

## A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA NA COMUNIDADE DO ENSINO REGULAR E SUA IMPLICAÇÃO NA INTEGRAÇÃO

Jassonia Lima Vasconcelos Paccini\*

Eduardo José Manzini\*\*

**RESUMO:** O presente artigo se constitui como uma síntese parcial do estudo desenvolvido em nossa dissertação de mestrado, cujo tema envolve a representação da deficiência no ensino regular e suas implicações na Integração. Tal estudo teve como objetivo compreender, a partir dos depoimentos de diretores, coordenadores e professores da rede regular de ensino, a representação social desses educadores sobre as deficiências e suas implicações na integração escolar. O estudo tem como princípio que a integração da pessoa com deficiência não pode ser vista somente como um problema legal por se tratar de uma relação social, que envolve trocas inter-pessoais. Os participantes pertencem às escolas públicas que oferecem modalidades de atendimentos em Educação Especial e escolas que não oferecem tais modalidades. A análise das informações indica que a deficiência na escola comum mostra-se representada

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.

\*\* Docente do Departamento de Educação Especial da Unesp/Marília e Orientador da Pesquisa.

por concepções criadas, gerenciadas e mantidas socialmente baseadas no desvio gerando uma caracterização abstrata de pseudo-deficiência. O conteúdo das verbalizações nos revela que a representação da deficiência pode estar sendo mantida pelo desconhecimento da comunidade escolar que favorece a manifestação de atitudes preconceituosas.

A discussão sobre a integração de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino tem se intensificado nestas três últimas décadas no Brasil. Trata-se de uma polêmica que ganha corpo à medida que por força da lei, os sistemas de ensino regular estão recebendo um número cada vez maior de alunos, antes considerados clientela de instituição especializada.

Toda esta discussão traz à tona também a questão da universalização e democratização do acesso à escolarização, tal como afirma a Constituição Brasileira, no art. 205, quando diz que “*a educação, direito de todos (...)*”, e no art. 208, inciso III quando fala que “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino*”. Neste sentido, temos também, em nível internacional, a Declaração de Salamanca, de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), que proclamou:

*“(...) toda a criança tem o direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizado; (...) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades (...)*”.

Estes documentos mostram a necessidade de romper obstáculos relativos à integração da pessoa com deficiência.

O entusiasmo pela integração como filosofia educacional tem levado um grande número de estudiosos a discutirem a necessidade de promover a integração, pois assim, ano a ano a tendência é aumentar o número de crianças que poderão ser educadas em escolas normais uma vez que *“(...) A integração é o combate mais adequado à institucionalização da deficiência e ao ceticismo e pessimismo educacional. A integração implica sempre um benefício imediato educacional e social para a criança deficiente”* (FONSECA, 1995: 196).

Neste sentido queremos, ainda, acrescentar a análise de Mazzota (1987 : 85-86), a política de segregação é anti-humana, adotando como princípio *“longe da vista, longe do coração”*, enquanto uma política de integração deve preconizar o inverso *“perto dos olhos e perto do coração”*. Pois *“a integração compreende um valor constitucional que em si deve consubstanciar a aceitação da diferença humana. (...)”*, respeitando *“a diversidade cultural e social e, em paralelo, a unidade da pessoa humana”*. A integração real da pessoa com deficiência *“envolve um novo sistema organizacional”*, capaz de *“romper com as fronteiras da educação regular e da educação especial, não só em termos conceptuais como em termos humanísticos”*.

Assim, observamos que a filosofia da integração domina hoje não só o posicionamento teórico dos profissionais da área e as propostas de atendimento de diferentes tipos de instituições, mas a política governamental de

educação em nível Nacional e Internacional.

Atuando há alguns anos em educação especial, sentimos uma série de dificuldades que interferem no processo de integração escolar do aluno com deficiência.

Percebemos que mesmo amparado legalmente para integrar-se na escola comum, emergem outras questões no cotidiano escolar que não se refere apenas ao aspecto legal ou racional da questão, produzindo na comunidade escolar atitudes que oscilam entre o desejo de não atender aquele aluno, sob alegações da sua condição de deficiente, e a condescendência da sua presença naquele local.

Assim, apesar de toda teoria que fundamenta e motiva uma prática integradora e ética, os caminhos para a segregação se mostram persistentes, reforçados pela história e pelos estigmas que permeiam toda essa questão.

Nas relações sociais entre pessoas com deficiência ou não, são estabelecidas expectativas do comportamento uma das outras, baseadas no corpo de idéias socialmente legitimadas e que delineiam estereótipos responsáveis pela sua inclusão ou exclusão.

Partindo dessa perspectiva, a *“integração dos portadores de deficiência não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”* (GLAT, 1995).

Ainda neste sentido, salienta Glat que é preciso entender o significado ou as representações que as pessoa têm sobre o deficiente e como esse significado determina

o tipo de relação que se estabelece com ele.

O termo Representação Social, é para Jodelet (apud MOYSÉS, 1995) “(...) *uma forma de conhecimento social elaborado e compartilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*”. Trata-se de construções mentais por nós elaboradas a partir do real, com sua produção enraizada no social que objetivam a interpretação desse próprio real. É através das trocas interpessoais, que vai se dando a sua construção.

Embora elas se manifestem através do discurso e das ações do sujeito, sofrem, na verdade, a influência das relações sociais e da realidade material, social e até mesmo ideal, (no sentido imaginário). Neste conjunto para Moscovici (1978) e Jodelet (1989) as representações são fenômenos complexos que extrapolam categorias puramente lógicas e invariantes. Organizam-se como um saber acerca do real que estrutura nas relações do homem com este mesmo real. Assim as representações são ao mesmo tempo geradas e adquiridas, elas regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais.

É possível reportar-se, aqui, à idéia de Aranha (apud GLAT, 1995), “*é no cenário, das relações sociais interpessoais que se dá a apreensão do real, a construção do conhecimento, o desenvolvimento do homem, e a construção da subjetividade e da própria sociedade*”. O que significa dizer que não se pode pensar a questão da segregação ou integração escolar dos deficientes, sem se compreender o tipo de relação que as pessoas de modo geral estabelecem com eles, ou seja, os aspectos psicossocial da questão.

No pensamento de Moscovici (1978 : 23-48), “(...) *o propósito de todas representações é o de transformar algo não familiar ou a própria não familiaridade, em familiar (...)*”, portanto cada um de nós, variando em extensão, e de acordo com nosso próprio modo, contribui para este conhecimento partilhado, que se desenvolve, e é divulgado por meio de representações sociais. Assim, a emissão de uma opinião sobre um objeto ou pessoa supõe a representação dos mesmos.

A busca histórica de referência sobre a deficiência permite evidenciar como sua imagem tem sido alimentada de atributos negativos legitimados socialmente. Moscovici compreende que a imagem e a opinião são conceitos que se aproximam uma vez que a imagem é uma “*espécie de sensação mental*”, impressa no cérebro das pessoas e a opinião é uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere (MOSCOVICI, 1978 : 46).

Talvez passe despercebido que um conjunto de crenças e atitudes, cultural e ideologicamente direcionado às pessoas com deficiência, impregnaram não apenas os seus destinos sociais, mas contribuíram para perpetuação de mitos e crenças que se fazem presentes até os dias atuais.

A integração hoje é permeada por relações que foram estabelecidas e sedimentadas num caráter segregacionista. O julgamento a que tem sido submetidas as pessoas com deficiência centralizam o desvio nelas e não no universo de valores sociais legitimados a partir de um modelo.

Os rótulos, atribuídos às pessoas com deficiência, conferem a elas uma imagem de, “doentes”, “incapazes”,

inválidos”, “limitados”. Tais rótulos, determinam as características socialmente tipificadas do estigma que são geralmente compartilhadas pelo grupo e têm como efeito uma perigosa redução da identidade social do indivíduo a partir de um atributo indesejável. Tendemos a interferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição primária. *“O atributo que a tornou diferente dos outros faz do indivíduo um ser reduzido àquela imperfeição”* (TOMASINI, 1998).

Também Omote (1994 : 70) afirma que, *“na medida em que a pessoa é percebida como ser pertencente a essa categoria e, conseqüentemente, portasse as características previstas nos membros dessa categoria, criam-se expectativas para o desempenho dessa pessoa”*.

Dessa forma, a representação da deficiência não aponta unicamente para a questão das características, mas adquire um significado particular no universo simbólico socialmente construído.

Sem dúvida, o cotidiano escolar está imbuído de significações que evidenciam muitas das representações sócio-culturais que se tem dos indivíduos ali envolvidos. Assim, faz-se necessário buscar os elementos que constroem e configuram a pessoa com deficiência. É preciso que saibamos como as instituições de ensino regular pensam e identificam essas pessoas e que reações eles têm à deficiência. Em outras palavras, é imprescindível ir além da manifestação primária (biológica) da deficiência e buscar compreender as manifestações secundárias (sócio-culturais), referentes às condições de produção das representações sociais da deficiência.

Neste sentido a questão central deste estudo é compreender de que maneira a representação do aluno com deficiência vem sendo considerada nas instituições públicas de ensino regular que lhes dispensam ou não atendimento. Para tanto foi realizada uma pesquisa em três escolas da rede pública de ensino no município de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para captar o universo de atributos sobre a pessoa com deficiência e sua integração escolar, utilizou-se de análise dos discursos dos professores, coordenadores e diretores da comunidade escolar, como instrumento facilitador ou não do processo de integração.

Assim, esse estudo foi realizado a partir de depoimentos obtidos por meio de entrevista semi-estruturada, objetivando criar oportunidade para a comunidade escolar expressar alguns pontos de vista, bem como, as suas representações acerca das pessoas com deficiência e sua integração.

## **DESENVOLVIMENTO**

Entende-se que a comunidade do ensino regular é composta por vários membros. Porém, selecionou-se como participantes do presente estudo os diretores, os coordenadores e os professores por considerá-los mediadores mais presentes no processo de integração escolar do aluno com deficiência.



Para seleção dos participantes, utilizamos como critério a atuação ou não em serviços de educação especial no ensino regular. Assim, os participantes do presente estudo foram selecionados e agrupados segundo as modalidades de atendimento nas quais atuavam:

1) O professor que trabalha com classe especial no ensino regular, diretor e coordenador da escola.

2) O professor que trabalha com alunos integrados no ensino regular, o coordenador e o diretor da escola.

3) Aqueles professores que não possuem alunos integrados e que lecionam em escolas que oferecem atendimento de Educação Especial, bem como, o coordenador e o diretor.

4) Aqueles (professor, coordenador e diretor) que trabalham em escolas que não oferecem nenhuma modalidade de atendimento de Educação Especial.

Optamos por trabalhar com esses quatro grupos de participantes na tentativa de identificar e comparar a representação dos que lidam com alunos com deficiência, com a daqueles que só trabalham com alunos ditos "normais", possibilitando, assim, levantar as expectativas e a situação concreta da comunidade escolar do ensino regular, com relação à pessoa com deficiência e à integração.

Foram entrevistados nove participantes (quatro professores, três diretores e dois coordenadores) de escolas do primeiro grau da rede pública da cidade de Naviraí-MS.

Sendo uma escola que oferece mais modalidades de atendimento de Educação Especial; uma que possui

alunos integrados e outra que não oferece nenhuma modalidade de atendimento de Educação Especial.

A escolha das escolas foi feita por meio de um levantamento junto à Agência do Estado de Educação, com o propósito de verificar quantas e quais escolas da rede pública da cidade ofereciam ou não modalidade de atendimento de educação especial.

O procedimento utilizado foi a coleta de informações diretamente com os participantes a partir de entrevista semi-estruturada. A opção pela entrevista como instrumento de coleta de informações significou a oportunidade de voz e proceder à escuta desses diferentes participantes da comunidade escolar sobre os seus pensamentos, valores, afetos, concepções no que se refere à pessoa com deficiência.

Por meio da entrevista objetivou-se registrar o maior número possível de informações referentes às expectativas e experiências às quais estiveram expostos os participantes, para investigar e tentar, a partir desses dados, compreender os determinantes que explicitam a condição da deficiência, bem como, a forma como esta condição é pensada pela comunidade escolar e suas implicações na integração do aluno com deficiência.

Para tanto, algumas questões foram levantadas previamente às entrevistas. Foram elaborados roteiros diferentes para os quatro tipos de participantes, ou seja, diretor, coordenador, professor que trabalham com alunos com deficiência e professor da classe comum sem aluno com deficiência.

As falas dos educadores participantes foram trans-

critas e analisadas procurando extrair questões comuns aos entrevistados.

Para a interpretação dos dados utilizou-se uma unidade de análise baseada na informação contida em trechos das verbalizações, informações que garantiram o atendimento do conteúdo significativo dos diálogos narrados pelo participantes. Com base nessa unidade de análise, constituiu-se um sistema de classes e subclasses que agrupava as verbalizações de acordo com o grau de semelhança que permeavam os vários temas abordados.

Foram identificados nos relatos algumas classes, sendo uma delas a “classe integração” e nela identificada cinco subclasses: “a importância da integração”; “o procedimento para auxílio do professor da escola”; a concepção de integração”; “as dificuldades para integração”, “o processo de integração” e finalmente “a relação escola, sociedade e integração”.

A classe “integração” refere-se às condições que possibilitam aos alunos com deficiência tornarem-se parte integrante da escola do ensino regular e da sociedade como um todo. A subclasse “importância da integração” diz respeito às condições de relevância para a integração do aluno com deficiência. Evidencia-se a importância da integração escolar no discurso dos participantes. Porém, informam que alguns passos necessitam ser dados no sentido de garantir a permanência desses alunos na escola, como a qualificação dos profissionais da educação do ensino regular, para que possam atender com segurança a todos os alunos.

Certamente, a confiança do professor em sua tarefa é uma variável fundamental que favorece as atitudes positivas

à integração e que tem repercussões indiscutíveis em todo o processo educacional dos alunos.

Verificamos que os professores e diretores de escolas que oferecem alguma modalidade de atendimento em Educação Especial atribuem alguns valores positivos à integração do aluno com deficiência no ensino regular. Isto conduz a uma atitude favorável frente à escolarização desses alunos mesmo experimentando dificuldades na construção de seus conhecimentos.

É apontada pelos participantes da pesquisa como uma importante função da integração escolar a formação da auto-imagem da pessoa com deficiência. Pois consideram que a convivência dos alunos com deficiência e não deficientes é significativa para a formação dessa imagem. Isso nos remete a Boneti (1997), quando nos lembra que a importância da integração consiste tanto no que se refere à formação dessas pessoas, através da apropriação do saber, quanto à integração que favorece o fortalecimento e o enriquecimento da identidade sócio-cultural. Algumas professoras das escolas que trabalham com alunos com deficiências, afirmam que estando na sala de aula comum, o aluno com deficiência *“sente-se e fica igual aos outros, ele se sente ‘normal’”*.

Ainda neste sentido, Ross (1998) afirma que:

*“(...) o modo pelo qual é permitido a esse indivíduo se apropriar da realidade vai determinar o estágio de desenvolvimento de sua educação e por conseqüência sua humanização ou desumanização, sua cidadania, sua fragmentação ou sua omnilateralidade”*.

Entendemos que em toda experiência vivenciada por uma pessoa estão presentes seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações, interpondo-se uns aos outros, e é nessa relação dialética que a identidade se processa e se constrói.

Assim, à medida em que a pessoa participa ativamente no mundo, a forma e o conteúdo dessas relações vão, cada vez mais, revestindo-se de signos, significados, portanto de representações e sentidos. Nesse sentido, Finocchio (1998) afirma:

*“À proporção em que o sujeito interage com o mundo e com os seus semelhantes, vai apreendendo o mundo enquanto realidade social e vai tomando consciência dela, de acordo com o grupo social ao qual pertence e o lugar que ocupa nesse grupo”.*

Desta forma, é nas interações dessas crianças que são criadas e desenvolvidas representações e imagens de si mesmas e do mundo. A construção desta imagem não é determinada pela vontade individual das pessoas, mas sim pelo coletivo social. Moscovici (1978 : 47), explica que *“o indivíduo – foi escrito – carrega em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos”.*

O que representa dizer que a constituição da subjetividade está atrelada à realidade objetiva.

Desta maneira, a integração da pessoa com deficiência pode desenvolver e permitir a esta pessoa possibilidades de elaboração do conhecimento e de se constituir como sujeito. Pode permitir, também, a construção de uma outra forma de ver a deficiência pelas outras pessoas.

Como demonstra a fala do diretor da escola sem modalidade de atendimento especial, quando diz que “*na convivência com a pessoa deficiente a gente vai aprendendo*”.

Pelas informações podemos supor que a convivência positiva com o aluno com deficiência pode influenciar as representações sociais dos participantes com relação à importância da integração.

O psiquismo segundo Leontiev (1978), é produzido pela sociedade e a representação social é produzida coletivamente pelos homens: os significados são produzidos pelo grupo social, ou seja, são determinados pela convivência social, mas se transformam através da atividade e pensamento dos indivíduos. Os significados se individualizam e se subjetivizam ao serem internalizados pelo indivíduo, de acordo com sua própria experiência e seus próprios motivos adquirindo um sentido pessoal.

Com relação à subclasse “*procedimento de auxílio ao professor da escola para integração*”, referente às ações que facilitam os professores a lidar em termos educacionais, com aluno com deficiência visando à integração acadêmica. As falas indicam a falta de preparo dos participantes para integração.

Pelas informações, fica clara a unanimidade dos participantes quanto à necessidade de preparo dos profissionais de escola regular para atender ao aluno com deficiência e promover sua integração. Os procedimentos sugeridos por eles são: cursos, capacitações, encontros de estudo, treinamento, acompanhamentos, apoio e mais informações.

Explicita o coordenador da escola com aluno integrado, *“já que não podemos ter contato físico com as pessoas (especializadas), pelo menos apostilas, que indiquem como tratar o psicológico, como agir com ele (deficiente), materiais para a gente ler e acompanhar o mínimo”*. Podemos concluir que, não é simples de se conseguir um contexto efetivo de integração. O desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas são obstáculos às situações nas quais as pessoas com deficiência possam conviver com os demais.

Na expressão dos participantes, de uma forma ou de outra, observa-se que é fundamental que os procedimentos que auxiliam o professor na integração do aluno com deficiência passe, necessariamente, pelo conhecimento sobre essas questões. Trata-se de tornar familiar o que é desconhecido e, assim, tentar reduzir a distância entre as representações da “normalidade” e do “desvio”<sup>2</sup>.

Verificamos no entanto, na informação do diretor da escola, que não oferece nenhuma modalidade de atendimento de Educação Especial, que não basta o conhecimento teórico e técnico. Como ele afirma, faz-se necessário *“um trabalho realmente profundo”* com o professor e que *“até a sua mente estivesse mais aberta”*. Isto nos remete à idéia de Amaral (1995) de ressignificar a diferença nas relações sociais.

*“Re-significar a diferença/deficiência constitui-se em realidade, num incomensurável desafio.*

---

<sup>2</sup>Desvio aqui é construído socialmente, sobreposto ou não a patologias ou comportamentos de não conformidade às expectativas normativas.

*Representa um movimento no sentido de desadjetivar ('des' como prefixo que indica ação contrária) o substantivo diferença, que tem sido profundamente impregnado de conotações pejorativas quando aliado à questão da deficiência”.*

Ainda no universo do procedimento para integração verificamos na verbalização do coordenador da escola com aluno integrado, a necessidade da escola ter “*pelo menos apostilas, como tratar o psicológico como agir com ele (aluno com deficiência) (...)*”. Isto nos leva a inferir uma representação da pessoa com deficiência como “enigma”, como quem precisa de “manual” de instrução, para poder relacionar-se com os demais. Leva-nos a supor que a deficiência é representada como estado patológico que reflete perturbação da própria pessoa. Deste ponto de vista, a deficiência é concebida como um fenômeno essencialmente individual que está presente no organismo ou no comportamento do indivíduo com deficiência. Por outro lado, os diretores participantes mostram o seu conflito dizendo: “*(...) Acho que poderia contribuir muito, dar capacitação para os professores (...) Pegar algumas experiências e mostrar que elas poderiam dar certo (...) Gostaria que o Estado desse uma capacitação para todos nós (...)*”.

O interessante é perceber que embora os diretores tenham consciência de que podem contribuir e, até apontam caminhos para a questão, contraditoriamente, eles atribuem ao Estado esta ação. Parece que eles não se colocam como sujeitos ativos integrantes do conjunto social escolar, uma vez que no discurso eles indicam que podem contribuir, mas não se dispõem efetivamente a lutar por tais transformações,



no que se refere à concepção de integração, ou seja, às idéias e formas de conceber a integração do aluno com deficiência.

Verifique-se que a concepção de integração, sob o ponto de vista dos participantes, é definida como muito difícil, exige mais atenção, esforços, paciência e dedicação do professor, o aluno necessita de trabalho individualizado, e o professor precisa receber acompanhamento da equipe especializada.

Percebe-se, nas informações, que a presença da deficiência na escola comum representa um complicador à medida em que exige mais empenho da comunidade escolar. Notadamente, os participantes referem-se à integração como uma sobrecarga de trabalho para eles envolvendo capacitações, treinamento e preparo de atividades individuais. A atitude desenvolvida é marcada pela idéia do modelo, do padrão, da norma na ação pedagógica. A presença desses padrões é uma realidade do cotidiano e provocam um processo comparativo entre os indivíduos. Refletindo uma resistência dos participantes em trabalhar com a diferença. A proposta da Carta de Salamanca (1994) se constitui nesse desafio, ou seja, há necessidade de “(...) *desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar a todas as crianças incluindo aquelas que possuam desvantagens severas*”.

Constatamos que os discursos do diretor e coordenador da escola sem aluno com deficiências trazem consigo uma contradição pois, de um lado por questões ideológicas demonstram ações de “boas intenções” que escondem atitude de caridade pelos deficientes justificando que são seres humanos, por outro lado o seu comportamento espontâneo

os rejeita. Observamos que essa ambivalência permeia todo o relacionamento com a pessoa deficiente. Em relação a esses sentimentos de ambivalência Gibbon's (apud GLAT, 1995) chega a argumentar que:

*“(...) razão principal porque pessoas não-estigmatizadas evitam os que são estigmatizados não é devido a um forte desagradado, mas sim porque eles ficam confusos em relação a seus próprios sentimentos . A confusão se origina do fato de que pessoas não estigmatizadas mantêm sentimentos tanto negativos quanto positivos em relação aos que são estigmatizados”.*

Essa ambivalência se instala porque ao mesmo tempo que não gostamos e não aceitamos o “diferente” o “anormal”, somos culturalmente educados para amar o próximo e proteger os “infelizes”. Ao depararmos com um desses indivíduos, geralmente, sentimos muito pena deles. Afinal eles não têm culpa de terem nascido ou ficado nessa situação. Como demonstra em sua fala a professora da escola sem aluno com deficiência ao dizer que “*seria bom a integração porque aquele aluno é deficiente e não foi ele que quis ser assim*”. Amaral (1995) nos lembra que tanto a racionalidade e a emocionalidade não são estâncias estanques, separadas, mais sim, coloridas por tonalidades muito específicas e que ambos constituem bases sólidas para os preconceitos.

Notamos que a concepção de integração de alguns participantes refere-se apenas ao aluno com deficiência, esquecendo-se do aluno “normal” na relação. Como demonstra a fala da professora com aluno integrado “*a gente vai ver de novo o conteúdo porque tem coleguinha de vocês*

*que ainda não conseguiu fazer direitinho*”, embora os alunos “normais” digam que já sabem a atividade.

Como comentamos anteriormente, o desafio da escola hoje é trabalhar com a diversidade na tentativa de promover um ensino que corresponda não somente às necessidades especiais, mas que corresponda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe. Como nos lembra Sanfelice (1989), *“não é possível, no princípio da ação pedagógica formal, tratar igualmente a multiplicidade de substantivas diferenças que as distintas clientelas incorporam por razões históricas, culturais, sociais ou mesmo físico-mentais”*.

Deste modo, entende-se que o desafio da integração escolar é assumir a igualdade de oportunidades educacionais sem negar o direito à diferença.

Ainda, quanto às ações pedagógicas desenvolvidas no processo de integração, as contradições indicam que, enquanto no discurso, o trabalho do professor estaria direcionado para o atendimento do aluno na sua individualidade, a prática apresentada na informação, mostra uma necessidade de equacionar os ritmos de todas as crianças em um só havendo uma homogeneização nas atividades, com uma “preocupação” do professor de não discriminar. Garantir um ensino de qualidade a todos, pressupõe respeitar as especificidades e necessidades de cada um, sem que seja feito um nivelamento.

A integração escolar deve ser entendida como um fator de desenvolvimento de habilidades e conquistas de uma maior autonomia nas relações sociais, contudo, percebemos que a concepção de integração dos participantes, não se

refere à integração, como possibilidade de apropriação do conhecimento produzido no âmbito das transformações sociais, nem como participação do deficiente no trabalho social. Nestas condições, dificilmente o objetivo da integração pode ser alcançado. Tanto é que conforme ilustra o estudo de Anache (1994), *“nota-se que o discurso da integração encobre a discriminação da pessoa portadora de ‘deficiência’, pois inutilmente veicula falsas idéias que só legitimam a exclusão”*.

Notamos também que os participantes apresentam uma visão confusa entre a doença e a deficiência. Isto nos leva a supor que, a deficiência denota ser um estado de não-saúde. Observa-se nas informações a crença da professora da classe comum sem aluno integrado, em que após o aluno com deficiência freqüentar a classe especial ele deixa de ser deficiente e torna-se uma criança normal. Como demonstra a fala da professora de classe comum da escola que oferece mais modalidades de atendimento de educação especial, *“se o deficiente vem para a classe normal ele é uma criança normal e tem condições”*. Há nesta verbalização um forte indício de desinformação da comunidade escolar, quanto à deficiência.

Os participantes expõem um outro paradoxo, em sua concepção de integração, supõem que, dentro das categorias da deficiência parece haver um grau de maior ou menor valorização, o que implicaria em dizer que há deficiências que ameaçam mais a harmonia da escola, e portanto, não poderiam freqüentar a escola comum.

Os entrevistados apontam, na subclasse “dificuldades para integração”, os encaminhamentos que dificultam

o relacionamento escolar da pessoa com deficiência com as pessoas “normais”. As informações obtidas apresentam várias dificuldades para a integração escolar que vão desde o desconhecimento até à rejeição. Tornando esta subclasse a mais extensa da pesquisa.

Podemos constatar que todos os participantes de forma mais explícita ou não, apontam nas entrevistas uma dificuldade tanto quanto à questão da formação acadêmica, no que diz respeito ao desconhecimento da deficiência, quanto para a falta de estrutura geral da escola. Estes argumentos parecem justificar que os educadores da escola comum estão isentos da responsabilidade com relação à escolaridade das pessoas com deficiência. Percebemos que o diretor da escola, sem modalidade de atendimento especial, representa a integração escolar como um grande empecilho tanto para o professor, coordenador, diretor, alunos, pais e até mesmo para o próprio deficiente demonstrando pouca flexibilidade às diferenças individuais. Já o diretor da escola que trabalha com o aluno integrado, aponta conscientemente para a questão do seu próprio preconceito para lidar com a deficiência, dizendo “*mesmo a gente vai tendo preconceito não tem como trabalhar para integrar eles [deficientes]*”.

Para alguns participantes, o aluno normal aceita o deficiente sem restrições, já o professor apresenta dificuldades. Evidencia-se também em algumas verbalizações que a rejeição, por parte da escola à integração, é justificada pelo aumento de trabalho para a comunidade escolar.

Também podemos notar que as dificuldades para integração envolvem problemas de preparo pessoal, barreira

arquitetônica, falta de espaço físico, falta de apoio por parte do Estado, aceitação familiar, número elevado de alunos na sala, falta de equipe da saúde, falta de prótese para o aluno, e principalmente, por falta de aceitação da diferença. Podemos observar que os participantes que apresentam maior número de motivos para a segregação são aqueles que não atuam diretamente com o aluno deficiente.

É importante mencionar que a segregação também é motivada pelos sinais físicos de anormalidade. Como demonstra a fala do coordenador da escola sem modalidade especial, “*ele andava diferente, babava, tinha problema mesmo, iam recusar (...)*”. Verificamos na informação do coordenador que a integração ou a exclusão é justificada pelo critério visual, ou seja, de aparência visualmente agradável ou não aos olhos de quem vê. Estas dificuldades apresentadas não são conseqüências, são causas, pois aqui evidencia o paradoxo, integrar no local que articula a segregação.

Neste contexto é oportuno, citar Manzini (1989), quando, identifica que um critério fundamental utilizado por diretores e professores para a matrícula na escola comum, é a impressão imediata e observável, ou seja, requisitos puramente visuais.

Ao acompanharmos, historicamente, a trajetória da deficiência verificamos que a integração é decorrente das formas de se organizar a vida em uma dada sociedade. Nesta perspectiva Ferreira (1994), afirma que “*os limites hoje impostos ao deficiente não serão removidos apenas pela educação regular ou especial*”, mas basicamente pela sociedade como um todo.

Já na subclasse “processos de integração”, referente

ao procedimento e encaminhamento que norteiam a integração escolar, evidencia-se a atribuição ao professor Classe Especial a responsabilidade sobre o processo de integração.

Podemos perceber que o aluno com deficiência é encaminhado para o ensino regular pelo próprio professor da Classe Especial ou por ofício, contendo apenas as informações pessoais do aluno.

Assim, nas verbalizações evidencia-se que a responsabilidade sobre o aluno com deficiência continua sendo atribuída, em grande parte ao professor da Classe Especial, levando-nos a inferir, mais uma vez, que tal atitude retira a responsabilidade do diretor, coordenador e professor da classe comum sobre o trabalho com esses alunos com deficiências, os quais pretende-se, no discurso, integrar.

A integração é um processo e caracteriza-se por atitudes e medidas partilhadas, por isso falar em educação do aluno com deficiência na escola regular, pressupõe que a escola, como um todo, assuma a responsabilidade diante desse objetivo.

Tanto é que Fonseca (1995) ilustra a necessidade de conhecimento e envolvimento de toda a comunidade escolar, segundo ele, a integração não pode avançar com a imobilidade do sistema educacional nem com soluções ou ações simplistas.

Notamos também que a relação professor-aluno com deficiência é permeada pelo desconhecimento. O conhecimento das especificidade do aluno se dá no convívio da sala de aula. Quanto à aceitação dos aluno da classe

comum em relação ao aluno com deficiência ela é justificada pelo trabalho realizado anteriormente pelo professor da sala.

A última subclasse identificada - “Relação Escola Sociedade e Integração” - refere-se à integração escolar da pessoa com deficiência e suas implicações na sociedade. As informações indicam a integração escolar como relevante para a integração social.

No discurso dos participantes encontramos evidências de quanto a presença inicial da criança com deficiência denota ansiedade, medo e insegurança às pessoas “normais”. Observa-se também que há consenso no discurso, quanto à importância da integração escolar para a integração da pessoa deficiente na sociedade. Cabe aqui mencionar que a escola foi indicada como um local de treinamento da pessoa com deficiência para facilitar a convivência na sociedade. Assim, para os participantes a escola teria um papel integrador.

Por outro lado, alguns participantes relatam que a integração é uma questão legal mas que tanto a escola como a sociedade não têm preparo para isto.

Queremos mencionar que o reconhecimento da escola comum como facilitadora para a integração social parece restringir-se ao relacionamento com as pessoas, desconsiderando a pessoa com deficiência no âmbito da relação de trabalho produtivo. Ou seja, refere-se ao princípio de uma integração abstrata encobrendo a desigualdade real. Neste sentido, Goyos (1989) enfatiza, que a ausência de formação profissional da pessoa com deficiência contribui para que ela seja vista como incapacitado. Transferindo para ele todas as características estigmatizantes do incapacitado. Assim a integração da pessoa com deficiência no ensino



regular não pode ser vista como uma integração total a sociedade como preconiza o discurso oficial.

Nas palavras de Ferreira (1993): *“Na ideologia integracionista eventualmente ignora-se ou idealiza-se a realidade do ensino regular, o que pode levar à supervalorização da integração física e a compreensão da escola como agência última da reforma social”*.

Todas estas constatações sobre a integração evidenciam as condições de segregação em que ainda se encontra a pessoa com deficiência no sistema educacional e na sociedade como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central deste estudo foi compreender a representação social da deficiência no ensino regular e suas implicações para a integração.

Conforme percebemos nas informações, inicialmente, a maioria dos participantes indicam dificuldades em desenvolver seu trabalho pois não possuíam nenhum conhecimento sobre a deficiência, tornando a relação com o aluno permeada pelo desconhecimento e insegurança. Cria-se, desta forma, em torno da deficiência, uma mística que o torna indesejado, dentro e fora da sala de aula. Este fato foi indicado por quatro dos participantes deste estudo, sendo que isto se apresenta como uma experiência negativa

para três deles como constatamos nas verbalizações.

Contudo, queremos ressaltar que os participantes que atuam diretamente na sala de aula com aluno com deficiência, sentem-se bem com o seu trabalho, embora insatisfeitos quanto à falta de apoio técnico pedagógico.

Curiosamente, o estudo mostrou que não há por trás do trabalho das professoras que atuam com o aluno com deficiência, uma coordenação pedagógica ativa, a qual pudéssemos atribuir qualquer parcela do seu êxito ou fracasso. Ao contrário, trata-se de um trabalho isolado, dentro da escola, com trocas esporádicas entre as pessoas que trabalham com educação especial. Desta maneira, a integração é algo que não atinge nem mesmo a coordenação da escola, quanto mais os professores das classes comuns.

Talvez isto justifique o que tem sido demonstrado neste estudo: que o desafio da integração escolar tem representado uma ação solitária de alguns professores especializados da classe especial, não havendo ações conjuntas com os educadores do ensino regular.

Verificamos que apenas os participantes pertencentes às escolas que oferecem alguma modalidade de atendimento especial, apresentam vários aspectos positivos no que se refere à integração. Porém, algumas dessas informações parecem fazer parte de um discurso paradoxal e abstrato dos participantes. Analisando as informações parece existir uma certa aceitação fictícia da integração da pessoa com deficiência no ensino regular. Pois na verdade, a leitura que os participantes fazem a seu respeito valorizam os aspectos da deficiência primária, reforçadas pelo discurso das diferenças e limitações individuais. Enfatizando o

enfoque patologizante em detrimento das possibilidades das pessoas, e o que é pior, deixam transparecer que o ensino comum e a sociedade em geral não possuem limitações.

Neste sentido, a deficiência é representada por uma concepção estanque e fragmentada que faz da realidade individual algo independente do contexto sócio-cultural. Nas entrelinhas das informações parece estar presente uma visão acrítica da deficiência, com base no direito oficial dessas pessoas.

Outro aspecto destacado pelos participantes como importante da integração escolar refere-se à questão da formação da imagem ou identidade da pessoa com deficiência. Nas palavras de Berger e Luckmann (1985) a socialização é de capital importância na formação da identidade pessoal pois, é através da identificação com os outros e da relação destes com o seu comportamento, que a criança assimila atitudes e papéis, tornando o mundo significativamente real e coerente para ela.

Quanto aos procedimentos de auxílio ao professor para a integração do aluno com deficiência, notamos que todos os participantes destacam a necessidade de preparo da comunidade escolar para promover a integração. Porém, as informações dos diretores aparecem de forma contraditória, embora eles tenham consciência de que podem contribuir para o preparo do professor e até apontam alguns caminhos para a questão, atribuem, contraditoriamente, esta responsabilidade ao Estado resultando, assim, numa atitude passiva diante da situação. Sabemos que as representações sociais não mudam de uma hora para a outra e que a falta de preparo da comunidade escolar do ensino regular não pode

ser obstáculo permanente para que se efetive o real compromisso com a integração.

No que refere à concepção de integração da comunidade escolar, percebemos que persiste a contradição dos participantes, eles são unânimes quanto à relevância da integração escolar para o aluno com deficiência mas, ao mesmo tempo, em suas verbalizações, a integração é representada como um fator complicador, uma sobrecarga de trabalho pois, segundo eles, exige constante capacitação e preparo de atividades individuais para o aluno. Tal fato reflete a resistência da escola comum em trabalhar com a diferença. Ou seja, parece que a escola reproduz em suas relações com o aluno com deficiência o que na sociedade está representada como deficiência.

O estudo, junto à comunidade escolar, tem nos possibilitado perceber a dialética entre o racional e o afetivo dos participantes em relação à pessoa com deficiência e à integração destes alunos do ensino regular. Fazer este percurso tem como significado apreender a representação da deficiência, uma vez que o ato de representar um objeto ou uma pessoa implica em trazer à mente imagens análogas de experiências vividas ou concebidas. Assim, a análise das informações obtidas, até o presente momento, permite-nos constatar que a deficiência na escola comum mostra-se representada por concepções criadas, gerenciadas e mantidas, socialmente baseadas no desvio a partir do não cumprimento rigoroso das expectativas normativas, gerando uma caracterização preconceituosa e abstrata de pseudo-deficiência.

As informações têm demonstrado que a imagem da deficiência expõe estigmas elaborados ao longo da história

da humanidade, presentes na imaginação das pessoas conferindo a ela atributos negativos. Porém como expressam todos os participantes, a representação da deficiência pode estar sendo mantida pelo desconhecimento que favorece a manifestação de atitudes preconceituosas. Ressaltamos, dessa maneira, que a presença do aluno com deficiência na escola comum tem “desarmonizado” o seu cotidiano, uma vez que ela faz emergir nas pessoas sentimentos de medo, ansiedade gerando atitudes preconceituosas. Tanto no que diz respeito a traçar os limites das ações sociais dessas pessoas como no desenvolvimento das atividades diárias rotineiras, revelando a presença de processos comparativos entre os alunos a partir de modelos padrões de rendimentos e comportamentos manifestados através de juízos e valores.

Embora, todos os participantes tivessem exposto que o atendimento ao aluno com deficiência deve ser adaptado às suas necessidades e exija um trabalho individual, notamos que todos eles fazem uso da comparação entre os indivíduos em sua ação. A comparação serve para ressaltar as dificuldades e desempenho inferior em detrimento das suas potencialidades. Constata-se também que a comunidade escolar, na maioria dos casos, ao definir a deficiência, faz uso do padrão e modelo de aluno ideal e não de seus alunos concretos e reais.

Conforme comentamos anteriormente, os participantes atribuíam as dificuldades da integração ao desconhecimento, tanto da sociedade como da comunidade escolar. Assim não se falava e nem se fala, atualmente, na comunidade escolar, sobre a deficiência. Esta afirmação se reforça quando alguns deles lembram que há pais de alunos “normais” que também não aceitam a integração escolar, sugerindo que

se faça um trabalho neste sentido. Para os participantes os alunos, em sua maioria, não apresentam dificuldades em aceitar o colega com deficiência, inclusive, segundo eles, auxiliam-no. Todos afirmam que as escolas, de modo geral, não apresentam estruturas físicas, técnicas e pedagógicas para atender ao aluno com deficiência, alguns lembram que nem mesmo a sociedade está preparada para isto.

Quanto ao processo de integração do aluno com deficiência, houve indicação de que o seu encaminhamento é feito pela escola através de ofício contendo apenas os dados de identificação do aluno, ou a partir de encaminhamento feito pelo próprio professor da classe especial, que também é na maioria das vezes o responsável pelo apoio pedagógico ao professor da classe comum. Assim, a relação professor - aluno é permeada pelo desconhecimento, embora haja equipe de apoio especializada para atender à educação especial, na Agência de Educação da cidade. Os participantes, de modo geral, atribuem aos professores da classe especial a responsabilidade da integração em função do seu preparo.

Na relação escola, sociedade e integração, verificamos que, novamente, há certos consensos quanto à importância da integração escolar para a integração de pessoas com deficiência na convivência em sociedade. Contudo, a concepção de integração desses participantes, não se refere à integração como possibilidade de apropriação do conhecimento produzido no âmbito das transformações sociais, nem da participação do portador de deficiência no trabalho produtivo. Assim ela restringe-se ao relacionamento com as pessoas.

Os participantes informam que a integração é uma

questão legal, mas reconhecem que nem a escola e nem a sociedade têm se preparado para efetivá-la. Tentando justificar com esse discurso que este problema pertence aos órgãos oficiais.

Refletir acerca da deficiência do ensino regular envolve desmitificar os preconceitos enraizados na comunidade escolar abrangendo concepções críticas e contextualizadas nas relações sociais.

Compreender a deficiência como totalidade implica na superação de dicotomias que fragmentam e distorcem a possibilidade de apreensão dessa totalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Ligia Assumpção. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo : Robel, 1995.
- ANACHE, A. A. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência visual"*. Campo Grande-MS : CECITEC/UFMS, 1994.
- BERGER, P. L. ; LUCKMANN, T. A. *Construção social da realidade*. Petrópolis : Vozes, 1985.
- BONETI, R. V. F. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MONTANO. *A integração de pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon Editores/Senac, 1997. p. 167-173.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília : Centro Gráfico do Senado Federal, 1988 .
- CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidade Educativas Especiais. Brasília : CORDE, 1994 .
- FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba : UNIMEP, 1993.
- FINOCCHIO, A. F. *O processo de constituição de identidade: as apreensões e mediações sociais e o ato educativo*. Um estudo do homem do Paiguás no pantanal matogrossense. Campo Grande, 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- FONSECA, V. da. *Educação especial: programa de estimulação precoce*. Uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- GLAT, R. *A integração social das portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro : Sette Letras, 1995. V.I.
- GOYOS A. C. et alii. Justificativas para a formação profissional do deficiente mental: revisão da Literatura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (69), 53-67, maio 1989.
- JODELET, Denise (Org.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires : Ciência del Hombre, 1978.



- MANZINI, E. J. Segregação e integração do indivíduo deficiente físico: depoimento de um mãe sobre a realidade educacional concreta. *Didático*, São Paulo, n. 25, p. 139-152, 1989 (b).
- MAZZOTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo : Pioneira, 1987.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicologia*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- MOYSÉS, L. M. *O desafio de saber ensinar*. Campinas-SP : Papyrus, 1995.
- OMOTE, S. Aparência e competência em educação especial. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Piracicaba, n. 2, p. 65-73, 1994.
- ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETT, L.; FREIRE I, M. (Orgs ). *Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania*. Campinas : Papyrus, 1998. p. 53-110.
- SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. In: *Cadernos CEDES*, São Paulo : Cortez, n. 23, p. 29-37, 1989.
- TOMASINI, M. E. A expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexão. In: BIANCHETTI, L. ; FREIRE, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: Integração, trabalho e cidadania*. Campinas : Papyrus, 1998. p.111-134.