolas não se encontra preparada para receber pessoas com deficiência, sejam elas de quais grupos forem” (Rosa, 2011, p. 118-119).

Com relação à questão do acesso, as formas de seleção implementadas na Rede para ingresso nos cursos regulares acabam se tornando barreiras naturais de ingresso ao ensino público. Quando os alunos com deficiência obtêm acesso, nem sempre existe a viabilização da permanência e muito menos de oportunidades de participação nas decisões e nos planejamentos das ações que lhes são devidas.

Apesar dos pontos negativos apontados na pesquisa, Rosa (2011) resgata e destaca que há pontos e resultados positivos da Ação TECNEP na Rede, tais como a quebra de barreiras arquitetônicas e de preconceitos, a conscientização e a mudança da cultura interna, a pesquisa e a produção de tecnologia assistiva, a aproximação com a comunidade, a concretização de parcerias importantes firmadas, as trocas de experiências e o fascínio com o

trabalho inclusivo de alguns profissionais, muitas vezes com um otimismo aparentemente ingênuo, e, portanto, tem seus resultados, tem sua história, tem sua importância. No entanto, considera certo que com todos os elementos encontrados, na prática, por falta de condições ofertadas pelo próprio Estado e pelas próprias instituições, a Ação TECNEP não tem condições de levar a cabo sua missão.

Embora estes tenham sido os resultados encontrados por Rosa (2011), e talvez demonstrando certo radicalismo quanto às finalidades do programa, interessa-se nesta pesquisa pela essência na maneira como a psicologia social interpreta o preconceito em favorecimento a inclusão, avesso a carência do Estado, razão pela qual no próximo capítulo trata-se desta temática neste estudo.

Capítulo 2

O Preconceito: da sua gênese a contemporaneidade social

Inicia-se este capítulo buscando em suas raízes o conceito de preconceito e, na medida do possível, procura-se dar saliência aos conceitos fundamentais que dão suporte para explicar sua relação com a teoria do contato, foco desta tese, e que será discutida no capítulo 3. Na segunda parte deste capítulo, apresentam-se as principais teorias do preconceito onde se enfatiza o modo como tem sido estudado pelos psicólogos sociais.

É importante se destacar que dentre as diversas peculiaridades humanas que podem ser alvo do preconceito, este trabalho vai centrar naquelas pessoas com deficiência. No entanto, como o interesse de estudo por este grupo é recente e emergente na Psicologia Social (Proença, 2011), para entenderem-se as diversas visões do preconceito, se vai por vezes falar dos estudos sobre o preconceito racial, que “a par com os étnicos e os sexuais, foram os que mais concentraram a atenção dos investigadores” (Monteiro, & Vala, 2000, p. 430).

Tal centralidade se confirma na busca realizada no *Scielo Scientific Electronic Library Online* - www.scielo.br – em 08/01/2013, utilizando a palavra preconceito encontra-se 273 registros de artigos dos últimos 5 anos, entre os quais se destaca: 110 referentes a saúde, 47 referentes ao racismo, 27 referentes a inclusão e entre estes apenas 06 se reportando aos deficientes. Na mesma base de pesquisa e utilizando a mesma palavra, Lima (2011, p. 490) encontrou em 2008 apenas um artigo que se referia aos deficientes, logo se vê que pouco ou quase nada se encontra a respeito da temática em relação aos deficientes, e, no entanto, mais farto é o material acerca do racismo, razão pela qual se busca respaldo nesses estudos comparando-os com o que ocorre em relação às pessoas com deficiência - entendido como a pessoa que apresente, em caráter permanente, perdas ou reduções de sua estrutura, ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que gerem incapacidade para certas atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (Amiralian et al., 2000; Farias, & Buchalla, 2005; Trigo, 2011).

2.1 O Preconceito

As perspectivas de análise do preconceito na atualidade foram definidas em suas linhas gerais por Gordon Allport (1954), que o conceituou como:

So common is this process that we might define prejudice as an avertive or hostile attitude toward a person who belongs to a group, simply because he belongs to that group, and is therefore presumed to have the objectionable qualities ascribed to the group. (p. 7)

Assim este conceito trata o preconceito como um processo comum de uma atitude hostil de conotação aversiva a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque ele pertence a esse grupo, e presume-se, ter as qualidades censuráveis atribuídas ao grupo. Atitude esta constituída por dois componentes: um cognitivo, a generalização categorial, e um disposicional, a hostilidade, que influenciaria comportamentos discriminatórios (Lima, & Vala, 2004, p. 401; Torres, Pereira, & Almeida, 2003, p. 97). Sendo esta a definição com mais frequência utilizada na Psicologia Social.

A respeito da concepção valorativa do preconceito, Allport (1954) diz que muitos autores afirmam que as atitudes preconceituosas só realmente o são se violarem algumas normas importantes de valores aceitos na cultura. Ele aponta que a definição adequada do preconceito contém dois ingredientes essenciais: tem que ter uma atitude favorável ou desfavorável; e deve estar vinculada a uma crença generalizada.

Mas o que exatamente se quer dizer com a palavra preconceito?

Literalmente, a palavra “preconceito” significa um conceito formado antecipadamente, i.e., pré-conceito, ideia preconcebida ou juízo prévio. Neste sentido, e se referindo a Brown (1995), Pereira, DeFrança, Torres, Lima e Pereira (2004) dizem que “do

ponto de vista lógico, o preconceito como todo julgamento antecipado pode ser uma conotação positiva, negativa ou mesmo ambivalente. Entretanto, é a forma negativa do preconceito que a Psicologia Social tem teorizado” (p. 5).

Em síntese, embora as definições de preconceito sejam difusas na literatura, pode-se identificar algum grau de consenso quando as diferentes perspectivas salientam que o preconceito possui um poderoso componente afetivo, sendo definido geralmente como (1) atitude (2) negativa (3) direcionada a um alvo específico. Este alvo é um grupo social ou os seus membros, por fazerem parte do grupo. (Pereira et al., 2004, p. 8)

A seguir veem-se algumas proposições para definir preconceito de acordo com Sniderman, Piazza, & Hosea (2003, p. 8):

Ackerman e Jahoda (1950), por exemplo, consideram que o preconceito é a demonstração de um padrão de hostilidade irracional e específico em suas relações interpessoais que direciona ao grupo todo ou a algum membro; já Rose (1951) aponta como um conjunto de atitudes que dá suporte ou justifica a discriminação. Mais tarde, Allport (1954) acrescenta que o preconceito é uma forma de pensar mal dos outros sem a certeza do fato. Kelman e Pettigrew (1959) sutilmente introduzem a ideia de que o preconceito grupal tem dois componentes: a hostilidade e a desinformação; ao que Buss (1961) diz que a agressividade ou hostilidade perpassa pelo seu papel participativo no grupo. Krech, Crutchfield e Ballachey (1962) definem então o preconceito como uma atitude desfavorável para com um determinado objeto a ser altamente estereotipados, carregado pelas emoções, e que não é facilmente alterada por informações contrárias. Banton (1967) diz que as características essenciais do preconceito pode ter um caráter emocional, na medida em que as funções psíquicas se mostram rígidas, por exemplo, quando alguém demonstrar que uma

opinião é falsa, e a pessoa não modifica seus pontos de vista. Klineberg (1968) diz que o preconceito é uma ação na direção de um indivíduo ou grupo que tenha um caráter favorável ou desfavorável a partir de um pré-julgamento sem fundamento. No ponto de vista de Harding et al. (1969), parece ser mais útil definir preconceito como um fracasso da racionalidade ou uma falha da justiça ou uma falha humana na atitude de um indivíduo em relação aos membros de outro grupo; Milner (1975) pensa que estes indivíduos são frequentemente estereotipados, sendo esta uma característica de todo o grupo e seus membros individuais. Simpson e Yinger (1985) indicam haver uma predisposição emocional e rígida para responder a um determinado estímulo em direção a um grupo de pessoas.

Todos estes conceitos chamam a atenção a alguns pontos de concordância: tratam o preconceito como atitude hostil negativa, sem fundamento, injusto, direcionado a um grupo ou ao indivíduo. Sugerem também certo cognitivismo irracional. Estas características diferem ao serem tratadas por uns, como Ackerman e Jahoda (1950), Harding et al. (1969) como aspecto individualista e por outros, como Kelman e Pettigrew (1959), Milner (1975) como aspecto coletivo ou grupal.

Pereira et al. (2004) reforçam que das características dos conceitos disponíveis na literatura, as apresentadas são normalmente ambíguas, imprecisas e pouco consensuais para a natureza dos fenômenos objeto de estudo nas Ciências Sociais. Desta forma, “o preconceito tem sido definido como uma atitude negativa. No entanto, não há consenso na literatura sobre a dimensão da atitude que melhor descreve o preconceito” (p. 3). E, a própria noção de atitude é demasiado ambígua, e aqueles que discordam do preconceito como uma atitude, paradigma dominante na psicologia social, afirmam a importância dos afetos na definição do fenômeno. E, neste caso, os psicólogos empregam formas conceituais diferentes e que têm implicações muito diferentes sobre a relação entre preconceito e conceitos como estereótipo e distância social e sobre como o preconceito influencia o comportamento.

À luz dessas conceituações e num sentido mais amplo, o termo, preconceito pode apresentar-se em diferentes tipos, numa variedade de outros termos tais como sexismo, racismo, homofobia, e assim por diante; e, não deve ser considerado como apenas um fenômeno cognitivo ou de atitude, mas também pode envolver nossas emoções, bem como envolver alguma manifestação de comportamento.

As definições da psicologia social precisam transmitir o aspecto essencial do fenômeno do preconceito - que é uma orientação social tanto para grupos inteiros de pessoas como para os indivíduos por causa de sua participação em um grupo particular. E nesse sentido, ao examinar o termo “preconceito”, Brown (1995) propõe uma definição mais simples e esboça em termos gerais, uma perspectiva que procura tratar o preconceito como um processo de grupo, e como um fenômeno que pode ser também analisado ao nível da percepção individual, da emoção e da ação, e neste aspecto, embasa-se esta pesquisa. Assim, neste estudo e para ele,

Lead me, therefore, to adopt a less restrictive definition of prejudice. . . the holding of derogatory social attitudes or cognitive beliefs, the expression of negative effect, or the display of hostile or discriminatory behaviour towards members of a group on account of their membership of that group. [Ele vê o preconceito]. . . as primarily a phenomenon originating in group processes. (p. 8)

Afinal, porque é que as pessoas deslizam com tanta facilidade para o preconceito, seja ele racial, religioso, político, social ou sexual? Evidentemente, fazem isso por causa de dois ingredientes essenciais, a generalização errônea e a hostilidade, que são capacidades naturais e comuns da mente humana (Allport, 1954, p. 17). A generalização, ou processo de

categorização, que nos permite pensar, bem como as categorias que ele vai gerando, constituem a base do pré-conceito.

A categorização social coloca a pessoa como objeto e sujeito do processo, e a medida que se percebe como membro de um grupo, constrói a sua identidade social e passa a estabelecer comparações entre os grupos aos quais pertence e aqueles que considera alheios. Constrói-se assim um mecanismo causal que determina as relações (Tajfel, 1978, p. 376).

Grandes classes e conjuntos de objetos, ou de ideias, são formados pela categorização para guiar a nossa adaptação quotidiana, fazendo parte do processo cognitivo normal, e as mais relevantes para gerar preconceitos são os próprios valores que os grupos utilizam para orientar os seus comportamentos. “Os valores são categorias com peso positivo ou negativo, manifestando-se, sobretudo, sob a forma de sentimentos socialmente aprendidos e partilhados no seio dos grupos” (Monteiro, & Vala, 2000, p. 414).

A partir da obra de Allport (1954), teorias têm sido desenvolvidas para explicar o preconceito, e as abordagens têm enfatizado, sobretudo, as causas psicológicas do preconceito, tais como as teorias da frustração-agressão (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939) da personalidade autoritária (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, & Sanford, 1950), e do espírito fechado (Rokeach, Smith, & Evans, 1960). Esses trabalhos têm sido criticados em diversas formas e o aspecto a ser salientado é que “explicando o preconceito através da dinâmica da personalidade do indivíduo, esses autores estariam negligenciando fatores situacionais e sócio-econômicos que, na maioria das vezes, são muito poderosos em determinar esse fenômeno” (Torres et al., 2003, p. 97).

Na perspectiva de Duckitt (1994), as atitudes consistem em três dimensões relacionadas: crenças sobre o objeto de atitude - *o componente cognitivo*; sentimentos em relação a ele - *o componente afetivo*; e tendências de ação ou disposições comportamentais em direção a ele - *o componente comportamental*. A ideia de que atitudes preconceituosas

consistem destes três componentes parece integrar diversos conceitos psicológicos sociais importantes dentro de uma conceituação única de preconceito.

De que depende então a intensidade dos preconceitos sociais? A resposta parece vir de três aspectos: a) a quantidade de frustração e dureza de vida que atingem as pessoas - para evitar ser ferido é mais seguro rechaçar, excluir, do que incluir; b) o processo de aprendizagem e a socialização precoce – crianças expostas a preconceitos consolidados, dificilmente estarão abertas a desenvolver outra relação de confiança; c) uma economia funcional de raiz exclusivista, apoiada no princípio cognitivo do “menor esforço” (Allport, 1954, pp. 365-366).

Com frequência tem sido aventada a possibilidade de distinguir os tipos qualitativamente diferentes de preconceito, particularmente no caso de racismo, por exemplo: num extremo máximo do racismo diz-se da inferioridade biológica dos negros, enquanto no outro extremo, mínimo, vê esta inferioridade conduzida pelo socioculturalismo ou em outras palavras, o racismo de dominação na América do Sul e o racismo aversivo do Norte (Duckitt, 1994, p. 18).

Novos desenvolvimentos sociais trazem novas formas de expressar, principalmente as atitudes negativas intergrupais surgindo à necessidade concomitante de medidas novas e atualizadas e que tem implicações importantes e óbvias nas tentativas de prever o comportamento preconceituoso. A compreensão de fenômenos intergrupais a partir do preconceito teve como primeira questão a definição do preconceito como uma atitude simplesmente negativa ou atitudes intergrupais ruins (Lanna Jr., 2010, p. 130). Porém, as abordagens contemporâneas começaram a mudar as definições valorativas do preconceito como uma simples atitude intergrupar negativa, e levanta a questão se diferentes tipos de preconceito podem ser distinguidos, a partir de uma abordagem que tem recebido atenção, a teoria do racismo simbólico.

Racismos simbólicos e tradicionais mostram padrões muito semelhantes de correlação com outras variáveis, embora o racismo simbólico, muitas vezes revela-se um preditor superior de expressões comportamentais, sugerindo que o racismo simbólico não pode ser um novo e diferente tipo de racismo, mas, sim, uma expressão mais sutil, contemporânea e sofisticada do preconceito racial, por isso, mais adiante se falará sobre esta abordagem, a seguir salienta-se mais alguns pontos conceituais do entorno do preconceito.

2.1.1 Algumas outras considerações conceituais sobre o preconceito.

Existem muitas definições de preconceito, mas o que demonstra ser o centro delas é a ideia de um julgamento desfavorável, feito antes de uma avaliação mais criteriosa e mantida embora as evidências o contradigam (Lima, 2011, p. 459). Assim para descrever e compreender as relações intergrupais e os conflitos intergrupais incluindo o etnocentrismo, a tolerância, estereótipo, distância social, o racismo, discriminação e o próprio preconceito, parece aconselhável explicar brevemente, outros conceitos intimamente relacionados:

1. Tolerância. Nas relações intergrupais é usado de maneira diferente para significar ausência de preconceito, uma vontade de avaliar os indivíduos como indivíduos. . . indica uma tendência a ser geralmente livre de preconceitos, independentemente do grupo externo ou situação (Duckitt, 1994, p. 8);
2. Estereótipo. Definido como um conjunto de crenças sobre os atributos pessoais de um grupo de pessoas e, portanto não são mais definidos como sendo incorreto, irracional, rígida, ou moralmente errado, em vez disso, são decorrentes da normalidade e adaptação dos processos cognitivos. Não se limitando a descrições de características de personalidade, mas pode incluir qualquer atributo pessoal - física, afetiva, visual, ou comportamental - que pode ser visto como característica desse grupo;

3. Distância social. Pode ser definida como reflexo do grau de proximidade preferida no contato interpessoal e relacionamento com membros de outro grupo.
4. Racismo. Os psicólogos têm usado frequentemente o conceito de racismo como sinônimo de preconceito racial, e o definem como uma ideologia de dominação racial ou exploração que (1) incorpora crenças de inferioridade biológica cultural e/ ou inerente a uma raça em particular, e (2) usa tais crenças para justificar e prescrever o tratamento desigual ou inferior para esse grupo (Bobo, Kluegel, & Smith, 1996, p. 4; Duckitt, 1994, p. 8; Wilson, 1973, p. 32). Definições mais tradicionais do racismo incluem duas ideias: a crença na inferioridade e suporte para o tratamento discriminatório, e mais recentemente, tem sido sugerido um novo tipo de racismo, que não envolvem estes componentes, pelo menos nesta forma, o racismo simbólico a que referiu-se anteriormente;
5. Discriminação. Descrito como uma distinção injusta ou prejudicial, que se baseia unicamente na participação em um grupo especial, com efeitos favoráveis para os membros do próprio grupo e/ou desvantajosa para os membros dos outros grupos que não o seu. Alguns o acham como um ato intencional representando a expressão comportamental das atitudes raciais e étnicas.

Sociólogos também propuseram a existência de discriminação ou racismo institucional - toda forma de ocorrência que coloca em uma situação de desigualdade um coletivo. Ele não difere dos outros tipos de racismo, mas acontece através das instituições, coisa que não se estão acostumados a perceber (Pereira, 2012), pois no processo de desenvolvimento institucional privilegia determinado tipo de grupo étnico em detrimento de outros, encontra-se, por exemplo, na hora das contratações no mercado de trabalho.

O conceito de racismo institucional surgiu em 1967, ocasião em que se procurou especificar a forma de racismo que se instala na organização da sociedade e nas instituições, traduz os interesses, ações e mecanismos de exclusão inseridos pelos grupos racialmente dominantes. De acordo com um dos mais importantes documentos do Reino Unido sobre o tema, o Relatório Macpherso, o racismo institucional é:

A incapacidade coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado ou profissional às pessoas devido à sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação através de preconceito não intencional, ignorância, desatenção e estereótipos racistas que prejudicam minorias étnicas. (Werneck, 2004, p. 25)

No Brasil, o racismo institucional manifesta-se não só no privilégio branco, mas de suas ações para controle, manutenção e expansão dessas prerrogativas via apropriação do Estado. Em qualquer situação, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos, incluindo aí os deficientes, discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições organizadas (Fernandes, Costa, Camino, & Mendoza, 2007, p. 6).

A fim de desenvolver habilidades para identificar, abordar, prevenir e combater o racismo institucional no setor público, o Programa de Combate ao Racismo Institucional no Brasil, criado em 2001, definiu duas dimensões interdependentes e correlacionadas de análise: (1) a das relações interpessoais, e (2) a político-programática. A primeira diz respeito às relações que se estabelecem entre dirigentes e trabalhadores(as), entre os(as) próprios(as) trabalhadores(as) e entre esses(as) e os(as) usuários(as) dos serviços. A segunda dimensão, “político-programática”, é caracterizada pela produção e a disseminação de informações

sobre as experiências diferentes e/ou desiguais em nascer, viver, adoecer e morrer; pela capacidade em reconhecer o racismo como um dos determinantes das desigualdades; pelo investimento em ações e programas específicos para a identificação de práticas discriminatórias; pelo compromisso em priorizar a formulação e a implementação de mecanismos e estratégias de redução das disparidades e promoção da equidade (Lima, Machado, Ávila, & Vala, 2005, p. 309; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional [DFID], & Programa de Combate ao Racismo Institucional [PCRI], 2005).

A partir de tudo que foi dito até aqui, surge uma questão importante: até que ponto o preconceito como uma atitude negativa intergrupar relaciona-se com o comportamento intergrupar? É o que se verá a seguir.

2.2 Preconceito e Comportamento

Tradicionalmente, os psicólogos partem do princípio de que há uma relação estreita e direta entre atitudes preconceituosas intergrupais e hostis e comportamento intergrupar discriminatórios (Fernandes et al., 2007, p. 490; Pereira, & Vala, 2011, p. 363). Allport (1954) sugeriu que embora as pessoas preconceituosas nem sempre possam agir fora de seus preconceitos, há uma forte tendência para que isso aconteça, pois na verdade, qualquer atitude negativa tende de alguma forma, em algum lugar, expressar-se em ação. Poucas pessoas mantêm suas antipatias inteiramente para si. Quanto mais intensa a atitude, o mais provável é resultar em uma ação vigorosa de hostilidade (p. 14). Vala, Pereira e Ramos (2006) citam os pressupostos de Allport que salienta cinco graduações de expressões comportamentais do preconceito:

1. Verbalização negativa - antilocução ou expressar verbalmente antipatia - as pessoas limitam-se a verbalizar os seus próprios preconceitos entre amigos ou, por vezes, com estranhos;
2. Evitamento - o preconceito manifesta-se, neste caso, de forma mais ativa: as pessoas evitam o contato com membros do grupo que hostilizam;
3. Discriminação - aqui, a distinção negativa que caracteriza o preconceito negativo traduz-se em ações com consequências na vida dos grupos: os membros do grupo hostilizado são excluídos de certa classe de empresas, de certos bairros ou zonas habitacionais, de direitos políticos ou educativos ou, ainda, de certos privilégios sociais;
4. Ataque físico - a hostilidade pode manifestar-se, em condições de preconceito exacerbado e de elevada tensão emocional, sob a forma de atos de violência física contra membros do grupo hostilizado: os episódios de violência desportiva nos estádios e os de violência étnico-político dos grupos de cabeças-rapadas, ou a agressão a um “cadeirante” no trânsito - recentemente visto na televisão -, são exemplos de manifestações preconceituosas deste tipo;
5. Exterminação - os linchamentos, os massacres, os programas de genocídio étnico (eliminação dos negros americanos pelo *Ku-Klux-Klan*, eliminação de judeus e de ciganos pelo partido nazi alemão) ou religioso (eliminação de grupos heréticos e de judeus pelos tribunais da Inquisição na Idade Média e no Renascimento europeu) marcaram o último grau da violência enquanto expressão do preconceito.

Abaixo destes níveis, poder-se-ia de forma indireta e sutil incluir indicadores como o tom de voz (Weitz, 1972), o desrespeito ao espaço individual (Brown, 1988), menos contato com os olhos, menos interação verbal, menos simpatia (Bielby, 1987), e a tendência a

predisposição em atribuir e interpretar o comportamento negativo de outros membros (Pettigrew, 1979).

Preconceitos negativos traduzidos pela hostilidade são tão naturais como o amor para traduzir os preconceitos positivos: o amor não vê defeitos, como o ódio não vê qualidades (Allport, 1954). As categorias de amor e de não-amor derivam do mesmo processo de construção de uma realidade simplificada e funcional, sendo o etnocentrismo e a xenofobia as duas faces desta moeda: aquilo que tem valor, aquilo a que eu e o meu grupo damos valor, é positivo e objeto de amor; valores diferentes ou contrários indicam a emergência de rejeição.

A crença de que atitudes preconceituosas e comportamentos intergrupais negativos estão intimamente relacionados tem sido utilizada para justificar a ênfase social no estudo do preconceito. Parecendo que todo comportamento social pode ser situado em algum ponto de um contínuo, que vai do puramente interpessoal – características e relações pessoais - ao puramente intergrupar – determinado pelo grupo (Tajfel, 1978). Vários estudos realizados, principalmente etnográficos, por sociólogos como Rose (1956), levantaram a possibilidade de que as atitudes preconceituosas e muitas vezes o comportamento podem ser bastante discrepantes.

2.2.1 Aspectos psicosociológicos.

As formas como as pessoas realmente se comportam poderiam ser bem diferente de suas atitudes ou intenções. Na verdade, o comportamento dos indivíduos parece ser determinado por seus papéis e situações e não por suas atitudes. Com base em tais achados, Rose (1956, p. 173), um eminente sociólogo, argumenta que são muito distintas as atitudes de preconceito, pois cada um tem uma história diferente e separada, a causa e o próprio processo de mudança ao assumir os padrões de relações intergrupais, inclusive e principalmente a

discriminação e segregação. Em outras palavras, os padrões de relações intergrupais, das atitudes preconceituosas e o fenômeno dos estereótipos, são bastante diferentes.

Sugestivos e abertos a uma série de críticas, a correspondência entre as atitudes e comportamentos intergrupais não tinha a precisão e o controle necessários para uma avaliação definitiva. O mais influente desses estudos foi conduzido por Linn (1965) no qual relata que estudantes brancas do sexo feminino responderam itens incorporados em um questionário de pesquisa, perguntando se elas posariam para fotos com um homem negro para usos relacionados com diferentes graus de publicidade, e que iriam desde a publicação em uma revista científica profissional até ser usado em uma campanha nacional para a integração racial. Um mês mais tarde, essas alunas foram submetidas a um teste de comportamento cuidadosamente planejado. Durante uma entrevista aparentemente não relacionada, com um branco e dois representantes negros de uma corporação de testes psicológicos - cúmplices do experimentador, os sujeitos foram confrontados com exatamente o mesmo pedido, agora não mais como uma questão hipotética, mas como uma realidade. Encontraram uma situação extremamente desconfortável e estressante, onde 58% apresentaram um comportamento diferente na situação aparente da vida real em relação ao que haviam dito que fariam anteriormente. Em quase todos os casos, a inconsistência surgiu de indivíduos que disseram permitir as fotos, mas que não foram preparados para fazer.

No geral, a associação entre a intenção e o comportamento real foi estatisticamente não significativa; e embora os estudos tenham enfatizado a inconsistência, a associação global entre atitude e comportamento foi altamente significativa na direção da coerência.

Enquanto os estudos psicológicos parecem buscar respostas comportamentais discriminatórias para os membros do grupo (Duckitt, 1994), o contexto da sociologia moderna caracteriza-se na integração da concepção do comportamento humano – realçando

os aspectos individuais, coletivos ou situacionais – e a interpretação estrutural desse comportamento (Garrido, & Álvaro, 2006, p. 341).

Em essência, os estudos psicológicos, como o de Linn (1965), têm procurado mostrar que os indivíduos respondem de forma diferente em relação às pessoas ou grupos pelas quais na verdade elas têm preconceito negativo. Os resultados destes estudos não têm sido muito consistentes; embora tenham encontrado relações significativas entre o tratamento discriminatório e preconceito, porém alguns parecem mostrar o contrário, preconceito e a discriminação não estarem relacionados, entretanto este tipo de conclusão não tem garantia.

A discriminação não ocorre em todas as situações, embora contra os negros tenha sido encontrada na maioria dos estudos, porém nem sempre, por exemplo, no caso de estudos que investigam comportamento relacionados a ajuda, os brancos tendem a não discriminar os negros em situações que envolvem o contato face a face. Por outro lado, a discriminação é muito mais provável em situações em que não houve contato direto com a pessoa a ser ajudada.

No geral, a discriminação tende a estar ausente quando o acompanhamento situacional é maior. Por outro lado, a discriminação tende a ocorrer quando o acompanhamento é baixo e a discriminação não envolveu custos para o discriminador. Isto implica obviamente nos estudos que investigam a relação entre preconceito e discriminação. Se o comportamento não é discriminatório em uma situação particular, não se pode esperar qualquer relação. Consequentemente, tais situações poderiam minimizar a discriminação e a expressão de preconceito, principalmente quando a vigilância for alta ou quando sinais acentuando essas normas estiverem presentes (Duckitt, 1994, p. 36). Cabecinhas (2002), por exemplo, diz que o termo discriminação pode ser até positivo se voltado para ações que resultam em vantagens para o grupo-alvo.

A discriminação e a expressão de preconceito podem ser facilitadas quando envolve interação social informal e há uma tendência da discriminação ocorrer relacionada ao preconceito. Por exemplo, em uma situação na qual um grupo é pressionado para a realização de uma tarefa que envolve estímulos físicos, a discriminação em aceitar o apoio de um preto ou branco não é encontrada, mas acontece quando a tarefa envolve opinião pessoal e crença. Em outras palavras, as situações mais formais e estruturadas em que os objetivos da tarefa são evidentes, parecem ser menos propensos a gerar um comportamento discriminatório, enquanto que as situações socialmente interativas, em que as inclinações pessoais são salientes, parecem mais propensas a resultar em discriminação. Não é de se surpreender, que quando a discriminação não ocorre, nenhuma relação seja encontrada entre preconceito e comportamento; no entanto, quando ocorre, a relação surge bastante consistente.

A magnitude dos efeitos relatados muitas vezes não permite uma estimativa confiável do tamanho do efeito. Em geral parece que a relação obtida é na faixa de fraca a moderada, embora a relação tenha consistência, vários desenvolvimentos teóricos e empíricos sugerem que essas conclusões não podem ser justificadas. Tradicionalmente, pensava-se que havia uma relação estreita e direta entre atitudes hostis preconceituosas intergrupais e comportamento discriminatório intergrupar, no entanto, as pesquisas empíricas não aparecem para apoiar isso. Parece que a discriminação global é provocada quando a discriminação ocorre consistentemente relacionada ao preconceito, no entanto, a relação não é muito forte.

Basicamente, pode-se argumentar que as atitudes hostis intergrupais e comportamentos discriminatórios são antagônicos, portanto fenômenos importantes que requerem explicação, e talvez por isso, tradicionalmente, os psicólogos têm se interessado mais por preconceito e propuseram um grande número de teorias para explicá-lo e que se discutirá no próximo item a partir da perspectiva de uma análise histórica do desenvolvimento da teorização sobre o preconceito.

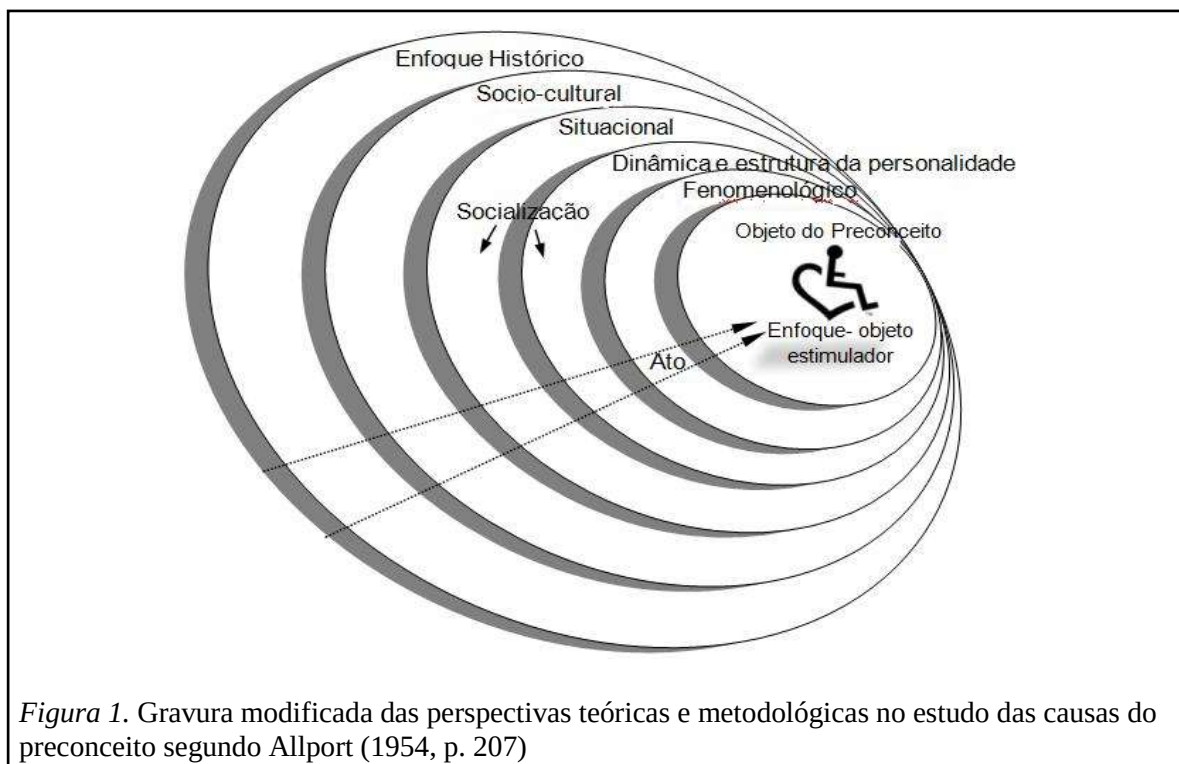
2.3 Teorias do Preconceito

A história do homem parece ser acompanhada pelo conflito, na qual a sua suposição torna-se um elemento comum na gênese do preconceito. Allport (1954) já dizia que o preconceito é o resultado das frustrações das pessoas, que em determinadas circunstâncias podem se transformar em raiva e hostilidade por se sentirem exploradas e oprimidas, e muitas vezes não podendo manifestar sua raiva contra um alvo identificável ou adequado, costumam deslocar a hostilidade para aqueles que estão ainda mais “baixo” na escala social. As teorias tentam explicar a relação causal entre os diversos elementos responsáveis pela operação mental complexa destes comportamentos.

Então, o que se quer dizer quando se fala de causa e teoria do preconceito? Como regra geral, chamar a atenção sobre algum fator causal de importância, sem que implique a inoperância de outro fator. Na concepção de Allport (1954), a forma de encarar o problema é multi-nível, ou seja, o constitutivo do fenômeno opera em níveis diferentes, concomitantes ou não. O comum é que o autor da teoria selecione e acentue um dos seis enfoques – Figura 1 - apontados por Allport (1954): o histórico, o sócio-cultural, o situacional, o da dinâmica e estrutura da personalidade, o fenomenológico e o do objeto estimulador; desenvolvendo suas ideias referentes a certas forças que operam dentro destes enfoques para criar preconceitos (Martinez, 2006, p. 314).

A figura 1 foi modificada a partir do modelo do telescópio de Allport (1954, p. 207) para que visualmente se tenha além da noção dos níveis de explicação indo do próximo para o distante também se tenha a ideia indo do distante ao próximo, variando assim de uma para outra forma de conceber o preconceito em seus níveis de análise predominantes em cada perspectiva. Os seis enfoques parecem ter grande valor e em todas as teorias resultantes há algo de verdade. No entanto, não havia na época como reduzi-las a uma única teoria aplicada a todas as ações humanas. Ao que Allport (1954, p. 208) dizia: Não existe uma chave mestra.

Em vez disso, o que se tem à nossa disposição é um molho de chaves, cada qual abre a porta da compreensão. Portanto, à medida que se avança nesta exposição espera-se que os pontos de vistas principais das teorias se sobreponham em uma perspectiva clara.



Muitas teorias foram sendo propostas para explicar a causa do preconceito, e a lista de possíveis causas e complexidade do problema parecia ir aumentando, assim como as teorias, em vez de diminuir, levando Duckitt (1994, p. 43) a ver que uma das melhores conclusões na literatura é que *“prejudice is a complex phenomenon which is determined by many factors”*.

Embora eventos históricos e as circunstâncias, possam ter efeitos mais profundos acerca do preconceito, as mudanças de ênfase não parecem ser explicadas em termos da evolução do conhecimento e o surgimento de novas teorias. As circunstâncias obscurecem ou podem gerar uma mudança na percepção em diferentes períodos históricos refletindo diferentes objetivos explicativos na medida em que esses objetivos emergiram de diferentes

questões sobre a natureza do preconceito, assim contribuem parcialmente, mas essenciais e complementares para a compreensão do preconceito.

Uma análise global na perspectiva histórica feita por Duckitt (1994) pode ser resumida na Figura 2 onde sete períodos distintos mostram a maneira como o preconceito tem sido entendido por psicólogos e podem ser identificadas. A figura identifica as circunstâncias sociais e eventos históricos, interagindo com a evolução do conhecimento, focado em questões e perguntas diferentes em cada período, o que gerou uma clara orientação teórica na ênfase da pesquisa. De um lado têm-se as questões científicas e sua orientação teórica e do outro os problemas sociais e históricos que contribuíram para as imagens do preconceito gerada e no centro deste caminho evolutivo observa-se a orientação das pesquisas.

Cada período representa apenas o impulso principal de atenção teórica e pesquisa (Duckitt, 1994, p. 47), assim, existe também o desenvolvimento teórico de pesquisas que estavam fora das principais atenções e não se encaixam confortavelmente para estes estágios. A crença na teoria da congruência (Rokeach et al., 1960), por exemplo, formulada num momento em que as abordagens psicodinâmicas baseada na personalidade foi dando lugar ao socioculturalismo; ou o trabalho de Altemeyer (1981, 1988), autoritarismo, que apareceu durante um período em que as perspectivas cognitivas eram dominantes.

Por outro lado, a psicologia social em geral e o estudo do preconceito em particular, tiveram influências das circunstâncias históricas, significando que as fases históricas descritas não seriam necessariamente relevantes em diferentes contextos e sociedades. Entre os psicólogos, a ideia do preconceito como construção social científica séria teria surgido na década de 1920. Naquela época, as diferenças intergrupais eram vistas como reais, daí, o conceito de preconceito ganhou destaque científico no contexto da compreensão das diferenças raciais.

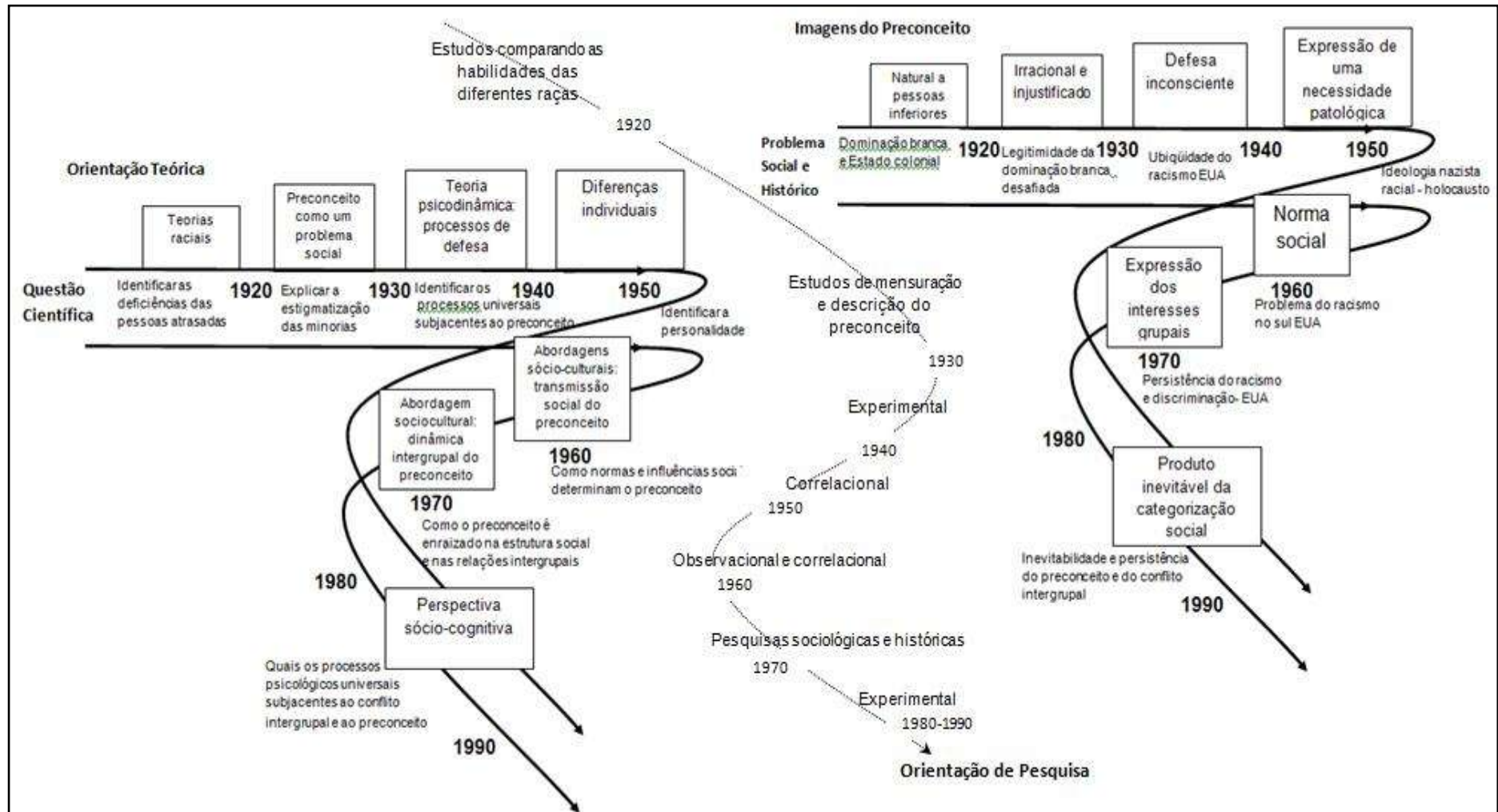


Figura 2. Caminho da orientação de pesquisa do preconceito na perspectiva da análise global teórica e histórica até a década de 90 segundo Duckitt (1994).

Durante o século XIX, a ideia da superioridade de brancos sobre a raça negra estava bem estabelecida, e as atitudes raciais não era uma questão científica significativa, a superioridade branca era aceita como inevitável e natural para a inferioridade e atraso dos negros e outros povos coloniais. Esta circunstância gerou um interesse entre os cientistas para delinear e explicar as diferenças raciais e sua inferioridade, havendo então o domínio das teorias raciais no pensamento científico social, inicialmente, nos domínios da medicina e da antropologia, que se preocupou em demonstrar e descrever o padrão de deficiência. Em resumo: a situação histórica da dominação branca e negra dos povos coloniais foi associada a uma imagem preconceituosa como uma resposta natural as raças atrasadas e inferiores (Duckitt, 1994, p. 50).

O movimento negro pelos direitos civis nos Estados Unidos, depois, os movimentos que desafiaram a legitimidade do domínio colonial europeu, a dominação branca dos povos coloniais entre outros eventos sociais e circunstâncias, parecem ter trazido, em poucas décadas, uma reversão do paradigma dominante com uma mudança no pensamento para o estudo de grupos e suas relações.

Em geral, os eventos históricos parecem ter influenciado uma mudança rápida, pelo menos entre os intelectuais e cientistas sociais, longe das crenças na superioridade racial branca e a inferioridade de outras raças. Para explicar a estigmatização e ostracismo dos negros, psicólogos transferiram suas atenções a atitudes raciais do branco, resultando no surgimento de um preconceito injustificado, irracional. Assim, o problema social das relações raciais foi redefinido como um problema de preconceito branco, ao invés de uma inferioridade negra.

Logo surgiu como paradigma dominante, o preconceito racial, um grave problema social, e no início, a pesquisa se concentrou na medição, descrevendo a sua padronização em

diversos grupos e configurações (Lima, & Vala, 2004, p. 401). No entanto, este paradigma também levantou um novo problema: a de como o preconceito em si era para ser explicado.

As primeiras tentativas para explicar ocorreram dentro do contexto social do racismo branco e relações negro-branco nos Estados Unidos, e parece que a teoria psicodinâmica fornecia um quadro apropriado para explicar, pois o preconceito pode ser visto (Duckitt, 1994, p. 52) como o resultado da operação de processos psicológicos universais, tais como mecanismos de defesa, inconscientes e responsáveis por toda atrocidade irracional.

Evidentemente, os psicólogos se confrontaram com o problema de explicar como uma atitude irracional e injustificada poderia ser tão penetrante e onipresente. *“The assessment of causal relationships of this nature encouraged an emphasis on experimental research”* (Duckitt, 1994, p. 53). Estes problemas conduziram ao surgimento de explicações nos termos de processos psicodinâmicos universais, associando a uma imagem de expressão de defesas psicológicas inconsciente, desviando dos conflitos internos, que eram muitas vezes vistos como provenientes de frustrações externamente induzidas contra grupos inocentes e minorias.

As teorias em termos de deslocamento de frustração ainda estavam sendo observadas e resultados empíricos decepcionantes podem ter ajudado a influenciar uma mudança deste paradigma, mas o efeito de certos eventos históricos parecia estar mais diretamente responsável. Cognitivamente, Torres et al. (2003) destacam que o estudo do preconceito ocorre por meio dos vieses psicológicos adotados como responsáveis pelos desvios no julgamento social e no processamento de informações.

Uma importante mudança no paradigma dominante para explicar o preconceito ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, e as novas formulações foram ainda baseadas na psicodinâmica, porém havia uma diferença crucial: a ênfase não estava mais no processo, mas na estrutura. Em vez de explicar preconceito em termos da operação de processos

intrapésíquicos universal, o novo paradigma era visto como o resultado de estruturas da personalidade que condicionaram a adoção de atitudes preconceituosas.

Indivíduos caracterizados por tais estruturas de personalidade tenderiam a ser particularmente propensos ou suscetíveis ao preconceito. *“This was the shock and revulsion inspired by the culmination of Nazi racial ideology and anti-semitism in massive genocide”* (Duckitt, 1994, p. 53). A resposta mais influente a este paradigma teria sido a *“theory of the authoritarian personality”* (Adorno et al., 1950), na qual se descreve a dimensão ou grau em que os indivíduos estariam propensos a serem preconceituosos, e que se abordará mais a frente. Veja a seguir as principais teorias desenvolvidas no seio da psicologia social, que objetivam explicar a gênese do preconceito, bem como sua relação com outros fenômenos psicossociais.

2.3.1 A gênese do preconceito.

Preconceitos nem sempre tem a forma de hostilidade ou de agressão aberta, no entanto, ao se estudar sua gênese, geralmente se foca nas suas manifestações violentas, destrutivas e nas pessoas que apresentam uma conduta que não se ajusta as normas sociais estabelecidas, ou seja, foca a importância dos preconceitos no desencadeamento dos conflitos sociais.

A **teoria da frustração-agressão**, por exemplo, enunciada por Dollard et al. (1939) e sucessivamente reformulada trouxe a questão da hostilidade para o nível de análise situacional, tentando facilitar a compreensão da problemática agressiva nos indivíduos, nos grupos e nas relações entre grupos (Monteiro, & Vala, 2000). A ideia básica da teoria da frustração-agressão partiu dos princípios oriundos da teoria psicanalítica e da teoria da aprendizagem, definindo-a como “a ocorrência do comportamento agressivo pressupõe

sempre a existência de frustração e, ao contrário. . . a existência da frustração conduz sempre a alguma forma de agressão” (Dollard et al., 1939).

Se referindo ao fator hostilidade, Vala et al. (2006), o coloca nas formas ou capacidades reativas aprendidas, que como foi dito anteriormente, podem se manifestar através de diferentes intensidade, indo das verbalizações a exterminação. Situacionalmente a frustração se apresenta a partir da interferência real ou simbólica, em relação a objetivos ou necessidades dos indivíduos, e desencadeia certa “energia” que se constitui na instigação à agressão (Monteiro, & Vala, 2000, p. 421). O deslocamento como o próprio nome já diz, desloca a energia pulsional de um objeto não possível externamente ou internamente para outro possível. Com isso vem a tona resíduos de tensão que se pode acometer de várias formas. Além disso, a sublimação transfere o indivíduo de um comportamento que é considerado “impróprio” pela sociedade para outra área o qual a sociedade permite (Brenner, 1987).

Em razão das noções de “deslocamento” e de “sublimação” enunciadas pela teoria psicanalítica (Martinez, 2006, p. 316), admite-se que essa instigação à agressão possa vir a aparecer mais tarde – num tempo posterior -, ou mesmo sob outra forma e em relação a um alvo indireto, diferente do que esteve na origem da frustração inicial. A ocorrência da frustração, baseado na psicanálise e na teoria da aprendizagem é entendida por Vala et al. (2006) como uma interferência real ou simbólica, no que dizem respeito a objetivos ou necessidades importantes, e desencadeia uma energia que instiga a agressão.

Parece inegável que a resposta instintiva do homem à frustração é a assertividade agressiva de algum tipo (Allport, 1954) uma vez que a criança não ataca a verdadeira fonte de frustração, mas qualquer objeto ou pessoa próxima. Ao longo da vida permanece a mesma tendência à ir direto para os objetos disponíveis e não contra o objeto da lógica. Embora a sequência completa seja frustração-agressão-deslocamento, a psicologia mais recente fala

apenas da “hipótese de frustração-agressão”. Esse constante deslocamento levou Dollard et al. (1939), a desenvolverem sobre a gênese das atitudes preconceituosas e dos comportamentos de hostilidade uma hipótese que ficou conhecida sob a designação de **“hipótese do bode-expiatório”** e que pode ser definida como uma pessoa ou categoria de pessoas normalmente com pouco poder, a quem as pessoas injustamente a culpam por seus próprios problemas.

Dois problemas de fundo se colocam em relação à proposta de que o preconceito e a discriminação intergrupais podem resultar do deslocamento da agressão para alvos “inocentes”. O primeiro é a dificuldade em prever, de entre todos os alvos disponíveis, qual vai ser o “escolhido” e quanto a isso, duas hipóteses estiveram na base do quadro teórico do modelo da frustração-agressão: a) a da importância da conotação violenta dos sinais presentes na situação em que a agressão se desencadeia e, b) a da importância do caráter subjetivo da frustração que amplia o conceito de frustração definido por Dollard et al. (1939) num quadro objetivo para uma dimensão mais subjetiva: não é frustrante qualquer interferência nos objetivos ou no percurso dos indivíduos ou dos grupos, mas aquilo que eles acham e sentem em função das suas expectativas (Monteiro, & Vala, 2000).

Caracterizada como individualista e conflitualista, a hipótese do bode-expiatório, retrata de forma nítida a tendência de articular em uma mesma base conceitual concepções psicanalíticas e behavioristas, centrando-se especialmente em noções como repressão ou experimentação da liberdade, embora se refira ao comportamento agressivo de modo geral para tentar explicar padrões preconceituosos e discriminatórios de conduta.

Esta teoria representou um passo a frente em relação a outras teorias psicossociais sobre o comportamento agressivo, sobretudo por clarear os termos da própria teoria, já que a frustração era definida como a interferência na ocorrência de uma resposta orientada para um objetivo, enquanto a agressão era uma resposta que teria por objetivo causar algum tipo de

dano a um organismo vivo (Laboratório de Psicologia Cognitiva e Social [LabPsic], 2013, p. 28).

Apesar do avanço, a definição dos termos da teoria gerou controvérsias, pois, por exemplo, não é difícil supor que uma pessoa sofra da frustração diversas vezes por dia e que nem sempre se reproduz em comportamentos agressivos, assim como não se tem dificuldades em reconhecer que existem uma série de circunstâncias em que as agressões se manifestam na ausência de qualquer tipo de frustração. Pensando assim, é inadmissível então argumentar que a frustração sempre causa a agressão e é precedida da frustração.

Para esclarecer, Berkowitz (1969), partiu da noção de padrões fixos de ação, sugerindo que a agressão manifesta apenas em determinadas condições e na presença de certos mecanismos disparadores, que se não existirem, favoreceriam outros padrões de comportamento que não o agressivo. Assim ele identificou três classes de disparadores do comportamento agressivo: a) a presença de alvos; b) a disponibilidade de objetos que podem servir como instrumentos à agressão; e c) situações adequadas, dado que alguns locais, como por exemplo, bares, boates, facilitam o disparo dos mecanismos agressivos.

A versão mais atual da teoria da frustração-agressão, a teoria do bode expiatório, privilegia a primeira classe de disparadores e sustenta que a experiência de frustração tende a gerar uma resposta agressiva, tendo por alvo preferencial quem gerou a frustração, mas que se a agressão por alguma razão não puder ser efetivada nessa direção, ocorrerá uma inibição da reação agressiva em relação a esse alvo e a agressão se desloca para outro alvo que funcionaria como alvo indireto da agressão (LabPsic, 2013, p. 30).

A escolha do bode-expiatório, com conotação hostil que já haviam se estabelecido, parece ter sido influenciada pelas associações prévias em relação ao grupo, por causa de determinados sinais presentes nesse grupo ou no seu ambiente imediato. Essa hipótese parte do pressuposto que toda socialização humana contém forças constrangedoras, limitativas em

relação a seus objetivos e necessidades individuais, e, portanto endêmicas em relação à vida social e com alguma dose de agressão (Monteiro, & Vala, 2000). Note que a expressão desta agressão embora possa ser socialmente controlada, obriga as pessoas a deslocarem-na para alvos atingíveis e socialmente admissíveis, estes grupos desviantes ou minoritários são os “bodes-expiatórios”.

Assumindo que o preconceito pode ser mais ligado a certas fontes de frustração do que outras, Allport (1954, p. 374) classifica a vida no que ela pode suscitar a frustração e insegurança:

1. Constitucionais e pessoal: As pessoas doentes são mais prejudicadas do que as saudáveis – estampa aqui a curiosidade da pesquisa e os deficientes? - As desvantagens deste tipo parece levarem a uma compensação mais pessoal, as defesas do ego não envolvem a projeção sobre exogrupos. A fome aguda ou sede, ou outras necessidades imediatas do corpo, não induzem ao deslocamento. Mas a situação pode ser diferente se a insatisfação das necessidades é crônica, como no caso dos deficientes. O preconceito é um fato social e parece exigir um contexto social. Se há frustrações, elas devem ter uma conotação social;
2. Frustrações dentro da família: Os modos de relações íntimas têm lugar para muitas frustrações e ressentimentos. A relação de poder e obediência dizem que o preconceito é muitas vezes associada a distúrbios familiares;
3. Comunidade imediata. A maioria dos homens, como muitas mulheres passam menos tempo dentro de casa do que em grupos: na escola, fábrica, escritório. . . A vida nesses ambientes educacionais, comerciais ou militares pode ser - e muitas vezes são - ainda mais frustrante do que a casa;
4. Comunidade mediata. Há muitas frustrações que surgem em conexão com as condições de vida mais amplas. Por exemplo, a cultura altamente competitiva, deve

ser irritante para o indivíduo que não atinge o maior nível de realização: na escola, em popularidade, a realização do trabalho, em status social. Esta competitividade pode explicar em parte o sentimento de que cada “degrau” conquistado diminui as próprias oportunidades de triunfo.

As maiores dificuldades até aqui relatadas para a compreensão dos preconceitos sociais e da gênese das relações de conflito ou de agressão entre grupos no entender de Brown (1988), decorrem da: (1) sobreposição dos níveis de análise interindividual e intergrupar. Como traduzir o estado de frustração individual, previsto pela teoria para o nível do grupo, o mesmo se passando com comportamento discriminatório ou hostil que daí deriva? Como diz Brown (1988): Será possível que, de acordo com a teoria da frustração-agressão, sempre que houver um surto de preconceito ou de descontentamento, centenas ou milhares de pessoas num estado idêntico de ativação emocional, coincidentemente vai escolher o mesmo foco para descarregar sua hostilidade? (pag.181); (2) Hipótese de que os preconceitos e a gênese dos conflitos se reduzem simplesmente no emocional, delimita os conflitos humanos a um fenômeno com características de irracionalidade, e supõem que o comportamento hostil não tem importância ou inexistente.

Pessoas lidam com suas frustrações de diferentes maneiras, alguns apoiam com mais tolerância do que outros. Allport (1954) abundantemente comprova que existe algum tipo de relação entre frustração e preconceito, no entanto, nem todos frustrados são preconceituosos, e conta que Lindzey em 1950 numa descoberta relacionada a esse problema, selecionara dez alunos que sabiam - por testes anteriores - que tinham preconceito racial muito intenso, e dez outras pessoas com baixa intensidade. Estes vinte indivíduos foram convidados, por sua vez para participar de um experimento do grupo. A situação foi organizada de tal maneira que se trabalhava com quatro estudantes que não se conheciam - todos informados sobre o que fazer

- em uma tarefa cooperativa de escolha de cartões. O experimento foi planejado para que um estudante, e só ele, seria responsável pelo fracasso do grupo em seus objetivos, perdendo assim um prêmio. Os membros do grupo previamente instruídos mantinham a escolha indicada como correta, porém eles se mostravam aborrecidos com os erros. Nenhum estudante ficou sabendo da verdade, e todos mostraram estar envergonhados e chateados com os erros. Mas aqueles que tinham fortes preconceitos pareciam ter um grau significativo de frustração, em relação aos que tinham pouco preconceito. Isto foi verificado tanto por observadores escondidos durante o curso do experimento, como nas entrevistas subsequentes.

O que importa é que os dados mostraram que os indivíduos preconceituosos têm uma maior suscetibilidade para a frustração que os indivíduos tolerantes. Mas isso não quer dizer que um seja produto do outro, uma vez que “não é a frustração objetiva, mas o sentimento de ter sido frustrado (frustração subjetiva) que pode produzir agressão, e que sentimentos negativos de maneira geral, não apenas frustração pode levar à violência e preconceito contra o outro” (Lima, 2011, p. 468).

Este aspecto parece ser o centro de todo o problema do preconceito, se por um lado, há provas contundentes de que a frustração pode gerar hostilidade contra grupos externos por meio do deslocamento da agressão, por outro lado, deve-se ter a precaução de não dar a este processo uma indevida gravidade.

A reação mais comum à frustração não é de qualquer maneira agressiva, mas uma tentativa simples e direta para superar o obstáculo, geralmente raiva; e veja que no processo de aprendizagem da criança, e mais tarde o adulto, adquire um considerável grau de tolerância à frustração e se aprende a substituir a tendência inicial de raiva pelo planejamento, paciência e outras soluções inteligentes.

Algumas pessoas com certas características individuais tendem a se incriminar pela experiência frustrante, estas pessoas são do tipo intrapunitivo e naturalmente, apenas no tipo

de padrão de resposta extrapunitivo se terá o bode-expiatório. A conclusão de Allport é que algumas pessoas, por vezes, respondem com agressão às circunstâncias frustrantes, alguns extrapunitivamente adota uma atitude e não culpa a si mesmo, mas às condições externas e alguns não culpam a verdadeira fonte de frustração, mas deslocam a culpa a outros objetos, especificamente para grupos externos disponíveis. O processo, embora comum, certamente não é universal. O que a pessoa adota ou não, depende de seu temperamento inato, e hábitos que foi constituído para lidar com a frustração e a situação.

A teoria do **bode-expiatório**, para Allport (1954, p. 350), envolve três etapas: 1) frustração gera agressão, 2) a agressão é deslocada relativamente para vítimas indefesas, 3) essa hostilidade deslocada é racionalizada e justificada mediante acusações e estereótipos projetados.

Contra essa sequência algumas qualificações devem estar presentes: (a) frustração nem sempre leva à agressão (Berkowitz, & Bandura, 1970); (b) a agressão não é sempre deslocada. A raiva pode ser auto-dirigida, intropunitivamente; (c) o deslocamento não alivia a frustração, como a teoria parece implicar; (d) a teoria não diz nada sobre a escolha de bodes expiatórios; (e) não é verdade que se escolhe sempre uma minoria indefesa; (f) a tendência de deslocamento é mais comum entre pessoas com muitos preconceitos do que entre aqueles com menos; (g) a teoria ignora a possibilidade de um conflito real social. Nem todos estes elementos são inerentes à teoria da frustração-agressão-deslocamento. Em outras palavras, a teoria, por si só, não explica completamente as razões pelas quais alguns indivíduos são preconceituosos e outros não.

Estas limitações não se destinam a invalidá-la, mas chama a atenção para: a) nenhuma teoria de preconceito é satisfatória, a exemplo a teoria do bode expiatório que não prevê uma série de eventos essenciais; b) a teoria está enunciada de maneira muito ampla. Portanto, não fornece distinções necessárias: as razões por que algumas pessoas reagem às frustrações de

uma forma agressiva; por que alguns tipos de frustração são mais prováveis do que outros para induzir deslocamento; por que algumas pessoas persistem no deslocamento, apesar de seu fracasso completo como um modo de adaptação ou por que, no entanto, algumas pessoas não incorrem a tendência do deslocamento e nunca deixa afetar suas atitudes étnicas.

Allport (1954) acrescenta que a frustração implica uma grande proporção de operações mentais inconscientes do indivíduo e que poucas pessoas sabem as verdadeiras razões para o seu ódio de grupos minoritários. As razões que inventam são meramente racionalização – uma simplificação reativa na psicodinâmica do preconceito. Por isso, o enfoque do ato cognitivo do preconceito a partir do objeto estimulador depende do modo em que é percebido, sendo as principais vias ao seu estudo: o enfoque centrado no objeto estimulador e o enfoque fenomenológico, sem esquecer o ponto de vista sociocultural e às vezes histórico e situacional, necessários uma vez que as normas do grupo, os valores do grupo e a pertença ao grupo envolvem um papel contínuo e interdependente no desenvolvimento da vida mental do indivíduo.

Para dar sentido a uma condição sociocultural, a partir de uma característica natural, o preconceito racial parece tentar trazer à redução cultural ao biológico (Oliveira, 2013, p. 17). Os fatores culturais nas teorias geralmente envolvem a ideia de preconceito como uma tradição cultural ou norma e se concentra em processos como a conformidade e socialização (Duckitt, 1994). Por exemplo, grupo de influências diz respeito às funções políticas e econômicas e o preconceito pode servir macrosocialmente no contexto de lutas pelo poder, prestígio e riqueza.

As abordagens e teorias que explicam o preconceito em termos individuais incluem em suas explicações aspectos tais como frustração, projeção, as necessidades de status, as estruturas de personalidade autoritária, e assim por diante; de modo que as classificações passam a ser basicamente complementares numa abordagem especificamente individualista.

Nota-se que diferentes perspectivas e abordagens para o preconceito tem sido dominante em diferentes períodos históricos, a exemplo, as abordagens baseada cognitivamente, como teoria da identidade social (Cabecinhas, 2002), o estudo das relações intergrupais, como muitas outras áreas de pesquisa em psicologia social, adquiriu um tom distintamente cognitivo (Duckitt, 1994, p. 45). Os elementos históricos, sociais e culturais representam fatores determinantes para a formação do preconceito na perspectiva de Falcão, Maracápe, Pereira e Torres (2004), de maneira que, Oliveira (2013), entende que os componentes intrapsíquicos e individuais não fornecem base suficientes para a afirmação de que alguém seja preconceituoso.

A teoria do bode expiatório não é a única das teorias psicodinâmicas do preconceito. Quando o preconceito esconde fortes sentimentos de inferioridade, ou que oferece segurança, ou que está ligado a sexualidade reprimida, ou que ajuda a aliviar sentimentos de culpa em todos esses casos se esta falando de termos de conceitos da psicodinâmica. Em todos os casos o sujeito não está consciente da função psicológica que o preconceito desempenha em sua vida.

Como se referiu anteriormente, a maioria das teorias se concentra em apenas um aspecto ou manifestação de preconceito. Consequentemente, cada teoria tende a iluminar apenas um conjunto limitado ou subconjunto de processos causais e raramente tenta fornecer uma explicação completa de preconceito. O fato é que evoluíram para dois tipos básicos de teoria ou níveis de análise, ao nível social, teorias sociológicas por um lado, e em nível individual, teorias psicológicas, por outro. Contraposto ou complementado por Doise (1986) que propõem quatro níveis de análise: intrapsíquico - ou individual -, interpessoal - ou interindividual -, intergrupai e societal, numa visão psicossociológica. “O preconceito atualmente é constituído por vários discursos que pregam a defesa irrestrita dos valores

igualitários do pós-modernismo e, ao mesmo tempo, opõe-se às políticas sociais coerentes com esses valores” (Torres et al., 2003, p. 96).

Mas antes disso, nos anos 1950 foi a de que este era um problema de personalidade individual - a “personalidade autoritária” (Adorno et al., 1950). Influenciados por Freud (e marcados por - Hitler, Mussolini e Franco), Adorno e os seus colegas “pensavam que o desenvolvimento da personalidade envolve necessariamente a repressão e a direção das ‘pulsões agressivas’, por força dos constrangimentos sociais” (Monteiro, & Vala, 2000, p. 416). Os padrões severos e rígidos dos pais na disciplina estariam na origem da socialização, e as crianças, de fortes impulsos de agressão contra os seus pais, necessariamente deslocam para outros alvos, dada a impossibilidade de exercê-la diretamente. Esses outros alvos seriam as pessoas ou grupos inferiores. O resultado seria a tendência para perceber o mundo caracterizado por elevada submissão às figuras de autoridade, e a hostilidade aberta contra outros grupos que não estejam em condições de se defender. Este padrão de valores, atitudes e comportamentos constitui a teoria da “**personalidade autoritária**”.

Esta teoria, derivada em parte, da teoria da frustração-agressão “suruiu no cenário pós-guerra para entender como foi possível tanta adesão aos horrores do nazi-fascismo” (Lima, 2011) uma vez que se fundamenta nas estruturas de personalidade que geram o preconceito. A escala F – do fascismo - do inventário de personalidade foi o instrumento mais utilizado nestas investigações sendo constituída por 48 afirmações acerca das quais se pede às pessoas que expressem o seu grau de acordo sobre uma escala de sete posições. Ao responderem, as pessoas podem ser caracterizadas num *continuum*, cujos extremos são as tendências fascistas e racistas, e as tendências democráticas, ou seja, adoção de princípios autoritários e de discriminação, e a adoção da tolerância, participação e não distinção entre as pessoas com base na sua pertença. Era utilizada uma combinação de métodos clínicos e psicométricos para validar a escala, demonstrando que os indivíduos adultos que obtêm uma

pontuação elevada na escala, quando crianças, sua socialização familiar, teria sido mais dogmática e repressiva do que os indivíduos com baixa pontuação na escala.

A questão da personalidade autoritária não é tão simples ou dicotômica, a projeção das diferenças ao situar o preconceito aos fatores sociais e na personalidade individual (Crochik, 2006), foi criticada por dar pouca ênfase ou negligenciar os fatores situacionais e socioculturais (Lima, 2011, p. 470; Monteiro, & Vala, 2000, p. 418).

Quando estudou os preconceitos sociais nos EUA e na África do Sul, Pettigrew (1958) verificou que os sul-africanos brancos, bem como os norte-americanos brancos, apresentavam níveis elevados de preconceito racial contra os negros, mas não mostravam, paralelamente, níveis elevados de “autoritarismo” na escala F (Monteiro, & Vala, 2000; Lima, 2011), concluindo, assim, que a origem dos preconceitos raciais não reside em qualquer particularidade ou disjunção da personalidade, mas nas normas sociais dominantes em cada lugar e momento histórico. O contato com os indivíduos de um grupo discriminado, relacionado às normas sociais, mostra ser a variável preditora mais importante da mudança de atitudes para uma maior tolerância. Verificou-se que:

Embora as “tendências autoritárias” das famílias estivessem associadas à manutenção de comportamentos pouco tolerantes por parte das crianças, a variável mais poderosa associada ao aparecimento de comportamentos tolerantes noutras crianças foi, sem qualquer margem para ambiguidade, o grau de contato interétnico das próprias crianças. (Monteiro, & Vala, 2000, p. 418).

Dizem ainda Monteiro e Vala (2000) que a comprovação da especificidade histórica e geográfica da emergência, manutenção e extinção dos preconceitos foi o fator que mais contribuiu para o declínio da proposta de Adorno.

A teoria da personalidade autoritária, por meados dos anos 1960, teve o autoritarismo deslocado do pensamento psicológico sobre as causas de preconceito, pois fatores sócio-culturais podiam explicar o preconceito nas diferenças de grupo, enquanto que o autoritarismo e outras abordagens não podiam (Duckitt, 1994). A perspectiva cognitiva foi capaz de explicar o preconceito intergrupais, os estereótipos, e de concorrência em situações de grupo, onde o mínimo sociocultural ou fatores motivacionais não pareciam estar em funcionamento.

A rigidez do estilo de pensamento que Adorno encontrara na hiper-simplificação da sua “personalidade autoritária” não eram, de fato, características do pensamento fascista, racista ou de extrema-direita, mas que se encontrava em muitos outros indivíduos e grupos - a hipótese do “**espírito fechado**”, cujo raciocínio é definido por Rokeach et al. (1960) como uma separação mental de dois ou mais sistemas de crenças diferentes, de modo a permitir: a conciliação de opiniões; a resistência à mudança, face a nova informação; e a utilização de recursos para justificar a autoridade a correção das crenças ameaçadas.

Assim entendido, o preconceito seria de natureza intelectual, aprendida e apoiada em um sistema de crenças em certas áreas da vida social. A semelhança de crenças percebida entre as pessoas seria a variável decisiva para a atração ou a rejeição de uns grupos em relação a outros, por causa da ameaça que a diferença constitui para o sistema de crenças dos indivíduos. “Rokeach afirmava que o elemento subjacente seria a percepção das diferenças de valores culturais, definido por ele como o espírito fechado (*closed mind*)” (Oliveira, 2013, p. 20).

Outros estudos confirmaram o mesmo fenômeno, a exemplo de Byrne e Wong (1962) e Hendrick (1971), em que Monteiro e Vala (2000, p. 419) afirmam que: “um indivíduo branco mostra preferência maior por um indivíduo negro com as mesmas crenças do que por um outro indivíduo branco com crenças diferentes”. No entanto, a hipótese admite que certos

domínios em que o preconceito se encontra institucionalizado - como o regime de castas na Índia - ficam imunes à congruência de crenças, sendo regidos pela força normativa.

Nesta mesma direção Brown (1988) sugere a importância dos contextos - particularmente naqueles em que a situação intergrupar fica abafada por diversas relações interpessoais - que as atitudes avaliativas e afiliativas das pessoas sejam afetadas pela sua percepção de semelhança em relação aos outros. Mas, à medida que as situações se deslocam para o “polo grupal do *continuum* interpessoal-grupal, as considerações interpessoais de congruência de crenças dão lugar à solidez factual da pertença grupal diferenciada” (Monteiro, & Vala, 2000, p. 420).

A explicação do preconceito afastou-se do nível psicológico individual para fatores com amplas influências sociais e culturais, e esta perspectiva sociocultural foi claramente dominante durante os anos 1960 e ampliado em 1970; sendo associada a um declínio acentuado no interesse psicológico nas causas de preconceito, e chegando mesmo a ser considerado como um empreendimento essencialmente sociológico. A reviravolta ao interesse psicológico só ocorreu no final da década de 1970 com o surgimento da perspectiva cognitiva.

A distinção essencial entre os dois períodos 60-70 pode ser vista a partir da ênfase na influência normativa durante o início dos anos 1960 em oposição a uma preocupação com a dinâmica intergrupar e conflitos de interesse durante a década de 1970.

O caráter normativo do preconceito nas sociedades preconceituosas e nos ambientes onde o preconceito é difundido mostra que a imagem dominante do preconceito é de uma norma incorporada ao ambiente social, com isso, a questão psicológica passa a ser então, de como a influência destas normas determinam as atitudes preconceituosas realizadas pelos indivíduos. Ou seja, quais seriam os mecanismos causais que operam na transmissão dessas influências sociais ou normativa para os indivíduos? A visão básica otimista do futuro das

relações raciais do preconceito era essencialmente uma questão de conformidade social com as normas tradicionais e os padrões institucionalizados de comportamento inter-racial e segregação. . . . A principal causa da desarmonia foi a falta de aceitação dos negros pelos brancos (Duckitt, 1994, p. 56). A harmonia poderia ser alcançada se os brancos mudassem suas crenças preconceituosas - inferioridade dos negros - e aceitassem negros em escolas, empregos etc., o contato com status iguais era visto como principal responsável pela criação dessa mudança nas atitudes dos brancos. Essas suposições otimistas começaram a desaparecer rapidamente na década de 1960 depois das revoltas urbanas e o endurecimento da resistência ao movimento dos direitos civis, como mudanças no direito de voto, empregos e desigualdades de renda.

Já durante os anos 1970, período de ênfase sociocultural, a questão que sobressai foi o de identificar e explicar os conflitos entre grupos de interesse e condições sociais estruturais que estão na base racista e discriminatória dos sistemas sociais. Parece que eram muito mais profundos e enraizados na sociedade, já que a imagem dominante do preconceito é que era uma expressão dos interesses de grupo.

Dois fatores podem ser responsáveis pela falta de interesse dos psicólogos na dinâmica social e intergrupais de preconceito durante este período. “Primeiro, houve uma falta geral de interesse em fenômenos relacionados com grupos e uma ênfase no indivíduo como a unidade apropriada de análise em psicologia social americana na época (Steiner, 1974)”. Segundo, este fato parecia ser reforçado por estudos que “mostraram grandes declínios no preconceito racial, mas pouco declínio na aparente discriminação racial (Campbell, 1971; Pettigrew, 1975)” (Duckitt, 1994, pp. 57-58).

Consequentemente, houve uma mudança no foco da atenção: do conceito psicológico passa-se a uma ênfase na explicação e compreensão da discriminação, particularmente nos padrões sociais e institucionais de discriminação. Isto foi visto como uma tarefa para os

sociólogos e com isso o interesse psicológico em fatores causais das relações intergrupais só foi reacender no final da década de 1970.

Durante a década de 1970, um conjunto de constatações que podem ter influenciado, emergiu da questão do racismo simbólico indicando que o racismo não tinha realmente diminuído, ele tinha apenas mudado a forma, mais sutil, complexo, e talvez mais insidioso. Em outras palavras, a simples consciência da presença de um grupo de fora é suficiente para provocar respostas intergrupais competitivas ou discriminatórias no interior do grupo. A partir desta perspectiva, o preconceito pode ser visto como um resultado inevitável de processos cognitivos como a categorização social. No entanto, apesar desse domínio naquela época, este paradigma apresentou limitações e não forneceu uma explicação completa do preconceito.

Na análise histórica feita até aqui sobre as teorias desenvolvidas para analisar a gênese do preconceito, procurou-se descrever mudanças importantes na maneira em que esse fenômeno tem sido entendido pelos psicólogos, e cada fase foi caracterizada por uma orientação teórica e ênfase da pesquisa. Os primeiros períodos descritos preocuparam-se com a natureza e conceituação do preconceito e os restantes à sua causa. Os períodos finais envolvem algumas questões diferentes e igualmente válidas sobre a causa do preconceito: certos processos psicológicos universais constroem uma potencialidade humana inerentemente ao preconceito; depois, as dinâmicas sociais e intergrupais descrevem as condições e circunstâncias de contato e interação entre os grupos que elaboram essa potencialidade normativa e padrões socialmente compartilhados de preconceito; por fim, os mecanismos de transmissão de explicar como essas dinâmicas intergrupais e padrões comuns de preconceito são socialmente transmitidos aos membros individuais desses grupos.

Cada um destes processos causais fornece uma contribuição parcial, porém essencial para a explicação do preconceito. Mais recentemente, processos baseados cognitivamente,

como a categorização social e sua mobilização de motivação para avaliar o próprio grupo positivamente em relação a grupos externos foram enfatizados. Cada uma dessas teorias localiza as raízes do preconceito em alguns fundamentos inerentes ao funcionamento psicológico humano descrevendo mecanismos perceptuais, cognitivas ou motivacionais básicos comuns a todas as pessoas que poderiam explicar a difusão do preconceito e sua quase universalidade como uma característica do comportamento social humano (Duckitt, 1994, p. 64).

As mudanças indicam pelo menos quatro processos básicos e complementares envolvidos na causa do preconceito: seus fundamentos psicológicos, a dinâmica social intergrupais, a transmissão do preconceito de grupo para o indivíduo, e as diferenças individuais. Estes processos parecem permitir uma razoável coerência para integrar a desconcertante variedade de teorias e abordagens de tentar elucidar as causas do preconceito. As novas expressões que surgem são acompanhadas por novas teorizações do tema na psicologia (Lima, 2011, p. 481).

E na contemporaneidade, como tem acontecido?

2.3.2 Racismos contemporâneos.

As formas de expressão do racismo e do preconceito sofreram mudanças tão significativas (Lima, & Vala, 2004, p. 404), segundo Botas (2010), que se poderia levantar a hipótese que esses fenômenos estivessem em extinção, contudo vários estudos provam precisamente o contrário, como os de Lacerda, Pereira e Camino (2002), Martignoni (2008) e Oliveira (2013). Com a Declaração dos Direitos Humanos, o surgimento de legislação anti-racista, - no caso dos deficientes, a Declaração de Salamanca - e os crescentes discursos sobre os princípios de igualdade, verifica-se que a expressão do preconceito e do racismo tornou-se mais sutil e velada – “*preconceito sutil*”. Desta forma surge na comunidade científica a ideia

generalizada e consensual de “novos racismos” (Lima, & Vala, 2004). Surgem conceitos como o “racismo moderno” (McConahay, 1986) na Austrália, o “racismo simbólico” (Kinder, & Sears, 1981), “aversivo” (Gaertner, & Dovidio, 1986) ou “ambivalente” (Katz, & Hass, 1988) nos EUA, o “racismo sutil” na Europa (Pettigrew, & Meertens, 1995; Vala, Brito, & Lopes, 1999) ou o “racismo cordial” no Brasil (Lima, & Vala, 2004).

A abordagem contemporânea mais importante para distinguir os diferentes tipos de preconceito tem sido as teorias do racismo simbólico e do racismo moderno. O argumento essencial aqui é que o preconceito racial em sua forma tradicional expresso em sentimentos de supremacia branca, inferioridade negra e segregação racial, se tornaram inaceitáveis no seio da sociedade, assim como o isolamento do deficiente considerando-o um coitadinho, um incapaz, ... e por isso tem sido substituído pelo racismo simbólico, que não expressa sentimentos racistas de forma evidente e reconhecível. Em vez disso, esses sentimentos emergem como anti-negro, ou poderia-se dizer anti-deficiência, e afeta o tipo de valores tradicionais consagrados na ética, ou seja, o racismo simbólico representa uma forma de resistência à mudança no *status quo* racial baseado em sentimentos morais tradicionais dos valores americanos que os negros violam, como o individualismo e auto-suficiência, a obediência a ética do trabalho e disciplina (Kinder, & Sears, 1981, p. 416; Sniderman et al., 2003, p. 4).

Trata-se de um tipo de preconceito caracterizado pela lógica do “lugar do negro” (Lima, 2011, p. 486), ou seja, quando o negro – o deficiente ou outra minoria - começa a ter mobilidade social e a ocuparem postos no mercado de trabalho, isso cria certo mal-estar em pessoas aparentemente não racistas ou preconceituosas, e por se sentirem ameaçadas expressam atitudes contrárias a esses grupos. A teoria do racismo simbólico produziu uma boa dose de controvérsia; se o racismo simbólico é apenas uma expressão mais contemporânea da mesma atitude básica subjacente ao racismo tradicional, ou se é uma

construção substantivamente diferente representando um novo tipo distinto de racismo como dizem os defensores da teoria do racismo simbólico. Também foi sugerido que o racismo simbólico não estaria ligado a fatores associados ao racismo tradicional, como ameaça de negros, a alienação, insatisfação e impotência.

Em sua análise histórica, Duckitt (1994, p. 22) diz que os estudos parecem apoiar a ideia de que o racismo simbólico e tradicional eram construções relativamente independentes; mas que por outro lado, vários outros relataram correlações entre o racismo simbólico e tradicional; e que contrário à ideia de que o racismo simbólico seria mais comum entre os mais bem educados, a educação mostra uma forte correlação inversa com o racismo simbólico, exatamente como faz com o racismo tradicional, ou seja, parece que todas as grandes causas do racismo simbólico é, simultaneamente, uma das principais causas do racismo tradicional, e todas as grandes causas do racismo tradicional é uma das principais causas do simbólico.

Ambos parecem produzir correlações com variáveis que diferem em magnitude, embora não na mesma direção, porém, são consistentes e simples, sendo uma expressão útil, socialmente aceitável, sofisticada, e oculta do preconceito racial (Duckitt, 1994). No geral, a evidência parece sugerir que o racismo simbólico não é um tipo qualitativamente diferente do racismo, mas apenas uma expressão mais contemporânea e socialmente aceitável da atitude anti-negros, parecendo que as pessoas justificam o seu comportamento discriminatório em relação às minorias, de forma que mudam ao longo do tempo, sob a pressão do que a sociedade considera respeitável e nesse sentido, parece que a escola com classe comum exerce essa pressão em relação ao deficiente.

Os estudos têm indicado, para a questão da relação entre preconceito e comportamento, que a escala de racismo simbólico é um preditor de comportamentos claramente superior e racialmente relevante (Kinder, & Sears, 1981). Ou seja, as pesquisas

sobre o racismo simbólico indicam que as medidas sutis e indiretas de preconceito, como a escala de racismo simbólico, são melhores preditores de comportamentos raciais em amostras do que as medidas tradicionais mais transparentes.

Para Pettigrew e Meertens (1995) a forma tradicional de racismo - o racismo flagrante -, ainda existe e por isso torna-se importante a distinção conceitual entre este tipo de racismo e o racismo sutil. Assim, o racismo flagrante é definido como violento, “baixo”, “pobre de espírito” e direto, ao passo que o racismo sutil é definido como “frio”, reservado e indireto. Para esses autores o racismo sutil é composto por três dimensões. A primeira dimensão é a dimensão da defesa dos valores tradicionais, que se refere à percepção de que os membros de outro grupo – o exogrupo - apresentam uma forma de agir incorreta e até condenável em busca da realização social. A segunda dimensão refere-se à acentuação das diferenças culturais, o exogrupo é percebido culturalmente muito diferente do seu próprio grupo – o endogrupo. A terceira dimensão refere-se à recusa em expressar sentimentos positivos, ou seja, à rejeição de expressões de simpatia e admiração relativa aos membros do exogrupo (Botas, 2010, p. 25).

Vala et al. (1999) demonstraram que o racismo flagrante exprime-se através de crenças sobre a inferioridade racial dos negros, e a percepção de que estes constituem uma ameaça e a mistura de “raças” é vista como indesejável. O racismo sutil, por sua vez, exprime-se através de crenças socialmente aceitáveis, estas se exprimem numa aceitação das diferenças culturais e simultaneamente na ideia de que os negros, e por que também não dizer os deficientes, não partilham os valores necessários a uma boa adaptação à cultura dominante. O estudo mostrou ainda que os principais preditores, tanto do racismo flagrante como do racismo sutil, são: a escolaridade, o etnocentrismo e o conservadorismo político (Vala et al., 1999).

Outro importante estudo sobre o racismo procurou compreender os processos cognitivos subjacentes à discriminação social, investigando para isso os efeitos de categorização e os efeitos de homogeneidade (Cabecinhas, 2002). Os resultados obtidos nessa investigação referem-se à demonstração do favoritismo endogrupal, dos portugueses, ao homogeneizarem todos os grupos nacionais africanos na categoria de “negros” ou “africanos”. Este fato empírico levou a autora a concluir que a homogeneidade percebida está fortemente relacionada com o racismo sutil, podendo ser enquadrada nos fenômenos racistas. Desta forma o racismo sutil surge como melhor preditor da percepção da variabilidade do exogrupo, assim quanto maior o nível de racismo sutil menor é a variabilidade percebida do exogrupo.

A diferença cultural é assim fonte para o ressurgimento de teorias racistas, dando abertura a este novo racismo e fazendo a passagem do racismo clássico ao racismo sutil ou simbólico (Vala et al., 1999). Este novo racismo, por vezes também denominado de racismo cultural, caracteriza-se por formas mais sutis e menos flagrantes de discriminação; onde a questão da raça é dissolvida nas questões sociais, fazendo do grupo caracterizado pela raça uma classe social, associada à exclusão social - e a não-pertença - e à pobreza. Desta forma, as diferenças culturais que são evidenciadas resultam de um tratamento desigual na sociedade – institucionalizado. Assim, tem-se o racismo institucional que promove uma representação social e transcreve as relações sociais em termos de raça e de práticas que promovem a dominação, e as suas vítimas continuam limitadas a setores econômicos menos valorizados socialmente, sofrendo de discriminações no emprego, na habitação e na educação (Botas, 2010, p. 30).

Vala et al. (1999) considera que hoje o racismo sutil encontra-se camuflado na expressão de “grupos étnicos”, sendo esta expressão “a semente de um novo racismo”. A percepção das diferenças entre os grupos humanos deixou de estar focalizada nas

características físicas ou raciais para passar a estar nas características comportamentais ou culturais, ou seja, passou-se de um processo de racialização para um processo de etnização, todavia permanece um sistema de naturalização da percepção da diferença. Nesse caso o preconceito aos deficientes não teria mudado, estaria acabando ou se transformando em algo ainda não visível já que não seriam eles vistos como um novo grupo étnico, mais estariam inseridos neles!?

Efetivamente, as classificações étnicas poderão apresentar-se como construções sociais que funcionam como forma de dominação, assumindo novas formas de racismo com base nas diferenças culturais dos grupos sociais (Vala et al., 1999). A sociedade democrática contemporânea é regulada pela noção da igualdade e tornou-se a exigência moral na qual todas as pessoas devem ser tratadas da mesma forma como cidadãos (d'Adesky, 2003, p. 2). Todos são considerados iguais em referência a qualidades constitutivas da natureza humana como a razão, a responsabilidade moral, a liberdade. Nesse sentido, e relacionando com a etnização a que se referiu anteriormente, a igualdade supõe que se considerem as pessoas diferentes – referindo-se aos deficientes - como equivalentes, mas não forçosamente idênticas, e de acordo com essa lógica, as desigualdades de condição social existem, devendo ser eliminadas ou corrigidas mediante um tratamento igualitário (Khoury, 2007, p. 3). Neste capítulo, partiu-se dos aspectos clássicos da psicologia social que estuda a questão do preconceito, evidenciando variáveis que podem interferir na sua gênese, entre elas o fenômeno do contato que será agora apresentado no capítulo seguinte como um dos elementos importantes na diminuição do preconceito em conflitos intergrupais. Seria o contato intergrupar a forma de trazer efeitos que resultariam em maior tolerância aos deficientes e diminuição do preconceito numa relação de diferenças culturais e sociais aceitáveis pela sociedade moderna?

Capítulo 3

Contato social: uma relação interpessoal e societal

Pensa-se, às vezes, que apenas por reunir pessoas sem distinção de raça, cor, religião ou nacionalidade, pode-se assim, destruir estereótipos e desenvolver atitudes amigáveis. O caso não é tão simples (Allport, 1954, p. 261). “Nos últimos anos, as organizações da sociedade civil que lutam pelos direitos de grupos minoritários têm obtido diversos avanços no que diz respeito a mudanças na legislação” (Torres et al., 2003, p. 1) que se refere à inclusão social dos deficientes e que coíbe manifestações de comportamentos e atitudes discriminatórias. Entretanto, interessa a psicologia social, responder a questão, referente à possibilidade de que essas ações não sejam suficientes para contribuir com a diminuição do preconceito social e inserção na sociedade. Entender as estratégias baseadas na teoria do contato pode abrir-se a novos horizontes.

Por isso, neste capítulo, inicia-se chamando a atenção a dois aspectos, a saber: a) a importância que o contato representa para a sobrevivência e bem estar do homem e os contatos sociais nas suas relações intergrupais; e b) a hipótese do contato e as poucas experiências da psicologia social com os deficientes.

3.1 Contato e Interação Social

Na tentativa de entender este “meio” onde o “contato” representa uma das necessidades psicológicas do ser humano, precisa-se compreender esta fronteira psicológica responsável em grande parte pela contenção de nossos atos, interessando-se pela relação de trocas do que é interpessoal, intergrupar ou societal de acordo com estes níveis de análise defendidos por Doise (1986). As fronteiras psicossociais, de acordo com Santos (2011), são as regras impostas pela sociedade, é a pressão social para que os indivíduos ajam de certa maneira ou que tenham em sua mente as suas limitações em sua sociedade. A presença deste limite pode ser determinada quando, em interação, uma mudança do estado de uma pessoa altera o estado de outra, onde o grau de interação corresponde ao grau de dependência

dinâmica, numa relação de troca vital onde ambos se transformam. Existindo uma forte sensação de “reciprocidade”, mas cada um prefere o seu próprio modo de vida. Quando esse sentimento de reciprocidade é firmemente estabelecido, fica aberto o caminho para a compreensão integrada e assim aceitar a inclusão de outros (Santos, 2011, p. 1).

Os contatos sociais são os primeiros degraus da associação humana, uma vez que a convivência pressupõe uma variável forma de contato, sendo, portanto, a base da vida social. Assim, pode-se categorizar os tipos de contatos. Certamente, características de personalidade são consideradas como um fator importante nos estudos sobre a hipótese do contato, mas não devem ser consideradas independentes da sociedade. O simples contato não é interação social, tem que haver mudança do comportamento grupal dos indivíduos envolvidos como resultado do contato e da comunicação que se estabelece. “Interação social é a ação social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contato. . . Pode-se dizer que a interação é a reciprocidade de ações sociais” (Nunes, 2007, p. 1). A interação compreende o processo de influência recíproca ou unilateral entre dois ou mais agentes sociais quando os agentes estão fisicamente próximos entre si - contato face-a-face -, em contato direto, ou quando há, de qualquer modo, a possibilidade de reação - contato mediado - por parte de todos os agentes envolvidos no processo. Na interação predomina a unilateralidade, realizada com a intermediação dos modernos meios de comunicação de massa é um eficientíssimo instrumento de dominação e manipulação, através da transmissão de crenças e valores, bem como da formação de opiniões e atitudes. “Nas sociedades estratificadas, a interação das camadas sociais entre si tende a ser só aparentemente solidária” (Nunes, 2007, p. 1).

Os sentidos viabilizam o contato psíquico (eu) e social (nós e os outros) e não se deve esquecer disso. O ser humano possui cinco sentidos: a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar. Na falta de um deles, os outros acabam sendo imprescindíveis no cotidiano. É o caso das pessoas com deficiência, que, com a falta de um ou mais, acabam buscando outras formas

de interagir com o mundo. A ideia aqui é salientar a relação de contato no espaço relacional entre os membros do endogrupo e do exogrupo, portanto, no seu aspecto psicossocial. As pessoas se reúnem com seus iguais e grande parte desta coesão automática se dá exclusivamente por conveniência, não havendo aí a necessidade de envolver-se com exogrupos, o que gera a segregação dos grupos humanos. Teorias são utilizadas para fundamentar o conceito teórico de contato, e a partir delas busca-se compreender por meio da hipótese do contato a dinâmica do processo de inclusão do deficiente nas relações grupais assimétricas cujo foco é o ambiente relacional da educação.

3.2 A Hipótese do Contato

A Hipótese do contato surgiu na década de 1950, nos EUA, quando no cenário se destacavam grandes conflitos de natureza racial. No capítulo 2, que fala do preconceito e os comportamentos de discriminação, discutiu-se também as primeiras microteorias psicossociológicas para sua explicação.

A hipótese da importância do contacto entre grupos em conflito ou entre os seus membros apoiou-se, originalmente, num pressuposto teórico simples, enunciado no quadro do estudo das *relações interpessoais* (Newcomb, 1956, 1961; Heider, 1958) e da *atração interpessoal* (e. g. Byrne, 1969): a atração decorre do grau de semelhança percebido entre dois indivíduos. (Monteiro, & Vala, 2000, p. 435)

A hipótese do contato sustenta-se na afirmação de que se pessoas de grupos diferentes passarem a estabelecer um maior número de contatos entre si, o grau de preconceito tenderá a diminuir substancialmente. Esta hipótese, aos nossos olhos, recebe um bom suporte empírico, entretanto, é importante a atenção para o que pode causar a distorção de duas variáveis com

importância decisiva: a circunstância em que ocorre o contato e as características dos participantes, e acima de tudo o status de cada um deles e as suas habilidades particulares.

Independente de tais circunstancias restritivas, admite-se que a realização de atividades cooperativas de grupos multiculturais produz mudanças em vários níveis, incluindo as atitudes relativas ao outro grupo, a intensificação do comportamento de ajuda às pessoas do outro grupo étnico, a redução dos conflitos e um acréscimo na participação de influência dos membros do grupo minoritário (Stephen, 1986). Entretanto, se estudos desta natureza tendem a depor a favor da viabilidade da adoção dessa estratégia, outros indícios não permitem este otimismo: muitas vezes a intensificação de contatos físicos pode acirrar os ânimos e levar à adoção de comportamentos discriminatórios (LabPsic, 2013, p. 23).

Nesse caso, a hipótese mais plausível de se adotar é o reconhecimento de que não será o puro e simples contato, por si só, que irá gerar transformações que possam levar à redução dos preconceitos, sendo necessário, adotar estratégias de contato relativamente complexas para que se possa obter algum sucesso na redução dos mesmos (Guerra, 2002, p. 239).

Na organização de contatos intergrupais, é interessante seguir uma postura moderada, independente de aceitar ou não essa perspectiva, reconhecendo a sua complexidade e destacando os pontos de interesse teórico e empírico, cujas regras poderiam ser:

1. Maximizar a cooperação e minimizar a competição entre os grupos;
2. O status de todas as pessoas envolvidas deve ser o mesmo;
3. Selecionar membros que possuam similaridade em dimensões tais como as crenças e valores;
4. Diferenças significativas no campo das competências individuais devem ser evitadas;
5. Os resultados devem ser compartilhados por todos os grupos envolvidos;

6. Oferecer um forte suporte institucional;
7. Os contatos intergrupais devem se expandir além dos limites da situação em que as atividades forem desenvolvidas;
8. Promover a individualização de cada um dos componentes do grupo;
9. Encorajar contatos mais profundos, sustentados através de uma postura mais aberta para as diferenças em relação ao outro grupo;
10. Os contatos devem ser voluntários;
11. O contexto em que ocorrem os contatos parece estar diretamente relacionado com a presença ou não de efeitos positivos;
12. Os contatos devem ocorrer em um número significativo de contextos e envolver o maior número possível de participantes de todos os grupos;
13. Deve-se utilizar número semelhante de indivíduos em cada grupo envolvido no contato (Stoer, 1986).

Para outros, como Ramos, Vala e Pereira (2008, p. 257), em diferentes tipos de contato podem produzir diferentes efeitos na forma como o preconceito se manifesta, por exemplo, o contato próximo, cooperativo e de igual status entre membros da maioria e membros da minoria - no local de trabalho - pode trazer resultados positivos, enquanto, formas mais causais de contato, facilitadas pela mera presença de membros das minorias, podem maximizar sentimentos negativos.

Aos olhos de Monteiro e Vala (2000), os diferentes grupos em contato permitiriam que os seus membros descobrissem que entre eles há mais semelhanças do que pensavam – a exemplo: nos sentimentos, nos valores ou nas atitudes. Essa descoberta, de acordo com a teoria de atração interpessoal, possibilitaria a compreensão mútua, e depois de contatos bem

sucedidos e repetidos, poderia permitir a criação de condições favoráveis à interação cooperante.

Quando os grupos de seres humanos se encontram, normalmente, passam por quatro fases sucessivas de relacionamento (Allport, 1954), ocorrendo progressivamente e com frequência, tendo seu início com um *simples contato* (1), que leva depois a uma *competição* (2) que em seguida dá lugar a *acomodação* (3) para finalmente chegar a *assimilação* (4). No entanto, esta evolução está longe de ser uma lei universal e nem é uma sequência irreversível. Seja ou não uma lei de progressão, certamente parece depender da natureza do contato que se estabelece (Allport, 1954, p. 262).

Na sua obra “*The Nature of Prejudice*” (1954), Gordon Allport afirmava que era necessário especificar em que condições o contato facilitaria a percepção de semelhança entre os membros dos grupos. Para preparar a averiguação dessas condições, “elaborou uma espécie de taxonomia dos fatores a estudar para viabilizar a hipótese do contacto” (Monteiro, & Vala, 2000, p. 436).

Gomes e Barbosa (2006, p. 85) dizem que não basta a presença dos deficientes em escolas regulares, excluídos em salas especiais, mas que sigam o princípio fundamental de que todos os alunos devem ser respeitados em suas diferenças e características, sejam elas quais forem. E, por isso, devem aprender juntos, independentemente de dificuldades ou limitações que possam ter, para que desenvolvam tanto conhecimentos acadêmicos quanto estratégias de convivência que amenizem suas limitações frente à sociedade, fortalecendo a amizade, o companheirismo, a colaboração e fundamentalmente a aceitação entre todos.

A tarefa de averiguar as condições do contato parece ser de enorme magnitude, ao que, Allport (1954) a fim de prever os efeitos do contato sobre as atitudes - pensou que idealmente deveriam ser estudadas - como as consequências de cada uma das variáveis que atuam tanto separadamente como em conjunto, daí, apontou uma lista de variáveis mostrando

a complexidade do problema. As variáveis apontadas por ele e não exauridas, compreende os aspectos: a) *quantitativos* - frequência, duração, número de pessoas envolvidas, variedade; b) *de status* - inferior, igual, superior; c) *vinculados com a função* – competitiva, cooperativa, subordinação; d) *de atmosfera social* - segregação/ igualitarismo, voluntário/ involuntário, real/artificial, percebido/ não percebido, típico/ excepcional, importante, íntimo/ trivial-transitório; e) *de personalidade* - preconceito-alto/baixo/médio, preconceito-superficial/conformista/enraizado no caráter, seguro/temeroso/ desconfiado, experiência prévia, força do estereótipo, idade, escolaridade, outros fatores; f) *áreas de contato* - casual, residencial, ocupacional, recreativa, religiosa, cívico e fraternal, político, atividade de boa vontade intergrupar.

Os resultados dos estudos efetuados no quadro dessa taxonomia apontam três fatores que, no nível de análise das relações intergrupais, seriam decisivos para a eficácia do contato na redução da tensão intergrupar: a paridade de status dos grupos, a comunalidade de objetivos a atingir e o apoio social/institucional envolvente (Monteiro, & Vala, 2000). Brewer e Brown (1998) apontam que as condições situacionais são fundamentais quando se trata de intervenções em contextos de antagonismo entre grupos. Os estudos realizados por Fritzsche e Jonas (2005); Hewstone et al. (2006) sobre os efeitos do contato intergrupar demonstrou que quando os interesses entre grupos são compatíveis ou complementares, as reações ao invés de negativas, tendem a ser positivas - tolerância, justiça, amizade.

Miles (2000, p. 13), Gomes e Barbosa, (2006, p. 86) e Vieira e Siqueira (2010, p. 8) apontam que, em diversas culturas e contextos, as barreiras para a inclusão escolar podem estar relacionadas às pessoas direta ou indiretamente envolvidas, à ausência de recursos financeiros e materiais, à falta de conhecimento e informação e às características do próprio contexto.

Pelo pressuposto da teoria da atração interpessoal, que sustenta a hipótese do contato, a percepção de semelhanças é essencial para gerar ou aumentar a atração entre as pessoas, afirma Monteiro e Vala (2000), no entanto, parece estar associada a importância da informação sobre o outro grupo, de modo a diminuir a ignorância que origina o preconceito negativo. Embora a questão da informação sobre o outro grupo deve ser relativizada, tanto as semelhanças como as diferenças são importantes para compreender os efeitos do contato, devido a outras causas, de natureza cognitiva e emocional - sobre as quais o contato não tem qualquer influência -, ainda reside a preocupação em que é muito fácil passar da constatação negativa da diferença, para a discriminação, com base na mera diferença categorial; e processos cognitivos limitem a reaprendizagem da relação uma vez que o sucesso do contato passa pela receptividade da informação.

Embora o efeito do contato pareça favorável, sofre uma limitação intrínseca, levando as pessoas a considerar como uma coisa natural a situação particular em que o contato ocorre, e falham completamente em generalizar a sua experiência. Nesse sentido Allport (1954) diz que se pode, por exemplo, encontrar vendedores negros em uma loja e lidar com eles como iguais, embora mantenha o preconceito; ou seja, o contato em igualdade de status pode levar a uma dissociação, ou a atitude altamente específica sem afetar a percepção e os hábitos do indivíduo. O cerne da questão parece ser que o contato deve transcender o superficial para ser efetivo e alterar o preconceito, e que somente o tipo de contato que leva as pessoas a fazerem coisas juntas, com os mesmos objetivos, pode resultar em mudanças de atitudes.

Atitude é uma variável-chave, diz Kuester (2000), para determinar o sucesso da educação inclusiva - *“Attitude is a key variable in determining the success of inclusive education”* (p. 88) - e pode ser definida como uma avaliação sumária - cognitiva e afetiva - de um objeto psicológico de tal forma que ele será considerado bom ou ruim, nocivo ou

benéfico, agradável ou desagradável, desejável ou indesejável (Gomes, & Barbosa, 2006, p. 87).

O princípio é claramente ilustrado no caso de uma equipe desportiva onde o objetivo é o mais importante, e a composição étnica da equipe é irrelevante. Cooperativa e solidariamente se esforçam para atingir o objetivo. Assim também, nas fábricas, bairros, condomínios, escolas, os interesses comuns são mais eficazes do que o simples fato de manter contato com status de igualdade. É também verdade que a solidariedade intergrupar pode ter seus limites, mesmo quando comungam dos mesmos interesses; e em situações extremas há limites até dentro de um mesmo grupo étnico.

Um dos fatores importantes para o sucesso da inclusão de um aluno deficiente é a interação deste com o professor. Entre as variáveis que influenciam as atitudes dos professores, a literatura científica tem se voltado para o tipo de professor, a natureza da necessidade especial, o gênero do docente, a experiência do professor, a experiência e o treinamento para trabalhar com deficiente, a presença de recursos necessários, o conhecimento sobre inclusão, o suporte familiar, atitudes em relação ao ensino em geral. Corrobora-se, como mostra ainda, mais a frente em nossa pesquisa, que atualmente uma das barreiras a serem transpostas pela política educacional inclusiva é a falta de recursos humanos habilitados para atuar nesta questão (Kuester, 2000, p. 89; Souza, 2009, p. 41).

A verificação empírica da importância da percepção de semelhança para facilitar a atração decorrente da tarefa de cooperação para atingir um objetivo desejável entre grupos, não tem sido linear, ao que “Sherif (1966) testou o efeito do contato cooperante na redução do conflito entre grupos de status idêntico, verificando a sua ineficácia na alteração dos estereótipos negativos e do comportamento de discriminação intergrupar” (Monteiro, & Vala, 2000, p. 439).

A equivalência do status na situação de interação corresponde a uma regulação social de nível situacional e a comunalidade de objetivos a uma regulação social de nível intergrupar, já o apoio social corresponde, a uma regulação social de nível institucional e que a hipótese do contato intergrupar não pôde deixar de ser considerada na redução do preconceito e da hostilidade (Monteiro, & Vala, 2000; Cabecinhas, 2002, p. 125). O efeito será muito maior se este contato contar com apoios institucionais, determinado por lei, costume ou um clima favorável, e desde que seja de uma espécie que leva à percepção humanística de interesses comuns entre os membros dos dois grupos (Allport, 1954, p. 281).

As pessoas normalmente pensam que conhecem os grupos minoritários, os homossexuais, os negros, os deficientes porque os encontram em muitos lugares. Mas os contatos casuais são suscetíveis de serem totalmente superficial. Onde o costume é a segregação, mesmo que disfarçada, os contatos são informais, ou estão firmes nas relações de subordinação ou superioridade. Allport (1954) diz indicar claramente que esse contato não afasta os preconceitos, mas pelo contrário parece provável que aumente - o fato do preconceito variar com a densidade numérica de um grupo minoritário apóia esta proposição - quanto mais contato, mais forte é o preconceito. Se examinar a situação perceptiva em um contato casual, teoricamente, todos os contatos superficiais que se faz com um membro de um grupo externo ao nosso, poderia fortalecer a “lei da frequência”, às associações mentais adversas que se tem - por associação de ideias, é provável que venha à mente uma lembrança de rumor, boato, tradição, ou estereótipo em que este grupo é conhecido, portanto, permite que o pensamento sobre o grupo permaneça em um nível “autístico” – não se comunica de maneira eficaz com o estranho, nem ele conosco.

Existem muitas maneiras de transmitir conhecimento sobre as pessoas e em contraste com os contatos casuais, a relação autentica faz diminuir o preconceito e a hostilidade. Se vê isso no ensino acadêmico nas escolas, nas quais muitos educadores acham que é melhor além

da transmissão de informações, procurar dar aos alunos uma experiência direta através de visitas técnicas (Roth et al., 2006, p. 15). Essa metodologia tem resultados para além do cunho prático dos conhecimentos transmitidos, mostrando que a experiência de viver e viajar juntos resulta em geral numa distancia social significativamente menor, porém uma relação mais estreita pode também depreciar uma pessoa, trazendo a luz defeitos reais de sua natureza. A relação pode não ser de forma perfeita, nem estar claro se o conhecimento provoca a amizade, ou se a amizade evita a aquisição de conhecimentos, o que é evidente é que há uma relação positiva. Conhecimento e familiaridade com membros de grupos minoritários contribuem para atitudes tolerantes e amigáveis. Neste ponto, segundo Allport, uma importante qualificação deve ser adicionada - o preconceito é refletido tanto nas crenças quanto nas atitudes.

Parece altamente provável que um maior conhecimento de um grupo minoritário conduz diretamente a um verdadeiro conjunto de crenças. Não se deduz que as atitudes vão mudar proporcionalmente. Alguém pode, por exemplo, aprender que o sangue “negro” não é diferente na composição do sangue “branco”, nem por isso aprendeu a gostar de negros. Ao que Allport (1954) conclui: contatos que trazem conhecimento e familiaridade são susceptíveis de gerar crenças mais sólidas a respeito de grupos minoritários, e por esta razão contribui para a redução do preconceito (p. 268).

Para Allport (1954), aqueles que têm contato mais próximo percebem menos diferença do que aqueles que são mais remotos. Indicando claramente, no caso do racismo, que brancos que vivem lado a lado com os negros da classe média em projetos sociais habitacionais, por exemplo, são, em geral, mais amigáveis, menos medrosos e estereotipados em suas opiniões do que os brancos que vivem segregados. Como em todas as generalizações, não é o simples fato de viver juntos, que é decisivo, mas é a forma resultante de comunicação que importa. Não se deve presumir que a habitação integrada

automaticamente resolve o problema do preconceito. No máximo, pode-se dizer que cria uma condição em que os contatos amigáveis e percepções sociais podem ocorrer.

Com relação ao contato profissional, os empregos que a maioria dos negros, e os membros de certos grupos minoritários ocupam, entre eles os deficientes, encontram-se nos mais baixos da escala ocupacional, implicando em baixa remuneração e status. Allport (1954) observa que os negros são geralmente não chefes, mas empregados; e que esse status diferenciado se acumula tornando-se um fator ativo na criação e manutenção de dados preconceituosos. No entanto, observou que entre estudantes universitários brancos percebe-se que nos empregos de igual nível ou superior aos mesmos estes tinham atitudes mais favoráveis. Igualmente se surpreende ao encontrar trabalhadores que conhecem os negros em cargos profissionais - médicos, advogados, professores - e que são muito menos preconceituosos do que aquelas que nunca encontraram os negros de classe ocupacional alta.

Aron e Loprest (2012, p. 116) observaram que salas de aula regulares são o cenário mais comum para o contato com os estudantes especiais em todas as faixas etárias, e os alunos mais velhos são mais propensos do que seus colegas mais jovens a gastar porções de seu dia de escola fora de suas salas de aula regulares, muitas vezes indo às salas de aula separadas para instrução especializada – onde se encontram os deficientes. Da mesma forma, alunos com deficiências de fala e linguagem, atraso no desenvolvimento, deficiências visuais e dificuldades de aprendizagem específicas são muito mais propensos a gastar grandes parcelas de seu dia em uma sala de aula regular, quando comparados com os alunos com retardo mental, deficiências múltiplas, ou o surdo-cego.

A missão oficial de quebrar a discriminação nos últimos anos tem sido buscada principalmente através da promulgação de leis, porém, elas não param automaticamente a discriminação. Pelo contrário, uma grande quantidade de “psicologia” é necessária para convencer os empregadores que seu negócio não irá sofrer, nem a sua organização ser

interrompida, por uma política de emprego mais liberal (Allport, 1954; Cabecinhas, 2002), como por exemplo, hoje, as cotas para deficientes. Uma lição aprendida é ser desejável a introdução dos trabalhadores de “grupo minoritário”, não só na parte inferior da escala de profissionais, mas nos escalões mais altos também. Curiosamente, quando a mudança é introduzida, sem levantar a questão para discussão, normalmente não há mais que uma onda de entusiasmo de curta duração, logo a nova política é aceita como uma coisa natural. Os recém-chegados são tolerados e respeitados, logo que seus méritos como indivíduos se tornam aparente.

Sem julgar os méritos relativos à técnica “democrática” e a técnica do “fato consumado”, Allport (1954) dá uma explicação dos mecanismos psicológicos envolvidos neste caso referindo que a maioria das pessoas tem uma atitude dupla com respeito a seus próprios preconceitos e que seu primeiro impulso é obedecê-los. Por que expor-se ao aborrecimento desnecessário votando em trabalhar, ou estudar ao lado de um negro, ou outro membro de uma minoria que não lhe agrada? Tal atitude é despertada muitas vezes por um traço de vergonha, tanto quanto é a competição limpa e autênticos valores de igualdade de oportunidades. É por esta razão que uma ação enérgica e direta que venha de “cima” é geralmente aceita depois de um período inicial de exaltação. O fato consumado é muitas vezes bem vindo se estiver em consonância com a própria consciência.

Com relação à paridade de status dos grupos, Monteiro e Vala (2000) surgem com a questão: os grupos devem ter status semelhante no contexto social amplo ou apenas na situação delimitada do contato? Esta autora responde citando que Allport (1954), Krammer (1950) e Pettigrew (1979) acentuaram a importância da igualdade de status dos membros dos grupos no quadro específico do contato, sustentando que a percepção de igualdade - de poder, de prestígio, de recursos - entre os grupos pode facilitar a atração entre os seus membros e reduzir os mútuos preconceitos.

Num contexto social mais amplo há quem defenda a igualdade de status além da relação delimitada pelo contato, por exemplo, os conflitos inter-raciais numa sociedade em que o racismo seja dominante, “as disparidades sociais entre os grupos são tão intensas que interferem em qualquer manipulação experimental restrita, anulando os seus efeitos” (Monteiro, & Vala, 2000, p. 437); ou seja, torna-se difícil induzir através do contato a semelhança desejável à redução dos preconceitos negativos e da hostilidade.

A hipótese de que o impacto da igualdade de status no contexto do contato restrito não depende apenas dos valores e representações dominantes do contexto amplo, mas pode ser conseguida mediante uma intervenção próxima sobre as expectativas mútuas em relação à interação. Pode-se até compreender o modo como os membros de grupos dominantes e dominados se posicionam na interação, se apoiar na teoria das expectativas, a qual o status social de um grupo se constitui como base do comportamento interacional. Porém a expectativa não é suficiente para que dominantes e dominados acreditem e esperem que seja igualmente capazes, o que mostra a complexidade do contato, e que, o mero contato entre grupos, sem a garantia de igualdade de status - real ou induzida - não facilita e ameniza os conflitos que os opõem (Monteiro, & Vala, 2000, p. 438).

Muitos grupos têm sido formados para combater o preconceito, no entanto, os membros são frequentemente demasiado ocupados e muito inexperientes para fazer muito, e acabam por deplorar o preconceito. Além dos grupos oficiais há centenas de associações e comissões de cidadãos organizados, mas a maioria deles não sabe como proceder, e depois de uma curta vida de futilidades muitos se dissolvem. Quando uma comissão não sabe que atitude tomar, a decepção dos resultados, a recriminação, pode sair de dentro da comunidade, e as consequências podem ser piores do que seriam antes. (Allport, 1954, p. 278).

Psicologicamente, para Allport (1954), o erro está na falta de objetivos concretamente definidos, onde o foco não é claro. Ninguém pode melhorar as relações a partir do abstrato.

Os contatos afetivos sem objetivos concretos não leva a nada, no máximo, ganham admiração mútua induzida artificialmente. O fato é que pessoas de diferentes grupos querem se unir e fazer alguma coisa para consertar a devastação do preconceito na comunidade, e isto é um bom começo. E nesse ponto o autor diz que a liderança eficaz é necessária. Criar situações para que os valores universais, muito semelhantes, entre os grupos propiciem o conhecimento, pode gradualmente evoluir para projetos comuns e esforço cooperativo, e então, fortalecer e implementar o contato afetivo.

Certas pessoas resistem às influências do contato. Allport (1954) através da investigação, realizada por P. H. Mussen (1950) lança luz sobre este assunto, e parece que transtornos pessoais demasiadamente profundos não permitem beneficiar-se de um contato em igualdade de status e de relações de familiaridade - eles ainda precisam do “bode expiatório”. O contato, como uma variável situacional, nem sempre pode superar a variável pessoal no preconceito, e isso é verdade, sempre que a tensão interna no seio da pessoa fica muito forte, muito insistente, para autorizá-lo a lucrar com a estrutura da situação externa.

É evidente a importância da distinção entre os níveis de análise entre comportamento interpessoal e intergrupal enquanto polos de um *continuum*, com características e consequências cognitivas e comportamentais específicas, as conclusões formuladas nesse contexto mantêm grande “instabilidade”, quando não ambiguidade (Allport, 1954). Monteiro e Vala (2000) relatam estar de acordo com Hewstone e Brown (1988) quando, a este propósito - interpessoal ou intergrupal -, dizem que:

Esta imprecisão terminológica é, na melhor das hipóteses, um descuido e, na pior, um elemento de confusão para quem queira decidir qual a melhor maneira de implementar um programa de contacto intergrupal. Este descuido, para além do mais,

esbate a distinção teoricamente importante entre os próprios conceitos de comportamento interpessoal e comportamento intergrupar. (p. 443)

Por outro lado, a deficiência não pode ser plenamente compreendida sem uma apreciação clara das políticas públicas e máquinas de inovação tecnológica no mundo moderno. O contato com as inovações tecnológicas são fundamentais para reforçar as suas capacidades e otimizar sua qualidade de vida. Na verdade, a natureza e a cadência de inovação técnica são susceptíveis de desencadear mudanças profundas no sentido da incapacidade para as crianças afetadas e suas famílias, particularmente o uso da tecnologia torna-se mais profundamente integrados nas tarefas comuns e rotinas da vida cotidiana para todos (Wise, 2012).

Em vista da carência de projetos que proporcionam preparação profissional aos professores, é compreensível a resistência por parte de muitos docentes quanto à inclusão escolar, pois, Basil (1995) indica que é imprescindível que os docentes dominem sistemas e técnicas que, somados aos recursos terapêuticos e educacionais apropriados, sejam aplicados para garantir um desenvolvimento do aluno. Porém, só se alcançará se houver mudança de atitudes e uma formação adequada dos professores que educarão esses alunos. Assim, Gomes e Barbosa (2006) constataam que, de modo geral, a inclusão escolar de pessoas com paralisia cerebral é vista pelos professores como uma ação muito mais “humanitária” do que realmente educacional. A proposta inclusiva, para muitos professores, leva em consideração apenas a possibilidade de interação social, visando muito mais ao “bem-estar” social destes alunos, desconsiderando as possibilidades de um real desenvolvimento cognitivo (Marques, Oliveira, & Santos, 1998).

Gomes e Barbosa (2006, p. 95) no item agrupado denominado contato com uma pessoa com paralisia cerebral, constataam dissonância nas atitudes dos docentes: ao mesmo

tempo em que se posicionam positivamente em sentir-se bem em contato com o deficiente, considerando-o ainda uma boa companhia, suas atitudes mostram-se negativas ao considerar a necessidade de se dispensar atenção diferenciada a estes alunos. De modo geral, constataram que as atitudes negativas estão mais relacionadas à atuação profissional, às metodologias de ensino e às deficiências e carências das práticas educacionais dos próprios professores. Em contrapartida, os itens relacionados às questões que indicam sentimentos e emoções, convivência ou contato, buscaram levantar os aspectos afetivos ou emocionais das atitudes dos docentes quanto à ação educacional inclusiva e apresentaram atitudes positivas. Estes resultados mostram a necessidade de se reformular a prática pedagógica da escola regular para que se efetive o processo de inclusão escolar.

Ressalta-se que a prática constante do contato intra ou interpessoal, dotará o professor de uma capacidade de autoanálise de suas práticas pedagógicas, seus impasses e dificuldades, auxiliando-o a converter-se em um bom professor, não somente para o aluno deficiente, mas para todos os demais (Basil, 1995). Para isto, é indispensável que estes profissionais revejam suas próprias percepções, sentimentos, crenças, valores, atitudes e comportamentos. Pelo exposto, parece que a hipótese de contato descrita é a melhor maneira de minimizar os conflitos das relações entre grupos, por isso a seguir a abordagem nos estudos se refere às minorias, em especial, os deficientes.

3.3 Experiências da Psicologia Social

Em um estudo quase-experimental, *“Effects of Contact on Children's Attitudes Toward Disability: A Longitudinal Study”*, realizado sobre os efeitos temporais, do contato intergrupar das atitudes das crianças não-deficientes em relação à deficiência, Maras e Brown (1996) realizaram um experimento com crianças de uma escola regular primária - uma escola comum, com apoio institucional - envolvida em um programa de integração com as crianças

de uma escola especial que atende crianças com graves dificuldades de aprendizagem - termo usado no Reino Unido para descrever “deficiência mental grave” ou “grave atraso”, intercambiável com “graves deficiências de aprendizagem”. *“These moves have important implications in terms of attitudes of nondisabled (ND) children toward children with disabilities (DIS) as a consequence of increased contact in schools”* (p. 2113).

Neste estudo, a hipótese principal era de que as crianças que participam do programa mostrariam atitudes mais positivas em relação a seus pares com deficiência do que os que não participavam. O estudo foi realizado ao longo de três meses e os dados coletados em três momentos. Os participantes foram cinquenta crianças, entre 8 e 10 anos, matriculadas em duas turmas diferentes, sendo vinte e oito meninas e vinte e dois meninos. Vinte e seis crianças de uma das turmas participaram do programa integrado constituindo-se no grupo experimental. Vinte e quatro crianças de uma segunda classe serviram de grupo controle. Vinte crianças com graves dificuldades de aprendizagem foram selecionadas para fazer parte do estudo. As crianças não deficientes foram pareadas por idade, sexo e outras características.

Três medidas foram utilizadas nesta pesquisa: categorização, medidas de afeto e avaliação, e preferência sociométrica. Os dados foram obtidos utilizando como estímulo fotografias de crianças desconhecidas, com e sem deficiência para provocar reações das crianças, e que foi denominado no estudo de estímulos padrão. As fotografias mostravam crianças com deficiências físicas sentadas em cadeira de rodas, crianças com deficiência auditiva usando prótese, e crianças com dificuldades de aprendizagem que tinha síndrome de Down. O objetivo da tarefa proposta era explorar como as crianças organizavam as suas percepções das crianças representadas nas fotografias - o estímulo padrão. As crianças foram orientadas a ordenar as fotografias da forma que quisessem. Cada matriz de similaridade representou a frequência total de um grupo de crianças – experimental e controle - em um ponto no tempo.

A experiência proporcionada pelo contato no programa de integração parece afetar significativamente a forma de como as crianças ordenam o seu ambiente social. Três medidas revelaram interações envolvendo a variável contato, foram elas: “duração”, “ouvir” e “pensar”. Pontuam-se abaixo algumas características da experiência:

- Os autores observaram o tempo das crianças do grupo experimental classificando as fotografias em dois momentos: um observando o gênero e outro observando a deficiência. E em um terceiro momento, mudava-se um pouco a imagem, na qual o sexo tornava-se menos saliente;
- O experimento permitiu de forma consistente a comparação do tempo utilizado pelas crianças controle, ao estímulo padrão, com o tempo gasto pelo grupo experimental;
- Fotografias de crianças com deficiência eram agrupadas mais rapidamente do que os sem deficiência. Na avaliação do grupo experimental nota-se um aumento acentuado no tempo utilizado no segundo momento e são significativamente mais elevados para deficiências de aprendizagem e deficiência auditiva; e houve, no terceiro momento, um aumento acentuado no tempo utilizado para as deficiências físicas. Enquanto no grupo controle, houve pouca diferença em relação ao tempo. Esta conclusão é particularmente relevante, pois são com as crianças com deficiência de aprendizagem e deficiência auditiva que os estímulos provocam as mudanças mais positivas e significativas;
- Nas crianças do grupo controle, a diferenciação clara entre não deficientes e crianças com deficiência permanece visível no terceiro momento, mesmo que não pareça diminuir ligeiramente no segundo momento;
- No grupo controle, sem contato, há pouca diferença na classificação das crianças com deficiência auditiva, dificuldades de aprendizagem, ou deficiências físicas;

- O efeito do tempo, com os não deficientes do grupo experimental, é consistentemente mais elevado do que os estímulos com as crianças com deficiência;
- O número de crianças do grupo experimental, aos estímulos – auditivo; dificuldades de aprendizagem, e deficiências físicas - são significativamente menores do que aquelas do grupo de controle no primeiro momento, mas maior no segundo momento;
- No terceiro momento - deficiências físicas - há pouca diferença entre as opiniões do grupo experimental e controle.

Em outras palavras as orientações sociais no grupo experimental foram significativamente mais positivas ao longo do tempo, enquanto o grupo controle apresentou pouca mudança. Ao discutir esses resultados, os autores apontam que eles demonstram alguns efeitos poderosos e consistentes do contato no contexto aplicado da educação integrada para crianças com deficiência. As crianças do grupo controle continuaram a usar as categorias de gênero e deficiência. Assim, depois de apenas três meses de contato estruturado e planejado com as crianças com graves deficiências de aprendizagem, as crianças do grupo experimental estavam usando a categoria de deficiência num tempo mais diferenciado, desativando os diferentes subtipos. Os dados de avaliação também foram interessantes ao longo do tempo, mostrando mudanças altamente significativas das atitudes no grupo experimental – refletidas na quantidade de crianças em algumas das medidas avaliativas, o que é um bom presságio para o contato integrado deste tipo. No aspecto intergrupar - embora, parcialmente - a preferência para crianças conhecidas e desconhecidas portadoras de deficiência foi mais altamente correlacionados no grupo experimental do que no grupo controle, mas no terceiro momento não houve diferença entre as correlações.

Neste estudo o número de crianças envolvidas no programa era pequeno, o trabalho colaborativo em que exerceu atividades foi cuidadosamente planejado e implementado, e há um forte sentido nas escolas sobre a importância da integração das crianças com necessidades educacionais especiais. Daí os autores concluem que crianças com deficiência devem ser integradas em suas escolas locais, e é provável que as atitudes usuais de crianças e professores terão, no futuro, um efeito sobre as crianças com deficiência com os quais eles estão tendo contato.

Maras e Bronw (1996) apontam que os resultados têm uma série de implicações importantes para os regimes e programas integrados. Idealmente as classes devem ser pequenas e de acesso físico tão fácil quanto possível. O pessoal não docente deve ser utilizado de forma eficaz para garantir que todas as crianças sejam devidamente apoiadas. Crianças com deficiência devem ser integradas em suas escolas locais. Sessões que envolvam contato integrado devem ser estruturadas e envolver tarefas de cooperação em que todos os participantes devem ter claramente papéis definidos. O resultado do trabalho sugere que para pesquisas futuras, as crianças e os professores devem estar bem preparados para a integração e ter acesso a informações básicas, juntamente com a oportunidade de fazer perguntas, e vice-versa para as crianças com deficiência e seus professores.

Em outro estudo sobre “*Effects of contact on thoughts about interaction with students who have a physical disability*”, de Amsel e Fichten (1988), publicado no “*Journal of Rehabilitation*”, cuja investigação explorou os efeitos do contato com as pessoas que têm uma deficiência física sobre o que pensam os estudantes sadios na interação com os seus pares com deficiência. Os resultados mostram (a) que os estudantes universitários que tiveram contato com indivíduos que têm uma deficiência física ficam mais confortáveis durante a interação e mais à vontade com os seus pares com deficiência e (b) que os alunos com e sem contato têm diferentes padrões de pensamentos sobre a interação com os

indivíduos desse tipo. Pessoas com contato anterior mostraram-se ter maior proporção de pensamentos positivo do que os indivíduos com pensamentos negativos que não tinham tido contato. As descobertas sugerem que o contato pode exercer seus efeitos benéficos, alterando os pensamentos que as pessoas têm na interação com indivíduos que têm uma deficiência.

Segundo esses autores, os estudos que exploram os efeitos do contato entre as pessoas sadias e aqueles que têm uma deficiência física têm fornecido resultados ambíguos, pois, enquanto alguns estudos (a exemplo, Minnes & Tsuk, 1986; Rondas e Neubauer, 1986) descobrem que o contato tem efeitos benéficos sobre as atitudes e comportamentos de indivíduos sadios, outros (a exemplo, Fichten & Amsel, 1986; Fichten, Compton & Amsel, 1985) não encontram nenhuma relação. Pensam que o contato, por si só, não parece ser um meio poderoso de promover mudança de atitudes, intercâmbio social, ou reduzir o preconceito e a discriminação. O objetivo de uma série de investigações tem sido a de explorar a interação entre características de personalidade e da extensão e natureza do contato. Para esses autores é importante analisar as variáveis que medeiam às alterações e os mecanismos pelos quais o contato exerce efeitos benéficos. Uma valorização dos mecanismos pelos quais o contato provoca mudanças é necessária tanto para uma melhor compreensão da dinâmica de atitude e mudança de comportamento, bem como para a concepção de intervenções de contato que maximiza a probabilidade de benefício.

Na argumentação de Amsel e Fichten (1988), os resultados desta investigação, em suas aplicações práticas, sugerem que o contato com pessoas que têm uma deficiência pode alterar a frequência relativa dos pensamentos das pessoas positiva e negativamente, e esta parece ser a verdadeira auto-referência dos pensamentos, e se esse é o caso, o contato pode ter efeitos benéficos quando oferece oportunidades para mudanças na natureza do pensamento que as pessoas sadias têm sobre as pessoas que têm uma deficiência. Para eles a ideia de ambiguidade pode ser atribuída a diferenças na extensão e tipo de contato estudado.

Eles argumentam que o melhor método para aumentar a compreensão, reduzir o preconceito, aumentar o conforto, e facilitar a interação entre as pessoas que estão sadias e aqueles que têm uma deficiência é ter mesmo status e um suporte de aproximação para o contato. Na área das relações entre iguais o contato pode não só promover o conforto durante as oportunidades de interação, mas também pode favorecer o pensamento positivo sobre o negativo desafiando os estereótipos, os equívocos, e aumentando as expectativas da auto-eficácia sobre a habilidade de interagir de forma eficaz.

Estes autores explicitam que existem muitas oportunidades em faculdades e universidades que favorecem o contato com status de igualdade entre estudantes sãos e seus colegas com deficiência, e citam que aqueles que estão tentando encorajar o contato devem assegurar que tais contatos incluam reciprocidade, que a relação não seja unilateral - o aluno sadio ajudando o aluno com deficiência, que só recebe, mas que grupo ou equipe de projetos exijam a colaboração, pois um “conjunto de cooperantes” é particularmente eficaz tanto na mudança de atitudes como encoraja a interação. Por exemplo, os alunos de um grupo de discussão ou projeto cada um poderia ser responsabilizado para uma parcela da tarefa do grupo. Amsel e Fichten (1988) completam dizendo: porque o contato prolongado parece ser particularmente eficaz na mudança de atitudes e comportamentos (Weinberg, 1978) e porque as interações mais longas estão relacionados com pensamentos positivos sobre a outra pessoa (Hope, Heimberg, Zollo, Nyman, & O'Brien, 1986), os grupos devem ser formado no início de cada ano letivo e deve continuar até o final do semestre. (p. 64)

Acima de tudo, os autores dizem que aqueles que trabalham para facilitar o contato devem assegurar o incentivo a mudanças do que pensam os estudantes tanto sobre si mesmos como sobre seus colegas com deficiência, e ampla oportunidade deve existir para os estudantes com incapacidade demonstrarem as suas competências e habilidades e não apenas as suas limitações. E também deve ser oportunizado aos alunos sadios estabelecer um senso

de domínio e desenvolvimento de forte crença na própria eficácia sobre sua capacidade de interagir de forma confortável e eficaz com os estudantes que têm uma deficiência. Além disso, as experiências de contato devem ser estruturadas para que os alunos vejam as semelhanças, e não as diferenças, entre si e seus colegas com deficiência. Os autores concluem que os resultados sugerem que na pesquisa sobre os efeitos dos programas destinados a promover a mudança de atitude e comportamento haja experiências que envolvam o contato entre indivíduos sadios e pessoas com deficiências, já que a proporção do pensamento positivo sobre o negativo pode ser um importante índice de mudança.

Nesta pesquisa que se acaba de relatar se vê o que ocorre na interação entre os membros de um grupo, a seguir em uma pesquisa com o título “*Relationships Between Intergroup Contact and Prejudice Among Minority and Majority Status Groups*” e apoiada pela *National Science Foundation*, Tropp e Pettigrew (2005) mostram que um maior contato intergrupar corresponde com menor preconceito intergrupar, embora pouco se saiba a respeito de como as relações entre o contato e o preconceito podem variar para com os membros de grupos minoritários e os de maior status. A pesquisa examinou diferenças em contato nas relações preconceituosas entre os membros da minoria e os grupos de status majoritários, utilizando dados de um estudo maior, meta-analítico, dos efeitos de contato no intergrupo. Resultados indicaram que as relações entre o contato e os preconceitos tendem a ser mais fraco entre os membros de grupos de status minoritários, e não entre os membros de grupos de status majoritários.

Segundo Tropp e Pettigrew (2005), em muitos anos de pesquisa tem-se mostrado que o contato intergrupar pode promover reduções nos preconceitos intergrupais, particularmente quando a situação de contato é estruturada de maneira a reforçar os resultados positivos, podendo ser visto em Allport (1954) e Pettigrew(1998). Enquanto estudos, longitudinal (Levin, van Laar, e Sidanius, 2003), experimentais (Wright et al., 2004), e meta-analítica

(Pettigrew & Tropp, 2006) demonstram evidências de que o contato intergrupar pode contribuir significativamente para reduzir o preconceito entre grupos. (p. 951):

Os autores salientam que do ponto de vista dos membros dos grupos de menor status, lembretes regulares de desvalorização do grupo pode tornar-se característica duradoura na relação intergrupar, enquanto membros de grupos de maior status julgam esses recursos menos relevantes para as relações intergrupais. Coerente com essa visão, dizem que outros trabalhos sugerem que as atitudes intergrupais de membros de grupos minoritários são muitas vezes baseadas na antecipação do preconceito do grupo majoritário, enquanto que as atitudes dos membros dos grupos majoritários tendem a ser baseados em seus próprios sistemas de crenças e valores. Portanto, é possível que o histórico de desvalorização iniba o grau do contato intergrupar associado a atitudes positivas intergrupais entre os membros de grupos de menor status, em relação aos efeitos que podem ser observadas entre os membros de grupos de maior status.

Os autores apontam que tradicionalmente, a teoria do contato intergrupar tem enfatizado a importância de estabelecer as condições ideais dentro da situação de contato, incluindo condições como status de igualdade, cooperação, objetivos comuns, e apoio institucional a fim de incentivar o desenvolvimento de atitudes positiva intergrupais, dizem que essas condições podem ser definidas e interpretadas de várias formas, e que os membros dos grupos de menor status, em relação aos membros do de maior status, podem estar menos convencidos de que tais condições tenham sucesso. Assim, mesmo quando são feitas tentativas para estabelecer as condições ideais na situação de contato, tais esforços podem não ser suficientes para garantir que o contato intergrupar irá promover resultados intergrupais positivos para membros de ambos os grupos. Em vez disso, pode ser que as condições ideais na situação de contato sejam particularmente eficazes na promoção de atitudes positivas intergrupais entre os membros de grupos de maior status, e menos eficaz na

promoção de atitudes positivas intergrupais entre membros de grupos de menor status. Especificamente, a pesquisa testou se as relações intergrupais entre contato e preconceito intergrupal diferem entre membros de grupos minoritários e os de maior status, e se os padrões de efeitos variam dependendo das condições da situação de contato. Foi previsto pelos autores que o relacionamento do contato preconceituoso seria mais fraco entre os membros de grupos minoritários, e não entre os membros de grupos majoritários.

Para a revisão meta-análise, Tropp e Pettigrew (2005) recuperaram estudos através de intensas buscas das literaturas de pesquisa múltipla, usando uma variedade de procedimentos: pesquisas psicológicas (PsychLIT, PsycINFO), sociológicas (SocAbs, SocioFile), ciência política (GOV), educação (ERIC), dissertação (UMI Dissertation, Abstracts), e periódicos de pesquisa geral (Current Contents) resumos até dezembro de 2000. Nessas pesquisas utilizaram 54 termos de pesquisa diferentes, desde palavras isoladas – por exemplo, “contato” - para termos combinados - por exemplo, “deficiência+contato”. Dentro de cada banco de dados, realizou três tipos de pesquisas, por palavras do título, palavras-chave, e “*subject*” para melhorar a probabilidade de acesso a todos os estudos relevantes com estes termos. Localizados estes relatórios, avaliaram a sua adequação para inclusão na meta-análise com base em quatro principais critérios: - primeiro, foram considerados apenas os estudos empíricos em que o contato intergrupal agiu como uma variável independente para prever preconceito intergrupal, incluídos aqueles que usaram manipulações experimentais para testar os efeitos do contato sobre o preconceito e estudos correlacional em que o contato foi usado como um correlato ou preditor de preconceito intergrupal; - segundo, incluídos somente estudos que envolveram e avaliaram resultados de contato entre membros de grupos claramente definidos. Assim, estudos que envolveram algum grau de interação entre membros de grupos diferentes, mas não examinou os resultados em relação aos membros do grupo, não foi incluído; essa regra assegurou o exame intergrupal, ao invés de interpessoal; -

terceiro, foi incluído apenas os que se envolvesse algum grau de real interação entre os membros dos diferentes grupos, esta regra excluí estudos que tentaram avaliar o contato com medidas indiretas, tais como informações sobre um *outgroup*, assim como casos em que os participantes foram divididos em diferentes grupos, mas sem nenhuma oportunidade de interagir; - quarto, para ser incluído, os desfechos tinham que ser recolhidos sobre os indivíduos, em vez de avaliado em um nível agregado, e algum tipo de dados comparativos tinham que estar disponíveis para avaliar a variabilidade no preconceito em relação ao contato.

Os resultados dessa meta-análise revelaram diferenças importantes na natureza de contato preconceituoso e relações entre membros de grupos minoritários e de maior status. Tomados em conjunto, sugerem que o foco tradicional em estabelecer as condições ideais dentro da situação de contato pode não ser suficiente para promover relações intergrupais positiva e estes resultados sugerem que os pesquisadores necessitam conceder maior atenção para as percepções e experiências que são susceptíveis de informar concepções dos membros do grupo nas suas relações intergrupais. Assim, pesquisas futuras sobre contato intergrupais devem considerar as condições da situação de contato e as perspectivas dos membros dos grupos envolvidos que podem contribuir conjuntamente com a previsão dos resultados de contato entre os membros de ambos os grupos.

Para tentar compreender e identificar os momentos e fases significativas do processo que ocorre no meio das relações intergrupais, e evidenciadas nas experiências relatadas, se abordará no próximo capítulo, como desenrola no tempo, as representações sociais, em termos do seu impacto, e se apropriará de sua teoria para o desfecho da inserção do deficiente nas relações educativas.

Capítulo 4

Representações Sociais: ferramenta para inclusão

Como e por que as pessoas, através da tecnologia, constroem e partilham determinados conhecimentos, visões de mundo e práticas, reconhecidas no interior de grupos e contextos específicos? Qual a influência da comunicação e a sua participação nas interações e na construção e legitimação dos sentidos? A condição subjetiva, geradora, participativa do sujeito individual e a necessidade de integrá-lo aos processos sociais que constitui e nos quais se constitui na multiplicidade de caminhos possíveis da produção de sentidos subjetivos, foram reconhecidas por Martin Baró, segundo Rey (2009), uma vez que:

O ser humano é uma realidade objetiva no âmbito de uma sociedade e, portanto, objeto e sujeito nas circunstâncias, produto e produtor de umas condições materiais, interlocutor e referente de umas relações sociais. Mas o ser humano também é uma realidade subjetiva, gerador de uma perspectiva e uma atividade e, portanto, produtor de uma história pessoal e social e produtor de uma vivência. (p. 142)

A Teoria das Representações Sociais - TRS pode ajudar a compreender alguns desses questionamentos, tendo em vista que pretende de uma forma geral, apreender, compreender e explicar o processo de construção no contexto da interação e da comunicação entre pessoas e grupos.

4.1 Representações Sociais: História da Construção da Teoria

Historicamente a TRS aparece na Europa, precisamente, em 1961, a partir da publicação de *“Psychanalyse: son image et son public”*, de Serge Moscovici. Oriunda da Psicologia Social contrasta com os estudos realizados na tradição americana, tida como o terreno onde floresceu a Psicologia Social. Embora G.W. Allport tenha considerado Auguste Comte como precursor da Psicologia Social, tem-se Émile Durkheim como fundador, pois a

partir dele Moscovici começa a reflexão sobre as representações. De início foi na América do Norte que evoluiu como uma subdisciplina da Sociologia, a partir daí a Psicologia Social se afasta desta na medida em que se aproxima mais da Psicologia. Credo que os fenômenos coletivos estavam orquestrados por leis distintas dos fenômenos individuais, quase todos os teóricos anteriores à Segunda guerra, classificaram os fenômenos humanos em dois níveis: o nível do individual e o nível do coletivo (Farr, 1998, p. 31).

Le Bon (1995), por exemplo, distinguiu indivíduos das massas, cuja visão sobre os fenômenos individuais e coletivos foi responsável pela posterior individualização da Psicologia Social, que passou a ter um terreno próprio. Para ele, a multidão é um conjunto de indivíduos, o que tornou possível individualizar o social. Já Freud (1907/1996), clinicamente e individualmente desenvolveu uma crítica psicanalítica da cultura e da sociedade, contrariamente a Le Bon, conseguindo interrelacionar cultura e formas de influência social - hipnose, psicoterapia, religião etc. - através da psicanálise, se destacando com a sua análise dos sonhos. Mead (1934), tal qual Freud, relacionou o individual e o coletivo em sua teoria, focando na importância da linguagem para a compreensão da especificidade do homem. Tanto Mead como Moscovici parecem entender, a partir de Durkheim, que individual e coletivo se relacionam e veem na Psicologia Social o meio de trabalhar entre os dois níveis.

O embate entre a consideração em separado ou de forma relacional entre esses dois níveis, gerou alguns posicionamentos. McDougall, ao publicar "*The Group Mind*", em 1920, sofreu ataques por parte de Floyd Henry Allport, que o acusou de conferir a outras entidades, e não ao indivíduo, a capacidade de agir. Ele considerava que o coletivo pode ser pensado a partir da utilização dos métodos utilizados para compreender o indivíduo.

Apropriando-se das formulações de Durkheim sobre representação social e representação coletiva, Moscovici diz que à Psicologia Social cabe o estudo das representações coletivas, daí originando o seu conceito de representação, que se constituiu

num ataque à Psicologia Social desenvolvida na América do Norte, pois ele se colocava contra a redução da Psicologia Social ao estudo do indivíduo ou, como F. Allport sugeria que o estudo do indivíduo automaticamente nos levasse a fazer inferências sobre o social. Assim como as formulações de Durkheim (1898) a respeito da constituição social do indivíduo influenciaram a teoria das representações sociais, as de Weber (1913) a respeito da importância do indivíduo como capaz de transformar a sociedade também foram muito importantes (Farr, 1998, p. 31-59).

Werba e Oliveira (2003) transcreveram a afirmativa: A Representação Social - RS - originou-se da Sociologia e da Antropologia, com Durkheim e Lévi-Bruhl, respectivamente, de acordo com Moscovici (1994a). Na época, e ainda hoje, chamam-na de Representação Coletiva e foi a base para, além da TRS, da teoria da religião, da magia, do pensamento místico, da linguagem de Saussure, das teorias infantis de Piaget e do desenvolvimento cultural de Vigotsky (Werba, & Oliveira, 2003, p. 104).

Para Farr (1998), a TRS é uma forma sociológica da psicologia social e quando Moscovici buscou compreender de que maneira a psicanálise é ressignificada pelos grupos populares fechados e especializados, ele, motivado para criticar os pressupostos positivistas e funcionalistas, desenvolveu os seus estudos das RS, porém não a conceituou por definitivo.

Afinal o que são as RS? Como se disse anteriormente, o conceito de representação social nasceu na Sociologia (Durkheim) e na Antropologia (Lévy-Bruhl), ambas forneceram os elementos decisivos para a elaboração dos suportes à Teoria das Representações Sociais. A importância dessa teoria para o conhecimento é que ela apresenta novas possibilidades de esclarecimento sobre a relação entre o sujeito individual e a sociedade. Moscovici (1981) a definiu como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a

versão contemporânea do senso comum. Em Oliveira e Werba (1998) vê-se que as RS são entendidas como teorias sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real.

Em um caráter mais conceitual, Jodelet (1984) afirma que a Representação Social designa um fenômeno de produção dinâmica, cotidiana e informal de conhecimento, um saber de senso comum de caráter eminentemente prático e orientado para a comunicação, a compreensão ou o domínio do ambiente social, material e ideal de um determinado grupo. Por essa razão, em vez de conceber a representação como o que se dá entre a percepção de algo e a formação de seu conceito, Moscovici a compreende como um processo que torna cambiável percepção e conceito; ambos se engendrando (Dalenogare, 2010; Sá, 2004; Silva, 2012).

Uma Representação Social define tanto o estímulo quanto a resposta que evoca. Para além de um simples guia para o comportamento, remodela e reconstitui os elementos do ambiente em que o comportamento se sucederá; dá a este seu significado e o integra a um sistema comportamental e relacional maior (Flath, & Moscovici, 1983).

Em síntese, as representações seriam sistemas de valores, ideias e práticas com uma dupla função: o estabelecimento de uma ordem que capacita os indivíduos de se orientarem e dominarem o seu mundo social e a facilitação da comunicação entre membros de uma comunidade por providenciar aos mesmos um código para nomearem e classificarem os vários aspectos de seu mundo e suas histórias individuais e grupais (Flath, & Moscovici, 1983; Uaciquete, 2011, p. 28). Guareschi e Jovchelovitch (1998) mostram a importância da interligação no processo cognitivo. Um dos elementos fundamentais da TRS é a interligação possível entre cognição, afeto e ação no processo de representação (Giongo, & Moura, 2008; Oliveira, & Werba, 1998, p. 106).

Para Torres et al. (2003), referindo-se a Doise (1986), representações sociais são princípios que organizam as variações sistemáticas dos posicionamentos individuais nos diversos elementos que formam o campo representacional. Essa definição introduz uma noção central ao conceito de representações sociais: a variabilidade das representações. A multiplicidade de conceitos (Jodelet, 1989; Vala, 2000) e de delineamentos metodológicos (Abric, 1994) das representações sociais, defendidos pelo próprio Moscovici (1988), permite considerá-las não como uma teoria acabada, mas como uma ampla abordagem inovadora no campo da Psicologia Social (Lacerda, Pereira, & Camino, 2002; Vala, 1993). Segundo Lopes, Neves, Pessoa e Pessoa (2010), a teoria das representações sociais foi uma tentativa de Serge Moscovici em redefinir o campo da psicologia social que se encontrava imerso em “paradigmas solitários” calcados na tradição behaviorista, visando estudar “o indivíduo, o pequeno grupo, as relações formais”.

4.2 Moscovici e o Estudo sobre a RS da Psicanálise

Para compreender o fenômeno das representações sociais, Moscovici utilizou o campo da Psicanálise como objeto de uma investigação na área da Psicologia Social e da Sociologia do Conhecimento, se concentrou na compreensão das representações, enquanto produto e processo social, interessado nas condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades. Foi um dos primeiros estudiosos a se utilizar de técnicas que ultrapassam a clássica análise de conteúdo, transformando-a na direção do que veio a constituir a técnica da análise do discurso, desenvolvida por Pêcheux (1938-1983) (Moussatché, & Pernambuco, 1994, p. 189). Não se interessando pela busca da coerência nos discursos analisados, pois considera que a lógica estabelece as leis do pensamento, sejam as do pensamento natural/social, sejam as do pensamento científico, portanto, renuncia às dicotomias derivadas do contraste lógica/não-lógica.

Nas observações preliminares, Moscovici apresenta sua tese de que, pelo menos no caso específico da Psicanálise, o fenômeno da absorção da ciência pelo senso comum, através da comunicação e da linguagem, não é, como se crê, uma vulgarização das partes de uma disciplina, mas sim a formação de outro tipo de conhecimento, adaptado a outras necessidades e obedecendo a outros critérios, num determinado contexto. Assim, ele teoriza uma inversão no processo de formação do senso comum, quebrando a “linearidade evolutiva” da construção social do conhecimento, anteriormente verificada, mostrando que o senso comum situa-se num nível de aprendizagem posterior ao da formalização científica. Esta inversão ocorre na medida em que a socialização do conhecimento implica a reelaboração das representações de um grupo social específico e restrito - o dos que produzem a ciência - por grupos sociais diversos, em âmbitos sociais mais amplos.

Ao descrever a metodologia utilizada na pesquisa empírica, enfatiza que tanto as representações sociais como as ideologias não costumam constituir-se em objetos de abordagens empíricas, o que implica a inexistência de metodologia específica para o domínio de pesquisa proposta por ele. Apoia-se nas técnicas de pesquisa de opinião e de análise de conteúdo, considerando ambas como “técnicas de observação”; trabalha com amostras representativas do conjunto da população parisiense; faz um relato minucioso da metodologia utilizada na análise dos dados; e levanta problemas metodológicos observados no decorrer da investigação. Moscovici mostra como se processa, socialmente, a passagem do conhecimento cientificamente produzido à representação deste no senso comum, busca circunscrever com rigor a noção de “representação coletiva” - proposta por Durkheim, para diferenciar o pensamento social do pensamento individual -, considerando a representação social como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função, entre outras, a orientação de comportamentos e a facilitação da comunicação entre indivíduos. Acrescenta que, como a representação possui essa função constitutiva da realidade, uma representação social é,

alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (Moussatché, & Pernambuco, 1994, p. 187). Assim, o ato de representar implica edificar uma doutrina que facilita a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os atos de um indivíduo ou de um grupo específico, o que faz do ato de representar um ato fundamentalmente político.

Para Moussatché e Pernambuco (1994), Moscovici discordando da concepção clássica dos fenômenos de representação, considera a representação como um processo que torna intercambiáveis a percepção e o conceito, uma vez que estes se engendram e se afetam reciprocamente. Para ele, a representação se configura da tensão entre o imaginário e o simbólico, a presença e a ausência do objeto, num espaço compartilhado pela resistência e pela propulsão. E, ainda estuda a relação entre os termos da expressão representação social e propõe uma análise em dois níveis - superficial (do produto) e aprofundado (do processo). No primeiro, a análise se dá em três dimensões - atitude, informação e campo de representação ou imagem. No segundo nível, a análise se dá sob a hipótese segundo a qual a representação é produzida coletivamente, buscando compreender as razões dessa produção, e distinguindo-a do nível da ciência e da ideologia. (p.188)

Através de uma análise fenomenológica, procura estabelecer as dimensões da realidade social que está associada à produção de uma representação social e caracteriza o estilo do pensamento natural, através da explicação de suas diferenças frente ao pensamento formal. Partindo da hipótese de uma polifasia cognitiva, faz uma síntese dos resultados obtidos na sua investigação sobre as representações sociais, e constata que o exame teórico o levou a distinguir dois de seus aspectos essenciais: a descrição dos processos de sua formação e o estudo do sistema cognitivo que lhe é próprio. Moscovici mostra que a representação social pode ser vista como uma situação social e como um sistema puramente cognitivo, buscando uma correspondência entre as duas leituras. Enquanto situação social, ela se define por 1) dispersão de informações, 2) pressão para a inferência e 3) focalização de grupos e

indivíduos, em relação a um centro de interesse. Enquanto sistema cognitivo, ela tem como atributos 1) o formalismo espontâneo, 2) o dualismo causal, 3) a preeminência da conclusão e a pluralidade dos tipos de raciocínio. Por isto, o autor defende a existência de uma pluralidade de sistemas cognitivos, determinados pela coexistência dinâmica de modalidades distintas de conhecimentos, correspondentes a relações definidas do homem e do seu meio. Assim, ele reafirma o fenômeno da polifasia cognitiva e recomenda que cabe à Psicologia Social debruçar-se sobre o estudo desse tema.

Moscovici em sua reflexão final, além de mostrar o rigor das análises quantitativas e qualitativas, destaca trechos de conceituações cuidadosas relacionadas à linguagem, à comunicação, à teoria, às relações sociais, à religião e à política. Descrevendo os processos básicos, por ele identificados, na construção de uma representação: o de “*objetivação*” - que designa a passagem de conceitos/ideias para esquemas/imagens concretas - e o de “*amarração*” ou “*ancoragem*” - responsável pela constituição de uma rede de significações em torno do objeto social e pela orientação de suas conexões com o meio social. Sintetiza o processo cognitivo de representação social, concluindo que esta é apenas um dos modos de conhecimento das diversas formas de racionalidade ou polifasia que acredita existir na cognição humana.

4.3 Processos Construtores das RS: Objetivação e Ancoragem

Afinal porque se constrói as RS? Ela remodela e reconstitui os elementos do ambiente em que o comportamento se sucederá; dá a este seu significado e o integra a um sistema comportamental e relacional maior (Flath, & Moscovici, 1983), tornando familiar o não familiar. Para assimilar o não familiar, dois processos básicos podem ser identificados como geradores de RS, o processo de ancoragem e objetivação (Reis, & Bellini, 2011; Werba, & Oliveira, 2003). Ancoragem é o processo pelo qual se busca classificar, encontrar um lugar

para encaixar o não familiar (Moscovici, 2003, p. 61). Já objetivação é o processo pelo qual se procura tornar concreto, visível, uma realidade. A objetivação tem analogia funcional com um sistema estrutural que comporta, organiza e otimiza um complexo de esquemas conceituais. Logo, o processo de elaboração de uma representação social é realizado por meio destes dois mecanismos. A objetivação designando a passagem de conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas, enquanto que a ancoragem, diz respeito ao enraizamento social da representação e de seu objeto. Ela se refere à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Nesse processo, há categorização, classificação e comparação a um paradigma já conhecido (Muis, & Carvalho, 2010, p. 201).

Sócio-cognitivamente a objetivação é procedida em três diferentes etapas: (1) seleção dos elementos a serem representados, operando-se uma espécie de enxugamento do excesso de informações, sendo o indutor o fato de que não é possível lidar com tudo do todo das informações captadas da realidade. Assim se faz a (2) delimitação dos temas e os envolvidos na produção de uma representação social fazem cortes na realidade (Bastos, Tenório, & Silva Jr., 2007, p. 5). Os critérios costumam ser as informações prévias possuídas e os valores compartilhados. Os fragmentos selecionados são re-agrupados em um esquema que se torna o núcleo figurativo da representação. Com isso, o objeto antes “misterioso”, depois de identificado é recomposto, passando a ser objetivo, palpável. O processo se (3) completa com a naturalização, na qual o esquema criado passa a ser incorporado pelos sujeitos que dele partilham como representando aquilo que é natural (Arruda, 2002; Bastos et al., 2007, p. 5).

O surgimento de situações novas leva esse sistema a reestruturar-se dinamicamente, e é essa absorção de novos conceitos, sob um modelo definido a partir dos conceitos antigos, que define o processo de ancoragem. Este modela heurísticamente a funcionalidade social das

representações, a sua constituição como um sistema de tipificação, explicação e avaliação de pessoas e acontecimentos (Ordaz, & Vala, 2002; Sá, 2002).

A objetivação origina a definição do núcleo central, uma vez que mostra um conceito como algo concreto. A ancoragem dialeticamente ligada à objetivação assegura as três funções fundamentais de uma representação: 1) incorporação do estranho ou do novo, 2) interpretação da realidade e 3) orientação dos comportamentos. A ancoragem explica o fato de as representações sociais não serem, necessariamente, consensuais, daí decorrendo a formação do seu chamado sistema periférico (Ferreira, 2005, p. 104; Silva Jr., 2006, p. 25), como se verá mais adiante ao falar do modelo de Abric.

A objetivação e a ancoragem compõem mecanismos para a formação e manutenção das representações sociais, as quais engendram um tipo especial de realidade, e constituem um meio pelo qual as relações de poder e as regulações sociais são percebidas, mantidas e modificadas (Muis, & Carvalho, 2010, p. 204). A objetivação e a ancoragem, conforme explicita Soares (2012), são compostas de três subdivisões cada uma. A primeira, viabiliza, lançando mão de critérios culturais e/ou normativos, a captação dos elementos informativos, extraídos dos meios de comunicação de massa, mantendo a coerência com o sistema de valores do grupo em que se acha inserido, visando elaborar uma espécie de referencial teórico-científico. A segunda constitui o núcleo central em torno do qual está toda representação, fornecendo a significação e a organização devida. A terceira traduz a materialização e a espacialização das entidades conceituais. Já as três fases da ancoragem, entendida como processo de solidificação da objetivação, visa garantir o novo, interpretar a realidade e orientar comportamentos, são: atribuição do sentido, instrumentalização do saber e enraizamento do sistema do pensamento. Na primeira, ocorre a aplicação dos moldes culturais à representação do novo a partir do já conhecido. A segunda torna a estrutura imageante da representação uma teoria da referência para a compreensão do mundo, a relação

indivíduo e meio ambiente é mediatizada pelo novo, convertido em instrumento útil na compreensão do mundo. Na terceira, processa-se a inscrição do novo, mediante a classificação, a comparação e a categorização, no seio do saber já existente que, por sua vez, produziu a representação (p. 2).

A ancoragem e objetivação enquanto meio é de importância fundamental na dinâmica das relações sociais e, segundo Abric (1994), responde a quatro funções: compreensão da realidade; definição de uma identidade social; guia para ação em comportamentos e práticas; avaliação da ação (Muis, & Carvalho, 2010, p. 205).

Quanto à edificação da conduta, a veiculação das representações sociais mediante à comunicação, ocorre por meio: 1) da “difusão”, 2) da “propagação” e 3) da “propaganda”. Para explicar a difusão, toma-se a *opinião* como modelo; para explicitar a propagação, toma-se a *atitude*, e para se esclarecer a propaganda, o *estereótipo* (Mazzotti, 2011, p. 60). Desse modo, a opinião reflete as convicções e avaliações pessoais a respeito de uma questão controvertida, podendo ser contraditória tendo em vista a fragilidade de sua organização; a atitude, entendido como a acomodação do novo ao já fixado, manifesta-se mediante uma série de reações e comportamento global, pressupondo uma organização mais complexa das mensagens; e o estereótipo é caracterizado pela tentativa de impor a concepção de mundo de um grupo a outro, cuja representação do objeto em questão é elaborada a partir da inadmissão da falsidade de uma das interpretações em conflito, sem questionar, porém, o valor de verdade do objeto (Soares, 2012).

4.4 Modelos de RS: Moscovici, Abric, Jodelet e Doise

Considerando as tensões entre os indivíduos e a sociedade, a TRS proporciona um melhor entendimento dos fenômenos sociais, diferenciando-se de outras teorias que estudam os indivíduos descontextualizados do mundo social no qual estão inseridos. Salienta-se por

abordar de maneira integrada as dimensões cognitiva, afetiva e social por meio do conhecimento e torna-se possível um entendimento mais adequado dos processos de constituição simbólica encontrados na sociedade inclusiva que se almeja (Silva Jr., 2006, p. 21).

Em 2009, a IV Conferencia Brasileira de RS, realizada na cidade do Rio de Janeiro, através de sua organização temática, “acredita que a Escola Brasileira de RS se estrutura, principalmente, em torno de três abordagens teóricas que se desenvolveram a partir da TRS: a abordagem processual, liderada por Denise Jodelet; a abordagem estrutural, liderada por Jean-Claude Abric e também conhecida como a Escola do Midi; a abordagem societal, liderada por Willem Doise, identificada nos meios acadêmicos como Escola de Genebra” (Almeida, 2009, p. 716). Complexo e multifacetado foi o que se tornou o campo de estudo das RS face as contribuições que se juntaram à orientação teórica inicial.

O modelo de Moscovici: Neste modelo original encontram-se conceitos importantes, que funcionam como princípios gerais e que oferecem uma estrutura de análise que permite detalhar o processo de construção de uma representação social, mas que não têm a pretensão de esgotar as possibilidades teóricas que este estudo suscita.

Cotidianamente, se relaciona, se comunica, se interage com diferentes pessoas e grupos em diferentes contextos. Compreende-se o que o(s) outro(s) diz (em), se é compreendido e, na maioria dos casos, não se necessita de esclarecimentos mais detalhados acerca do conteúdo comunicado, pois. . . as representações sociais sustentadas pelas influências da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais se liga uns aos outros (Moscovici, 2003, p. 8; Santos, & Silva, 2008, p. 12).

Nessa direção, o conhecimento coletivo é produzido através dessa interação entre os grupos de pertença e contexto social no qual encontram-se inseridos. O fato de se integrar a

um grupo e se estar engajado nos mesmos projetos específicos propicia para que a comunicação seja bem-sucedida, o que poderia não ocorrer em outras circunstâncias e/ou em outros grupos. Assim, validar as representações sociais faz parte de uma dinâmica social que busca garantir o lugar privilegiado dos grupos e que cumpre duas funções: (1) convencionalizar pessoas, objetos e/ou acontecimentos e (2) indicar, previamente, o que deve ser pensado acerca destes (Moscovici, 2003).

As convenções dão à representação: uma forma definitiva e as localiza em determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. . . mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequa exatamente ao modelo, se força a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser compreendido, nem decodificado (Moscovici, 2003, p. 34; Reis, & Marta, 2011, p. 10).

Quanto à estrutura das representações estabelecida por Moscovici (1981) é que esta se apresenta ao longo de três dimensões: informação; atitude e campo de representação ou imagem. Acerca de um objeto social a informação diz respeito a organização dos conhecimentos em um grupo. Já a atitude termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social. E, o campo de representação configura a ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado acerca de um aspecto preciso do objeto da representação.

Assim, quando se denomina uma pessoa – o deficiente - não se esta pondo em questão um simples nome, mas um conjunto de representações a respeito das atitudes, do caráter e da moral deste indivíduo e, conseqüentemente, indica-se o que se deve pensar a respeito dessa pessoa. Se esquecer da origem dessa representação, mais a torna natural e “quanto menos nós pensamos nelas, quanto menos conscientes somos delas, maior se torna a

sua influência” (Moscovici, 2003, p. 42). Por isso o contato a torna mais familiar e pensa-se menos a respeito da deficiência.

Este é outro ponto importante: as representações favorecem que se transforme o não-familiar em algo familiar, passível de ser compreendido. O não-familiar incomoda, assusta e intriga. Para a convivência, busca-se na memória pontos de ancoragem que nos permitam compreender o incomum de acordo com referenciais daquilo que é comum; o anormal sob o ponto de vista do dito normal. Parece que com alguns referenciais construídos ao longo de nossa cultura e história, se garante a ordem em nosso pensamento.

Para Moscovici (2003), não é apenas uma herança coletiva dos antepassados, que é transmitida de maneira determinista e estática. O indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela. Ele também tem participação na sua construção. As informações estarão sendo interpretadas e reorganizadas com base nas normas e nos valores dominantes de quem as transmitem e, em contrapartida, vão sendo, no processo de recepção, apropriadas e ressignificadas por indivíduos e grupos a partir de suas experiências e valores. Dessa forma, novos conhecimentos e sentidos são elaborados, novas “teorias” surgem servindo de referência para os indivíduos e grupos no seu processo de apreensão da realidade e de atuação nesta. Ao que parece existir uma contínua necessidade de re-constituir a forma de compreensão que origina o substrato das imagens e sentidos – o senso-comum, sem a qual nenhuma coletividade poderia operar.

O modelo de Jean Claude Abric: Em sua concepção, representação social é constituída de duas dimensões: a primeira compreende conteúdos, informações, atitudes, opiniões referentes ao objeto representado e a outra, a estrutura, a organização interna desses conteúdos, cuja função é normativa e introduz ponderação, avaliação, muitas vezes “obscurecida” pelo sujeito. Assim, todo elemento de informação é, então valorizado na representação, situado por e em função da atitude do sujeito. É nesse sentido que se pode

dizer que a representação é, não o reflexo do objeto, mas uma remodelagem da realidade em função das posições de quem a produziu (Abric, 1976, p. 108).

Cada elemento da primeira dimensão adquire significação em função de seu lugar na estrutura e da relação com os outros elementos, por sua vez, a estrutura organiza-se em dois sistemas: o núcleo central e o sistema periférico. Essa teoria proposta por Abric em 1976, entende que, dos elementos que compõem uma representação, nem todos têm a mesma importância, sendo alguns essenciais e outros secundários, uma vez que as representações possuem, de acordo com essa teoria, uma hierarquia interna. Os elementos mais importantes são organizados no chamado núcleo central, que confere à representação o seu significado, enquanto os de menor importância constituem o sistema periférico (Sá, 2002; Vergara, & Ferreira, 2007, p. 225).

Abric define duas dimensões essenciais do núcleo central – a dimensão funcional e a normativa. Uma dimensão funcional que, quando predominante, privilegia na representação os elementos diretamente percebidos como pertinentes para a eficácia da ação. Uma dimensão normativa, suscetível de privilegiar os julgamentos, estereótipos, opiniões, admitidas pelo sujeito ou grupo social no qual ele se insere (Abric, 1987, p. 119; Menin, 2007, p. 123).

Assim, há uma função normativa tanto no núcleo central - a de guardar o significado que o objeto representado deve ter -, como no sistema periférico - proteger a significação central da representação (Menin, 2007, p. 123). Os valores que compõem o núcleo central de uma representação são os que possuem o caráter prescritivo em relação ao comportamento dos indivíduos. Tais valores representam uma espécie de memória coletiva do grupo que compartilha da representação, desempenhando uma função de construção de significados consensuais que contribuem para uma maior homogeneidade do grupo. Caracterizam-se, também, por serem mais estáveis e resistentes à mudança e por não receberem influência

significativa do contexto social imediato, ou seja, por não serem normalmente influenciáveis por fatos recentes (Madeira, 2001; Sá, 2002).

De acordo com o tipo de relação do sujeito com o objeto da representação, uma das dimensões do núcleo central é mais predominante: a funcional, que representa as ações a se realizar; ou a normativa, que Abric define como a expressão de julgamentos, estereótipos, opiniões sobre os objetos. A representação, portanto, é um signo que manifesta a relação do sujeito com seu meio. No entanto, às vezes, o normativo se refere ao que é normal, mais frequente ou habitual numa população. Abric (1987) afirma que:

Os elementos mais centrais (isto é, aqueles cujo papel será mais determinante) são aqueles que correspondem à norma da situação tal como ela é percebida pelo sujeito. Se, por exemplo, a norma é de realizar uma tarefa, serão os elementos ligados a esta representação da tarefa que serão os centrais. Se a norma foi a de comunicar em grupo, são as dimensões da representação ligadas ao grupo que lhe serão substituídas. Assim, é a importância funcional do elemento que define seu lugar na representação. (p. 70)

Essa função normativa do núcleo central, explica a resistência à mudança que impõe às representações. Havendo alteração nas práticas relativo ao objeto, muda-se, primeiramente, o sistema periférico, e, somente se as práticas forem irreversíveis e perdurarem no tempo, as mudanças acontecerão posteriormente no núcleo central. Assim, o sistema central é estável, coerente, consensual e historicamente marcado. O sistema central, resistindo às mudanças e durando no tempo, tem suas origens num contexto global – histórico, social, ideológico – que está para além do contexto atual em que a representação é utilizada e que define normas e valores dos indivíduos e dos grupos num sistema social dado (Menin, 2007, p. 124).

Os elementos do núcleo central não são equivalentes e são organizados de maneira hierárquica; além do que, o contexto social influi na ativação dos elementos de maneira diferenciada como: a função do grupo social, as relações que ele mantém com o objeto e a situação que os sujeitos se encontram, podendo provocar ativação de elementos funcionais ou normativos. Como saber então qual dimensão, normativa ou funcional de um elemento da representação é preponderante? Alguns métodos se evidenciaram na identificação do status dos elementos de uma representação, como o método de Análise de Similitude de Flament (1981), que mensura as distâncias associativas entre elementos de uma representação; os métodos de Colocar em Xequê (Mise en Cause, 1989) ou de Indução por Cenário Ambíguo de Moliner (1993), o método de Esquema Cognitivo de Base, criado por Guimelli e Rouquette (1992) capazes de identificar o núcleo central e os elementos periféricos das representações (Menin, 2007, p. 127). No entanto, esses métodos por si, não indicam, diretamente se um elemento tem um caráter mais normativo ou funcional e sim evidenciam elementos da lógica natural usada pelos indivíduos ao construírem suas representações.

Diversos autores entendem ser o núcleo central o elemento essencial de uma representação, uma vez que é ele que determina o seu significado contribuindo, ao mesmo tempo, para sua organização interna. Como fatores essenciais na sua determinação estão a natureza do objeto e o sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo que expressa a representação social (Vergara, & Ferreira, 2007, p. 225).

É no âmbito do núcleo central que ocorre o processo de cristalização, solidificação e estabilização da representação, vinculando-se as ideias e mensagens que vão proceder à homogeneização, sendo mediadas pela realização de ações concretas que se apresentam resistentes às mudanças (Franco, 2004). Mudanças na representação social implica em alterações no núcleo central, o que não é frequente, pois requer alteração da estrutura, adicionando ou suprimindo elementos, e para isso, geralmente, são restritas a ocorrência de

eventos muito significativos, que levem de forma radical, o sujeito, a rever seus valores, expectativas e conceitos (Vergara, & Ferreira, 2007, p. 225).

Por outro lado, o “sistema periférico” abriga as diferenças de percepção entre os indivíduos envolvidos, suportando a heterogeneidade do grupo e acomodando as contradições trazidas pelo contexto mais imediato. É constituído dos elementos que estão em volta do núcleo central, que o indivíduo admite rever, negociar. É uma forma de defesa do núcleo central, permitindo o intercâmbio com outros grupos. Propicia, assim, a evolução da representação social, sem chegar a mudá-la (Madeira, 2001; Sá, 2002).

Vergara e Ferreira (2007), salientam cinco funções do sistema periférico: 1) A concretização do núcleo central por estarem ligados à realidade - compreensíveis e transmissíveis; 2) A regulação, frente às novas situações, pois possibilita adaptação ao contexto social; 3) A prescrição de comportamentos, já que são esquemas organizados pelo núcleo central, orientando a tomada de posição; 4) A proteção do núcleo central, uma vez que absorve as informações novas, preservando o âmago da representação; 5) A incorporação das características diferenciadoras de cada indivíduo introduz a história e às experiências pessoais de cada sujeito (p. 230). Por fim, “é a base comum, propriamente social e coletiva, que define a homogeneidade de um grupo através de comportamentos individualizados que podem aparecer como contradições” (Abric, 1994, p.28).

O modelo de Denise Jodelet: Neste modelo a própria autora sintetiza em seis perspectivas as principais linhas de estudo das representações sociais (Sá, 1998; Silva Jr., 2006, p. 18): Em uma primeira perspectiva, é dada ênfase à atividade estritamente cognitiva por meio da qual uma representação é construída pelo sujeito. A transformação dessa representação em social se dá a partir de duas dimensões: a de contexto e a de pertencimento. A segunda perspectiva é aquela que acentua os aspectos mais significativos da atividade representativa. O sujeito é considerado como um produtor de sentido, exprimindo na

representação o significado que empresta à sua experiência no mundo social. A terceira trata a representação como uma forma de discurso, decorrendo suas características da prática discursiva de sujeitos socialmente situados. A quarta abordagem leva em consideração de forma privilegiada a prática social do sujeito, pressupondo que as representações refletem as normas institucionais dadas pela posição ou pelas ideologias ligadas ao lugar ocupado pelo sujeito. A quinta perspectiva considera o jogo das relações intergrupais como sendo determinante da dinâmica das representações. O desenvolvimento das interações intergrupais é visto como fortemente influente nas representações que os membros têm de seu grupo e de outros grupos. A sexta abordagem é aquela que se caracteriza como mais sociologizante, fazendo do sujeito um portador de determinações sociais. A base da atividade representativa situa-se, nessa perspectiva, sobre a reprodução de pensamentos socialmente estabelecidos. Vergara e Ferreira (2007) reafirmam Sá (1998) e Arruda (2002) dizendo que “tais abordagens não são incompatíveis entre si, já que são todas provenientes de uma mesma matriz básica” (p. 229).

Ora, o mundo a nossa volta exige que se esteja sempre informado sobre ele, além de nos ajustar a ele, precisa-se saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver as dificuldades que se apresentam: é por isso que se cria representações (Jodelet, 2001). O homem está tão marcado pelas condições objetivas em que vive que é impossível ignorar duas condições: a do indivíduo e a dos elementos objetivos que se organizam nos espaços sociais em que ele vive, os quais constituem momentos objetivos implicados de múltiplas maneiras nos processos de subjetivação, sociais e individuais, que configuram os espaços da vida social.

As representações sociais, segundo definição clássica apresentada por Jodelet (1984), são modalidades de conhecimento prático orientado para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que se vive. São, conseqüentemente,

formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos - imagens, conceitos, categorias, teorias -, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

O modelo de Willem Doise: No entender deste autor, grandes teorias nas ciências humanas são concepções gerais sobre o indivíduo e/ou o funcionamento societal, que orientam o esforço de pesquisa. Elas devem, não obstante, ser completadas por descrições mais detalhadas dos processos que sejam compatíveis com a teoria geral, mas que podem também ser compatíveis com outras teorias (Almeida, 2009, p. 5; Doise, 1993, p. 161).

O grupo, liderado por Doise na Suíça, articula as RS com uma perspectiva mais sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. Evidencia o objetivo dessa abordagem conectando o individual ao coletivo, busca a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os meios de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais - interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais. Este grupo de Genebra sustenta que os conflitos sociocognitivos propiciado pela interação social é que a torna uma fonte de progresso cognitivo, ou seja:

Há um conflito sociocognitivo quando, em uma mesma situação [de interação social], são produzidos socialmente diferentes enfoques cognitivos para o mesmo problema. Em condições adequadas, a presença desses diferentes pontos de vista pode favorecer sua coordenação dentro de uma nova solução mais complexa, porém mais conveniente que qualquer dos enfoques prévios considerados isoladamente. (Doise, 1991, p. 15)

Os estudos experimentais acerca do conflito sociocognitivo, segundo Almeida (2009) “conduziram Mugny e Doise (1983) a elaborar o conceito de ‘marcação social’: uma tarefa cognitiva é marcada socialmente quando as respostas cognitivas implicadas em sua resolução estão impregnadas dos significados sociais que esta tarefa pode ter” (p. 720). De acordo com Doise (1991, p. 17) três aspectos definem a concepção de marcação social: 1. A marcação social define qualquer situação onde se dá uma correspondência entre as respostas que derivam das regulações sociais e as respostas que resultam da organização dos esquemas cognitivos; 2. para dar lugar a um desenvolvimento cognitivo, esta correspondência deve levar o sujeito a comparar efetivamente respostas de diferentes naturezas; 3. o mecanismo pelo qual a marcação social garante a elaboração de novas respostas cognitivas é o conflito sócio-cognitivo, ou seja, é a confrontação de respostas contraditórias que pode dar lugar a novas respostas. Ao se admitir esta ideia, pode-se considerar o desenvolvimento sociocognitivo como resultante, ao mesmo tempo, da apropriação da herança cultural e do questionamento de respostas que fazem parte dessa mesma herança. Com este conceito fica evidente como os estudos sobre as interações sociais deixaram suas marcas sobre os estudos experimentais do “desenvolvimento social da inteligência” (Almeida, 2009, p. 721).

A trajetória experimental de Doise seguiu um caminho que revela uma ruptura com os métodos experimentais tradicionais, como afirma: “o procedimento experimental, apoiado pelo paradigma experimental tradicional – que cristaliza os fenômenos quando são isolados das dinâmicas sociais mais complexas – tem tendência a ativar uma representação empobrecida da realidade social” (Doise, 1982, p. 27). A experimentação tradicional centra-se sobre os paradigmas e se esquece de seu contexto social. Seria o caso da experimentação limitar-se ao estudo de processos intra e interindividuais, sem que pudesse, ao mesmo tempo, examinar a articulação desses processos com as dinâmicas de natureza mais sociológica; particularmente à experimentação aplicada aos estudos das RS, as investigações de Doise

estiveram centradas nas relações entre grupos (Almeida, 2009). Nas palavras de Doise (1984, p. 26), para “estudar a articulação entre o psicológico e o sociológico, é preciso introduzir nos modelos explicativos as variáveis pré-existentes na situação experimental”.

No modelo de Doise, a abordagem societal pressupõe a integração de quatro níveis de análise no estudo das RS (Leal, 2012, p. 26). O primeiro focaliza os processos intraindividuais, analisando o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. O segundo centra-se nos processos interindividuais e situacionais, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais. O terceiro refere-se aos processos intergrupais, leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis. O quarto, o societal, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais. A proposta de análise das RS a partir desses quatro níveis pauta-se na noção de RS como princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais (Almeida, 2009, p. 729).

Doise (1993) considera que os estudos iniciados por Serge Moscovici (1961/1976), fornecem o quadro mais estimulante para se construir uma Psicologia Societal, fazendo sobrepor o estudo dos sistemas cognitivos, acessados no nível individual, no estudo dos sistemas relacionais e sociais. Doise (1972), apoiado no pressuposto de que “a representação entre grupos se forma através dos julgamentos dos grupos sobre os outros” (p. 206), vai mostrar, a partir dos estudos do estereótipo, da categorização e da polarização coletiva, “a necessidade e o interesse de se estudar as dinâmicas representacionais exatamente

onde elas se produzem, ou seja, no contexto das relações sociais, sendo estas justificadas e antecipadas por aquelas” (Almeida, 2009, p. 730).

O modelo tridimensional ou das “três fases” pressupõe uma hipótese específica para cada fase (Doise, 2003). A primeira é que há uma partilha de crenças comuns, entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social, visto que as RS se constroem em relações de comunicação que supõem linguagem e referências comuns àqueles que estão implicados nessas trocas simbólicas. Estudar as RS nesta fase significa identificar os elementos dessa base comum e a forma como eles se organizam, ou seja, tratar-se do campo comum das representações sociais. A segunda refere-se à natureza das diferenças, das heterogeneidades nas tomadas de posições em relação a um dado objeto de representação. Trata-se de explicar como e porquê os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com esses objetos de representação. Nesta fase, estudar as representações equivale a identificar os princípios organizadores das variações individuais. A terceira considera que as RS, além de exprimirem um consenso entre indivíduos, marcado por certas oposições individuais, são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. Elas se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição. Nesta fase, a ênfase do estudo das RS recai sobre a ancoragem das diferenças individuais.

Palmonari, Pombeni e Zani (2009) considera a abordagem denominada “o paradigma das três fases” – como uma das contribuições importantes de Doise e colaboradores (2001), sobretudo entre aqueles que visam uma elaboração teórica das RS. Para elaborar este modelo metodológico, Doise se inspirou na obra de Moscovici (1976), particularmente nas dinâmicas de comunicação - difusão, propagação e propaganda-, no interior das quais as RS são fabricadas. De acordo com Palmonari et al., segundo Almeida (2009, p. 727), o paradigma

das três fases pode ser interpretado como uma resposta crítica de Doise aos estudos que se concentraram na identificação dos elementos consensuais das RS.

Como afirma Doise (2001, p. 146), “entendimento comum, organização das tomadas de posição individuais, figuras de ancoragem . . . são estas as três fases que ritmam nossas pesquisas sobre representações sociais”. O modelo das três fases, em resumo, tenta traduzir, em um discurso articulado, àquilo que Moscovici disse: para apreender uma RS é necessário articular os estudos das dinâmicas das relações e da comunicação com o estudo dos processos psicológicos que as acompanham. Para apreender a especificidade do aspecto social das representações é necessário estudar a sua função na dinâmica das comunicações e das relações sociais. A proposta de análise tridimensional das RS encontra suporte nos métodos de análises de dados quantitativos, nos quais os questionários ocupam uma posição privilegiada, e as análises permitem identificar os eixos ou os fatores gerais que organizam uma representação social (Almeida, 2009, p. 732).

4.4.1 Críticas e considerações.

Segundo Soares (2012), uma observação crítica pode ser dirigida:

À concepção segundo a qual o novo, o desconhecido, é compreendido a partir do já familiar. Ora, sem considerarmos as dificuldades que envolvem a fugacidade e a subjetividade inerentes à noção de familiaridade, esta concepção sugere, antes de tudo, que os fatos familiares não requerem explicação. (p. 60)

Todavia, a História da Ciência sugere que a Ciência tem empreendido um tremendo esforço “para explicar as tempestades, o azul do céu, as semelhanças entre filhos e pais, os lapsos no falar e no escrever, as lacunas da memória e muitas outras coisa familiares”

(Hempel, 1979, p. 165). Às vezes, a História da Ciência está repleta de exemplos que ilustram isto, a Ciência não reduz o desconhecido ao conhecido, o não-familiar ao familiar, mas explica fatos conhecidos por meios poucos familiares e não-intuitivos que obtêm, porém, bom apoio em resultados cuidadosamente comprovados. É que a explicação científica requer o estatuto das leis, como elementos essenciais a uma explicação, e não a familiaridade de imagens e de associações (Soares, 2012, p. 61).

A partir do princípio de que as representações sociais são formas de conhecimento, Spink (1993, p. 300) as vê como uma vertente teórica da Psicologia Social que faz contraponto com as demais correntes da Filosofia, da História, da Sociologia e da Psicologia Cognitiva que se debruçam sobre a questão do conhecimento. E, situá-las na ótica da Psicologia Social implica discutir tanto aquilo que é compartilhado pelas demais disciplinas - e que a faz um campo transdisciplinar - quanto a contribuição específica da Psicologia Social.

Seria a RS diferente das outras teorias? A principal diferença é a dinamicidade e historicidade específicas, associadas às práticas culturais, reunindo tanto o peso da história e da tradição, como a flexibilidade da realidade contemporânea (Correa et al., 2007, p. 5), delineando as RS como estruturas simbólicas desenhadas tanto pela duração e manutenção, como pela inovação e metamorfose. Aceita a existência de conteúdos contraditórios - não descarta os conflitantes - o que a torna dialética, enriquecendo a compreensão do fenômeno.

Já as outras, como a teoria comportamentalista, a psicanálise - na visão social e humana - o social é visto como, ou pronto, ou como uma categoria de menor importância; e o humano, condicionado ou inconsciente; contrapondo a RS que busca construir coletivamente o social e o humano. De certa forma, também é compreensível que, a RS como um novo paradigma tivesse se preocupado em enfatizar mais as diferenças que os pontos de contato com outros conceitos ou teorias já estabelecidas (Mazzotti, 1994, p. 60). Hoje, uma vez consolidado, nada impede a integração de conhecimentos com outras áreas, cada uma se

beneficiando dos conhecimentos acumulados pela outra. Várias possibilidades de cooperação e de complementação já vêm sendo exploradas. Doise (1989), por exemplo, mostra que é possível adotar uma abordagem mais integrada das atitudes, articulando o estudo no nível do indivíduo à sua inserção em sistemas de natureza societal e às relações simbólicas entre atores sociais, sem se restringir a diferenças entre indivíduos, mas incluindo diferenças entre grupos e entre culturas. Estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as geram equivale a estudá-las como representações sociais (Mazzotti, 1994, p. 60).

E a ideologia, teria ela relação a se estabelecer com as RS? Oliveira e Werba (1998) dizem que se ideologia for definida como algo reificado, pronto e acabado, o sentido que Moscovici dá a ideologia, evidencia que as RS não podem ser identificadas com ela, exatamente pelo fato de serem dinâmicas e sempre passíveis de transformações. No entanto, a tendência, é definir ideologia pelo uso das formas simbólicas para criar ou manter relações de dominação, Thompson (1995), em outras palavras, é o sentido - entendido como formas simbólicas e, portanto construtos significativos, imagens ou palavras - a serviço de relações assimétricas, desiguais. Tomando então a ideologia como o uso de formas simbólicas para criar ou reproduzir relações de dominação, pode-se considerar que as RS, por serem formas simbólicas, podem ser ideológicas. Ao dizer que uma RS é ideológica precisa-se primeiro mostrar que serve em determinadas circunstancia, para criar ou reproduzir relações de dominação (p. 19).

Como a objetivação é formadora da imagem e estruturante, e, a ancoragem o enraizamento social da representação, conforme dito anteriormente o resultado é que depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão, o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal. Havendo, pois uma integração cognitiva.

Tais dimensões fornecem uma panorâmica de seu conteúdo e do seu sentido. Assim, o processo de constituição de uma representação se inicia com a tentativa de apropriação da

realidade pelo sujeito, que associa o objeto a ser representado às mais variadas noções provenientes das informações que se tenha sobre este. Aí, há o processo de construção de uma imagem - a objetivação -, envolvendo a comparação do objeto a paradigmas considerados apropriados, resultando no seu reajustamento. “A partir daí, os indivíduos ou grupos lançam mão de uma atitude social perante a representação, de forma alguma neutra, que atribui ao objeto valor positivo ou negativo” (Shimizu, 1998, p. 123).

Nesse contexto, pode-se afirmar que uma RS carrega em si o conceito de ideologia, pois são fenômenos psicossociológicos que envolvem leitura da realidade, contribuem para a produção de visões de mundo a serviço de valores, desejos, necessidades e interesses do grupo que a partilham (Mazzotti, 1994, p. 60).

Por outro lado, a gênese da vinculação entre RS e ideologia foi realizada pelo próprio Moscovici em seu estudo sobre a RS da Psicanálise (1978), nele descreve três fases da evolução dessa ciência: 1) a fase científica: da criação de uma nova teoria; 2) a fase representacional: que envolve a difusão através da sociedade e a criação de RS, 3) a fase ideológica: caracterizada pela apropriação da representação por algum grupo ou instituição e pela sua reconstrução como conhecimento criado pela sociedade como um todo e legitimado por seu caráter científico. Ou seja, Moscovici viu o caráter reificador da ideologia como discurso estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural e governada por leis impessoais. Além disso, afirmou que: “A Psicologia Social é a ciência dos fenômenos de ideologia - cognições e Representações Sociais - e dos fenômenos da comunicação” (Moscovici, 1999, p. 15).

Com a evolução da TRS, outros enfocaram os dois conceitos, como “Representação e ideologia - o encontro desfetichizador”, de Sawaia (1993), que mostra a relação entre o conceito de ideologia na perspectiva dialética-materialista e o conceito de RS, tal como reelaborado por Moscovici. Entre outras considerações, a ideologia coloca parâmetros entre o

que se pode e não se pode desejar, cria referências afetivas e atribuem necessidades. Mas esse processo não é automático e mecânico, ele é incerto e impetuoso, pois é singularidade, vivida por indivíduos que não são passivos, sentem, pensam, agem e relacionam-se (Sawaia, 1993, p. 80).

Outro estudo a ser destacado, é o apresentado por Guareschi e Jovchelovitch (1998) e intitulado “Eu não”, “o meu grupo não”: representações sociais transculturais da AIDS, de Hélène Joffe, em que a autora entrevistou 60 jovens sul-africanos e britânicos, heterossexuais e homossexuais. Mostra o resultado da pesquisa que as RS da Aids são formadas através da ancoragem a ideologias que já circulam em determinada sociedade, e através da objetivação da Aids em certos lugares, práticas e grupos. Ou seja, a autora mostra como as RS da AIDS se fundamentam em ideologias dominantes (p. 35).

É na e pela relação com o outro que os sujeitos buscam conhecer. É um mecanismo de inserção na comunidade, de partilha do sentimento de pertença a um grupo. É a partir do estranhamento da realidade que não se conhece que o entendimento sobre esta realidade se elabora e é compartilhada com outros sujeitos e se dissemina e se legitima na construção e modificação de visões de mundo e de posturas (Jovchelovitch, 2001).

Os diálogos produzidos se diluem às suas impressões já constituintes e se reorganizam de forma a construir novos sentidos, novas significações para a realidade sempre em processo de interpretação (Oliveira, Soares, & Sousa, 2011). A comunicação, em representações sociais, está no início e no fim do processo de conhecimento. Assim como diz Marková (2006) a comunicação é o meio pelo qual a informação é decodificada e após ressignificada, transformada e reinterpretada retorna ao meio social novamente por meio da comunicação.

As representações sociais sobre os núcleos de inclusão podem regular posturas de escolha ou não escolha por algumas instituições ou campi. Tais escolhas dependerão dos

valores simbólicos atribuídos a elas e da possibilidade de acúmulo de capitais simbólicos, econômicos e culturais que estas possam proporcionar no contexto educacional (Oliveira et al., 2011, p. 5)

4.5 As RS no Contexto Educacional

A perspectiva psicosociológica das representações sociais surge no momento de fortes críticas à Educação, que se fundamentava em uma psicologia que focalizava somente os fenômenos psicológicos sem considerar os determinantes sociais que modificavam as oportunidades de aprendizagem dos sujeitos (Souza, 2005). A pesquisa em representações sociais trouxe como efeito a possibilidade de novos caminhos teórico-metodológicos para as investigações sobre o campo educacional, a exemplo, os trabalhos das RS na educação do pesquisador Gilly (1989), que enfatizou: o estudo das representações no campo educativo e orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Além de esclarecer os mecanismos pelos quais os fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam nos resultados (p. 2).

Nota-se em Rodrigues (2006) que o estudo da TRS na Educação trouxe contribuições significativas, pois possibilitou uma compreensão mais sociológica da escola, dos processos escolares e educativos em si, de modo a explicitar os significados elaborados da situação de ensino, de seus atores sociais e de suas condutas. Para Gilly (1989), o campo educativo é privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais, esclarecendo o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. Assim, devem conduzir o pesquisador a uma perspectiva diacrônica de identificação dos esquemas socialmente dominantes. Concluindo, então, que “as representações sociais exercem o papel de preservar o equilíbrio e a coerência na prática e no

funcionamento do grupo” (p. 3). Rodrigues (2006) salienta que o trabalho de Gilly refere-se aos discursos construídos sobre a escola e as representações sociais, e que:

Estes discursos possuem elaborações que contribuem para um sistema de representações imersas em ideologias e pressões ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema educacional. . . O estudo das representações sociais no campo educativo tem conduzido a compreensão da organização dos pensamentos que envolvem as crenças, opiniões e informações dos atores sociais e educacionais. Isto tem possibilitado um novo olhar para os processos educativos que ocorrem no cotidiano dos espaços escolares. (p. 33).

Menin e Shimizu (2004) reforçado por Rodrigues (2006) compreendem que o estudo das RS tem sido uma alternativa teórica que tem possibilitado à educação análises da escola e de sua inserção social, no sentido de orientar os encaminhamentos metodológicos para a apreensão dos processos cognitivos, das atitudes e das práticas sociais da Educação.

O reconhecimento do papel dos meios de comunicação na formação e veiculação das representações sociais é recorrente nos estudos de muitos teóricos, sobretudo na educação. Jodelet (2001), por exemplo, comenta que a visibilidade das representações sociais, no dia-a-dia, se dá em múltiplas ocasiões, entre elas nas palavras e imagens veiculadas e as redes de comunicação influenciam, manipulam, solicitam mudanças e, portanto, são determinantes fundamentais na construção das representações. A observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões, circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, fixadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (Jodelet, 2001, p. 17).

Nada melhor do que um exemplo para ilustrar. Tome-se aquele apresentado por Musis e Carvalho (2010): contam uma história espanhola na qual os moradores descobrem que estão desenvolvendo cauda, a princípio ficam horrorizados e tentam escondê-la, mudam os hábitos. Até que um dia percebem que a cauda pode ter suas utilidades, abrir portas por exemplo. A moda pega e deixam de escondê-la, não sendo mais desagradável, passam a valorizá-la. No entanto, uma pequena parte da população é vista como esquisitos por não possuírem cauda, procuram disfarçar e passam a ter vergonha de não ter cauda.

Como a diferença aqui é vista na sociedade a história ilustra bem, mas também mostra o papel exercido pela cultura, pela educação, ao definir e redefinir constantemente aquilo que pode ser considerado normal ou desviante. Historicamente, esse julgamento passa de geração a geração, sob a forma de conhecimentos ou representações que orientam nossa prática social, de maneira dinâmica e sujeita a modificações. Esse dinamismo e essas modificações vêm afetando, na história da humanidade, “o modo de ver” as pessoas com deficiência (Muis, & Carvalho, 2010). Em *Psicología de las minorías activas*, Moscovici (1996) faz a seguinte observação:

Hay épocas mayoritarias, en las que todo parece depender de la voluntad del mayor número de personas, y épocas minoritarias, en las que la obstinación de algunos individuos, de algunos grupos reducidos, parece bastar para crear el acontecimiento y decidir el curso de las cosas. (p. 21)

Porém, Moscovici (1996, p. 23), chama a atenção para a existência de grupos minoritários que se definem negativamente ou até patologicamente contra grupos dominantes. Como característica determinante de um indivíduo ou grupo, em termos de interação social, papel, status e recursos psicológicos encontra-se, de um lado, sistemas

educacionais formais e informações; de outro, o meio. E nesse molde funcionalista, seja do grupo, seja do indivíduo, o comportamento visa assegurar a inserção no sistema e no ambiente social (Moscovici, 1996), implicando em uma padronização por um princípio hegemônico que, por sua vez, termina por ressaltar a diferença entre desviante e normal.

A educação da pessoa com deficiência tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para a inserção desse aluno no ensino regular – como se tratou no capítulo 1. Entretanto, isso tem sido feito sem as providências necessárias para um preparo adequado dos professores, forçando-os a trabalhar com as noções de normalidade e desvio, a partir apenas do senso comum (Muis, & Carvalho, 2010, p. 203). Moscovici (1996), contudo, chama a atenção:

La desviación no es un simple accidente que ocurre a la organización social – una manifestación de patología social, individual, en suma – sino que es también un producto de esta organización, el signo de una antinomia que la crea y que es a su vez creada por aquélla. (p. 26)

Apoiados nestas ideias salienta-se que inegavelmente a própria categoria desviante vem assumindo uma concepção ativa e esta, ao lado de movimentos coletivos - sociais -, tem potencializado uma nova concepção da deficiência. No aspecto educacional, a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular tem merecido destaque, visando a atender, ao máximo, a capacidade do aluno na escola.

Para Buscaglia (1993, p. 24), “grande parte da psicologia do deficiente é essencialmente psicologia social, fundamentada antes de tudo na interação com as outras pessoas no ambiente pessoal e próprio de cada indivíduo”. Nessa ordem de pensamentos, a teoria das representações sociais apresenta-se como suporte teórico adequado à investigação

da relação entre o individual e o coletivo e evidencia as elaborações dinâmicas e a comunicação entre as pessoas de um grupo (Muis, & Carvalho, 2010).

Por outro lado, percebe-se o quanto os impactos da nova tecnologia têm revolucionado a transmissão de informações, a difusão de conhecimentos científicos e a construção de universos simbólicos nos dias de hoje. Não há dúvidas de que a socialização dos conhecimentos científicos tem-se dado de forma ímpar. A incorporação de novos arranjos das dimensões espaço-temporais e da nova virtualidade, através das novas mídias, vem propiciando a formação de vetores de comunicação multimodais e interativos que integram modalidades sensoriais diversas; a formação de múltiplos e diferenciados grupos envolvidos na produção, disseminação e recepção dos conhecimentos científicos; e a formação de novos modos de pensamento e atribuição de sentidos.

Neste modelo comunicacional e educacional, mediado pelos avanços tecnológicos - a exemplo o *e-groups de discussão* dos NAPNEs - surge uma nova forma de escrita e, conseqüentemente de comunicação, que se (re)configura como um instrumento de mediação para a produção, a recepção e a significação do conhecimento: o hipertexto. Sua linguagem é uma tecnologia intelectual que tem influência na estruturação dos modos de expressão e na maneira de organizar o pensamento, substituindo os sistemas conceituais fundados nas ideias de margens, hierarquia, linearidade por outros de multilinearidade, nós, links e redes (Ramal, 2000, p. 25).

A concepção que predomina é a de descentramento, na qual uma infinidade de termos e pontos se encontram em contínua (re) produção e negociação de informações e sentidos, gerando novos discursos, sem regras fixas e sempre aberta a construções diferentes. Sobre isto, Levy (2000) aborda que as tecnologias digitais instauram um novo regime de circulação e de metamorfose das representações e dos conhecimentos. Diante dessas abordagens e na tentativa de oferecer um ensino qualificado, como foi dito na introdução, os professores

precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com todos os alunos de diferentes contextos sociais. Torna-se então, inevitável um processo de mudança profissional, onde os professores tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades numa atmosfera de coleguismo, colaboração e apoio de um aos outros, aprimorando continuamente seus conhecimentos. E o que dizer da inclusão dos alunos com deficiência?

A inclusão escolar deve ser um processo no qual haja o respeito às diferenças, onde se desvele os limites segregadores da padronização e homogeneização, no sentido de construir uma cultura na qual a diferença tenha espaço para expressar e interagir, aprendendo e ensinando, produzindo novas concepções e novos conhecimentos.

O processo de inclusão caracteriza-se pelo movimento feito pela sociedade a fim de adaptar-se para poder introduzir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades específicas e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Trata-se de um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Freire (1985, p. 19) afirma que: O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros.

Na tentativa de incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir da compreensão de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros, eliminando barreiras existentes para que as pessoas deficientes possam ter acesso aos lugares, serviços e a bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (Veríssimo, 2001, p. 1).

A inclusão, enquanto novo paradigma alavanca a escola, que com novas implicações educativas, deverá acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e culturais. O desenvolvimento das escolas inclusivas implica modificações substanciais na prática educativa, desenvolvendo uma pedagogia centrada no aluno e capaz de dar respostas as suas necessidades. A simples inclusão de alunos com deficiências em salas de aula no ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem, o ambiente deve proporcionar experiências e apoio educacionais adequados. Quando isto acontece, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades educacionais e sociais e de preparação para a vida na comunidade.

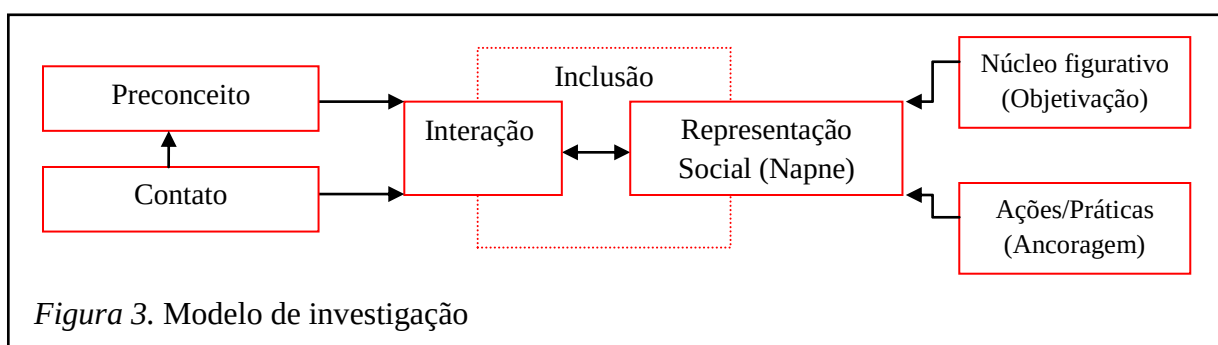
No que tange ao benefício das RS e do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação, pode-se afirmar que os seus recursos estimulam os estudantes a desenvolverem habilidades intelectuais além de contribuir para que alguns mostrem mais interesse. O enorme avanço na área da informática tem proporcionado recursos valiosos para deficientes e educadores, possibilitando mais uma ferramenta de acesso à informação e de apoio no desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e sociais. Resignificando a ancoragem e a objetivação nas representações sociais, e a existência desta tecnologia pode ser a chave para a inclusão.

Compreender a RS significa compreender o comportamento das pessoas e nos ajuda a entender as várias dimensões da realidade, quais sejam: física, a social, a educacional, a cultural, a cognitiva, e isso tudo de forma objetiva e subjetiva. Portanto, valioso e imprescindível. Daí buscou-se através do método exposto no capítulo seguinte conhecer o modo de como um grupo humano, os colaboradores nos NAPNEs, constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade desse grupo social, as representações que ele forma sobre uma diversidade de objetos ligados a deficiência ou não, tanto próximos como remotos, e

principalmente o conjunto de códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade.

5.1 Hipótese e Modelo de investigação

Para cumprir os objetivos, elaborou-se um modelo de investigação. A Figura 3 apresenta a ilustração do modelo. As setas indicam a relação hipotética entre as variáveis, com o entendimento de que o contato induz a um menor preconceito e a uma maior interação. Por outro lado, não há RS sem objetivação e ancoragem, e esta, em influência recíproca com a interação, possibilita a inclusão.



Considerando o contexto das relações intergrupais entre os NAPNE's no Brasil e as condições propostas por Allport (1954) e seguidores, para que o contato tenha influência positiva para a inclusão social, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- Quanto maior for a frequência do contato intergrupar, menor será o preconceito e maior a aceitação do diferente;
- Quando o preconceito é menor com uma aceitação maior, a interação tende a ser maior entre os grupos;
- Os NAPNE's como representações sociais procuram tornar a inclusão uma realidade ao buscar encontrar um lugar social para encaixar o diferente;
- Se a interação é proporcionada pelas ações dos NAPNE's - das representações - , então tem-se a inclusão em processo de efetivação. Logo,
- A influência dos Núcleos no processo da inclusão é maior quando há frequentes contatos intergrupais.

Tratou-se, o método, de um delineamento de caráter descritivo explicativo com abordagem quantitativa e qualitativa.

5.2 Participantes

Participaram deste estudo 118 integrantes – professores e administrativos - dos núcleos de inclusão do programa TECNEP/SETEC/MEC, denominados de NAPNE's, dos Institutos Federais brasileiro. Destes, 75,4% eram do sexo feminino, e 41,5% com idades entre 30 - 39 anos e com menos de 10 anos de atuação profissional (58,5%). No tocante a situação profissional, 92,4% eram servidores públicos efetivos, sendo 46,6% licenciados, 28% bacharéis e 25,4% com outras qualificações, incluindo mestrado e doutorado. Destaca-se que, em sua formação, 70,3% afirmam ter recebido preparação para o trabalho com deficientes.

A escolha dos participantes ocorreu de forma não probabilística acidental, tendo como critério o contato prévio, acessibilidade, disponibilidade e consentimento para participar na pesquisa.

5.3 Instrumentos e medidas.

Para a obtenção dos dados foi utilizado um questionário semi estruturado, elaborado pelo pesquisador a partir de Marconi e Lakatos (2003) e do Relatório Analítico Final do projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar [...] (Mazzon, 2009), contemplando aspectos relativos à atuação do NAPNE, particularmente sobre o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais; o apoio recebido; o grau de satisfação com as instalações e as principais dificuldades ou obstáculos enfrentados para que se cumpra a inclusão.

Tais variáveis foram mensuradas em escalas do tipo Likert de 5 pontos, nas quais os respondentes demonstraram o seu grau de concordância com os itens, e que em razão da distribuição das respostas obtidas, após análise foram transpostas para uma escala Likert de 3 pontos como se vê no questionário apensado. A variável “contato” foi operacionalizada por meio de escalas tipo Likert de 5 pontos nas quais os participantes eram perguntados acerca de seu contato pessoal com pessoas deficientes e se possuíam amigos ou parentes imediatos que interagem com pessoas deficientes. Os indicadores variavam de “nenhum contato” a “muitos, quase todos”. Posteriormente, os participantes eram convidados a apontar sua opinião sobre a escola inclusiva ser um projeto fácil ou difícil de se realizar, justificando sua resposta apresentando, no máximo, 3 razões. Logo após, os respondentes deveriam atribuir adjetivos que, em sua opinião, e na percepção da comunidade da sua instituição, melhor descrevem as pessoas com deficiência. Em seguida, utilizou-se a escala de distância social baseada nos estudos de Bogardus (1925). Esta medida versou sobre o grau de constrangimento experimentado em situações diversas envolvendo pessoas com necessidades especiais, como: ter um deficiente como chefe ou colega de trabalho e etc. Os índices variaram de 1 a 5, sendo 1 nada constrangido e 5 muito constrangido.

Um esclarecimento quanto a terminologia utilizada no questionário se faz necessário: utilizamos o termo “deficiente” ou “pessoa com deficiência” e não “pessoa com necessidade específica” por se tratar de um conceito em evolução, e assim reconhecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2011), como sendo o resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Por fim, foi apresentada uma questão versando sobre sua participação no e-Grupo do Tecnep (25. Faz parte do e-Grupo do Tecnep no Yahoo ou Gmail? Sim_ Não_) e um questionário sociodemográfico contemplando aspectos como: sexo, idade, situação

profissional, habilitações acadêmicas e região geográfica. Salienta-se que o questionário foi desenvolvido de acordo com o modelo de investigação e ancorado nas teorias do contato, das representações sociais e do preconceito considerando os componentes: inter e intragrupal.

5.4 Procedimentos.

Inicialmente, os participantes eram solicitados a colaborar com a pesquisa depois de alguns esclarecimentos quanto aos objetivos, ao voluntariado e ao anonimato das informações coletadas, reiterando também o direito a não participação, a necessidade em responder sinceramente a todas as questões ou à interrupção do preenchimento em qualquer tempo. Contribuíram com a pesquisa apenas aqueles que demonstraram voluntariamente disposição em participar. Destacou-se também que o material a ser utilizado respeitaria os preceitos éticos de anonimato das informações.

Os questionários foram hospedados em uma plataforma online oferecida gratuitamente pelo site “Google Doc” (www.google.com) que abriga formulários em formato digital (.html) e cujos resultados são armazenados em servidores por meio de uma planilha eletrônica (.xlsx). Por fim, embora não tenha havido um estudo piloto, realizou-se a verificação da funcionalidade online do instrumento, avaliando também a compreensão, adequação, duração e aceitação geral do instrumento e abordagem.

Utilizaram-se as palavras das respostas dos participantes da pesquisa, para a identificação dos atributos constituintes das questões de opinião. Os atributos gerados sofreram um primeiro tratamento em que foi levantada sua frequência pela ordem em que apareceram nas respostas. Esse tratamento foi proposto inicialmente por Abric (1984) e Vergès (2005) e visa criar uma distinção entre os atributos mais próximos e os mais distantes do Termo Indutor (as questões). Os mais próximos foram considerados como pertencentes ao Núcleo Central e os mais distantes foram localizados na Periferia.

5.5 Análise dos Dados

Os dados quantitativos foram processados pelo programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20, por meio de frequências e percentuais. Os dados de natureza qualitativa foram processados por meio do software Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations (EVOC), programa computacional desenvolvido por Vergès (2005). Tendo em vista os critérios de frequência e ordem média de evocação, foi possível identificar os elementos do núcleo central e núcleos periféricos das representações sociais que ajudam a compreender os efeitos do contato em relação ao preconceito.

Trata-se, o SPSS de um sistema de análises estatísticas e manuseamento de dados, num ambiente gráfico, em que a utilização mais frequente, para a maioria das análises a efetuar, se resume à seleção das respectivas opções em menus e caixas de diálogo. Contudo, o sistema dispõe de um editor de comandos, a que se pode recorrer a fim de realizar análises mais complexas e elaboradas. É um software aplicativo científico, estatístico para as ciências sociais de apoio a tomada de decisão que inclui: aplicação analítica, *Data Mining*, *Text Mining* e estatística que transformam os dados em informações importantes. O *Data Editor* faz testes estatísticos, tais como os testes da correlação, multicolinearidade, e de hipóteses; permite contagens de frequência, ordenar dados, reorganizar a informação, e serve também como mecanismo de entrada dos dados. Tem duas “perspectivas” (*views*), a *Data View* (onde ocorre a entrada dos dados) e a perspectiva das variáveis, onde pode-se selecionar o nome, tipo, número máximo de letras por célula (“*width*”), número de casas decimais, rótulo, largura da célula (“*columns*”), alinhamento dentro da célula (“*align*”), e caso se quer ou não que a variável seja nominal, ordinal, ou “*scale*” (“*measure*”). Na perspectiva das variáveis também se podem categorizar as entradas em rótulos (isto é onde o uso de duas letras pode

surgir em vez de palavras inteiras, na coluna “*Values*”) e marca entradas como inválidas (na coluna “*Missing*”).

O EVOC é um software prestante à análise de vocábulos. Sua tela de abertura apresenta o conjunto de programas a que ele submete as palavras para realizar as análises fatorial e de tipificação ou de agrupamento. Dos diversos quadros, que representam passos da análise, alguns se prestam a preparação e depuração do corpus. Efetuadas as análises iniciais, as subsequentes oferecem sugestões de categorização para os vocábulos, forma agrupamentos, analisa os valores de frequência, a ordem de evocação, calcula médias simples e ponderadas e fornece um quadro com quatro casas. A partir da combinação da frequência de citação e da ordem média de citação de cada atributo, busca identificar quais apresentam maior probabilidade de pertencerem ao Núcleo Central e ao Sistema Periférico. Trata-se, portanto, de uma ferramenta capaz de trazer rigor e abrangência às investigações voltadas ao campo das Representações Sociais. A seguir apresentam-se estes resultados da pesquisa e sua discussão.

6.1 Resultados

6.1.1 Dados sóciodemográficos

Conforme disposto na Tabela 1, observou-se, em relação à idade, que a faixa etária predominante foi entre 30 a 39 anos (49 participantes – 41,5%). Os demais respondentes oscilaram entre as faixas etárias de 20 a 29 anos (27 participantes – 22,9%), 40 a 49 anos (27 participantes – 22,9%), 50 a 59 anos (14 participantes – 11,9%) e mais de 60 anos (1 participante – 0,8%)

Tabela 1

Dados sociodemográficos da amostra

Variáveis	Frequência	%
Idade		
20 - 29 anos	27	22,9
30 - 39 anos	49	41,5
40 - 49 anos	27	22,9
50 - 59 anos	14	11,9
Mais de 60 anos	1	0,8
Total	118	100
Sexo		
Feminino	89	75,4
Masculino	29	24,6
Total	118	100
Região		
Norte	6	5,1
Nordeste	11	9,3
Centro-Oeste	24	20,3
Sudeste	35	29,7
Sul	42	35,6
Total	118	100

Verificou-se, quanto à variável sexo, a predominância do feminino (89 participantes – 75,4%) em relação ao masculino (29 participantes – 24,6%). Por fim, sobre a variável região, observou-se que a maioria dos participantes – 35,6% da amostra – declarou pertencer à região sul do país. O percentual das demais regiões foi, respectivamente: sudeste (29,7%), centro-oeste (20,3%), nordeste (9,3%) e norte (5,1%).

Tabela 2*Frequências e percentuais relativos à formação, situação e tempo de atuação profissional*

Variáveis	Frequência	%
Habilitações Acadêmicas		
Bacharel	33	28,0
Licenciado	55	46,6
Outra	30	25,4
Total	118	100
Situação Profissional		
Efetivo	109	92,4
Contratado	9	7,6
Total	118	100
Tempo de Atuação		
Menos de 5 anos	38	32,2
Mais de 5 anos e menos de 10 anos	31	26,3
Mais de 10 anos e menos de 15 anos	21	17,8
Mais de 15 anos e menos de 20 anos	14	11,9
Mais de 20 anos e menos de 25 anos	2	1,7
Mais de 25 anos e menos de 30 anos	9	7,6
Mais de 30 anos	3	2,5
Total	118	100

Em relação às habilitações acadêmicas, verificou-se que 46,6% da amostra possuem a licenciatura, seguido pelo bacharelado (28%) e outras habilitações (25,4%). Acerca da situação profissional, verificou-se a predominância de profissionais efetivos (92,4%) em relação aos contratados (7,6%). Por fim, sobre o tempo de atuação, a maioria dos participantes (32,2%) declarou atuar a menos de 5 anos. Os demais percentuais oscilaram entre aqueles com mais de 5 anos e menos de 10 anos (26,3%), mais de 10 anos e menos de 15 anos (17,8%), mais de 15 anos e menos de 20 anos (11,9%), mais de 20 anos e menos de 25 anos (1,7%), mais de 25 anos e menos de 30 anos (7,6%) e mais de 30 anos (2,5%).

Tabela 3*Frequências e percentuais relativos ao número de participante formados ou preparados para o trabalho com deficientes*

Recebeu alguma formação	Frequência	%
Sim	83	70,3
Não	35	29,7
Total	118	100

A partir da Tabela 3, observou-se que, quanto a formação profissional, 70,3% dos participantes afirmaram que receberam alguma preparação para o trabalho com deficientes. Ademais, 29,7% salientou não possuir qualquer formação ou preparação para o trabalho com pessoas deficientes.

Tabela 4

Frequência e percentuais relativos ao local onde o participante recebeu formação ou preparação para trabalhar com deficiente

Local onde recebeu formação ou preparação	Frequência	%
No seu curso de docente	6	5,1
Na prática diária	10	8,5
Outra (mestrado, doutorado)	18	15,3
No âmbito da formação continuada	23	19,5
Num curso de especialização	28	23,7
Não teve preparo para trabalhar com deficiente	33	28
Total	118	100

Para os que afirmaram receber alguma preparação (ver Tabela 4), foi perguntado os locais nos quais esta formação foi realizada. De forma geral, os índices obtidos oscilaram entre: curso docente (5,1%), prática diária (8,5%), outra (mestrado, doutorado) (15,3%), na formação continuada (19,5%) e em curso de especialização (23,7%). Aqueles que não obtiveram preparo para trabalhar com deficiente somaram 28% (33 participantes).

Tabela 5

Frequência e percentual de concordância com a redução da carga horária para os docentes de apoio educativo dos NAPNE's

Concordância com a redução da carga horária	Frequência	%
Não	23	19,5
Nem concordo nem discordo	16	13,5
Sim	79	67
Total	118	100

Por fim, os participantes foram perguntados acerca de seus posicionamentos sobre a redução da carga horária para os docentes de apoio educativo dos NAPNES. Como resultado,

os dados demonstraram uma posição majoritariamente favorável à redução, obtendo um índice de 67%.

6.1.2 Resultados relativos à utilização da internet e à participação em grupos virtuais.

Tabela 6

Frequências e percentuais dos participantes que utilizam da internet para se apropriar de conhecimentos a respeito de deficiência ou inclusão e os que fazem parte do e-Grupo do Tecnep no Yahoo ou Gmail

Utiliza a internet	Frequência	%
Sim	115	97,5
Não	3	2,5
Total	118	100
Faz parte do e-grupo	Frequência	%
Sim	83	70,3
Não	35	29,7
Total	118	100

Quanto à utilização da internet para se apropriar de conhecimentos a respeito de deficiência ou inclusão 97,5% dos participantes afirmou fazer uso desta ferramenta. Apenas 2,5% revelou que não emprega este método.

Tabela 7

Frequências e percentuais do que representa o e-Grupo para os participantes

e-Grupo	Frequência	%
Cooperativo	32	27,1
Informativo	32	27,1
Interativo	15	12,7
Soluciona as dúvidas	2	1,7
Normativo	1	0,8
Outra	3	2,5
Não fazem parte	35	28,1
Total	118	100

Acerca, de sua participação no e-grupo do Tecnep no Yahoo ou Gmail, 70,3% dos respondentes alegou fazer parte, destes 27,1% o representa como cooperativo, 21,1% como

informativo, 12,7% como interativo, 1,7% como solucionador de dúvidas e 0,8% como normativo.

6.1.3 Resultados relativos à percepção sobre o deficiente, à atuação do NAPNE, à satisfação com as instalações e ao apoio recebido dos gestores.

Os participantes foram convidados a escolher um item que melhor descreva sua opinião acerca de pessoas portadoras de deficiência. É importante salientar que, nesta questão, as respostas eram mutuamente excludente, não podendo haver duplicidade de opções. Na Tabela 8, é possível observar que 50% atribuíram uma visão positiva a estas pessoas, ressaltando suas qualidades e expectativas futuras e 34,7% não atribuíram quaisquer características. Os demais oscilaram, majoritariamente, entre “é uma boa companhia” (5,1%), “sente-se bem em contato contigo” (4,2%), e “não se adaptam em salas de aula regulares devido às suas características” (4,2%).

Tabela 8

Frequências e percentuais de como o participante vê um deficiente

Percepção sobre deficiente	Frequência	%
Tem suas qualidades, só precisa ser trabalhado	59	50
É uma boa companhia	6	5,1
Sente-se bem em contato contigo	5	4,2
Não se adaptam em salas de aula regulares devido às suas características	4	3,4
Incomoda em sala de aula	1	0,8
É um coitadinho (a) e esquisito	1	0,8
Deve frequentar escolas especializadas	1	0,8
Nenhum item acima	41	34,7
Total	118	100

Os dados obtidos demonstraram, com relação à opinião pessoal do participante sobre a atuação do NAPNE (ver Tabela 9), que 47,5% consideram que o desempenho dos núcleos é moderada, enquanto que 42,4% afirmaram que este desempenho mostrou-se fraco. Todavia, quando questionados sobre sua visão acerca da opinião da comunidade escolar, observou-se

que 40,7% dos respondentes afirmaram que a atuação dos núcleos é moderada e 51,7% classificaram as ações dos núcleos como fracas.

Tabela 9

Frequências e percentuais relativos à opinião pessoal e à sua opinião sobre como a comunidade escolar classifica a atuação do NAPNE nos processos de inclusão de alunos com deficiência

Avaliação	Opinião Pessoal	Opinião da Comunidade
	Frequência (%)	Frequência (%)
Fraca	50 (42,4%)	61 (51,7%)
Moderada	56 (47,5%)	48 (40,7%)
Forte	12 (10,1%)	9 (7,6%)
Total	118 (100%)	118 (100%)

Sobre a satisfação com as instalações verificou-se, com base na Tabela 10, que 55,1% dos respondentes afirmaram que as instalações da sua escola não satisfazem as carências dos alunos com deficiência. No outro extremo, aproximadamente 14,4% demonstraram total satisfação com as condições estruturais do núcleo.

Tabela 10

Frequências e percentuais da satisfação com as instalações existentes no atendimento aos alunos deficientes

Satisfação com as instalações	Frequência	%
Nada	65	55,1
Mais ou menos	36	30,5
Totalmente	17	14,4
Total	118	100

Na Tabela 11, é possível observar os resultados relativos à frequência do apoio (político, financeiro, material ou afetivo) recebido dos gestores da instituição. Os dados demonstraram que 50,8% dos participantes relataram que poucas vezes receberam algum tipo de apoio, e apenas 18,7% efetivamente afirmaram receber muito apoio.

Tabela 11

Percentuais da frequência do apoio (político, financeiro, material ou afetivo) recebido dos gestores da instituição

Apoio Recebido	Frequência	%
Poucas vezes	60	50,8
Algumas vezes	36	30,5
Muitas vezes	22	18,7
Total	118	100

6.1.4 Resultados Relativos aos Graus de Aceitação do Deficiente e Sobre as Condições, Dificuldades, Obstáculos e Benefícios Referentes ao Processo de Inclusão Escolar.

Com efeito, os participantes foram perguntados sobre suas percepções sobre os graus de aceitação, por parte dos docentes do Ensino Regular, de deficientes no âmbito escolar. Como pode ser visto na Tabela 12, verificou-se que, aproximadamente, 27,1% acreditam que os seus colegas professores não aceitariam as pessoas deficientes. Observou-se ainda que 44,9% dos participantes oscilaram nos itens médios da escala e 28% afirmaram que os docentes aceitariam muito pessoas com deficiência.

Tabela 12

Frequências e percentuais do grau de aceitação dos deficientes, na escola, por parte dos docentes do Ensino Regular

Grau de aceitação	Frequência	%
Nada	32	27,1
Mais ou menos	53	44,9
Totalmente	33	28
Total	118	100

A partir da Tabela 13, pode-se verificar que 49,2% da amostra não acredita que a escola reúna condições adequadas para o atendimento aos deficientes. No outro extremo, apenas 16,1% dos participantes afirmam que a instituição possui total condições para prestar o referido serviço.

Tabela 13

Frequências e percentuais relativos à percepção do participante sobre a escola reunir as condições necessárias à inclusão

A escola reúne as condições necessárias à inclusão	Frequência	%
Nada	58	49,2
Mais ou Menos	41	34,7
Totalmente	19	16,1
Total	118	100

Tabela 14

Frequências e percentuais dos graus de dificuldade do projeto da escola inclusiva

Grau de dificuldade	Frequência	%
Fácil	15	12,7
Mais ou Menos	50	42,4
Difícil	53	44,9
Total	118	100

Acerca dos graus de dificuldades atribuídos à concretização da escola inclusiva, observou-se que 12,7% pensam que a escola inclusiva é um projeto fácil de realizar. Os demais participantes, majoritariamente, vislumbram este projeto como de difícil realização (44,9%).

Dentre as principais justificativas referentes as dificuldades do projeto da escola inclusiva (Tabela 15), foram pontuados aspectos como: despreparo dos docentes, falta técnicos, recursos humanos, comprometimento, aceitabilidade, formação e equipe (30,5%), falta de apoio dos gestores, demais docentes, vontade, articulação entre docentes, comunicação/informação, incentivo/interesse (17,8%), falta de adaptações curriculares, material e equipamento adequado, cursos, metodologia, mudança de paradigma, sistema de ensino (10,2%) e preconceito em geral, mudança de paradigma, barreiras atitudinais, desencontro de informações (9,3%).

Tabela 15

Frequências e percentuais das justificativas face às dificuldades do projeto da escola inclusiva

Justificativas	Frequência	%
Despreparo dos docentes, falta técnicos, recursos humanos, comprometimento, aceitabilidade, formação, equipe	36	30,5
Falta: apoio dos gestores, demais docentes, vontade, articulação entre docentes, comunicação/informação, incentivo/interesse	21	17,8
Falta: adaptações curriculares, material e equipamento adequado, cursos, metodologia, mudança de paradigma, sistema de ensino	12	10,2
Preconceito em geral, mudança de paradigma, barreiras atitudinais, desencontro de informações	11	9,3
Falta infraestrutura, barreiras arquitetônicas, acessibilidade	9	7,6
Falta de aporte financeiro	8	6,8
Falta legislação precisa, falta política pública, dispositivo para cumprimento das leis	8	6,8
Rejeição, limitações da titulação, falta de prioridades	4	3,4
Demanda maior do que nossa capacidade, planejamento, falta de ação	3	2,5
Falta de convívio/cultural, debates intelectuais, participação familiar	3	2,5
Outra	3	2,5
Total	118	100

Sobre os índices relativos às mudanças, verificou-se, com base na Tabela 16, que 26,3% acharam que as “jurídicas/legislativas” são de difícil realização, já 37,3% dos participantes afirmaram que tais mudanças são fáceis de ser realizadas. No tocante as mudanças organizativas de gestão ao nível das escolas, observou-se que 49,1% dos entrevistados classificaram-nas como difíceis, no outro extremo, 21,2% as considerou de fácil realização. Em relação mudanças ao nível da natureza e estrutura do currículo, 50,8% dos respondentes avaliou tais modificações como de difícil realização, todavia, 17% ponderou que seria fácil concretizá-las. No que tange as mudanças de ordem ético-moral do docente e de outros intervenientes, observou-se que 63,6% ajuizou um grau de dificuldade elevado para

tais mudanças, já 16,1% pensaram que seria simples realizá-las. Para as mudanças na provisão financeira, foi obtido um percentual de dificuldade de 40,7% e um índice de 27,9% de facilidade.

Tabela 16

Frequência e percentual dos graus de dificuldades relativos as mudanças necessárias para que se cumpra a inclusão

Mudanças necessárias para que se cumpra o processo de inclusão de deficientes	Grau de Dificuldade			Total
	Difícil	Moderado	Fácil	
	Frequência (%)	Frequência (%)	Frequência (%)	
Mudanças jurídico-legislativas que garantam os direitos previsto	31 (26,3%)	43 (36,4%)	44 (37,3%)	118 (100%)
Mudanças organizativas de gestão ao nível das escolas	58 (49,1%)	35 (29,7%)	25 (21,2%)	118 (100%)
Mudanças ao nível da natureza e estrutura do currículo	60 (50,8%)	38 (32,2%)	20 (17%)	118 (100%)
Mudanças de ordem ético-moral do docente e de outros intervenientes	75 (63,6%)	24 (20,3%)	19 (16,1%)	118 (100%)
Mudanças na provisão financeira	48 (40,7%)	37 (31,4%)	33 (27,9%)	118 (100%)
Mudanças no modelo de apoio educativo	46 (39%)	50 (42,4%)	23 (18,6%)	118 (100%)
Mudanças na informação pública para combater o preconceito	48 (40,7%)	43 (36,4%)	27 (22,9%)	118 (100%)
Mudanças no modelo de formação de docentes do ensino regular	73 (61,8%)	21 (17,8%)	24 (20,3%)	118 (100%)
Mudanças na filosofia da educação	64 (54,2%)	32 (27,1%)	22 (18,6%)	118 (100%)

Em relação às mudanças no modelo de apoio educativo, 39% dos participantes atribuiu graus de complexidade para tais modificações, no outro contínuo, 18,6% avaliou como simples de se realizar. Sobre as mudanças na informação pública para combater o preconceito 40,7% percebeu que tais ações são de difícil realização, já 22,9% dos participantes afirmou que as mudanças são fáceis de ser realizadas. No tocante as mudanças

no modelo de formação de docentes do ensino regular, obteve-se um percentual de dificuldade de 61,8% e 20,3% de facilidade. Por fim, as mudanças na filosofia da educação alcançaram um índice de dificuldade de 54,2% e um grau de simplicidade de 18,6%.

Tabela 17

Frequências e percentuais referentes aos graus de dificuldades relativos aos principais obstáculos à inclusão

Obstáculos à Inclusão	Grau de Dificuldade			Total
	Difícil	Moderado	Fácil	
	Frequência (%)	Frequência (%)	Frequência (%)	
Barreiras arquitetônicas	47 (39,8%)	30 (25,4%)	41 (34,7%)	118 (100%)
Legislação	37 (31,4%)	29 (24,6%)	52 (44,1%)	118 (100%)
Deficiente formação do docente de apoio educativo	74 (62,8%)	23 (19,5%)	21 (17,8%)	118 (100%)
Deficiente formação do docente do ensino regular	80 (67,8%)	17 (14,4%)	21 (17,8%)	118 (100%)
Dificuldade na articulação entre o docente de apoio educativo e o docente de ensino regular	68 (57,6%)	27 (22,9%)	23 (19,5%)	118 (100%)
Falta de provisão financeira	49 (41,5%)	42 (35,6%)	27 (22,9%)	118 (100%)
Falta de técnicos	69 (58,5%)	39 (33,1%)	10 (8,4%)	118 (100%)
Falta de equipamento pedagógico-didático adequado	63 (53,4%)	36 (30,5%)	19 (16,1%)	118 (100%)
Preconceitos da sociedade	70 (59,3%)	30 (25,4%)	18 (15,3%)	118 (100%)
Falta de preparação do órgão de gestão da escola	76 (64,4%)	22 (18,6%)	20 (16,9%)	118 (100%)

A partir da Tabela 17, é possível observar que, dentre os principais obstáculos ao processo de inclusão escolar classificados como mais difíceis destacaram-se: deficiente formação do docente do ensino regular (67,8%), falta de preparação do órgão de gestão da escola (64,4%), deficiente formação do docente de apoio educativo (62,8%) e preconceitos da sociedade (59,3%). Neste íterim, como obstáculos vislumbrados como mais fáceis, foram destacados: legislação (44,1%), barreiras arquitetônicas (34,7%) e falta de provisão financeira (22,9%).

Os respondentes foram perguntados sobre seus posicionamentos em relação aos benefícios da presença de deficientes na sala de aula (Tabela 18). Da amostra, 3,4 % dos participantes afirmaram que tais presenças não trazem benefícios, todavia, 87,3% acreditam que a convivência com pessoas deficientes no ambiente escolar promove algum tipo de benefício.

Tabela 18

Frequências e percentuais do que pensam os participantes acerca dos benefícios da presença de deficientes em sala de aula

Benefícios da presença de deficientes em sala de aula	Frequência	%
Nada	4	3,4
Mais ou menos	11	9,3
Totalmente	103	87,3
Total	118	100

6.1.5 Resultados relativos ao contato com pessoas deficientes.

Sobre o contato direto, verificou-se, a partir da Tabela 19, que apenas 2,5% revelou nunca ter tido contato, 42,4% dos respondentes afirmou estar em contato por poucas vezes, 22,9% por várias vezes, 15,3% em muitas ocasiões e 16,9% por muitíssimas vezes.

Tabela 19*Frequências e percentuais do contato direto dos participantes deficientes*

Contato	Frequência	%
Nunca teve	3	2,5
Poucas vezes	50	42,4
Várias vezes	27	22,9
Muitas vezes	18	15,3
Muitíssimas vezes	20	16,9
Total	118	100

Tabela 20*Frequências e percentuais do contato do participante com deficientes, em sua escola, com os quais interage no dia a dia*

Contato do participante	Frequência	%
Nenhum	22	18,6
Pouco	85	72
Menos da metade	9	7,6
Mais da metade	1	0,8
Muitos, quase todos	1	0,8
Total	118	100

Em relação ao contato com deficientes na escola (Tabela 20), observou-se que, majoritariamente, a frequência da interação é pouca (72%). Ademais, apenas 0,8% dos participantes admitiu ter uma grande frequência (muitos, quase todos) de contato (0,8%).

Tabela 21*Frequências e percentuais do contato dos amigos do participante com pessoas deficientes*

Contato dos amigos	Frequência	%
Nenhum	4	3,4
Pouco	82	69,5
Menos da metade	15	12,7
Mais da metade	10	8,5
Muitos, quase todos	7	5,9
Total	118	100

Sobre o contato dos amigos com pessoas deficientes, constatou-se, com base na Tabela 21, novamente a baixa (pouco) incidência de interações (contato) com deficientes, 69,5%. No outro extremo, apenas 5,9% dos participantes ajuizou ter amigos que mantêm muito (muitos, quase todos) contato com pessoas deficientes.

Tabela 22

Frequências e percentuais do contato dos parentes imediatos (pais, filhos, tios, etc.) do participante com pessoas deficientes

Contato dos parentes imediatos	Frequência	%
Nenhum	14	11,9
Pouco	74	62,7
Menos da metade	14	11,9
Mais da metade	10	8,5
Muitos, quase todos	6	5,1
Total	118	100

Por fim, no tocante ao contato de parentes imediatos (pais, filhos, tios, etc.) com pessoas com deficiência (Tabela 22), verificou-se a mesma tendência dos resultados anteriores. Com efeito, 62,7% dos participantes possuem parentes imediatos com "pouco" contato com deficientes. No que tange ao item "muitos, quase todos", apenas 5,1% avaliou manter grande contato com os deficientes.

Pode-se perceber, nos três tipos de contato pesquisados (na escola, amigos e familiares imediatos) que a incidência de interações com pessoas com deficiência está pouco representativa. Tal resultado denota uma discrepância relevante, tendo em vista que estes núcleos desenvolvem trabalhos voltados para este público específico.

6.1.6 Resultados relativos à relação entre preconceito e distância social.

Tendo em vista a investigação acerca da relação entre percepção de tratamento e exclusão de pessoas deficientes, os participantes foram perguntados sobre sua concordância ou discordância com determinadas afirmações.

A partir da Tabela 23 é possível observar que, dentre os aspectos nos quais houve maior grau de discordância, destacaram-se: “os alunos deficientes deveriam estar separados dos demais” (96,6%), “o número de deficientes na escola é muito pequeno para se preocupar com eles” (95,7%) e “tem que separar uma sala para alunos normais e outra para alunos com deficiência” (92,3%).

Tabela 23

Frequências e percentuais dos graus de concordância ou discordância com algumas afirmações

Afirmações	Grau de Concordância		
	Discordo	Nem Concordo nem Discordo	Concordo
	(%)	(%)	(%)
Os estudantes cegos deveriam estudar numa escola especial para pessoas com deficiência visual	81 (68,7%)	34 (28,8%)	3 (2,5%)
Em geral, um professor deficiente tem dificuldade de controlar a turma	91 (77,1%)	19 (16,1%)	8 (6,8%)
Estudantes com deficiência vão à escola somente para se socializar	104 (88,2%)	10 (8,5%)	4 (3,3%)
Tem que separar uma sala para alunos normais e outra para alunos com deficiência	109 (92,3%)	8 (6,8%)	1 (0,8%)
O número de deficientes na escola é muito pequeno para se preocupar com eles	113 (95,7%)	2 (1,7%)	3 (2,5%)
Para dar aulas para deficientes, só se o professor ganhar mais	104 (88,1%)	9 (7,6%)	5 (4,2%)
Os estudantes surdos deveriam estudar numa escola especial para deficientes auditivos	86 (72,9%)	24 (20,3%)	8 (6,7%)
Um professor surdo só pode dar aula para estudante surdo	90 (76,2%)	17 (14,4%)	11 (9,3%)
O estudante com deficiência cria problemas na escola	104 (88,1%)	12 (10,2%)	2 (1,6%)
Pais de estudantes normais preferem que seus filhos convivam com estudantes normais	64 (54,2%)	39 (33,1%)	15 (12,7%)
Deficiente é um problema e os profissionais da educação deveriam ganhar mais	97 (82,2%)	16 (13,6%)	5 (4,2%)
Os deficientes não são uma preocupação para a sociedade em função de sua baixa incidência	93 (78,8%)	17 (14,4%)	8 (6,8%)
Os alunos deficientes deveriam estar separados dos demais	114 (96,6%)	4 (3,4%)	0 (0%)

Já dentre os pontos de maior concordância estão: “pais de estudantes normais preferem que seus filhos convivam com estudantes normais” (12,7%), “um professor surdo só pode dar aula para estudante surdo” (9,3%), “em geral, um professor deficiente tem dificuldade de controlar a turma” (6,8%) e “os deficientes não são uma preocupação para a sociedade em função de sua baixa incidência” (6,8%).

Para fins de mensuração do grau de constrangimento experimentado em situações envolvendo pessoas deficientes utilizou-se o procedimento de aglutinação dos pontos 1 e 2 para compor a categoria “pouco”, o ponto 3 formou a categoria “moderado” e os pontos 4 e 5 constituiu a categoria “muito”

A partir da Tabela 24, verificou-se que, no nível individual, os itens que provocaram pouco constrangimento foram: “ter uma pessoa com deficiência como seu chefe de trabalho” (98,3%), “ter amigos(as) que sejam deficientes” (97,5%), “ter pessoas com deficiência como seus colegas de trabalho” (97,4%) e “ter alunos próximos com deficiência” (97,4%). Dentre aqueles que geraram muito constrangimento destacaram-se: “ver uma pessoa sem deficiência tripudiando de um deficiente” (91,5%) e “ver um deficiente com notas muito inferiores as de uma pessoa sem deficiência” (26,3%).

No nível dos colegas em geral, os itens que se destacaram como promotores de pouco constrangimento foram: “ter amigos(as) que sejam deficientes” (76,3%), “participar das festas escolares junto a pessoas deficientes” (73,7%) e “ter pessoas com deficiência como seus colegas de trabalho” (70,4%). Já aqueles que geraram muito constrangimento foram: “ver uma pessoa sem deficiência tripudiando de um deficiente” (74,5%), “ter uma pessoa com deficiência como seu chefe de trabalho” (14,4%) e “ver um deficiente com notas muito inferiores as de uma pessoa sem deficiência” (14,3%).

Tabela 24*Frequências e percentuais dos graus de constrangimento acerca de determinadas situações*

Situações	Constrangimento Pessoal			Constrangimento dos Colegas		
	Pouco	Moderado	Muito	Pouco	Moderado	Muito
Ter uma pessoa com deficiência como seu chefe de trabalho	115 (98,3%)	2 (1,7%)	0 (0%)	71 (60,2%)	30 (25,4%)	17 (14,4%)
Ter pessoas com deficiência como seus colegas de trabalho	115 (97,4%)	2 (1,7%)	1 (0,8%)	83 (70,4%)	28 (23,7%)	7 (5,9%)
Ter pessoas com deficiência como seus alunos	112 (94,9%)	4 (3,4%)	2 (1,7%)	68 (57,6%)	34 (28,8%)	16 (13,5%)
Ter amigos(as) que sejam deficientes	115 (97,5%)	1 (0,8%)	2 (1,6%)	90 (76,3%)	24 (20,3%)	4 (3,4%)
Ver um deficiente com notas superiores as de uma pessoa sem deficiência	114 (96,6%)	3 (2,5%)	1 (0,8%)	81 (67%)	30 (25,4%)	9 (7,6%)
Ver um deficiente com notas muito inferiores as de uma pessoa sem deficiência	61 (51,6%)	26 (22%)	31 (26,3%)	66 (56%)	35 (29,7%)	17 (14,3%)
Participar das festas escolares junto a pessoas deficientes	114 (96,6%)	2 (1,7%)	2 (1,6%)	87 (73,7%)	24 (20,3%)	7 (5,9%)
Ter que de alguma forma ajudar um deficiente numa atividade	114 (96,6%)	1 (0,8%)	3 (2,5%)	74 (62,7%)	35 (29,7%)	9 (7,6%)
Ter alunos próximos com deficiência	115 (97,4%)	3 (2,5%)	0 (0%)	77 (65,3%)	34 (28,8%)	7 (5,9%)
Ver uma pessoa sem deficiência tripudiando de um deficiente	5 (4,2%)	5 (4,2%)	108 (91,5%)	5 (4,2%)	25 (21,2%)	88 (74,5%)
Colocar um aluno deficiente com um colega sem deficiência para fazerem trabalhos em grupo.	114 (96,6%)	4 (3,4%)	0 (0%)	80 (67,8%)	27 (22,9%)	11 (9,3%)

6.1.7 Resultados relativos à análise do software EVOC.

No que tange aos dados qualitativos, as respostas dos participantes foram submetidas a análise e processamento pelo *software* EVOC, cuja lógica procura combinar a frequência com que as palavras são emitidas e a ordem da evocação, permitindo apreender quais os elementos das representações sociais são presentes de forma mais central na produção discursiva dos participantes.

Esta técnica advoga que no quadrante superior esquerdo se alocaem os possíveis elementos centrais da representação. Os demais quadrantes seriam formados pelos elementos periféricos e distantes.

A partir dos resultados dos dados coletados, tendo com o estímulo “Razões que justificam a facilidade ou dificuldade em tornar a escola inclusiva”, foi possível elaborar a Tabela 25 contendo as palavras evocadas, a sua frequência e a ordem média de preferência das respostas. A tabela foi construída a partir da frequência média igual, maior ou menor do que 5 com ordem média de evocação de 1,5.

Tabela 25

Quadrante das evocações acerca do estímulo “Razões que justificam a facilidade ou dificuldade em tornar a escola inclusiva”, questão 16a [N=123]

Núcleo Central				Núcleo Periférico Próximo			
F ≥ 5		Media Evocações < 1.5		F ≥ 5		Media Evocações ≥ 1.5	
Evocações	F	ME		Evocações	F	ME	
adaptação_curricular	15	1.467		falta_apoio	8	1.500	
falta_formação	40	1.400		legislação	12	2.000	
financeiro	13	1.385		vontade_política	13	1.846	
infraestrutura	16	1.313					
preconceito	9	1.444					
resistencia	20	1.350					
Núcleo Periférico Próximo				Núcleo Periférico Distante			
F < 5		Media Evocações < 1.5		F < 5		Media Evocações ≥ 1.5	
Evocações	F	ME		Evocações	F	ME	
aceitação	3	1.000		atitudes	4	1.500	
acessibilidade	3	1.333		humanização	3	1.667	
articulação	3	1.000					
falta_técnicos	3	1.333					

Nota. F= Frequência; ME= Média das Evocações

De acordo com os dados, o núcleo central da representação está ancorado em aspectos relativos as faltas ou dificuldades encontradas no processo de tornar a escola inclusiva. É importante destacar que nenhum ponto relativo à “facilidade” foi verificado, denotando assim uma visão apenas negativa sobre o desenvolvimento deste processo na escola. Foram salientados termos ligados às precariedade pedagógicas, como “adaptação curricular” e “falta formação”, problemas estruturais, como “infraestrutura”, dificuldades sociais (“preconceito” e “resistência”) e financeiras.

De maneira geral, verificou-se certa homogeneidade nas representações sociais evocadas, visto que os núcleos periféricos próximos corroboraram as evocações contidas no núcleo central. Todavia, cabe destacar, nestes núcleos e no núcleo distante, a ocorrência de termos como “articulação”, “aceitação”, “acessibilidade”, “atitudes” e “humanização” que podem se referir a possibilidade de melhoria no processo.

Os quadrantes relativos ao núcleo central e periféricos da RS de “como o deficiente é visto pelo participante” estão contido na Tabela 26, que foi construída a partir da frequência média igual, maior ou menor do que 5 com ordem média de evocação de 3.

Os dados obtidos demonstram que os participantes ancoraram suas representações, em nível pessoal, da forma como o deficiente é visto em aspectos positivos. Isto pode ser visualizado em todas as evocações que compuseram o núcleo central da representação (“capazes”, “criativos”, “determinados”, “esforçados”, “fortes”, “lutadores” e “vencedores”). Os núcleos periféricos próximos, de maneira geral, corroboraram com as representações contidas no núcleo central, demonstrando significativa coerência. Dito de outra forma, a inexistência de ambivalências ou grandes contrastes denota a presença representação unificadora e largamente compartilhada pelos participantes.

Tabela 26

Quadrante das evocações acerca do estímulo “como o deficiente é visto pelo participante”, questão 18 [N=123]

Núcleo Central			Núcleo Periférico Próximo		
F >= 5	Media Evocações < 3		F >= 5	Media Evocações >= 3	
Evocações	F	ME	Evocações	F	ME
capazes	21	2.095	carentes	5	3.200
criativos	6	2.667	inteligentes	9	3.222
determinados	5	2.400	normais	7	3.000
esforçados	6	2.000	persistentes	5	3.400
fortes	5	1.400	sensíveis	8	3.375
lutadores	9	2.667	superação	6	3.333
vencedores	6	2.833			
Núcleo Periférico Próximo			Núcleo Periférico Distante		
F < 5	Media Evocações < 3		F < 5	Media Evocações >= 3	
Evocações	F	ME	Evocações	F	ME
carinhosos	4	2.250	adaptação	3	3.333
determinação	3	2.333	alegres	3	3.667
diferentes	3	1.667	batalhadores	3	3.000
diversidade	3	2.333	dedicação	3	3.667
dóceis	3	2.667	surpreendentes	3	3.000
especiais	4	1.250	vontade	3	4.000
habilidoso	3	2.000			
inteligente	3	2.667			
interessados	4	2.250			
perseverantes	4	2.000			
sensível	3	2.667			

Nota. F= Frequência; ME= Média das Evocações

No que tange aos quadrantes relativos ao núcleo central e periféricos da RS de “como o participante acha que o deficiente é visto pela comunidade”, a Tabela 27 foi construída levando-se em consideração a frequência média igual, maior ou menor do que 10 com ordem média de evocação de 2,3.

Acerca dos resultados observou-se que, no nível grupal ou societal, as representações foram ancoradas em aspectos considerados negativos, como: “coitadinho”, “difíceis” e “incapaz”. Ao contrário da percepção em nível pessoal, que evocou termos positivos, quando o participante pensa sobre como o deficiente é visto pela comunidade, características desagradáveis são prontamente destacadas.

Por sua vez, os núcleos periféricos apresentam aspectos positivos e negativos relacionados aos deficientes. Ao mesmo tempo reforçam as evocações contidas no núcleo central (“diferentes” e “preconceito”), como também retratam aspectos positivos (“capaz”, “fortes” e “inteligentes”), sinalizando assim para uma dicotomia existente em relação à percepção da pessoa com deficiência.

Tabela 27

Quadrante das evocações acerca do estímulo “como o participante acha que o deficiente é visto pela comunidade”, questão 19 [N=123]

Núcleo Central			Núcleo Periférico Próximo		
F >= 10	Media Evocações < 2.3		F >= 10	Media Evocações >= 2.3	
Evocações	F	ME	Evocações	F	ME
coitadinho	14	2.071	diferentes	10	2.300
difíceis	20	2.150	esforçadas	13	2.462
incapaz	16	2.063			
Núcleo Periférico Próximo			Núcleo Periférico Distante		
F < 10	Media Evocações < 2.3		F < 10	Media Evocações >= 2.3	
Evocações	F	ME	Evocações	F	ME
persistente	7	2.286	capaz	9	2.333
			carentes	3	2.333
			dependente	7	2.857
			estranho	3	2.667
			fortes	3	3.333
			inteligente	3	2.667
			preconceito	4	2.750
			sensíveis	5	3.400
			superação	6	2.667

Nota. F= Frequência; ME= Média das Evocações

6.2 Discussão

Com a finalidade de investigar o preconceito e o contato intergrupal nos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE's), relacionados à inclusão escolar em classe comum, partiu-se do pressuposto que os fenômenos sociais, o preconceito, o contato e a representação social interferem na inclusão, e se insere no seio da estrutura social,

caracterizada pelas relações intergrupais existentes. Assim, foi construído o modelo de investigação seguindo estudos sobre a influência do contato intergrupai das representações sociais na redução do preconceito e ampliação da interação nas ações afirmativas de inclusão.

Seguindo este modelo, e a partir dos resultados, verifica-se até onde os sete objetivos específicos foram alcançados. Segundo os estudos apresentados acerca do preconceito, a igualdade de *status* de um grupo favorece a sua redução (Allport, 1954; Monteiro & Vala, 2000), e isso os dados mostram ao (1) caracterizar os integrantes dos NAPNE's, por exemplo, estão capacitados para o trabalho com deficientes e possuem menos de 10 anos de profissão. O programa TECNEP como foi visto nesta tese é o responsável pela criação dos núcleos, nos quais seus integrantes formam um grupo de colaboradores otimistas, interessados, responsáveis e cooperativos, conforme dados levantados, além do que são na maioria jovens (64,4% abaixo dos 40 anos de idade e 58,5% com menos de 10 anos de trabalho profissional) e 70,3% preparados por meio de cursos específicos para lidar com deficientes. Isso mostra uma equipe de excelência com igualdade de *status*. No entanto, observa-se nos dados da Tabela 4 (onde recebeu formação para trabalhar com deficiente?), que 28% não receberam qualquer preparo para trabalhar com deficiente, e este é também um número grande, uma vez que os núcleos foram criados para esse fim. Embora estes participantes não tenham frequentado cursos, pode-se pensar que em função de outros programas que estão sendo desenvolvidos, certamente suprem ou suprirão esta lacuna em breve, como o programa de educação continuada para docentes e técnicos administrativos que começa a ser implementado na rede federal e que não o exime de ser objeto de avaliação.

Analisar a opinião dos participantes sobre a eficácia e eficiência dos NAPNE's no atendimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais, foi outro objetivo (2) e aqui alguns dados merecem atenção: dos participantes, 3,4 % somado aos 9,3% - neutros - constituem 12,7% (Tabela 18) que pensam não trazer benefícios em sala de aula a presença

dos deficientes – este percentual é muito, visto que são pessoas que trabalham com deficientes. Seriam indícios de “Evitamento”, um dos pressupostos de Allport como salientaram Vala, Pereira e Ramos (2006)? E, o que pensar da eficácia e eficiência se assim pensam? Seriam os obstáculos responsáveis por tais pensamentos? De todos os obstáculos apontados para a inclusão (Tabela 17), os resultados da pesquisa indicaram para todos, altos índices, acima de 55,9%, a maioria na casa dos 80%, o que nos indica um alto grau de dificuldades para a inclusão de alunos deficientes no que se refere: a legislação, formação docente, articulação entre os responsáveis, equipamentos, gestão e preconceito. No entanto, os participantes se contradizem e se mostram bastante favoráveis a inclusão, e a presença do deficiente em sala comum, como se pode ver nos resultados das afirmações constantes da Tabela 23, onde os percentuais de discordância (92,3%) são altos em relação às afirmativas segregativas. Deve-se entender então que se encontram abertos à inclusão ou devemos pensar como Rose (1956), o comportamento parece ser determinado por seus papéis e situações e não por suas atitudes.

Ao se comparar o resultado (Tabela 24) referente ao constrangimento do respondente e o que ele pensa sobre o constrangimento dos colegas pode-se observar que o percentual cresce em favor do constrangimento quando sai do nível pessoal - comigo não, com o outro sim - evidenciando assim um provável preconceito sutil (Pettigrew, & Meertens, 1995; Vala, Brito, & Lopes, 1999) existente em quase todas as situações utilizadas no questionamento, como por exemplo, 0% de constrangimento (pessoal) em ter uma pessoa como seu chefe de trabalho contra 14,4% de constrangimento (coletivo). Pode-se pensar também em rejeição ao contato ao se sentir constrangido - maior distancia social, Duckitt (1994).

Outro ponto a ser questionado é por que 67% (e se somado aos neutros, 80,5%) dos participantes docentes desejam redução na carga horária de trabalho (Tabela 5) se não há nas escolas um número expressivo de deficientes? Acredita-se que o desejo de fazer algo com

quase nenhum apoio institucional – o que torna a ação quase a nível individual - e a especificidade requerida pelo deficiente, o tempo necessário para estudos, elaboração de projetos e seu desenvolvimento, assim como a falta de uma equipe completa, exijam uma dedicação maior por parte do docente integrante do núcleo. Como vimos, novos desenvolvimentos sociais trazem novas formas de expressar e agir (Lanna Jr., 2010). Por outro lado a atitude é uma variável-chave para determinar o sucesso da educação inclusiva (Kuester, 2000).

As respostas às ações afirmativas podem indicar a eficiência e eficácia de um programa, e quanto a isso, a Tabela 9 permite (3) investigar a percepção que os integrantes dos NAPNE's têm da sua atuação no processo da inclusão, ou seja, 47,5% acredita ter uma atuação moderada e 42,4% fraca; contrapondo com o que acham que a comunidade pensa que é de 40,7 % moderada e 51,7% fraca, ou seja, enquanto membro do grupo, pensa-se que poderiam ter feito mais e que a comunidade lhe cobra isso, pois os vê com fraca atuação. Ou ainda, se poderia pensar que a comunidade não os vê, já que apenas 7,6% acreditam que os núcleos tem uma atuação forte. Em suas percepções (dos participantes) sobre os graus de aceitação, dos deficientes, pelos colegas professores, se verifica na Tabela 12 que 44,9% oscilaram no item médio da escala, pode-se então, levantar a possibilidade em se reverter essa atuação e contar com a colaboração de mais pessoas nas ações afirmativas, faltam-lhes aí o contato com as representações sociais.

Como se vê nos dados explicitados mais a frente, as barreiras para a inclusão escolar podem estar relacionadas às pessoas envolvidas (Miles, 2000; Gomes, & Barbosa, 2006; Vieira, & Siqueira, 2010), assim, os participantes, parecem que se veem isolados e buscam apoio nas relações com os demais núcleos coirmãos razão pela qual se observa na Tabela 6, em uma (4) análise da opinião dos participantes sobre o papel do *e-groups* na atuação dos NAPNE's, que 97,5% utilizam-se da internet e 70,3% faz parte do *e-group* no qual se

relacionam com o objetivo de cooperar (27,1%), informar (27,1%) interagir (12,7%) – Tabela 7 – este tipo de contato, embora virtual, leva a uma maior interação, mesmo algumas vezes sendo de mão única (visualizam os email's e nada dizem), por outro lado, reforça-se a ideia de que o contato entre os núcleos leva a um maior número de ações afirmativas. A equivalência do *status* na situação de interação corresponde a uma regulação social (Monteiro, & Vala, 2000; Cabecinhas, 2002, p. 125).

Ao (5) analisar a percepção dos integrantes dos NAPNE's sobre a discriminação sofrida por pessoas com necessidades especiais, se percebe na Tabela 8 que 50% dos participantes veem que o deficiente tem qualidades e que só precisa ser trabalhado, ainda que exista pouco contato com os deficientes. Verifica-se também, entre os itens questionados: (a) é um coitadinho e esquisito; (b) é um desafortunado da sorte; (c) incomoda em sala de aula; (d) os colegas não o toleram; (e) não se adaptam em salas de aula regulares devido às suas características; (f) é uma boa companhia; (g) sente-se bem em contato contigo; (h) a deficiência impossibilita as atividades escolares; (i) deve frequentar escolas especializadas; (j) tem suas qualidades, só precisa ser trabalhado; (k) nenhum item acima; que um número expressivo (34,7%) optou por “nenhum item acima” e que os itens negativos como (b), (d) e (h) não houve optante. Isso pode demonstrar que se trata de um deslocamento já que a sublimação, anteriormente dita no aporte teórico, transfere o indivíduo de um comportamento que é considerado impróprio pela sociedade para outra área a qual a sociedade permite (Brenner, 1987). E, também na Tabela 26 em seu núcleo central, se observa que mais de 50% dos participantes ao atribuírem uma visão positiva a estas pessoas, inclusive com evocações como “capazes”, “criativos”, “determinados”, “esforçados”,... abrem perspectivas futuras de uma relação de igualdade de oportunidades e desenvolvimento de ações afirmativas a serem realizadas pelos núcleos. Ou seja, como o estudo mostrou, todo elemento da informação é

valorizado na representação e situado por e em função da atitude do participante (Abric, 1976, p. 108).

Para promover a inclusão é preciso desenvolver projetos e os resultados da Tabela 14 nos diz que apenas 12,7% acredita ser fácil desenvolvê-los e a Tabela 15 nos mostra o porquê: 30,5% por haver despreparo dos docentes, falta de técnicos, recursos humanos, comprometimento, aceitabilidade, formação e equipe; 17,8% por haver falta de apoio dos gestores, demais docentes, vontade, articulação entre docentes, comunicação/informação, incentivo/interesse. Estes dados mostram a incapacidade coletiva da organização em prover um serviço apropriado e pode ser visto contribuindo para a discriminação por meio de preconceito não intencional ou ignorância (Werneck, 2004, p. 25), conforme os estudos se mostraram. Se denota, portanto, o preconceito institucional sutil e falta de um contato estruturado por parte dos núcleos, reforçado/confirmado pelas evocações negativas vistas no núcleo central da tabela 25. É bem verdade que a ambiguidade da pergunta (facilidade ou dificuldade) pode ter acontecido de influenciar neste resultado, pois se espera menos elemento estáveis no núcleo central (Abric, 1994) e, no entanto resultou um maior número de elementos, o que também não o invalida. Ainda em relação ao desenvolvimento de projetos para a inclusão e suas dificuldades, a Tabela 16 e 17 nos mostram altos índices de dificuldades tanto para as mudanças necessárias quanto aos obstáculos que a inclusão em si nos trás, o que confirma a falta de uma conscientização nas bases estruturais de um planejamento das políticas públicas inclusivas.

O preconceito velado ou sutil fica claro quando se comparam os resultados do Núcleo central entre as Tabelas 26 e 27, o que é inaceitável no seio da sociedade não é expresso de forma evidente e reconhecível (Lima, & Vala, 2004), em uma tabela (como eu vejo), os aspectos positivos são reforçados – capazes, lutadores, criativos, ..., em outra (como você vê) os aspectos negativos aparecem – difíceis, coitadinho, incapaz.

Questiona-se se o contato intergrupar seria a forma de trazer efeitos que resultariam em maior relação de igualdade de oportunidades do que tolerância aos deficientes e diminuição do preconceito numa relação de diferenças culturais e sociais aceitáveis pela sociedade moderna? Acredita-se que sim, e a rede federal, por meio dos núcleos de inclusão deveria ser o exemplo. Por isso objetivou-se também (6) analisar o grau de contato dos integrantes dos NAPNE's com pessoas com necessidades especiais, as tabelas 19, 20, 21 e 22 mostram o grau de proximidade - o contato direto ou indireto (amigos/parentes) com o deficiente, objeto do seu trabalho - ser quase inexistente ou muito pouco para um número expressivo de integrantes dos núcleos, 44,9% (contato direto), 90,6% (contato direto na escola), 72,9% (contato dos amigos) e 74,6% (contato dos parentes), respectivamente.

Ao analisar o grau de contato, dito no parágrafo anterior como pouco, pergunta-se, onde estariam os deficientes? A tabela 20 mostra que os percentuais de frequência do contato na escola, com interação no dia a dia, é nenhum ou pouco para 90,6% dos participantes o que pode representar cerca de apenas 9,4% com contato que se apresente com alguma relevância na escola interagindo com o núcleo. Estes dados indicam um ponto a ser pesquisado e talvez revisto, o acesso, não só apenas físico, mas nas seleções de admissão. Embora não se tenha pesquisado sobre isso, pode-se lembrar das cotas e que talvez não estejam sendo eficientes.

É bom recordar que neste estudo foi dito que o preconceito institucional, tratado no capítulo 2, sempre coloca pessoas, como os deficientes, em situação de desvantagem (Fernandes, Costa, Camino, & Mendoza, 2007, p. 6), afinal o tratamento desigual promove uma representação social que transcreve as relações sociais negativas em termos de práticas promovendo a dominação.

Conforme Allport (1954), Monteiro e Vala (2000) e outros teóricos citados nesta tese, minimizar preconceito significa entre outros aspectos apontados, em maior apoio estrutural e institucional, e (7) analisar a estrutura das representações sociais dos integrantes dos

NAPNEs sobre a escola inclusiva é mais um dos objetivos pretendidos. Os dados aqui reportam os resultados para este tipo de apoio ao avesso do que se esperava para a minimização do preconceito. Se observar na Tabela 10 o grau de satisfação dos integrantes dos núcleos com as instalações, verá que apenas 14,4% estão satisfeitos, e os dados da Tabela 11 reforçam a insatisfação quando se fala do apoio político, financeiro, material ou simplesmente afetivo recebido, onde apenas 18,7% dizem ter recebido, portanto, estes dados nos dizem que o preconceito está sendo reforçado, ainda que sutil e agrava-se mais quando apenas 16,1% (Tabela 13) acredita que a escola reúne condições necessárias à inclusão. No estudo teórico aqui tratado, Allport (1954, p. 281) aponta que o efeito será muito maior se este contato contar com apoios institucionais que leve à percepção humanística dos interesses comuns.

No aspecto estrutural, analisa-se também o cenário político federal que acena favoravelmente à inclusão, haja vista não só o volume normativo, mas o salto institucionalizado dos núcleos que passaram em dois anos de pouco mais de 90 para, até dezembro de 2012, 380 núcleos de inclusão (NAPNE's), 41 núcleos etnoraciais e 40 gestores regionais. Além disso, o Mec fez circular que todos os IF e CEFET receberão recursos para Inclusão e Diversidade diretamente na matriz orçamentária embora poucas unidades dissessem estar recebendo apoio dos Diretores Gerais.

Por conseguinte, estes resultados conduzem à confirmação de que o mero contato não é suficiente para reduzir as atitudes negativas. Apesar de parecer uma solução simples, na verdade a tarefa de reduzir o preconceito por meio do contato demonstra-se complexa, pelas condições em que deveria ocorrer para produzir os efeitos desejados. O mero contato sem o cumprimento dessas condições poderia até mesmo exacerbar a discriminação (Martignoni, 2008, p. 38).

O resultado possibilita levantar mais alguns pontos de reflexões, pois sinalizam a existência de inúmeras barreiras subjetivas que impedem a Educação Inclusiva de tornar realidade. Entre elas, algumas bastante significativas, podem ser apontadas:

- O despreparo dos professores;
- Carência de material didático-pedagógico inclusivo;
- A precária ou inexistente de equipe técnica e acessibilidade física nas escolas;
- A rigidez curricular dos cursos;
- Desmotivação dos professores;
- A descrença pela educação de qualidade para todos.

Algumas destas barreiras são apontadas também por Forte e Silva (2012, p.28). No entanto, a teoria das Representações Sociais permitiu o entendimento da relação dinâmica existente entre o cotidiano da formação e da prática dos membros dos NAPNE's, com vistas a se olhar a Inclusão Educacional como um fenômeno social, mobilizador de opiniões, de atitudes, crenças e condutas. Quando se olha para os dados oriundos da estrutura representacional levantada, não se defronta com nenhuma contradição, o núcleo central estrutura-se diante de uma imagem ideologizada referente às justificativas empregadas para a implantação de um projeto inclusivo na escola, enquanto que as demais dimensões aparecem de forma periférica reforçando-a. Isto nos remete às reflexões construídas sobre os processos de produção e circulação das representações sociais presentes em Jodelet (2001, p. 33) que apontam para a necessidade de contextualizar os grupos que representam um determinado objeto social: "Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?". Esta contextualização nos auxilia no entendimento do porque do discurso socialmente correto estar presente de forma tão intensa nos dados coletados. Desse modo, entende-se como justo proporcionar-lhes igualdade de oportunidades para que deficientes

possam beneficiar-se de ações afirmativas que os levariam para a profissionalização almejada por eles.

De acordo com a literatura discutida Allport (1954, 1955), Ducktti (1994), Doise (1972, 2003), Brown (1988-1995), Moscovici (1981-2012), Jodelet (1984-2001), Abric (1987-1994) e outros citados nesta tese, construiu-se a hipótese de que quanto maior fosse a frequência do contato intergrupar, menor seria o preconceito e maior a aceitação do diferente, e nesse caso, a interação tenderia a ser maior entre os grupos, e em confirmado que os NAPNE's são representações sociais e proporcionam ações, logo a influencia dos Núcleos no processo da inclusão seria maior quando há frequentes contatos intergrupais.

A hipótese derivou da análise de que as condições propostas por Allport (1954), para a diminuição do preconceito e da discriminação, por meio do apoio institucional e social, equidade de hierarquia social entre os grupos, estabelecimento de objetivos comuns e de relações de intimidade, dificilmente seriam encontradas no contexto estudado. Também, os resultados quantitativos não mostraram que, como esperado, o preconceito e a interação seriam preditos pela frequência do contato, quer seja entre os membros dos NAPNE's ou entre eles e os deficientes. O resultado quantitativo não esperado provavelmente se deveu a opressão sentida diante de uma estrutura frágil conduzindo os participantes a uma resposta socialmente correta como se disse anteriormente, e que poderiam talvez serem entendidas como palavras que “escondem coisas, preconceitos e discriminações contra pessoas ou grupos sociais”. Pois o socialmente correto se refere a uma suposta política que procura nas relações, uma comunicação neutra na questão da discriminação e assim se evita uma possível ofensa às pessoas ou grupos sociais, como a linguagem e o imaginário racista ou sexista. Não que se esperasse discurso socialmente incorreto que em oposição é uma forma de expressão que procura banalizar os preconceitos sociais sem receios de nenhuma ordem. Esperava-se o real.

Embora pareça contraditório com a Hipótese do Contato (Allport, 1954), o resultado encontrado neste estudo está em consonância com esta teoria, pois como dito anteriormente, o contexto estudado não ofereceu indícios de que o contato ocorre em condições propícias para a melhoria das relações intergrupais. Por outro lado, esse resultado demonstra a necessidade de incluir em investigações futuras, outros aspectos da qualidade do contato entre esses grupos de maneira a quebrar a opressão que parece existir. Entende-se que houve uma contribuição importante do presente estudo não só à política inclusivista, mas a Psicologia Social no sentido de se preocupar em compreender tal fenômeno, pois é justamente nos locais de maior contato que devem ser implementados maiores esforços para melhorar as condições de vida. Uma das formas de implementação seria por meio da acessibilidade dos deficientes a educação formal, a escola comum, cujas práticas educativas devem ser revisadas de forma a permitir a convivência entre os diferentes, e para que haja sucesso nos programas de contato é necessário que algumas condições sejam cumpridas, tais como: o apoio institucional e social; uma qualidade do contato, maior do que apenas o mero conhecimento, ou seja, relações de maior intimidade; igualdade de posição social ou hierárquica; e o estabelecimento de objetivos comuns (Allport, 1954). E, aí se percebe que algumas condições podem extrapolar o controle do relacionamento interpessoal entre os indivíduos e requerer mudanças das relações de poder dos grupos envolvidos e da própria estrutura do contexto em que elas ocorrem (Monteiro, & Vala, 2000).

Portanto, pode-se resumir que o contato pode ser um instrumento poderoso na redução dos conflitos intergrupais. Mas por outro lado, a mera interação, sem a promoção das condições específicas e controladas não será eficaz e pode até exacerbar a discriminação ou promover a assimilação do grupo minoritário à cultura do grupo dominante.

Correndo ao lado do contexto das políticas de inclusão escolar parece haver uma repartição ideológica onde de um lado se vê os que advogam com ênfase em favor da

inclusão total, mais radical; e do outro, uma condição atribuída aos que manifestam resistência, cautela ou mesmo de rejeição. E tem sido neste cenário que, uma vez criada uma proposta política na perspectiva da educação inclusiva, qualquer evidência empírica que aponte para impactos inesperados passa a ser explicada em função de um conflito entre as visões, batalha entre “nós” e “eles”, como se estivesse medindo as forças da moralidade x imoralidade, entre justos x injustos, e não à procura do avanço em nossas proposições teóricas, práticas e políticas (Kavale & Forness, 2000).

No entanto, o que se constata na pesquisa é que os gestores locais - Reitores e Diretores Gerais dos institutos - parecem estar preocupados com a expansão física da rede, prédios, novas unidades, recursos humanos, etc. e deixam de lado o seu papel inclusivo de apoio aos NAPNE's. E isto pode ser visto no resultado da pesquisa. Com base no modelo de investigação se pode constatar que não só falta preparo profissional, mas também informação e um contato mais frequente. A grande maioria dos professores sequer conhece ou teve contato com um deficiente a pesquisa aponta acima de 90%, e que, por tratar-se de uma população com padrões e características corporais e intelectuais atípicas e bastante salientadas, requer, necessariamente, uma preparação diferenciada do educador para lidar com estes alunos (Gomes, & Barbosa, 2006, p. 97).

Alguns resultados da presente pesquisa permite dizer que a maioria dos participantes consegue perceber que possuem poucos recursos e sua formação acadêmica não é a ideal para lidar com seus alunos de maneira adequada. Necessitam de ajuda especializada para orientar o seu trabalho e estimular outros para o processo de inclusão. Os alunos com necessidades educativas especiais precisam ser atendidos com materiais e equipamentos específicos – tecnologia assistiva, atendendo a uma legislação também específica.

Ainda que esta visão pareça, por um momento exagerados, as dificuldades de inclusão educacional, nos remetem, por outro lado, a uma percepção dos núcleos de inclusão

de que, algo não vai bem. Porém, sentem-se impotentes, diante de tantos desafios e necessidades. Mas, em meio a tantas dificuldades, destacam que precisa reverter este processo, e necessitam de uma política pública de formação que trate de maneira ampla, simultânea e de forma integrada tanto a formação como as condições de trabalho. Assim, acreditam na valorização das medidas que tentam implantar em seu núcleo para a inclusão educacional.

Procurou-se tratar nesta tese, o preconceito numa perspectiva vista como um processo grupal e como esse fenômeno que pode ser também analisado ao nível da percepção individual, da emoção e da ação utilizando-se para isso as teorias do contato e das representações sociais. E, assim esta pesquisa buscou o objetivo de investigar o preconceito e o contato intergrupal nos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas, relacionados à inclusão escolar em classe comum. Levantou-se então a hipótese de que quanto maior for a frequência do contato intergrupal, menor será o preconceito e maior a aceitação do diferente, ou seja, quando o preconceito é menor com uma aceitação maior, a interação tende a ser maior entre os grupos. Logo, a influência dos Núcleos no processo da inclusão é maior quando há frequentes contatos intergrupais. Pensando desta forma, buscou-se junto às políticas públicas de inclusão subsídios para estas afirmações através da investigação dos objetivos específicos propostos.

A política pública investigada por meio dos NAPNE's se mostrou, conforme dados apresentados, como uma política pública de formação inclusiva que não trata de maneira ampla, simultânea e de forma integrada tanto a formação como as condições de trabalho. Caracterizando assim o preconceito institucional, que se inspira e materializa nas políticas estatais que lhes são dirigidas e os mecanismos de discriminação produzidos e operados pelas estruturas e instituições públicas que o reproduzem e fortalecem. Trata-se, portanto de discriminação praticada pelo Estado ao atuar de forma diferenciada em relação a este segmento populacional minoritário, introduzido em nossas escolas pela via das políticas públicas.

Embora, quantitativamente os dados não tenham permitido efetuar comparações que comprovem a hipótese, de que quanto maior for a frequência do contato intergrupal, menor será o preconceito e maior a aceitação do diferente, em vista das limitações deste estudo, uma pergunta fica a instigar, se a ideia é a inclusão, por que o MEC introduz nessa política, a

segregação com a criação, além de novos NAPNE's, de uma diversidade de núcleos - como os NUGED - Núcleo de Gênero e Diversidade; NEABIS - Núcleo de estudos afrobrasileiros e indígenas da rede federal; da pesca; dos ciganos; etc. - que objetivam a mesma coisa, a incluir uma minoria? Enquanto, neste estudo salienta, de forma fundamentada, que o contato é necessário para dar início a uma “receita” onde a inclusão realmente aconteça, e não ao contrário.

Olhando a identificação dos componentes que fazem a prática nas instituições de ensino federais, destacam-se três grupos: infraestrutura física - envolve salas, ambientes, instalações, equipamentos, etc.; atores da educação - envolve pessoas envolvidas no processo, professores, técnico-administrativos, etc.; e atitudes - envolve conhecimentos, procedimentos, etc.. Observa-se aí não existir uma padronização rígida na prática a qual todos os NAPNE's devem se moldar, trabalham tanto com atendimento direto as pessoas com deficiência, como em cursos, suporte a escola e comunidade, em ações ligadas a inclusão, como assessoria ao corpo docente, discente, servidores técnico-administrativos e comunidade externa, capacitações, produção de materiais didáticos, disponibilização de equipamentos, entre outras. E, neste sentido, entende-se que o incentivo institucional as práticas inclusivas com capacitação de seus membros, disponibilização de estrutura adequada, busca de clientela – contato - para se provocar a inclusão, traria um incremento na maturidade necessária dos NAPNE's. Infelizmente os dados nos mostraram o contrário.

As pessoas que trabalham nos NAPNE's, que, por estarem na linha de frente das ações, percebem com mais detalhes a situação de precariedade. Ficou destacada na pesquisa uma gama de problemas ligados a: recursos financeiros, espaço físico, pessoal, participação docente e capacitação, falta de institucionalização da cultura de inclusão, resistência, falta de sensibilização, falta de comprometimento. Assim, com tantas faltas, parece que o modelo social defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência é que tem representado o

grande avanço das últimas décadas. Nele, a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas.

Evidenciaram-se os descaminhos que o sistema educacional Brasileiro enfrenta em relação a política de inclusão. Pois se não houver escola de qualidade para todos é bem difícil ter diretrizes claras a respeito do processo inclusivo. As desigualdades sociais são gritantes, e, portanto, enormes são os seus impactos no âmbito escolares, que se mostram ainda muito pouco acolhedores, principalmente quando se pensa em alunos com dificuldades mais acentuadas. Diante desse quadro é bem compreensível que familiares vejam maior retorno na perspectiva integracionista. Uma lógica perversa, pois acaba criando a falsa ideia de conforto da vida em separado, nas classes especiais e que em muitas realidades, fez um (des) serviço. A questão passa também pelo bom uso dos recursos públicos. Enquanto gestores públicos acreditarem que estarão promovendo inclusão plena investindo unicamente nos espaços da Educação Especial, a coisa certamente não andar e acabará se perdendo no rumo dos tempos.

Por fim entende-se que a compreensão das relações sociais em seus diferentes níveis pode oferecer subsídios para uma inclusão plena dos diferentes. E acredita-se que a forma de trazer efeitos que resultariam em maior relação de igualdade de oportunidades do que tolerância aos deficientes e diminuição do preconceito numa relação de diferenças culturais e sociais aceitáveis pela sociedade moderna seja o contato intergrupar estruturado e organizado em suas especificidades apresentadas nesta tese. Portanto, embora os estudos tenham as suas limitações, não permitindo, por exemplo, saber se dependendo do nível do contato, varia a percepção sobre a PNE e a avaliação da inclusão, embora se tenha visto estes dois aspectos em separado; também o instrumento utilizado apresentou imperfeições e não quebrou o

sentimento do “politicamente correto”, demonstrando que o indivíduo transfere o comportamento que é considerado inadequado pela sociedade para outra socialmente aceita.

Embora não demonstrado, acreditamos que a influência dos Núcleos no processo da inclusão será maior quando houver frequentes contatos intergrupais, logo, em uma perspectiva futura, não se pode abordar o problema de inclusão de alunos deficientes a não ser que ultrapasse as barreiras impostas pela instituição de ensino em sua política de inclusão. Eis por que o trabalho deve ser centrado em dois dados: a necessidade vital da diferença entre os indivíduos, porém com igualdade de oportunidades e a necessidade social da convivialidade, dois dados que se deve harmonizar através do contato.

- Abric, J-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales* (Tese de Doutorado). L'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Abric, J-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Del Val.
- Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. Nova Iorque: Harper and Row.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Almeida, A. M. de O. (2009). Abordagem societal das representações sociais, *Sociedade e Estado*, Brasília, 24(3), 713-737. ISSN 0102-6992
- Altemeyer, B. (1981). *Right-wing authoritarianism*. Winnipeg: University of Manitoba Press.
- Altemeyer, B. (1988). *Enemies of freedom: understanding right-wing authoritarianism*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Amiralian, M. L. T. et al. (2000). Conceituando deficiência. *Rev. Saúde Pública*, 34(1), 97-103. Retirado de <http://www.fsp.usp.br/rsp>
- Amsel, R., & Fichten, C. S. (1988). Effects of contact on thoughts about interaction with students who have a physical disability. *Journal of Rehabilitation*, 54(1), 61-65.
- Anção, C. D. B. (2008). *Educação inclusiva: análise de textos e contextos* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Londrina, Londrina. Retirado de <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20ANCAO,%20Carla%20di%20Benedetto.pdf>
- Aranha, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação [MEC]; Secretaria de Educação Especial [SEESP].
- Aron, L., & Loprest, P. (2012). Disability and the Education System. *Spring*, 22(1), 97-122. Retirado de www.futureofchildren.org.

- Arruda, Â. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 129-150.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders*. 4. ed. Washington: Author.
- Basil, C. (1995). Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 252-271). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bastos, H. F. B. N., Tenório, A. C., & Silva, A. G. da, Jr. (2007). *O perfil epistemológico do conceito de tempo a partir de sua representação social*. Retirado de <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/128/178>
- Barbosa, J. S. L., Souza, R. de C. S., & Toscano, C. V. A. (2008). Um dos desafios na história das políticas educacionais: a inclusão da criança com deficiência auditiva. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 30, 200-211. ISSN 1676-2584
- Beetham, D. (1999). Human rights as a model for cosmopolitan democracy. In D. Archibugi, D. Held, & M. Kohler (Eds.). *Re-imagining political community: studies in cosmopolitan democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Belluzzo, L. G. (2010, 3 de agosto). A democracia moderna [Mensagem da web]. Retirado de http://www.brasileconomico.com.br/noticias/a-democracia-moderna_88207.html
- Berkowitz, L. (1969). *Roots of aggression: a re-examination of the frustration-aggression hypothesis*. New York: Atherton Press.
- Bandura, A. (1970). Vicarious processes: a case of no-trial learning. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 1-55). New York: Academic Press.

- Bielby, W. T. (1987). Modern prejudice and institutional barriers to equal employment opportunities for minorities, *Journal of Social Issues*, 43 (1), 79-84.
- Bobo, L., Kluegel, J. R., & Smith, R. A. (1996). *Laissez-faire racism: the crystallization of a "kindler, gentler" anti-black ideology*. Russell Sage Foundation. Retirado de <http://epn.org/sage/rsbobo1.html>.
- Bogardus, E. S. (1925). Measuring social distances. *Journal of Applied Sociology*, 9, 299-308.
- Borges, P. (2012, 2 de junho). Metas educacionais voltam a apoiar classes só para deficientes [Mensagem da web]. Retirado de <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-06-02/metas-educacionais-voltam-a-apoiar-classes-so-para-deficientes.html>
- Botas, S. da C. C. (2010). *Atitudes de crianças em relação aos grupos nacionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa.
- Brasil. (1971). *Lei nº 5.692 de 11 de agosto (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)*. Brasília: Presidência da República. Retirado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*. Brasília: Presidência da República. Retirado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (1999). *Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro*. Brasília: Presidência da República. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

- Brasil. (2000). *Lei nº 10.098 de 19 de dezembro (Normas gerais a promoção da acessibilidade)*. Brasília: Presidência da República. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm
- Brasil. (2001). *Lei nº 10.172 de 9 de janeiro (Plano Nacional de Educação – PNE)*. Brasília: Presidência da República. Retirado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Brasil. (2004). *Decreto nº 5.154 de 23 de julho*. Brasília: Presidência da República. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.253 de 13 de novembro*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm
- Brasil. (2008). *Decreto nº 186 de 9 de julho*. Brasília: Presidência da República. Retirado de <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>
- Brasil. (2009). *Decreto nº 6.949 de 25 de agosto*. Brasília: Presidência da República. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Brasil (2010). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, Brasília. ISBN 978-85-60331-28-4
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611 de 17 de novembro*. Brasília: Presidência da República. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- Brenner, C. (1987). *Noções básicas de Psicanálise*. 5. ed. São Paulo: Imago.
- Brewer, M. B., & Brown, R. J. (1998). Intergroup relations. In D. T. Gilbert et al. (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 2, 4. ed., pp. 554-594). New York: McGraw-Hill.

- Brown, R. J. (1988). *Group processes: dynamics within and between groups*. Oxford: Basil Blackwell.
- Brown, R. (1995). *Prejudice, its social psychology*. Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Buscaglia, L. (1993). *Os deficientes e seus pais*. São Paulo: Record.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e etnicidade em Portugal: uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias* (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Braga.
- Correa, A. M. H. et al. (2007). Soldadinhos-de-chumbo e bonecas: representações sociais do masculino e feminino em jornais de empresas. *Rev. Adm. Contemp.*, 11(2), 191-211. ISSN 1982-7849
- Crochik, J. L. (2006). Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o preconceito. *Revista Psicologia Política*, 67-99.
- d'Adesky, J. (2003). *Ação afirmativa e igualdade de oportunidades*. Retirado de http://www.achegas.net/numero/vinteeseite/jacques_27.htm
- Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, firmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Salamanca, Espanha. (1994). Retirado de <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/sis/noticias.php?c=207>
- Declaração e Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social – Copenhague (1995). Retirado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-e-programa-de-acao-da-cupula-mundial-sobre-desenvolvimento-social.html>
- Dalenogare, C. (2010, 30 de agosto). A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici [Mensagem da web]. Retirado de <http://carlosdaleno.wordpress.com/>

- Doise, W. (1972). Relations et représentations intergroupes. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 2). Paris: Larousse.
- Doise, W. (1982). Report on the european association of experimental social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 12, 105-111.
- Doise, W. (1984). Les relations entre groupes. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définitions d'un concept. In W. Doise, & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1989). Constructivism in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 19, 389-400.
- Doise, W. (1991). *Les représentations sociales*. In R. Ghiglione, C. Bonnet, & J. F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive* (Vol. 2). Paris: Dunod.
- Doise, W. (1993). *Debating social representations*. In G. Breakwell, & D. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Oxford University Press.
- Doise, W. (2001). *Droits de l'homme et forces des idées*. Paris: PUF.
- Doise, W. (2003). Direitos humanos: significado comum e diferenças na tomada de posição. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 19, 201-210. doi:10.1590/S0102-37722003000300002
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Éditions du Seuil.
- Retirado de <http://ses.ens-lyon.fr/des-ressources-pour-completer-la-conference-qu-est-ce-qu-une-ecole-juste--89937.kjsp>
- Duckitt, J. (1994). *The social psychology of prejudice*. Praeger, Westport, Connecticut, London, EUA.

Estevão, C. A. V. (2006). Educação, justiça e direitos humanos. *Educ. Pesqui.*, 32(1), 85-101.

ISSN 1517-9702

Estevão, C. A. V. (2011). Democracia, direitos humanos e educação: para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 11-30. ISSN 1645-7250

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Special Education across Europe in 2003*. Retirado de <http://www.european-agency.org/publications>

Falcão, L. C., Maracaípe, R., Pereira, A. S., & Torres, A. R. R. (2004). Preconceito e Psicologia Social. *Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás*, 31(4), 583-584.

Farias, N., & Buchalla, C. M. (2005). The international classification of functioning, disability and health: concepts, uses and perspectives. *Rev. Bras. Epidemiol.*, 8(2), 187-193.

Farr, R. M. (1998). *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis: Vozes.

Fávero, E. A. G., Panjola, L. M. P., & Mantoan, M. T. E. (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

Fernandes, S., Costa, J., Camino, L., & Mendoza, R. (2007). Valores psicossociais e orientação à dominância social: um estudo acerca do preconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3(20), 490-498.

Ferreira, V. C. P. (2005). *ONGs no Brasil: um estudo sobre suas características e fatores que têm induzido seu crescimento* (Tese de Doutorado). Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

- Figueiredo, R. da P. (2005). *Profissionalização de pessoas portadora de Síndrome de Down* (Monografia de Graduação). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro. Retirado de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/pemp04.htm>
- Flath, E., & Moscovici, S. (1983). Social representation. In R. Harré, & R. Lamb (Orgs.), *The dictionary of personality and social psychology* (pp. 337-338). London: Basil Blackwell Publisher.
- Forte, A. P. S. O., & Silva, A. M. T. B. da. (2012). As representações sociais sobre inclusão educacional para professores de matemática. In Z. A. Trindade et al. (Orgs.), *Estudos em representações sociais*. Vitória: GM Editora.
- Franco, M. L. P. B. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 169-186.
- Freire, P. (1985). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, S. (1907). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago.
- Fritzsche, I., & Jonas, E. (2005). Gender conflict and worldview defense. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 571-581.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). *Prejudice, discrimination, and racism*. Orlando: Academic.
- Garcia, R. M. C. (2001). *A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração?* Retirado de <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1599409506699.doc>
- Garrido, A., & Álvaro, J. L. (2006). *Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Gilly, M. (1989). *As representações sociais no campo educativo*. Tradução de Ângela Therrien. Paris: PUF.

- Giongo, C. R., & Moura, E. P. G. de. (2008). As representações sociais da derrota para atletas adolescentes de alto rendimento. *Revista Digital*, 13(121). Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd121/as-representacoes-sociais-da-derrota-para-atletas-adolescentes-de-alto-rendimento.htm>
- Gomes, C., & Barbosa, A. J. G. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental - Inclusion of individuals with cerebral palsy in school: elementary school teachers' attitudes. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, 12(1), 85-100.
- Guareschi, P. A., & Jovchelovith, S. (Orgs.). (1998). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Guerra, P. B. de C. (2002). Psicologia social dos estereótipos. *Psico-USF*, 7(2), 239-240. ISSN 1413-8271.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del outro*. Barcelona: Piados.
- Hempel, C. G. (1979). Explicação científica. In S. Morgenbesser, *Filosofia da ciência* (pp. 159-169). 3. ed. São Paulo: Cultrix.
- Hewstone, M. et al. (2006). Intergroup contact, forgiveness, and experience of "The troubles" in Northern Ireland. *Journal of Social Issues*, 62(1), 99-120.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2002). *Censo Demográfico - 2000*. Retirado de <http://www.ibge.gov.br/censo/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2012). *Censo Demográfico - 2010*. Retirado de <http://censo2010.ibge.gov.br/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (1998). *Censo escolar*. Brasília: MEC.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2006). *Censo escolar*. Brasília: MEC.

- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et representations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1990). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. Tradução de Lílían Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Jovchelovitch, S. (2001). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In P. A. Guareschi, & S. Jovchelovitch. *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: analysis of the inclusion. *Debate: Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.
- Katz, I., & Hass, R. (1988). Racial ambivalence and american value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality & Social Psychology*, 55(6), 893-905.
- Khoury, C. G. (2007). *A importância do processo de gestão democrática para o desenvolvimento sócio-moral da criança* (Monografia). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro. Retirado de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf03.htm>
- Kinder, D. R., & Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431.
- Kuester, V. M. (2000). *10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed*. International Special Education Congress, Manchester. Retirado de <http://www.isec2000.org.uk>

- Laboratório de Psicologia Cognitiva e Social [LabPsic]. (2013). *Estereótipos no ciberespaço: um estudo psicossocial*. Instituto de Ciências Humanas e Letras; Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Retirado de http://www.oocities.org/athens/olympus/2390/est_avan.rtf
- Lanna, M. C. M., Jr. (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Le Bon, G. (1995). *Psychologie des foules*. 5. ed. Paris: PUF (Trabalho originalmente publicado em 1895).
- Leal, C. de C. N. (2012). *Avaliação da aprendizagem por portfólio: representações sociais de professores nos anos iniciais do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado). Estácio, Rio de Janeiro. Retirado de <http://portal.estacio.br/media/4060083/dissertacao%20-%20carolina%20de%20castro%20nada%20leal.pdf>
- Levy, P. (2000). *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.
- Lima, M. E. O. (2011). Preconceito. In A. Torres et al. *Psicologia Social: temas e teorias* (pp. 451-500). Brasília: Technopolitik.
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estud. Psicol.*, Natal, 9(3), 401-411. ISSN 1413-294X.
- Lima, M. E. O., Machado, C., Ávila, J., Lima, C., & Vala, J. (2005). Normas sociais e preconceito: o impacto da igualdade e da competição no preconceito automático contra os negros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 309-319.
- Linn, L. (1965). Verbal attitudes and overt behavior: a study of racial discrimination. *Social Forces*, 43, 353-364.

- Lopes, C., Neves, A., Pessoa, C., & Pessoa, P. M. (2010). *Relação Fecunda entre Pesquisa e Faculdade: A Representação Social dos Docentes da Fafire- X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão – Jepex 2010 – Ufrpe: Recife/outubro*. Retirado de <http://www.sigeventos.com.br/jepex/inscricao/resumos/0001/R0302-2.PDF>.
- Machado, G. C. (2009). *Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/RS* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Montenegro. Retirado de <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/MachadoGlaeCorreaEducacao.pdf>
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In: J. F. Dovidio, & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91-125). San Diego: Academic.
- Madeira, M. (2001). Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In Moreira, A. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Ed. UFPB.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2011). *Uma escola mais que especial*. Retirado de <http://www.escoladegente.org.br/noticiaDestaque.php?id=472>.
- Maras, P., & Brown, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes toward disability: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(23), 2113-2134.
- Marconi, Marina de Andrade, & Lakatos, Eva Maria. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* - 5. ed. - São Paulo: Atlas. ISBN 85-224-3397-6.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

- Marques, L. P., Oliveira, L. A., & Santos, N. A. S. (1998). Integração de paralisados cerebrais: um estudo. *Temas Sobre Desenvolvimento*, 40, 16-23.
- Martignoni, T. V. L. (2008). *Contato, sentimentos intergrupais e dívidas históricas: o caso dos indígenas em Goiás* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Martinez, J. R. (2006). *Metapsicopatologia da Psiquiatria: uma reflexão sobre o dualismo epistemológico da psiquiatria clínica entre a organogênese e a psicogênese dos transtornos mentais* (Tese de Doutorado). UFSCar, São Carlos.
- Mazzon, José Afonso (Coord.). (2009). Produto 7- Relatório Analítico Final - Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, A Saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica e Orientação Sexual - Fipe - Fundação Instituto de Pesquisa Economicas - Ministério da Educação – Mec - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep - São Paulo.
- Mazzotti, A. J. A. (1994). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, Brasília, 14(61). Retirado de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>
- Mazzotti, A. J. A. (2011). *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações a educação*. Retirado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press (Tradução inglesa de L 'Esprit, le Soi et la Société. Paris: PUF).

- Ministério da Educação [MEC]. (2000). *Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação [MEC]. (2006). *Portaria nº 873 de 11 de abril*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf>
- Ministério da Educação [MEC]. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Retirado de www.mec.gov.br
- Ministério da Educação [MEC]. (2008b). *Censinho TECNEP*. Brasília: MEC, 2008.
- Ministério da Educação [MEC]. (2010). *Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010*. Brasília: MEC. Retirado de <http://conae.mec.gov.br/>
- Ministério da Educação [MEC], Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI], & Diretoria de Políticas de Educação Especial [DPEE]. (2011). *Nota Técnica nº 62 de 17 de novembro de 2011 (Esclarecimento sobre o Decreto nº 7.611)*.
- Ministério da Educação [MEC], & Secretaria de Educação Especial [SEESP]. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação [MEC], & Secretaria de Educação Especial [SEESP]. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*.
- Ministério da Educação [MEC], Secretaria de Educação Média e Tecnológica [SEMTEC], & Secretaria de Educação Especial [SEESP]. (2000). *Projeto de Expansão da Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Especiais. Necessidades Especiais, Tecnologia, Profissionalização – um projeto cidadão*. Brasília: MEC, SEMTEC, SEESP.

- Ministério da Educação [MEC], & Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica [SETEC]. (2005). *Programa TECNEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas*.
- Menin, M. S. de S. (2007). O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. *Revista de Educação Pública*, 16(30), 121-135.
- Menin, M. S. de S., & Shimizu, A. de M. (Orgs.). (2004). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Miles, S. (2000). *Overcoming resource barriers*. Manchester: International Special Education Congress. Retirado de <http://www.isec2000.org.uk>
- Monteiro, M. B., & Vala, J. (2000). *Psicologia Social: conflito e negociação entre grupos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Cognition*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250. doi:10.1002/ejsp.2420180303
- Moscovici, S. (1994a). *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1994b). La mentalité prélogique des primitifs et la mentalité prélogique des civilisés. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Editions Nathan.
- Moscovici, S. (1996). *Psicología de las minorías activas*. 2. ed. Madrid: Editorial Morata. ISBN 9788471121806

- Moscovici, S. (1997). *Social Representations Theory and Social Construcionism* [Lista de e-mails sobre representações sociais]. Retirado de <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/mosc1.htm>.
- Moscovici, S. (1999). Pour en finir with l'idéologie. In C. Mongardini (Ed.), *Le condizioni ideologiche del nostro tempo*. Roma: Bulzoni.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2011). Recanto do Senil - A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Retirado de <http://nosos.multiply.com/journal/item/62/62>.
- Moussatché, H.; & Pernambuco, D. L. C. (1994). A representação social da psicanálise. *Em Aberto*, Brasília, 14(61). Retirado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/926/832>
- Musis, C. R. de, & Carvalho, S. P. de. (2010). Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educ. Soc.*, 31(110), 201-217. ISSN 0101-7330
- Nascimento, F. C. do. et al. (2011). A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. *Inter Science Place - Revista Científica Internacional*, 4(18). ISSN 1679-9844
- Nunes, O. A. (2007). *Contatos Sociais*. Retirado de <http://www.webartigos.com>
- Oliveira, I. A. de. (2012). *NEESPará - Observatório Nacional de Educação Especial/Oneesp: relatório de caracterização de município – Belém*. Retirado de http://www.oneesp.ufscar.br/caract_belem

- Oliveira, T. M. (2013). *Violência policial contra minorias sociais no Brasil e na Espanha: justificativas para o posicionamento de estudantes universitários* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Oliveira, F. O. de, & Werba, G. C. (1998). Representações sociais. In M. G. C. Jacques et al. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, J. É. P. L., Soares, J. G. da S., & Sousa, R. N. (2011, novembro). As representações sociais sobre a qualidade da educação das faculdades particulares: uma abordagem política, social e histórica. In X Congresso Nacional de Educação – EDUCARE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado de <http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Retirado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1996). *Resolução nº 49 (Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência)*.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- Ordaz, O., & Vala, J. (2002). Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In A. S. P. Moreira, & D. C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 87-114). Goiânia: AB.
- Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Zani, B. (2009). Social representation and professionalization of psychologists. In W. Doise, & S. Moscovici (Eds.), *Current*

- issues in european social psychology* (Vol. 2). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacerda, M., Pereira, C., & Camino, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 165-178.
- Pereira, C. R., DeFrança, D. X., Torres, A. R., Lima, M. E. O., & Pereira, M. E. (2004). *O Lugar das Emoções na Formação e no Desenvolvimento dos Preconceitos*.
- Pereira, J. H. (2012, 9 de outubro). Eleições, democracia e racismo institucional: breve reflexão [Mensagem da web]. Retirado de <http://ademocraciaemdebate.blogspot.com.br/2012/10/eleicoes-democracia-e-racismo.html>
- Pereira, C. R., & Vala, J. (2011). A legitimação da discriminação em diferentes contextos normativos. In C. R. Pereira, & J. Vala. *Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceito* (pp. 363–404). Brasília: TechnoPolitik.
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 461-476.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, T. F., & Merteens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional [DFID], & Programa de Combate ao Racismo Institucional [PCRI]. (2005). *Relatório Revisão Anual*. Retirado de www.pnud.org.br e www.combateaoracismoinstitucional.com

- Proença, M. (2011, maio). A Psicologia da Educação e suas conexões com as demais áreas da Psicologia. In S. M. G. Gondim, & A. M. Chaves (Orgs.), *CONPSI 2011 – Saberes e práticas psicológicas e suas interconexões*, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Radabaugh, M. P. (1993). *NIDRR's Long Range Plan - Technology for access and function research section two: NIDRR Research Agenda Chapter 5: Technology for access and function*. Retirado de http://www.ncddr.org/new/announcements/lrp/fy1999-2003/lrp_techaf.html e <http://www.ncd.gov/newsroom/publications/1993/assistive.htm#5>
- Ramal, A. C. (2000). Avaliar na cibercultura. Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, A., Vala, J., & Pereira, C. (2008). Oposição a Políticas Anti-Racistas na Europa: Factores Individuais e Sócio-Estruturais. In M. Villaverde, K. Wall, S. Aboim, & F. C. da Silva (Eds.), *Itinerários: a investigação nos 25 Anos do ICS* (pp. 257-281). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Raíça, D. (Org.) et al. (2008). *Tecnologias para a Educação Inclusiva*. São Paulo: Avercamp.
- Reis, S. L. de A., & Bellini, M. (2011). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Educação Ambiental em Ação*, (37). ISSN 1678-0701. Retirado de <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1081&class=02>
- Rey, F. L. G. (2009). *La significación de Vygotsky para La consideración de lo afectivo en la educación: las bases para La cuestión de la subjetividad*. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.
- Rodrigues, S. E. C. (2006). *As representações sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação e suas contribuições para a formação do educador* (Dissertação de Mestrado Acadêmico). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Rokeach, M., Smith, P. W., & Evans, R. I. (1960). Two kinds of prejudice or one? In M. Rokeach (Ed.). *The open and closed mind*. Nova Iorque: Basic Books.

- Rosa, V. F. da. (2011). *Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Rose, A. M. (1956). Intergroup relations vs. prejudice: pertinent theory for the study of social change. *Social Problems*, 4(2), 173-176. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/799123>
- Roth, B. W. et al. (Org.). (2006). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Sá, C. P. (2002). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sá, C. P. (2004). *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Santana, H. H. (1996). A contribuição da extensão no contexto acadêmico e sua interação com a sociedade. *Inf. & Inf.*, 1(1), 14-17.
- Santos, F. Á. (2011). *As fronteiras na mobilidade social*. Retirado de <http://www.webartigos.com/articles/59201/1/As-fronteiras-na-mobilidade-social/pagina1.html#ixzz1OgzwkjKX>
- Santos, M. P. dos, & Silva, K. R. X. da. (2008). Representações sociais sobre o “professor inclusivo”: competências interpessoais e políticas de formação de professores em questão. *TEIAS*, 9(18), 12-26. Retirado de <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/REPRESENTACOES%20SOCIAIS%20DO%20PROFESSOR%20INCLUSIVO%20-%20FINAL.pdf>

- Sawaia, B. B. (1993). Representação e ideologia: o encontro desfetichizador. In M. J. P. Spink (Org.). *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo, Brasiliense.
- Shimizu, A. M. (1998). *As representações sociais de moral dos professores do ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Silva, C. de S. (2006). *As representações sociais veiculadas na internet e as questões educacionais: um desafio aos estudos atuais*. Retirado de http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt12/GT12_2006_02.PDF
- Silva, A. G. da, Jr. (2006). *Representação social do conceito de tempo nos licenciandos da UFRPE* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Retirado de <http://www.pge.ufrpe.br/arquivos/teses2004/AGSJ.pdf>
- Silva, N. S. (2012). *As representações sociais dos alunos ingressantes no curso de pedagogia\Presidente Prudente* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Oeste Paulista-Unoeste, Presidente Prudente. Retirado de http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=364
- Sniderman, P. M., Piazza, T., & Hosea, H (2003). *Prejudice and politics: an intellectual biography of a research project*. Retirado de <http://www.uky.edu/AS/PoliSci/Peffley/pdf/491H&PCh2Sniderman,etal.pdf>
- Soares, A. J. (2012). Apontamentos para uma Crítica à Teoria das Representações Sociais. *Revista Direito e Liberdade*, 7(3). ISSN Eletrônico 2177-1758 / ISSN Impresso 1809-3280. Retirado de http://www.esmarn.tjrn.jus.br/ojs/index.php/revista_direito_e_liberdade/article/view/77

- Souza, C. (2005). A escola como instituição pensante. In M. Menin, & A. Shimizu (Orgs.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, P. B. M. de. (2009). *Configuração mesossistêmica entre professores e pais de alunos com deficiências* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Spink, M. J. P. (1993). The concept of social representations in social psychology. *Cad. Saúde Públ.*, 9(3), 300-308.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-80: uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tibbittz, F. (2002). Understanding what we do: emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.
- Tajfel, H. (1978). Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations. European Association of Experimental Social Psychology by Academic Press.
- Torres, A. R. R., Pereira, C., & Almeida, S. T. (2003). Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 95-107. ISSN 0102-7972.
- Trigo, N. H. C. (2011). Deficiências realizada em Empresa Inclusiva [Mensagem da web].. Retirado de <http://www.slideshare.net/nilceatrigo/palestra-sobre-deficincias-realizada-em-empresa-inclusiva>

- Tropp, L. R., & Pettigrew, T. F. (2005). Relationships between intergroup contact and prejudice among minority and majority status groups. *Psychological Science*, 16(12), 951.
- Uaciquete, M. N. (2011). *Entre as mulheres, no espaço dos homens: estudo sobre as representações sociais da prática do futebol feminino de onze na cidade de Maputo* (Monografia de Graduação). Universidade Eduardo Mondlane. Retirado de <http://www.saber.ac.mz/bitstream/10857/3871/1/Microsoft%20Word%20-%20ultima%20vers%C3%A3o%20da%20monografia%2022%20de%20Novembro%202011.pdf>
- Vala, J. (1993). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*, 28, 887-919.
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala, & M. Monteiro. (Orgs.). *Psicologia Social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J., Pereira, C., & Ramos, A. (2006). Preconceito racial, percepção de ameaça e oposição à imigração. In Vala, J., & Torres, A. (Eds.), *Contextos e atitudes sociais na Europa* (pp. 221-250). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999). *Expressões dos racismos em Portugal: perspectivas psicossociológicas*. Lisboa: Editora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Ventura, F. C., & Cavalcante, I. F. (2012). A inclusão dos estudantes do Proeja: a percepção de professores e alunos do campus Natal Zona Norte - Instituto Federal do Rio Grande do Norte. *HOLOS*, 28(2). Retirado de www.ifrn.edu.br
- Vergara, S. C., & Ferreira, V. C. P. (2007). Teoria das representações sociais: uma opção para pesquisas em Administração. *Revista Angrad*, 8(2), 225-241.

- Vergès, P. (2005). A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 471-488). João Pessoa: Editora UFPB.
- Veríssimo, H. (2001). Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais – velhos e novos paradigmas. *Instituto Benjamin Constant*, 18. Retirado de http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2001_Artigo%202.rtf
- Vieira, A. F., & Siqueira, P. C. M. (2010). Una reflexión sobre personas portadoras de autismo, parálisis cerebral, deficiencias visuales y auditivas y su inclusión en la escuela. *EFDeportes.com*, 15(147). Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd147/portadores-de-autismo-e-sua-inclusao-na-escola.htm>
- Villela, F. (2012, 18 de novembro). Aumento de crianças com necessidades especiais na rede pública expõe carências e preconceitos [Mensagem da web]. Retirado de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-11-18/aumento-de-criancas-com-necessidades-especiais-na-rede-publica-expoe-carencias-e-preconceitos>
- Weitz, S. (1972). *Nonverbal communication: readings with commentary*. New York: Oxford University Press.
- Werba, G. C., & Oliveira, F. O. (2003). Representações Sociais. In M. da G. C. Jacques et al. *Psicologia Social Contemporânea*. 8. ed. Petrópolis: Vozes.
- Werneck, J. (2004). Iniquidades raciais em saúde e políticas de enfrentamento: as experiências de Canadá, Estados Unidos, África do Sul e Reino Unido (artigo de revisão bibliográfica). In F. Lopes (Org.). *Saúde da População Negra no Brasil*:

contribuições para a promoção da eqüidade [Relatório Final – Convênio UNESCO Projeto 914BRA3002]. Brasília: FUNASA/MS.

- Wilson, J. (1973). *Power, racism, and privilege: race relations in theoretical and sociohistorical perspectives.* New York: Macmillan.
- Wise, P. H. (2012). Emerging technologies and their impact on disability. *The Future of Children*, 22(1). Retirado de www.futureofchildren.org
- Young, I. (1997). *Intersecting voices.* New Jersey: Princeton University Press.

Apêndice A - Questionário

Questionário - Estudo sobre Deficiência

Desde já agradecemos a sua colaboração em responder sinceramente todas às questões abaixo, devendo entender que:

Não há resposta certa ou errada;

Para ser validado não deixe nenhuma questão em branco;

Em caso de dúvida, responda do modo que mais se aproxime de sua opinião pessoal.

A sua colaboração, através deste questionário é imprescindível para o êxito deste trabalho.

***Obrigatório**

1. Em sua opinião, como VOCÊ qualifica a atuação do seu NAPNE em relação a inclusão de alunos com deficiência. *

Fraca(); Moderada(); Forte().

2. Em sua opinião, como a COMUNIDADE ESCOLAR qualifica a atuação do seu NAPNE em relação a inclusão de alunos com deficiência. *

Fraca(); Moderada(); Forte().

3. Você tem contato direto com deficientes com que frequência? *

Nunca teve(); Poucas vezes(); Várias vezes();

Muitas vezes(); Muitíssimas vezes()

Para responder utilize a escala abaixo, onde 1 representa Nada e 5 representa Muito.

1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().

4. Para você um deficiente: (escolha um item) *

é um coitadinho (a) e esquisito();

é um desafortunado da sorte();

incomoda em sala de aula();

os colegas não o toleram();

não se adaptam em salas de aula regulares devido às suas características();

é uma boa companhia();

sente-se bem em contato contigo();

a deficiência impossibilita as atividades escolares();

deve frequentar escolas especializadas();

tem suas qualidades, só precisa ser trabalhado();

nenhum item acima().

5. Qual o grau de aceitação dos deficientes, na sua escola, por parte dos Docentes do Ensino Regular? *

Para responder utilize a escala abaixo, onde 1 representa Nada e 3 representa Totalmente.

1 (); 2 (); 3 ().

6. As instalações existentes em sua escola satisfaz as carências dos alunos deficientes? *

Para responder utilize a escala abaixo, onde 1 representa Nada e 3 representa Totalmente.

1 (); 2 (); 3 ().

7. O teu núcleo de inclusão recebe algum tipo de apoio (quer seja político, financeiro, material ou afetivo) dos gestores de sua instituição com que frequência: *

Poucas vezes(); Algumas vezes(); Muitas vezes.

8. A inclusão tem como princípio, que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Acha que a sua escola reúne as condições necessárias à inclusão? *

Para responder utilize a escala abaixo, onde 1 representa Nada e 3 representa Totalmente.

1 (); 2 (); 3 ().

9. Para que se cumpra a inclusão são necessárias mudanças: *

(Escolha de 1 a 3, pelo grau de dificuldade que lhe atribui, ou seja: a que considera mais difícil será o número 1 e a mais fácil o número 3)

a) Mudanças jurídico-legislativas que garantam os direitos previstos.

1 (); 2 (); 3 ().

b) Mudanças organizativas de gestão ao nível das escolas.

1 (); 2 (); 3 ().

c) Mudanças de ordem ético-moral do docente e de outros intervenientes.

1 (); 2 (); 3 ().

d) Mudanças na provisão financeira.

1 (); 2 (); 3 ().

e) Mudanças ao nível da natureza e estrutura do currículo.

1 (); 2 (); 3 ().

f) Mudanças no modelo de apoio educativo.

1 (); 2 (); 3 ().

g) Mudanças na informação pública para combater o preconceito.

1 (); 2 (); 3 ().

h) Mudanças no modelo de formação de docentes do ensino regular.

1 (); 2 (); 3 ().

i) Mudanças na Filosofia da Educação.

1 (); 2 (); 3 ().

10. Recebeu alguma formação ou preparação para o trabalho com deficientes? *

Sim (); Não ()

11. (Se respondeu sim à pergunta anterior)

No seu curso de docente ();

No âmbito da formação continuada();

Na prática diária();

Num curso de Especialização();

Outra. Qual?

12. Na sua perspectiva, quais os principais obstáculos à inclusão? *

(Escolha de 1 a 3, pelo grau de dificuldade que lhe atribui, ou seja: a que considera mais difícil será o número 1 e a mais fácil o número 3)

a) Barreiras arquitetônicas.

1 (); 2 (); 3 ().

b) Legislação.

1 (); 2 (); 3 ().

c) Deficiente formação do Docente de Apoio Educativo.

1 (); 2 (); 3 ().

- d) Deficiente formação do Docente do Ensino Regular.
1 (); 2 (); 3 ().
- e) Dificuldade na articulação entre o docente de apoio educativo e o docente do ensino regular.
1 (); 2 (); 3 ().
- f) Falta de provisão financeira.
1 (); 2 (); 3 ().
- g) Falta de técnicos.
1 (); 2 (); 3 ().
- h) Falta de equipamento pedagógico-didático adequado.
1 (); 2 (); 3 ().
- i) Preconceitos da sociedade.
1 (); 2 (); 3 ().
- j) Falta de preparação do órgão de gestão da escola.
1 (); 2 (); 3 ().

13. Pensa que todos os alunos beneficiarão com a presença de colegas com deficiência na sala de aula? *

Para responder utilize a escala abaixo, onde 1 representa Nada e 3 representa Totalmente.

1 (); 2 (); 3 ().

14. Concorde que o Docente de Apoio Educativo dos NAPNE's devem ter carga horária reduzida? *

Para responder utilize a escala abaixo, onde 1 representa Não e 3 representa Sim.

1 (); 2 (); 3 ().

15. Considera que a escola inclusiva, atualmente, é um projeto: *

Para responder utilize a escala abaixo, onde 1 representa FÁCIL e 3 representa DIFÍCIL DE REALIZAR.

1 (); 2 (); 3 ().

- Em relação a pergunta anterior: Justifique a sua resposta apresentando três razões, no máximo. *

1.

2.

3.

16. Avalie as frases e responda:

Para responder utilize a escala abaixo, onde 1 representa DISCORDO e 3 representa CONCORDO.

a) -Os estudantes cegos deveriam estudar numa escola especial para pessoas com deficiência visual *

1 (); 2 (); 3 ().

b) -Em geral, um professor deficiente tem dificuldade de controlar a turma. *

1 (); 2 (); 3 ().

c) -Estudantes com deficiência vão à escola somente para se socializar. *

1 (); 2 (); 3 ().

d) -Tem que separar uma sala para alunos normais e outra sala para alunos com deficiência. *

1 (); 2 (); 3 ().

e) -O número de deficientes na escola é muito pequeno para se preocupar com eles. *

1 (); 2 (); 3 ().

f) -Para dar aulas para deficientes, só se o professor ganhar mais. *

1 (); 2 (); 3 ().

g) -Os estudantes surdos deveriam estudar numa escola especial para deficientes auditivos *

1 (); 2 (); 3 ().

h) -Um professor surdo só pode dar aula para estudante surdo. *

1 (); 2 (); 3 ().

i) -O estudante com deficiência cria problemas na escola. *

1 (); 2 (); 3 ().

j) -Pais de estudantes normais preferem que seus filhos convivam com estudantes normais. *

1 (); 2 (); 3 ().

k) -Deficiente é um problema e os profissionais da educação deveriam ganhar mais *

1 (); 2 (); 3 ().

l) -Os deficientes não são uma preocupação para a sociedade em função de sua baixa incidência *

1 (); 2 (); 3 ().

m) -Os alunos deficientes deveriam estar separados dos demais *

1 (); 2 (); 3 ().

17. Gostaríamos que apontasse seis adjetivos que em SUA OPINIÃO melhor descrevem as pessoas com deficiência: *

1.

2.

3.

4.

5.

6.

18. Gostaríamos que apontasse seis adjetivos que a COMUNIDADE em Geral da sua instituição escolheria para descrever as pessoas com deficiência: *

1.

2.

3.

4.

5.

6.

19. Responda o quanto VOCÊ se sente ou se sentiria constrangido nas seguintes situações. Selecione o número correspondente ao seu constrangimento. *Quanto maior for o número, mais você se sentiria constrangido com a situação.

Para responder utilize a escala abaixo, onde 1 Nada constrangido; 2 Pouco constrangido; 3 Moderadamente constrangido; 4 Constrangido e 5 Muito constrangido.

a) -Ter uma pessoa com deficiência como seu chefe de trabalho.

1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().

b) -Ter pessoas com deficiência como seus colegas de trabalho.

1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().

c) -Ter pessoas com deficiência como seus alunos.

1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().

d) -Ter amigos(as) que sejam deficientes.

1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().

- e) -Ver um deficiente com notas superiores a de uma pessoa sem deficiência.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- f) -Ver um deficiente com notas muito inferiores a de uma pessoa sem deficiência.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- g) -Participar das festas escolares junto a pessoas deficientes.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- h) -Ter que de alguma forma ajudar um deficiente numa atividade.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- i) -Ter alunos próximos com deficiência.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- j) -Ver uma pessoa sem deficiência tripudiando de um deficiente.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- k) -Colocar um aluno deficiente com um colega sem deficiência para fazerem trabalhos em grupo.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().

20. O que você acha QUANTO AOS SEUS COLEGAS EM GERAL? Responda o quanto eles se sentiriam constrangidos nas seguintes situações. Selecione o número correspondente ao constrangimento. *Quanto maior for o número, mais você acredita que os seus colegas se sentiriam constrangidos com a situação.

Para responder utilize a escala abaixo, onde 1 Nada constrangido; 2 Pouco constrangido; 3 Moderadamente constrangido; 4 Constrangido e 5 Muito constrangido.

- a) -Ter uma pessoa com deficiência como seu chefe de trabalho.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- b) -Ter pessoas com deficiência como seus colegas de trabalho.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- c) -Ter pessoas com deficiência como seus alunos.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- d) -Ter amigos(as) que sejam deficientes.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- e) -Ver um deficiente com notas superiores a de uma pessoa sem deficiência.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- f) -Ver um deficiente com notas muito inferiores a de uma pessoa sem deficiência.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- g) -Participar das festas escolares junto a pessoas deficientes.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- h) -Ter que de alguma forma ajudar um deficiente numa atividade.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- i) -Ter alunos próximos com deficiência.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- j) -Ver uma pessoa sem deficiência tripudiando de um deficiente.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().
- k) -Colocar um aluno deficiente com um colega sem deficiência para fazerem trabalhos em grupo.
1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().

21. Quantos em sua escola, com os quais interage no dia a dia, são pessoas com deficiência? *

Use a escala abaixo como referência:

Nenhum(); Poucos(); Menos da metade(); Mais da metade(); Muitos, quase todos().

22. Quantos dos seus amigos têm contato com pessoas com deficiência? *

Use a escala abaixo como referência:

Nenhum(); Poucos(); Menos da metade(); Mais da metade(); Muitos, quase todos().

23. Quantos dos seus parentes imediatos (pais, filhos, tios, etc.) têm contato com pessoas com deficiência? *

Use a escala abaixo como referência:

Nenhum(); Poucos(); Menos da metade(); Mais da metade(); Muitos, quase todos().

24. Utiliza da internet para se apropriar de conhecimentos a respeito de deficiência ou inclusão? *

Sim(); () Não().

25. Faz parte do e-Grupo do Tecnep no Yahoo ou Gmail? *

Sim(); () Não().

26. Se sim para a pergunta anterior, esse grupo representa que grau de importância:

informativo (); afetivo(); normativo(); Interativo(); soluciona as dúvidas(); cooperativo(); Outra. Qual?

27. Assinale o local certo: *

a- Idade:

20-29 anos(); 30-39 anos(); 40 a 49 anos(); 50-59 anos(); + de 60 anos().

b- Sexo:

Feminino(); Masculino().

c- Situação profissional:

Efetivo(); Contratado(); Outra, qual?

d- Habilitações acadêmicas:

Bacharel(); Licenciado(); Outra. Qual?

e- Quanto tempo atua como profissional da educação? (..... anos)

f- Qual a sua região do Brasil?

Norte(); Sul(); Centro-Oeste(); Sudeste(); Nordeste().