

... Cadernos :: edição: 2005 - Nº 27 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

## Representações sociais: dos modelos de deficiência a leitura de paradigmas educacionais

Renata Corcini Carvalho  
Maria Inês Naujorks

O presente artigo é decorrente de uma dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, a qual buscou verificar as representações sociais de deficiência que constam nas normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes na Região Sul do Brasil para a elucidação dos paradigmas educacionais desses documentos. A teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici (1961) é o aporte teórico para este estudo. Utilizou-se o método de análise de conteúdo exposto por Bardin (1977), complementado pelas idéias propostas por Moraes (2003). Os resultados evidenciam visões antagônicas e dicotômicas presentes na atual política educacional, demonstrando a existência de representações sociais extremas de deficiência, referentes ao modelo médico e ao modelo social de deficiência. Nesse sentido, tais normas evidenciam a manutenção de paradigmas educacionais integradores, bem como, ampliam a consolidação de paradigmas educacionais inclusivos.

Palavras-chave: Representações Sociais. Modelos de Deficiência e Paradigmas Educacionais.

O presente artigo apresenta e discute indicadores construídos a partir da dissertação desenvolvida no curso de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação - da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Contudo, não há pretensão de esgotar o tema nem de fazer neste momento um levantamento que cubra exaustivamente todos os indicadores implicados no estudo referido.

Ao buscar responder o seguinte questionamento: as normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes nos estados da Região Sul do Brasil, estão comprometidas com a proposta de educação inclusiva? Delimitei o estudo na Região Sul do país, pois essa se encontra constituída pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, os quais apresentam uma trajetória de vanguarda no intenso debate sobre a Educação Especial. Dentre os marcos desse percurso podem ser citados o Curso de Graduação em Educação Especial, pioneiro no país, da UFSM (RS); a Fundação Catarinense de Educação Especial (SC); as pesquisas científicas e as organizações de Eventos promovidos pelo Ensino Superior, destacando-se a Universidade Federal de Santa Maria /UFSM (RS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul /UFRGS (RS), a Pontifícia Universidade Católica /PUC (RS), a Universidade Federal de Santa Catarina /UFSC (SC) e a Universidade Estadual de Londrina /UEL (PR).

A teoria das representações sociais é aporte teórico do estudo, pois o conhecimento das representações oferece a maneira como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam, as relações sociais. Nesse sentido, concebe-se que os discursos das normas complementares emergem e são constitutivos da realidade escolar; assim sendo, ao definirem as ações em relação à escola e aos alunos, implicitamente estão revelando formas de conceber esses alunos, e, conseqüentemente, essa escola (entendida aqui como modelo educacional), legitimando as idéias e práticas do setor educacional.

Portanto, buscou-se verificar as representações sociais de deficiência que constam nas normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes na Região Sul do Brasil, para elucidação dos paradigmas educacionais desses documentos.

### 1- Representações sociais, educação e políticas públicas: breve introdução dessa interlocução

Conforme Gilly (2001, p.321), a teoria das representações sociais contribui para a compreensão dos fatos em educação, pois “orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Como ressaltam Deschamps et al. (1982), oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados”.

Nesse sentido, os fenômenos de representação social, referentes à escola não ocorrem fechados no contexto escolar, pois tais fenômenos estabelecem vínculos com outros sistemas de representações sociais. Portanto, quando mecanismos econômicos, sociais, ... pressionam o sistema escolar, impondo mudanças em seu contexto, as suas representações seguem essas mudanças.

Assim, as representações sociais não podem ser concebidas como um mero reflexo da realidade

escolar, conforme sugeriam os parâmetros individualizantes da compreensão da subjetividade. São construções que legitimam as idéias e as práticas escolares, tornando-as reais, e, portanto, garantem aos envolvidos nesse contexto a possibilidade de manutenção do seu próprio equilíbrio.

Conforme Oliveira & Werba (2002, p.107), "uma das principais vantagens dessa teoria<sup>1</sup> é sua capacidade de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo". Nesse sentido, o estudo dos fenômenos envolvidos no contexto escolar é fundamental para que se compreendam determinadas ações, pensamentos e comportamentos que legitimam preconceitos ocorridos na escola. Pois, ao formarmos uma representação, buscamos nos aproximar do não-familiar tornando-o familiar. Portanto, o não-familiar precisa entrar na forma de uma categoria já conhecida, porém, muitas vezes corre-se o risco de classificar determinado fenômeno de forma equivocada, de forma preconceituosa.

Conforme Moscovici (2003, p.66), "todos nossos preconceitos (...) somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da natureza humana e assim por diante". Nesse sentido, ao se propor uma educação para todos, comprometida com a ruptura de todos os preconceitos, não se pode pensar apenas no espaço escolar. Pois o fenômeno que se encontra em situação de discriminação na escola não é particular desse contexto, mas está incluso numa estrutura maior: a sociedade. Portanto, para a compreensão desse fenômeno, é necessário que sejam considerados os mecanismos que dificultam sua aceitação, dentre os quais podem-se destacar as políticas públicas.

Azevedo (1997, p.65) ao citar ao citar Jobert<sup>2</sup>, reitera que "as políticas públicas são fruto da ação humana. Portanto, como qualquer ação humana, todo seu processo desenvolve-se através de um sistema de representações sociais". Pois a formulação de uma política não ocorre num vazio social, mas se apóia nas formas de conhecimento e de interpretação do real peculiar a alguns grupos que atuam no setor referente, no caso específico, o setor educacional. E, portanto, a definição da política educacional e das normas complementares à legislação que as norteiam articulam-se a esse universo simbólico e cultural.

## 2- Deficiência: do modelo médico ao modelo social

No decorrer da história, através das diferentes abordagens de atendimento e/ou educação adotadas pela Educação Especial, pode-se constatar a existência de modelos extremos de deficiência que permearam tais práticas. No entanto, esses modelos de deficiência, não se limitam ao campo educacional, pois orientam todas as ações sociais em relação ao fenômeno a que se referem e, portanto, são determinantes para a constituição das pessoas.

Sasaki (1997) refere-se a esses modelos de deficiência, caracterizando-os como médico e social.

O modelo médico de deficiência atribui os problemas encontrados pela pessoa com deficiência à sua própria condição, ou seja, condição de possível incapacidade de preencher as condições necessárias para a participação social. Fletcher (s/ data, p.2), fazendo a leitura desse modelo, compreende que a deficiência é "vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura".

A deficiência assume o significado de doença, e toda e qualquer intervenção educacional busca promover intervenções que curem o problema da pessoa com deficiência. Portanto, em educação se assume uma constante preocupação com o diagnóstico da deficiência, buscando classificar o anormal para depois intervir, assim, o professor com seu olhar diagnóstico deve ser capaz de avaliar e realizar o tratamento no sentido da cura. Conforme Anache (2002, p.4), "essa postura é semelhante à do médico que olha o doente e, em alguns minutos, emite um diagnóstico e um remédio".

No modelo social de deficiência, segundo Sasaki (1997, p.47),

os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais (...)

Nessa perspectiva, a problemática da deficiência não está na pessoa que apresenta tal condição, mas na forma como a pessoa deficiente é concebida na sociedade. Assim, o modelo social reconhece a singularidade da pessoa e não a sua deficiência, singularidade essa que a torna diferente de todas as outras pessoas, pois se parte do entendimento de que cada pessoa é única. Nesse sentido, a sociedade deve adaptar-se para responder as necessidades de todos os seus membros, pois o contexto social assume papel decisivo como favorecedor ou impeditivo do processo de desenvolvimento das pessoas que nele se encontram inseridas.

## 3- Paradigmas educacionais

Compartilho do pensamento de Kuhn apud Mrech (2001, p.3), o qual concebe que "um paradigma é

uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade científica que apresenta uma determinada concepção da realidade, estruturada a partir de um determinado tipo de pensamento”.

Nesse sentido, o meu pensar sobre determinado fenômeno influencia minhas ações em relação a esse fenômeno. Da mesma forma que minhas ações frente a determinado fenômeno interferem no meu pensar sobre esse fenômeno. Portanto, um paradigma é um modelo imbricado no processo dialético estabelecido entre representações e práticas.

### 3.1- Paradigma da integração

O paradigma da integração estabelece uma forma de inserção escolar, na qual se recebe o aluno com deficiência, desde que ele seja capaz de acompanhar os padrões escolares tradicionais, portanto, quando o aluno com deficiência, o diferente, adentra o espaço escolar comum a todos, a estrutura escolar busca o seu ajustamento ao padrão tido como uniforme, o qual constitui a teórica homogeneidade dos alunos iguais.

Ao se estabelecer a distinção entre alunos iguais e diferentes, pressupõe a dicotomia do sistema de ensino, ou seja, não há um sistema geral, mas sistemas paralelos de ensino. Portanto, o sistema comum de ensino é voltado para os alunos iguais e para aqueles que estiverem aptos a se moldarem para se adequar a esse sistema tal como ele se apresenta. Concomitantemente ao sistema comum, prevê-se a existência do sistema especial de ensino, voltado para a educação dos diferentes, dos não capacitados a estar no sistema comum, dos considerados o lixo da escola.

### 3.2- Paradigma da inclusão

O paradigma da inclusão surge como um novo olhar sobre as questões educacionais. Não mais o aluno tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a própria escola é chamada a ver que ela pode estar causando algum empecilho de aprendizagem para os alunos com NEE's, portanto, a escola tem que se adaptar para receber todos os alunos.

A Educação Especial deixa de ocupar o lugar especial do sistema geral de educação, para se consolidar, juntamente com o ensino comum, na própria constituição da educação inclusiva. Nesse sentido, o paradigma da inclusão veio transformar a dicotomia educacional existente na escola tradicional, a qual consistia numa visão de estruturas paralelas de ensino, o comum e o especial, assumindo o compromisso com um todo unificado, o sistema geral de educação. Conforme Bueno (2001, p.12),

este imbricamento entre educação regular-Educação Especial poderá significar um salto de qualidade na perspectiva de tornar realidade o princípio tão propalado, mas tão pouco alcançado, de ampliação de oportunidades educacionais para todos aqueles que têm sido sistematicamente excluídos dos benefícios de uma escolarização de qualidade, incluídas aqui as crianças com necessidades educativas especiais.

Essa união de objetivos, esse andar juntos ao se propor o salto de qualidade exposto na citação anterior, chama para a escola a responsabilidade de satisfazer as NEE's dos alunos.

### 4- Da constatação das Representações Sociais de deficiência à leitura dos paradigmas educacionais

A partir da análise das normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes na Região Sul do Brasil, constatou-se visões antagônicas e dicotômicas presentes na atual política educacional, evidenciando a existência de representações sociais extremas de deficiência.

A Resolução nº267/02 (RS) e o Parecer nº441/02 (RS) provenientes do estado do Rio Grande do Sul (RS), a Resolução nº 01/96 (SC) do estado de Santa Catarina (SC) e a Deliberação nº 02/03 (Pr) do estado do Paraná (Pr) apresentaram, na análise de seus indicadores, características voltadas para a compreensão do fenômeno da deficiência acerca tanto do modelo social, quanto do modelo médico de deficiência. No entanto, na Resolução nº267/02 (RS), no Parecer nº441/02 (RS) e na Deliberação nº 02/03 (Pr) houve uma sobreposição da categoria do modelo social de deficiência em relação à categoria do modelo médico. Na Resolução nº 01/96 (SC), ocorreu o inverso, pois evidenciou-se como categoria forte o modelo médico de deficiência e, como categoria fraca, o modelo social.

Um dado importante a ser considerado para essa diferença entre a Resolução nº267/02 (RS), o Parecer nº441/02 (RS), a Deliberação nº 02/03 (Pr) e a Resolução nº 01/96 (SC), em relação ao predomínio de uma ou outra categoria, refere-se ao fato de esses documentos se tratarem de normas complementares, elaboradas em um momento específico de cada estado e, conseqüentemente, trazerem à tona fenômenos psicossociais históricos e culturalmente condicionados. Nesse sentido, sendo a Resolução nº 01/96 (SC) inscrita no ano de 1996, acabou retratando o discurso educacional vigente em Santa Catarina neste período temporal. Porém, findando a década de 90, ampliaram-se às discussões e ações acerca de uma reestruturação educacional, as quais foram normatizadas em âmbito nacional, através da LBD, Lei nº9394/96, do PNE, Lei nº10.172/01 e da Resolução nº2/01. Portanto, esse foi o

cenário que serviu de fundo para o contexto educacional dos estados do Rio Grande do Sul (2002) e do Paraná (2003) e, conseqüentemente, para o nascimento de suas normas complementares, específicas à Educação Especial.

A fim de tornar essa constatação das categorias acerca do fenômeno de deficiência mais palpável, proponho-me a discutir alguns aspectos referentes aos indicadores temáticos, que, no decorrer da análise, foram se tomando significativos e que, neste momento, são de extrema relevância para embasar a consignaço das representações sociais de deficiência e, conseqüentemente, a leitura dos paradigmas educacionais.

4.1- da Representação Social de deficiência referente ao modelo médico à leitura do paradigma educacional da integraço

Os documentos, ao possibilitarem uma leitura ambígua referente ao acesso dos alunos com NEE's no ensino comum (indicador temático nº1) ao restringirem tal acesso contribuem para a conservaço de serviços especializados segregados na escola, tais como as classes e oficinas especiais (Resoluço nº 267/02 (RS), Parecer nº441/02 (RS) e Deliberaço nº 02/03 (Pr)), bem como, ao estabelecer o acesso negado no ensino comum em funço das condições específicas de determinados alunos, favorece ainda manutenço dos atendimentos realizados nas escolas especiais (Parecer nº441/02 (RS) e Deliberaço nº 02/03 (Pr)).

Essa visào sugere uma cisào metafórica entre o ensino comum e o especial, a qual é reforçada em alguns indicadores referentes ao indicador temático da Educação Especial (nº2). A Resoluço nº 01/96 (SC) estabelece uma autorizaço da Secretaria de Estado da Educação e Desporto através de proposiço da FCEE para o funcionamento das modalidades alternativas de Educação Especial, sendo que, na Resoluço nº267/02 (RS) e no Parecer nº441/02 (RS), apesar de não constar essa figura do credenciamento específico para a oferta da Educação Especial, subentende-se que essa poderá ou não ser ofertada e, portanto, o ensino comum tem sua existêcia independente dessa modalidade. Cabe ressaltar ainda, que a conceituação da Educação Especial como modalidade (Resoluço nº267/02 (RS) e Deliberaço nº 02/03 (Pr)), bem como a terminologia "especial" (Resoluço nº267/02 (RS), Resoluço nº 01/96 (SC) e Deliberaço nº 02/03 (Pr)) podem contribuir para reforçar a visào de duplicidade de educaço: regular e especial, as quais possuem objetivos diferentes em funço do alunado específico, ao qual cada uma responde.

Ao adentrar a discussào de um possível alunado específico para a Educação Especial, reporto-me a mais um indicador temático, o do alunado (nº3). A Resoluço nº 01/96 (SC), ao limitar o conceito de alunos com NEE's apenas na categorizaço de deficiêcias, deixa de contemplar as dificuldades de aprendizagem que não são decorrentes dessa condiço, as quais acabam, muitas vezes, sendo erroneamente associadas à categoria de deficiêcia mental. Enquanto o Parecer nº441/02 (RS), a Resoluço nº 01/96 (SC) e a Deliberaço nº 02/03 (Pr), ao classificarem um alunado para a escola especial e para a classe especial, no caso específico da Deliberaço nº 02/03 (Pr), estão, mais uma vez, corroborando para o entendimento de que esses alunos não apresentam capacidade para as aprendizagens requeridas pelo ensino comum, sendo necessário receberem uma Educação Especial. Outro item relevante neste indicador temático refere-se à avaliaço, a qual, em alguns indicadores da Resoluço nº267/02 (RS), da Resoluço nº 01/96 (SC) e da Deliberaço nº 02/03 (Pr), ainda apresenta resquícios de uma visào clínica, estando fortemente associada a laudo, diagnóstico e tendo a sua realizaço condicionada à figura de especialistas.

No indicador temático das condições de permanêcia (nº4), a Deliberaço nº 02/03 (Pr), ao priorizar o atendimento em classe especial através do agrupamento de alunos por necessidades educacionais especiais de características assemelhadas, desconsidera que, apesar de serem enquadrados na mesma categorizaço, por exemplo, deficiêcia mental, cada aluno apresenta sua individualidade, que os torna diferentes entre si. Finalizando, é importante salientar que alguns indicadores do indicador temático dos serviços especializados (nº7), na Resoluço nº267/02 (RS), no Parecer nº441/02 (RS), na Resoluço nº 01/96 (SC) e na Deliberaço nº 02/03 (Pr), estabelecem a criaço e a manutenço de atendimentos especializados segregados em substituiço ao ensino comum, tais como: classes, escolas e oficinas especiais, sala de atendimento alternativo e centro multidisciplinar de atendimento especializado.

A exposiço desses indicadores elucida um imaginário construído acerca do fenômeno da deficiêcia, cujas características reportam à Representação Social de deficiêcia referente ao modelo médico. Essa leitura conectiva refere-se a um círculo relacional, o qual envolve a constante busca por categorizar a deficiêcia, a anormalidade apresentada pelo aluno, que o impede de corresponder aos padrões normais de aprendizagem construídos e validados pela escola, pois concebe-se que a problemática da não aprendizagem reside no próprio aluno com NEE's.

A Representação Social de deficiêcia referente ao modelo médico permite a leitura do paradigma educacional da integraço. Esse paradigma estabelece um padrão estático de aprendizagem, o qual promove a exclusào escolar dos alunos que, por ventura, não corresponderem a essa invenço da escola tradicional. Quando o aluno com NEE's não consegue se ajustar à teórica homogeneidade de

aprendizagem dos alunos normais/ iguais, acaba sendo diagnosticado como anormal, conseqüentemente outros espaços educacionais lhe são delegados, os quais constituem o sistema especial de ensino, voltado para a educação dos não capacitados à aprendizagem requerida pelo ensino comum. A existência desses espaços segregados, enfatiza e reitera o pensamento social da possível anormalidade contida no aluno e de intervenções que curem ou minimizem tal problemática. Caso isso ocorra, ou seja, caso o aluno desenvolva pré-requisitos para a sua participação no ensino comum, este poderá ser integrado nesse sistema comum, tal como ele se apresenta.

Nesse sentido, o paradigma da integração pressupõe uma inserção seletiva dos alunos no ensino regular, ou seja, em consonância com o próprio significado da Representação Social de deficiência referente ao modelo médico o aluno portador do problema, que apresenta NEE's deve por si próprio se adaptar ao contexto escolar organizado para os alunos normais. Nesse caso, o único comprometimento da escola com esse alunado é o de disponibilizar vagas, tratando-se, assim, a integração de uma simples inserção física.

#### 4.2- Representação Social de deficiência referente ao modelo social à leitura do paradigma educacional da inclusão

A Resolução nº267/02 (RS) e a Deliberação nº 02/03 (Pr), conforme anteriormente abordado, ao possibilitarem uma leitura ambígua referente ao acesso dos alunos com NEE's no ensino comum (indicador temático nº1) assumem conotação de que a prioridade do atendimento educacional aos alunos com NEE's deve ocorrer nas classes do ensino regular. Assim sendo, o ensino regular e a Educação Especial unificam-se, formando um único sistema de ensino voltado para a valorização e o atendimento de todos os alunos. Essa explanação é ratificada em alguns itens do indicador temático denominado de Educação Especial (nº2), por exemplo, quando, na Deliberação nº 02/03 (Pr), conceitua-se a Educação Especial como modalidade que assegura educação de qualidade a todos os alunos com NEE's. A própria definição de modalidade contida na Resolução nº267/02 (RS) e na Deliberação nº 02/03 (Pr) pode assumir o sentido de a Educação Especial perpassar todos os níveis de educação básica, respondendo aos interesses da educação desconectada dos possíveis interesses que possam estar contidos nos adjetivos especial e regular.

Ao se estabelecer um sistema educacional único, rompe-se com a visão de alunos específicos para educações distintas e, portanto, no indicador temático do alunado (nº3), a Resolução nº267/02 (RS), a Resolução nº 01/96 (SC) e a Deliberação nº 02/03 (Pr), ao adotarem uma terminologia para o alunado da educação, transpõem o limite de uma categoria ou grupo específico, passando a incluir todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem sem, necessariamente, apresentar uma deficiência real. Nesse sentido, significa também o reconhecimento de que a presença de uma deficiência não implica, necessariamente, que o aluno que a apresenta terá dificuldades de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, no decorrer da sua trajetória escolar. Ao descategorizar essa terminologia, as NEE's podem ser apresentadas por qualquer aluno que esteja experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola.

Ao referir acerca das NEE's, toma-se relevante discutir sobre um item, contemplado neste indicador temático, a avaliação, a qual, na Deliberação nº 02/03 (Pr), é entendida num aspecto verdadeiramente pedagógico. Ela deve ser realizada pelo professor de sala de aula, com o apoio de especialistas, no próprio contexto escolar, buscando a identificação das necessidades educacionais do aluno, do professor e da escola, para que o "contexto escolar" seja adaptado para a remoção de suas barreiras de aprendizagem e poder responder às necessidades de todos os seus alunos.

O indicador temático das condições de permanência (nº4), a Resolução nº267/02 (RS) e a Deliberação nº 02/03 (Pr) referem-se à acessibilidade física, a qual, sozinha, não garante a inclusão do aluno com NEE's, mas se constitui na superação de uma das primeiras barreiras impostas pela escola aos alunos. Esses documentos prevêm, ainda, recursos didáticos pedagógicos que promovam um ambiente de aprendizagem rico para a turma como um todo, bem como outros recursos que se referem à necessidade específica de um aluno, mas que se fazem necessários para que lhes sejam garantidas condições de aprendizagem. Já o Parecer nº441/02 (RS), a Resolução nº 01/96 (SC) e a Deliberação nº 02/03 (Pr) contemplam adaptações curriculares para garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos, ou seja, oferecer, por meio de condições desiguais, que o aluno com NEE's possa ter um currículo adequado às suas necessidades e aos seus interesses individuais. No que tange ao corpo docente, a Resolução nº267/02 (RS), o Parecer nº441/02 (RS), a Resolução nº 01/96 (SC) e a Deliberação nº 02/03 (Pr), ao preverem que os professores (da Educação Especial ou da classe comum) devem estar capacitados para o atendimento de alunos com NEE's, favorecem o entendimento de que os professores devem contribuir para a construção da aprendizagem de alunos com diferentes potencialidades, em busca de novos caminhos para que o processo educacional seja, de fato, significativo para todos.

Outro indicador temático relevante refere-se à terminalidade específica (nº5), a qual, nos indicadores do Parecer nº441/02 (RS) e da Deliberação nº 02/03 (Pr), constitui-se numa certificação de conclusão de escolaridade, em que constam os conhecimentos adquiridos e as competências alcançadas por determinado aluno depois que a escola esgotou todas as possibilidades de "adaptações", para favorecer sua construção da aprendizagem. Na Deliberação nº 02/03 (Pr), ela não apresenta um fim em si mesma, ou seja, deve possibilitar novas alternativas educacionais mais condizentes com a idade e os

interesses do aluno, tais como, educação de jovens e adultos ou educação profissional.

A educação profissional encontra-se melhor referenciada no indicador temático Preparação para o trabalho/ profissionalização (nº6). A Resolução nº267/02 (RS), o Parecer nº441/02 (RS) e a Deliberação nº 02/03 (Pr) evidenciam a constituição de uma "educação profissional" flexível, a qual se adapta para garantir o acesso e a participação de todos os alunos no seu contexto. Essa questão representa um avanço em relação à visão inatista e determinista do desenvolvimento humano, a qual parte do entendimento de que a pessoa que apresenta uma deficiência não possuiria capacidade para a aprendizagem; conseqüentemente, para a profissionalização e o ingresso no mercado de trabalho.

No indicador temático dos serviços especializados (nº7), alguns itens da Resolução nº267/02 (RS), do Parecer nº441/02 (RS), da Resolução nº 01/96 (SC) e da Deliberação nº 02/03 (Pr) referem-se a atendimentos especializados, os quais se constituem em recursos de apoio para que a escola comum tenha condições de satisfazer as NEE's. Assim, retoma-se a questão inicial de que a educação comum e a especial passam a constituir um todo unificado, sendo que esse andar juntos pressupõe que, para satisfazer as NEE's dos alunos, a escola, muitas vezes, precisa passar por adaptações, dentre as quais podem estar os serviços especializados, mas somente os que consistem em recursos de apoio voltados para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Tais indicadores apresentam características que constituem um universo em relação ao fenômeno da deficiência, o qual reporta à Representação Social de deficiência referente ao modelo social. Esse universo envolve o respeito e a valorização da diversidade, nesse sentido, essa representação supera o modelo centrado na pessoa, pois concebe que os problemas não estão no aluno com NEE's, tanto quanto estão na escola.

Essa leitura da Representação Social de deficiência referente ao modelo social expressa o significado do paradigma da inclusão. Portanto, esse paradigma transpõe a concepção da simples ocupação física no espaço do ensino comum por parte do aluno com NEE's, constituindo-se então, no acesso e na permanência desse aluno por meio da valorização e do atendimento da diversidade. Nesse sentido, em consonância com o próprio significado da Representação Social de deficiência referente ao modelo social, o paradigma da inclusão concebe as diferenças individuais, a singularidade contida no processo de construção de aprendizagem realizado por cada aluno passa a constituir o centro do processo educacional.

O paradigma da inclusão, ao assumir o alunado como um todo diferente entre si, delega à escola sua própria responsabilidade outrora erroneamente projetada no aluno. Conseqüentemente, não mais o aluno precisa mudar, mas a escola, entendida como a unificação dos sistemas regular e especial, deve se adaptar para atender a todos alunos que apresentem ou estejam apresentando uma NEE, no sentido de remover os empecilhos que possam estar dificultando a construção da aprendizagem pelo aluno.

#### 5- Considerações

As normas complementares estudadas apesar de serem proclamados como a favor da inclusão, ainda respondem parcialmente a essa proposta educacional, consolidando-se muito mais como documentos de transição do paradigma da integração para o da inclusão, do que propriamente voltados, especificadamente, ao paradigma da inclusão.

As políticas educacionais são constituídas acerca de aspectos socialmente problematizados e, portanto, é justamente o universo cultural e simbólico de determinada sociedade que determina porque é escolhida uma solução e não outra para a questão problematizada. Portanto, a rede de significações é complexa e não se desmantela pelo simples desejo de corresponder a tratados internacionais, de incorporar uma nova postura. Nesse sentido, ainda que movidos tanto pela vontade de acertar, quanto pelo embasamento científico, as normas complementares estudadas não respondem a um modelo único voltado para aspectos inclusivos, pois tais documentos são produto e processo das condições em que se revelam as expectativas de determinados grupos sociais em torno das práticas educacionais estabelecidas.

Assim, concebe-se como verdadeira a frase transformada em jargão educacional a escola inclusiva não é algo que se crie por meio de decreto, pois, nem mesmo o próprio decreto e as normas complementares, enquanto atribuições oriundas de determinada sociedade, são capazes de retratar fielmente um modelo de ações desconexo das práticas, valores, representações que vigoram nessa realidade educacional da qual emergiram.

Ao se assumir que as normas complementares estudadas são produto das relações sociais, por serem definidas, implementadas e avaliadas em relação aos discursos e as práticas educacionais estabelecidas, não se desconsidera o seu viés de transformadoras dessas relações, pois, enquanto balizadoras da educação, ultrapassam as práticas educacionais estabelecidas, pois determinam formas de conceber e de se relacionar, no caso específico, com o aluno com deficiência e, portanto, retornam à sociedade, projetando sutilmente suas representações acerca desse fenômeno, sobre a prática pedagógica.

Assim, considerando a dicotomia das representações sociais de deficiência expressas nas normas complementares estudadas, compreendo a necessidade de reestruturação dos nortes educacionais, redefinindo concepções e vislumbrando novos significados para os propósitos educacionais. No entanto, a mudança de atitude frente ao fenômeno da deficiência constitui-se como uma barreira complexa, pois se trata de uma ação que não pode ser considerada de forma isolada, à pena de correr o risco de apenas se maquiarem o preconceito, a exclusão de determinados alunos do contexto escolar. Portanto, este estudo se constitui apenas como uma parte do contexto onde o processo representacional se evidencia, sendo necessário um imbricamento entre políticas educacionais, escola e sociedade na busca da transformação da representação acerca do fenômeno da deficiência, na luta para que, gradativamente, a integração venha sucumbir à inclusão, efetivando mudanças de atitudes no contexto escolar, evoluindo para um efetivo entendimento da educação para todos.

O paradigma da inclusão não tem um início em si mesmo, mas é decorrente de um processo que é político, social e histórico. Esse processo, conforme constatado, não se constitui de forma linear e, portanto, por mais que se deseje uma proposta educacional inclusiva, o paradigma da integração ainda hoje exerce influência na estruturação de práticas e pensamentos, favorecendo até mesmo a existência do objeto de estudo desta dissertação, ou seja, de normas complementares específicas à Educação Especial.

A existência dessas normas corrobora para o entendimento de que a normatização existente para a Educação Básica não corresponde aos alunos com NEE's, pois, para eles, existe uma normatização especial. Sob essa ótica, elucida-se a dicotomia entre educação comum e Educação Especial, imposta pelo paradigma da integração e evidenciada em outros aspectos analisados no decorrer deste estudo. Assim, corre-se um duplo risco: como são normas específicas à Educação Especial, muitos educadores se eximem em conhecê-las e discuti-las por não serem da área, ou ainda, acabam sendo deixadas de lado pelo próprio grupo de profissionais que respondem pela Educação Especial. Assim sendo, a Educação Especial pode permanecer como um debate à parte, mantido apenas por especialistas, bem como, ser/permanecer excluída das reflexões em torno da educação geral.

Portanto, a re-significação do paradigma educacional da integração para o da inclusão envolve um novo olhar, uma mudança de representação que contemple a valorização e o respeito à diversidade, sem segregar alunos, professores, espaços e políticas. Com isso, não proponho um desmantelamento da Educação Especial, pois eliminar o apoio especializado na escola pode assumir a conotação de eliminar as condições necessárias para que alguns alunos possam ser efetivamente incluídos; no entanto, essas práticas precisam ter o seu papel redefinido em relação ao paradigma da inclusão.

O paradigma da inclusão pressupõe rupturas, crises e incertezas, implica compreender a inclusão não apenas como sendo oriunda de um processo, mas também, como sendo um processo em si e não um destino. No entanto, essa transposição de paradigmas, conforme anteriormente referenciado, não é fácil, pois existe uma complexa rede de desafios a serem enfrentados. A caminhada é longa e não pode ser traçada isoladamente, pois a incorporação do paradigma da inclusão não depende simplesmente da mudança da política educacional ou da mudança organizacional das escolas, visto que a assimilação desse paradigma depende da transformação do processo representacional, através do qual se desencadeiam essas mudanças, pois a representação orienta comportamentos, comunicações e, propriamente, as relações sociais de determinado grupo. Para tanto, é preciso abandonar a visão simplista de que o atendimento da diversidade depende exclusivamente de um puro ato de vontade. Faz-se necessário traçar estratégias que contribuam para novas relações teóricas-práticas e não teóricas-práticas, as quais favoreçam a construção de concepções alicerçadas na aceitação, no respeito e no atendimento da diversidade e das potencialidades humanas. Mas, acima de tudo, é preciso estabelecer parcerias, confraternizar idéias, sentimentos, experiências, enfim, dar voz e ouvido à experiência dos sujeitos envolvidos neste processo, pois, ao falarem sobre as suas experiências, dificuldades e percepções em relação ao processo de inclusão, os sujeitos estão revelando o seu ser subjetivo, no qual residem as origens da rejeição, dos seus preconceitos, dos obstáculos de uma prática voltada para a inclusão.

---

## 6- Referências

- ANACHE, A. A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em Educação Especial. Educação On-line. p. 1-11, jun. 2004. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>, 2002.
- AZEVEDO, J. M. L. de. Educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BUENO, J. G. S. de. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Educação On-line, p. 1-19, 29 Out. 2001. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>, 2001.
- PARANA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n. 2/03 de 2 de junho de 2003. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003. p. 1-11.

- SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n. 01/96 de 15 de fevereiro de 1996. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, 1996. p.1-3.
- RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 441/2002 de 10 de Abril 2002. Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Relator: Dorival Adair Fleck. Porto Alegre, nº310/27.00/01.4, p.1-9, abril 2002.
- RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 267 de 10 de abril de 2002. Fixa os parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2002. p.1-3.
- FLETCHER, A. Idéias práticas em apoio ao 3 de dezembro: dia internacional das pessoas com deficiência. Entre amigos: rede de informações sobre deficiência. p. 1-13. Disponível em: <www.entreamigos.com.br>. Acesso em: maio 2004.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org) As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-342.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Revista Ciência e Educação. Disponível em: <www.fc.unesp.br/pos/revista>, vol. 9, n. 2, p.191-211, 2003. Acesso em: 28 março 2004.
- Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In: \_\_\_\_\_: GRILLO, M. C.; MEDEIROS, M. F. (Orgs). A construção do conhecimento e sua mediação metodológica. Porto Alegre: Edipucrs, 1988, v. 1, p.111-130.
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MRECH, L. M. Os desafios da Educação Especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. Educação On-line. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>, 2001, p. 01-19, Acesso em: 10 junho 2004.
- MRECH, L. M. Educação inclusiva: realidade ou utopia? Educação On-line, p. 1-33, 2001. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>, Acesso em: 10 junho 2004.
- Oliveira, F. O de.; Werba, G. C. Representações sociais. In: Strey, M. N. & et alii. (Org). Psicologia social contemporânea: livro texto. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 104-117.

---

## Notas

1. Teoria das representações sociais – (nota minha)
2. Jobert (1988 e 1989b) foi citado, juntamente com Muller (1985), por Azevedo (1997, p.64) ao se referir sobre o estudo de políticas públicas, os quais entendem que o "estudo das políticas públicas deve privilegiar a análise dos referenciais normativos que as informam (...) E estes referenciais constroem-se tendo por base as representações sociais próprias de dada sociedade e logo, as dos atores que participam desta construção".

## Correspondência

Renata Corcini Carvalho - Rua Acampamento n. 389/11, Bairro Centro 97050.003 - Santa Maira/RS.  
E-mail: re\_corcini@hotmail.com

Maria Inês Naujorks - Rua 2 n. 135 - Residencial Alto da Colina - Bairro Camobi - Cep: 97110-620 Santa Maria - RS  
E-mail: minau@terra.com.br

---

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

[Cadernos :: edição: 2005 - Nº 27](#) > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**