

- MANTOAN, M. I. E. *Todas as crianças são bem vindas à escola*. [Campinas]: UNICAMP, [2000]. Texto mimeografado.
- MASINI, E. F. S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*, v. 7, n. 42, p. 52-4, 1999.
- MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação – do Mec e proposta da Sociedade Brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.6, n.1, p. 1-42, 2000.
- MONTEIRO, M. I. B. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, M. I. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon : Editora SENAC, 1997. p. 109-112.
- NISKIER, A. *LDB: a nova lei da educação*. Rio de Janeiro : Consultor, 1997.
- NUNES, L. R. O. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. *Pesquisa em educação especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro : Sette Letras, 1998.
- OLIVEIRA, Z. M. R., FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo v. 56, p. 39-65, fev. 1986.
- PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. IN: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Carlos, SP : Editora da UFSCar; 1999. p. 5-18.
- SANTOS, M. T. C. T. De que escola estamos falando na perspectiva da inclusão escolar? *Temas sobre desenvolvimento*, v. 7, n. 40, p. 49, 1998.
- SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/0707t.htm/trabit1.htm#gt7>>. Acesso em 28 ago. 2002.
- SCHWARTZMAN, J. S. O desenvolvimento motor normal. *Desenvolvimento normal da criança*. São Paulo, n. 1, 1998. p. 8-12.
- SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. *Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9.364/96*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- THIESSEN, M. L.; BEAL, A. R. *Pré-escola, tempo de educar*. São Paulo: Ática, 1995.
- THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 45-50, 1984.

Recebido em 16/06/2003

Reformulado em 17/02/2004

Aceito em 25/04/2004

O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA EM DISCUSSÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS

THE CONCEPT OF DEFICIENCY IN DISCUSSION: SOCIAL REPRESENTATIONS OF SPECIALIZED TEACHERS

Anna Augusta Sampaio de OLIVEIRA¹

RESUMO: o objetivo desse estudo foi investigar as representações que professores habilitados nas diferentes áreas de educação especial possuem sobre o conceito de deficiência. Para isso utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados. Foram participantes desse projeto 23 professores das quatro áreas de deficiência (auditiva, física, mental e visual) que atuavam no atendimento educacional especializado, em classe especial ou sala de recursos, na rede pública estadual de ensino, da cidade de Marília. Como procedimento de análise de dados utilizamos as seguintes categorias, relacionadas às concepções de deficiência que pretendíamos estudar: 1) Concepção individual; 2) Concepção psicossocial e 3) Concepção interacionista. De acordo com os resultados encontrados, pudemos observar que 13 professores (56,6%) possuem uma concepção individual da deficiência, localizando-a em atributos individuais. Encontramos, também, 7 professores (30,4%) que apresentam uma concepção psicossocial de deficiência, trazendo elementos que não são apenas intrínsecos ao indivíduo, mas consideram os fatores externos como também causas das deficiências. Dos 23 professores entrevistados, 3 (13%) apresentam uma concepção interacionista de deficiência, admitindo o papel da audiência e das interações sociais na interpretação da deficiência. No geral, as representações sociais dos professores acerca da deficiência estão sustentadas em um pensar simplista, sem muitas argumentações teóricas e pragmáticas.

PALAVRAS-CHAVE: representações sociais; deficiência; professores de educação especial.

ABSTRACT: the aim of this study was to investigate the representations that skilled teachers in the different areas of special education have about the concept of deficiency. We used the interview as an instrument of collecting data. Twenty-three teachers of the four areas of deficiency (auditive, physical, mental and visual) were the participants of this project. Such teachers participated in the specialized education attendance in special or resource classrooms from the state public education in Marília. As a procedure of data analysis, we used the following categories related to the conceptions of deficiency that we intended to study. 1) Individual conception; 2) Psychosocial conception and 3) Interactive conception. According to the results, we could observe that 13 teachers (56.6%) have an individual conception of the deficiency, locating it in individual attributes. There were also 7 teachers (30.4%) who presented a psychosocial conception of deficiency, bringing elements that are not only intrinsic to the individual but consider the external factors as causes of deficiencies. From the 23 interviewed teachers, 3 (13%) presented an interactive conception of deficiency, admitting the role of audience and the social interactions in interpreting the deficiency. Generally, the teachers' social representations about the deficiency are supported in a simple thinking without a lot of theoretic and pragmatic argumentations.

KEYWORD: social representations; deficiency; special education.

1 INTRODUÇÃO

As representações sociais são consideradas como um sistema de pensamento que possui uma lógica própria. São verdadeiras “teorias” construídas pelos indivíduos na tentativa de organizar e compreender o mundo externo, num movimento de apropriação dos valores, conhecimentos e acontecimentos disponíveis

¹ Pedagoga, Mestre em Educação Especial, Doutora em Educação, Docente do Departamento de Educação Especial da FFC/Unesp, Marília.

socialmente para poder compartilhá-los entre as outras pessoas. E, nessa dinâmica de apropriação do mundo externo, o sujeito constitui-se ao mesmo tempo (MOSCOVICI, 1978).

O estudo das representações sociais torna-se bastante complexo. A formação do universo de pensamento individual envolve elementos extremamente subjetivos para a apreensão dos fenômenos cotidianos. E, principalmente, temos que considerar o papel determinante das interações, através das quais o conhecimento é socializado, colocando em movimento os processos formadores das representações sociais.

O caráter individual e social das representações sociais estão em interação permanente, num imbricado processo onde o pensamento individual se enraíza no social, ao mesmo tempo que sofre as determinações sociais. A forma de agir de cada pessoa se dá em conformidade com a sua interpretação particular acerca dos acontecimentos que a rodeiam. Assim, o individual e o social “mantém relações intrínsecas, inseparáveis e ao falar da formação de um, estamos falando da formação do outro”(OLIVEIRA, 2002, p. 8).

Para Lane (1993, p. 70), as representações sociais deveriam ser entendidas a partir de um

conceito globalizante, através do qual o indivíduo é concebido como um todo, em que o singular e a totalidade social são indissociáveis, e o sujeito, ao elaborar e comunicar suas representações, recorre a significados socialmente constituídos e de sentidos pessoais decorrentes de suas experiências cognitivas e afetivas.

O princípio básico das representações sociais se resume no processo de familiarização, transformando o não-familiar em familiar. Esse processo está revestido da ação do sujeito, o qual constrói sua “teoria” e não apenas faz registros da realidade exterior. Para Moscovici (1978), “representar não consiste somente em selecionar [...]. É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos” (p.27).

A função das representações sociais é a comunicação entre as pessoas sobre os objetos sociais. Assim, o conhecimento abstrato converte-se em um conhecimento concreto a ser utilizado na vida cotidiana e compartilhado entre as pessoas e entre os grupos sociais.

É importante, também, enfatizar que as representações sociais se dão à partir “dos sistemas de referência utilizados pelos indivíduos [...] para interpretar os acontecimentos” (GUIMARÃES, 2000, p. 38). Assim, o pensar e a conduta dos professores são elementos de extrema significação para a construção do universo de conhecimento dos alunos e, de acordo com a autora citada, o desvelamento dessas representações permite “analisar os mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (p. 53).

Por outro lado, é preciso não se perder de vista que as representações são processos dinâmicos através dos quais as pessoas buscam apreender e familiarizar

a realidade imediata e, portanto, sofrem influências de várias dimensões sociais (família, igreja, mídia, cultura, meio-social, amigos, revistas, etc.) e não apenas da escola. O pensar do senso-comum é um forte componente na formação do pensamento das pessoas e, possui, também, um forte potencial de transformação.

Para formar as suas representações o indivíduo toma como referência o seu grupo social e é a partir da interação, no processo de socialização, que ajusta a sua própria identidade pessoal. Essa forma particular e pessoal de conceber a natureza humana implica uma atitude que, em primeira instância, não é neutra, mas permeada pelos valores e preceitos individuais, os quais são construídos com base nos universos consensuais e reificados e, então, incorporados e apropriados de forma única por indivíduos ou grupos.

Por isto é perfeitamente legítimo tentar captar os reflexos nas condutas individuais através da observação e interrogando as pessoas. Além do mais, os processos de elaboração e comunicação das Representações Sociais só podem ser notados nas relações entre grupos e entre indivíduos. (LEME, 1993, p. 53)

Lane (1993) comenta sobre a forte influência que é exercida pelos grupos de referência na elaboração das "teorias" individuais acerca dos fenômenos que nos cercam. Apesar da condição essencialmente social do Homem, as representações sociais são individualizadas e particularizadas, apropriadas pelas pessoas num processo dinâmico e dialético entre o individual e o social, "superando a tradicional fragmentação do ser humano e a estéril dicotomia indivíduo-sociedade" (p.63).

Essa dinâmica da *familiarização*, da transformação do não-familiar em familiar, através dos processos de ancoragem e objetivação, forma o pensamento social, representado por diversos grupos sociais

Para Glat (1989), a presença do grupo social proporciona que o indivíduo se situe e forme sua identidade com base nos padrões apreendidos do meio social. No entanto, nem sempre o ajuste aos padrões sociais é possível, pelas mais variadas circunstâncias, sejam pelas características inerentes ao indivíduo, seja pelo complexo processo de interação social ou, ainda, pela rigidez e ambivalência das normas sociais.

Nesse sentido, de acordo com Goffman (1982), aqueles que não se ajustam ou não são percebidos como membros do grupo social, recebem um "status" diferenciado e se tornam pessoas estigmatizadas, criando uma situação conflituosa no que se refere à formação da sua identidade social e pessoal.

Becker (1977, p. 64 e 80) comenta que o desvio não está instalado na pessoa, mas mantém forte relação com a forma como os outros interpretam o ato ou o comportamento dos indivíduos no grupo social. Para este autor,

o desvio não é uma qualidade simples, presente em alguns tipos de comportamento e ausente em outros. Mais do que isso, ele é o produto de um processo que envolve respostas de outras pessoas ao comportamento. A identificação como desviante [...] produz uma profecia que se auto-realiza. Ela coloca em movimento vários mecanismos que conspiram para moldar o indivíduo segundo a imagem que as pessoas têm dele.

Para Glat (1989), esse é um “dos dramas mais marcantes da vida das pessoas estigmatizadas” (p.17). Os outros as tratam tendo como referência o rótulo de desviante, desconsiderando seus demais atributos. Esse tratamento como desviante, de acordo com vários autores (BECKER, 1977; AINLY, BECKER e COLEMAN, 1986; PFUHL e HENRY, 1993; OMOTE, 1996), leva o indivíduo a agir segundo o rótulo que lhe foi imposto e a desenvolver uma carreira de desviante (GOFFMAN, 1982), afetando suas interações cotidianas.

Considerando a ambivalência do conceito de normalidade e sua determinação sociocultural e histórica, a deficiência não pode ser compreendida tomando como referência apenas os aspectos individuais. A interpretação da audiência é determinante na identificação e no tratamento dos indivíduos como desviantes. Segundo Omote (1996, p. 130),

A definição da deficiência perde o caráter oficial e universal. Passa a ser contingencial. As pessoas começam a compreender que alguém é deficiente somente em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado. Começam a compreender que é necessário especificar os critérios segundo os quais ele é deficiente.

Nesta perspectiva, as interações sociais são determinantes para a identificação da deficiência e do deficiente e, portanto, trazem implicações diretas nas representações acerca desse fenômeno, tanto pelas pessoas comuns, quanto por aquelas identificadas como deficientes. Há de se considerar que, de acordo com Moscovici (1978, p. 26-27), as representações sociais possuem

uma função constitutiva da realidade [...]. Assim, uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado[...]. Em primeiro lugar, vinculando-os a um sistema de valores, noções e práticas que conferem aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material, e de o dominarem. Em segundo lugar, , propondo-os aos membros de uma comunidade a título de veículo para suas trocas e de código para denominar e classificar de maneira clara as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva.

Assim, buscamos contribuir para a área de Educação Especial no sentido de compreendermos os elementos envolvidos nas representações de professores. A partir delas, refletirmos sobre as concepções vigentes e avaliarmos a questão da formação de recursos humanos na área.

2 METODOLOGIA

O grupo participante da pesquisa foi composto por 23 professores² habilitados em alguma área de deficiência (auditiva, física, mental ou visual), em Curso de Pedagogia, e que estavam atuando em classe especial ou sala de recursos, nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Marília. Foram recrutados junto à

² A rede estadual de Marília contava, naquele momento, com 25 professores de Educação Especial. Tivemos 2 professores que não quiseram participar da pesquisa.

Delegacia de Ensino (D.E.)³ que dispõe de registros do funcionamento da Educação Especial.

Como procedimento de coleta de dados foi utilizada a entrevista, a qual correspondia mais adequadamente aos nossos objetivos de investigar as representações de deficiência de professores habilitados em educação especial, sendo um método de coleta de dados amplamente usado em trabalhos de cunho científico.

Inicialmente foi realizado um projeto piloto, com professores de outra Diretoria Regional, o qual teve como objetivo testar o roteiro prévio de entrevista e verificar se as questões e a seqüência estabelecida nos permitiriam colher dados adequados para a análise do objeto de estudo. Após a realização do projeto piloto e de posse do roteiro definitivo de entrevista, passamos ao desenvolvimento da pesquisa com os participantes definitivos.⁴

A análise dos dados foi conduzida da seguinte forma: transcrição das entrevistas, leitura integral das respostas, análise do método de coleta de dados, organização das falas e recorte dos trechos significativos, elaboração do sistema provisório de categorias e categorização dos dados.

Após esse processo inicial, solicitamos a contribuição de três consultores independentes para codificar as respostas de cada sujeito e analisar a consistência do sistema provisório de categorias analíticas. Realizamos, então, o cálculo dos índices de concordância e verificamos o índice de 73,9%, o qual consideramos insuficiente, exigindo a revisão da categoria.

Re-elaboramos a categoria e refizemos a classificação das respostas dos entrevistados, submetemos o material, novamente, a análise de consultores. Os índices de concordância, nessa segunda etapa, alcançaram o índice 91,3%, o que indica a objetividade da classificação realizada pela pesquisadora.

Para análise definitiva, utilizamos as seguintes categorias: 1) concepção individual; 2) concepção psicossocial e 3) concepção interacionista.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados coletados, todos os professores participantes da pesquisa possuem nível superior em Pedagogia, com habilitação na área correspondente a sua atuação (por área de deficiência), 22 com formação em universidade pública (Unesp/Marília) e um em universidade privada (Puc/Campinas). A faixa etária é bastante variável e encontra-se entre 18 e 63 anos de idade, assim

³ O contato inicial foi feito quando o Estado ainda mantinha essa estrutura. A partir de 2000, ocorreu uma reestruturação na organização educacional do estado de São Paulo e algumas delegacias de ensino foram extintas e outras transformadas em Diretorias Regionais, abrangendo um número maior de escolas. Foi o que aconteceu em Marília, mas, em relação aos dados levantados acerca de número de professores de educação especial não sofreram nenhuma alteração naquele momento.

⁴ O leitor interessado no detalhamento de todo o procedimento de coleta de dados, desde a elaboração dos temas a serem investigados, projeto piloto e análise do método deve se reportar a nossa tese de doutoramento (Oliveira, 2002).

como o tempo de atuação, com professores que estão iniciando sua carreira docente e dois que estão próximos à aposentadoria.

Para investigar a representação do professor especializado em relação ao conceito de deficiência, perguntamos-lhe seu conceito de deficiência, as características dos alunos com os quais atuam e quais seriam os alunos que necessitam dos serviços de educação especial. As categorias analíticas elaboradas pela autora com base na literatura específica, foram as seguintes:

- *Concepção individual da deficiência*: a deficiência é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou a presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência está centrada no indivíduo.
- *Concepção psicossocial da deficiência*: a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores da deficiência não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação ainda recai sobre o próprio indivíduo. É ele que tem dificuldades, embora os fatores ou as explicações para suas dificuldades sejam externos.
- *Concepção interacionista da deficiência*: a deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva e, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência.

Essas foram as categorias utilizadas na análise das respostas dos professores, na tentativa de compreender as representações sociais que emanam do pensar daqueles que estão cotidianamente com os alunos.

Os resultados encontrados com base nas respostas dos entrevistados estão sintetizados na tabela a seguir.

TABELA 1 - Frequências e porcentagens das respostas do professores, geral e por área, em relação ao conceito de deficiência.

CATEGORIAS	DA	DF	DM	DV	T	%
1-Concepção individual	2	3	4	4	13	56,6
2-Concepção psicossocial	2	1	4	0	7	30,4
3-Concepção interacionista	0	1	1	1	3	13,0
TOTAL	4	5	9	5	23	100

De acordo com os dados, podemos observar que, de uma amostra de 23 professores entrevistados, 13 professores (56,6%) possuem uma concepção individual de deficiência, tomam como referência aspectos individuais, ou seja, relacionam a deficiência com a presença de alguma falha ou limite que levam o indivíduo a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos ou, ainda, o desvio de um padrão social.

Apontar aspectos funcionais ou patológicos pode indicar uma analogia médica, certamente proveniente de concepções arraigadas tanto no senso comum quanto no universo reificado, ou seja, algumas concepções científicas tomam como base de identificação da deficiência apenas os aspectos biológicos ou patológicos como determinantes da deficiência. Suas explicações se fundamentam no determinante orgânico, que traz como consequência a dificuldade, imposta pelo limite.

Alguns professores aceitam a idéia de comparação com o normal, consideram o padrão estatístico como elemento explicativo da concepção de deficiência. O aluno é identificado como deficiente devido ao desvio de um padrão, de uma média de normalidade, por atributos individuais, inerentes ao indivíduo.

A idéia de quantitativo e de medição se faz muito presente nesta categoria, uma vez que o funcionamento do aluno é comparado com os demais colegas, tendo como referência o desenvolvimento esperado pela média, dentro de padrões estabelecidos, os quais não são questionados e são colocados como meta a ser alcançada pelos alunos desviantes.

Dessa forma, na análise desses professores, o problema individual, funcional ocasiona dificuldades e traz algumas implicações no desenvolvimento educacional do aluno. No entanto, não há por parte desses professores a referência às inadequações do sistema educacional, que não tem conseguido incorporar em sua dinâmica o aluno com deficiência. Podemos exemplificar com as seguintes falas:

Deficiência é uma parte física da pessoa, mas essa pessoa fica com determinadas limitações. P2-DV

[...] tem o normal e o deficiente, o deficiente é diferente [...] é aquele que tem alguma coisa defasado. P4-DM

A deficiência é uma perda que o indivíduo tem em relação ao padrão comum [...] é a queda que tem em relação ao comum. O deficiente auditivo [...] eles não tem padrão de moral, eles não tem esse parâmetro que nós usamos. P6 – DA

Dependendo da área não fica uma coisa muito específica, quando ele não tem condições de frequentar uma classe comum, na parte escolar, os padrões de comportamento dele não estão adequados com a criança da classe comum.[...] Considero assim, o que tem um pouco de desvio dos padrões normais. P 18- DF

É bastante clara a idéia de uma média ou de um padrão de normalidade que deve ser seguido, que deve ser atingido e, se isso não acontece, a responsabilidade é individual, é o indivíduo que não consegue alcançar ou se adaptar aos padrões socialmente estabelecidos.

O professor P18-DF inicia sua fala comentando a dificuldade de especificar o que é a deficiência em algumas áreas, remetendo à parte escolar como referência para identificação desse aluno. Entretanto, mesmo buscando compreender a deficiência a partir do ambiente educacional, restringe a sua compreensão ao padrão da criança da classe comum.

Assim, a deficiência está localizada no indivíduo, as características de seu limite lhe são próprias e são nelas que o professor se baseia para descrever o seu aluno. Para Becker (1977), essa forma de definir o desvio “simplifica o problema” (p.56), uma vez que não traz o questionamento desses padrões, os quais são incorporados como verdadeiros, desconsiderando-se por completo o teor ideológico e social, no estabelecimento e na manutenção de determinadas regras ou padrões sociais, sejam de desenvolvimento, aprendizagem ou de comportamento. Trata-se de questão antes política que científica e, na extensão em que se ignora o caráter político da identificação e tratamento do deficiente, pode-se até inverter a relação de causa-efeito (OMOTE, 1994).

O aspecto ideológico dos signos sociais é muito bem explorado em Bakhtin (1999), que considera os elementos de interação social como determinantes no estabelecimento dos valores socioculturais, vinculados a um grupo social determinado que exerce domínio sobre os outros e através dos aspectos ideológicos buscam o consenso social. Na opinião do autor,

[...] os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico. (BAKHTIN, 1999, p. 45)

Ao professor é muito difícil se desvincular dos aspectos ideológicos e conseguir “ver” além da aparência. Entretanto, a questão dos padrões de normalidade nos obriga a ir além do que está aparente e apreender o sentido ideológico presente no estabelecimento desses padrões, que nos são colocados como se eles fossem naturais e como se todos tivessem acesso a oportunidades que garantissem o alcance ou o desenvolvimento de capacidades individuais, compatíveis com os padrões normativos de um determinado grupo social.

Além desses aspectos apontados, é preciso localizar na história as marcas das influências médicas no olhar da pedagogia⁵. A aprendizagem e a não-aprendizagem, o comportamento e seus desvios, a inteligência e a incapacidade passam a ser objetos da medicina, os quais são incorporados ao olhar clínico, objetivo, neutro e absoluto. De acordo com Moysés (2001), “a medicalização é fruto do processo de transformação das questões sociais, humanas, em biológicas. [...] O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria [...] tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (p. 176).

⁵ Para maior detalhamento deste processo aqui apontado, o leitor deve reportar-se para Moysés (1985, 2001), Collares e Moysés (1985,1992) e Patto (1996).

A educação é marcada pela patologização e medicalização do processo de ensino-aprendizagem, buscando na medicina as explicações para o fracasso escolar. A educação especial, pelas características de seu alunado, também é fortemente marcada por uma concepção biológica do aluno com deficiência, deslocando, para o olhar clínico, questões especificamente pedagógicas. Mesmo atualmente ainda podemos observar, como no pensar desses professores, uma

[...] visão claramente inatista, [a qual] desloca questões sociais para o plano individual e biológico [...]. Nada de histórias de vida, nada da inserção social. Mesmo supondo avanços na maneira de avaliar, saindo dos testes de Q. I. padronizados, ainda assim, não há alteração substancial. Permanece a mesma visão de homem e mundo, conformada ao biológico, ao individual, ao que é hegemônico[...]. (PADILHA, 2001, p. 34)

Claro que o professor é fortemente influenciado por todos esses conceitos presentes na realidade social e, na tentativa de buscar um mínimo de conforto cognitivo para a vivência social, "o raciocínio torna-se então uma modalidade de tradução que reduz tudo a um esquema comum", adequando o julgamento "à classe (ou categoria) que melhor corresponda ao quadro de referência principal da pessoa que reflete" (MOSCOVICI, 1978, p. 257 e 274). Assim, são formadas as representações sociais, na busca de uma convivência social tranqüilizadora que diminua os conflitos cognitivos.

Em nosso estudo, conforme a tabela 1, encontramos 7 professores (30,4%) que, ao explicitar o seu conceito de deficiência, trazem elementos que não são apenas intrínsecos ao indivíduo, mas colocam os fatores externos como também causas das deficiências. Nas áreas específicas das deficiências, encontramos os seguintes resultados: 4 professores da deficiência mental, 2 da auditiva e 1 da física.

Os professores apresentam uma concepção psicossocial sobre a deficiência e consideram os fatores sociais, emocionais ou educacionais como causas que podem impedir ou prejudicar o indivíduo na obediência às regras sociais, ou seja, os fatores não são simplesmente orgânicos, intrínsecos ao indivíduo, mas também podem ser fatores externos, que trazem implicações ao desenvolvimento. No entanto, o fracasso em obedecer às regras do grupo ainda está localizado na própria pessoa, uma vez que "a sociedade estabelece regras de comportamento rígidas e estáticas que não devem ser transgredidas" (OLIVEIRA, 1996, p. 4), e caberia às pessoas adequar-se às normas. Por exemplo:

Para mim é uma limitação que não é uma característica do deficiente [...] eu acho que tem a ver também com cultura, com o momento político também, tem a ver com, é lógico, com o biológico, essas coisas, mas eu também entendo que reflete o social. P5- DM

Uma dificuldade para determinada coisa, uma dificuldade para desenvolver, não sei te definir muito. Meus alunos têm muita dificuldade na comunicação, o problema da audição é esse, ele tem o desenvolvimento, às vezes, um pouco atrasado pela própria falta de comunicação [...] Quem tem alguma dificuldade, que tem alguma barreira, alguma coisa que ele não está conseguindo transpor sozinho. *Dificuldade no sentido acadêmico?* Não só a dificuldade acadêmica, porque às vezes o aluno tem uma dificuldade social [...]. P9-DA

Eu acho assim, que elas são desmerecidas. Elas podem ser limitadas [...] é difícil falar. Cada um é cada um, porque eu tenho crianças comportadas, responsáveis e mesmo os que têm a síndrome. Toda criança tem necessidade. Tem criança que não tem problema de deficiência, tem criança que tem problema emocional, não tem nada mais, tem bloqueio, então eu acho que a nossa classe ajuda muito crianças problemas, não deficiente, mas crianças problemas, [...] nós fazemos o nosso planejamento no começo do ano, mas não chega, porque não vai chegar, não chega, porque eles não têm condições, porque eles são limitado. P13-DM

São crianças portadoras de necessidades especiais [...] que a deficiência são crianças desde com problemas, com uma seqüela neurológica também, ou pelo convívio social, tiveram comportamento, problemas emocionais. P16-DM

A fala dos professores, embora ainda localizada no plano pessoal, parece incorporar novas formas de conceber a deficiência. Talvez estejam refletindo as influências de sua própria formação, a qual se deu em um curso de graduação, apontado por Enumo (1985), com uma concepção interacionista de deficiência. As reflexões e a própria teorização que devem ter recebido durante os anos de formação parecem levar o professor, pelo menos, a questionar uma concepção medicalizada e patológica da deficiência.

Podemos considerar também a vivência do professor, no interior das escolas. Conhecer processos de aprendizagem que levaram muitos alunos não-deficientes ao fracasso permite ao professor o questionamento sobre o próprio conceito de deficiência, deslocando o foco de atenção do individual para aspectos psicossociais, também causadores de fracasso; assim “consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações” (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Esses conflitos presentes no cotidiano de trabalho do professor obrigam-no a buscar novas formas de interpretar a realidade emergente. A não-aprendizagem de alunos não-deficientes precisa ser equacionada para que se encontre o equilíbrio cognitivo. De acordo com Moscovici (1978, p. 270),

[...] esse princípio de equilíbrio ou de consistência cognitiva postula que os indivíduos evitem os estados de tensão cognitiva e prefiram os estados em que as cognições e as percepções estão de acordo entre si. Portanto, se houver conflito, eles modificarão suas cognições de maneira a torná-las consoantes ou a restaurar o equilíbrio.

Esse movimento em busca de um equilíbrio cognitivo se evidencia na fala dos professores, muitas vezes carregada de contradições e confusões, não sabendo muito bem como resolver as ambigüidades existentes no próprio conceito de deficiência. A idéia de péssimas condições sócio-econômicas, problemas emocionais, limitação e desmerecimento tornam-se presentes na fala dos professores, na tentativa de resolver o conflito (ou a contradição?) entre o fracasso escolar dos alunos deficientes e o uso de modalidade de ensino diferenciada que, em tese, deveria ser o suficiente para superar as vicissitudes da deficiência.

Em sua fala, o professor P13-DM, ressalta que os benefícios da classe especial não são apenas para alunos deficientes, mas para alunos problemas. No

entanto, de antemão adverte: *porque não vai chegar, não chega, porque eles não têm condições, porque eles são limitados*. Poderíamos perguntar: Chegar onde? Limitados em quê?

Claro que o conceito de deficiente mental, por si só, é suficientemente complexo; o diagnóstico e a identificação são mais difíceis face à subjetividade dos critérios definidores dessa deficiência, principalmente no que se refere à deficiência mental leve (ou educável). Muitos autores vêm apontando a dificuldade em estabelecer critérios objetivos para a identificação de alunos nesta categoria específica de deficiência mental leve. Ferreira (1993) enfatiza que, “para um professor comum, não é difícil perceber a presença de uma deficiência visual acentuada [...]. Outros quadros, como o caso dos deficientes mentais e, mais especialmente, dos deficientes mentais educáveis, carecem de tal clareza” (p.51).

Vários estudos em educação especial vêm demonstrando que as causas da deficiência mental não são apenas orgânicas, que existem outros determinantes a serem considerados do ponto de vista conceitual e de atendimento. Dessa forma, justifica-se o fato de professores da área de deficiência mental trazerem em sua fala outros fatores como causas da deficiência que não apenas o orgânico.

Mendes (1995), num exaustivo estudo sobre a deficiência mental, também aponta o intenso debate existente entre estudiosos e pesquisadores e a divergência de opiniões, sendo que alguns chegam a questionar “se tal categoria [deficiência mental leve] deveria realmente integrar a categoria genérica de deficiência mental, ou se tal fenômeno deveria retornar a definição clássica que envolvia apenas os níveis mais severos e com marcadores orgânicos definidos” (p.101). Alguns pesquisadores russos consideram que esses seriam casos de “pseudo-débeis” e sua classificação serve mais ao “propósito de discriminação de determinados grupos sociais”.

Essa mesma autora também comenta sobre a imprecisão do conceito de deficiência mental, devido às dificuldades diagnósticas, e, “assim, pode-se constatar muitas descrições imprecisas, contraditórias e que em suma reforçavam uma visão supersticiosa” (p.88) e não esclarecedora da condição do indivíduo com deficiência mental.

Além de toda esta controvérsia, é preciso pontuar que, certamente, os critérios educacionais deveriam ser substancialmente diferentes de critérios médicos ou clínicos, uma vez que o objeto do conhecimento da pedagogia é a educação e os processos de aprendizagem, portanto, este deveria ser o foco: a aprendizagem. Por outro lado, não encontraremos critérios ou “*instrumento adequado* se continuamos no modelo médico; se continuamos tomando como pressuposto que a deficiência é ser menos, é ser a falta; se persistimos nas explicações *apenas* no campo biológico” (PADILHA, 2001, p. 39- grifos da autora).

Todos esses questionamentos influenciam o pensar do professor e, como vemos, deixam marcas nas suas representações acerca do fenômeno da deficiência. Conceber a deficiência numa abordagem psicossocial, no nosso entender, é um

avanço, muito embora isto ainda não esteja solidificado no pensamento do professor, como se vê pelas contradições que surgem em suas falas e, rigidamente falando, ainda não alteram de forma expressiva a sua prática pedagógica, uma vez que o problema ainda está localizado no indivíduo.

A atribuição das causas da deficiência a fatores externos ao aluno parece ainda se dar de forma mecânica e as regras sociais ainda são apreendidas como naturais; assim, o professor “não dá peso suficiente às ambigüidades que surgem na decisão de quais regras devem ser tomadas como ponto de comparação em relação ao qual o comportamento medido é julgado desviante” (BECKER, 1977, p. 59).

Na categoria 3, concepção interacionista, encontramos, de acordo com a tabela 1, 3 professores (13%) que concebem a deficiência como algo que não está instalado na pessoa, sendo 1 de cada área de deficiência, exceto da auditiva, já que, nessa área, nenhum professor, em sua fala, dá indícios de um pensamento interacionista no que se refere à deficiência, o que nos chama a atenção, uma vez que a questão da comunicação dos surdos é uma problemática que, inevitavelmente, inclui o outro.

Do ponto de vista interacionista, a deficiência não se relaciona diretamente com o atributo, depende da audiência e, portanto, não é universal nem definitiva. Pode ser transitória, contingencial. Essa leitura resgata o caráter histórico e social na compreensão do fenômeno da deficiência, considerando que, “apesar da especificidade de cada deficiência, é no contexto social, no processo de inter-relacionamento entre pessoas com deficiência e pessoas comuns que surge a noção de desvio e o rótulo de deficiente” (OLIVEIRA, 1996, p.4).

O limite ou a falha não está instalada na pessoa, mas depende da interpretação e julgamento de uma audiência, no processo de interação. Velho (1985, p. 23) esclarece:

A noção básica é que não existem desviantes em si mesmos, mas sim uma relação entre atores (indivíduos e grupos) que acusam outros atores de estarem conscientes ou inconscientes quebrando, com seu comportamento, limites e valores de determinada situação sociocultural. Trata-se, portanto, de um confronto entre acusadores e acusados.

Esta visão muda substancialmente o conceito de deficiência, uma vez que não há como generalizar e, para a compreensão desse fenômeno, faz-se necessário não olhar apenas para os fatores biológicos, psicológicos, culturais ou sociais, mas olhar para a interpretação da audiência que se dá na intensidade das interações que se estabelecem socialmente, interações dialéticas, contraditórias e determinantes para apreensão do fenômeno conceitual da deficiência.

O deficiente é aquele que não está nos padrões que a sociedade exige que ele esteja, porque tem toda uma postura, toda uma linha que a pessoa tem que seguir, que tem que viver para dentro dos padrões que ela estabelece, ele não está dentro dos padrões, *ele está excluído*. P7- DF

Essa indagação é minha também, parece que as pessoas confundem, quem que é, quem que faz parte da clientela da educação especial. [...]O aluno que precisa de educação especial não é só aquele que tem um déficit ou

mental, ou visual ou auditivo, mas é aquele que ainda não conseguiu defesas para reagir no meio social, então o aluno que precisa daquele apoio, daquele amparo. *Aquele que tem dificuldades nas interações?* Exatamente, seja ele um deficiente que tenha adquirido uma deficiência ou que tenha uma deficiência mesmo, porque a nossa sociedade está gerando muita deficiência mesmo. P11- DM

A deficiência depende muito de cada um, de cada cabeça depende, uma certa limitação que a pessoa tem, só que quando a pessoa tem a limitação, porque todos tem limitações, quando a pessoa tem uma limitação maior, dirigido para certos aspectos, onde é considerado deficiente, porque fugiu da normalidade da maioria dos seres humanos. P 21-DV

Alguns professores parecem ter incorporado o conceito de deficiência de forma diferenciada, considerando esses aspectos teóricos levantados pelos diversos autores citados.

Embora as falas tenham sido classificadas na categoria interacionista, é importante indicar que trazem em seu bojo as contradições e conflitos inerentes ao processo de construção das representações sociais. No entanto, pelo menos aparentemente, os professores buscam outros referenciais, que não apenas individuais, para conceituar a deficiência.

O professor P7-DF, por exemplo, inicia sua fala remetendo-se aos padrões sociais de conduta que todos deveriam seguir, porém, coloca uma dimensão diferente nas suas considerações, ao dizer que, por não seguir as regras, o deficiente *está excluído*. Isto pode ser interpretado como uma concepção que já considera o papel do outro, da audiência, de juízes que definem ou não uma pessoa como deficiente. A exclusão é social e, portanto, não depende exclusivamente das ações individuais, mas da interpretação do outro, da coletividade, sobre determinado comportamento ou características.

O mesmo processo pode ser identificado na fala do professor P11-DM, inicialmente, porque coloca como uma indagação: *quem é este aluno?* Isto pode nos indicar que não é possível saber com precisão, uma vez que, de acordo com esse professor, *a nossa sociedade está gerando muita deficiência*, de maneira que a deficiência não seria exclusividade individual, de alguém nascer ou contrair, mas dependeria, em grande medida, das relações estabelecidas socialmente.

Na fala do professor P21-DV, embora haja a referência à limitação e ao padrão de normalidade, há uma palavra que, no nosso entender, muda a interpretação do que é colocado em relação aos padrões ou aos limites. Quando P21 fala que *é considerado deficiente*, muda o foco de compreensão do individual para uma audiência que o considera deficiente, de acordo com os padrões estabelecidos e exercidos pela maioria da população.

Entendemos que essas falas representam um pensar diferenciado das outras e, pois, espera-se que esses professores estejam relativamente qualificados para olhar o contexto na interpretação da deficiência de seus alunos e a intervir também no meio. Todos os demais, essencialmente, voltam a sua atenção, também na intervenção, ao próprio deficiente, já que interpretam que nele está a deficiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações dos professores acerca da deficiência parecem estar em ebulição e apresentam diferenças significativas, do ponto de vista conceitual, entre um e outro pensamento. Entretanto, o que mais preocupa, tendo como referência o papel do professor na formação dos alunos, é um pensar ainda simplista, sem muitas argumentações teóricas e pragmáticas. O professor parece estar alheio ao processo educativo e ao papel que desempenha, não apenas na formação do aluno, mas na possibilidade concreta de contribuir para que o aluno saia da cotidianidade e possa avançar no pensamento abstrato, significando o mundo e significando a si mesmo.

De acordo com Duarte (1996, P. 51), o professor

[...] precisa para poder efetivar plenamente sua tarefa educativa, manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Em outras palavras, não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos.

Não sejamos ingênuos, toda prática educativa traz em seu bojo a dimensão política e, portanto, o professor tem que se perguntar constantemente qual a direção na qual está atuando, qual o significado de sua ação pedagógica. As representações que possui acerca da deficiência, com toda certeza, regem o seu fazer pedagógico.

Os dados de que dispomos e estão aqui apresentados apontam que 87% dos professores ainda colocam a deficiência no plano individual, fixando no aluno o ônus de ser deficiente, seja por condições individuais (47,8%), seja por causas psicossociais (39,2%). Essa visão compromete a prática pedagógica: se o problema está no aluno ou nas suas condições de vida, o que pode a escola ou o professor fazer? Isto, do ponto de vista pedagógico e da formação humana, é extremamente grave, pois imobiliza, transfere para outras instâncias o que seria o compromisso e o papel da escola.

A escola possui um papel específico na formação das pessoas humanas, papel que nenhuma outra instituição pode cumprir. Particularmente, partilhamos com Duarte (1996) a idéia de que "um dos momentos decisivos da formação do indivíduo é aquele dirigido pelo trabalho educativo, isto é, pela educação escolar" (p.74). Claro que, ao analisar a fala dos professores, não o fazemos desvinculados da prática educacional, incluindo, logicamente, a política educacional e as artimanhas do sistema nacional de educação pública. Muitas ações, conseqüentemente, dependem, em grande medida, de ações políticas. No entanto, havemos de considerar que, no interior e na intimidade da sala de aula, muito o professor pode fazer pelo seu aluno.

OLIVEIRA, A. A. S. The concept of deficiency in discussion: social representations of specialized teachers. *Revista Brasileira de Educação Especial* (Marília), v.10, n.1, p. 59-74, 2004.

5 REFERÊNCIAS

- AINLY, S.C., BECKER, G., COLEMAN, L.M. *The dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma*. New York/London: Plenum, 1986.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9ª ed. São Paulo, Hucitec.
- BECKER, H.S. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- COLLARES, C.A. L.; MOYSÉS, M.A.A. Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e saúde! *Cadernos CEDES N° 15*. Campinas: UNICAMP, 1985 (dez), p. 7-16
- _____. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. *Cadernos CEDES N° 28*. Campinas: UNICAMP, 1992, p. 23-29.
- _____. A História não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES N° 28*. Campinas: UNICAMP, 1992, p. 31-47
- DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ENUMO, S.R.F. *A formação universitária em educação especial – deficiência mental- no estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas*. São Carlos, 1985, 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos
- FERREIRA, J.R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GUIMARÃES, C.M. *Representações sociais e formação do professor pré-escolar*. Marília, 2000. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- JODELET, J. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. 6ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- LANE, S.T.M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LEME, M. A V. S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo, 1995. 387f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- MOYSÉS, M. A A. Carências Nutricionais! *Cadernos CEDES N° 15*. Campinas: UNICAMP, 1985 (dez), p.44-47.
- MOYSÉS, M. A A. *A Institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas. Mercado das Letras, 2001.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.
- _____. Prefácio. In: *Textos em Representações Sociais*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S.

OLIVEIRA, A A S. *Educação Especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência*. São Carlos, 1996, 197.f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

_____. *Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Marília, 2002, 343 f.. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

_____. Perspectivas para conceituação da deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.4, p. 127-135, 1996.

PFUHL, E.H., HENRY, S. *The deviance process*. 3ª ed., New York: Aldine de Gruyter, 1993.

PADILHA, A M.L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar – histórias de submissão e rebeldia*.

São Paulo: T. A Queiroz, 1996.

VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Recebido em 27/11/2003

Reformulado em 23/04/2004

Aceito em 24/04/2004