

... Edição: 2003 - Vol. 28 - Nº 02 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais

**Renata Corcini Carvalho
Reinoldo Marquezan**

O presente artigo propõe verificar as representações sociais de deficiência que constam na LDB (9.394/96) e no PNE (10.172/01). Utiliza o método de análise de conteúdo. Apresenta indicadores referentes aos documentos oficiais, que se referem ao sujeito da educação especial, baseado nos modelos de deficiência referenciados por Sassaki (1997) e na teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici (1961). 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 social de deficiência.

Palavras-chave: Educação, Trabalho, Identidade.

A sociedade brasileira apresenta tanto no seu processo de formação histórica quanto na sua dinâmica social, aspectos relacionados ao preconceito e a discriminação. Nossa herança cultural atribui para as pessoas com deficiência um papel absolutamente dependente e subordinado no processo social. No entanto, constata-se que a evolução da concepção da pessoa com deficiência repercutiu no reconhecimento das suas capacidades e potencialidades e na intensificação das lutas de diversos movimentos sociais organizados, os quais contribuíram para edificação de documentos oficiais que se comprometem com uma educação inclusiva. Apesar de obtidos significativos avanços recentes, ainda não são suficientes para aplacar um senso comum arraigado há séculos.

Segundo Carvalho (1997, p.13),

atualmente, os preconceitos ainda existem em diferentes graus, os mitos são perpetuados, as contradições conceituais prevalecem, assim como as atitudes ambivalentes, as resistências, a inaceitação e as diversas formas de discriminação.

Pode-se constatar essas atitudes também em documentos oficiais, visto que as propostas, bem como as ações, voltadas para suas concretizações, decorrem de condições sociais, econômicas e políticas, historicamente determinadas.

Nesse sentido, a proposta deste artigo é apresentar e discutir indicadores construídos a partir de um estudo monográfico desenvolvido no curso de Especialização em Educação Especial, habilitação em deficiência mental 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, mas contribuir para o aprofundamento do debate sobre o indicador de sujeito da educação especial, elucidado em textos específicos para a educação especial nos documentos oficiais estudados, objetivando verificar suas representações sociais de deficiência.

Queremos prevenir que, ao propor este estudo, levamos em consideração que os documentos oficiais, referidos anteriormente, ao estabelecerem e nortearem os direitos dos alunos frente a uma educação para todos, não são garantia de uma educação de qualidade efetiva. A Lei é balizadora da educação, sendo que suas concepções se projetam sutilmente sobre a prática pedagógica. No entanto, espera-se que todos os profissionais envolvidos com educação possam se beneficiar com as informações e reflexões para contribuir com a construção da qualidade do ensino, bem como para reivindicar modificações que se fazem necessárias.

Representação social

Na pré-história das representações sociais, muitos autores diferenciaram seus estudos em duas concepções ao nível individual ou ao nível coletivo. A razão principal da existência dessas duas concepções deu-se pelo fato de tais autores julgarem que as leis que explicavam os fenômenos em nível coletivo, não eram as mesmas que explicavam os fenômenos em nível individual.

Durkheim (1898) foi um dos principais responsáveis pela co-existência das duas alternativas de psicologia social na sociedade moderna, pois defendia a independência da psicologia da sociologia. Na sua concepção a psicologia é o estudo das representações individuais, enquanto a sociologia é o estudo das representações coletivas.

Moscovici (1961), opondo-se aos excessos de individualismo da psicologia social, foi buscar abrigo

na sociologia durkheimiana para desenvolver a teoria das representações sociais. No entanto, o desenvolvimento da teoria das representações sociais afastou-se da perspectiva sociologista extrema, evoluindo na construção de um campo psicossociológico próprio.

Para Moscovici (1961), a sociedade moderna caracteriza-se pelo pluralismo e pela velocidade com que as mudanças ocorrem, portanto, poucas representações apresentam-se realmente coletivas. Assim, sua visão centrada na psicossociologia resgata a relação entre o indivíduo e a sociedade, porém se um dominar o outro, pode ocorrer uma compreensão no indivíduo abstraído do mundo que o constitui, ou ocorrer uma compreensão da sociedade e da história como abstração.

A comunidade, portanto, evidencia um coletivo necessário para a constituição de cada pessoa atestando que vidas particulares surgem na sociedade. Pois, é na pluralidade humana que se estabelecem as relações entre indivíduos e sociedade necessárias para os significados tanto da vida individual como da vida social. Assim sendo, segundo Moscovici (apud Sá, 1996, p.31),

por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Portanto, as representações são originadas na vida cotidiana através das conversas e interações entre indivíduos, quando expõem seus pensamentos sobre determinado assunto ao grupo que pertencem. Assim, concebe a sociedade como um sistema de pensamento coexistindo nestas, duas classes distintas de universos de pensamentos, sendo, os universos consensuais e os universos reificados.

Nos universos reificados, segundo Sá (1995, p.28),

(...) se produzem às ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica.

Nos universos reificados, os indivíduos se apresentam com diferentes papéis dentro da sociedade, cuja participação depende de suas qualificações, pois existem informações adequadas para cada ocasião.

Os universos consensuais correspondem às teorias do senso comum, ou seja, às atividades intelectuais formadas pelas práticas de interação social, nas quais são formadas as representações sociais.

Nos universos consensuais, todos indivíduos apresentam-se com mesmo valor na sociedade, portanto, todos podem opinar sobre todos os problemas formulados. Segundo Moscovici, apud Sá (1995, p.29), "A arte da conversação cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que participam dela." Portanto, cada indivíduo tem capacidade de falar pelo grupo.

Ao entrar em contato com imagens, noções e linguagens científicas próprias do universo reificado, o indivíduo procura apropriar-se desse 'não familiar', transferindo-o para o universo consensual, ou seja, tornando o desconhecido em algo 'familiar'.

Ao tornar o 'não familiar' em 'familiar', envolve-se dois processos formadores das representações sociais, a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem é a incorporação do objeto representado a um esquema de categorias que já existente. Segundo Moscovici (1961), ancorar consiste em classificar e denominar. A classificação é a escolha de um modelo que conhecemos e com o qual comparamos o objeto a ser representado, analisando se pode ou não, somar-se a tal categoria. E denominar é incluir algo numa rede de palavras específicas, com o objetivo de localiza-lo na cultura a que pertencemos.

A objetivação, segundo Oliveira & Werba (1998, p.109), ocorre quando "a imagem deixa de ser signo e passa ser uma cópia da realidade". Consiste em tornar concreto as noções abstratas, ou seja, ligar um conceito a uma imagem.

Segundo Jodelet, apud Sá (1996, p.45),

A representação é, por um lado, uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico (se se focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmico (se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais, etc), mas também social na medida em que sempre se há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito.

Portanto, para gerar uma representação social é necessário que o objeto tenha significado histórico, cultural, social, afetivo e cognitivo tanto na vida do indivíduo quanto na vida do grupo.

A representação social se forma quando o 'não familiar' é incorporado ao universo consensual, ou seja, quando o desconhecido torna-se conhecido e real na sociedade. Conforme Jovchelovitch (1997, p.71), (...), é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria, ou seja, representações sociais.

Portanto, a representação social é reflexo do mundo externo na mente, ou uma marca da mente que se reproduz no mundo externo, assim sendo, o indivíduo é tanto transformado pela sociedade, quanto agente transformador.

Modelos de deficiência

Historicamente, pode-se costatar a existência de diferentes abordagens de atendimento e/ou educação adotadas pela educação especial e que evidenciam modelos extremos de deficiência.

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

O modelo médico de deficiência atribui apenas ao 'cliente' a problemática da deficiência, entendida com o mesmo significado de doença, pois mediante algum tipo de 'atendimento', amenizaria-se ou solucionaria-se tal problemática. Segundo Sasaki (1997, p.29), nesse modelo, "a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações".

O modelo dificulta a aceitação da deficiência e, portanto, é concebível que a sociedade mantém barreiras físicas e atitudinais que, muitas vezes, impossibilitam as pessoas com deficiência de usufruir seus direitos básicos.

Ao recorrer a história, evidencia-se que esse modelo perpassa tanto pelos primeiros 'atendimentos' da educação especial que caracterizam a fase de segregação institucional, citada por Sasaki (1997), quanto à fase de integração. Pois a integração prevê a simples incorporação das pessoas com deficiência no sistema de ensino, considerando as possibilidades de sua adaptação centradas única e exclusivamente em suas próprias características.

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 (...)

Nesse entendimento, a sociedade deve adaptar-se para atender as necessidades de todos seus membros.

O modelo social de deficiência supera o modelo centrado na pessoa, estabelecendo um processo bilateral, no qual sujeito e sociedade são responsáveis pela efetivação do processo inclusivo nos diversos setores sociais, portanto, extensivo também ao ambiente educacional.

Representações sociais de deficiência mental na LDB e no PNE

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, no Artigo 58º, § 1º, utiliza a expressão "...clientela da educação especial." O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.1172/01, Objetivos e Metas, nº4, emprega a expressão "clientela".

Tanto a LDB, quanto o PNE refere-se, em determinado momento, aos sujeitos da educação especial como 'clientela'. Essa expressão é oriunda de um período histórico em que a educação especial não se voltava estritamente para o pedagógico, ou seja, configurava-se numa tendência terapêutica. Essa expressão sugere a visão dicotômica de sistemas de ensino, ou seja, a existência de sistemas paralelos – educação especial e ensino comum. A educação especial, nessa perspectiva educacional integradora, remete à existência de alunos específicos a esse subsistema da educação regular. Portanto, a deficiência é concebida, segundo Sasaki (1997), num modelo médico de deficiência, ao remeter a uma educação voltada para a prevenção e correção das deficiências.

A LDB, quando se refere ao acesso do aluno com deficiência no ensino regular, utiliza-se (Art. 58º) da expressão "...educandos que apresentam necessidades especiais". Terminologia essa, que pode ser empregada não apenas ao contexto educacional, mas como também em vários setores sociais, pois as necessidades apresentadas por determinada pessoa implicam em recursos específicos para minimizar suas dificuldades. No entanto, a LDB, ao prever meios de permanência do aluno no ensino regular, refere-se (Art. nº59) aos "...educandos com necessidades especiais". Terminologia entendida numa

referem-se (Art. 1259) aos (...educandos com necessidades especiais. Terminologia entendida numa perspectiva educacional inclusiva, pois abrange não apenas pessoas com deficiência, mas também todos que apresentem dificuldades permanentes ou temporárias de aprendizagem. Portanto, a representação social de deficiência sugere o modelo social de deficiência (Sassaki, 1997), pois as diferenças individuais, entendidas como características naturais dos seres humanos, passam a constituir o centro do processo educativo. Assim, a educação especial será destinada a todos que estejam apresentando ou àqueles que possuem uma necessidade educativa especial.

O PNE, em Diretrizes, p.98, delimita os sujeitos da educação especial em "...pessoas com necessidades no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos". Resgata-se, então, o que fora anteriormente referido sobre a dualidade de sistemas educacionais, pois se fixam alunos específicos sem considerar àqueles que podem estar apresentando uma dificuldade educacional temporária decorrente de outros fatores. Nessa perspectiva educacional integradora, a representação social de deficiência remete ao modelo médico de deficiência, pois se entende que o problema reside na pessoa deficiente e que será solucionado ou amenizado mediante uma intervenção.

Considerações

A partir da análise das expressões que indicam os sujeitos da educação especial expressos nos textos específicos para a educação especial que constam na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 – LDB e no Plano Nacional da Educação Lei nº 10.172/01 – PNE, constatou-se visões antagônicas e dicotômicas presentes nesses documentos oficiais, evidenciando a existência de representações sociais extremas de deficiência. Essas remetem a manutenção de conceitos educacionais 'integradores' e vislumbram-se conceitos educacionais 'inclusivos'.

Alguns conceitos integradores expressos na LDB e no PNE evidenciam a visão dicotômica de sistemas de ensino, remetendo à existência de alunos específicos à educação especial como esse subsistema da educação regular. Nessa perspectiva de educação, verifica-se a representação social de deficiência referente ao modelo médico de deficiência, no qual, segundo Sassaki, (1997, p.29), "a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações". Portanto, a problemática de adaptação da pessoa com deficiência no ensino comum, centra-se única e exclusivamente nas características da deficiência. Desconsideram-se as barreiras físicas e atitudinais que a escola pode promover, sendo necessário às pessoas com deficiência, pré-requisitos para sua 'integração'.

Conforme fora referido anteriormente, a LDB e o PNE também expressam alguns conceitos educacionais inclusivos que referenciam a educação especial como o "especial no sistema educacional" (Carvalho, 2.000). Assim, o ensino especializado que complementa o ensino comum, constituindo um único sistema de ensino voltado para a educação de todos; na LDB o sujeito da educação especial abrange todos que apresentem dificuldades permanentes ou temporárias de aprendizagem. Nessa perspectiva, verifica-se a representação social de deficiência referente ao modelo social de deficiência, no qual, segundo Sassaki (1997, p.47), "os problemas da pessoa com necessidades não estão nela tanto quanto estão na sociedade". Portanto a escola deve se adaptar para atender às necessidades de todos as pessoas que apresentem uma necessidade educacional especial seja ela permanente ou não. Estabelecendo assim, um processo bilateral, onde sujeito e escola são pela efetivação do processo inclusivo.

Os documentos oficiais estudados são atribuições oriundas da sociedade e enquanto balizadores da educação retornam à sociedade, projetando sutilmente suas representações sobre a prática pedagógica.

Conforme Jovchelovitch (1997, p.7),

(...) é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria, ou seja, representações sociais.

Portanto, é compreensível que, na prática, os processos educacionais relativos à integração e à inclusão co-existam.

Considerando-se a dicotomia das representações sociais de deficiência expressas nos documentos oficiais estudados, compreendemos a necessidade de reestruturação dos nortes educacionais redefinindo concepções e vislumbrando novos significados para os propósitos educacionais. A transformação real – políticas educacionais/ escola/ sociedade - da representação favorecerá que, gradativamente, a integração venha sucumbir à inclusão, efetivando mudanças de atitudes no contexto escolar, evoluindo para um efetivo entendimento da educação para todos. Pois, a representação social é reflexo do mundo externo na mente, ou uma marca da mente que se reproduz no mundo externo, assim sendo, o indivíduo é tanto transformado pela sociedade, quanto agente transformador da mesma.

Referências Bibliográficas

- Brasil, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- , Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.
- Carvalho, R. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- , Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. Revue de Métaphysique et de Morale, IV, 273-302. 1898.
- Jovchelovitch, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In Guareschi P. & Jovchelovitch, S. Textos em representações sociais. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p.63- 85.
- MOSCOVICI, S. La Psychanalyse: Son image et son public (Deuxième édition:1976 ed). Paris: Presses Universitaires de France. 1961.
- Oliveira, F. O de. & Werba, G. C. Representações sociais. In: Strey, M. N. & et alii. Psicologia social contemporânea: Livro texto. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 104-117.
- SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M. J. O Conhecimento no Cotidiano – as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- , Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.
- , A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998
- Sasaki, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. (a)
- , Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo: PRODEF, 1997 16p. apost. (b)

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Edição: 2003 - Vol. 28 - Nº 02 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**