

Representações Sociais de Estudantes com Síndrome de Down segundo Professores no Rio de Janeiro*

Teacher's Social Representations Regarding Students with Down Syndrome in Rio de Janeiro

Edson A. de Souza Filho

Doutor em Psicologia Social (École des Hautes Études en Sciences Sociales) e professor de Psicossociologia da Educação (UFRJ)

Angel B. Durandegui

Graduado em Comunicação Social (Universidad del País Basco, Espanha) e pesquisador na UFRJ

RESUMO – O objetivo deste trabalho foi investigar as representações sociais de professores sobre estudantes com síndrome de Down (ESD). Duas amostras de professores foram selecionadas: 22 lidando diretamente com ESD (PL) e 27 não (PNL). As análises de conteúdo e de discurso efetuadas indicaram algumas dificuldades de ambos os grupos para representarem os ESD fora dos padrões baseados em critérios de inteligência lógico-formal, em detrimento de outras formas instrumentais e significativas para o grupo. De fato, PL relataram sobre ESD aspectos favoráveis de sociabilidade e afetividade, e desfavoráveis em negociação; enquanto os PNL, favoráveis em intelectualidade, autonomia e normalidade, assim como negaram traços pessoais e afirmaram rigidez, indicando ambivalências.

Palavras-chave: Educação Especial – Psicologia – deficiência mental – didática.

ABSTRACT – The aim of this research was to investigate teachers social representations about Down Syndrome students (DSS). Two samples of teachers were selected: 22 dealing directly with DSS (TD) and 27 not dealing with them (TND). The content and discourse analyses showed that both groups of teachers have some difficulties to represent DSS without emphasizing criteria based on the logical-formal intelligence, as opposed to other criteria which could be instrumental and significant to the group. In fact, TD represented DSS on favorable aspects of sociability and affectivity and on unfavorable ones in negotiation; as well as TND represented DSS on favorable aspects of intellectuality, autonomy and normality, but they denied personal traits and affirmed rigidity, showing ambivalences.

Keywords: Special Education – Psychology – mental deficiency – didactics.

* Este trabalho é uma versão modificada de uma comunicação feita na 20ª Reunião Anual da ANPED, set./97, Caxambu (MG), no grupo de trabalho Educação Especial. Agradecemos os comentários recebidos durante aquele evento.

INTRODUÇÃO

Os portadores de síndrome de Down constituem um grupo específico de pessoas com características individuais e sociais próprias, recentemente encaradas e enfrentadas como tais no meio educacional brasileiro, passando a ser objeto de uma elaboração psicossocial que deve ser levada em conta. Boa parte do esforço para lidar com tais pessoas e contextos se dá no âmbito educacional, particularmente por parte de professores de ensino fundamental, direta ou indiretamente implicados (PUESCHEL, 1993; COLL *et al.*, 1995). Este trabalho tem por objetivo relatar uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro para observar, sistematicamente, representações sociais de professores que lidam ou não com estudantes com síndrome de Down (ESD).

Apesar do fracasso escolar ser uma realidade bastante extensa no país, a ponto de alguns autores terem começado a considerá-lo a regra do sistema educacional básico (sobretudo público), pode-se dizer que há vários tipos de fracasso (CARVALHO, 1996), entre os quais aquele possível de ser esperado acontecer com os ESD – que corresponde a uma série de concepções e práticas relativamente estáveis no meio escolar a respeito do mesmo grupo de pessoas. A expectativa de malogro em foco parece decorrer da priorização maior dada aos aspectos lógico-formais do desenvolvimento e desempenho intelectuais, em detrimento de outras dimensões da vida humana escolar – entre outras, habilidades especiais, afetivas e criativas –, normalmente consideradas menos importantes (VASH, 1988). No caso de crianças aparentemente normais, entre nós o fracasso é considerado o produto de uma conjunção de fatores sociais e familiares, extra-escolares (GAMA & DE JESUS, 1994), similares aos referidos também em países desenvolvidos (MUGNY & CARUGATI, 1989). Trata-se, em parte, de busca de difusão ou partilha de responsabilidade para fenômenos sociais complexos, de difícil apreensão e intervenção apenas técnico-científica, que deve perdurar enquanto estiver predominante a escala de valores antes mencionada, num quadro de competição social crescente em busca de recursos escassos (SINGER, 1995) e declínio do valor “igualdade”, no qual muitos preferem atribuir ao talento natural o principal fator para o sucesso escolar.

Apesar disso, parece existir uma atitude geral favorável à busca de meios e modos para integrar e facilitar o desenvolvimento intelectual e social de ESD, o que combina mal com a situação social vigente, ou mesmo com as concepções/práticas mais regulares entre muitos a respeito das dificuldades intelectuais e educacionais mencionadas, constituindo obstáculo permanente para a atuação escolar nesse âmbito. Seria preciso uma análise mais sutil a respeito dos conteúdos sobre os assuntos em foco e modos de os hierarquizar, tal como se costuma trabalhar o fenômeno de representações sociais (RS), segundo uma perspectiva psicossociológica (SOUZA FILHO, 1993).

Apesar de discrepâncias detectadas em muitos estudos entre o que é dito e o que é feito, ou mesmo entre o ideal e o real, a abordagem de RS parece se aproximar melhor da realidade prática simbólica da vida social informal. É que o modelo teórico comumente adotado pelos seus preconizadores procura considerar, a partir

de análise de discursos, espontânea e livremente produzidos, sua relação com dinâmicas grupais e sociohistóricas. Ou seja, trata-se de situar qualquer produção simbólica em face das múltiplas realidades socialmente construídas – como o aqui e agora comunicacionais; o intergrupais, explícita ou implicitamente presente; o macrossocial, hegemônico ou plural. Todos esses níveis contextuais modelam simultaneamente, à sua maneira e intensidade, o que dizer/fazer ou não, em cada momento, situação e lugar. Além disso, a abordagem das RS assume que a própria produção e expressão discursiva já são indicadoras de práticas ou ações sociais: são proto-ações, que têm reflexo no viver cotidiano.

Do ponto de vista do conteúdo, o fenômeno de RS se manifesta a partir de *atitudes*, ou seja, predisposições gerais favoráveis, desfavoráveis ou distanciadas, para lidar com o assunto; *opiniões* ou temas em forma de significados/práticas; e, enfim, *discursos* organizados ou modos de articular/combinar os conteúdos anteriormente mencionados.

Os processos de formação e manutenção de RS foram estudados por vários autores, entre os quais se destaca a contribuição de Moscovici (1961/76), através de sua idéia de objetivação e ancoragem do objeto de representação articulados, no sentido de torná-lo uma entidade simbólica em termos concretos e significativos, segundo o universo cultural e histórico do sujeito.

Os processos de transformação/extinção de RS receberam recente esforço teórico de Abric (1994) e Flament (1994), a partir de estudo de dinâmicas de estruturas de RS. Foi enfatizado, entre outros aspectos, o papel de representações periféricas existentes nas “constelações simbólicas” para a luta ideológica e cultural entre produtores de RS, em face da relativa estabilidade de representações nucleares, menos fáceis de remoção, e o papel da crença em irreversibilidade de mudança, para que a sua estabilização possa se efetivar.

Em relação aos fatores psicossociológicos mais fundamentais para a existência de RS, lembramos o nível “objetivo” de informação sobre o objeto de conhecimento/prática social disponível em cada grupo social, sua posição na sociedade em termos de especialização, poder e organização interna. Outro fator importante é o grau de mobilização social, interna ou externa ao grupo, para pensar e produzir um saber e forma de ação próprios ou de outros sujeitos sociais, sobre o assunto ou objeto socialmente relevante.

Aparentemente, a sociedade e seus vários grupos possuem pautas de problemas a enfrentar, segundo prioridades diferenciadas, graus de engajamento. Tendo em vista que os sintomas de síndrome de Down já existiam anteriormente, é muito provável haver um modo de representar e lidar com o assunto sedimentado e utilizado regularmente, apesar do apelo recente dos meios de comunicação de massa e educativos, no sentido de tentar explicar e tratar o fenômeno de modo mais conveniente, dada a crescente tendência, como já dito, de oferecer o máximo possível de oportunidades e instrumentos que facilitem a integração social de todos, porém sem mudar as atuais normas e valores culturais dominantes, o que cria um dilema e uma

tendência de reversibilidade constante no trabalho de Educação, retornando aos padrões e climas sociais anteriores. Apesar disso, sabe-se que houve longa tradição de isolar e tratar os portadores de síndrome de Down no âmbito da família, acarretando certa dificuldade, ainda hoje em dia presente, em assumir publicamente tal diferença social, a ser averiguada por um estudo psicossocial mais profundo.

No caso dos professores comuns, que não receberam treinamento intensivo ou experiência mais prolongada de trabalho com ESD, pode-se esperar que acreditem ser possível uma recuperação de capacidades intelectuais mediante um esforço educacional, o que nem sempre corresponde ao pretendido. Há, portanto, um otimismo que parece se aproximar, em alguns casos, à crença em solução mágica, alimentada pelos progressos científicos ocorridos em muitos campos nos últimos tempos. Pois é de bom-tom, politicamente, apresentar certa crença em sucesso do trabalho educacional, o que um confronto com a prática poderia ser elucidativo, independente de um estudo comparativo necessário de instrumentos/métodos de trabalho adotados. A idéia aqui não é explorar esses elementos mais técnicos e racionais das representações e práticas de educadores com ESD, mas procurar detectar certas tendências socioculturais e ideológicas relacionadas às expectativas socialmente partilhadas com conseqüências para a ação educadora.

Nesse sentido, acreditamos que os professores com experiência direta de trabalho com ESD vão tender a apresentar uma visão mais “realista” a respeito, deslocando sua atenção para aspectos mais sociais da inteligência, como o modo de conviver, notando-se, porém, preocupação acentuada com obediência e conformismo. Eles supõem que, devido às dificuldades intelectuais, as crianças e adolescentes ESD não internalizem, suficientemente, as regras de conduta social, como qualquer outro “desviante” costuma ser representado (MERTON, 1949/1978; BECKER, 1971; e MUGNY, 1982). Nesse quadro, aqueles aspectos mais problemáticos em uma cultura, como a sexualidade/afetividade, são transformados em expressão de conteúdos permanentemente infantis, quando não escamoteados da “realidade” social vivida (GIAMI *et al.*, 1983). Nesse aspecto, os ESD podem ser representados por educadores como qualquer outro aluno com dificuldades de aprendizagem, talvez um pouco ou mais intensamente prejudicados pela sensação de irreversibilidade da situação ou condição psicofísica em foco, que é mais facilmente “naturalizada” (MUGNY, 1978), vale dizer *destituída* de seu caráter social e histórico, produto de ação de grupos concretos, para justificar modos de tratar o assunto disciplinando, reprimindo, excluindo etc. Para tanto, é necessária uma representação dos ESD como mais “flexíveis”, mais disponíveis para aceitar as imposições institucionais, como tábula rasa mental/comportamental, em concomitância com a representação de um ser “rígido”, resistente à tentativa de mudança ou condução oferecida/preconizada pelo educador. Essa oscilação da representação entre pólos ideais corresponde a uma visão entre “o anjo e o animal” (*l’ange et la bête*, GIAMI & LAVAL, 1994) e prejudica a construção de uma autonomia almejada, pois ambas são sintomas de incapacidade de fazer um diagnóstico mais realista desse ser, sobre o qual

pesa um estigma: por se saber de antemão que a meta não será alcançada, cabe pelo menos tratá-lo e controlá-lo socialmente.

Nesse sentido, seria interessante averiguar as expectativas de que ESD venham a freqüentar escolas regulares – um debate que tem se alargado ultimamente dentro da Educação Especial (SKLIAR, 1997, entre outros). Trata-se de identificar vantagens e desvantagens para os ESD, podendo-se prever, outra vez, diferenciação entre professores que lidam e aqueles que não lidam, no sentido de esperarmos mais vantagens em termos de desenvolvimento intelectual e geral entre estes últimos, enquanto, dos primeiros, vantagens sociais, conforme as predições apresentadas anteriormente.

CONVERSANDO COM PROFESSORES SOBRE ESD

Organizamos uma investigação empírica que pudesse responder as interrogações acima levantadas a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas, a fim de facilitar a expressão livre dos professores, constituindo dois grupos: o primeiro com aqueles que lidam com ESD e o segundo com os que nunca tiveram experiência com ESD. As amostras foram assim formadas com a colaboração de professores de várias instituições, privadas e públicas, no Rio de Janeiro, através de contato informal de estudantes do curso de pedagogia da UFRJ, que aplicaram questionário especialmente preparado. Do total de entrevistados, 22 eram professores que lidavam (PL) com ESD e 27, que não lidavam (PNL) com ESD, sendo a idade média nesses grupos de 31,52 anos e 28,66 anos, respectivamente.

Os dados simbólicos foram analisados segundo abordagem aberta, que levou em consideração o caráter articulado do discurso social; o recorte em segmentos foi adotado apenas para facilitar a delimitação de temas emergentes específicos, mesmo quando pouco empregados pelas pessoas. Tratou-se de detectar tendências socioculturais já cristalizadas e estabilizadas socialmente e aquelas outras em gestação ou com pouca expressão pública, esperadas em situações em que pesquisadores pertencentes à universidade – portanto, relativamente estranhos à categoria social investigada – procuram interagir e levar um certo conteúdo/imagem social para o mundo exterior; mesmo que os sujeitos tenham sido informados de que a pesquisa preservaria o anonimato individual e das instituições engajadas em colaborar.

Assim, efetuou-se uma análise de conteúdo e discurso das questões abertas para identificar os temas centrais evocados pelos professores para tratar os assuntos propostos nas questões sobre os ESD em termos de personalidade, inteligência e convívio social (tabela 1); possibilidades de escolarização (tabela 3), vantagens e desvantagens para os ESD freqüentarem escola regular (tabela 4) e o que se poderia fazer para melhorar a vida em geral dos ESD (tabela 5). As categorias simbólicas criadas foram fruto do agrupamento de temas centrais das falas dos professores em termos de seus significados manifestos, acessíveis a qualquer usuário da língua portuguesa.

Portanto, pedimos aos professores que descrevessem uma pessoa com síndrome de Down, em termos de personalidade, inteligência e convívio social, e os

resultados obtidos estão expostos abaixo, já organizados em categorias simbólicas. É bom notar que, após cada frase extraída dos discursos, são apresentadas algumas informações sobre o sujeito, em termos de idade, sexo (feminino, F; ou masculino, M) e escolaridade (1º, 2º e 3º Graus). Ademais, é preciso esclarecer que as frequências e percentagens de temas e atitudes veiculados foram usadas, basicamente, para comparar PL e PNL em relação a cada tema/atitude; mas, eventualmente, foram usadas as tendências atitudinais gerais de cada grupo, constantes na linha final das tabelas 1 e 3.

INTELECTUALIDADE: ...o ESD pode desenvolver habilidades de acordo com suas limitações... (PL, 23, F, 3º); ...sua inteligência geralmente é debilitada, rendendo como deficiente mental. (PL, 22, F, 3º); ...a inteligência se desenvolve somente em algumas áreas (PNL, 25, F, 3º); ...é inteligente... (PNL, 20, F, 2º); ...são capazes de aprender... (PNL, 45, F, 2º); Alguns conseguem alfabetizar-se. (PL, 59, F, 2º); **sociabilidade:** Acredito que são pessoas aptas ao convívio social... (PL, 23, F, 3º); ...de fácil convívio (PNL, 32, F, 3º); ...convívio social quase não existe. (PNL, 25, F, 3º); ...pois sabe conviver no meio de outras... (PNL, 20, F, 2º); Seu convívio com a sociedade é muito difícil. (PNL, 26, M, 2º); ...se relaciona muito bem com as pessoas. (PL, 28, F, 2º); **afetividade:** ...muito carinhoso e sensível. (PL, 28, F, 2º); ...são bastante sensíveis. (PNL, 41, F, 3º); ...preguiçosas. (PL, 30, F, 2º); **autonomia:** É um ser ativo e capaz de desenvolver suas potencialidades. (PNL, 38, F, 2º); ...depende... de suas experiências. (PL, 39, F, 3º); ...são ...dependentes (PNL, 21, F, 2º); Possuem uma personalidade forte, sabendo o que querem... (PNL, 45, F, 3º); **situação social:** ...devido ao preconceito exercido pela sociedade (PNL, 21, F, 3º); ...muitas pessoas estão despreparadas para lidar com esse problema (PNL, 26, M, 2º); ...desde que seja ensinado com paciência e muito amor. (PNL, 39, F, 3º); ...isso dependerá de como o mundo externo for-lhe apresentado e de como este foi percebido. (PL, 26, F, 3º); **negociação/conflicto:** ...muito teimosas e geniosas. (PL, 23, F, 3º); ...são insistentes, autoritários. (PL, 49, F, 3º); ...podendo até ser agressivos. (PNL, 23, F, 3º); **normalidade:** ...para que possam levar uma vida normal. (PL, 23, F, 3º); Uma pessoa com síndrome de Down é igual a qualquer outra dita normal. (PNL, 20, F, 2º); ...características ...que a diferem das crianças tidas como normais. (PNL, 45, F, 2º); **conformismo:** Há... os rebeldes. (PL, 32, F, 3º); ...desobedientes, porém muito dóceis. (PL, 49, F, 3º); Doces, meigas... (PNL, 22, F, 2º); **flexibilidade:** ...compreendem o que dizemos e o que queremos. (PL, 23, F, 3º); ...são pessoas sempre prontas a aprender. (PNL, 32, F, 3º); **físico/motor:** Isso pode ser observado em relação ao aspecto motor... (PL, 39, F, 3º); São pessoas com características físicas próprias... (PNL, 45, F, 2º); **carência:** ...muito carentes... (PNL, 23, F, 3º); ...algumas possuem determinados tipos de carência... (PNL, 47, F, 3º); **moral/ética:** ...muito sinceras... (PL, 28, F, 3º); **relação amorosa:** ...apresenta dificuldades de relacionamento com namorado(a)... (PL, 28, M, 3º).

Tabela 1. Poderia descrever uma pessoa ESD, em termos de personalidade, inteligência e convívio social?

	Lidam (n=22)						Não lidam (n=27)					
	+	%	±	%	-	%	+	%	±	%	-	%
1. Intelectualidade	10	13,1	3	25	13	26,5	14	17,0	3	23,0	11	30,5
2. Sociabilidade	22	28,9	1	8,3	6	12,2	14	17,0	-	-	6	16,6
3. Afetividade	21	27,6	4	33,3	5	10,2	12	14,6	2	15,3	-	-
4. Autonomia	7	9,2	-	-	1	2,0	13	15,8	1	7,6	3	8,3
5. Situação Social	1	1,3	1	8,3	3	6,1	14	17,0	-	-	5	13,8
6. Negociação/conflito	2	2,6	-	-	12	24,4	-	-	1	7,6	6	16,6
7. Normalidade	2	2,6	1	8,3	3	6,1	6	7,3	2	15,3	1	2,7
8. Conformismo	5	6,5	-	-	3	6,1	5	6,0	-	-	-	-
9. Flexibilidade	4	5,2	-	-	-	-	3	3,6	-	-	-	-
10. Físico/motor	-	-	1	8,3	2	4,0	-	-	-	-	1	2,7
11. Carência	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7,6	3	8,3
12. Outros/não resp.	-	-	1	8,3	-	-	-	-	3	23,0	-	-
13. Moral ética	2	2,6	-	-	-	-	1	1,2	-	-	-	-
14. Relação amorosa	-	-	-	-	1	2,0	-	-	-	-	-	-
Total:	76	100%	12	100%	49	100%	82	100%	13	100%	36	100%

Cabe frisar, quanto às tabelas, os seguintes significados: (+), favorável; (-), desfavorável; e (+/-), nem favorável nem desfavorável. Além disso, as frequências e porcentagens de temas são aí sublinhadas quando as diferenças encontradas entre os dois grupos comparados (PL e PNL) tiverem sido acima de 30%.

Conforme se pode ler, os temas usados para discursar sobre o assunto foram apresentados em termos de suas respectivas orientações atitudinais. Os PL tenderam a certo equilíbrio atitudinal global, com frequência na mesma proporção de favoráveis e desfavoráveis, enquanto PNL inclinaram-se algo mais para a favorabilidade. Além disso, os dois grupos diferiram entre si em alguns aspectos importantes: a sociabilidade e a afetividade foram mais enfatizadas por PL, assim como tenderam a mencionar mais vezes problemas, como a negociação de conflito com ESD. Notamos também que a autonomia, tratada de modo favorável, foi mais importante entre os PNL. Enfim, de modo geral houve poucas referências aos aspectos corporais, amorosos e ético/morais.

A tabela 2 expõe as médias para cada grupo em relação a atributos considerados como aplicáveis ou não aos ESD, nos seguintes termos agrupados para fim de análise: *consistência* (rigorosa, eficaz, força de vontade, lógica, segura de si); *inconsistência* (inconstante, confusa, improvisa, complexa, desordenada); *rigidez* (autocentrada, rígida, autoritária, não cede nada, radical); *flexibilidade* (aberta, agradável, aceita outros, compreensiva, cooperativa); *traços pessoais sociais* (cuida da aparência, religiosa, humana, alegre, obediente, sociável); e *traços pessoais individuais* (bem intencionada, bonita, criativa, calma, equilibrada, sincera).

Tabela 2. Atributos aplicáveis ou não aos ESD.

	Lidam		Não lidam	
	SIM (-X)	NAO (X)	SIM (X)	NAO (X)
Consistência	1,77	2,45	1,85	2,77
Inconsistência	2,54	1,68	3,04	2,33
Rigidez	0,95	3,13	1,59	3,18
Flexibilidade	3,45	0,63	3,07	1,70
Pessoas sociais	3,90	0,90	3,62	2,0
Pessoas individuais	3,54	1,27	3,18	2,37

De modo geral, ambos os grupos consideraram os ESD como mais inconsistentes que consistentes, no que os PNL se destacaram um pouco mais. Em compensação, os grupos consideraram os ESD mais flexíveis, assim como também tenderam a responder positivamente quanto à existência de traços pessoais, sociais e individuais.

É preciso lembrar também uma maior tendência de os PNL terem considerado a presença de traços de rigidez entre os ESD. Ademais, deve-se ressaltar que ambos os grupos consideraram mais os atributos sociais que individuais, apontando bloqueios para representá-los como pessoas, ainda que os PL tenham negado menos tais atributos que os PNL.

As possibilidades de escolarização de ESD é assunto de grande debate social, inclusive entre professores cujos temas usados estão expostos na tabela 3.

Tabela 3. Possibilidades de escolarização de ESD.

	Lidam						Não lidam					
	+	%	±	%	-	%	+	%	±	%	-	%
1. Dificuldades individuais	9	25	11	64,7	14	73,6	19	30,1	6	37,5	10	83,3
2. Ler/escrever	8	22,2	-	-	5	26,3	11	17,4	-	-	2	16,6
3. Técnica de ensino	6	16,6	1	5,8	-	-	9	14,2	3	18,7	-	-
4. Escola	1	2,7	3	17,6	-	-	9	14,2	1	6,2	-	-
5. Prof. qualificados	7	19,4	1	5,8	-	-	5	7,9	-	-	-	-
6. Trabalho	3	8,3	-	-	-	-	8	12,6	1	6,2	-	-
7. Família	2	5,5	-	-	-	-	-	-	3	18,7	-	-
8. Universidade	-	-	-	-	-	-	2	3,1	-	-	-	-
9. Econômico	-	-	-	-	-	-	-	-	2	12,5	-	-
10. Não respondeu	-	-	1	5,8	-	-	-	-	-	-	-	-
Total:	36	100%	17	100%	19	100%	63	100%	16	100%	12	100%

DIFICULDADES INDIVIDUAIS: *Todos têm um limite de aprendizado devido ao seu déficit de inteligência. (PL, 29, F., 3º); ...dependem do grau de comprometimento da deficiência. (PL, 30, F., 2º); Poucas, pois estas crianças são muito dispersas... (PNL,*

21, F., 3º); ...cada caso é um caso. (PNL, 39, M., 3º); ler/escrever: Acho que o primeiro grau já seria suficiente. (PNL, 20, F., 2º); ...elas conseguem ler (sílabas, palavras e textos) e escrever normalmente. (PNL, 34, F., 3º); ...nem todos têm condições de ser alfabetizados. (PL, 26, F., 3º); Ele poderá aprender simplesmente escrever seu nome, como também ler algumas palavras... (PL, 23, F., 3º); técnica: ...quanto mais cedo for a escolarização, melhor... (PNL, 23, F., 3º); ...depende (...) dos profissionais que trabalham com eles... (PNL, 21, F., 3º); ...necessita de apoio especializado... (PL, 59, F., 2º); escola: ...casos mais graves precisam de escolarização especial... (PL, 28, M., 3º); O fácil acesso à escola... (PNL, 38, F., 3º); ...não é aconselhável uma escola que vise... (PNL, 24, F., 3º); professor qualificado: Com persistência e paciência... (PL, 40, F., 3º); ...através de uma estimulação... (PL, 28, F.); ...desde que haja um preparo para o professor que deverá ensiná-lo. (PNL, 45, F., 2º); trabalho: ...ter um bom desempenho (...) no trabalho... (PL, 39, F., 3º); ...conhecemos pessoas portadoras da S.D. que até trabalham... (PNL, 39, F., 3º); ...priorizar atividades que facilitem a independência... (PNL, 30, F., 3º); família: Com a ajuda dos pais... (PL, 28, M., 3º); ...só depende da família... (PNL, F., 3º); universidade: Acredito que possam chegar à universidade... (PNL, 20, F., 3º); econômico: ...depende (...) do auxílio recebido pelas entidades... (a parte financeira) (PNL, 21, F., 3º).

Assim, os PNL consideraram mais favoravelmente a possibilidade de escolarização do que os PL, os quais manifestaram reticências quanto às dificuldades individuais e as limitaram às habilidades requeridas para aprender a ler e escrever. Já os PNL expressaram-se mais positivamente quanto às possibilidades de escolas regulares receberem ESD e os supunham com menos dificuldades individuais para receber escolarização, chegando duas pessoas a mencionar a educação universitária como possível. Além disso, alguns PNL acreditavam ser viável a integração no mercado de trabalho. É bom destacar que os PL também enfatizaram a falta de pessoal docente especializado para oferecer tal formação aos ESD.

A propósito das vantagens e desvantagens de ESD freqüentarem escola regular, as posições manifestadas foram organizadas tematicamente na tabela 4.

CONVIVÊNCIA: ...receber o mesmo tratamento como uma criança qualquer. (PL, 28, M., 3º); ...poderá se ver aceita com suas diferenças... (PNL, 28, F., 3º); ...a convivência social com crianças ditas normais. (PNL, 24, F., 3º); ...aprende a ter várias amizades e a ser tratada como os mesmos. (PNL, 21, F.); desenvolvimento pessoal: ...fará com que a estimulação para a aprendizagem seja maior. (PL, 28, F.); ...desenvolvimento de raciocínio lógico... (PNL, 21, F., 3º); ...seu desenvolvimento cognitivo melhora... (PNL, 30, F., 3º); independência: ...torna-se mais independente do que em outro contexto. (PNL, 30, F., 3º); acabar com preconceito negativo: ...acabar com a segregação dos diferentes... (PL, 32, F., 3º); ...quebra do preconceito. (PL, 28, F., 2º); só tem vantagens: Só vejo vantagens. (PL, 59, F., 2º); confiança: ...sua timidez será vencida (PL, 49, F., 3º); discriminação: Brincadeiras ofensivas das outras crianças (PL, 28, M., 3º); ...preconceito por parte da sociedade em geral... (PNL, 28, F., 3º); ...discriminação por parte dos diretores, professores e, principalmente, pelos pais de aluno.

(PNL, 20, F., 2°); ...despertar a piedade de seus colegas... (PNL, 45, F., 2°); metodologia: ...conceitos de aprendizagem calcados em teorias atualmente superadas. (PL, 59, F., 2°); ...falta de objetivo e currículo pedagógico claro... (PL, 26, F., 3°); ...falta de ajuda especializada... (PNL, 24, F., 3°); dificuldades de aprendizagem: Não consegue seguir o ritmo da turma... (PNL, 21, F.); ...não conseguir realizar determinadas tarefas... (PNL, 45, F., 2°); ...dificuldades de entender... (PL, 28, M., 3°); professores: ...educadores não têm competência... (PL, 27, F.); ...não possuímos profissionais capacitados... (PNL, 21, F., 3°); muito aluno: Número muito grande de alunos... (PL, 29, F., 3°); outras formas de socialização: Pois há outras formas de socialização... (PL, 26, F., 3°); abandonar atendimento da família: ...a família abandonar os atendimentos especializados (fono, T.O. e psico)... (PL, 35, F., 3°).

Tabela 4. Quais as vantagens para uma pessoa ESD freqüentar escola regular?

VANTAGENS	Lidam		Não lidam	
	f	%	f	%
1. Convivência	17	21,5	32	32
2. Desenvolvimento Pessoal	2	2,53	10	10
3. Independência	3	3,79	4	4
4. Acabar com preconceito	4	5,06	-	-
5. Só tem vantagens	1	1,26	2	2
6. Confiança	1 (28)	1,26	2 (50)	2
DESVANTAGENS				
1. Discriminação	18	22,78	24	24
2. Metodologia	9	11,39	9	9
3. Dificuldades de aprendizagem	8	10,12	9	9
4. Professores	3	3,79	8	8
5. Muito aluno	2	2,53	-	-
6. Outras formas de socialização	2	2,53	-	-
7. Abandonar atend. da família	2 (44)	2,53	- (50)	-
Total geral:	79	100%	100	100%

Globalmente, os grupos apresentaram vantagens e desvantagens, porém os PL tenderam a comentar mais desvantagens que vantagens, sendo que os PNL mencionaram mais convivência e desenvolvimento pessoal, como vantagens para ESD freqüentarem escolas regulares e, como desvantagem, os professores.

Quando perguntados sobre o que se poderia fazer para melhorar a vida de pessoas ESD (tabela 5), ambos os grupos tenderam a falar sobre a importância de serem criadas e/ou melhoradas escolas, seguida por diminuição de discriminação da sociedade, inclusive com trabalho de mudança de atitudes através da mídia.

ESCOLAS: ...escolas com mais recursos. (PL, 28, M., 3°); Instituições... preocupadas com o assunto e com profissionais mais qualificados. (PNL, 24, F., 3°); menor discriminação negativa: Respeitá-los como cidadãos,... (PL, 26, F., 3°); Tratá-las com mais compreensão, mais carinho e mais amor. (PNL, 26, M., 2°); fora da escola:

Atendimentos especializados de fono... (PL, 59, F., 2º); Ter mais instituições específicas para elas. (PNL, 45, F., 3º); mídia/divulgação: Cursos, palestras etc. (PL, 35, F., 3º); Uma campanha de esclarecimento à população... (PNL, 20, F., 2º); socialização: ...socializá-las. (PL, 29, F., 3º); Inseri-lo mais na sociedade. (PNL, 39, M., 3º); desenvolvimento pessoal: Promover o seu desenvolvimento pleno... (PL, 23, F., 3º); ...podem mostrar os potenciais existentes em si. (PNL, 28, F., 3º); emprego: Tentar (...) oferecer emprego... (PL, 28, M., 3º); Pensarmos mais sobre a questão da profissionalização. (PNL, 23, F., 3º); mudar a sociedade: Lutar por um país mais justo e solidário, onde o ser humano seja mais valorizado e respeitado enquanto cidadão (aí estão incluídos os ESD e todas as minorias discriminadas)... (PL, 32, F., 3º).

Tabela 5. O que se poderia fazer para melhorar a vida em geral das pessoas ESD?

	Lidam		Não lidam	
	f	%	f	%
1. Escolas	16	26,22	23	28,75
2. Menor discriminação	10	16,39	20	25
3. Fora da escola	6	9,83	11	13,75
4. Mídia/divulgação	10	16,39	6	7,5
5. Socialização	5	8,19	8	10
6. Desenvolvimento pessoal	8	13,11	4	5
7. Emprego	2	3,27	7	8,75
8. Mudar sociedade	3	4,91	1	1,25
9. Não respondeu	1	1,63	-	-
Total:	61	100%	80	100%

Certo número de PL mencionou também o papel específico do educador no desenvolvimento pessoal dos ESD.

AMPLIANDO A DISCUSSÃO SOBRE ESD

O estudo acima relatado pretendeu aprofundar aspectos psicossociais contidos na prática e no modo de pensar partilhados por professores em relação aos ESD. Deste ponto em diante, passa-se a discutir os resultados na mesma ordem de apresentação da seção anterior.

A exposição dos discursos de ambos os grupos de professores revelou discrepâncias e aproximações entre si. Conforme previsto, houve maior favorabilidade e otimismo entre os PNL sobre os ESD, refletindo forte tendência social de apoiar e incentivar o desenvolvimento a partir de educação formal – o que tem sido regularmente manifestado em outros estudos sobre aspirações e discursos da cultura política brasileira contemporânea (WEBER, 1976; SOUZA FILHO, 1994; e SOUZA FILHO, CANABRAVA & DURANDEGUI, 1996). Tal modo de encarar a questão tem valor estratégico, e não de irrealidade.

Para os PL com ESD, este estudo revelou um dilema enfrentado por eles e

que merece ser melhor elaborado pelos que preparam educadores dessa área. Em face das dificuldades para realizar, com os ESD, o projeto educacional que privilegie o valor “inteligência” em sua vertente lógico-formal, os PL se sentem particularmente desencorajados, limitando-se, muitas vezes, a buscar certo conformismo e obediência entre si. Trata-se de uma intensificação de tendência bastante extensa observada em professores de ensino básico regular diante do chamado *fracasso escolar* (SOUZA FILHO & DURANDEGUI, 1996). Ou seja, frente às “dificuldades educacionais irreversíveis” decorrentes de incapacidades lógico-formais, os PL procuraram ressaltar aspectos favoráveis em termos de sociabilidade e afetividade dos ESD. Em outras palavras, eles tenderam a deslocar a ênfase pedagógica para outros aspectos, reforçando certo sentimentalismo e psicologização interpessoal. Assim, os professores parecem buscar formas de compensação, apesar de certa incoerência com as altas frequências de temas a respeito de conflitividade e não-normalidade de ESD observadas entre os PL, assunto que será discutido mais adiante. Ao lado disso, observou-se pouco esforço para desenvolver ou reforçar outras habilidades, como desenhar ou praticar esportes.

Os PNL, por sua vez, foram mais favoráveis a respeito de ESD em termos intelectuais e de autonomia, tendendo a atribuir maior responsabilidade à sociedade quanto às principais dificuldades encontradas pelos ESD. Houve, ainda, entre os PNL, certa *negação* de dificuldades lógico-formais entre os ESD, mas as características pessoais, sociais e individuais foram mais negadas que afirmadas, indicando ambivalências ou necessidade de elaboração, como se não tivessem tanta certeza das posições assumidas.

Desse modo, apesar de certo otimismo entre muitos professores, existe, em geral, um modelo sociocultural, hegemônico e implícito, que serve como critério comparativo para avaliar sucesso e fracasso escolar: o desempenho aferido e comprovado naquelas disciplinas em que o lógico-formal é mais requerido, tais como ensino de matemática e português. No caso de ESD, a irreversibilidade do baixo desempenho é encarada, pelos professores, como um fato consumado e cumpre plenamente o papel de explicação, ainda que encoberta sob a denominação de dificuldades individuais (tabela 3), que apenas aparenta sugerir um modo personalizado de lidar com os problemas de escolarização. Nesse sentido, notamos relativamente pouca ênfase nos aspectos mais técnicos de lidar com os ESD, mencionados sobretudo como necessidade de profissionais qualificados.

Outro ponto que merece mais investigação refere-se à maneira de descrever os ESD como grupo e, mesmo, como indivíduos. É possível que os educadores tenham procurado o que dizer em função de atender a uma necessidade de apresentar uma imagem de si mais “democrática”, resultando em uma atitude algo mais favorável do que se poderia esperar. Um fato revelador é a discrepância das avaliações feitas por ambos os grupos entre consistência e inconsistência, mas também entre rigidez e flexibilidade, indicando dificuldades de os educadores serem totalmente explícitos em seus comentários a respeito de ESD. Cabe sublinhar que, em ambos os gru-

pos, houve mais tendência de considerarem os ESD a partir de atributos sociais que individuais, apontando bloqueios ou incertezas na elaboração de RS da população focalizada como *pessoas*. Contudo, os dados indicaram que os PL apresentaram médias significativamente mais baixas de *negação* de aplicação de atributos tanto sociais quanto individuais em relação aos ESD, ainda que as respostas de *afirmação* tenham sido de intensidades equivalentes às do outro grupo de professores. Ou seja, pode-se perguntar se os PL haviam desenvolvido uma atitude algo mais favorável em relação aos ESD, independente de saber se decorre de mera conformidade com norma social dominante ou contato mais intenso com os sujeitos em foco, conforme outro autor já havia escrito (ALLPORT, 1954).

Cabe ainda fazer alguns comentários acerca da dificuldade manifestada por PL para negociar conflitos com ESD. Trata-se do tema desfavorável mais importante após a questão intelectual, em termos de frequência, e merece maior aprofundamento. A concepção subjacente do educador encontrada ainda está imbuída de um propósito mais de dirigir, controlar o estudante, muito difundida em nossa cultura, e que se reflete entre os PL com ESD, possivelmente devido a um maior problema de aplicação do tipo de pedagogia adotada. Seria a ocasião de perguntar se as dificuldades detectadas não decorreriam dessa postura pedagógica “dirigista”, a ser substituída por outras, mais abertas e inclusivas, para facilitar a emergência de conteúdos novos a serem reconhecidos e valorizados (LEONHARDT, 1990). Sugerimos, portanto, a realização urgente de pesquisa psicossocial e pedagógica a esse respeito.

Parte do comentado acima se deve à situação psicossocial vivida pelos ESD, ainda não considerados como grupo distinto, isto é, com suas particularidades e especificidades, visíveis e reconhecidas, no cenário intergrupar (TAJFEL, 1981). Nesse sentido, a preocupação com normalidade manifestada pelos professores, através de comparações constantes entre o que é considerado normal ou não, esconde a dificuldade de lidar com a alteridade, tornando-os seres “invisíveis” e destituídos de suas peculiaridades sociais e pessoais. Um trabalho a ser feito, portanto, é aumentar a informação objetiva e realista da situação atual do grupo de ESD na sociedade, suas possibilidades de progresso, imediatas e futuras. Aqui o papel dos educadores, como agentes de socialização, pode tornar-se relevante na dinamização de familiares e interessados na promoção desse grupo, a fim de alcançar mudança social a um nível maior. Ademais, seria necessário oferecer formação/educação aos professores em geral, no sentido de dar mais importância a outras concepções de inteligência – como a social, que não se resume à socialização e à expressão de emoções consumatórias (FESTINGER, 1950) –, como a de manifestar sentimentos e viver relações interpessoais, necessárias mas não suficientes para o desenvolvimento integral do ser humano, que exige, via de regra, desempenhos instrumentais e simbólicos, tal como considerados em cada grupo social (DASEN, 1984). Trata-se de desenvolver uma concepção em que os ESD possam ser reconhecidos como seres mais específicos e ativos em seu mundo social, para poder substituir a normalização de muitas representações que encontramos em nossas conversas com educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J.C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (org.), *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1994.
- ALLPORT, G.W. *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley, 1954.
- BECKER, H.S. *Los Extraños – sociología de la desviación*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1971.
- CARVALHO, R.E. Atendimento educacional especializado, em organizações governamentais de ensino, para alunos que apresentam distúrbio de aprendizagem: discurso e prática. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Educação-UFRJ, 1996.
- COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação -necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DASEN, P.R. The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoulé. In: *International Journal of Psychology*, 19: 407-434, 1984.
- FESTINGER, L. Informal social communication. In: *Psychological Review*. 57: 271-282, 1950.
- FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J.C. (org.). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- GAMA, E.M.P. & JESUS, D.M. de. Atribuições e expectativas do professor: Representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*. 10: 393-410, 1994.
- GIAMI, A.; HUMBERT-VIVERET, C. & LAVAL, D. *L'ange et la Bête – représentations de la sexualité des handicapés mentaux par les parents et les éducateurs*. Paris: C.T.N.E.R.H.I., 1983.
- LEONHARDT, D.R. O laboratório de bricolagem e algumas relações com a compreensão do processo de aprendizagem. In: SCOZ, B.J.L.; RUBINSTEIN E.; ROSSA, E.M.M. & BARONE, L.M.C. (orgs.). *Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MERTON, R. Structure sociale et anomie. In: A. LÉVY (org.) *Psychologie Sociale – textes fondamentaux anglais et américains. Tome II*. Paris: Dunod, 1949/1978. [Tradução em francês de texto extraído do livro *Social Theory and Social Structure*, The Free Press of Glencoe, 1949.].
- MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son Image et son Public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961/76.
- MUGNY, G. La déviance. In: W. DOISE; J.C. Deschamps & G. MUGNY (orgs.) *Psychologie sociale expérimentale*. Paris: Armand Colin, 1978.
- MUGNY, G. *The power of minorities*. London: Academic Press, 1982.
- MUGNY, G. & CARUGATI, F. *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

- PUESCHEL, S. (org.). *Síndrome de Down – guia para pais e educadores*. Campinas: Papyrus, 1993.
- SINGER, P. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 1: 5-15, 1995.
- SKLIAR, C. Idealismo y etnocentrismo en los procesos y en las políticas de integración de los sordos a la escuela regular, *Cadernos Educação Especial*, 1 (9): 22-36, 1997.
- SOUZA FILHO, E.A. de. Influência social de candidatos em eleição presidencial no Brasil, *Psicologia: teoria e pesquisa*. 10: 453-465, 1994
- _____. Análise de representações sociais. In: SPINK, M.J. (org.). *O Conhecimento no Cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SOUZA FILHO, E.A. de & DURANDEGUI, A.B. *Vida Social em Sala de Aula – representações e interações*. Faculdade de Educação-UFRJ, 1996.
- SOUZA FILHO, E.A. de; CANABRAVA, A.P.B. & DURANDEGUI, A.B. Propaganda política através do rádio nas eleições gerais de 1994 no Brasil: modelos de influência social. Jornada de pesquisadores em Ciências Humanas-UFRJ, resumos, 1996.
- TAJFEL, H. The social psychology of minorities, *Human Groups and Social Categories – studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 1981
- VASH, C.L. *Enfrentando a Deficiência – a manifestação, a psicologia, a reabilitação*. São Paulo: Edusp, 1988.
- WEBER, S. *Modèle Dominant et Aspirations à l'Éducation: un exemple au Nord-est du Brésil*. Paris: Éditions du C.N.R.S, 1976.

AGRADECIMENTOS

À colaboração prestada por Ana Paula Mariano Ribeiro, Andréa Luisa Rodrigues Fischer, Cristiane Santiado Batista, Cristina Vargas, Jorge Manuel Rodrigues, Juliana Motta Esquivel, Kellem Christiny Soares da Cunha, Roberta Renoir Santos Fumero, Rosa Cristina Coelho Pinto e Solange de Fátima Lima, alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e ao apoio recebido da FA-PERJ, na forma de bolsa de apoio técnico a Angel B. Durandegui.