

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Evanilson Landim Alves
UFPE
landime@hotmail.com

Lícia de Souza Leão Maia
UFPE
liciaslma@hotmail.com

Wilma Pastor de Andrade Sousa
UFPE
wilmapastor@hotmail.com

Resumo:

O estudo ora apresentado é parte de uma tese de doutorado que está sendo desenvolvida pelos autores no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pernambuco. Neste artigo, o nosso objetivo é identificar as representações sociais de estudante com deficiência na escola, compartilhada pelos professores de matemática. Participaram deste estudo 20 professores de matemática que responderam a um questionário de associação livre. Os resultados indicam que os professores de matemática percebem os estudantes com deficiência na escola como protagonistas de um processo de inclusão, no qual é preciso cuidado e dedicação para evitar a evasão desses estudantes. No entanto, não vem à tona a preocupação com a aprendizagem deles, o que parece indicar que, no entendimento dos participantes, a inclusão fica assegurada a partir do momento no qual é assegurado o direito à escola.

Palavras-chave: pessoas com deficiência; escola; ensino e aprendizagem.

1. Introdução

Diversos esforços têm sido empreendidos em prol de um país no qual todos os brasileiros se sintam incluídos e tenham as suas necessidades básicas atendidas. Mas, para que o Brasil seja, de fato, um país para todos, ainda, são necessários investimentos e avanços significativos, principalmente na educação. No Brasil, tem sido frequente, pesquisadores e organizações sociais apontarem a necessidade de uma reformulação nos sistemas educacionais, principalmente, para que as escolas estejam preparadas para receber todos os estudantes, independentemente das suas singularidades.

A universalização do Ensino Básico no Brasil trouxe à escola, grupos sociais historicamente excluídos do processo educacional, como, por exemplo, as pessoas com deficiência que, a partir da década de 90 do século XX, têm sido gradativamente matriculadas na escola regular. Essa inserção exige que os professores estejam preparados para atender estudantes com diferentes deficiências, entre elas, visuais, auditivas e intelectuais. Todavia, os professores têm enfrentado dificuldades para atuar com estudantes com deficiência.

A falta de formação adequada (inicial e continuada) e as condições físicas, arquitetônicas e de recursos humanos oferecidas pelas escolas são as principais dificuldades que os professores trazem à tona quando se referem ao trabalho com estudantes com deficiência (ALBUQUERQUE e MACHADO, 2009; FIORINI, 2011; RODRIGUES, 2012). Essas dificuldades depõem a favor de uma escola que ainda é excludente e que se pauta na homogeneidade da turma, deixando de lado as especificidades de cada estudante, principalmente daqueles que precisam de mais atenção.

O resultado dessa soma de dificuldades é a baixa expectativa dos professores na aprendizagem dos estudantes que não atende as características gerais da turma, como é o caso dos estudantes com deficiência, dos pobres, dos negros, dos adultos, dentre tantos outros que, cotidianamente, têm insistido em ir à escola, mesmo sem perceber quase nenhum esforço da escola para recebê-los e garantir-lhes condições equitativas de aprendizagem.

É nesse contexto de avanços e limitações que esta pesquisa surge com o propósito de responder à seguinte questão: *Quais as representações sociais de estudante com deficiência na escola compartilhada pelos professores de matemática?*

Este artigo é parte de uma tese de doutorado que está sendo desenvolvida pelos autores e que tem como objetivo identificar as representações sociais sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência compartilhada por estudantes, professores e familiares de estudantes com deficiência e analisar como estudantes do Ensino Médio com deficiência visual adquirem os conceitos de funções trigonométricas a partir de uma proposta didática específica. Este texto limita-se a identificar as representações sociais de estudante com deficiência na escola, compartilhada pelos professores de matemática.

Este estudo está fundamentado na teoria das representações sociais, que foi proposta por Moscovici em 1961 e que tem como objetivo identificar o conhecimento socialmente elaborado e partilhado por um determinado grupo, um conhecimento também chamado de senso comum que influencia e dirige as atividades e ações de uma determinada comunidade em relação a um objeto.

2. Os movimentos em favor de uma escola inclusiva

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), o direito à educação tem sido cada vez mais defendido, principalmente, no sentido de garantir às pessoas excluídas do processo educacional o acesso à educação, numa tentativa de reparar o longo período no qual a educação foi voltada apenas para a elite e assegurando condições de equidade para todas as pessoas.

Dentre os que, por muito tempo, foram excluídos do processo educacional, destacam-se, historicamente, os pobres, os moradores de rua, os trabalhadores, as populações das periferias urbanas e da zona rural, os povos indígenas, os refugiados, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, as pessoas com deficiência, dentre outros grupos que, notadamente, têm sido deixados à margem das oportunidades educacionais, indicando que a educação para todos, como promulga a Constituição Federal de 1988, ainda não é uma realidade.

Para Mazzota (2005), a compreensão da sociedade a respeito das pessoas com deficiência, até o século XVIII, baseava-se apenas no misticismo e ocultismo, não existindo até o momento uma literatura científica sobre a questão, o que dificultava ainda mais a inserção dos estudantes com deficiência na escola, em virtude dessas representações místicas. Para este autor, as pessoas com deficiência foram ignoradas, em virtude da falta de conhecimento sobre as deficiências.

A nova constituição (1988), ao assegurar a todos o direito à educação, estimulou a partir da década de 90 do século XX, a busca pela universalização da Educação Básica, o que ainda está distante de acontecer, considerando que apenas 79% dos jovens com faixa etária de 18 a 24 anos concluíram o Ensino Fundamental e que apenas 33% concluíram o Ensino Médio (IBGE, 2009). A exclusão do processo escolar ocorre por diversas razões, tais como: dificuldade de acesso, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, condições econômicas que

obrigam muitos jovens a trabalharem precocemente e, dificuldade da escola de atender às expectativas e particularidades dos estudantes, o que, por vezes, favorece a evasão escolar.

De acordo com Sasaki (2007), a educação voltada para pessoas com deficiência divide-se em quatro eras, assim definidas: *era da exclusão*, *era da segregação*, *era da integração* e *era da inclusão*.

A era da exclusão, que aconteceu da antiguidade até o início do século XX, é marcada pelo período no qual grande parte da população era marginalizada e excluída do sistema educacional, o que ocorria em função da inexistência de escolas e políticas públicas voltadas para atender às pessoas que não pertenciam às classes dominantes da época. Na era pré-cristã, as pessoas com deficiência eram abandonadas e eliminadas porque eram vistas como atípicas e anormais pela sociedade.

Os movimentos, em defesa de uma sociedade inclusiva, intensificaram-se a partir de meados do século XX, defendendo o direito de as pessoas com deficiência exercerem plenamente todas as atividades relacionadas à vida em sociedade. Também, nessa época, surgem diversas críticas à separação das pessoas com deficiência do convívio social (DUTRA & SANTOS, 2010).

No Brasil, a educação para pessoas com deficiência, inicia apenas no século XIX, motivada por experiências desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, com o objetivo de alcançar estudantes com deficiência intelectual, física e sensorial. Tal ação não aconteceu concomitantemente e em consonância com as políticas públicas voltadas à educação, o que atrasou ainda mais o processo, sendo incluída como modalidade de ensino apenas nos anos 60 do século XX, à época, denominada de “educação dos excepcionais”.

Apenas no final do período Imperial, a partir das reivindicações de movimentos sociais, artistas e intelectuais, é que inicia uma preocupação com a expansão da educação também para as classes populares. Com relação às pessoas com deficiência, os primeiros passos no Brasil foram dados apenas no final do século XIX (BARBOSA, 2006), caracterizando o período de segregação.

Nesse período, as pessoas com deficiência eram segregadas da vida em sociedade, passando a serem atendidas em hospitais ou vivendo em instituições residenciais, o que era tido

como a melhor forma para proteger a sociedade dos riscos que poderiam ser causados por essas pessoas, principalmente, pelas pessoas com deficiência intelectual. Diante da impossibilidade de acesso às escolas comuns pelas pessoas com deficiência, muitas famílias se uniam para criar escolas especiais (SASSAKI, 2007). Todavia, em meados do século XIX, foram criados, na capital do Império, o Instituto dos Meninos Cegos (atual instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos Mudos (atualmente denominado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos).

No final do século XX, inicia-se o período da integração marcado pelo acesso da classe popular ao ensino regular; porém, sem que a escola oferecesse as condições adequadas à aprendizagem desses estudantes, o que ocasionou muita evasão e reprovação, principalmente, entre os estudantes com deficiência, haja vista a falta de condições da escola para atender a esses estudantes. Contrariamente, a inclusão é caracterizada pelo entendimento da importância de adequar as escolas à diversidade humana, o que surge em função das inúmeras críticas realizadas à integração.

3. A prática docente do professor de matemática no contexto da Educação Inclusiva

Toda proposta pedagógica, que tenha como objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem de matemática dos estudantes da Educação Básica, precisa valorizar e (re) discutir o processo de formação dos professores, pois, segundo Sadovsky (2007), ainda, é comum um ensino de matemática que privilegia as fórmulas e as regras por meio de um treinamento, no qual a única preocupação é o acúmulo de conhecimentos.

Esse contexto revela que o ensino-aprendizagem de matemática ainda apresenta dificuldades que comprometem a construção dos conceitos matemáticos pelos estudantes. No caso dos estudantes com deficiência, a situação é ainda mais preocupante, porque, além das habilidades necessárias à ação docente, o professor precisa, também, de formação adequada às especificidades desse público, que não pode ter o seu direito de aprender comprometido por peculiaridades físicas ou mentais.

Os professores precisam considerar as limitações intelectuais, físicas, motoras, visuais ou auditivas dos estudantes, o que, de nenhum modo, pode representar uma menor condição para aprender. A aula inclusiva é aquela que não precisa ser adaptada para o estudante cego,

para o estudante surdo ou para o estudante com deficiência intelectual; pelo contrário, ela é acessível a todos os estudantes e garante-lhes as mesmas condições de aprendizagem.

Fernandes e Healy (2007), referindo-se aos estudantes cegos, relatam que alguns conceitos matemáticos são abordados de forma diferenciada na sala de aula, e que nem sempre o diferencial apresentado é no sentido de favorecer o processo de aprendizagem, o que ocorre principalmente no caso do ensino de geometria.

4. A teorias das representações sociais

A teoria das representações sociais foi proposta por Serge Moscovici, em 1961, a partir da crítica feita ao conceito de representações coletivas, do alemão Émile Durkheim. Ao propor o conceito de representações sociais, Moscovici, além de considerar as especificidades e variações do pensamento coletivo, preocupou-se em compreender a realidade e suas dimensões (físicas, sociais e culturais). As representações não resultam de um único grupo dentro de uma sociedade, mas de grupos diversos, já que a sociedade é constituída por grupos distintos (MOSCOVICI, 2003).

De outro modo, o propósito da teoria é responder às questões “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos” (JODELET, 2001).

Essas questões exercem papel importante na compreensão de diversos fenômenos sociais, principalmente naqueles relacionados à educação, isso porque permite uma integração tanto na análise quanto no sentimento de inserção dos indivíduos envolvidos no processo educacional.

No ambiente escolar, Maia (2009) tem chamado a atenção para a importância da teoria na ampliação dos conhecimentos que a escola deve considerar no sentido de promover a aprendizagem dos estudantes, principalmente, devido ao fato de a teoria permitir um melhor entendimento dos saberes, crenças, valores, atitudes, sentimentos e ações que permeiam a comunidade escolar, já que, como a autora aponta, a escola não se restringe apenas ao saber científico.

Com o objetivo de compreender as relações existentes entre as práticas sociais e as representações sociais, Jean Claude Abric propõe, em 1976, a teoria do núcleo central. Abric

defende que, para a efetivação de uma representação social, são necessários dois subsistemas: *sistema central* e *sistema periférico*. É por meio desses subsistemas que o autor, identifica o conteúdo e a organização da representação social.

O núcleo central é definido em função da natureza do objeto representado e pelo tipo de relações entre o grupo e o objeto e pelo conjunto de valores e normas sociais, que caracterizam o grupo. De acordo com Abric (2000), o núcleo central possui duas funções: geradora e organizadora. A função geradora concebe sentido aos demais elementos da representação; é por meio dela que se cria ou se transforma o significado dos demais elementos da representação. A função organizadora é responsável pela convergência dos elementos da representação.

5. Método

Neste estudo, os dados foram coletados por meio de um questionário de associação livre. O questionário foi constituído de duas partes. Na primeira parte, buscou-se identificar o perfil dos participantes (sexo, idade, formação e atuação profissional) e, na segunda parte, identificar as representações sociais de estudante com deficiência na escola.

O questionário de associação livre consiste em apresentar uma palavra ou uma expressão que funciona como um termo indutor, a partir do qual o participante irá escrever as palavras ou expressões que lhe vierem à mente da forma mais espontânea possível. Em seguida, cada participante faz a hierarquização das palavras apresentadas.

Para a compreensão da representação social de um determinado objeto, é necessário considerar a frequência de aparição de um elemento e o grau de importância a ele atribuído. A partir da frequência e do grau de importância de uma palavra ou expressão, Abric (2005) propôs a seguinte organização (quadro 1):

Quadro 1 – Análise das evocações hierarquizadas segundo Abric (2005)

FREQUÊNCIA	IMPORTÂNCIA	
	CASA 1 Zona do Núcleo Central	CASA 2 Primeira periferia
	CASA 3 Elementos contrastes	CASA 4 Segunda periferia

Participaram desta pesquisa 20 professores de matemática que atuam em escolas públicas do sertão pernambucano. No questionário de associação livre, foi utilizada a seguinte expressão indutora: *estudante com deficiência na escola*.

A organização dos dados foi feita a partir da ferramenta computacional openEvoc desenvolvida por Hugo Cristo Sant’Anna no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Para Sant’Anna (2012), o openEvoc¹ visa oferecer recursos que facilitam a coleta, o processamento, a análise e a visualização de dados.

6. Resultados

Quando questionados sobre as principais dificuldades para atuar com os estudantes com deficiência, os participantes apontam as seguintes dificuldades: *falta de recursos para ensinar e avaliar, a preocupação com o ensino de forma equitativa a todos os estudantes, a falta de formação adequada, não saber LIBRAS, necessidade de atendimento especial, falta de profissional, superar as dificuldades dos estudantes e manter equidade na aprendizagem*.

O quadro 2, a seguir, indica o percentual de professores que elegeu cada uma das dificuldades citadas:

Quadro 2 – Principal dificuldade na atuação com o estudante com deficiência

DIFICULDADE	%
Falta de recursos para ensinar e avaliar	20%
Ensinar a todos da mesma forma	15%
Falta de formação adequada	15%
Não saber Libras	10%
Não respondeu	10%
Atendimento especial	5%
Falta de profissional na área	5%
Contornar as dificuldades dos alunos	5%
Dificuldade de manter equidade na aprendizagem	5%
Nenhuma	10%

Sobre o perfil dos participantes, a maioria é do sexo masculino (65%), tem entre 26 e 35 anos de idade e 75% possui ensino superior completo. Além do mais, 55% dos professores têm no máximo 5 anos de experiência e 75% dos professores afirmam que têm ou já tiveram algum estudante com deficiência, sendo a deficiência física, a auditiva e a intelectual o tipo de

¹ O openEvoc está disponível gratuitamente no endereço <http://www.hugocristo.com.br/projetos/openevoc>. Acesso em 28 de março de 2016.

deficiência mais comum na atuação desses docentes (53,2%). No quadro 3, a seguir, sintetizam-se as principais características dos participantes:

Quadro 3 – Características dos participantes

PERFIL		FREQ.	%
SEXO	MASCULINO	13	65%
	FEMININO	7	35%
FAIXA ETÁRIA	18 a 25 anos	3	15%
	26 a 35 anos	7	35%
	36 a 45 anos	5	25%
	46 a 55 anos	2	10%
	Mais de 56 anos	0	0
	Não informado	3	15%
FORMAÇÃO	Superior incompleto	2	10%
	Superior completo	15	75%
	Especialização	2	10%
	Mestrado	1	5%
	Doutorado	0	0
TEMPO DE ATUAÇÃO	Até 05 anos	11	55%
	06 a 10 anos	7	35%
	11 a 20 anos	1	5%
	Mais de 20 anos	0	0
	Não respondeu	1	5%

A partir da frequência e da ordem de evocação da expressão indutora *estudante com deficiência na escola*, tem-se o quadro 4, a seguir, elaborado a partir da ferramenta openEvoc:

Quadro 4 – Frequência das evocações e grau de importância

++	Frequência ≥ 2 / Ordem de evocação < 3		+ -	Frequência ≥ 2 / Ordem de evocação ≥ 3	
3.16%	Inclusão	2.33	2.11%	Acessibilidade	3
3.16%	Cuidado	2.67	2.11%	Desafio	3
2.11%	Didática	1	2.11%	Carinho	5
2.11%	Evasão	1.5			
2.11%	Dedicação	2.5			
- +	Frequência < 2 / Ordem de evocação < 3		--	Frequência < 2 / Ordem de evocação ≥ 3	
1.05%	Incentivo	1	1.05%	Tecnologia	3
1.05%	Falta de aprendizagem	1	1.05%	Atenção	3
1.05%	Escola com democracia	1	1.05%	Didática inclusiva	3
1.05%	Incentivo	1	1.05%	Precisa de mais atenção	3
1.05%	Orientações dos pais	1	1.05%	Qualificação	3

As dificuldades reveladas pelos professores participantes, embora se aproximem daquelas já indicadas em outras investigações (ALBUQUERQUE e MACHADO, 2009;

FIORINI, 2011; RODRIGUES, 2012), apontam a falta de formação adequada como o principal obstáculo à uma educação inclusiva.

O quadro 4 dirige-nos para a hipótese de que o núcleo central das representações compartilhadas pelos professores de matemática de *estudante com deficiência na escola* é constituído de 5 elementos: *inclusão, cuidado, didática, evasão e dedicação*. De acordo com Abric (1994), o núcleo central se organiza a partir das normas e dos valores que constituem o ambiente ideológico do grupo; é a partir dos elementos centrais que os demais elementos adquirem sentido, trazendo à tona a sua função geradora.

O ranking de frequência e importância revela que as representações sociais de *estudante com deficiência na escola*, compartilhada pelos professores de matemática participantes do estudo, parece indicar que esses estudantes são vistos como protagonistas de um processo de inclusão e que os mesmos necessitam de cuidado e de dedicação por parte dos educadores para evitar a evasão escolar. No entanto, a preocupação dos professores com a aprendizagem desses estudantes parece não vir à tona, embora, citem os termos *didática* e *didática inclusiva*, os docentes, reforcem as dificuldades em atuar com esses estudantes em detrimento das potencialidades dos mesmos. Com relação à aprendizagem de conceitos matemáticos, particularmente, nenhuma referência é feita pelos participantes.

O fato de a palavra inclusão ser a mais frequente e ter importante ordem de evocação revela a preocupação dos professores de matemática com a garantia de que a escola seja inclusiva e capaz de atender a todas as pessoas, compreensão que é fundamental à educação inclusiva. Para tal, faz-se necessário, segundo Mantoan e Prieto (2006, p. 16), o entendimento de que “a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular”.

Os demais elementos que compõem o núcleo central (cuidado, didática, evasão e dedicação) revelam uma maior preocupação dos participantes com o cuidar e o saber como lidar com as pessoas com deficiência. A ausência de elementos relacionados à aprendizagem parece indicar certa distração dos participantes em relação ao papel do professor de matemática, que dentre outras atribuições, tem como função desenvolver as condições necessárias à aprendizagem de conceitos matemáticos por parte dos estudantes.

Os elementos periféricos parecem reforçar aquilo que se apreende a partir do núcleo central, ou seja, que a inclusão, embora necessária, é também um desafio que requer carinho, incentivo, atenção e apoio da família.

7. Considerações Finais

Neste estudo, propomo-nos a responder à seguinte questão: *Quais as representações sociais de estudante com deficiência na escola compartilhada pelos professores de matemática?*

A partir de um questionário de associação livre aplicado a 20 professores de matemática que atuam em escolas públicas, aprendemos que, para os participantes, as representações sociais de *estudante com deficiência na escola* parecem indicar que esses estudantes são vistos como protagonistas de um processo de inclusão, de sorte que a inclusão estaria atendida a partir do momento no qual o acesso à educação estiver assegurado, mesmo que sem as condições necessárias à aprendizagem, aos estudantes com deficiência. Isso, porque não identificamos entre os participantes uma preocupação com a aprendizagem destes estudantes, tampouco com a compreensão dos conceitos matemáticos.

Tais observações têm-se aproximado do que outras pesquisas já apontaram, quando revelam que os professores desenvolvem as suas atividades baseando-se na homogeneidade da turma, deixando, em segundo plano, as especificidades dos estudantes (ALBUQUERQUE e MACHADO, 2009; FIORINI, 2011; RODRIGUES, 2012).

Todavia, é preciso considerar as limitações deste estudo que, como já revelado, foi desenvolvido com apenas 20 participantes, o que não é suficiente para garantir generalizações.

Nesse sentido, recomenda-se que tal investigação possa ser ampliada para um maior número de professores, visto que, neste texto, vêm à tona apenas os participantes de um estudo piloto relacionado a uma tese de doutorado em desenvolvimento.

8. Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia (GO): AB, 2000.

_____. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, J-C (Org). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2005

ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. Resistências e impossibilidades nas representações sociais de inclusão de professoras. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Especial. Caxambu (MG): 2009.

BARBOSA, V. L. D. B. **Por uma pedagogia inclusiva**. João Pessoa: Manufatura, 2006.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. **Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva**. in Revista Educação Especial. Brasília, v. 5, n. 2, p. 19-24, jul/dez.

FERNANDES, S.; HEALY, L. **Ensaio sobre inclusão na Educação Matemática**. In Revista de Educação Matemática Unión, nº 10, 2007.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do Professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. Marília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Dissertação de Mestrado), 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17 - 44.

MAIA, L. D. S. L. Vale à pena ensinar Matemática. In: BORBA, R.; GUIMARÃES, G. **A pesquisa em educação matemática: repercussões na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**. 3ª. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RODRIGUES, M. C. **Representações de professores acerca da inclusão de alunos com deficiência visual ensino regular**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Dissertação de Mestrado), 2012.

SADOVYSK, P. **O ensino de Matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. Ática, São Paulo, 2007

SASSAKI, R. K. **Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão**. *Revista Nacional de Reabilitação*, 2007, p. 8-16.

SANT'ANNA, H. C. **openEvoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais**. In VII Encontro Regional da ABRAPSO-ES. Vitória, 2012.