

Representações da deficiência mental no ensino básico

Cláudia Valadas Urbano¹ e Nuno Santos Jorge²

Este texto resulta de uma reflexão efectuada pelos autores, a partir de um trabalho de investigação sobre a(s) forma(s) como a categoria «*deficiência mental*» é construída e representada em contexto escolar.

A escolha desta temática teve a ver com a constatação de que a «*deficiência mental*» seria, de entre as diversas categorias de «*deficiências*», a mais interessante, a mais fértil e a mais susceptível de ser desmontada *sociologicamente*. Por um lado, porque apesar da multiplicidade de síndromas, distúrbios e manifestações, a categoria «*deficiência mental*» surge quase sempre com uma aparência de uniformidade e abrangência, em termos de percepção/representação social; por outro, porque em comparação com outros tipos de «*deficiência*», a «*deficiência mental*» está impregnada de um fatalismo particular e é aquela à qual é mais frequentemente ‘colada’ uma noção de incapacidade e inadaptação ao meio, e sobre a qual são produzidos os discursos mais ‘agarrados’ a um padrão normativo, a uma *ideologia da normalidade*.

Definição do problema

Estas constatações levaram-nos, em primeiro lugar, a tentar reflectir acerca do estatuto do funcionamento cerebral, relacionado com a noção de integridade física e mental, na medida em que era de um tipo específico de disfunção (capacidade de perceber o mundo, inteligibilidade, sensibilidade) que se tratava, quando se abordava a questão da «*deficiência mental*». Neste ponto, encontrámos uma grande escassez de estudos sociológicos que orientassem o nosso quadro conceptual, pelo que restava-nos construir uma espécie de puzzle que integrasse peças provenientes de várias (outras) áreas, e recorrer à produção conceptual sociológica mais adequada, como a relativa à noção de ‘normalidade’, à ‘teoria dos campos’, ou ao conceito de ‘representação social’, e outras resultantes da pesquisa empírica, tentando constituir um quadro conceptual minimamente coerente que orientasse a nossa pesquisa empírica.

Num primeiro momento, avançámos na tentativa de procurar as raízes históricas e sociais da produção das representações sobre a deficiência, mas optámos por investigar a produção dessas representações em meio escolar. Pareceu-nos pertinente ‘entrar’ no sistema escolar (regular) e questioná-lo acerca da cada vez mais frequente integração de crianças com todo o tipo de deficiência, com um volume que, há alguns anos atrás, nem era possível imaginar.

A opção pelo ensino regular deixava, intencionalmente, de fora uma perspectiva centrada nas escolas ou instituições ‘especiais’, porque nos parece que esse seria um universo ‘viciado’, pela excessiva especialização, bem como pela inquestionável estigmatização social a que é votado. Como a intenção era captar o confronto entre um padrão (ou vários padrões) de ‘normalidade’ socialmente instituído e tudo o que deles se desviasse, o universo da escola especial parecia-nos redutor e pouco rico, na medida em que dele estaria afastada a concepção de ‘normal’ (nos sentidos médico, pedagógico e social).

O nosso objecto sociológico tomou forma em torno de duas dimensões, que pretendíamos ver comparadas: a das *leis*, da sua evolução histórica e dos *modelos culturais* que estão na sua base; e a dos *agentes* que põem em prática as orientações

¹ Investigadora no CEOS/Universidade Nova de Lisboa

² Docente na Escola Superior de Gestão de Santarém

jurídicas, como sejam os professores e as equipas de apoio à integração de crianças com deficiência mental no ensino regular.

Pólo jurídico

Quanto ao primeiro pólo, procedemos a um levantamento exaustivo da legislação referente a esta matéria, desde o 25 de Abril, de que destacámos a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), em que pela primeira vez se cruzaram o subsistema da educação especial com o sistema educativo global, consubstanciando o princípio da integração escolar e o conceito de ‘uma escola para todos’. Em 1987, 1988 e 1991, avançou-se na regulamentação da «*escolaridade obrigatória para os alunos deficientes*», do funcionamento das equipas de educação especial (estruturas multidisciplinares criadas para orientar a intervenção necessária nos estabelecimentos de ensino regular) e numa actualização radical das categorias (médicas) que até aí eram utilizadas para nomear as crianças atendidas. Introduz-se o conceito-chave de ‘necessidades educativas especiais’, que viria a substituir todas as categorias existentes, e tenta-se acentuar a necessidade de adaptação do meio educativo global às necessidades específicas de cada criança

Pólo escolar

Procedemos, em seguida, a uma tentativa de ‘descobrir’ e ‘reconstruir’ as representações sociais produzidas em meio escolar, que traduzem ‘modelos culturais’ específicos. A nossa opção teórica assentou nas grelhas conceptuais propostas por Moscovici (representações sociais), Hiernaux (modelos culturais), Goffman (estigma) e Bourdieu (campos), tendo nelas integrado outros conceitos como os de ‘integração’, ‘normalização’ e ‘socialização’.

Na tentativa de desmontar o conteúdo discursivo, produzido por professores do ensino regular e professores das equipas de educação especial, acerca da integração de crianças com deficiência mental na escola, surgiu a necessidade de apreender as coordenadas desse discurso.

Um dos primeiros referentes do discurso de ambos os grupos de agentes assenta na comparação entre dois momentos temporais. Essas concepções são sintetizadas nas ideias de ‘tempo da instituição’ e ‘tempo da criança’: a primeira com a oposição antes de 25 de Abril de 74/depois de 25 de Abril de 74; e a segunda com a oposição tempo presente/futuro da criança *deficiente* e da criança *não deficiente*. A cada momento temporal surge relacionado um momento da vida de cada pessoa: a um tempo presente associa-se a integração no sistema de ensino regular e o seu sucesso ou insucesso em termos educativos; dependente deste sucesso resultará a integração, num tempo futuro, no mundo social e, mais especificamente, no mundo do trabalho. Desta forma, como dizia Goffman (1980), «a sociedade reparte em categorias as pessoas e contingentes de atributos que considera ordinários e naturais em cada categoria; os quadros sociais estabelecem as categorias de pessoas que é provável aí encontrar».

Aquilo que foi possível apreender nas entrevistas, de um modo geral, é que a caracterização da categoria ‘deficiência mental’, por exemplo, é feita de uma maneira global, nas suas vertentes cognitivas, físicas e sociais. Essa caracterização toma um sentido negativista na medida em que se enaltecem as ‘incapacidades’ em detrimento da enumeração das possíveis capacidades ou competências. O deficiente mental é, segundo esta lógica discursiva, aquele que tem a cognição comprometida: não faz aprendizagens, não tem sensibilidade. E por isso requer um tratamento especial. Assim, a estratégia para a acção tem que ser alterada e adequada a uma pessoa/criança/adulto que é diferente.

Paralelo ao processo de categorização surge o processo de integração e em que moldes ele é feito. A esse nível, a preocupação dos professores tem uma natureza muito pragmática, na medida em que declaram como condição essencial para a integração destas crianças a existência de todo um leque de condições, de adaptações, que alarguem o seu campo de possibilidades. O que se pode apreender da estrutura deste discurso é que ter crianças com deficiência na escola implica toda uma série de processos que têm de se desenrolar, e a acção de outros agentes, como sejam os colegas da turma, os pais desses colegas e os directores das escolas. No fundo, os

discursos dos professores do ensino regular revelam que a educação não depende do professor, mas sim e quase exclusivamente do aluno. O (des)empenho do professor do ensino regular relativamente à educação/ensino das crianças com deficiência é condicionada em grande parte pela imagem pré-concebida que este tem, em conjunto com a imagem que outros, os especialistas ou mesmo colegas seus com alguma experiência, lhe possam transmitir.

Uma das situações em que é visível o desenvolvimento de expectativas modestas é quando o professor manifesta surpresa por o aluno atingir determinados parâmetros de conhecimento.

A representação que o professor do ensino regular parece ter da criança com deficiência mental depende de duas circunstâncias: o desconhecimento total das capacidades desse aluno, e a transmissão de uma concepção médica do deficiente. Tudo parte, no fundo, de uma ideia de normalidade e daquilo que dela foge.

Em jeito de conclusão

A legitimidade da separação entre ensino regular e ensino especial assenta nos modelos e representações adoptados ao longo de séculos e transpostos para um plano normativo. Essa legitimidade foi incorporada pela maioria da classe docente e reforçada sob a forma de disposições e representações mais ou menos concretas das categorias ‘deficiência mental’, ‘aluno normal’, ‘desenvolvimento normal do ser humano’ ou ‘competências escolares’. À naturalização dessas categorias com origens diversas corresponde uma falta de instrumentos de reflexão acerca delas, que permita (aos professores, nomeadamente) entendê-las como construções sociais abstractas, sem um significado intrínseco. Apesar de se aperceberem de uma mudança no sistema educativo, os professores entrevistados não conseguiram identificar a sua fonte e a sua dinâmica, até porque revelaram um desconhecimento profundo das leis sobre educação que vigoravam na altura.

No confronto entre ‘lei’ e ‘prática’ fica-nos a ideia de uma discrepância. Seria ingénuo pensar que os quadros legais e as práticas sociais avançam sincronizadamente (ou que a mera formalização de um conceito numa lei a impusesse automaticamente à esfera das práticas): os seus universos simbólicos e as suas lógicas internas de desenvolvimento são distintas. No entanto, sendo as práticas (neste caso) teoricamente condicionadas pela lei, é notória a diferença de estatuto que uns e outros atribuem à educação e às funções de integração da instituição escolar. Nesse sentido, podemos afirmar que a lei (lida da forma como a vemos), apesar de não ser sustentada por uma política global de educação (e de educação especial) está mais avançada e é sustentada por um modelo validável e mais ‘optimista’ do que a maioria das ‘práticas’. Se, no preâmbulo à Lei de Bases do Sistema Educativo e nos outros textos legais se afirma o primado da ‘pluralização’, a maioria das práticas e, sobretudo, das representações, estão afastadas desse ‘ideal’.

Outra conclusão que retirámos da investigação relaciona-se com a oposição entre dois modelos de percepção das categorias atrás enunciadas: um modelo médico, com grande legitimidade e adoptado (numa miscelânea com elementos do senso comum) pela maioria dos professores, e um modelo pedagógico, onde a expressão mais sintetizada está expressa no conceito de ‘necessidades educativas especiais’. Em ambos os modelos, os enunciados são parte de lutas simbólicas onde se tenta (ao impor determinadas representações) reconhecer uma realidade, logo, fazê-la existir.

É importante ter presente outro aspecto: a Escola, pela sua função de ‘reprodução’ não faz mais do que acentuar uma exclusão que lhe é anterior; mas, poderemos perguntar, se não houver uma efectiva inclusão na escola, é possível existi-la nos outros espaços sociais?

As perspectivas de ‘normalização’ e de ‘integração’ não podem ser desligadas, no entanto, de outras funções desempenhadas pela Escola, como sejam a transmissão de um corpo de valores e padrões de comportamento e o exercício do controlo social pela aproximação a modelos reconhecidos socialmente. Seria, por isso, necessário integrar esta discussão em redor do conceito de ‘normalidade’ numa teoria da prática, em que se discutisse o conceito, o modelo de ‘acção normal’.

Para apreender as lógicas implícitas nas terminologias utilizadas na Escola e para poder desenvolver os modelos médico e pedagógico, seria importante recorrer a uma ‘sociologia das taxonomias’, que discutisse o sentido de termos como ‘educação especial’ (ou outras opções possíveis, como ‘educação paralela’, ‘educação alternativa’, ‘currículos alternativos’), ‘necessidades educativas (especiais) ou até mesmo ‘educação’. Pensamos ter avançado algumas pistas importantes para essa tarefa, na descrição e análise dos discursos produzidos (em situação de entrevista) pelos professores do 1º ciclo e dos documentos legais nessa área.