

UFSM

Dissertação de Mestrado

**- PROFESSORAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA-
UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO
DE PESSOA E A POSTURA TOLERANTE**

Lucia Bernadete Fleig Koff

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**- PROFESSORAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA-
UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO
DE PESSOA E A POSTURA TOLERANTE**

por

Lucia Bernadete Fleig Koff

Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado.

**- PROFESSORAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA -
UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO
DE PESSOA E A POSTURA TOLERANTE**

elaborada por
Lucia Bernadete Fleig Koff

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Elisete M. Tomazetti - UFSM

Prof^a Dr^a Maria Inês Naujorks – UFSM

Prof^o Dr^o Lucídio Bianchetti – UFSC

Prof^a Dr^a Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM
(Suplente)

Santa Maria, RS, Brasil, 2004.

*Não há amor feliz, nem felicidade sem amor. Não há amor feliz,
enquanto falta ao amor seu objeto. Não há felicidade sem amor,
enquanto a felicidade se regozija.*

André Comte-Sponville.

Para o Rogério, com amor.

AGRADECIMENTOS

À Professora orientadora Elisete Tomazetti, cujo apoio foi fundamental para a elaboração deste trabalho, pelo incentivo em todos os momentos.

À minha família, que sempre me apoiou.

Aos Professores do PPGE, em especial à Maria Inês Naujorks, por compartilhar seus conhecimentos.

Às Professoras e demais integrantes da escola onde foi realizada esta pesquisa, pela possibilidade de descobrir novos desafios.

Ao Professor Lucídio Bianchetti, por disponibilizar seu tempo e contribuir para o aperfeiçoamento da minha formação.

Aos colegas do PPGE, pelo estímulo ao longo desta jornada.

SUMÁRIO

Resumo	i
Abstract	ii
INTRODUÇÃO	01
APRESENTANDO A PESQUISA	06
Objetivos da pesquisa	07
Ferramentas e participantes na coleta de dados	07
Questões presentes nas entrevistas	10
Metodologia de pesquisa	10
A pesquisa qualitativa	11
Estudo de caso	13
Categorias de análise	15
CAPÍTULO I – AS CONCEPÇÕES DE HOMEM E A CATEGORIA DE PESSOA NA PERSPECTIVA DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA	
1.1 A idéia de homem nos diferentes sistemas filosóficos	17
1.2 Categorias elementares de antropologia filosófica	26
1.3 A origem etimológica e histórica da concepção antropológica de pessoa	35
CAPÍTULO II – NOÇÕES GERAIS À RESPEITO DA TOLERÂNCIA	

2.1 A origem do termo tolerância	43
2.2 A tolerância e a inclusão	46

CAPÍTULO III – INCLUSÃO ESCOLAR HOJE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

3.1 O aluno incluído: a transição do conceito de deficiência para portador de necessidades educacionais especiais	49
3.2 A educação especial e o projeto de integração/inclusão	58
3.3 Formação do professor para uma escola inclusiva	73

PROFESSORAS FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO	84
1. Opção pelo magistério	86
2. Concepção de pessoa	99
3. Tolerância e Educação Inclusiva	106

REFLEXÕES ACERCA DA REALIDADE DE UMA “ESCOLA INCLUSIVA”	113
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
----------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	121
--------------------	-----

ANEXO

Roteiro para entrevista semi-estruturada com professores	131
--	-----

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROFESSORAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA – UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE PESSOA E A POSTURA TOLERANTE.

Autora: Lucia Bernadete Fleig Koff
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elisete M. Tomazetti

A presente pesquisa objetiva investigar a relação entre o conceito de pessoa e a construção de uma conduta tolerante, a partir das concepções de quatro professoras que atuam no ensino fundamental de uma escola pública, considerada inclusiva, na cidade de Santa Maria/RS, em 2003.

A linha de pesquisa é formação de professores e a abordagem metodológica foi qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações das práticas pedagógicas. A análise dos dados foi realizada através da sistematização de três categorias gerais e, posteriormente, subdivididas em unidades. As categorias e suas respectivas unidades são: 1. Opção pelo magistério: falta de outra opção, profissão e vocação; 2. Concepção de pessoa: sentimentos e inteligência; 3. Tolerância e Educação Inclusiva: respeito à diferença, limite, experiência vivida.

A revisão de literatura consta de três capítulos. No primeiro aparecem os aspectos estruturais de antropologia filosófica, com destaque para a origem etimológica e histórica da concepção de pessoa. O segundo capítulo versa sobre as noções gerais a respeito da tolerância. No terceiro capítulo estão alguns aspectos históricos da educação especial, bem como os desafios e possibilidades da inclusão escolar hoje.

As considerações finais sinalizam para uma relação entre os fatores que motivaram a escolha pelo magistério e a construção de uma postura tolerante da professora em relação à diferença pessoal de cada aluno.

ABSTRACT
Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TEACHERS OF AN INCLUSIVE SCHOOL – AN ANALYSIS OF
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONCEPT OF PERSON
AND THE TOLERANT ATTITUDE

Author: Lucia Bernadete Fleig Koff

Advisor: Elisete M. Tomazetti

The present research aims at investigating the relationship between the concept of person and the construction of a tolerant attitude, based on the conceptions of four teachers from a public elementary school, known as inclusive, in Santa Maria/RS, during 2003.

The research line is practices in school and the methodological approach used was the qualitative one, presented as a case study. The data were collected through semi-structured interviews and observations of pedagogical practices. The analysis of the data consisted of a systematization of three general categories. After that, these categories were subdivided into units. The categories and their respective units are: 1. Choice for the Teaching Profession: lack of another option, profession or vocation; 2. Concept of person: feelings and intelligence; 3. Tolerance and Inclusive Education: respect facing the difference, limit and life experience.

The review of literature consists of three chapters. In the first one the structural aspects of philosophical anthropology are introduced, focusing on the etymological and historical origin of the concept of person. The second chapter deals with general notions regarding tolerance. In the third chapter some historical aspects of Special Education are analyzed, as well as the challenges and possibilities to inclusive schooling today.

The concluding remarks point out to a relation between the factors that motivated the choice for the Teaching Profession and the construction of a teacher's tolerant attitude in relation to the personal difference of each student.

INTRODUÇÃO

No início da minha formação de professora de Educação Especial, assisti a uma conferência em que o palestrante construiu uma analogia entre o trabalho que era realizado na educação especial e o mito de Sísifo. Este mito, segundo Brandão (1991), baseia-se no castigo dado a Sísifo, um mortal capcioso e sem escrúpulos, que enganou Tânatos, o deus da morte, convencendo sua esposa a não praticar os rituais fúnebres. Quando o mesmo chegou ao Hades, lugar para onde migravam os mortos, é chamado para explicar o sacrilégio. Astuto como era, culpa a mulher de ser insensível. Com isso, solicita licença para retornar a terra para se vingar. Como não cumpriu a palavra e ficou vivendo em seu reino, foi condenado pelos Deuses a rolar eternamente uma pedra ao alto de um monte, sendo que ela voltava ao local de origem quando o mesmo dormia.

De acordo com esta comparação, o professor de educação especial seria o responsável pela tarefa contínua e de eterno recomeço de rolar o “pedregulho”, o portador de deficiência, para o alto da montanha onde supostamente se encontra o conhecimento.

Neste sentido, o professor de educação especial era tomado como um mártir da educação, pois seu esforço não era compensado ou as recompensas eram muito pequenas. A educação especial ainda estava impregnada de uma visão médico-psicológica, na qual o trabalho era pautado pelo objetivo de sanar os “problemas”, “normalizando” o indivíduo, ao invés de desenvolver as suas potencialidades.

Na medida que me interei de novas literaturas, passei a questionar esta analogia por considerá-la reducionista. Acredito na possibilidade do professor de educação especial ser visto como um construtor de atalhos, descobridor de caminhos alternativos para a escalada deste morro; ou então, realizador da tarefa de deslocar o conhecimento para a base da montanha, tornando-o acessível para aqueles que apresentam dificuldades em vencer a escalada.

No entanto, estas duas alternativas trazem consigo a conotação de “educação periférica”¹, bem como, ainda estaríamos empurrando a “pedra”, tentando adaptar o ritmo de aprendizagem do aluno de acordo com a nossa perspectiva. Possivelmente, a solução estava em deslocar o conhecimento do seu pedestal, transformando esta montanha numa grande planície. Assim, a pedra não precisaria ser impulsionada morro acima, rumo a um objetivo inatingível e estático. A aprendizagem seria construída pelo próprio sujeito, de forma longitudinal e dinâmica, a educação seria de qualidade para todos e o ritmo diferente de cada um seria contemplado.

A saída pode ser encontrada nos pressupostos da inclusão escolar, no resgate da condição de pessoa de todos os excluídos, respeitando a singularidade e diversidade inerentes a cada um de nós. A educação não estaria mais confinada ao propósito de adaptar o indivíduo, adequá-lo a um modelo de conduta que consideramos como o mais apropriado. Antes de tudo, deveríamos respeitá-lo nas suas diferenças e acreditar nas suas capacidades.

¹ Skliar (1999, p. 10) aborda com pertinência esta questão ao problematizar a definição, características e a suposta clientela dos professores de educação especial. O autor questiona se esta “educação especial” seria assim chamada por representar um “corte particular” da educação geral, ou ainda por necessitar de uma arquitetura e uma ideologia própria, ou então por ser “sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta”.

Este foi o ideário a partir do qual foi estruturada esta pesquisa. Acreditar na tolerância, no sentido do respeito à diferença², como fundamento de uma educação escolar que acolhesse a todos os alunos sem distinção de cor, credo, cultura, situação sócio-econômica, gênero e necessidades educativas especiais.

O papel do professor, e, particularmente, do professor de educação especial, deve ser tomado como o de agente transformador, que na escola e na sociedade lutará contra a discriminação, bem como toda e qualquer forma de exclusão e preconceito. Sua contribuição, para efetivação do processo de inclusão, será o de pesquisar para oferecer um apoio pedagógico de qualidade para o professor que atua neste espaço democrático³, no sentido de propiciar-lhe uma atitude mais reflexiva, repensando e reelaborando seus saberes e sua postura em relação à profissão docente.

Esta investigação foi organizada a partir de três aspectos: tendo como tema a inclusão escolar, analisada a partir de concepções internalizadas pelos professores, tais como o conceito de pessoa e de tolerância, refletiremos sobre como a formação do professor (inicial e continuada) pode incidir na concepção de pessoa, bem como na sua postura tolerante em relação à educação inclusiva.

Portanto, nossa pesquisa foi concebida com o propósito de buscar compreensões para a seguinte questão:

² O termo “tolerância” sempre que for utilizado neste trabalho terá esta conotação, o respeito a todas as formas de diversidade, seja ela cultural, social, étnica, educacional, entre tantas outras que existem.

³ De acordo com Rego (1995, p. 118), é “uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes”.

É possível estabelecer uma relação entre a concepção de pessoa, internalizada pelo professor ao longo da sua formação, e a construção de uma postura tolerante em relação à inclusão escolar, tanto em nível discursivo, como na prática educativa?

A escolha destes enfoques norteadores da pesquisa se deve especialmente pela minha formação inicial em Filosofia, bem como à idéia que se manteve, por um longo período na história, de que o deficiente estava abaixo da condição de pessoa, como ser subumano.

Para melhor organizar o trabalho, ele será apresentado em três etapas. Iniciaremos com a exposição dos passos que organizaram a pesquisa, os objetivos, ferramentas e participantes na coleta de dados, as questões presentes no roteiro das entrevistas, as categorias de análise. Na segunda parte constam os referenciais teóricos, sendo que cada categoria de análise possui um capítulo específico.

O primeiro capítulo apresenta as reflexões a respeito da idéia de homem em diferentes correntes filosóficas no decorrer da história, as categorias antropológicas que fundamentam os debates atuais da Filosofia e a instauração histórica e etimológica do conceito de pessoa.

No segundo capítulo abordaremos a origem do conceito de tolerância e a possibilidade do mesmo fundamentar um novo modelo educacional.

Posteriormente, no terceiro capítulo, serão discutidos os entraves e as possibilidades da consolidação do projeto de inclusão escolar,

com alguns desdobramentos históricos da condição do deficiente mental em relação à sociedade e a educação, aspectos históricos da educação especial e a formação dos professores que atuam em escolas inclusivas.

A terceira etapa do trabalho constará de duas partes. A primeira, intitulada “O professor frente ao processo de inclusão: posturas e desafios”, apresentará a análise dos dados coletados por meio das entrevistas e observação participada, confrontados com os fundamentos teóricos que deram suporte a esta pesquisa. Na segunda parte, “Reflexões acerca da realidade de uma ‘escola inclusiva’”, estão presentes algumas questões, relativas à educação inclusiva, que surgiram no decorrer da investigação.

Nas considerações finais retomaremos o problema que norteou esta pesquisa, os objetivos que nos propomos atingir, com seus entraves e desdobramentos.

APRESENTANDO ALGUNS ELEMENTOS DA PESQUISA.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de ensino fundamental na zona sul da cidade de Santa Maria. Ao ser inaugurada, em meados de 1962, seu objetivo era atender uma clientela de baixa renda, pois o bairro era considerado de periferia, distante do centro comercial e formado principalmente por trabalhadores assalariados. A partir da década de 70, impulsionados pelo milagre econômico, ocorreu uma grande migração de funcionários públicos, principalmente federais, que se instalaram naquela região e construíram mansões, que se confrontavam com as habitações dos moradores antigos. Este bairro passou a ser tomado como de classe média, abrigando uma classe em ascensão econômica.

Hoje a escola possui 755 alunos distribuídos em 15 salas e um corpo docente formado por 57 professores, sendo que é possível perceber claramente as diferenças de classes sociais nas salas de aula. Alguns alunos recebem todo o material didático da escola, enquanto outros “desfilam” pela escola com roupas de grife e tênis importados. A merenda escolar gratuita representa outro sinalizador das diferenças entre as condições econômicas das famílias dos alunos, sendo que geralmente um número pequeno de alunos usufrui deste benefício. Percebe-se que nos anos iniciais do ensino fundamental estas diferenças no padrão de consumo não são importantes para os alunos, que inclusive executam as tarefas juntos sem preconceito, mas na medida em que entram na puberdade os grupos vão se distanciando.

A escola ainda possui uma classe especial e uma sala de recursos com poucos materiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos alunos incluídos. Há também uma biblioteca e um laboratório de informática.

Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral que norteou esta investigação foi o de analisar se o conceito de pessoa, presente nas concepções dos professores que atuam na educação inclusiva, pode interferir na construção de uma conduta tolerante em relação à diferença existente entre os alunos.

Para tanto, os objetivos específicos foram:

- Verificar o conceito de pessoa internalizado pelo professor e sua interferência na prática pedagógica em sala de aula, especialmente em relação aos alunos incluídos;
- Investigar a postura do professor em relação à inclusão escolar, tanto no nível discursivo, como na sua prática em sala de aula;
- Avaliar a concepção de tolerância do professor e a possível influência da mesma na sua atuação como docente de uma escola inclusiva.

Ferramentas e participantes na coleta de dados

Os dados, que serviram de suporte para a análise das questões desta pesquisa, foram construídos por intermédio de um diário de campo, com anotações feitas nas observações das práticas pedagógicas

de quatro professores do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual. Estes professores foram indicados pela coordenadora da escola porque entre seus alunos estavam os casos considerados mais “sérios” entre os portadores de necessidades educativas especiais.

Entre os professores escolhidos para as observações está uma professora alfabetizadora que possui dois alunos incluídos, um com Síndrome de Down e outro com dificuldade de aprendizagem. A outra professora atua numa 4ª série e também tem dois alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais, um diagnosticado como autista e o outro com deficiência mental. Ambos são repetentes.

As demais professoras são da 5ª série, uma ministra a disciplina de matemática e a outra de português. Nesta turma, apenas um aluno é incluído. Além da prática destes professores, observo as demais dinâmicas existentes no contexto escolar, assim como acompanho as reuniões gerais.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada com estas professoras, bem como com alguns outros representantes da escola, entre eles a coordenação, tanto dos anos iniciais como do currículo; as orientadoras educacionais; as professoras de educação especial e a diretora. Este instrumento possibilitará confrontar o discurso do professor em relação à inclusão, o conceito de pessoa e de tolerância que ele possui e a sua prática em sala de aula, assim como analisar como os demais integrantes desta escola se posicionam sobre o assunto investigado.

É possível destacar a importância do pesquisador ser efetivamente acolhido pelo grupo que irá observar. Este é um processo

que requer disponibilidade de tempo e paciência, uma vez que nos primeiros contatos é que se estabelece a relação de empatia, fundamental para a coleta dos dados. Por este motivo, não apresentei meus objetivos iniciais, quando percebi que a escola estava reticente em me aceitar como observadora. Acatei os limites que ela me impôs como, por exemplo, estabelecer quais seriam os professores observados. A idéia inicial do trabalho era fazer uma reunião informal com os docentes e traçar um perfil dos mais adequados para participarem da pesquisa.

Outro aspecto relevante neste processo foi o meu engajamento efetivo como observadora, participante da rotina diária da prática de sala de aula destes professores. Esta estratégia de campo, de acordo com Moreira (2002), é bastante eficiente na coleta de dados, porque combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental. Inicialmente, as notas de campo se limitaram a fatos que ocorriam em sala de aula, como a metodologia, reação dos alunos em relação às atividades desenvolvidas e à minha presença, bem como o comportamento do professor em relação à inclusão, ou seja, sua relação com os alunos incluídos. No entanto, foi possível perceber que havia um universo, tão ou mais rico, de informações em outras instâncias da escola, como a sala dos professores, as reuniões semanais, na hora do recreio etc. Em muitos casos, estas se tornaram a principal fonte de um dia de observação.

Questões presentes no roteiro das entrevistas

A entrevista foi elaborada com perguntas referentes à (ao):

- Formação inicial: data e local.
- Escolha da profissão.
- Opinião e possíveis entraves em relação à inclusão escolar.
- Conceito de Portador de Necessidades Educativas Especiais.
- Concepção sobre “pessoa”.
- Relação entre o conceito de tolerância e de educação inclusiva.

Além das entrevistas informais, construídas a partir do convívio diário com o grupo, as entrevistas semi-estruturadas, gravadas, foram feitas somente depois da segunda semana de observações. Esta tática possibilitou uma maior abertura dos professores, uma vez que já me conheciam, estavam habituados a conversar comigo diariamente e estabelecendo uma relação de confiança.

Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa foi estruturada a partir de uma abordagem qualitativa, pois procurou descrever e analisar fatos observados no decorrer do processo investigativo.

A investigação norteou-se nos pressupostos enfocados no Estudo de Caso, uma vez que buscamos verificar como o professor está lidando com o desafio de atuar em uma escola inclusiva, tanto em nível de discurso, explicitado nas entrevistas, como na prática diária da sala de aula, através das observações participadas. O foco da

pesquisa foi uma escola de ensino fundamental pública, na qual a educação inclusiva foi implementada nos anos 90 do século XX.

A pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa na pesquisa, de acordo com Stake (1999), apresenta algumas características específicas. A primeira é a preocupação em apreender os fenômenos de forma integral ou “holística”. Neste sentido, a investigação não se limita aos dados elementares que compõem determinado caso, nem tenta reduzi-lo aos aspectos em que ele se diferencia dos demais, mas procura abarcá-lo de forma global.

Segundo o referido autor, este tipo de pesquisa apresenta também a propriedade de ser empírica, isto é, a observação é que a orienta. É importante destacar que o observador não deve intervir no campo onde está coletando seus dados. A justificativa para este distanciamento diz respeito à terceira característica, que é a interpretação. Para interpretar os fatos observados, o investigador precisa estar atento e destacar aqueles mais relevantes para sua pesquisa, interagindo com o meio, mas sem interferir no mesmo.

A quarta e última característica é a empatia entre o investigador e os atores da sua pesquisa. É necessário dar atenção aos posicionamentos dos sujeitos estudados, os referenciais que projetam suas atitudes e valores.

Além destas quatro características, Stake também destaca quatro aspectos que constituem uma boa pesquisa qualitativa. A primeira

refere-se às observações e às interpretações. Segundo o autor, elas devem contribuir para possíveis triangulações de dados, bem como propiciar que os leitores construam suas próprias interpretações.

O trabalho qualitativo não é persuasivo e procura não se justificar a partir de teorias já consolidadas de especialistas. É importante ressaltar que nem todos os autores que abordam este tema concordam com esta premissa do autor, entre eles Alves-Mazzoti (1998), Luna (1999). O terceiro aspecto diz respeito à compreensão das implicações que envolvem uma pesquisa com pessoas, atores submersos em subjetividade. Por último, as investigações não se limitam às especificidades teóricas do pesquisador, mas tentam abarcar outros campos do conhecimento, pertinentes à pesquisa.

As fases que compõem uma pesquisa qualitativa, de acordo com Chizzotti (1995, p. 105), são a determinação da pesquisa, a definição da pesquisa e a estratégia de ação. Na primeira fase, o essencial é a construção dos objetivos, determinar onde e como a pesquisa será realizada e elaborar um esquema básico com os problemas levantados a partir de um primeiro contato com o campo onde será desenvolvida a investigação.

A fase seguinte será norteada pelas hipóteses formuladas e, conseqüentemente, pela delimitação do campo, dos sujeitos envolvidos e do levantamento dos dados. Na última fase, a estratégia de ação, o investigador sistematizará sua linha de ação que possibilite encontrar respostas para o problema elaborado, executar as táticas de coleta de dados selecionadas, organizar estes dados e analisá-los.

Estudo de caso

Esta abordagem metodológica se caracteriza pela investigação de um “caso” particular, exclusivo, complexo e específico. Mesmo que apresente peculiaridades similares a algum outro estudo, ele sempre será único. De acordo de Stake (2000, p. 11), o estudo de caso configura-se no estudo das peculiaridades, bem como da complexidade de um caso particular, a fim de compreender seu funcionamento em circunstâncias específicas.

O caso escolhido para este estudo é a relação entre conceitos internalizados ao longo da formação e atuação de professores em uma determinada escola inclusiva. O termo “determinada” foi usado para ressaltar uma das características de um estudo de caso, que é a sua pouca eficácia de generalização, uma vez que sempre diz respeito a um caso particular. No caso deste estudo, em que os dados são provenientes de uma escola, o ambiente e a rede de relações não pode ser comparada a outras escolas, mesmo que possuam o mesmo projeto pedagógico.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 21), baseado em estudos de Nisbet e Watt (1978), um estudo de caso apresenta três fases ao longo do seu desenvolvimento. Na primeira fase, entendida como aberta ou exploratória, o pesquisador vai delineando suas questões, refazendo ou até abandonando quando as mesmas não se mostrarem importantes para a investigação. Este fato pode acontecer com frequência, uma vez que esta abordagem metodológica não inicia com hipóteses pré-formuladas dos fenômenos que pretende investigar. Ela

se caracteriza pela especificação de alguns critérios, entre eles o contato inicial com o campo onde será realizada a coleta, com os possíveis sujeitos, bem como com as fontes dos dados.

A segunda fase é a delimitação do caso por meio da seleção de alguns elementos, tais como instrumentos, técnicas para a coleta sistemática dos dados. É importante esta delimitação para focalizar e cercar o fato estudado, uma vez que não será possível abarcar todos aspectos de um caso sem correr o risco de desviar-se dos objetivos que levaram à escolha do estudo.

A terceira e última fase é caracterizada pela análise sistemática e a elaboração do relatório. Após coletar os dados, estas informações precisam ser selecionadas, agrupadas para facilitar a análise posterior. É importante salientar que estas três instâncias na pesquisa não apresentam uma seqüência tão evidente, uma vez que se intercalam em alguns momentos.

No caso desta pesquisa, a primeira etapa foi a definição da escola, os professores observados e os possíveis documentos que seriam analisados. A delimitação do caso constitui-se no diário de campo com as anotações referentes aos dados obtidos nas observações da prática docente destes professores e as entrevistas semi-estruturadas. Na última etapa serão feitas as análises dos dados a partir do referencial teórico elaborado ao longo da investigação.

Categorias de análise

Para Stake, a análise dos dados não apresenta um momento pré-definido para começar, uma vez que ela consiste tanto no sentido que damos para nossas percepções iniciais, como da súmula que obteremos no final. Em outras palavras, analisar é separar um fato, uma observação, até então desconhecida, em partes, destacando os aspectos mais importantes, dando-lhes os possíveis sentidos.

De acordo com Lüdke & André (1986, p. 49), “a classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa de análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai se reportar os seus achados”. Estes dados precisam ser demonstrados de maneira nítida e conexa, provocando muitas vezes no investigador uma reformulação das idéias originais, fazendo surgir novas interpretações para as informações.

Alguns autores, entre eles Alves-Mazzotti (1998), chamam de “unidade de análise” a organização das informações coletadas para uma posterior análise. Quando a opção metodológica de uma pesquisa é pelo “estudo de caso”, estas unidades referem-se ao caso que será pesquisado.

Nesta pesquisa, optamos por designar “categorias”, seguindo o exemplo de Lüdke & André. Para as referidas autoras, a análise não termina com a categorização, uma vez que se faz necessário ir além da simples exposição dos fatos, tentando abstrair novas informações que possibilitem uma interpretação diferente dos mesmos.

A partir dos dados coletados, por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações da prática docente dos sujeitos da pesquisa, três categorias foram sistematizadas para servir de aporte na análise dos mesmos. Estas categorias gerais serão subdivididas em “unidades” para estabelecer um exame mais específico dos resultados, bem como uma organização didática dos mesmos.

CATEGORIAS	UNIDADES
1. OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Profissão - Falta de outra opção - Vocação
2. CONCEPÇÃO DE PESSOA	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimentos - Inteligência
3. TOLERÂNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito à diferença - Limite - Experiência vivida

CAPÍTULO I

AS CONCEPÇÕES DE HOMEM E A CATEGORIA DE PESSOA NA PERSPECTIVA DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA

Não objetivamos neste capítulo realizar uma descrição histórica do conceito de homem a partir de uma ótica filosófica. Optamos por utilizar diferentes períodos da história como pontos de referência, salientando alguns autores mais significativos, sem tornar-se uma exaustiva exposição cronológica.

No primeiro item, buscamos refletir sobre o tema do homem por meio das grandes correntes filosóficas que perpassaram os séculos, ora colocando-o no centro das investigações, ora problematizando o espaço por ele ocupado no universo. Na segunda parte deste capítulo será analisada a formação da antropologia como disciplina filosófica e as categorias que permeiam os debates atuais sobre o homem.

O item subsequente será norteado pela apresentação da origem etimológica e histórica da concepção de pessoa que está presente nas discussões filosóficas contemporâneas.

1.1 A idéia de homem nos diferentes sistemas filosóficos

O interesse por questões relacionadas com a antropologia não desponta com relevância nas primeiras indagações filosóficas, especialmente a ocidental, dos pré-socráticos. O grande desafio dos

pensadores era compreender o universo físico, as coisas que desafiavam a existência humana. A cosmologia constitui-se a matriz das meditações, prevalecendo sobre as demais áreas de investigação.

Em um primeiro momento, o pensamento é genuinamente objetivo, voltado para o estudo das leis que regem a natureza, ou seja, a perspectiva era cosmocêntrica. Não há uma clara distinção entre ciência e filosofia. Conforme Guthrie (1987, p. 18), a filosofia ainda é especulativa, uma vez que ela projeta “a tentativa do homem para explicar o mundo em que vive, o macrocosmo”. A partir desta perspectiva, o homem é tomado como uma parte integrante deste grande sistema, um “microcosmos”. Esta é a principal característica que divide a filosofia grega em duas partes. O pensamento pré-socrático é marcado pelo interesse em revelar as origens e os segredos do cosmos, enquanto os filósofos posteriores direcionam suas reflexões para os aspectos que configuram a vida humana.

A principal característica do período cosmológico, de acordo com Windelband (1970), é a procura pelas explicações dos fenômenos físicos, especialmente aqueles relacionados com a geografia e a astrologia. Entre eles podemos destacar as especulações sobre a forma da terra, a natureza do sol, a estrutura dos planetas, bem como a relação entre estes astros e o que gerava seus movimentos.

Segundo Cassirer (1977), é o pensamento de Heráclito⁴ que apresenta os primeiros traços que distinguirão a filosofia da natureza e a antropologia. Apesar de, sob alguns aspectos, ainda ser considerado um “filósofo natural”, preconiza que o homem precisa ser desvendado

⁴ Heráclito (540 a.C. – 476 a.C.)

primeiro para, posteriormente, serem descobertas as peculiaridades da natureza. Para Heráclito, o pensamento é o privilégio máximo do homem, pois possibilita ao mesmo compreender e dar sentido aos fenômenos, que mudam constantemente.

Com a célebre frase de Sócrates⁵ “conhece-te a ti mesmo”, a filosofia passa a investigar os problemas do homem, suas qualidades e virtudes, deixando de ser especulativa para se tornar prática. Esta característica é apontada por Cassirer (1977, p. 21), quando o mesmo afirma que “o traço distintivo da filosofia socrática não é um novo conteúdo objetivo, mas uma nova manifestação e função do pensamento”. Se para os pré-socráticos o pensamento se apresenta como um “monólogo intelectual”, com Sócrates ele se torna dialético, um embate de idéias.

É possível perceber uma mudança no eixo temático das especulações filosóficas, deixando de ser cosmocêntrica, para dar início ao que hoje denominamos antropocentrismo. Esta forma de pensamento, a antropocêntrica, confere ao homem uma posição de destaque no universo, tomando-o como centro de um sistema ou eixo em relação ao qual os demais seres e objetos se situam hierarquicamente.

Segundo Mariás (1975, p. 30), “o homem socrático, portanto, é o homem real, é cada homem, que se pode conhecer, que pode manifestar sua intimidade e torná-la patente, na luz”. Na verdade, para Sócrates, não é possível utilizar o mesmo método para conhecer a natureza e o homem. A primeira pode ser analisada e observada

⁵ Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.)

através de seus atributos físicos, enquanto que o homem, entendido como um ser racional, deverá ser definido a partir da sua consciência. Apesar de descrever os atributos humanos, como a coragem, justiça, bondade, Sócrates não formulou um conceito de homem.

Seguindo os passos do mestre, Platão⁶ aprimorou a forma de investigar a verdade a partir do diálogo, difundida por Sócrates, tornando a dialética o método da filosofia. Outro aspecto que evidencia a aproximação entre estes dois filósofos é a teoria das idéias. Para Coreth (1973), Sócrates é o primeiro a apontar que a consciência possui uma “voz divina”, uma vez que o homem está relacionado a uma verdade eterna e imutável, para além do mundo sensível.

Para Platão, o mundo sensível e aparente, que é percebido pelos sentidos, se contrapõe ao mundo inteligível, que é a verdadeira realidade, onde se encontram as idéias e da qual a alma imortal do homem faz parte. O corpo será considerado como uma espécie de prisão para esta instância superior, que é a alma. De acordo com Marías (1975,p. 34) o conhecimento em Platão é “uma *anámnese*, uma reminiscência ou lembrança das idéias, vista pelo homem em uma vida anterior e celestial.” Neste sentido, a morte do corpo significa a libertação da alma e o seu retorno para seu verdadeiro habitat, que é o mundo das idéias, onde se encontra a verdadeira realidade.

Aristóteles⁷ retoma esta idéia dualista de homem, porém, altera o seu sentido essencialmente. A realidade não será mais percebida como

⁶ Platão (429 a.C. – 347 a.C.)

⁷ Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.)

uma ilusão dos sentidos, bem como o corpo e a alma serão apreendidos como instâncias ontológicas que, unidas, constituirão o homem; isto é, não apresentam a mesma natureza, mas se completam enquanto forma e matéria.

De acordo com Coreth (1973), Aristóteles identificou o elemento espiritual como determinante do aspecto cognitivo do homem, pois o espírito se configura na razão, que é a capacidade de conhecer intelectualmente. Conforme afirma Marías (1975, p. 60), “no saber, o homem encontra sua perfeição; e, portanto, na vida que consiste em saber, na que chama contemplativa ou teórica, acha-se a plena realidade do homem enquanto tal, seu exercício adequado e próprio: e isto é o que entendemos por *felicidade*”. Podemos dizer que, para Aristóteles, o homem possui uma tendência natural para o conhecimento, ele se define a partir do saber.

No decorrer da história da filosofia antiga o tema do homem foi investigado sob três enfoques diferentes. Em um primeiro momento, percebemos a preocupação em abordá-lo como um “microsistema”, um corpo pertencente a uma natureza ampla e universal. Neste sentido, a filosofia considera o homem como um “objeto” físico, que possui um corpo, a partir de uma abordagem cosmocêntrica.

Percebendo que o homem não se esgota no aspecto somático, os filósofos passaram então a considerá-lo sob a ótica de um animal moral (Sócrates) ou em definí-lo pela sua dimensão cognitiva (Aristóteles), apontando para uma perspectiva antropocêntrica. No entanto, nenhum enfoque apresenta um conceito mais global no que se constitui este ser racional.

A filosofia medieval, que foi profundamente marcada pelo cristianismo, traz uma visão do homem como um ser pessoal, íntegro. Apesar da obra de Santo Agostinho⁸ estar fundamentada na cristologia, este filósofo representou o limite entre os dogmas da religião e o pensamento filosófico que se confundiam na Idade Média. Para o referido filósofo, o saber não é adquirido por intermédio da contemplação, como na visão dos gregos, mas pela introspecção. O homem precisa refletir, voltar-se para si mesmo, para sua alma e assim conhecer a verdade, uma vez que a razão não é capaz de conduzi-lo para a sabedoria. De acordo com Mariás (1975, p. 98), na filosofia agostiniana encontra-se “a primeira tentativa de entender o homem a partir de si mesmo, a partir de sua interioridade, em lugar de considerá-lo de fora, como uma coisa entre as demais do mundo”.

Esta nova concepção rompe com os preceitos da filosofia grega, que exaltava a razão como o traço mais importante da humanidade. No entanto, percebe-se a influência de Platão no pensamento de Santo Agostinho, especialmente o dualismo entre corpo e alma, tomados como realidades opostas e substâncias diferentes.

A idéia de homem de São Tomás⁹ está claramente embasada na filosofia aristotélica, onde o mesmo tenta superar o dualismo agostiniano, argumentando que corpo e alma não apresentam essências contraditórias. A alma é o princípio que dá forma ao corpo e os dois, unidos, configuram-se no homem completo. No entanto, existe uma diferença importante a ser apontada entre o pensamento

⁸ Santo Agostinho (354 – 430)

⁹ São Tomás (1225/1226 – 1273)

destes dois filósofos, que reside justamente na interpretação cristã que São Tomás concede à alma.

No tomismo, a alma é entendida como um fenômeno espiritual, que não deve depender do corpo, mas subsistir além dele, a fim de alcançar a imortalidade. Nas palavras de Marías (1975, p. 118), “toda a doutrina está determinada pela referência a Deus, cuja contemplação será em última instância o fim principal do homem, de quem depende a totalidade de seu sentido”. Apesar de conferir à razão uma proeminência maior que Santo Agostinho, ela deve ser conduzida pelo poder divino.

Como foi citado anteriormente, a filosofia grega foi marcada por dois momentos distintos de especulação, sendo o primeiro genuinamente cosmocêntrico e o segundo antropocêntrico. O pensamento medieval caracterizou-se por uma forma de pensamento que considerava Deus como centro e fim último das investigações, ou seja, preponderou o teocentrismo.

Esta confluência entre religião e filosofia só foi rompida com os pensadores modernos. Dois aspectos podem ser apontados como os responsáveis por esta ruptura. O primeiro foi a queda da hegemonia da igreja católica, com a reforma de Lutero¹⁰, onde o homem perde a segurança da fé em uma única religião.

O segundo foi a “revolução copernicana”, que colocou em dúvida o lugar de destaque que o homem ocupava no universo. Ele não é mais o centro de um universo ordenado, bem como a garantia de sua posição e o sentido de sua existência não podem mais ser assegurados

¹⁰ Lutero (1483 – 1546)

pelos pressupostos do cristianismo. De acordo com Cassirer (1977, p. 33), “a nova cosmologia, o sistema heliocêntrico introduzido na obra de Copérnico, é a única base sólida e científica para uma nova antropologia”. Esta teoria heliocêntrica, que preconiza o sol como o centro do sistema planetário, refutou os pressupostos aristotélicos de que a terra, mesmo sendo imóvel, seria o cerne do universo. Com isso, não apenas o antropocentrismo perde suas referências mais elementares, segundo o qual o homem era o centro do cosmo, ou seja, a terra, como a crença no movimento dos astros, que supostamente giravam em torno da mesma, é colocada em dúvida.

Ao tomar conhecimento das idéias difundidas por Copérnico, que contestavam todas as conjeturas da astronomia da época, Lutero manifestou-se contrariamente à teoria heliocêntrica. De acordo com Ronan (1987, p. 69), o receio de Lutero não se limitava apenas à revolução no âmbito da ciência, mas principalmente nos fundamentos da antropologia, uma vez que “o homem não estava mais situado num lugar adequado à sua natureza ímpar como imagem de Deus, no centro de todas as coisas, mas banido para um mero planeta entre tantos outros”.

Neste sentido, resta ao homem buscar seu ponto de referência em si mesmo, na sua razão. Funda-se assim um novo antropocentrismo, onde o homem não pode mais ser considerado como o fim do universo. Da mesma forma, os pressupostos elementares do pensamento cristão, baseado no teocentrismo, que acreditava na existência de uma providência divina, responsável pela harmonia da

natureza, bem como pelo destino da humanidade, precisaram ser revistos.

A filosofia cartesiana desponta como a primeira abordagem da realidade a partir deste novo modelo. Segundo Cassirer (1977, p. 37), “Descartes¹¹ principia com sua dúvida universal, que parece encerrar o homem nos limites da própria consciência”. Esta consciência pensante é a razão pura, que basta por si mesma e que pode apreender toda a verdade, fundamento último da teoria racionalista.

Conforme aponta Coreth (1973), em Descartes encontramos o dualismo entre corpo e alma de forma acentuada. O universo corpóreo extenso e a consciência pensante apresentam realidades totalmente opostas e diferentes. Uma ação mútua entre as duas só ocorre por concessão à experiência. Esta dualidade radical de Descartes impossibilitou a construção de uma concepção de homem mais abrangente.

Contra-pondo-se ao racionalismo, o empirismo afirma que os sentidos são via de acesso segura que homem possui para compreender a realidade e alcançar o conhecimento. Nas palavras de Marías (1975, p. 251), são “as impressões dos objetos externos sobre os sentidos que originam as idéias; sobre estas a mente reflete”.

A filosofia transcendental kantiana procura superar esta oposição entre empirismo e racionalismo. Para Kant, a razão humana é limitada e intrinsecamente ligada à sensibilidade; ou seja, todo o conhecimento está condicionado a uma experiência possível, a partir de objetos sensíveis.

¹¹ Decartes (1596 – 1650)

Na contemporaneidade, Nietzsche¹² surge como um dos primeiros filósofos que procura romper com a tradição dualista e, muitas vezes metafísica, da concepção de homem. Ao afirmar a morte de Deus, propôs que a condição humana era pautada pela “vontade de poder”, entendida tanto como capacidade ou potência para algo, como controle sobre si mesmo.

1.2 Categorias elementares da antropologia filosófica

A preocupação em fundamentar uma teoria a respeito dos atributos do homem sempre esteve presente nas diferentes correntes do pensamento filosófico. No entanto, a antropologia como uma disciplina da filosofia é bastante recente. De acordo com Mondin (1977), foi Wolff, por volta de 1734, que substituiu o termo “De anima”, utilizado desde Aristóteles, por “Psychologia”, para designar o estudo sobre as questões relativas ao homem. Apesar da antropologia, como um campo de conhecimento específico, ter se estabelecido a partir de uma obra de Kant¹³, “Antropologia do ponto de vista pragmático” (1798), o termo já havia sido utilizado por O. Casmann, em 1596.

A utilização do termo “antropologia” não se limitou apenas ao campo filosófico. A partir do século XIX, outras áreas do conhecimento, entre elas a biologia, a psicologia, a sociologia, apropriaram-se desta designação para ampliar seu espectro de estudo. Entretanto, o olhar específico de cada uma das disciplinas que

¹² Nietzsche (1844 – 1900)

¹³ Kant (1742 – 1804)

compõem o saber científico apenas apresenta uma idéia fragmentada do homem.

A antropologia filosófica, de acordo com Mondin (1977, p. 14), “se empenha em buscar uma resposta total, completa, exaustiva, última, uma resposta em condições de esclarecer plenamente o que seja o homem, em seu todo, o que ele seja efetivamente além e sob as aparências”. O objetivo que esta disciplina pretende alcançar é responder de forma satisfatória e integral à indagação “o que é o homem?”. Esta resposta deve ser obtida sem levar em conta os aspectos ambientais e secundários em que o homem está inserido; ou seja, compreender o homem na sua totalidade, através de um estatuto epistemológico específico.

Contra-pondo-se a este ponto de vista de Mondin, Jolif (1970) afirma que o homem não pode ser completamente apreendido e nem se esgota em um conceito. Mesmo que se empenhasse em formular uma definição abrangente do ser humano, a filosofia não conseguiria abarcar e desvelar todas as vicissitudes do homem. Cabe à antropologia filosófica a tarefa de pressupor, estruturar e formalizar o discurso a respeito das manifestações humanas.

Com isto, o discurso filosófico deve se empenhar em tratar das questões referentes ao homem a partir de categorias e não de conceitos. De acordo com Jolif (1970, p. 143), “entendemos por categoria uma estrutura formal de reflexão antropológica. Sendo formal, a categoria não nos fornece em si mesma nenhum objeto de conhecimento. Distinguimo-la, por isto, do conceito, capaz de dar qualquer coisa a conhecer”. Sendo assim, as categorias se constituirão

como instrumentos teóricos para a nossa reflexão, sem perder de vista as limitações que permeiam o discurso sobre o homem, como a impossibilidade de conceituá-lo.

Outro aspecto destacado pelo autor é a relação que deve ser estabelecida entre as referidas categorias e a experiência; ou seja, é necessário instituir um vínculo entre a reflexão, fundamentada na análise destas categorias e a experiência, onde as mesmas devem ser apreendidas. As categorias não são constituídas a partir da experiência. No entanto, o sentido das mesmas só pode ser compreendido quando aplicado à experiência.

Apresentaremos, a seguir, algumas das categorias que, segundo Jolif, fundamentam a antropologia filosófica, entre elas a totalidade, a alteridade e a diferenciação. Convém ressaltar que, para Jolif (1970, p. 143), “embora distintas umas das outras e analisadas separadamente ou justapostas, estas categorias se entrelaçam e sua multiplicidade não é irreduzível”.

TOTALIDADE

Esta categoria apresenta uma dificuldade fundamental para ser analisada, já que quando pensamos em “totalidade” não temos uma referência objetiva na qual possamos delimitar o pensamento. Ela nega e exclui qualquer realidade ou limite a partir do qual possa ser comparada ou referendada.

Não é passível de comparação, porque ela exclui a idéia de “outro”, na medida que tudo que podemos asseverar sobre algo, já está contido nela. Para Jolif (1970, p. 147),

“a Totalidade não é alguma coisa. De fato, não se pode pensar alguma coisa sem colocar simultaneamente uma outra. Toda realidade determinada implica, por definição, referência a outra: é determinada, é o que é, por não ser esta alteridade; precisa desta, exige-a, pois somente em se lhe opondo e em a excluindo, constitui-se no que é”.

Por isso é que esta categoria configura-se como o “nada”, tomado aqui como a total negação de algo. Na medida em que o pensamento, para elaborar um conceito, necessita do conteúdo que depreenda de alguma coisa, à totalidade é retirada qualquer possibilidade de determinação ou representação. Portanto, a totalidade, como categoria antropológica, demonstra a incapacidade de elaborar uma definição para o homem; ou seja, ele não pode ser reduzido e definido em comparação ou oposição a outros objetos.

Esta impossibilidade de reduzir o homem a simples coisa nominável ou expressá-lo através de uma essência humana é que faz com que o mesmo seja, a partir da totalidade, abordado como movimento, superação, ultrapassando suas determinações. Jolif (1970, p. 149) completa afirmando que “o apelo a esta categoria oferece à reflexão a possibilidade de entender e reproduzir o dinamismo ilimitado do ser humano; fazendo dela sua norma, a reflexão se eleva à compreensão do homem, evitando-a ou excluindo-a, perde toda

possibilidade de alcançar o domínio da experiência humana, enclausurando-se no mundo das coisas”.

No entanto, encontramos nesta categoria uma situação paradoxal. Se em um certo sentido não podemos pensar o homem como algo determinado, ou seja, ele não pode ser comparado com alguma coisa, de outra forma ele só pode ser apreendido a partir de elementos que configuram sua existência. Entre estes elementos podemos citar o fato de reportar-se a uma determinada cultura e sociedade, com um período histórico definido, assim como a questão do gênero, que exclui o seu contrário. Mesmo que para o exercício da reflexão possa parecer possível prescindir deste paradoxo, não podemos nos referir às questões humanas como se estas determinações fossem apenas fenômenos sem valor, superficiais, pois estaríamos abdicando da idéia da existência, o estar no mundo dos objetos, permeado pelas categorias de espaço e tempo.

A possibilidade de superação deste problema é pensar que as determinações não encerram o homem num ponto fixo, exprimindo-o como um “objeto” acabado e estático, uma vez que sempre haverá a probabilidade de deslocamento e superação. Outro aspecto apontado por Jolif (1970, p. 152), é que “basta reconhecer que a totalidade jamais se dá ao homem como tal e imediatamente. A ela a existência se orienta, não como algo que é, mas que vem e não cessa de vir. É o termo, sempre em suspenso, de um processo indefinido, o horizonte de uma totalização jamais concluída”. A dicotomia então pode ser suplantada se pensarmos as determinações humanas como mediações,

que conduzem e orientam o homem para além do imediatismo do seu existir, propulsando o movimento de totalização.

A partir desta categoria, onde o homem é pensado como movimento para a superação das determinações que o condicionam e limitam, objetivando a totalidade, podemos dizer que rótulos como os de “deficiente” e “incapaz” não exprimem de forma correta a condição humana. O reconhecimento do dinamismo, inerente à totalidade, possibilita a construção de uma nova perspectiva em relação às aparentes dificuldades e necessidades que percebemos no outro. Temos uma relação imediata com nossas determinações, e estas só podem ser superadas por meio das mediações.

ALTERIDADE

A categoria da alteridade coloca o homem frente à questão primordial do seu estar no mundo, que é a presença do outro. Sempre que for se referir a própria existência, reportar-se às suas experiências, inevitavelmente deverá fazer menção aos objetos que o circundam, expor-se a uma exterioridade; ou seja, estamos imersos em um universo de coisas e significados, no qual nos relacionamos e compreendemos a partir da nossa corporeidade.

Convém ressaltar que o corpo não deve ser entendido ou analisado da mesma forma que explicitamos os objetos. Não é também a simples exteriorização das manifestações humanas. De acordo com Jolif (1970, p. 174), ele “é o próprio homem, esta possibilidade infinitamente rica, esta abertura total por nós descrita,

reconhecendo que ela surge em outro, isto é, no domínio do particular, da imanência e do fechamento em si”. É por intermédio do corpo que podemos garantir a alteridade, reconhecendo e percebendo a presença do outro, bem como nos relacionar com os fenômenos e os objetos do mundo sensível.

A compreensão desta categoria só é possível quando não considerarmos o outro uma parte agregada das nossas vivências. A alteridade faz parte da nossa constituição humana, possibilitando pensar o homem como uma dualidade na unidade, ele se compõe, simultaneamente, em *eu* e *outro*. Entretanto, ele não se constitui de diferentes unidades justapostas que se agrupam e se complementam. Com isso, podemos dizer que é indivisível, ao mesmo tempo identidade e alteridade, sendo que esta coesão não se apresenta como algo homogêneo e estanque.

A condição de ser uma “multiplicidade indivisível” não impede que o homem perceba com estranheza a diferença e a alteridade como uma intimidação. Isto ocorre porque o homem, segundo Jolif (1970, p.176), é impelido “a renúncia à perfeita imanência e à subjetividade; faz-nos perceber a existência como um perpétuo intermédio: situo-me ao situar o outro, retiro-me da abstração e do vazio imutável, ao reconhecer e assumir dentro de mim mesmo, a diferença”.

É possível afirmar então que, a existência do homem é um eterno confronto com o outro, o diverso. Esta categoria torna possível esclarecer as nossas relações com o outro, um movimento que tenta reduzir a tensão e ajustar o diferente. Negar a diferença e suprimir a

alteridade significa aniquilar a possibilidade de uma reflexão sobre a humanidade.

DIFERENCIAÇÃO

Esta categoria possui uma relação direta com a alteridade e, conseqüentemente, com a totalização; isto é, a totalização, enquanto movimento, concretiza-se na alteridade e a diferenciação é responsável pela efetivação da alteridade. Pela categoria da diferenciação os processos, antes apenas percebidos como abstrações, tornam-se objetivados pela experiência, na multiplicidade das vivências humanas. Cada um destes atos intencionais, que envolvem objetos específicos, precisa ser analisados separadamente.

A partir desta categoria, novamente nos deparamos com a opinião de Jolif (1970, p. 191), anteriormente exposta, de que à antropologia não consiste a tarefa de buscar um conceito único para o homem. De acordo com o autor, “pela diferenciação percebemos, assim, por que a compreensão do homem - realizável através de categorias facilmente enumeráveis e cujo conteúdo pode ser totalmente elucidado – representa, porém, uma tarefa indefinida: o objeto da compreensão desemboca em múltiplas direções, resistindo francamente a qualquer descrição unilateral”. Em outras palavras, a multiplicidade de objetos que vivenciamos nos permite descobrir um grande desdobramento de significações, impossibilitando de sermos estagnados ou reduzidos a uma simples definição.

Na relação que se estabelece entre o eu e a alteridade, a diferenciação pode ser analisada de duas formas. A primeira é subjetiva, parte da própria estrutura interna do sujeito que se relaciona com os objetos do mundo, capacitando-o a projetar suas experiências e a compreendê-las como suas.

A outra forma segue, contrariamente, do exterior para o interior, ou seja, é objetiva. Para Jolif (1970, p. 192), “partindo de uma objetividade diferenciada, de um mundo que na verdade é múltiplo, atingimos a subjetividade, compreendendo que ela só se adapta aos seus objetos – simultâneos seus e diversos – em se submetendo a uma real diferenciação”. Esta categoria nos permite refletir sobre o homem tanto de forma subjetiva, como objetivamente. Depende especificamente da intenção da nossa análise, pois o ser humano, através da diferenciação, pode ser descrito, reciprocamente, como a passagem do eu à alteridade, bem como da alteridade para o eu.

É a diferenciação que nos permite pensar as manifestações humanas como unidade que se apresenta na pluralidade. Todas as formas diferenciadas sob as quais o homem se expressa, ele sempre se apresenta por inteiro; ou seja, é ele que se manifesta, se diferencia na multiplicidade das suas vivências. Referindo-se a esta perspectiva, Jolif (1970, p. 205) afirma que, “o ser humano não desabrocha totalmente em nenhuma forma de sua experiência, mas está por inteiro presente em cada uma delas”. Podemos então afirmar que o homem não pode ser limitado ou simplificado a uma condição que apresenta em um determinado momento. As possibilidades das experiências humanas não se reduzem a um horizonte definido, uma vez que

estamos imersos em uma multiplicidade de novas vivências possíveis, que se modificam constantemente.

1.3 A origem etimológica e histórica da concepção antropológica de pessoa

O termo “pessoa” tem sua origem etimológica do latim, *persona*, que se referia à máscara usada no teatro pelos atores. Neste sentido, é possível afirmar que este termo designava uma identidade única, o papel que deveria ser desempenhado, isto é, uma personificação do ator. Enquanto atores, no palco da vida, temos características em comum, como a necessidade de desenvolver um roteiro a partir das nossas escolhas, nosso livre arbítrio, característica universal da nossa condição humana. No entanto, trazemos uma marca individual, singular, a máscara, que denota nossas particularidades e originalmente nos distingue dos demais.

Para alguns historiadores o conceito de pessoa não era conhecido pelos gregos. Segundo Rabuske (1981, p. 198), esta afirmação não é correta, uma vez que “onde o homem descobriu a sua diferença face às coisas e os animais, onde reflete sobre o fato de que somente ele pode dizer ‘eu’, lá o conceito de pessoa já está presente”. Isto é, na medida que tomou consciência da sua identidade, distinguindo-se dos demais objetos e formas de vida da natureza, percebe-se como pessoa, mesmo que neste período não houvesse outro termo, além de homem, para designá-lo.

Podemos afirmar que Vaz (1992, p. 219) também se posiciona da mesma forma, quando afirma que “é possível fazer proceder do conceito socrático de *psyche* uma das linhas teóricas que iriam um dia conduzir ao conceito de pessoa”. O conceito de *psyche*, introduzido na tradição filosófica por Sócrates, foi tratado por Platão e Aristóteles como uma noção mais abrangente, no sentido de uma metafísica do espírito. Com isso, o homem é tomado como “participação no ser”.

Esta idéia foi retomada pelos neoplatônicos, assumindo duas noções diferentes, uma teológica e outra antropológica. A primeira se refere à distinção presente na filosofia antiga entre essência e existência. Enquanto a essência é tomada como “objeto do logos”, do conhecimento puro, a existência é vista como o espaço onde o homem deve cumprir seu destino, preso ao mundo sensível. A superação desta ruptura seria possível se o mesmo abdicasse do contingente e o mundano, buscando a sua perfeição no contemplar de uma realidade que transcenda este imediatismo. Para Vaz (1992, p. 219), o conceito de pessoa não estava explícito no pensamento antigo porque este “só poderá surgir quando for assegurada, no próprio plano da contingência e do seu vir-a-ser, a inteligibilidade intrínseca da existência”. Este sentido teológico de homem, dado pela filosofia clássica como “participação no ser”, antecipa alguns elementos presentes no conceito de pessoa do pensamento cristão.

A noção antropológica traz consigo a idéia de moralidade, relacionada com as decisões que os indivíduos devem tomar de acordo com as leis. Encontramos estes pressupostos no Estoicismo, que proclamava a necessidade do homem ser governado por preceitos

morais rígidos. De acordo com Rabuske (1981, p. 198), “os estóicos acentuam a significação da decisão individual e a necessidade de o ser racional agir segundo as leis do todo – portanto, liberdade e norma”. Temos assim uma concepção de homem em uma relação direta com a ética, responsável pelos seus atos. A noção de pessoa que inicialmente se estabelece é o sujeito que, apesar de ter deveres, também tem direitos. Portanto, os indivíduos que não apresentavam as condições necessárias para deliberar sobre seus atos, seja por falta de liberdade (escravos) ou por não agirem de forma racional (deficientes ou doentes mentais), não eram considerados pessoas.

O pensamento medieval, por suas características cristãs, foi decisivo para a implementação e desenvolvimento do conceito de pessoa. Como foi apresentado anteriormente, o termo *persona* é oriundo da linguagem teatral, e posteriormente, com o estoicismo, passa para o discurso jurídico, referindo-se ao indivíduo detentor de moral e direitos. A partir da teologia cristã, este termo, de acordo com Vaz (1992, p. 220),

passará a significar a totalidade do sujeito na sua mais radical originalidade ou na própria raiz do seu ser que é, incomunicável e irrepresentável. É essa inversão de significação que irá incidir sobre os termos clássicos de *ousía* (essência) e de *hypóstasis* (subsistência), enraizando-os no terreno da inteligibilidade da existência, o que implica a analogicidade do conceito de pessoa que então se forma, mostrando-o predicável primeiramente de Deus enquanto Absoluto de existência, livre criador dos existentes finitos e unindo em si *ousía* e *hypóstasis* no paradoxo da relação subsistente; predicável em segundo lugar da pessoa humana como *analogatum inferius*, na qual a universalidade da

ousía (essência) se singulariza na incomunicabilidade da *hypóstasis* (existência), vindo a inteligibilidade a comunicar-se intrinsecamente ao existir do sujeito finito.

Como é possível perceber, o conceito de pessoa, a partir dos pressupostos teológicos, recebe uma significação metafísica, como uma tentativa de superar a dicotomia, presente na filosofia antiga, entre essência e existência, transformando o homem (existência) em imagem e semelhança de um ser supremo (essência). A fé será o elo entre estas duas instâncias, possibilitando acreditar em uma comunicação entre a universalidade e a singularidade, uma vez que é pela pessoa que Deus se revela e expressa sua inteligibilidade. O homem não estará mais submerso numa condição de contingente, condenado a realizar um destino, mas estará atrelado aos propósitos de salvação de uma essência absoluta, transcendendo a sua imanência e o acaso.

No pensamento moderno, a idéia de subjetividade, de um sujeito autônomo, surge com o objetivo de superar, tanto o abandono da existência humana à contingência de um destino, como à dependência de uma vontade criadora. A noção de identidade, capacidade de refletir, de decidir, possuir uma autoconsciência apontam para uma noção mais psicológica de pessoa.

A ruptura com o pensamento antigo e medieval ocorre quando a filosofia moderna confere ao homem o status de sujeito e se propõe, segundo Vaz (1992, p. 221), “elevá-lo à dignidade de causa e razão da própria existência inteligível ou do seu ser racional”. Na medida em que não há mais uma dependência teológica, acarretará ao homem,

como pessoa, a tarefa de construir e estruturar sua existência, assim como dar um sentido para mundo em que está inserido. Nas palavras de Vaz (1992, p. 221), “cabe-lhe, em suma, a tarefa verdadeiramente titânica de recriar um mundo de contingências e de aparente sem-razão, transformando-o num mundo cujas estruturas racionais sejam homólogas às razões e aos fins do sujeito”.

Este novo olhar sobre o homem, compreendendo-o como “um fim em si mesmo”, como proclamou Kant, impulsionou e ampliou os debates a cerca dos problemas éticos, filosóficos, ideológicos, políticos. Uma vez que não havia um destino para ser cumprido, nem um ser supremo que ditasse as normas morais, os fundamentos éticos, como a noção de bem e de mal, os valores que deveriam permear o existir humano precisaram ser reestruturados.

Para Vaz (1992, p. 194),

nunca a pessoa humana fora celebrada com acentos mais elevados do que quando Kant a proclamou, numa das fórmulas do imperativo categórico, como fim absoluto, jamais portanto utilizável simplesmente como meio, e do que quando fez da pessoa concretamente existente, sujeito da lei, objeto daquele sentimento que é único a possuímos a *priori* e que, tendo como sede a razão pura prática e por objeto da lei, estende-se ao sujeito da lei desde que se mostre como exemplar da lei cumprida: o respeito. O respeito se dirige, assim à dignidade da pessoa, ao seu valor intrínseco ou absoluto, irreduzível ao valor relativo das coisas ou ao seu ‘preço’.

Os reflexos deste momento histórico e filosófico podem ser percebidos ainda hoje. Apesar de tratarmos a categoria de pessoa, nos

dias atuais, numa dimensão que envolve alteridade, bem como as relações intersubjetivas, a idéia de autonomia e respeito à subjetividade continua prevalecendo. Mesmo que para Kant a concepção de pessoa, como princípio de autonomia, estivesse atrelada a fundamentos éticos, no decorrer do processo histórico, ela foi sendo estendida para a esfera da cultura, da política, da educação, entre outros.

A partir dos argumentos que foram apresentado no item anterior, em que a antropologia se propõe a tratar de forma universal e categorial as questões filosóficas que envolvem o existir humano, ela também contribuiu para delimitar o elemento mais particular de todo homem. A sua especificidade é a característica mais singular que o diferencia dos demais seres que o circundam: que é o de ser uma pessoa.

Embora este conceito tenha na sua origem histórica uma compreensão ou um sentido relacionado com aspectos metafísicos e teológicos, contemporaneamente não se busca uma definição última para “pessoa”. De acordo com Vaz (1992, p. 213), “uma ciência da pessoa no sentido estrito mostra-se inexecutável, pois à pessoa não pode ser aplicado nenhum conceito operacional, construído segundo um modelo que submetta o objeto a regras de experimentação a partir das quais se obtenham resultados indefinidamente repetíveis”. Isto se deve, principalmente, porque constituímos e vivenciamos nossas experiências de forma única e particular. Ao projetarmos o nosso existir, a partir das escolhas que fazemos, construímos o nosso ponto central ou eixo estrutural que nos sustenta, isto é, “eu sou”, sendo que

esta experiência não pode ser transformada em algo objetivo ou em um dado mensurável.

Encontramos em Coreth (1973) uma apreciação muito aproximada com a de Vaz (1992), quando o mesmo afirma que o “meu eu” se configura como o cerne do mundo pessoal de cada um, por meio do qual compreendemos e damos sentido aos objetos e fatos que experienciamos. Sendo assim, toda a nossa experiência é orientada a partir deste centro.

Quando nos deparamos com a indagação “o que é uma pessoa?” tomamos como referência o autoconhecimento pessoal. Na medida em que partimos da nossa auto-reflexão para entender e conhecer o mundo que nos cerca, nos colocamos como o centro ordenador. No entanto, esta atitude não deve ser entendida como uma postura egoísta ou uma tendência humana para o egocentrismo. Tomamos como referência a nossa subjetividade, “eu sou”, elemento único e singular para organizamos e compreendemos a realidade, fazendo desta experiência um fenômeno original e particular.

Segundo Coreth (1973), o homem, de um modo geral, pode ser definido pela sua conduta, por não viver no imediatismo, mas pela mediação da liberdade, que designa o seu ser e constitui seu mundo humano. No entanto, cada um de nós se compreende e se sente como único, singular e particular. Esta particularidade de cada pessoa, a forma individual de apreender o mundo, é o que distingue e ao mesmo tempo aproxima os homens.

Mesmo imersos na comunidade humana e orientados por ela, como pessoa nos distanciamos, por sermos peculiares e únicos em

relação aos outros. Essa existência singular e única, que configura cada pessoa, é de inteira responsabilidade dela, uma vez que cada um está à mercê de si mesmo de forma insubstituível e inevitável.

A pessoa, de acordo com Mondin (1977, p. 297) pode ser concebida a partir de quatro características básicas; ou seja, “é um indivíduo dotado de autonomia quanto ao ser, de autoconsciência, de comunicação e de autotranscendência”. Para o referido autor, o último elemento é o que melhor caracteriza o homem enquanto pessoa, porque é pela autotranscendência que ele vai procurar um sentido para os fenômenos que o instigam, buscando novos desafios.

Para Vaz (1992, p. 215), existe uma diferença mais elaborada entre a compreensão de pessoa e indivíduo. Apesar de salientar que uma distinção não quer dizer necessariamente uma separação ou ruptura, o autor afirma que “a pessoa é o indivíduo considerado na sua unidade mais profunda, e o indivíduo é a pessoa na sua participação à multiplicidade e temporalidade do mundo material”.

Como indivíduo, o homem está sujeito às leis da natureza, uma vez que se manifesta como elemento do gênero humano, possibilitando que a sua conduta seja observada e analisada dentro de um contexto científico. Diferentemente, à categoria de pessoa, não podemos deferir nenhum conceito empírico, pois de acordo com Vaz (1992, p. 215), ela “é única na sua originalidade, e irreduzível a um denominador comum classificatório ou a simples indivíduo de uma espécie”. Neste sentido, somente pelo campo epistemológico da antropologia filosófica é que poderemos compreender no que consiste esta categoria.

CAPÍTULO II

NOÇÕES GERAIS A RESPEITO DA TOLERÂNCIA

*“A tolerância torna a diferença possível,
a diferença torna a tolerância necessária”.*
(Michael Walzer, Da Tolerância)

Neste capítulo apresentaremos os aspectos históricos e conceituais que possibilitaram a construção da concepção de tolerância, que permeiam as discussões atuais, sobre a necessidade de implementar uma sociedade com base no “respeito à diferença”.

2.1 A origem do termo Tolerância

A idéia de tolerância, como respeito à diferença, aparece em meados do século XVI. Ela é utilizada publicamente pela primeira vez em 1562, no “Edito de tolerância”, que defendia a liberdade de culto religioso aos protestantes. As lutas religiosas que começaram a ser travadas, causa e, ao mesmo tempo consequência, da reforma protestante, fizeram com que alguns pensadores da época defendessem a liberdade de credo. As perseguições religiosas, principalmente no decorrer do século XVII até o século XVIII, levaram estes teóricos a se posicionarem a favor da tolerância em relação à escolha da religião das pessoas.

O principal argumento era de que a escolha por uma determinada religião seria proveniente da consciência individual e que nenhuma

repressão poderia modificar a crença. Com isso, a única possibilidade de aplacar os confrontos entre as diferenças de culto, era tolerar esta atitude. Não seria pelo emprego da força ou pela ameaça que modificaria a inclinação de alguém por algum credo. Seria necessário então, assumir uma atitude tolerante em relação à escolha por uma doutrina religiosa.

De acordo com Canto-Sperber (2000, p. 90), na *Epistola de tolerantia*, Locke¹⁴ procura, através de um discurso persuasivo, mostrar que a perseguição não é eficiente. O argumento de Locke era de que “o poder público só pode impor os comportamentos voluntários, e que as crenças religiosas não são voluntárias; por conseguinte, o poder público não dispõe dos meios para atingir as consciências”. Na verdade, todos aqueles que defendiam a liberdade religiosa, não estavam preocupados em demonstrar os aspectos positivos do pluralismo ou fundamentar na tolerância como um valor moral, mas apontar para a irracionalidade que pontuava as perseguições por causa de uma crença diferente nesse período.

Algumas das premissas básicas de uma sociedade democrática, como o respeito às opiniões particulares e a liberdade de consciência, surgiram nessa época. Em outras palavras, o intolerável está relacionado com a exclusão da liberdade, dos interesses e dos direitos de outra pessoa. Este critério, de acordo Canto-Sperber, está presente na obra *Sobre a liberdade*, de John Stuart Mill¹⁵. Para Mill, a liberdade pode ser vista sob três aspectos: a liberdade de pensar, que deve ser absoluta sobre todos os assuntos, a liberdade de expressarmos

¹⁴ Locke (1632 – 1704)

¹⁵ John Stuart Mill (1806 – 1873)

nosso pensamento e de tornar pública nossas opiniões e a liberdade de viver como bem entendemos. No entanto, estas três maneiras diferentes de expressão da liberdade não podem interferir na outra; isto é, o exercício da minha liberdade não deve ferir a do outro.

Segundo Wismann (2000, p. 98), o uso do termo “tolerância” como condescendência surgiu de uma tradução que Lutero fez do termo alemão *Tolerantia*, presente na obra de Santo Agostinho. Lutero passou a usar esta palavra com o significado de “paciência caridosa, de sofrimento ditado pelo amor divino”. Infelizmente, grande parte das pessoas, nos dias atuais, confunde o verbo “tolerar” com fazer uso de sua paciência, dar uma “segunda chance”.

No entanto, se pensarmos em um conceito de tolerância como possibilidade de fundamentar um modelo de educação justo e igualitário, que não excluísse ninguém, não poderia ter o sentido apontado por Lutero, mas o significado que lhe foi concedido na sua origem. A definição dada por Chelikani (1999, p. 23-24) parece agregar estes elementos quando ele diz que tolerância “consiste em aceitar a diferença, vendo nela uma fonte de enriquecimento”, bem como “a capacidade ou o gesto de voltar-se para uma realidade diferente de sua própria maneira de ser, de agir ou de pensar”. Gostaríamos de apontar para a diferença entre o verbo “aceitar” e “respeitar”. Discordamos com o autor, a tolerância não deve ser apenas a aceitação de algo, a simples conformação ou sujeição. Estaríamos incorrendo no risco de nos tornar assistencialistas novamente, “acolhendo” ao nosso meio social, cultural ou educacional o “diferente”.

Respeitar é reconhecer, é ter consideração pelo outro, não lhe causando qualquer prejuízo, seja moral ou físico. Mas, se “tolerar é respeitar a diferença”, em que consiste esta diferença? Alguns são iguais entre si e outros divergem destes? Então, temos os “normais”, que possuem o traço da igualdade, e os “patológicos”, que se diferenciam dos primeiros? Não estaremos novamente sendo preconceituosos defendendo este princípio da tolerância?

Acreditamos que o único embasamento possível para a tolerância esteja no que há de mais original no ser humano, a categoria que o diferencia e singulariza em relação aos demais, que é o de ser uma pessoa. Respeitar o outro como pessoa, na sua diferença mais fundamental, poderia se constituir o princípio universal da tolerância.

2.2 A tolerância e a inclusão

Na verdade, podemos dizer que é pertinente que tenhamos sentimentos de autopreservação, nos afastando, num primeiro momento, daquilo que não conhecemos e que nos suscita medo e estranheza. Sendo assim, podemos dizer que a intolerância está relacionada com a ignorância, a falta de informação e conhecimento.

Ela está presente quando não acreditamos que o outro possa desenvolver determinadas potencialidades ou agir de forma autônoma, diferente do nosso modo de proceder. Quando não respeitamos sua individualidade e tentamos convencê-lo que a verdade é um atributo exclusivo do nosso discurso. E o mais grave, possivelmente, resida no fato de se não conseguirmos persuadi-lo a modificar sua atitude,

categorizamos sua inadaptação.

Somente a partir da idéia de tolerância, baseada, segundo Cotler (2000, p. 69), no princípio da não-discriminação e da “negação de toda distinção, exclusão, restrição, preferência, omissão e a qualquer outro tratamento injusto, fundamentado na diferença”, poderíamos pensar numa educação efetivamente inclusiva.

A tolerância, entendida como o respeito à diferença, é um dos princípios presentes nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, aprovada em 03/07/2003. Neste Parecer Nº 17/2001, elaborado a partir de pressupostos presentes na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), bem como na Declaração de Salamanca (1994), estão presentes as prescrições legais que fundamentam a inclusão escolar. Entre os princípios que regem o referido documento está a “preservação da dignidade humana”, que defende o fim da discriminação de qualquer natureza, assim como os sentimentos de “piedade” e de compaixão em relação aos alunos incluídos. Também é ressaltada a importância de não haver rejeição no ambiente escolar, mas o acolhimento e o respeito à pluralidade.

Neste sentido, uma conduta tolerante no espaço escolar, onde a presença da diversidade for respeitada e vista como elemento capaz de contribuir para o crescimento pessoal e social dos indivíduos representará a efetivação do processo de educação inclusiva. O professor, na sua práxis pedagógica, adequaria as atividades às diferenças dos alunos, adaptando o currículo, diversificando os meios de ensino e flexibilizando as formas de avaliação.

Com isso, atenuaríamos o problema do fracasso escolar, bem

como possibilitaríamos que os alunos incluídos dispusessem das condições ideais para a aprendizagem. Para concretizar este objetivo, teríamos que formar professores tolerantes, interessados em desenvolver as potencialidades individuais de cada educando, respeitando-o como pessoa. Este objetivo deveria ser almejado tanto nos cursos de formação inicial, como ser discutido e refletido em encontros que possibilitassem uma formação continuada para aqueles docentes que estão atuando na educação há mais tempo.

A tolerância é uma virtude individual, que se desenvolve no momento em que somos capazes de assumir uma opinião, defendê-la e, essencialmente, respeitar as convicções e o modo de agir do outro; ou seja, se respeitássemos a pluralidade e o dinamismo, inerente à própria humanidade, aceitaríamos o divergente como coerente e parte fundamental na implantação de uma educação “de qualidade para todos”, bem como para composição de uma sociedade mais justa.

CAPÍTULO III

INCLUSÃO ESCOLAR HOJE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*“Assim o fundamental é ultrapassar a deficiência, a limitação e a desvantagem para encontrar apenas uma **pessoa** permitindo-lhe uma vida digna e respeitando a sua irrestrita capacidade educativa”.*

Maria Teresa Eglér Mantoan.

3.1 O aluno incluído: a transição do conceito de deficiência para portador de necessidades educacionais especiais

O preconceito em relação à diferença, principalmente a postura intolerante no que se refere à deficiência mental, tem sua origem na Idade Antiga. Segundo Pessotti (1984), a sociedade espartana, que possuía uma cultura estruturada a partir do culto ao corpo, reconhecia como justificável o extermínio de pessoas que não se enquadrassem ao modelo de normalidade vigente, uma vez que não admitia sua condição humana. A ingerência do Estado na vida privada dos indivíduos, tanto na cultura grega como na romana, era muito abrangente e reservava para si o direito de obrigar os pais matar os filhos que apresentassem alguma deformidade.

A própria filosofia nos apresenta uma alegação que justifica o confinamento e até da morte de pessoas não “bem formadas”. Amaral (1995) destaca passagens de alguns livros, entre eles o III, V e VII, da

“A República” de Platão, onde o mesmo defende a exclusão do convívio social e o abandono à morte de cidadãos defeituosos. Da mesma forma, Aristóteles na “política” junta-se a esta teoria platônica à respeito destes “desgraçados” e argumenta que deveria existir uma legislação que não permitisse alimentá-los.

Com a propagação do cristianismo, este tratamento em que prevalecia o abandono e a morte, dispensado aos deficientes, foi atenuado e sua sobrevivência era garantida pela caridade. Eles não eram mais abandonados ou eliminados pela “exposição”, porque passaram a ser considerados “filhos de Deus”, agraciados com uma alma e, conseqüentemente, alcançaram o status de humanos.

No entanto, Amaral (1995) chama atenção para o ponto de vista difundido pela Bíblia Sagrada, onde encontramos no antigo testamento, no livro de Levítico, um “aviso” de Deus para seus “interlocutores” que qualquer portador de deformidade, pertencente à linhagem dos patriarcas, não deveria entrar nos lugares sagrados nem fazer oferendas. Da mesma forma, os animais ofertados também não deveriam apresentar defeitos.

Esta nova categorização teológica, difundida a partir da era cristã, onde a causa do seu infortúnio é vista como atributo da vontade divina e, possivelmente, para expiar os pecados cometidos pelos seus antepassados, principia um novo tipo de rejeição, entre eles o isolamento e a segregação. Com esta prática, a família livrava-se do inconveniente estigma social e religioso, bem como o dispêndio de sustentar um inútil.¹⁶

¹⁶ Na verdade, este tipo de atitude familiar ainda pode ser observado nos dias atuais, dissimulados em discursos como “esta é a cruz que recebi para carregar”, “foi a vontade de Deus” ou mesmo em

O fanatismo imposto pela Santa Inquisição católica foi responsável pela morte de muitas pessoas com deficiência, consideradas possuídas pelo demônio, por apresentarem comportamentos fora dos padrões aceitáveis para verdadeiros cristãos. De acordo com Fonseca (1987, p. 10), durante a Idade Média “a perspectiva da deficiência andou ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas”. Os inquisidores justificavam seus atos na idéia de que o sujeito desprovido de razão, sem o claro discernimento do bem e do mal, merecia morrer para purificar-se da marca da maldade.

A reforma protestante também deixou seu legado de crueldade em relação à diferença. A caça as bruxas, que eram acusadas de ter um pacto com o demônio, foi comandada por importantes representantes do protestantismo. A austeridade ética dos luteranos, de acordo com Pessotti (1984, p. 12), defende o castigo para “quem é objeto da cólera justiceira e justa de Deus ou, pior ainda, presa do satanás”. É possível deduzir que os deficientes ou doentes mentais estavam incluídos entre os que mereciam ser expurgados pela punição física.

A visão da deficiência como consequência teológica ou moral, relacionada a superstições sociais ou religiosas, começou a ser questionada a partir do século XVI, com o trabalho de dois alquimistas, Paracelso¹⁷ e Cardano¹⁸. Apesar deste novo enfoque conter alguns aspectos metafísicos, a idéia de uma causa orgânica, relacionada à área médica, passa a ser cogitada como a possível

atitudes extremas de exclusão do convívio os membros da família que julgam inadequados.

¹⁷ Paracelso (1493 – 1541)

¹⁸ Cardano (1501 – 1576)

origem dos comportamentos desviantes que algumas pessoas apresentavam. No entanto, somente no século seguinte, a partir do empirismo de John Locke, a deficiência será objeto uma especulação pedagógica.

Segundo o empirismo, não existem idéias inatas no homem, uma vez que elas dependem da experiência. Para os empiristas, nascemos como uma “tabula rasa” ou “lousa vazia” que serão preenchidas por intermédio das nossas vivências. Com isso, a razão deixa de ser o único acesso do homem ao conhecimento, sendo que também pode ocorrer pelos sentidos, da relação do sujeito com o meio. A deficiência é tomada como a falta ou precariedade de impressões sensoriais, condição fundamental para a construção do conhecimento e deixa de ser vista como uma incapacidade inata do indivíduo desprovido de razão.

Esta teoria não foi muito difundida e assimilada na época e os abrigos para deficientes continuaram a cumprir sua função assistencialista e de isolamento.

Segundo Pessotti (1984), somente no século XIX, com o trabalho pioneiro e metódico de Jean Itard¹⁹, baseado na teoria do conhecimento empirista, é que os portadores de deficiência foram considerados passíveis de serem educados. Itard era médico e pesquisava na área da fala e da audição, onde se sobressaiu pelos avanços que suas descobertas possibilitaram, principalmente enquanto esteve na chefia do Instituto Imperial dos surdos-mudos. Seu prestígio deu-se também, em grande parte, pelo trabalho que desenvolveu com

¹⁹ Jean Itard (1774 – 1838)

Victor, o Selvagem de Aveyron, um menino que foi encontrado vivendo com animais na floresta.

Apesar deste suposto progresso histórico, o século XX iniciou com o diagnóstico médico sendo fator preponderante na abordagem da deficiência.

Em meados dos anos 1960 aparecem as primeiras referências à expressão “portador de necessidades educacionais especiais”²⁰, sendo que o mesmo foi popularizado pelo informe Warnock²¹, publicado em 1978. Este conceito apontou para a imprescindível modificação da estrutura educacional vigente, com a reformulação do currículo escolar e dos cursos voltados para a formação de profissionais que atuam na área da educação, impulsionando os movimentos de inclusão.

De acordo com Marchesi & Martín, o aluno portador de necessidades educacionais especiais é aquele que precisa de um acompanhamento pedagógico mais individualizado, com diferentes estratégias educacionais, pois durante seu processo de aprendizagem escolar demonstrou possuir algum problema, não acompanhando as atividades como os demais estudantes. Nas palavras de Carvalho (1998, p. 105), “necessidades especiais podem ser consideradas como as exigências de um indivíduo, em decorrência da falta ou da privação

²⁰Essa designação, “necessidades educacionais especiais”, refere-se ao aluno que, segundo Marchesi & Martín (1995, p. 11), “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”. No presente trabalho, optamos por substituir esta expressão por “aluno com necessidades educacionais especiais”.

²¹ De acordo com Carvalho (1998, p. 122), o Secretário de Educação do Reino Unido, em 1974, requisitou à uma comissão de especialistas um estudo sobre a situação da educação especial daquele país. Esta comissão foi presidida por Mary Warnock e os resultados desta pesquisa foram publicados em 1978 como “Informe Warnock”, provocando mudanças tanto nos sistemas educacionais, como na própria concepção de educação especial.

das condições orgânicas ou psicológicas, estruturais ou funcionais, que se manifestam no cotidiano”. A partir desta definição, muda-se o olhar sobre a deficiência, até então relacionado à incapacidade para realizar algo, enfatizando a responsabilidade da escola em oferecer uma resposta para as necessidades educacionais individuais e específicas de cada aluno, oferecendo recursos pedagógicos diferenciados.

As mudanças nas perspectivas educacionais e conceituais não pretendem negar os problemas específicos relacionados ao desenvolvimento dos alunos. Entretanto, transfere a responsabilidade de atender às dificuldades especiais dos indivíduos para a escola, bem como modifica a aceção que vigorou até a metade do século XX em relação à deficiência.

A definição mais usada para a deficiência estava relacionada com a diminuição, falta ou carência, que incluíam as características de inatismo e estabilidade ao longo da vida do indivíduo. Suas causas eram apontadas como fundamentalmente orgânicas, se manifestavam no início do desenvolvimento e possuíam poucas possibilidades de modificar-se posteriormente.

Esta concepção limítrofe impulsionou um grande número de teorias, cujo objetivo era categorizar e rotular os distúrbios detectados. Na medida em que diferentes áreas de pesquisa começaram a interessar-se pelo assunto, estas categorias foram sendo modificadas, ampliadas e especializadas. No entanto, manteve-se a idéia de que a deficiência era um problema inerente à criança, com poucas probabilidades de intervenção. Esta perspectiva, na verdade, encobria

uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava a aprendizagem.

Duas reações surgiram a partir desta visão determinista. A primeira, fundamentada na psicologia, procurou detectar e medir os diferentes estágios e níveis do “atraso mental”, influenciada pelos testes de QI²². A outra, buscou atender a demanda dos indivíduos rotulados como deficientes pelos baixos escores nestes testes, organizando um atendimento educacional diferente e separado do regular, em escolas e salas de atendimentos especializados.

O termo “deficiência mental”, presente no vocabulário do nosso cotidiano, é uma designação para distintos fenômenos complexos, relacionados a causas diferentes, nas quais a inteligência constitui-se o denominador comum, sendo considerada inadequada ou desenvolvida de forma insuficiente. Este termo, ao longo da história, já recebeu diferentes denominações, entre elas oligofrenia, retardo mental, debilidade mental.

A Organização Mundial da Saúde, com o objetivo de estabelecer parâmetros ou níveis de classificação, segundo Anderson (in Assumpção, 1991, p. 15), apresenta a seguinte diferenciação:

Deficiência: diz respeito a uma anomalia de estrutura ou anomalia de aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, independente de sua causa, tratando-se, em princípio, de uma perturbação de

²² Quociente de inteligência. Este teste foi criado por Alfred Binet no início do século XX, com o objetivo de solucionar o problema de superlotação das escolas públicas em Paris. Segundo Mussen & Conger & Kagan (1977, p. 277), “os responsáveis decidiram então, que necessitavam de algum meio prático para identificar os mentalmente retardados, de forma que pudessem ser removidos das classes regulares”. Podemos dizer que ele foi inventado para sanar uma deficiência de ordem prática e não teórica.

tipo orgânico;

Incapacidade: refere-se às conseqüências de uma deficiência no âmbito funcional e da atividade do indivíduo, representando, desse modo, uma perturbação no plano pessoal;

Handicap: refere-se às limitações experimentais pelo indivíduo em virtude da deficiência e da incapacidade, refletindo-se, portanto, nas relações do indivíduo com o meio, bem como em sua adaptação ao mesmo”.

Através desta delimitação, a deficiência deixa de ser apenas uma moléstia orgânica, envolvendo também aspectos pessoais e dificuldades de adaptação social, apontando para outras dimensões do indivíduo, como as biológicas, psicológicas e sociais.

Algumas das questões acima mencionadas estão presentes na definição de Retardo mental da AAMR (*American Association on Mental Retardation*) de 1992.

Retardo mental refere-se a limitações substanciais no desempenho atual. Caracteriza-se por um desempenho intelectual abaixo da média, existindo concomitantemente com outras limitações em duas ou mais das seguintes áreas de comportamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, habilidades domésticas, competência social, desempenho na comunidade, auto-suficiência, saúde e segurança pessoal, desempenho acadêmico mínimo, lazer e trabalho. O retardo mental manifesta-se antes dos 18 anos.

Este conceito modificou a perspectiva de abordagem da deficiência mental. Além da designação “limitações substanciais”, que

reduz o escore de classificação patológica, o “desempenho atual” aponta para a possibilidade de mudanças, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades.

Mantoan destaca os aspectos negativos da tendência de classificar e categorizar os indivíduos, fazendo uma distinção entre um sujeito ser ou estar deficiente. Esta diferença se estabelece a partir de questões relacionadas às causas que originaram a condição de portador de deficiência, podendo ser “real” ou “circunstancial”. A primeira diz respeito a uma disfunção orgânica, de causa endógena, sumariamente diagnosticada como lesão e, posteriormente, como inadaptação, impossibilidade, dependência. A outra, a circunstancial, é atribuída a fatores externos, determinados por aspectos exógenos, onde os fatores sociais são predominantes. Segundo Mantoan (1997, p. 17), “no caso do handicap orgânico, configura-se um estado definitivo, em que o sujeito é, de fato, deficiente. No outro, trata-se de uma situação criada pela interação entre incapacidades físicas e/ou mental e os obstáculos que o social interpõe entre o sujeito e o meio”.

A diferença proposta por Mantoan (1997) acima referida, pode ser vislumbrada nos conceitos de “deficiência primária” e “deficiência secundária” tratados por Amaral (1984). A “deficiência primária” estava relacionada com fatores intrínsecos, que acarretam o impedimento de desenvolver uma função apropriadamente, limitando o campo de ação do sujeito. Ela está relacionada com a estrutura interna do indivíduo.

A “deficiência secundária”, “é aquela não inerente necessariamente à diferença em si, mas ligada também à leitura social

que é feita dessa diferença” (p. 17). São os fatores extrínsecos que a determinam, arraigados nos preconceitos e estigmas, que na maioria das vezes causam mais prejuízos para quem é rotulado que a própria deficiência em si.

O indivíduo portador de necessidades educativas especiais possui as carências básicas de qualquer outro ser humano. Entretanto, suas necessidades específicas podem ser mais peculiares em algumas áreas. É importante que pais e professores fiquem atentos aos aspectos relacionados à integração social efetiva, disciplina, segurança, aos sentimentos excessivos de culpa e medo e, principalmente, a formação da sua auto-estima e autoconfiança. A construção de um conceito saudável de si mesmo e a confiança nas suas capacidades surgirá, segundo Fleming (1988, p. 25), “se a criança tiver seu desenvolvimento encaminhado corretamente, isto é, da dependência para uma independência cada vez maior”.

3.2 A educação especial e o projeto de integração/inclusão

A história da educação especial está mesclada com a própria concepção de deficiente mental. Enquanto vigorou o modelo médico-clínico, o objetivo das instituições especializadas era reabilitar, tornar estes indivíduos mais “normais” possíveis, facilitando seu acesso para uma plena socialização.

Parece oportuno apresentar uma breve discussão a respeito do que caracteriza a “normalidade”, quem determina a “normalização”, o que significa não ser “normal”. Abordaremos esta análise a partir da

perspectiva de três autores, Goffman, Foucault e Amaral. O normal, para Goffman (1988), é o indivíduo que não se distancia, de forma negativa, das normas ou referências de comportamento, exigências estéticas, valores engendrados por uma determinada sociedade. Além de não se afastar destas regras estabelecidas, o normal é aquele que, tomando-se como parâmetro, julga, impõe e categoriza o estigma.

De acordo com Goffman (1988, p.15), “construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social”²³. Na medida em que discriminamos e apontamos seus “defeitos”, estamos tentando preservar as normas que confirmem a nossa “normalidade”.

Como norma, Foucault (2001) aponta para um mecanismo de disciplina, fundamentado e legitimado por determinado tipo de poder. A não observância das regras estipuladas pela norma desencadeia a penalidade, que tem como objetivo reduzir as atitudes desviantes e inadequadas ao princípio de normalização. Sua principal função não é excluir ou rejeitar, uma vez que se constitui em uma técnica que traz consigo a idéia de positividade. Seu intuito é intervir e transformar, homogeneizando as ações, a partir do poder normativo.

A educação especial por um longo período, bem como os sistemas escolares de uma forma geral, se estabeleceram como as principais executoras desta técnica, examinando os seus alunos,

²³ Walzer (1999, p. 74) também chama atenção para o fato de que “a intolerância em geral é mais virulenta quando diferenças de cultura, etnia ou raça coincidem com diferenças de classes – quando membros de grupos também são subordinados economicamente”.

comparando-os, verificando suas capacidades durante todo o seu desenvolvimento educacional. Para Foucault (1987, p. 159), “o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’: um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada de poder”. Sendo assim, o exame possibilita a distinção entre o normal e o patológico, bem como a intervenção, por meio da disciplina, quando surgirem ações que não se acomodam à norma.

Esta acomodação à norma ou normalização é ilustrada por Amaral (1994) por meio do mito grego do “Leito de Procrusto”²⁴. De acordo com Brandão (1991, p. 327), “Procrusto, ‘aquele que estica ou reduz’, era um assaltante cruel que vivia na rota que ligava Mégara a Atenas”. Este criminoso possuía uma forma peculiar de torturar suas vítimas, usando como ferramenta duas camas de tamanhos diferentes. O castigo consistia em amputar os membros dos viajantes capturados quando eles sobravam, ou esticá-los quando não completavam a extensão ideal. A mesma analogia pode ser feita em relação à deficiência/diferença, uma vez que, não “se adaptando” aos modelos pré-estabelecidos, recebe o rótulo, é estigmatizado e segregado.

A solução encontrada para “camuflar” o desvio é apresentar o modelo que deve ser copiado e assimilado. Em outras palavras, normalizar, adequando o desviante às normas para transformá-lo em “normal”. Segundo Amaral (1994, p. 44), este esforço em adaptar o divergente às normas, onde “suas diferenças devem ser neutralizadas ao máximo: sua aparência, sua aprendizagem, seu desempenho – tudo

²⁴ Ver referência também em Bianchetti (1998).

isso deve aproximar-se do esteticamente usual, do pedagogicamente tradicional, de uma pauta de comportamento habitual”, constitui-se apenas uma imitação barata de normalidade. Com isso, podemos dizer que o diferente ou deficiente encontra-se em um limbo de indeterminações, já que a sua diferença não é admitida, muito menos respeitada, nem ele poderá ser enquadrado “adequadamente” aos padrões considerados vigentes.

O movimento de integração social e escolar destes indivíduos “diferentes”, especialmente a estruturação dos princípios que norteariam este processo, data do final dos anos 1960 e início de 1970. Estas modificações no aspecto educacional foram impulsionadas também pelas mudanças históricas das sociedades, caracterizadas pelos movimentos de democratização, fundamentadas na garantia dos direitos humanos e no princípio de igualdade. Este princípio de igualdade traduziu-se no objetivo que impulsionou a educação escolar não segregativa, ou seja, “uma educação de qualidade para todos”.

Em Santos (1995), encontramos também a referência às grandes guerras como um dos fatores que motivou a concretização deste movimento sob a forma de um princípio de integração. Em primeiro lugar, o aspecto que impulsionou foi a principal consequência de uma guerra, que é o elevado número de cidadãos que retornavam mutilados fisicamente ou incapacitados. O outro fator está relacionado ao primeiro, uma vez que o breve período de tempo entre os dois conflitos mundiais acarretou a diminuição da mão-de-obra “saudável” para a manutenção das diferentes instâncias econômicas da

sociedade.²⁵

O outro aspecto que impulsionou estas transformações resultou do avanço da ciência, que apontou para a possibilidade de se educar aqueles até então considerados sem condições de atingirem este desenvolvimento. No entanto, este progresso também trouxe consigo as práticas médicas de diagnosticar e categorizar os diferentes tipos de deficiência, com o objetivo de delimitar a terapêutica mais apropriada a cada uma delas.

Convém salientar que, com estas categorizações, a perspectiva em relação à deficiência era mais médica do que educacional, apontando para o desvio ou defeito em um padrão de normalidade, sendo que a causa desta “anormalidade” era intrínseca ao indivíduo, gerando problemas com o rótulo e o estigma e, conseqüentemente, a exclusão.

Apesar deste modelo médico caracterizar a educação especial como segregadora, dentro de instituições, ele contribuiu no sentido de apontar para a possibilidade de se educar estes indivíduos “deficientes”. Os avanços das pesquisas nesta área, que ocorreram desde então, além de questionarem a forma e o uso de categorizações, volta-se também para a análise de fatores ambientais como um dos aspectos a ser considerado e não apenas aqueles intrínsecos à criança.

De acordo com Tonini (2001, p. 24), por volta de 1940 e 1950, o modelo de diagnóstico e avaliação médica, “começou a ser questionado, pois a origem e incurabilidade da deficiência, passaram a ser analisados também pelas influências sociais e culturais, fortalecendo-se no campo da deficiência as posições ambientalistas e

²⁵ Estamos nos referindo à mão-de-obra para a indústria, o comércio, a construção civil.

condutivistas, até então com pouca expressividade diante do paradigma pessoal”.

A partir desta nova forma de conceber o “diferente”, aprofundou-se a reflexão sobre todos aqueles que eram, até então, excluídos, marginalizados ou segregados dos sistemas educacionais regulares. Segundo Carvalho (1998, p. 101), “a questão da diferença entre as pessoas e das desigualdades delas resultantes não se restringe, apenas, às suas características individuais. É bem mais complexa, envolvendo a cultura e as condições em que vivem, segundo as regiões geográficas, países e continentes”. Na tentativa de neutralizar os aspectos culturais e sociais que produzem a exclusão das minorias, buscou-se nos fundamentos do movimento pelos direitos humanos, que reconhece ser necessário a adoção, nos países democráticos, o princípio de “igualdade de oportunidades”.

Para Marchesi & Martín (1995, p. 9-15), as mudanças na educação especial e na própria noção de deficiência contribuíram para impulsionar processo de integração, das quais dez tendências podem ser destacadas. Para melhor expressarmos estas tendências, utilizaremos as próprias palavras dos autores, mas de modo conciso.

1. Uma concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento e da deficiência. A ênfase anterior nos fatores congênitos e constitucionais, (...) deu lugar a uma nova visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno autônomo próprio do aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. (...) O sistema educacional pode, (...) intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias”.

Uma nova perspectiva que dá maior importância aos processos de aprendizagem e às dificuldades encontradas pelos alunos para o seu progresso. (...).

O desenvolvimento de métodos de avaliação, mais centrados nos processos de aprendizagem e nos auxílios necessários do que encontrar os traços próprios de uma das categorias da deficiência. (...).

A existência de um número maior de professores e profissionais especializados, tanto na escola regular como na escola especial, que questionaram as funções de cada um destes sistemas isolados, apontando as limitações de cada um deles. (...).

5. As mudanças produzidas nas escolas normais, que se viram diante da tarefa de ter de ensinar a todos os alunos que a ela chegavam, (...) uma escola que devia ser “abrangente”, ou seja, integradora e não segregadora.

(...) O conceito de “fracasso escolar”, cujas causas, embora pouco precisas, situavam-se prioritariamente em fatores sociais, culturais e educacionais, reavaliou os limites entre a normalidade, o fracasso e a deficiência, (...).

(...). A heterogeneidade de alunos que recebiam²⁶ obrigou a uma definição mais precisa de seus objetivos, de suas funções de suas relações com o sistema educacional regular. (...).

O aumento de experiências positivas de integração contribuiu também para que a avaliação de novas possibilidades educacionais fosse feita a partir de dados concretos. (...).

A existência de uma corrente normalizadora em todos os serviços sociais dos países desenvolvidos. (...).

A maior sensibilidade social ao direito de todos a uma educação fundamentada sobre pressupostos integradores e não segregadores.

Como é possível perceber, todos estes dispositivos impulsionaram o projeto de “uma educação de qualidade para todos”. Neste sentido,

²⁶ Os autores estão se referindo as escolas regulares, que obtinham resultados insatisfatórios em relação a um grande número de seus alunos.

“igualdade de oportunidades” significa que sejam resguardados a todos o direito de ingressar na escola. Este movimento igualitário e universal de direitos humanos coloca em discussão a existência de sistema separado de ensino para os considerados “ineficazes” e “incapazes” de atingir as metas da educação escolar regular. Stainback & Stainback (1999, p. 21), afirmam que “a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”.

A concepção de uma escola inclusiva e para todos foi lentamente sendo elaborada ao longo da história da educação, na qual quatro fases distintas podem ser destacadas. Segundo Bürli (in Beyer, 1998, p. 61), são elas:

I – Fase da exclusão: Há algumas décadas, a maioria dos deficientes eram excluídos do sistema escolar público regular.

II – Fase da separação: Mais tarde, segundo iniciativa dos pais, foram criadas, gradualmente, instituições e escolas para o atendimento escolar das pessoas deficientes (escolarização especial para deficientes).

III – Fase da integração escolar: A partir da consolidação do sistema educacional especial, as desvantagens deste sistema, que foram gradualmente tornando-se conhecidas, produziram um período de crise e busca de alternativas, ao que a integração escolar foi a resposta. Fala-se, paralelamente às definições históricas das deficiências, das crianças com dificuldades escolares e com necessidades educacionais especiais.

IV – Fase da inclusão: Acentua a não exclusão da criança, isto é, desde o início da sua escolarização ela é incluída no sistema educacional regular (escolarização diferencial para todos). Assim, pessoas com diferentes características e

habilidades devem ser acolhidas com naturalidade na escola e também na sociedade de uma maneira geral.

Neste sentido, a educação, frente ao modelo de inclusão, não deve mais tentar identificar no aluno suas deficiências ou inaptações, mas relacionar suas potencialidades, oferecendo-lhe meios para desenvolvê-las ao máximo, em classes de ensino regular. É um processo que pressupõe educar, num mesmo ambiente, crianças ditas “normais” com alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, esse processo requer reciprocidade, dinamismo, mudanças de atitude e respeito às diferenças individuais.

A expressão “necessidades educacionais especiais”, de acordo com Coll e outros pesquisadores (1995), começou a ser utilizada como referência às pessoas portadoras de deficiência, bem como aquelas que apresentavam dificuldades de aprendizagem, em meados dos anos 1960. Entretanto, o conceito só recebeu a devida propagação com a publicação do Informe Warnock, em 1978.

As investigações presididas por Mary Warnock e, suas posteriores conclusões, foram divulgadas inicialmente na Inglaterra. Suas recomendações a respeito de um novo modelo para a educação especial influenciou, tanto a Legislação do Reino Unido (*Education Act*) em 1981, como a Declaração de Salamanca de princípios, política e prática em educação especial (1994)²⁷. O texto da atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de 1996, também apresenta alguns preceitos que

²⁷ Esta declaração apresenta os resultados da “Conferência Mundial de Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, onde estavam representados 88 governos e 25 organizações internacionais.

nortearam os referidos documentos. Esta lei prevê o atendimento de pessoas com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esta proposta, conforme Mantoan (1997), depende de intervenções pedagógicas que respeitem as diferenças sem convertê-las em desigualdades.

A importância das informações contida nestes registros se deve, além da mencionada modificação no conceito de deficiência, a uma concepção diferente de educação, que deixou de ser segregativa para tornar-se inclusiva. No Brasil, estas mudanças não correram impulsionadas por uma efetiva preocupação com os excluídos, mas do receio de sofrer sanções internacionais, principalmente da comunidade europeia, onde os debates sobre direitos humanos e inclusão social estavam bastante difundidos.

Com o movimento de inclusão, onde a “educação é para todos”, algumas barreiras foram eliminadas entre a “educação especial” e a “educação regular”. A partir desta nova forma de conceber a educação, a proposta de inclusão escolar, o sistema educacional deveria ser organizado sob uma nova perspectiva.

O modelo até então vigente, em que os alunos se adaptavam à escola e o ensino centrava-se na figura do professor, precisou ser revisto. A educação não poderia mais objetivar, como pretendia Durkheim, desenvolver nos alunos as aptidões e atitudes elencadas socialmente como válidas e necessárias, isto é, homogeneizar o comportamento a partir de padrões convencionais ou normas pré-concebidas pela sociedade.

De acordo com Foucault (2001, p. 204), a norma pode ser vista

como “regularidade funcional, como princípio de funcionamento adaptado e ajustado; o ‘normal’ a que se oporá o patológico, o mórbido, o desorganizado, a disfunção”. Ou seja, ela vai assumir tanto uma forma de conduta, um “princípio de regularidade”, como vai se contrapor ao diferente, ao “esquisito”, ao “anormal”. O exame será a forma pela qual este poder de normalização poderá controlar os comportamentos desviantes. Esta técnica, por meio de seus rituais, reunirá tanto os aspectos presentes no poder como na experiência, permitindo uma vigilância constante por meio da qualificação, classificação e da punição daqueles que não se enquadram na norma.

No livro *Arqueologia de la escuela* (1991), Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uria apresentam uma importante análise dos conhecimentos, da lógica interna e das regras de constituição que sustentaram as instituições escolares ao longo da história. Para estes autores, a educação escolar no início do século XX estava voltada para a pedagogia correcional, ou seja, para o tratamento das crianças pobres, muitas vezes consideradas delinquentes e anormais. Isso ocorria porque as mesmas eram conceituadas como “pequenos selvagens”, intolerantes, uma vez que ainda possuíam um juízo moral incompleto e uma “razão” ainda imatura, em desenvolvimento. A passagem de “pequeno selvagem” para sujeito “domesticado” ocorria por intermédio da disciplina rígida que a escola deveria imputar.

Esta perspectiva educacional, chamada de tradicional, se contrapõe aos pressupostos que regem a inclusão escolar. A escola precisaria ser renovada e, acima de tudo, deveria dar conta das diferentes características e ritmos de aprendizagem de cada aluno,

num ambiente menos restritivo, comum para todos. Estes aspectos estavam presentes no ideário da Escola Nova²⁸.

Segundo os teóricos que conceberam esta proposta pedagógica, o ensino deveria respeitar o princípio da individualização ou ser adaptado às diferenças de cada indivíduo, bem como oferecer as mesmas oportunidades para todos. Tanto a teoria como a prática dos escolanovistas reconhecia a importância da autoformação do estudante, de acordo com seus interesses e de suas atividades voluntárias. Em outras palavras, o aluno é que deve se tornar o centro das atenções e perspectivas do ensino escolar²⁹.

Na grande maioria dos documentos que dão sustentação teórica e defendem a inclusão, o modelo de educação está centrado no aluno. No entanto, não basta que ele esteja inserido no grupo apenas como forma de contemplar os aspectos legais que lhe garantem este direito, sem uma participação efetiva nas atividades desenvolvidas. A educação inclusiva requer um trabalho conjunto de toda comunidade escolar, no qual as possíveis limitações sejam discutidas e superadas com um programa adaptado às dificuldades do sujeito incluído. Sendo assim, todos os alunos teriam acesso a uma educação de qualidade,

²⁸ Segundo Gadotti (1993, p. 142), “a Escola Nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa”. Apesar de encontrarmos a idéia de centrar a atividade pedagógica no aluno na “Escola Alegre” de Vitorino de Feltre (1378-1446), foi no início do século XX que o ideário de valorizar a autoformação e a atividade da criança começou a ser empregado nos sistemas educacionais.

²⁹ Saviani (1997) aponta para algumas deficiências no movimento escolanovista. O primeiro era o custo econômico para manter uma escola com este modelo educacional (número reduzido de alunos na sala de aula, diferentes materiais didáticos, bibliotecas bem equipadas), sendo que as experiências que realmente deram certo privilegiaram um grupo muito pequeno de alunos. Entretanto, este ideário foi amplamente divulgado e muitos professores o adotaram sem estarem equipados dos recursos materiais exigidos. De acordo com Saviani (1997, p. 22), as “consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares”.

onde esta diversidade de comportamentos e níveis diferenciados no desenvolvimento cognitivo poderia significar um importante estímulo para novas vivências e aprendizagens.

É importante destacar que um dos aspectos essenciais que fundamentam este modelo educacional é o resgate da dignidade humana dos excluídos, da sua condição de sujeitos que constroem sua existência. Antes de assumirem o papel de alunos incluídos, existe o fato de que são pessoas, no sentido antropológico do termo. Eles são constituídos de outras dimensões que configuram antropológicamente o “homem”, como a cultura, a linguagem, o trabalho, a história e possuem as ferramentas necessárias para organizar e desenvolver a sua aprendizagem. O fato de serem providos de razão representa o elemento que agrega todos os alunos como iguais. No entanto, faz parte da nossa condição humana apreender o mundo de forma diferente e esta característica deve ser contemplada pela inclusão escolar. Convém ressaltar que o atributo humano de ser racional foi pressuposto para segregação dos deficientes mentais em outros momentos da história, pois eram considerados incapazes de compreender, julgar e ponderar corretamente como os demais, uma vez que seriam anormais, desprovidos desta faculdade.

O aluno com necessidades educacionais especiais tem direito, como cidadão, de receber sua educação em classes do ensino comum, ter igualdade de oportunidades, bem como ter acesso às adaptações curriculares necessárias ao seu ritmo de aprendizagem; ou seja, não devemos procurar apontar neste indivíduo suas deficiências, mas sim, relacionar suas potencialidades, oferecendo-lhe meios para

desenvolvê-las ao máximo.

As barreiras que dificultam a consolidação deste projeto são de natureza diversa. Possivelmente a mais difícil de superar seja a estrutura do nosso sistema educacional. Podemos destacar as precárias condições materiais e os escassos recursos econômicos destinados às escolas, o excessivo número de alunos nas salas de aula, os baixos salários dos professores e, principalmente, ações pedagógicas que pretendem a homogeneização, quando deveriam almejar uma prática diferenciadora. Ao se depararem com os “diferentes”, aqueles que não se enquadram no “padrão normal”, a tendência dos professores é imputar a responsabilidade ao aluno pelas dificuldades que apresenta no processo de aprendizagem.

Quando falamos de “educação inclusiva”, pressupomos uma “escola inclusiva”, com sua dimensão espacial e concreta, bem como um espaço onde confluem atitudes, comportamentos, regras e relacionamentos. Neste sentido, a escola constitui-se em um ambiente complexo, composto de diferentes personagens. Podemos perceber que, entre estes personagens, há uma hierarquia de funções, muitas vezes discriminantes; isto é, alguns são atores, apenas representam os papéis a eles destinados pelos autores.

Segundo Carvalho (1998, p. 189), isso ocorre porque “nem todos participam do planejamento das atividades e, muito menos, das discussões em torno das funções sociais da escola e dos papéis de cada qual para a concretização da intencionalidade educativa”. Não encontramos nas escolas um trabalho de equipe voltado para o diálogo e discussões das dificuldades cotidianas. Para Blanco (1995) um

grande número de professores ainda percebe suas salas de aula como feudos isolados, impedindo um trabalho coletivo na busca de soluções para os problemas pedagógicos que surgirem.

A diversidade de ritmos de aprendizagem, que efetivamente estão presentes numa sala de aula, só pode ser contemplada se o professor perceber e trabalhar com elas individualmente. Não é somente o compasso que muda, mas as dificuldades dos alunos podem ser de naturezas diferentes. Isso significa que a idéia que se cultivou durante muito tempo de que os alunos poderiam ser considerados homogêneos precisa ser modificada. Precisamos pensar em estratégias de ensino alternativas para dar conta das diferenças que existem no ambiente escolar.

Esta é a proposta que Perrenoud (2000) defende com a chamada “Pedagogia Diferenciada”. De acordo com o autor, a referida pedagogia seria uma das formas de atenuar as desigualdades que a homogeneidade no ensino provocam, excluindo aqueles que não se adaptam aos métodos tradicionais ainda abarcados pela escola hoje. A partir do momento em que a escola admitir e, acima de tudo, respeitar as diferenças individuais, ela poderá efetivamente ser considerada democrática e inclusiva. É possível perceber que algumas das idéias defendidas pela pedagogia da diferença já se encontravam nas concepções propagadas pelos mentores da Escola Nova, acima referendadas.

Portanto, para que se efetive a inclusão escolar, se faz necessário diversificar o ensino, por meio de “inovações educacionais”, que para Blanco (1995, p. 307), é “ uma atitude de busca constante de soluções,

que nos permita ajustar, em cada momento, a ação educacional a realidades concretas que, por definição, mudam constantemente”, contemplando todos os alunos através de uma “pedagogia diferenciada”. Percebemos que a idéia que emerge deste “ensino individualizado” é o de um sistema escolar tolerante, onde os alunos seriam respeitados nas suas diferenças, sem discriminação.

3.3 Formação do professor para uma escola inclusiva

O primeiro contato com o “divergente”, aquele que não se adapta aos nossos padrões convencionais ideológicos e sociais, apresenta-se como uma incógnita. É a família que primeiro deverá enfrentar essa nova situação e, posteriormente, a escola e seus integrantes precisarão dar conta deste desafio, para o qual nem sempre estarão preparados de forma adequada. Estas duas instâncias, família e escola, serão as responsáveis pelo processo de respeito pela heterogeneidade das crianças, por seu direito ao pleno desenvolvimento.

Especialmente em relação à formação de professores, há muitos aspectos que devem ser discutidos. Encontramos na literatura muitos estudos que relatam a lacuna ou insuficiência na formação destes profissionais, destacando o seu despreparo para lidar com o portador de necessidades educativas especiais.

Esta é a averiguação apresentada no relatório final, publicado pela UNESCO e pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha, da Conferência Mundial sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade, ocorrida em 1994, no qual se inclui também a Declaração

de Salamanca. Neste documento, com o título “Reverendo a Educação dos Professores “ (p. 37), que:

Se a educação inclusiva pretende tornar-se realidade, a necessidade de se educar os professores compreende cada professor em cada escola, bem como aqueles treinados na profissão. Ela requer a mudança de atitude e níveis de conscientização do corpo de profissionais e de voluntários que trabalhem nas áreas afins, tais como os da educação pré-escolar e pós-escolar, do corpo de profissionais das áreas correlatas da saúde, previdência social e trabalho, bem como de planejadores, administradores e dos que têm poder de decisão, seja por serem eleitos ou por serem indicados.

Como é possível constatar, a preocupação em formar professores é um dos aspectos apontados por este documento. A responsabilidade não deve ficar restrita ao profissional que atua na sala de aula, mas de todos aqueles que de alguma forma estão em contato com os indivíduos até então excluídos por não se adaptarem ao modelo educacional vigente. Numa perspectiva inclusiva, teremos que ampliar os espaços de discussões a respeito da origem desta inadaptação e resgatar a cidadania desses indivíduos, entre eles os negros, os desfavorecidos economicamente e culturalmente, bem como os portadores de necessidades educativas especiais.

Na realidade brasileira, o problema é ainda mais grave. Além dos aspectos emocionais relacionados ao “luto” da família, por não receberem o filho almejado, existe também a precariedade de serviços como atendimento médico, psicológico, pedagógico. Jupp (1998, p. 41), acentua também que este “luto” dos pais, a impressão que experimentam da perda, especialmente do sonho de uma criança

“perfeita”, pode acarretar duas reações: “eles podem sentir desejo grande de proteger o bebê ou podem sentir rejeição e querer ‘desligar’ suas emoções. Outro aspecto que precisa ser lembrado é o número bastante limitado de profissionais com formação adequada para atuarem junto a essa população “diferente”, numa concepção de inclusão, tanto escolar como social.

A má-formação desses profissionais, especialmente no que se refere a informações a respeito deste novo alunado, para exercer a complexa tarefa de ensinar, gera uma visão preconceituosa e contraproducente a respeito do seu próprio conhecimento.

Perrenoud (2001, p. 134), chama atenção para necessidade dos professores que trabalharão com a diferença passarem pela vivência do “luto”, pois “diferenciar seu ensino é assumir o luto por representações e práticas bastante cômodas”. Para o referido autor, as discussões elaboradas a partir destes lutos, possibilitará os docentes estruturarem suas práticas sob uma nova perspectiva. Esta é uma tarefa que deve ser construída e elaborada em grupo, de forma dinâmica. De acordo com Perrenoud, são nove os lutos que podem auxiliar nos debates sobre as mudanças na educação. Elencaremos cada um deles, com uma pequena explicitação, do próprio autor:

O luto do fatalismo do fracasso: É cômodo acreditar que há crianças dotadas e outras não e que “não há nada a fazer”.(...) Diferenciar o ensino é assumir o luto por representações deterministas, ao mesmo tempo desesperadoras e confortáveis, de ordem filosófica, científica pedagógica e prática.(...).

O luto da rejeição do bode expiatório: Há fatalismos e fatalismos. Assumir o luto é admitir que, em certa medida, é

possível diferenciar tudo logo, sem se esconder constantemente atrás do álibi de programas, da estrutura, das condições de trabalho.

O luto do prazer de se dar prazer: (...) O prazer, em seu sentido amplo, não é um motivo inconfessável. Como esperar que os professores suscitem prazer de aprender se eles mesmos se entediam ou se sentem mal com o que fazem? Acontece que a diferenciação é, (...), o rigor no planejamento, a determinação dos objetivos, o contrato as regulações, o emprego do tempo. (...).

O luto da liberdade na relação pedagógica: Diferenciar é aceitar com mais freqüência, (...), os alunos menos gratificantes: os que resistem, “não jogam o jogo”, não querem ser ajudados, às vezes abusam da confiança que se têm neles. (...) Portanto, é aceitar trabalhar consigo mesmo, com preconceitos e imagens do aluno aceitável.

O luto das rotinas repousantes: (...) Quando não aceitamos que uma parte dos alunos fracasse, condenamo-nos a *inventar* constantemente soluções originais para os alunos que resistem aos procedimentos padronizados.(...) diferenciar é questionar constantemente a organização da sala de aula e das atividades (...), para tirar melhor partido das possibilidades de agrupamento e de interação.(...)

O luto das certezas didáticas: (...) Para os alunos em dificuldade, não há um método garantido (...) O professor deve, em cada caso, reconstruir um currículo e até mesmo os objetivos (...).

O luto do esplêndido isolamento: É difícil diferenciar sozinho. (...). A diferenciação deve estar, sobretudo, a cargo de uma *equipe pedagógica* por muitas razões evidentes: divisão do trabalho, reforço mútuo, continuidade ao longo do curso. (...) O trabalho em equipe é assumir o luto de sua autonomia e de sua loucura pessoal.(...)

O luto pelo poder magistral: (...) Provavelmente no ponto em que o contrato pedagógico estiver mais degradado, melhor se aceitará o fato de ter de mudar de papel, de se tornar organizador, pessoa – recurso, mestre de apoio, (...), em vez de *magister* único, detentor do saber e do poder na sala de aula.

O trabalho do luto: Diferenciar é assumir o luto de uma prática antiga, e isso jamais acontece sem hesitação e ambivalência. Inovar, neste sentido, significa atribuir um *status* ao luto, verbalizá-lo, trabalhá-lo, declarar as resistências legítimas, mais que apelar somente à racionalidade e à consciência profissional dos professores. (...).

Acreditamos que as instituições acadêmicas que formam os docentes deveriam preocupar-se em preparar um profissional mais reflexivo, que descobrisse no “luto” a possibilidade de uma constante atenção ao seu fazer pedagógico e menos técnico. O modelo difundido pela racionalidade técnica, segundo Monteiro (2001, p. 122),

nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.

Este é o modelo também chamado de “tradicional”, em que o professor é visto como um mero “transmissor” de conhecimentos, produzido por outros profissionais, e que, instrumentalizado por estas teorias científicas, poderia solucionar os entraves pedagógicos a partir do emprego correto das mesmas. No modelo da racionalidade técnica, o fazer docente se constrói a partir de métodos e técnicas que podem ser executados como uma receita infalível e o professor é visto como um sujeito estagnado na sua formação inicial, que não atua e

transforma seu próprio conhecimento, a fim de adaptá-lo à realidade do aluno.

Nesta perspectiva, todo o contexto social, econômico e cultural é desconsiderado, impossibilitando a superação da idéia de linearidade mecânica entre a teoria e a prática docente. A ação pedagógica eficiente, segundo Monteiro (2001, p. 128), “não é o resultado de uma acumulação somativa de informações, mas a capacidade para lidar com eles – transformar os conhecimentos pessoais em saberes”.

Estes saberes docentes podem assumir diferentes nomenclaturas, dependendo do autor que será escolhido para fundamentar a discussão. Pautaremos a nossa reflexão naquela proposta por Tardif. De acordo com o referido autor, estes saberes podem originar-se da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. O primeiro refere-se aos saberes que o professor recebe na sua formação inicial, ou seja, nas instituições que preparam este professor para a docência, os cursos de licenciatura. Também são chamados de saberes “profissionais”, aqueles oriundos das ciências da educação, bem como das ciências humanas.

Os saberes das disciplinas correspondem aos diferentes campos do conhecimento, culturalmente estabelecidos e legitimados pelos grupos que produzem os saberes. Eles são escolhidos e disseminados pelas universidades.

O terceiro tipo de saber, os curriculares, corresponde, de acordo com Tardif (2002, p. 38), “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela defendidos e selecionados como modelos da

cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Em outras palavras, são os programas que as escolas estabelecem para os professores adotarem.

Os saberes da experiência originam-se no exercício diário da profissão docente, a partir confluência dos demais. Para Pimenta (1999, p. 20), “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

O conceito de professor reflexivo, proposto por Schön (1995), que procura solucionar seus problemas cotidianos do exercício da sua profissão por meio da “reflexão na ação”, possibilitaria aos docentes repensar sua prática, atuar sobre ela, modificando-a. Este processo de reelaboração e confronto dos saberes com a prática constituirá a apropriação de novos saberes, a partir do “refazer” docente da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação”.

Outro aspecto que cabe ser destacado, em relação aos saberes da experiência, é a importância do diálogo, da troca de experiência e dos relatos das estratégias diárias entre os professores. Os professores iniciantes poderiam adquirir uma formação continuada por meio destes encontros e os mais experientes reelaborariam sua prática.

Esta idéia é abordada por Santos (in Pereira, p. 46), que por sua vez fundamentou-se em Bernstein, como um processo de “recontextualização” dos conhecimentos escolares e que traz consigo a possibilidade de pensar o trabalho docente como mediação da

aprendizagem. Este pressuposto aproxima-se do conceito de “transposição didática”, podendo ser analisado sob duas perspectivas. A primeira refere-se à adaptação que sofre o saber científico em um saber possível de ser ensinado, por um especialista da área. O conhecimento que é desenvolvido pelas disciplinas escolares precisa ser “modificado”, sem tornar-se uma “simplificação” deste saber científico, bem como não pode perder sua referência com este saber de origem.

A outra perspectiva diz respeito ao trabalho pedagógico do professor, uma vez que, segundo Perrenoud (in Pereira, 2000, p. 45), “ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Em um primeiro momento, a transposição didática não é feita pelo professor, mas por “técnicos”, que possibilitam o acesso ao conhecimento científico, transformando-o em “saber ensinado”. No entanto, o professor precisa reorganizá-los e reestruturá-los, a fim de adaptá-los ao contexto escolar, social e cultural em que o aluno está inserido.

Neste sentido, o docente teria o papel de mediador entre as informações produzidas pelos “técnicos” e os alunos, transformando-as em conhecimento. Possivelmente esta seja a meta mais elevada da educação escolar: apresentar para os alunos os conhecimentos desenvolvidos pela ciência e oferecer os recursos necessários para que possam avaliá-los, compará-los e reprocessá-los. De acordo com Pimenta (1999, p. 22),

é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Como as informações recebidas, na formação inicial do professor, são transformadas em conhecimentos e, posteriormente em saberes? Podemos dizer que o docente começa sua formação antes mesmo de ingressar na academia. O próprio movimento de escolher o magistério como profissão deveria pressupor uma decisão “consciente”, uma vez que já vivenciou ou conheceu o ambiente escolar. No entanto, o que poderia explicar o espanto de muitos professores estagiários com a realidade que encontram nas escolas? Um distanciamento entre a teoria desenvolvida pelos currículos dos cursos de formação e as práticas das instituições de ensino ou a ineficiência em articular as diferentes informações recebidas ao longo da sua formação em conhecimento e estratégias, isto é, novos saberes?

Possivelmente, é esta pouca flexibilidade em ampliar sua atuação docente, refletindo, como propõe Schön, sobre sua prática a fim de transformá-la, que provoca o elevado número de professores frustrados com sua profissão. Outro aspecto é a desvalorização dos saberes da experiência, na nomenclatura de Tardif, e a falta de diálogo entre os professores com o objetivo de coletivizar estes saberes.

Segundo Stainback & Stainback (1999, p. 25), na medida que os

professores de escolas inclusivas trabalhem na perspectiva de um apoio cooperativo, suas habilidades profissionais melhorariam. Em primeiro lugar eles poderiam, como uma equipe interativa, construir o planejamento de estratégias pedagógicas, através do relato de suas experiências. O segundo acréscimo advém deste primeiro, uma vez que esta troca de consultas auxilia os docentes no aprimoramento de suas habilidades como professores. O outro “benefício para os professores é que tomam conhecimento dos progressos na educação, conseguem antecipar as mudanças e participam do planejamento da vida escolar diária”. Podemos perceber que para os referidos autores a escola inclusiva deve ser organizada como uma grande cooperativa, onde todos os profissionais que ali atuam seriam constantemente chamados para a responsabilidade de organização e apoio mútuo.

No livro “Caminhos Pedagógicos da inclusão”, Mantoan apresenta relatos de profissionais que trabalham com a educação e enfrentaram o desafio de participarem do processo de inclusão escolar. Na maioria dos depoimentos encontramos alusão da importância da formação continuada e do trabalho em equipe, não apenas dos professores nas escolas, mas de todas as instâncias superiores, como coordenadorias e secretarias de educação.

Mittler (2003, p. 189), chama atenção para a formação inicial dos professores que entrarão no mercado de trabalho, pois “isto assenta os alicerces para uma ‘boa prática’ sobre as quais as gerações mais jovens poderão basear-se e oferecer condições para o surgimento de uma ‘massa crítica’ de professores jovens que tiveram um pouco de compreensão e experiência na prática inclusiva”. Os cursos de

licenciatura precisam ser reformulados e melhorados a fim de oferecerem um embasamento que possibilite aos novos professores atuarem de forma satisfatória no projeto de inclusão escolar.

PROFESSORAS FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO: POSTURAS E DESAFIOS.

Esta é possivelmente a parte mais importante do trabalho. A análise será realizada a partir dos dados coletados, especialmente as impressões de quatro integrantes de uma escola estadual de ensino fundamental, que em determinado momento de suas vidas decidiram optar pela carreira do magistério.

São mulheres que relataram as razões que as levaram para uma profissão, hoje tão feminilizada, onde o seu valor é pouco reconhecido e remunerado. Mas, então, isso não significa uma loucura, escolher uma profissão que não oferece as condições necessárias para o seu exercício, tanto em relação à satisfação pessoal como acadêmica? Erasmo de Rotterdam (1984, p. 27), em sua obra “Elogio da Loucura”, afirma que, enquanto os homens são animais dotados de razão e, portanto, prudentes e tristes, a natureza da mulher se caracteriza pela loucura, pela beleza e pela juventude que parece não se esgotar. Segundo o autor, a loucura se constitui do feminino e “que nada pode honrar tanto as mulheres como o associá-las à minha glória (a loucura), de forma que, se julgarem direito as coisas, espero que saibam agradecer-me o fato de eu as ter tornado mais felizes do que os homens”. É exatamente este aspecto, ser constituída pela loucura, que garante a supremacia das mulheres sobre os homens, pois sendo loucas, conseguem envolvê-los e convencê-los a realizar seus desejos. Talvez seja esta tal racionalidade que tenha afastado os homens do exercício do magistério, os conduzindo para outras profissões mais

rentáveis economicamente e com mais status social.

A falta de “prudência” destas mulheres conduziram-nas ao magistério e nem todas pareciam insatisfeitas ou infelizes com esta escolha realizada em outro momento das suas vidas. Os discursos se apresentam diferentes, bem como a atitude frente à docência é diversa, que revelam um viés de uma realidade, a postura particular frente ao projeto de inclusão escolar. Em alguns casos, as entrevistas se tornaram longas conversas, com detalhes significantes, que revelam uma conduta pessoal, uma marca da própria personalidade.

Em outras, as respostas foram lacônicas, com apenas um “sim” ou não”. Cabe ao pesquisador analisar a razão destes monossílabos, refletindo se este profissional não gostaria de se expor ou se apenas é uma dificuldade de expressar suas opiniões. Foi possível constatar que em alguns casos era um traço da personalidade da entrevistada, sendo que, posteriormente nas observações em sala de aula e no grupo de outros professores, demonstrava ser mais introspectiva que as demais colegas. De outro modo, foi possível perceber que algumas das entrevistadas pareciam surpresas com as perguntas, como se fosse a primeira vez que refletiam sobre o tema da inclusão e o aluno com necessidades educacionais especiais.

Como foi apresentado no início do trabalho, são quatro as integrantes que aceitaram o desafio de participar desta pesquisa, possibilitando a coleta de dados, por intermédio das entrevistas semi-estruturadas, assim como das observações de suas práticas pedagógicas. Este segundo momento, além de muito rico em informações, revelou também uma atitude de acolhimento e

cooperação por parte destas professoras. Ao aceitarem um membro estranho dentro da sala de aula, demonstraram uma capacidade de lidar com a adversidade e de expor suas atitudes em relação ao magistério, revelando as dificuldades, saberes que devem ser apreendidos e aprimorados.

Para resguardar a identidade e a privacidade das participantes, usaremos codinomes ao nos referirmos a elas. Os codinomes escolhidos, aleatoriamente, foram: Carla, Alda, Nara e Paula.

1. OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO

Quando escolhemos uma profissão, tomamos uma decisão pessoal, mas que também implicará na vida de outras pessoas, pois estaremos participando e interferindo em um determinado grupo profissional e social. Por exemplo, quando alguém opta por seguir a carreira do magistério, deverá ter claro que atuará em uma escola, onde estarão presentes outros professores, funcionários, diretores e, principalmente, os alunos. Qualquer atitude adotada dentro deste espaço afetará incondicionalmente os demais integrantes.

Portanto, cada escolha que fazemos requer a inclusão de outros sujeitos e a exclusão de outras expectativas. De acordo com Lucchiari (1998, p. 16), “escolher é decidir entre uma série de opções aquela que nos parece melhor. Para isso é preciso avaliar os prós e os contras de cada possibilidade e saber que, fazendo uma opção, estamos deixando de lado todas as outras. A escolha envolve a exclusividade”. Ao elegermos uma profissão, estamos descartando todas as outras e

devemos assumir as conseqüências desta atitude. Lopes (1991, p.24) completa este pensamento ao assegurar que quando escolhemos, abrimos mão de várias outras possibilidades.

É importante levarmos em conta os fatores que nos impulsionam para algumas escolhas, entre elas a profissional. Possivelmente, há vários elementos que nos levam a fazer determinadas escolhas, entre eles o meio familiar e social, os condicionantes econômicos e políticos, a falta de outras opções no momento da escolha, bem como aptidões para a realização de determinadas tarefas. Esta última condição muitas vezes é confundida com uma “vocaçãõ” ou “dom” que se traduz num “chamado” para exercer certa profissãõ.

Segundo Lucchiari (1998, p. 47), a escolha de um projeto de vida, na qual está incluído o exercício de um ofício, pode também ser motivada por fatores como “as vivências infantis; como foram os contatos iniciais com as profissões; que fantasias elas despertaram na criança naquele momento; as influências dos preconceitos sociais em relação a alguns cursos, a expectativa da família em relação ao futuro dos filhos”.

Convém salientar que a autora chama atenção para a necessidade da família não impor seus anseios, na tentativa de superar suas frustrações pessoais, interferindo na escolha dos filhos. Como a opção por uma profissãõ geralmente ocorre no final da adolescência, esta “imposiçãõ” dos pais pode trazer duas conseqüências: a primeira é a realizaçãõ das expectativas da família e escolher algo que no futuro possam se arrepender; na segunda, optam por uma profissãõ para contestar a “pressãõ” recebida.

Dentro desta primeira categoria de análise, foi possível elaborar três unidades, de acordo com as vivências que transpareceram nas entrevistas com as participantes da pesquisa. Começaremos com a **falta de outra opção**, que aparece em dois relatos, como podemos observar a seguir:

“Não fiz magistério. Fiz o segundo grau em contabilidade, daí eu, até quando terminei contabilidade, a minha opção não era pelo magistério, eu queria fazer Direito, mas naquela época, a minha família, o meu pai não aceitava que mulher fosse fazer Direito. Daí não tinha muita opção. Daí até (...), na verdade meu sonho era estudos sociais, sou louca por geografia, mas como na época tinha muita falta de professor (...), Daí fui fazer (...) e acabei gostando.

(...). Eu tinha paixão por psicologia, tanto que pensava em terminar o meu curso e fazer psicologia. Só que não deu e depois a vida vai indo, mas eu tenho paixão por psicologia. De tanto que eu gosto de psicologia”(Nara).

“Sabe na época, quando eu era criança, (...), a gente brincava muito de colégio. A gente ia para o colégio, brincava de aulinha, e aquela coisa né, e fui tomando gosto, e aquela coisa de família, que queria que a gente fosse professora, não tinha muitas opções. O meu marido às vezes diz ‘por que tu não sai disso, vai fazer outra coisa que renda dinheiro?’ Mas não adianta fazer alguma coisa que ganhe dinheiro, eu sei fazer isso.”(Paula).

No primeiro relato, é possível perceber uma clara imposição da família na escolha da profissão desta professora. Por um preconceito do pai em relação a uma determinada carreira profissional ela buscou

alternativas que pelo menos lhe oferecessem uma independência econômica. No entanto, transparece uma indecisão frente ao projeto de vida que realmente gostaria de ter realizado, principalmente no leque de opções que deixou de abraçar, quando afirma que “queria fazer o curso de Direito; meu sonho era Estudos Sociais; eu tinha paixão por Psicologia”.

Outro indicativo importante em relação a esta escolha pelo magistério foi o fator ingresso no mercado de trabalho imediato: “como na época tinha muita falta de professor (...), daí eu fui fazer (...) e acabei gostando”. Fontana (1999, p. 85) ressalta que “a atividade profissional, (...), abre a perspectiva de uma atividade remunerada externa à vida familiar, a exigir disponibilidade por um tempo delimitado e uma atuação específica, passível de ser pensada como uma carreira, aberta ao ainda por vir”. Esta abertura que a formação acadêmica poderia proporcionar-lhe, com um desfecho mais próximo dos seus primeiros desejos profissionais, acabou não se concretizando, sendo que ela optou por uma profissão que referenda as expectativas que a sociedade, tradicionalmente, relega à mulher: ser professora.

Podemos perceber uma acomodação às adversidades que foram surgindo no decorrer da formação acadêmica de Nara que a conduziram para o magistério. Primeiro, a recusa paterna de aceitar sua vontade por um curso que era considerado “para os homens”. Segundo, sua “paixão por psicologia” foi suprimida pelas dificuldades que foram surgindo no cotidiano, como casamento, filhos, jornada de trabalho e até condições econômicas desfavoráveis para realizar outro curso.

Nas observações realizadas na sala de aula foi possível constatar que Nara é bastante dinâmica e comunicativa, sendo que geralmente é escolhida como conselheira de turma, apesar de ministrar uma disciplina que a grande maioria dos alunos não se identificam muito. É a mais jovem das quatro entrevistadas e, apesar deste perfil de uma pessoa inquieta, com sonhos muito diferentes, parece estar apreciando a profissão em que atua.

O segundo relato traz consigo dois aspectos importantes. O primeiro refere-se à constatação de Paula de que a sua escolha pelo magistério partiu de um processo que iniciou na sua infância. Isto significa que as decisões sobre a carreira profissional não são tomadas de um momento para o outro, mas vão sendo construídas ao longo da vida. Foi na brincadeira, no faz-de-conta, que Paula foi formando o seu gosto pelo magistério. Fontana (idem p. 91) ainda assinala que “pelo jogo também nos constituímos. Trabalho e jogo, aponta Freinet em consonância com Vygotsky, representam o exercício da mesma atividade exploratória do ser humano. No jogo, a criança pequena, crescida ou envelhecida que somos, vive o que não é, mas deseja...Experimenta-se. Elabora relações e papéis sociais”. No caso de Paula, o magistério só foi realmente uma profissão quando os filhos cresceram, “pois achava que deveria ser mãe primeiro”.

O outro aspecto que podemos apontar diz respeito ao condicionamento familiar em formar professoras. Este se constitui um traço bastante forte no ensino fundamental, onde as mulheres são a maioria. É o processo que chamamos de “feminilização do magistério”, que inicia em meados do século XIX, não tanto por uma

decisão pessoal das mulheres, mas por uma imposição do mercado de trabalho. Na verdade, esta é a única carreira que a mulher poderia exercer. De acordo com Nóvoa (1991, p. 126), “historicamente, apesar de algumas exceções, a atividade docente é um dos domínios em que as mulheres obtiveram os mesmos privilégios econômicos que os homens”. No entanto, quem garantia o status social era o marido e não a profissão da mulher, bem como a renda que ela recebia com o seu trabalho era tomada como um suplemento do salário principal.

Ao aceitarem esta situação durante muitas décadas, paulatinamente a profissão docente sofreu um processo de proletarização, onde ser professora não representa mais um cargo de prestígio. Este processo foi impulsionado pelos baixos salários, a desvalorização da docência, muitas vezes reforçada pelas próprias professoras, que não assumem o magistério no ensino fundamental como uma carreira, mas como um trabalho para preencher o tempo ou um adicional na economia doméstica. Isso é percebido na fala de Paula, quando relata que o marido pergunta a razão dela não deixar esta profissão e buscar uma mais rentável.

Esta é uma queixa que transpassará todos os relatos, assim como a decepção da pouca valorização das famílias em relação ao trabalho desenvolvido na escola.

“Só há decepção assim, com relação de que a gente nunca é reconhecida. A professora nunca é valorizada. E cada vez é menos, eu acho. Não apenas a questão salarial. Mas as famílias eu acho também não reconhecem muito o valor do professor” (Paula)

“(...) o que atrapalha muito é o emocional da criança,

conseqüentemente o social. As famílias desintegradas, eles vêm com aquela carga de problemas, que tu não consegue chegar até eles. E ainda os pais cobram quando os filhos não vão bem, quando acontece alguma coisa na escola, de disciplina, mas a educação também tem que vir de casa, né. Só nós não damos conta. Tu já reparou, todos os dias tem gente reclamando na porta, o fulano fez isso, aquele outro levou um tapa, mesmo com os cartazes³⁰ no portão e no corredor.(...)” (Carla)

Esta queixa é bastante pertinente, uma vez que nas reuniões marcadas para tratar dos assuntos didáticos entre pais e professores, a assiduidade por parte dos primeiros é muito pequena. Geralmente os pais que tecem estas críticas participam pouco das atividades da escola. De acordo com Bettelheim (1976, p. 222), “os professores não precisam agradecer aos pais nem rezear a sua crítica e isto dá-lhes liberdade de experimentarem ou aguardarem, quando uma criança não está apta para aprender”. O autor ainda complementa, afirmando que o professor, para não ser coagido pela família, deve manter apenas o contato realmente necessário. Além de assumirem uma profissão, como foi possível constatar, por falta de outra opção, são desvalorizadas por aqueles que lhes conferiram a educação de seus filhos.

Apesar de todos estes aspectos negativos apontados acima, uma das entrevistadas relata que o magistério foi a única **profissão** que ela

³⁰ Os cartazes aqui referidos são avisos pedindo para os pais esperarem os filhos no saguão e solicitar reuniões com os professores quando surgirem problemas, para não tumultuar o fluxo de alunos pelos corredores. Foi possível constatar que muitos pais não respeitavam esta norma, atrasando muitas vezes o início das aulas, por tomarem o tempo dos professores, quando estes estavam se deslocando para a sala de aula.

se imaginou escolhendo. Esta posição fica muito clara no seu depoimento:

“Sempre foi o meu sonho desde criança. Inclusive tem uma coisa muito engraçada. Porque na família da minha mãe e na família do meu pai tudo é professora, só minha mãe é a única mulher que não é professora, e minha mãe nunca quis que eu fosse professora. Ela sempre dizia que ela ouvia todo mundo reclamar que o professor ganhava pouco e eu sempre quis ser professora, desde pequena. Tanto que quando eu fui para o segundo grau ela me colocou no Colégio (...), ela ia pagar para mim o segundo grau para mim fazer um bom segundo grau e escolher outra profissão. (...) me inscrevi no Olavo Bilac, fiz a prova escondida dela, só não pude me matricular porque não tenha idade. (...) aí ela foi obrigada a ir lá. (...) Eu não escolhi minha profissão por dinheiro.”(Alda)

Este relato apresenta duas questões importantes referentes à escolha profissional. Em primeiro lugar aparece claramente um interesse pelo magistério “desde criança”, possivelmente atrelado ao fato de pertencer a uma família composta por muitos integrantes que acolheram esta profissão. A família é o primeiro contato da criança com o mundo e a responsável pela estruturação das atitudes, posturas e valores em relação aos outros e à sociedade. Mesmo que na infância este motivo - viver rodeado de profissionais de uma mesma área - possa despertar motivos românticos em relação à opção por uma carreira, representa também a matriz que possibilitará as melhores informações sobre uma profissão.

Segundo Lucchiari (1998), o momento da escolha profissional pode ser dividido em três etapas: a fase da fantasia (entre 4 a 12 anos),

a fase das tentativas (dos 12 aos 17 anos) e a fase realista (17 aos 21 anos). Na primeira a criança apenas esboça seus desejos momentâneos, que se modificam constantemente. Entre 7 e 9 anos, as profissões que estão mais na “moda” despertam mais a atenção, assim como aquelas carreiras que estão mais em contato diário, como professora e a profissão dos pais. Posteriormente, aos 10 anos até a puberdade, as inclinações por uma determinada carreira tornam-se mais realistas ou mais definidas.

A fase seguinte, das “tentativas”, que culmina com a adolescência, os valores engendrados na família são levados em conta, assim como o prestígio e status social de uma profissão. Esta é uma fase que gera muitos conflitos entre pais e filhos, pois os princípios, tanto familiares como sociais, são confrontados pelo adolescente e, muitas vezes, as escolhas feitas são para contrariá-los.

Na fase realista ocorre propriamente a opção por uma profissão, que poderá ser a partir de um curso superior ou a entrada no mercado de trabalho. Ela começa com uma etapa de exploração das possibilidades e disponibilidades de seguir uma carreira e, em seguida, inicia o empenho para concretizar este objetivo.

Após esta exposição, retornaremos à segunda questão encontrada na exposição de Alda. Podemos demarcar todas as fases apresentadas por Lucchiari no depoimento desta entrevistada. A fase da fantasia se caracteriza na expressão “eu sempre quis ser professora, desde pequena” sinalizando um desejo que nasceu na infância. Mesmo com a mãe se opondo a este anseio, colocando-a em uma escola particular, “ela ia pagar para mim o segundo grau para mim fazer um bom

segundo grau e escolher uma outra profissão (...)” porque “o professor ganhava muito pouco” ela optou por confronta-la, demarcando sua fase das tentativas. A etapa realista está bastante próxima da fase anterior. Não poupou esforços para concretizar sua opção pelo magistério e “me inscrevi no Olavo Bilac, fiz a prova escondida dela (...) aí ela foi obrigada a ir lá”.

Podemos dizer que esta entrevistada realmente escolheu a profissão do magistério, não apenas pelas análises anteriores, mas por uma postura acadêmica muito responsável. Ela é bastante preocupada com a sua formação continuada. Além do magistério, fez um curso superior, curso de capacitação pela OMEP, e, ao saber que trabalharia com inclusão, fez um “Curso de Educação à distância para professores do Ensino Fundamental com vistas à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais”, em 2000, oferecido pelo MEC.

No entanto, esta formação continuada pode não se limitar a cursos. Alda possui uma autonomia e aprecia os desafios da profissão, como podemos constatar neste relato:

“Eu procuro sempre estar lendo alguma coisa, sabe, procuro sempre. Por exemplo, agora, (...), quando me foi colocado, me vieram perguntar se eu aceitava o X como aluno. Eu nunca tinha trabalhado com aluno com a Síndrome de Down, mas eu me dispus. Passei as férias inteiras lendo, me informando com pessoas, eu li um livro desta grossura, devo ter voltado umas trezentas vezes, porque é uma coisa que eu não entendia, tinha que voltar para trás, mas eu gosto de procurar”. (Alda).

Foi possível constatar, a partir das observações, que esta professora sempre acompanhava o desempenho dos seus alunos

incluídos na sala de recursos, procurando informações e conversando com a educadora especial. Este comportamento não foi notado nas demais integrantes desta pesquisa. No entanto, é importante destacar um dado constatado através da indagação feita às entrevistadas sobre a quem recorriam quando surgiam problemas com os alunos incluídos, sendo que todas responderam “à orientadora educacional”.

Existe um certo distanciamento entre o trabalho realizado pela educadora especial, na sala de recursos, e o da professora, em sala de aula. Dois fatores contribuíram para a instauração desta conjuntura. Primeiro, a orientadora educacional da escola sempre lutou em prol do processo de inclusão, principalmente a partir de reuniões com os pais dos demais alunos que não aceitavam a inclusão, por acreditarem que seus filhos estariam expostos a comportamentos agressivos, bem como a questão pedagógica seria prejudicada. Esta orientadora também cursou algumas disciplinas, como aluna especial, do Curso de Educação Especial da UFSM. O outro fator diz respeito ao descontentamento das professoras, que reclamam da atual situação, em que estão com as salas de aula com muitos alunos, precisam receber e trabalhar com os incluídos, sendo que as educadoras especiais atendem poucos alunos e em um período muito menor. Decorre ainda que as educadoras especiais recebem um salário diferente, com um percentual maior, causando uma certa insatisfação no corpo docente da escola. A questão das turmas muito grandes foi um problema percebido nas observações. Muitas vezes precisei sentar em frente à porta da sala, quando o dia não estava muito quente, e outras na classe da própria professora.

A próxima unidade de análise da categoria opção pelo magistério será a **vocação**. Como na unidade anterior, apenas uma das entrevistadas respondeu na entrevista, ao ser inquirida sobre o motivo da sua escolha da profissão docente:

“Foi por vocação, é claro” (Carla)

Como a resposta foi bastante sucinta, vamos analisar o que significa possuir vocação para uma determinada profissão. De acordo com Houaiss, o significado desta pode ser: “apelo ou inclinação para o sacerdócio, para a vida religiosa; disposição natural e espontânea que orienta uma pessoa no sentido de uma atividade, uma função ou profissão; pendor; propensão; tendência; disposição; talento”. Temos aqui duas inferências possíveis em relação a este conceito. Em Primeiro, a vocação pode ser vista como uma forma de ser “escolhido” ou “chamado” para doar a vida pelos outros. No segundo caso, ela aparece como uma predisposição inata, sendo que, no caso do magistério, se o aluno tem dificuldades em aprender, a “culpa” é dele, uma vez que o professor já nasce com este “dom” para ensinar.

Se pensarmos em unir estas duas interpretações, a docência pode ser vista como o chamado de um apelo interior para servir os outros, uma doação para a educação. Isso justificaria os baixos salários, pois não há remuneração que pague por este serviço tão nobre. Outro aspecto diz respeito à própria formação, uma vez que tendo uma licença, adquirida através de um curso que prepare e autorize esta forma de “sacerdócio”, não seriam mais necessários investimentos,

como uma atualização ou complementação desta educação inicial. De acordo com Enguita (1991, p. 44), “esta licença é a contrapartida de sua competência técnica e sua vocação de serviço”. Ainda segundo este autor, esta visão do magistério como vocação tornou a escolha dos cursos superiores em licenciatura uma ambivalência entre a renúncia por melhores salários em prol de um trabalho nobre e social, bem como a falta de competência deste profissional em se estabelecer em uma carreira mais valorizada.

Para Lucchiari (1998), a vocação deveria ser entendida como a concatenação entre interesse por determinado campo do saber e a potencialidade para executar as atividades que este exige. Sendo assim, ela não pode ser compreendida como uma característica endógena do ser humano, mas como algo que deve ser desenvolvido e aprimorado cotidianamente.

Convém ressaltar que a “vocação” de Carla para o magistério não ultrapassa muito o nível discursivo. Em sala de aula, esta professora é bastante rigorosa com a disciplina e mantém os alunos “comportados” com palavras, às vezes grosseiras, sendo que alguns mais sensíveis acabavam chorando. Outro fato bastante corriqueiro era a sua inclinação em dizer que o magistério era apenas um “bico”, que o marido poderia muito bem sustentá-la, que não precisava se incomodar com falta de educação dos alunos, não dependia daquele salário.

De acordo com Pereira (p. 24), o “bico” no magistério pode trazer conseqüências bastante desfavoráveis para a educação, pois “do professor que exerce seu trabalho como ‘bico’ não pode ser exigida

competência, assiduidade e dedicação”. A falta de dedicação pode ser constatada na resposta negativa da professora ao ser inquirida se levava em consideração a diferença entre os alunos ao programar as aulas, principalmente os incluídos, argumentando que as outras colegas não fariam o mesmo nos anos seguintes. Como ela poderia saber? Acreditamos que a falta de diálogo entre os professores e a idéia de “propriedade particular” em relação a sua turma de alunos, prejudica o trabalho coletivo, essencial para o processo de inclusão escolar.

2. CONCEPÇÃO DE PESSOA

A idéia de ser humano sofreu profundas modificações ao longo da história da filosofia. Geralmente este conceito estava atrelado a alguma corrente teórica de maior relevância num determinado período histórico.

Contemporaneamente, os filósofos rechaçam a possibilidade de abranger todas as vicissitudes humanas em um único conceito. A reflexão sobre este tema é construída a partir de categorias. Cada uma destas categorias apreende uma particularidade do ser humano, como por exemplo, a necessidade da alteridade, de se compreender como diferente dos demais e, principalmente, de ser um ser dinâmico, sempre em buscando superar suas limitações.

Da mesma forma, a noção de pessoa também passou por várias alterações ao longo da história. Surge com o teatro grego, como a máscara usada pelos atores, recebe uma conotação ética e é

desenvolvido pela teologia cristã. Posteriormente, é pensado na filosofia moderna como a autonomia e, finalmente como a representação da singularidade de todo homem.

Quando verbalizamos um conceito sobre alguns dos temas da antropologia filosófica, como, por exemplo, o que caracteriza o homem ou a humanidade, estamos projetando uma concepção de nós mesmos, de como nos posicionamos em relação ao mundo e aos outros. Sendo assim, quando um professor responde a esta indagação “como você definiria uma pessoa?”, ele não apenas desvela a forma como se percebe, como também o modo que se relaciona com o seu trabalho acadêmico, principalmente a relação professor-aluno e suas relações interpessoais no contexto escolar.

Com esta categoria objetivamos conhecer a concepção de pessoa construída pelas professoras e a sua relação com o processo ensino-aprendizagem. Inicialmente, durante a entrevista era indagado “o que é uma pessoa?”. Como as entrevistadas não pareciam compreender a pergunta, incrementamos com “o que é o homem?” Ou mais, “que características nos diferem dos demais animais?”

A primeira unidade que será analisada será **sentimentos**. Esta unidade aparece na fala de três das quatro entrevistadas, como podemos observar a seguir:

“(...) é o que tem sentimento, para mim. Que sofre, que sente, que tem sentimentos. Esta é para mim a maior dificuldade de lidar com o ser humano. Porque se tu diz uma coisinha dentro da sala de aula, pode marcar uma criança para a vida”. (Paula)

“Depende, têm pessoas e pessoas. O que diferencia é a

solidariedade, o humanismo. É estender a mão, sem querer a recompensa. Acho também que é ter compaixão”. (Carla)

“Acho que tem defeitos e qualidades, tem carências. O que nos diferencia dos outros animais são os sentimentos, acho que os sentimentos. Dizem que os animais têm sentimentos, mas eu acho que o que mais diferencia são os sentimentos”. (Nara).

A partir destes três relatos é possível deduzir que, se os sentimentos identificam a nossa humanidade, não haveria diferenças entre nós. Seríamos conduzidos pelos nossos afetos e os aspectos afetivos dariam a tônica das nossas relações, decisões e juízo sobre os fatos. Como interpretar isso de outra forma?

A constatação mais evidente é que estas professoras lidam com a sua “falta de preparo para trabalharem com a inclusão” somente em nível dos sentimentos. Estruturam um vínculo afetivo parecido com aquele que envolve a mãe com o seu filho durante o primeiro ano de vida. Quando este filho nasce diferente das expectativas dos pais, a família passa por um período de luto, onde sentimentos contraditórios afloram e esta ligação afetiva sofre um descompasso.

Para Da Ros (1997, p. 19) a relação de maternagem se estabelece no cuidado da mãe em proteger, alimentar e cuidar o filho. É o elo emocional mais elementar e fundamental entre a criança e o mundo, mediado por um adulto, sendo que desta experiência se estruturará a personalidade e a organização de novas vivências. Primeiro a criança precisa coordenar o seu mundo interior para posteriormente se socializar, isto é, a trajetória é do interno para o externo, sempre mediado pela mãe. De acordo com esta autora,

“a ‘maternagem’ está marcada pelas características da personalidade da mãe, donde provém uma disponibilidade maior ou menor, para lidar com as exigências que envolvem o nascimento e o desenvolvimento do filho, como se a relação se processasse primeiramente e apenas do interno para o interno, sem ser mediada por ‘dados’ históricos-culturais”.

No caso da relação professor/aluno, um processo muito semelhante também é desencadeado. Os anseios provocados pela presença da diversidade na sala de aula estão muitas vezes relacionados com os estereótipos deste profissional em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. Por receio de não alcançar uma resposta adequada na aprendizagem do aluno, e com isso se frustrar, o investimento passa a ser afetivo e não pedagógico. Podemos chamar este comportamento de “maternagem” docente, onde, por não acreditar nas potencialidades do aluno e não conseguir lidar de forma adequada com a diferença, as professoras limitam-se no estabelecimento de uma relação genuinamente emocional. Esta passividade diante desta situação dificulta o processo de superação deste “estar cuidando bem” deste aluno, acolhendo-o e protegendo das frustrações que as suas dificuldades poderão provocar. Bridi (2002, p. 95) ressalta que “aprisionados no eixo ensinagem/maternagem, é questionável o relacionamento estabelecido entre ambos os pólos. A identificação com o papel de mãe impossibilita por vezes uma visão diferenciada sobre aquele que deveríamos construir uma nova relação”. Manter um vínculo afetivo é importante, mas como referenda Bettelheim no título da sua obra (1976), “Só amor não

basta”.

Este sentimento de acolhimento pode ser observado no seguinte relato,

“Acho que de repente tem que ver o lado humano, me coloco no lugar dele, no lugar da mãe, fico pensando se meu filho fosse assim, é a primeira coisa que eu penso. Se o meu filho fosse assim, o que eu ia querer para ele. Acho que nós professoras temos que ter esse lado humano, não adianta. As vezes as gurias dizem que eu sou muito mãezona (...), mas eu morro de pena deles”. (Nara)

O sentimento de pena também aparece neste depoimento:

“(...) ele apresentou algumas coisas diferentes e sabe que foi uma experiência, não que eu sentisse, mas a primeira coisa que a gente sente é pena, né? Que é uma coisa erradíssima, mas é a primeira coisa que a gente sente é pena, né, não adianta. Por mais que tu queira esconder este sentimento, não adianta. (...)”. (Alda).

Há um aspecto importante para ser analisado no segundo relato, de Carla, onde os sentimentos por ela destacados são muito próximos daqueles difundidos pelo cristianismo. O amor ao próximo deve ser levado em conta, assim como sentir compaixão pelos mais necessitados, evocando uma concepção de pessoa que foi propagada pela teologia cristã.

Convém salientar que foi Carla que respondeu que sua escolha pelo magistério correspondia a uma vocação. Nesta professora, a maternagem é bastante evidente, uma vez que não havia um

investimento pedagógico nos alunos incluídos, ela os “ajudava”. Era comum também ela afirmar que, na sua opinião, era uma “judiação” manter aqueles alunos quatro horas “sentados” na sala de aula, sendo que não aprendiam nada. Percebe-se um sentimento de acolhimento e rejeição, mas, contudo, uma dificuldade em construir uma relação profissional com os mesmos.

A segunda unidade de análise da concepção de pessoa é a **inteligência**.

Conceituar a inteligência não é uma tarefa muito fácil, uma vez que depende de autores, teorias psicológicas, cultura, sociedade onde este conceito evoluiu.

Em termos gerais ela pode significar a capacidade de uma pessoa para resolver problemas, assimilar novos conhecimentos e empregá-los em áreas distintas. Se tomarmos a teoria Piagetiana como referência, onde a questão é abordada a partir de estágios, que se desenvolvem de acordo com a faixa etária, a inteligência representa a habilidade de resolver operações que facilitem a adaptação entre o pensamento, raciocínio, solução de problemas e formação de conceitos.

Para Vygotsky o desenvolvimento intelectual não é analisado a partir de etapas. A criança nasce com processos biológicos elementares, que possuem uma origem biológica, bem como as funções psicológicas superiores, que se originam de fatores sócio-culturais. Se para Piaget o desenvolvimento é que desencadeava a aprendizagem, em Vygotsky este processo é inverso, ou seja; a aprendizagem, a interação da criança com a cultural em que está

inserida, é que propicia o seu desenvolvimento. Para Rego (1995, p. 60), em Vygotsky, “o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro”. Na educação escolar, esta mediação é feita tanto pelo professor, como pelos demais colegas.

Tradicionalmente, os alunos que dominam as disciplinas como português, línguas estrangeiras e aquelas nas áreas das exatas (matemática, física), geralmente são considerados brilhantes e, conseqüentemente, inteligentes.

Nas palavras da entrevistada, o que caracteriza o homem é:

“Eu acho que é a inteligência, a linguagem, a capacidade de pensar”. (Alda)

Apesar de bastante sucinta na sua resposta, esta professora expressou uma idéia bastante diferente das demais, que reflete o seu trabalho em sala de aula. Geralmente os alunos trabalham em grupo com o objetivo dos mais “adiantados” auxiliarem os mais “fracos”. Desta forma, as diferenças no desenvolvimento cognitivo não se acentuam e as atividades coletivas facilitam a socialização.

Outro aspecto importante é o espaço que Alda oferece para as crianças se expressarem livremente. O respeito pelo aluno incluído pode ser observado nas atividades direcionadas para estimular e realçar suas potencialidades, com o objetivo de inseri-lo no grupo, e

estruturar sua auto-estima, onde as dificuldades são acompanhadas por meio do atendimento individualizado. Esta postura possivelmente foi sendo construída a partir do investimento na sua formação continuada.

3. TOLERÂNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Relacionar a tolerância com a educação escolar é procurar torná-la menos excludente e discriminatória. É acima de tudo defender o direito a todos de ter acesso a um ensino de qualidade, num ambiente menos restritivo, em relação às barreiras arquitetônicas, sociais, culturais, étnicas. É fomentar a igualdade de oportunidades para todos os alunos, tanto educacionais como econômicas.

Neste sentido, tolerar significa respeitar a multiplicidade, a diversidade e acima de tudo a diferença inerente a cada um de nós. É não subjugar o outro, não impor nossas opiniões como uma verdade absoluta, é não estigmatizar.

Infelizmente, este conceito foi tomando outro sentido ao longo da história. Vamos perceber estas mudanças em algumas das concepções das entrevistadas. Primeiramente, a unidade será relativa à idéia de tolerância como **experiência vivida**:

“ Está pouca. Eu acho que a tolerância é uma coisa que são poucas as pessoas que tem. No meu ponto de vista a tolerância é conseguir passar por diversas situações e conseguir fazer com que aquilo não se torne um fardo, por exemplo, uma situação horrível, 'ai que coisa horrorosa'. Eu acho que é tu saber lidar com a vida”. (Alda)

A partir do relato de Alda podemos perceber que a sua definição

para tolerância está muito próxima do que Aristóteles chamou de “sabedoria prática”, que de acordo com Gauthier (1983, p. 70) “sem negar à sabedoria o caráter de *conhecimento* que a torna uma virtude intelectual (...) ele insiste no caráter *prático* que faz deste conhecimento um conhecimento de tipo especial. A sabedoria é antes de mais nada uma virtude intelectual”. Podemos dizer que a “sabedoria prática” é a capacidade de julgar de forma coerente, não se deixando abater pelas adversidades que surgem no cotidiano.

Esta sabedoria auxiliaria o professor a tomar as decisões de forma coerente, pautando suas escolhas nas suas experiências. Por isso, chamamos esta unidade de “experiência vivida”, tomando este termo de Tardif & Gauthier (2001, p. 202), que o definem como “fonte viva de sentido, a partir da qual o passado permite-lhe esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, nomes, tradições, experiência vivida são todos elementos, critérios a partir dos quais o professor fez julgamentos profissionais”.

No entanto, quando foi solicitado que Alda relacionasse a concepção de tolerância com a inclusão escolar, o sentido do termo se modificou em um primeiro momento:

“Acho que tem muito a ver. (...). Não só para a educação inclusiva, mas para tudo. A tolerância tem um grande grau, principalmente a gente que trabalha diretamente com o ser humano, e com diversas faixas etárias, (...) A tolerância da gente está muito curta, o pavio do ser humano está muito curto, mas não em função da educação inclusiva, mas de uma situação global. Agora, eu acredito que a tolerância tenha a ver muito com a educação inclusiva, em função de tu ter que ter um pouco mais de preparo para a vida, entendeu? Eu acho que no momento que tu começa a

enxergar as coisas, aquilo ali é uma coisa natural que tu tem que viver, tem que passar, não como um bicho de sete cabeças, por isso acho que tem a ver com tolerância”.
(Alda)

Podemos perceber que no início da argumentação de Alda, quando diz que “a tolerância da gente anda curta, o pavio do ser humano está curto”, ela se refere ao termo como paciência. Mas, logo depois volta a interpretá-lo como “experiência vivida”, novamente “aquilo é uma coisa natural que tu tem que viver, tem que passar, não como um bicho de sete cabeças”.

Na próxima unidade trataremos da tolerância sendo identificada como **limite**.

“Tolerância é chegar no seu limite, e ainda assim, se segurar. É chegar no limite e ainda contar mais um pouquinho, 10 ou 20”. (Carla)

“Tolerância é permitir dentro dos limites, esperar as coisas se acalmarem quando o impossível está para acontecer, são as possibilidades desde que não entre nos meus direitos e nos dos outros”(Paula).

Nestes dois relatos aparece a palavra “limite”, mas com sentidos um pouco diferentes. No primeiro caso, a professora está usando-o com a conotação de “paciência”, suportar os incômodos mais difíceis e tentar se acalmar. No segundo caso, o limite tem um sentido de demarcação de uma determinada forma de conduta, ou as possíveis ações dentro de regras estabelecidas, não ferindo a liberdade do outro.

Ao relacionarem a tolerância com a inclusão não encontramos grandes dicotomias.

“Ah!? tem, tu tem que ter tolerância, ou ter um mínimo de tolerância, não tem como”.(Carla)

“A educação inclusiva esbarra onde está atingindo a aprendizagem dos outros. Quando tira a motivação dentro da sala de aula, a disciplina, no momento que começa a prejudicar o resto, daí atrapalha”. (Paula)

A próxima unidade que será analisada será da tolerância como **respeito à diferença**.

“É a gente aceitar a diferença, saber respeitar o outro”
(Nara)

Este foi o conceito que mais se aproximou com a origem do conceito de tolerância. Apesar de usar o primeiro verbo, “aceitar”, que no nosso entender se refere mais a um consentimento, acolhimento sem realmente reconhecer a diversidade, as expressões “diferença” e o verbo “respeitar” estão muito bem empregados.

Entretanto, esta mesma professora mudou um pouco o enfoque do significado anterior, quando relacionou com a educação inclusiva.

“Porque se o professor não tem tolerância, não tem paciência, não tem compreensão não consegue trabalhar com ele. Tu não pode cobrar de uma aluno incluso o mesmo tipo de uma criança que não é incluída” (Nara)

Ela inicia pensando na tolerância como paciência, mas volta a colocar a questão da necessidade de diferenciar o ensino em sala de aula, adaptar a avaliação. No entanto, nas observações isso não foi constatado, uma vez que o aluno incluído realizava as mesmas

avaliações que os demais, não havendo a preocupação de diversificar o ensino.

Foi possível constatar uma relação entre a categoria de **opção pelo magistério** e uma efetiva preocupação das professoras com os aspectos pedagógicos que envolvem a inclusão escolar. Para aquelas que responderam “falta de outra opção”, percebe-se uma acomodação à sua formação inicial, como se esta profissão não precisasse, como qualquer outra do mercado de trabalho, de constantes atualizações. Da mesma forma, a “vocação” também exprime uma noção de auto-suficiência, onde uma disposição inata supriria todas as limitações pessoais deste profissional. No caso da “profissão”, exprime uma reflexão sobre sua prática, buscando soluções para as dificuldades e os desafios que surgem, como atuar em uma escola inclusiva.

Podemos observar também que a **concepção de pessoa** que cada uma expressou demarca posturas bastante diferentes no que se refere à prática na sala de aula. Enquanto Alda procura alternativas para trabalhar com as diferenç as entre os alunos, partindo da idéia que são “inteligentes”, as demais não ultrapassam o afeto, o cuidado, o sentimento de pena e a maternagem.

Quando tratamos da **tolerância** na **Educação inclusiva** percebemos a presenç a do primeiro conceito ligado à paciência.   possível afirmar que, se ela tiver esse significado, estas professoras são tolerantes, pois aguentam o fardo de conviverem com aqueles “anormais”. Na verdade, percebe-se na fala de Paula uma sugestão de que o aluno incluído   um “estorvo” que pode atrapalhar na sala de aula e que ele deve permanecer nos limites, ou seja, normalizar-se e

adaptar-se à conduta dos demais.

Mesmo que Nara tenha relacionado, no nível discursivo, a tolerância com o “respeito à diferença”, na sua prática isso não era observado. Havia uma tendência de comparar os alunos, não no sentido de perceber algo positivo nas diferenças entre eles, mas para categorizá-los, apontando alguns como “mais fracos que o aluno incluído”.

A noção de tolerância como “experiência vivida” pode ser relacionada com os “saberes da experiência”, segundo a nomenclatura de Tardif. Mesmo sem ter uma “preparação” para trabalhar com estes alunos com necessidades educacionais especiais, ela não busca soluções na sua prática cotidiana, respeitando a individualidade de cada um.

REFLEXÕES ACERCA DA REALIDADE DE UMA “ESCOLA INCLUSIVA”.

As aspas na expressão “escola inclusiva” são propositais, para destacar, depois dos relatos e dos dados das observações, que estamos um pouco distantes de alcançarmos os objetivos de “uma educação de qualidade para todos”. Não é um simples pessimismo desta pesquisadora, pois percebemos que há muitos fatores que precisam ser trabalhados e modificados para concretizarmos o projeto de inclusão, tanto escolar como social.

A opção por realizar um estudo de caso de uma escola pública decorre exatamente desta necessidade de estar inserido, mergulhado no contexto que pretendíamos pesquisar, que era a inclusão. Para tanto, escolhemos um determinado viés, fizemos um “recorte” para analisarmos este processo sob um ponto de vista particular. Sabemos que além das questões que fizeram parte desta investigação, como a formação do docente, a concepção de pessoa e a idéia de tolerância dos professores, existem outros, como o acesso à informação, à tecnologia, à cultura, à saúde. Mas cada um destes aspectos serviria de fundamento para uma nova pesquisa, por isso elegemos olhar este fenômeno sob este ângulo.

Entendemos que os avanços em termos de legislação são importantes, estão ocorrendo, mas o estigma e a exclusão, principalmente a falta de respeito à diferença e à dignidade humana estão presentes em todas as instâncias da sociedade. Não basta termos

a lei, ela deve ser observada e cumprida, não apenas como uma imposição legal, mas como uma conquista. Cada um deve fazer a sua parte, assumir o seu papel neste projeto.

No caso específico desta escola, os professores recorrem à orientadora educacional quando surgem problemas com os alunos incluídos, tanto em relação à disciplina como à didática. Esta possivelmente não é a especificidade deste profissional, principalmente nesta estrutura escolar onde há duas educadoras especiais. De acordo com as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, aprovadas em 03.07.2001, os professores especializados em educação especial devem atuar dentro da escola como mediadores entre a aprendizagem do aluno portador de necessidades educacionais especiais e o trabalho pedagógico do professor. Deve também auxiliar na flexibilização e adaptação do currículo, bem como ser itinerante, prestando um serviço de orientação e supervisão dos professores do ensino regular. Esta é uma das lacunas que observamos no projeto de implementação de uma efetiva educação escolar inclusiva.

Quando iniciamos esta investigação tínhamos várias hipóteses, sendo que duas nortearam o trabalho por mais tempo. A primeira era que em nível discursivo, os professores se posicionariam a favor da inclusão escolar, por uma questão de direito dos alunos, mas que na prática pedagógica isto não se revelaria. Esta hipótese em parte não estava correta, uma vez que **todas** as entrevistadas afirmaram não concordar com este projeto, por se sentirem despreparadas, sem uma formação adequada. No entanto, no decorrer das observações foi

constatado que as mesmas conseguiam atender estes alunos, mesmo que nem sempre de forma satisfatória. Apesar de não desenvolverem, na nomenclatura de Tardif, os saberes da formação profissional, pois na sua formação inicial não estavam presentes nos currículos dos cursos que as licenciou, estas professoras, a partir do exercício diário da sua profissão, lançavam mão dos seus saberes da experiência. Em alguns casos, o aspecto negativo desta solução encontrada por elas, é a presença da maternagem sobrepondo-se ao profissionalismo, acarretando a falta de investimento pedagógico na concretização da aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que a postura do professor frente à docência está relacionada com a motivação que as levou a optar por esta profissão. Como foi possível observar, algumas das entrevistadas investiram na formação continuada e outras ficaram estagnadas na sua formação inicial. Naquelas que procuraram se especializar foi possível perceber uma atuação profissional diferenciada, onde o respeito pelos alunos, a disposição em flexibilizar a ação pedagógica estão presentes.

As “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” apontam para a necessidade dos professores que já estavam no exercício do magistério, quando o documento foi aprovado, receberem oportunidades de continuarem suas formações. Estes cursos deveriam ser oferecidos por órgãos públicos, tanto em nível federal, como estadual ou municipal. No ano de 2000, um curso de educação à distância com vistas à inclusão escolar foi oferecido pelo MEC em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação. Percebemos que estes dois órgãos, mesmo antes da aprovação das Diretrizes, estavam

se mobilizando para apresentar recursos que viabilizassem a inclusão escolar. Apenas duas das integrantes da pesquisa participaram deste curso, sendo que uma delas argumentou que na “teoria era tudo muito bonito, mas na prática a coisa era diferente”. Constatamos uma tendência destes professores em esperar uma técnica ou um método que lhes permita trabalhar com a diferença, ainda arraigadas no modelo de uma racionalidade técnica e na idéia de uma linearidade entre a teoria e a prática.

Outros fatores que estiveram presentes nos discursos foram os salários baixos e a falta de recursos. Mas, ao escolherem o magistério, mesmo que em alguns casos estas professoras estejam atuando há 20 anos, a situação econômica desta profissão não era muito diferente naquele momento. A proletarização do magistério, especialmente nas séries iniciais, data de muito mais tempo.

A outra hipótese era de que os professores que não estagnavam na sua formação inicial desenvolveriam uma postura de tolerância, dentro do contexto escolar, por acreditarem que, a procura de especialização os tornaria profissionais mais adequados para o projeto de inclusão. Podemos constatar que pelo menos uma das entrevistadas colaborou para esta hipótese. Foi o caso de Alda, que além de cursos na área específica, esta professora procura obter informações sobre suas dúvidas com especialistas e em livros. A falta de “preparo adequado” para trabalhar pedagogicamente com os portadores de necessidades educacionais especiais fez com que procurasse recursos fora da escola. Isso nos faz crer que, a opção por uma formação continuada depende da postura que o professor possui em relação ao magistério. Se a

profissão for apenas um “bico”, possivelmente não conseguiremos concretizar o ideário de uma escola inclusiva.

No entanto, não podemos somente creditar responsabilidades aos professores quando tratamos de inclusão escolar e especialização adequada para trabalhar neste projeto. A escola deve oferecer condições para estes docentes investirem na continuidade da sua formação, seja por intermédio de cursos e palestras que possibilitem maiores informações sobre suas dúvidas, bem como possibilitar reuniões, específicas e em pequenos grupos, onde eles poderão debater e buscar soluções para entraves relacionados à inclusão.

Convém salientar que muitas vezes as reuniões semanais dos professores estendia-se demasiadamente nos assuntos burocráticos, não sobrando tempo para as discussões sobre o trabalho e as dificuldades pedagógicas cotidianas. Além da necessidade de reunir os professores especificamente para refletirem sobre suas atividades em sala de aula, o número de pessoas pode interferir na receptividade e abertura para tratar dos seus problemas individuais. Muitas vezes, no grande grupo, o receio de ser julgado como incapaz de lidar com situações adversas faz com que o professor não exponha suas dúvidas ou obstáculos que enfrenta no seu cotidiano.

A consequência deste tempo e espaço exíguo para dividirem suas experiências traduz-se na falta de diálogo entre os professores. Além do distanciamento entre o educador especial e os docentes, a troca de informações sobre as suas práticas é quase inexistente, como se cada um fosse responsável apenas pela sua turma e a escola não fosse um espaço coletivo. Isso acarreta a perda dos relatos e vivências que

poderiam auxiliar na busca de soluções para as adversidades que surgirem. A responsabilidade e o empenho em efetivar o projeto de inclusão não são apenas dos professores, mas de toda a comunidade escolar, do poder público e da sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros passos desta pesquisa surgiram da preocupante constatação de que, infelizmente, uma “educação de qualidade para todos” debatida nos livros e garantida legalmente, legitimamente não estava ocorrendo. Havia uma resistência dos professores em trabalhar com a diferença e isso só fazia crescer a angústia em perceber que a inclusão escolar estava muito distante do projeto que pretendíamos concretizar.

Alguns entraves eram mais evidentes, como o argumento da falta de formação na área de Educação Especial, as escassas condições de trabalho e o elevado número de alunos nas salas de aula. No entanto, percebíamos que, em alguns casos, apesar das adversidades, era possível encontrar professores engajados em contribuir na realização do ideário de uma escola tolerante e democrática.

Neste sentido, acreditamos que seria necessário ir buscar algumas respostas no cotidiano escolar, investigar se a oposição destes professores em relação à inclusão era por deficiência na formação, por falta de envolvimento efetivo com o magistério, por não acreditarem nas capacidades dos alunos ou por não conseguirem trabalhar com a diversidade em função de estarem atrelados à idéia de homogeneização no processo de aprendizagem.

A partir do objetivo geral, que era o de analisar se havia uma relação entre a idéia de pessoa e uma postura tolerante do professor, que atua em um espaço inclusivo, onde convivem muitas diferenças, bem como o seu posicionamento frente a esta diversidade entre os

alunos, começou o desdobramento das questões que permearam esta pesquisa.

Foi possível constatar que a maioria das participantes desta pesquisa não conseguiu perceber que num grupo de alunos a aprendizagem não ocorre de maneira unilateral. Não estamos nos referindo apenas aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Em alguns casos, o professor afirmou que de fato tinha apenas dois alunos incluídos, mas que na verdade havia muitos outros que apresentavam as mesmas dificuldades e que deveriam ser considerados como tal. Ainda existe uma tendência de diagnosticar e categorizar os alunos, pois ao mesmo tempo em que afirmam não possuírem uma formação em Educação Especial, requerem para si o direito de rotular as diferenças.

Neste sentido, a dificuldade em atuar em uma escola inclusiva muitas vezes está relacionada com o modelo educacional em que o ensino está centrado na figura do professor. O aluno ainda precisa se adaptar ao meio escolar, contrariando todos os pressupostos da educação inclusiva. Na medida que os professores continuarem trabalhando na sala de aula como se os alunos apresentassem características de aprendizagem homogêneas e a educação não for diferenciada para atender a diversidade de ritmo na aprendizagem, estaremos apenas camuflando o antigo problema da exclusão escolar.

O aluno vai estar inserido na escola, mas não incluído. Continuará sendo recebido com afeto, a relação não sairá do nível dos sentimentos, uma vez que o investimento profissional será suplantado pelo maternal. Na medida que o professor não acreditar nas

potencialidades dos alunos e os perceber somente como “pessoas” que têm sentimentos, continuará apenas tendo “paciência” e se resignando com suas limitações cognitivas.

Existe uma relação, como foi possível observar, entre o conceito de pessoa que os professores constroem ao longo da sua carreira no magistério e a uma postura tolerante. Mesmo que, no nível discursivo, o conceito de tolerância não seja percebido como o respeito à diferença, na prática pedagógica ele se torna evidente. No momento que conceituou “pessoa” como aquele que possui inteligência, uma das professoras demonstrou que havia conseguido superar a etapa do vínculo afetivo, que em um primeiro momento deve iniciar uma relação professor–aluno e desenvolver atividades a partir das diferenças que se apresentavam no grupo. Enquanto nas demais era possível perceber uma “maternagem” pedagógica no que se referia aos alunos incluídos, esta professora empenhava-se em tornar a aprendizagem acessível a todos os alunos.

Talvez a esperança de que a inclusão escolar possa efetivamente ocorrer não esteja totalmente perdida. Como nos lembra Rego (1995, p. 118), a escola precisa ser analisada como o palco onde ocorrem transformações, onde as diferenças precisam conviver, bem como os erros e as contradições podem servir de questionamento e estímulo para a formação de professoras mais reflexivas e tolerantes. Para tanto, precisamos respeitar a diversidade das experiências destas professoras, tanto em relação à docência como as de cunho pessoal, incentivando-as a compartilhar seus temores, angústias, conquistas e vitórias com toda comunidade escolar.

BIBLIOGRAFIA

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O método das Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, Lígia Assumpção. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hercules). São Paulo: Robe, 1995.

_____. Pensar a diferença/deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.

ASSUMPCÃO Jr, F. B. Introdução ao estudo do deficiente mental. São Paulo: Memnon, 1991.

BETTELHEIM, Bruno. Só amor não basta. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

BEYER, Ugo Otto. Educação especial: Paradigmas e contextos. Porto Alegre, 1998. Texto não publicado.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. & FREIRE, Ida M. (Orgs.). Um olhar sobre a diferença. Campinas: Papirus, 1998.

BLANCO, Rosa. “Inovações e recursos educacionais na sala de aula”
In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRANDÃO, Junito de Souza. Dicionário mítico-etimológico da mitologia Grega. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRIDI Fº, César Augusto N. Um estudo de indicadores da representação social de um grupo de professores frente ao processo de inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

CANTO-SERBER, Monique. “As doutrinas filosóficas”. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Org.). A intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CARVALHO, Rosita E. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASSIRER, Ernest. Antropologia filosófica. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CHELIKANI, Rao V. B. J. Reflexões sobre a tolerância. Rio de Janeiro: Garamind, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 17/2001 de 3 jul.2001. Câmara de Educação Básica - DF. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. **Documenta**, Brasília, n. 23001-000184/2001-92, p. 9-12, jul.2001.

CORETH, Emerich. Qué es el hombre? Esquema de uma antropologia filosófica. Barcelona: Editorial Herder, 1973.

COTLER, Irwin. “Religião, intolerância e cidadania”. In: BARRETT-DUCROCQ, Françoise (Org.). A intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

DA ROS, Silvia Z. Pedagogia materna e relações sociais. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1997.

ECO, Umberto. “Definições léxicas”. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). A intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: Teoria & educação. n.4, 1991, p.41-61.

ERASMO de Rotterdam. Elogio da loucura. São Paulo: abril cultural, 1984.

FLEMING, Juanita W. A criança excepcional. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

FONSECA, Vitor da. Educação especial: um programa de estimulação precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONTANA, Roseli A. C. Como nos tornamos professoras. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FOUCAULT, Michel. Os anormais: curso no collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1987.

GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

GAUTHIER, René-Antoine. Introdução à moral de Aristóteles. Portugal: Europa-América, 1983.

GOFFMAN, Erving. Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

GUTHRIE, W. K. C. Os filósofos gregos. De Tales a Aristóteles. Porto: Editorial Presença, 1987.

HOBBS, Thomas. Leviatã. (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1988.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

JOLIF, J.Y. Compreender o homem. São Paulo: Herder, 1970.

JUPP, Kenn. Viver plenamente: convivendo com as dificuldades de aprendizagem. Campinas: Papirus, 1998.

LOPES, Elaine Marta S. T. A educação da mulher: a feminização do magistério. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p. 22 – 40, 1991.

LUCCHIARI, Dulce H. S. O que é escolha profissional. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio V. de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. “Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais”. In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARÍAS, Julián. O tema do homem. São Paulo: Duas Cidades, 1975.

MANTOAN, Maria T. E. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____ (Org.). Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, 2001.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONDIN, B. O homem, quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica. São Paulo: Paulinas, 1977.

MONTEIRO, Ana M. F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. Educação & sociedade. Campinas, n. 74, p. 121-142, 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MUSSEN, Paul H. & CONGER, John J. & KAGAN, Jerome. Desenvolvimento e personalidade da criança. São Paulo: Harper & Row, 1977.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 109 – 139, 1991.

PEREIRA, Júlio E. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: PEREIRA, J. E. (Org.) Formação de Professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada. Das Intenções à Ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. A pedagogia na escola das diferenças. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RABUSKE, Edvino. Antropologia filosófica. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia, 1981.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RONAN, Colin A. História lustrada de ciências da Universidade de Cambridge. Rio de Janeiro: Zahar, 1987-1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial. VI, n. 3, p.21-29, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SKLIAR, Carlos (org.). Educação & exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAKE, R. E. Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. & GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. Formando professores profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TONINI, Andréa. Uma análise do processo de inclusão: A realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

UNESCO/ Ministério da Educação e Cultura (1994). Relatório Final: Conferência Mundial sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URÍA, Fernando. Arqueologia da la escuela. Madrid: La Piqueta, 1991.

VAZ, Enrique C. de L. Antropología filosófica II. São Paulo: Loyola, 1992.

WALZER, Michael. Da tolerância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WIHDELBAND, Wilhelm. História general de la filosofía: com um estúdio sobre la filosofía Del siglo XX. Barcelona: El Ateneo, 1970.

WISMANN, Heinz. “As doutrinas filosóficas”. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Org.). A intolerância. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ANEXO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA INCLUSÍVAS.

1. Formação Acadêmica: local, data.
2. Motivos que levaram a escolha desta profissão.
3. Expectativas que tinha ou possuiu em relação à profissão.
4. Como foi a formação na área das humanas (psicologia, filosofia, sociologia, antropologia).
5. Acredita que estas disciplinas contribuíram na sua formação para atuar como docente? Por quê?
6. Teve alguma experiência com PNEE (Portador de Necessidades Educativas Especiais), na família ou grupo de amigos, antes de ingressar no magistério.
7. O que pensa da educação inclusiva.
8. Desde quando atua na escola?
9. Quando foi designada para trabalhar na escola, sabia que era inclusiva? Como reagiu?
10. Buscou informações quando soube que iria trabalhar com inclusão?
11. Como define um PNEE?
12. O que é um aluno “normal”?
13. Quais as diferenças ou semelhanças entre o PNEE e os ditos “normais”?
14. Quais as maiores dificuldades que enfrentou ao trabalhar com alunos incluídos?

15. A escola ofereceu apoio pedagógico quando iniciou o ano letivo com estes alunos? Quais?
16. Como os demais alunos interagem com o PNEE? Se a reação é negativa, qual atitude toma?
17. A quem recorre quando acontece algum problema envolvendo o PNEE?
18. Solicita auxílio das educadoras especiais quando encontra dificuldades?
19. Se pudesse escolher, trabalharia com a inclusão? Por quê?
20. Qual a definição que possui de “pessoa”? Ou, qual o conceito que tem de “homem”?
21. Como define “tolerância”.
22. Existe relação entre a idéia de “tolerância” e a concepção de “educação inclusiva”? Por quê?

Obs.: Nas entrevistas com as coordenadoras, os membros da diretoria e as educadoras especiais da escola, foram acrescentados alguns itens.

1. Quanto tempo exerce a cargo (coordenação, direção)
2. Como é o relacionamento profissional entre professores e educadores especiais na escola?
3. Qual a função do educador especial em uma escola inclusiva?
4. Como reage quando um professor não aceita trabalhar com a inclusão?
5. Quais as qualidades (pessoais e profissionais), conhecimentos e atitudes que são percebidos como essenciais para coordenar ou dirigir uma escola inclusiva?

6. Como foi e como está seu comprometimento, como coordenadora ou diretora, no sentido de realmente efetivar uma educação inclusiva? Apenas acata os ditames da lei (burocracia) ou acredita neste projeto?
7. Quais as maiores dificuldades encontradas para consolidar o projeto de inclusão na escola?