



UFSM

Viviane Preichardt Duek

Dissertação de Mestrado

**DOCÊNCIA E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA
DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA**

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2006

autora
Viviane Preichardt Duek

**DOCÊNCIA E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA
DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Educação especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Orientadora
Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2006

autora
Viviane Preichardt Duek

DOCÊNCIA E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA
DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks
Presidente/Orientadora
UFSM

Prof^a. Dr^a Maria Alcione Munhóz
UFSM

Prof^a. Dr^a Cynthia Pereira de Medeiros
UFRN

Santa Maria, 27 de abril de 2006.

Outro é o caminho que se
percorre agora. Busca-se o
contrário do mesmo, a convivência
com o estranho. Diz-se não ao
idêntico, ao espelho. Sim à
singularidade, à diferença, à
complexidade da vida
(EIZIRIK, 2001, p. 35).

A meu marido CARLOS,
que através da sua dedicação tem me permitido alçar "vôos" cada vez mais
altos, tornando minha vida mais completa, alegre e feliz.

AGRADECIMENTOS

Importante não é somente construir algo, mas ter com quem compartilhar nossos feitos, pois esses, raramente se constituem mérito exclusivo. Por isso, dedico esse momento a todos aqueles que comigo se empenharam na concretização desse trabalho.

Aos meus pais, Valdemar e Salete, que me deram a vida, tornando possível o meu existir. Por cuidarem para que nada me faltasse e por acreditarem no meu sonho, garantindo a continuação de meus estudos.

Às minhas amadas irmãs, Carina e Maiara, de quem a saudade e a lembrança são constantes.

Ao meu marido e amigo Carlos, no momento em que as palavras me fogem para agradecer todo apoio, incentivo, carinho, dedicação e, principalmente, o amor renovado a cada dia, base de nossa união. Que viu brotar em mim o desejo, almejando junto comigo a conquista desse ideal.

À professora Maria Inês Naujorks, pela orientação nesse trabalho. Hoje, ao rememorar nosso encontro, tenho presente o auxílio prestado no delineamento desse estudo, quando eu ainda aspirava um lugar como aluna junto a uma de suas disciplinas. Seu apoio e incentivo foram essenciais nessa trajetória, permitindo-me continuar a caminhada pelo mundo da pesquisa.

À professora Maria Alcione Munhóz, pela participação nessa banca e pelas contribuições feitas para o enriquecimento e aprimoramento desta pesquisa.

À professora Valeska Fortes de Oliveira, por fazer a leitura desse trabalho e, acima de tudo, pelo carinho e atenção compartilhados.

À professora Soraia Napoleão Freitas, a quem muito respeito e admiro, tendo na sua pessoa exemplo de força e determinação.

À professora Cynthia Pereira de Medeiros, por me apontar que um trabalho dessa natureza não tem fim, cabendo a nós, colocarmos um ponto final, ou ainda, reticências. Obrigada por abrilhantar esta banca com sua presença.

À querida professora Elza Dutra, profunda conhecedora de Rogers, pela especial contribuição e constante disponibilidade para dirimir minhas dúvidas acerca dos constructos teóricos adotados nessa pesquisa.

À Professora Lúcia de Araújo Ramos Martins pelo feliz encontro que tivemos. Obrigada pelo acolhimento e por me permitir a sensação de estar, de fato, incluída.

À amiga Gislaíne Rosseto por me apresentar ao Centro de Educação. O primeiro passo é sempre o mais difícil e com sua ajuda dei início a essa caminhada.

Às colegas do curso de mestrado, em especial a Evandir Barasuol, Josiane Dal-Forno e a Sabrina de Castro, pelo companheirismo, pelo apoio, pelo conhecimento partilhado e, acima de tudo, por me mostrarem o valor de uma amizade. Cresci muito com todas vocês!

À Valeria Vetuschi, amiga querida! Que bom tê-la encontrado. Obrigada pelo apoio, incentivo e convivência, repleta de alegria, abraços e sorrisos. Foste uma pessoa essencial nessa jornada e a quem jamais poderei retribuir tamanho carinho e amizade.

Ao amigo Adroaldo Lavratti, pelo desprendimento e alegria contagiante. Obrigada pela acolhida, carinho e atenção nos mais diversos momentos dessa caminhada.

Às professoras que se dispuseram a colaborar com essa pesquisa e às demais colegas de trabalho, representadas nas pessoas das diretoras Cleci e Anna e da Celta e da Nilza. Obrigada pelos anos de convivência e companheirismo, fundamentais em minha trajetória como profissional. Vocês estão sempre em meus pensamentos e em meu coração.

Aos amigos das Bases Aéreas de Santa Maria e de Natal, pela torcida e incentivo constantes, fundamentais para a conclusão dessa jornada.

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de avançar em meu processo de profissionalização. Meu muito obrigado a essa instituição que tanto admiro e valorizo.

A todos os funcionários do Centro de Educação e, principalmente, ao “Sr. Medeiros”, a Beti, ao Gilberto e ao Clênio, sempre prestativos e solidários para com minhas necessidades.

RESUMO

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

DOCÊNCIA E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Autora: Viviane Preichardt Duek
Orientadora: Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks
Data e local da defesa: Santa Maria, 27 de abril de 2006.

Este trabalho se insere na linha de pesquisa de educação especial, circunscrita ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo foi o de compreender a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, investigando o modo como professores do ensino regular percebem e vivenciam a realidade do trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, incluído em suas classes regulares. Para coleta de informações, foram realizadas observações e entrevistas com seis professoras do ensino fundamental que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula na rede pública estadual de Santa Maria, RS. Buscamos fazer uma aproximação acerca da experiência dessas professoras por meio de temáticas de análise. Nossa análise foi pautada nos pressupostos fundamentais da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), dentre eles o constructo do *self*, elemento central da teoria de personalidade de Carl Rogers que, juntamente com autores da área educacional, sobretudo aqueles que discutem a inclusão e a formação de professores, constituem o espaço epistemológico desse estudo. Observamos que a experiência relatada pelas professoras é perpassada por sentimentos ambíguos que são ressignificados na medida em que visualizam os resultados do seu trabalho e os progressos na inclusão do aluno. Essas professoras demonstraram conceber a inclusão como uma realidade difícil, com a qual não sabem, ao certo, como lidar. Buscamos analisar a ligação desse fato com o conceito de *self*, visto que esse constructo é elemento norteador do comportamento e de como percebem o mundo a sua volta. As reflexões produzidas neste trabalho nos levaram a considerar que ser

professor no cenário da escola inclusiva exige desprendimento e abertura existencial, no sentido de aceitar e acolher o outro em sua diferença, possibilitando devires para a aprendizagem do aluno, bem como do professor, que vê na convivência com esse educando uma fonte de renovação da sua prática e oportunidade de crescimento pessoal por intermédio de um processo de autoconhecimento. Com essa investigação percebemos que, para as professoras do estudo, a inclusão se constitui em um grande desafio a ser superado, e o convívio com o aluno com necessidades educacionais especiais pode levar a mudanças na forma como percebe e, conseqüentemente, como se relaciona com o fenômeno da deficiência no contexto da escola inclusiva, onde o professor é convidado, constantemente, à criação e re-invenção de suas ações e de si mesmo.

Palavras-chave: Inclusão escolar, prática docente, formação de professores.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

EDUCATIONAL PRACTICE AND INCLUSION: WONDERING ABOUT THE EXPERIENCE OF BEING PROFESSOR WITHIN THE CONTEXT OF INCLUSIVE SCHOOL

Author: Viviane Preichardt Duek
Adviser: Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks
Date and place of defense: Santa Maria, April 27th, 2006

The present study is inserted in the research line of special education, circumscribed to the Program of Post-Graduation in Education of the Federal University of Santa Maria, Brazil. This qualitative research had as main objective to understand the experience of being professor within the context of the inclusive school, investigating the way professors of regular classes perceive the reality of working with students with special educational needs (SSEN). Data was collected using interviews and observations with six teachers of basic education of a public state school at Santa Maria, RS, who work with SSEN. The analysis were based on the Person Centered Approach (PCA), including its relevant factors, such as the concept of self, central element of the theory of personality of Carl Rogers, who, along with authors of the educational area, make the epistemological space of this study. The experience of the teachers is permeated by ambiguous feelings, witch receive new meanings as they visualize the results of their work on inclusion of SSEN. These teachers demonstrated to conceive the inclusion as a tough reality, which they do not know, exactly, how to deal with. We analyzed the linking of this fact with the concept of self, since it is a basic element of the behavior and the way they perceive the world around. The reached conclusions led to conceived that to be professor in the scene of the inclusive school demands an open minded profile, in order to accept and to receive the other in its difference, making possible learning opportunities to the student, as well as to the professor. This coexisting became a source of practical renewal and chance of personal growth, throughout a self-knowledge process for teachers. With this inquiry we perceive that, for the teachers of the study, the

inclusion constitutes in a great challenge to be surpassed, and the relationship with SEN can change the way of perceiving and, consequently, is related to the phenomenon of the deficiency in the context of the inclusive school, where the professor is invited, constantly, to the creation and re-invention of his actions and itself.

Key-words: Scholar inclusion, educational practice, teacher's formation.

RESUMEN

Tesina de Maestría
Programa de Postgrado en Educación
Universidad Federal de Santa Maria, RS, Brazil

DOCENCIA E INCLUSIÓN: REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DE SER PROFESOR EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Autora: Viviane Preichardt Duek
Orientadora: Profesora Dr^a. Maria Inês Naujorks
Fecha y lugar de la defensa: Santa Maria, 27 de abril de 2006.

Este trabajo se insiere en la línea de pesquisa de educación especial, circunscrita al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Maria. Tratase de un investigación de cuño cualitativo, cuyo objetivo fue comprender la experiencia de ser profesor en el contexto de la escuela inclusiva, averiguando el modo como profesores de la enseñanza regular perciben y vivencian la realidad del trabajo junto al alumno con necesidades educacionales especiales, incluido en sus clases regulares. Para la colecta de informaciones, fueron realizadas observaciones y entrevistas con seis profesoras de la enseñanza fundamental que trabajan con alumnos con necesidades educacionales especiales en sus aulas en la red pública estadual de Santa Maria, RS. Buscamos hacer una aproximación acerca de la experiencia de esas profesoras por medio de temáticas de análisis. Nuestro análisis fue pautado en los presupuestos fundamentales del Abordaje Centrado en la Persona (ACP), entre ellos el constructo del *self*, elemento central de la teoría de la personalidad de Carl Rogers que, juntamente con autores del área educacional, sobretudo aquellos que discuten la inclusión y la formación de profesores, constituyen el espacio epistemológico de ese estudio. Observamos que la experiencia relatada por las profesoras es prepasada por sentimientos ambiguos que son resignificados en la medida en que visualizan los resultados de su trabajo y los progresos en la inclusión del alumno. Esas profesoras demostraron concebir la inclusión como una realidad difícil, con la cual no saben, al cierto, como lidiar. Buscamos analizar la vinculación de esos hechos con el concepto de *self*, visto que ese constructo es elemento norteador del comportamiento y de como perciben el mundo a su alrededor. Las reflexiones

producidas en este trabajo nos llevaron a considerar que ser maestro en el escenario de la escuela inclusiva exige desprendimiento y apertura existencial, en el sentido de aceptar y acoger al otro en su diferencia, posibilitando devenirse para el aprendizaje del alumno, bien como del maestro, que ve en la convivencia con ese educando una fuente de renovación de su práctica y oportunidad de crecimiento personal por intermedio de un proceso de autoconocimiento. Con esa investigación percibimos que, para las maestras del estudio, la inclusión se constituye en un gran desafío a ser superado, y el convivir con el alumno con necesidades educacionales especiales puede llevar a cambios en la forma como percibe y, consecuentemente, como se relaciona con el fenómeno de la deficiencia en el contexto de la escuela inclusiva, donde el maestro es invitado, constantemente, a la creación e reinención de sus acciones y de si mismo.

Palabras-clave: Inclusión escolar, práctica docente, formación de profesores.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de alunos de 1 ^a a 4 ^a série do Ensino Fundamental em 2005	95
------------	---	----

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	16
1.1 Ser professora, ser pesquisadora: retratando a minha experiência.....	16
1.2 A experiência no contexto da pesquisa	22
1.3 A organização do trabalho	24
2 PSICOLOGIA HUMANISTA: A TERCEIRA FORÇA	26
2.1 Abordagem Centrada na Pessoa: (re)visitando suas raízes.....	26
2.2 A teoria de personalidade de Carl Rogers.....	31
3 INCLUSÃO ESCOLAR: MATIZES DE UM PROCESSO	44
3.1 O paradigma inclusivo: elementos de uma história.....	44
3.2 O agir docente na escola inclusiva: a propósito do outro	55
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	69
4.1 Na trilha dos processos de formação: entre concepções e práticas	69
4.2 Tornando-se professor: percursos de (auto)formação	78
5 OS CAMINHOS DA PESQUISA	88
5.1 Os primeiros passos: a escolha de um método	88
5.2 Na trilha da recolha dos dados: tentando achar o rumo.....	90
5.3 O (re)encontro com o campo: o percurso trilhado.....	94
5.4 As professoras que nos acompanharam nessa caminhada.....	97
5.5 As “pistas” deixadas: buscando formas de anunciar	99
6 A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA: TECENDO COMPREENSÕES	101
6.1 Percepções acerca da inclusão escolar	102
6.2 Percepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais	108

6.3 Inclusão escolar: a angústia que emerge desse processo	114
6.4 A prática da inclusão: sentimentos que se misturam	124
6.5 O sentido da prática pedagógica junto ao aluno incluído	133
6.6 O lugar da família no processo de inclusão	142
6.7 Necessidade de uma equipe de trabalho integrada	149
6.8 Percepções sobre a formação de professores.....	158
7 (RE)DIZENDO DA EXPERIÊNCIA	166
8 REFERÊNCIAS	175

1 APRESENTAÇÃO

1.1 ***Ser professora, ser pesquisadora: retratando a minha experiência***

Como estranhas lembranças de outras vidas, que outros viveram, num estranho mundo, quantas coisas perdidas e esquecidas no teu baú de espantos... (MÁRIO QUINTANA).

Ao iniciar esta produção, vejo-me às voltas comigo mesma e com minhas memórias e, conforme sugere o poeta, remexer em nosso “baú de espantos” implica em olhar para si mesmo, exercício no qual, não raro, fatos que pareciam esquecidos emergem, trazendo à tona sentimentos e vivências que contribuíram para nossa formação como seres humanos.

E no momento em que o “baú” está aberto pergunto-me: “por onde começar?” Dou-me conta da necessidade de tirar tudo do lugar, vasculhar o que está no fundo, escondido... ou, até, esquecido. Na medida em que vou

remexendo os “papéis”, vêm à tona recordações de momentos e fatos vivenciados no cotidiano escolar, de pessoas com quem convivi e cujas marcas ainda residem em mim.

Nesse momento, convém explicitar que as considerações contidas nesse trabalho foram instigadas a partir de minha experiência como professora da rede pública de ensino, mais precisamente, de situações onde o encontro com a diferença se fez presente.

O meu encontro com o outro “diferente” – o aluno com necessidades educacionais especiais -, foi seguido de um certo estranhamento e da emergência de sentimentos confusos que fizeram dessa, uma relação marcada por vicissitudes, donde surgiram dúvidas, inquietações e vieses de compreensão acerca da realidade que se processava.

Recém chegada na instituição, e sem fugir à regra de tantos outros profissionais, encontrava-me, naquele momento, demasiadamente presa à visão de “bom aluno” como sendo aquele que “aprende”, vindo o educando com deficiência romper com essa imagem, pois avesso ao ideal vislumbrado. Ao deparar-me com as dificuldades de aprendizagem desse aluno – minhas talvez, o mal-estar se fez eminente, traduzindo-se na angústia de não saber como lidar com a situação.

Isso contribuíra para que minha prática junto ao aluno incluído fosse permeada por sensações de despreparo, incapacidade e insegurança, que se desdobraram em indagações quanto à validade da inclusão para esse aluno, que mesmo estando inserido na classe regular, não conseguia aprender.

Questionava ainda, como poderia atender à demanda, advinda de sua presença em sala de aula, sem que estivesse formada para isso?

Confrontada com um “não saber o que fazer”, por diversas vezes recorri às educadoras especiais da escola, na esperança de que elas me apontassem diretrizes, dizendo modos de proceder com o aluno com deficiência, afinal, “elas são preparadas para isso”. Mas, ao invés de respostas ou “receitas” prontas me deparava com a necessidade, crescente, de “descobrir” formas de como me aproximar e trabalhar com aquele aluno.

Nesse processo, fui percebendo a angústia e o mal-estar de outros professores que, assim como eu, viam-se impelidos a trabalhar com essa clientela no contexto da escola comum. Esses profissionais tinham a falta de uma formação “adequada”, que os preparasse para atender às demandas do aluno com necessidades educacionais especiais, como um fator limitante da inclusão, pois impeditivo de uma educação de qualidade.

Chamava-me a atenção, nesse contexto, a dificuldade de alguns professores em estabelecerem um vínculo com o aluno com deficiência, revelando uma atitude de certa defesa por parte do professor, que tendia ao evitamento de um contato maior com a criança com necessidades educacionais especiais, delineando, na maioria das vezes, um quadro de recusa e não aceitação desse aluno em sala de aula.

Com base na minha prática cotidiana em uma escola que tem como princípio norteador a inclusão, além de algumas evidências empíricas, fui percebendo que subjacente à “recusa” do professor em trabalhar com o aluno

com necessidades educacionais especiais, justificada pela sua “incapacidade”, devido à falta de uma formação “adequada”, encontravam-se não só questões de cunho teórico-metodológico que a prática inclusiva exige, mas, também, conteúdos oriundos do universo interno desse professor, referentes à imagem que ele tem de si mesmo e, por conseguinte, do meio que o circunda.

Nesse percurso, formaram-se novas conjecturas, dentre elas a concepção de que as atitudes dos professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais seriam decorrentes de sua realidade intrapsíquica, do “mundo interno” de cada docente. Dessa forma, preocupava-nos saber como a imagem que o docente tem a seu respeito estaria perpassando o seu fazer diário, junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, ao passo que indagávamos: seria o autoconceito um elemento norteador das estratégias criadas pelos professores para lidar com as demandas advindas da ordem inclusiva?

A concatenação de nossas idéias foi se dando de modo mais sistemático, através de um estudo monográfico¹, realizado ao final do curso de Especialização em Educação Especial, no qual abordamos a temática da formação de professores com vistas ao ensino inclusivo em articulação com o *self* (autoconceito) enquanto constructo regulador do comportamento.

A partir de elementos bibliográficos e fragmentos discursivos de professoras que trabalhavam com alunos incluídos no ensino regular, observamos que a inclusão é uma realidade na qual o professor vivencia crises e conflitos, tendo que conviver, diariamente, com sentimentos contraditórios,

¹ DUEK, V. P. **Inclusão e autoconceito**: reflexões sobre a formação de professores. Monografia de Especialização, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2004.

com os quais, muitas vezes, não sabe como lidar. A inclusão surge, então, como um desafio em que o professor, não raro, aparece como um ser dividido entre aquilo que faz e o que acredita ser o ideal da sua tarefa pedagógica, enfrentando dificuldades de natureza diversas, que perpassam a profissão docente.

O estudo conferiu-nos a visão de que a noção de *eu* ou *self* do indivíduo, está intimamente relacionada com o modo como ele percebe o mundo e as outras pessoas, definindo posturas e comportamentos perante um dado fenômeno, no nosso caso, a deficiência.

Ficava evidente para nós, a necessidade de uma formação que (re)colocasse a subjetividade do professor no centro do processo formativo de modo a abarcar “não só habilidades e conhecimentos técnicos, mas também uma reflexão sobre os conteúdos internos desses profissionais” (AMARAL, 1994, p. 15). Vimos essa ação facilitada por encontros de estudos e espaços de escuta, através dos quais os professores pudessem falar da sua experiência e dos sentimentos nela implicados, ressignificando-a.

Considerando que o fenômeno da deficiência foi algo marcante em nossa trajetória profissional, e motivados a dar continuidade ao estudo anterior, interessava-nos, agora, conhecer o modo como professores sem formação em educação especial e que não optaram por trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, vinham lidando com essa realidade.

Convém destacar que, embora essa inquietação nos acompanhasse já na oportunidade da elaboração de nosso estudo monográfico, somente após

inúmeras leituras e discussões sobre as idéias e sentimentos que haviam me conduzido até o mestrado em educação, e do contato com os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa, representada por Carl Rogers (1902-1987), é que a temática deste estudo tomou a forma atual, qual seja, a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva².

Reconhecemos que a questão central desse estudo remete-nos, portanto, a nossa experiência junto ao aluno com necessidades educacionais especiais e aos questionamentos que essa prática encerra, quais sejam: porque alguns professores sentem mais dificuldades que outros? Como esses profissionais vivenciam a realidade inclusiva? Quais os significados que atribuem a sua prática? Como se percebem diante do aluno incluído?

A explanação de nosso percurso deu-se no intuito de melhor situar nosso objetivo de alcançar uma compreensão da experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, no sentido de investigar o modo como os professores do ensino regular percebem a experiência de trabalhar junto ao aluno com necessidades educacionais especiais em classes do ensino regular.

O avanço reside, principalmente, no fato de que, nesta investigação, abordamos a experiência desse profissional como um todo, extrapolando as questões referentes à formação docente sem, contudo, desconsiderá-la.

Esperamos que a pesquisa traga teorizações significativas para o repensar a condução do processo inclusivo, refletindo sobre os significados de

² Para fins desse estudo a expressão “escola inclusiva” será utilizada em designação à instituição que recebe, em seu interior, alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como propósito, a inclusão dos mesmos nas classes do ensino regular.

ser professor na escola inclusiva e vislumbrando possibilidades para a instrumentalização do saber-fazer docente.

1.2 A experiência no contexto da pesquisa

Considerando o propósito dessa investigação, parece-nos importante elucidar em que sentido o termo **experiência** é empregado neste trabalho. Essa expressão evoca uma multiplicidade de significados, tais como: ação ou efeito de experimentar(-se); tentativa ou ensaio, conhecimento prático, habilidade que se adquire com a prática, perícia, enriquecimento por conhecimento, dentre outros (LUFT, 2000). Nesses moldes pensar-se-ia que a experiência refere-se ao conhecimento ou saber adquirido por meio da prática, designando, ao mesmo tempo, uma ação que se faz e que se sofre ou que se experimenta.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é, antes de tudo, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. A experiência, assim, “é o que se passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Ainda para esse autor, a experiência surge como aquilo que está ligado às situações vividas, sem significar, porém, que tudo o que acontece seja, de fato, experiência. Isso decorre da fugacidade e do imediatismo com que as situações são vividas na modernidade, impossibilitando o homem de apropriar-

se da sua própria experiência e de estabelecer a conexão significativa entre os acontecimentos.

Segundo Rogers e Kinget (1975), a noção de experiência refere-se a tudo que se passa no organismo em qualquer momento, estando potencialmente disponível à consciência, sem ser, contudo, uma acumulação de experiências passadas. Essa concepção sofreria, mais tarde, alterações em seu sentido, vindo a representar o mesmo que processo e, por isso, substituída pela denominação *experienciação*. Para Rezola (1975), esse termo é de difícil definição dada sua complexidade, designando, de um modo geral, o processo imediato de experiências que se fazem presentes sempre que vivenciamos uma situação, ainda que não simbolizemos exatamente seus elementos.

A contribuição de Bondía (2002) permite-nos visualizar pontos de aproximação com a experiência tal como apreendida por Carl Rogers, sobretudo ao considerarem que essa tem a ver com disponibilidade, com receptividade, ou seja, com abertura ao fluxo experiencial, podendo resultar em aprendizagem.

Nessa pesquisa, portanto, a experiência pretende indicar aquilo que é vivido pelo indivíduo e com o que ele encontra-se implicado ou comprometido de forma singular. Em outras palavras, o sentido de experiência está ligado, aqui, à noção de processo, ao experienciar como o mesmo que vivencia o mundo e a si mesmo de acordo com sua subjetividade.

Convém destacar, no entanto, que a experiência não é algo puramente subjetivo. Ela está ligada às situações, aos contextos e envolve significações implícitas, comumente expressas por meio da palavra. Essa, por sua vez,

produz sentidos, podendo funcionar como um mecanismo de subjetivação (BONDÍA, 2002).

Parte dessas reflexões é retomada no decorrer do estudo, juntamente com outros elementos teóricos que servem de subsídio para uma aproximação da compreensão da temática investigada, tendo em vista que fogem do contexto desse capítulo.

1.3 A organização do trabalho

Após a explanação de nossa temática e do propósito a que essa investigação se destina, passamos a situar o modo como esse estudo encontra-se organizado, num total de sete capítulos. Pontuamos que, seguido à introdução, elaboramos um segundo capítulo onde tratamos de evidenciar as raízes históricas da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e seus pressupostos fundamentais, dentre eles o constructo do *self*, enquanto elemento central da teoria de personalidade de Carl Rogers, constituindo o solo epistemológico desse estudo.

No terceiro capítulo realizamos uma breve contextualização de elementos históricos e conceituais relativos à educação especial e à inclusão escolar. Buscamos retratar, ainda, aspectos referentes à ação docente junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, com ênfase para as percepções e atitudes que perpassam a relação professor-aluno.

No quarto capítulo, voltamo-nos para a questão da formação de professores, onde enredamos os modos como os elementos de ordem pessoal se engendram com a trajetória profissional do docente, tomando esse enquanto ser que aprende ao ensinar.

O percurso trilhado na investigação está contido no quinto capítulo, no qual descrevemos as etapas da pesquisa e os procedimentos adotados. Situamos a abordagem qualitativa como aquela que viabilizou o estudo através da realização de observações e entrevistas semi-estruturadas, enquanto instrumental para a coleta de informações.

Mais adiante, no sexto capítulo, as vozes que ecoam das falas das professoras são analisadas em consonância com o referencial teórico por nós adotado. Foram tecidas considerações sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, sob o mote da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers em comunhão com autores da área educacional.

E, por fim, o capítulo de encerramento, onde resgatamos as indagações que nos impeliram à realização desse estudo. Ali apresentamos a concatenação de algumas considerações sobre os achados dessa pesquisa, retratando os significados que as professoras atribuem a sua experiência e possíveis devires dessa abordagem teórica quanto à instrumentalização do saber-fazer docente junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, incluído no ensino regular.

2 PSICOLOGIA HUMANISTA: A TERCEIRA FORÇA

2.1 Abordagem Centrada na Pessoa: (re)visitando suas raízes

Neste capítulo, procuramos apresentar um breve histórico acerca da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), elaborada pelo psicólogo americano Carl Rogers (1902-1987). Tratar da abordagem fenomenológico-existencial em Psicologia implica um retorno ao campo da Filosofia, a fim de que possamos esboçar, mesmo que de maneira sucinta, alguns antecedentes teóricos dessa abordagem, quais sejam, a Filosofia Humanista, o Existencialismo e a Fenomenologia.

Mais antigo que o Existencialismo, o Humanismo, enquanto idéia filosófica, ressurgiu com o Renascimento quatrocentista, em contraposição à visão de mundo teocêntrica vigente à época, recolocando o homem como o centro da história da humanidade (ERTHAL, 1990; GREENING, 1975).

Como pilares fundamentais do Humanismo, Pretto (1978) pontua: a) concentração da atenção na experiência pessoal; b) oposição à visão reducionista, mecanicista e dicotomizante do homem, priorizando as qualidades distintamente humanas: criatividade, avaliação e auto-realização; c) preocupação com a valorização da dignidade e valor do homem e com o desenvolvimento do potencial inerente a cada um; d) visão da pessoa enquanto um ser em permanente processo de descoberta, ligando-se a outras pessoas e grupos.

Em linhas gerais, o Humanismo corresponde ao conjunto de doutrinas que se referem à origem, natureza e destino do homem. É uma filosofia que se concentra nos meios humanos de compreender a realidade e de buscar o conhecimento, considerando o homem como um ser valioso, centro de seus estudos e preocupações filosóficas (ERTHAL, 1990).

Conforme o autor supracitado, o Humanismo, no campo da Psicologia, surgiu em contraposição ao determinismo do behaviorismo e da psicanálise ortodoxa, não resultando, no entanto, de alguma corrente filosófica ou teórica de uma única orientação em particular, mas, sim, de um conjunto de linhas de pensamento, cujo eixo interseccional é o respeito pelo ser humano, enquanto tal. Em especial, respondem por essas linhas os pressupostos de Abraham Maslow, Gordon Allport, Carl Rogers, dentre outros, que, por sua vez, iniciaram o movimento denominado de *terceira força* em Psicologia, momento no qual a psicologia humanista passou a ser considerada existencial-humanista.

No concernente ao Existencialismo, embora esse se distancie do Humanismo em alguns aspectos, foi incorporado à psicologia humanista, devido

aos pontos de convergência entre as duas correntes. Ao discorrer sobre essa questão, Erthal (1990, p. 44) destaca que as duas doutrinas não são dicotômicas, nem se opõem, vindo, até mesmo, a complementar-se: “[...] a própria separação entre as correntes, como se o existencialismo não fosse humanista, e o humanismo não se preocupasse com questões existenciais, é um contra-senso”.

Segundo essa autora, podemos identificar que a psicologia humanista e a psicologia existencial se aproximam, no sentido de que consideram o homem como fonte e centro de valores que estão em permanente fluxo, como uma forma de superar a si mesmo. Essas abordagens convergem para a idéia de que há uma direção para o crescimento e para a relação com seus pares, confiando na capacidade de escolha do indivíduo, seu crescimento, responsabilidade pelas ações e envolvimento com as mesmas.

Em relação ao que é próprio de cada doutrina, sinaliza-se que no Humanismo prevalece a concepção positiva do homem, voltada para uma tendência inata ao crescimento e desenvolvimento de potencialidades. Já no existencialismo há uma visão menos “otimista”, ao considerar o homem como responsável por suas escolhas, por si mesmo e pelos outros, tratando, fundamentalmente de temas como liberdade, responsabilidade, angústia, morte, desespero, autenticidade, inautenticidade, dentre outros (ERTHAL, 1990; FIGURELLI, 1992).

O Existencialismo designa o conjunto de doutrinas, segundo as quais a Filosofia objetiva a análise e a descrição da existência. Nesse sentido, Penha (1995, p. 11) afirma que o existencialismo “é a doutrina filosófica que centra sua

reflexão sobre a existência humana considerada em seu aspecto particular, individual e concreto”.

Segundo as palavras de Figurelli (1992), o Existencialismo caracteriza-se pela premissa sartreana de que “a existência precede à essência”. De acordo com as idéias dos pensadores existencialistas, cabe ao homem criar as suas possibilidades, na medida em que ele é visto como num movimento eterno “vir a ser”. Isso indica, no nosso entender, que a existência tem o caráter de dinamicidade, revelando o homem como uma contínua criação.

A filosofia existencialista surgiu em meados do século XIX, início do século XX e compreende um movimento que começou na Alemanha e na França, procedendo, principalmente, das idéias de pensadores como Kierkegaard (1813-1855), Nietzsche (1844-1900), Husserl (1859-1938), Jaspers (1883-1969), Sartre (1905-1980), Heidegger (1889-1976) dentre outros. Embora cada um desses pensadores possua uma visão própria, eles compartilham do pressuposto de que a realidade só pode ser encontrada na existência concreta do ser humano, residindo aí, talvez, a maior contribuição para o campo da Psicologia (FIGURELLI, 1992).

Ainda segundo esse autor, os filósofos existencialistas apresentaram uma nova forma de se pensar e conhecer o homem. A fenomenologia emerge em contestação ao método experimental positivista. Criada por Edmund Husserl, enquanto um método, a fenomenologia corresponde ao estudo daquilo que aparece para nós, para nossa consciência, e cujo objetivo é descrever o homem no mundo, a fim de apreender o significado das experiências vividas.

Nesse contexto surge a psicologia fenomenológica-existencial, combinando aspectos do humanismo com o existencialismo, reconhecendo a relevância de ambos e influenciando vertentes teóricas no campo da psicoterapia, como a teoria rogeriana. Hall & Lindzey (1984) pontuam que a teoria de Rogers é basicamente fenomenológica, visto que concede lugar de destaque às experiências da pessoa, seus sentimentos e valores, ou seja, tudo o que pode ser resumido pela expressão “vida interior”.

A Abordagem Centrada na Pessoa tem seus aportes teóricos, ancorados na Terapia Centrada no Paciente, mais especificamente na teoria de personalidade de Rogers, que guarda íntima relação com a sua experiência clínica, estando fundamentada, portanto, na empiria de seu mentor. Rogers formulou muitas de suas hipóteses a partir da escuta de gravações das entrevistas realizadas com seus clientes, preocupando-se, essencialmente, com o processo de transformação da personalidade, ao invés de ater-se aos seus aspectos estruturais e fixos (ROGERS, 1961).

Almeida (2002, p. 64) relata que *Abordagem Centrada na Pessoa* é a expressão utilizada por Carl Rogers “para descrever sua própria atuação, em substituição a outras denominações anteriores: terapia centrada no cliente, ensino centrado no aluno, liderança centrada no grupo”.

Essa abordagem tem como preocupação central a pessoa e se caracteriza pela crença no ser humano como possuidor de potenciais positivos e com condições para desenvolvê-los em sentido pleno. Rogers considera a natureza humana fundamentalmente digna de confiança, assim como valoriza o

papel dos sentimentos e da experiência como fator de crescimento (DUTRA, 2000).

Um aspecto que parece surgir como fundamental na teoria rogeriana é a ênfase dada à dimensão processual do ser humano, o que, segundo Dutra (2000, p. 32), denota uma maneira de ver a subjetividade, ancorada na compreensão da “[...] existência humana como um processo que se pauta nas possibilidades de um poder-ser que se constrói a cada momento da experiência”.

Vale demarcar ainda que a teoria da personalidade rogeriana não pode ser tomada como indiscutível, uma vez que se mostra inacabada e incompleta, aberta a outras contribuições que venham aprimorá-la, o que elucida a própria visão de homem dessa abordagem, como sujeito em permanente processo de desenvolvimento e crescimento, isto é, de um eterno “vir a ser”.

2.2 A teoria de personalidade de Carl Rogers

Como pano de fundo dos nossos questionamentos sobre a experiência dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, tínhamos sempre presente a autopercepção da pessoa, enquanto um aspecto importante em sua existência concreta. Isso nos remete ao conceito de *self* ou autoconceito, tal como ele é compreendido na perspectiva rogerina, tido como o foco nesse estudo pelo papel fundamental que representa na dinâmica do comportamento humano: “a idéia do eu aparece,

pois, como um mecanismo regulador do comportamento” (ROGERS e KINGET, 1975, p. 167).

O constructo do *self* ou autoconceito é o constructo central da teoria rogeriana de personalidade, a qual foi elaborada ao largo de sua experiência como psicoterapeuta. O interesse de Rogers pela conceituação do *self* surgiu gradativamente, na medida em que observava que os clientes, ao falarem de seus problemas, valores e atitudes, o faziam em função de um “eu”, tomado como “um elemento central da experiência subjetiva do cliente e que, num certo sentido – que não reconheci no início – o cliente não parece ter outro fim que o de tornar-se o seu verdadeiro eu” (ROGERS e KINGET, 1975, p. 166).

Dutra (2000) esclarece que essa é uma teoria que prioriza o vivido, a experiência subjetiva do indivíduo, ou seja, o mundo interno da experiência. Para Rogers, a realidade objetiva não existe, pois cada pessoa percebe o mundo de acordo com o seu mundo interno, seus sentimentos, emoções e experiências, ou seja, de acordo com a percepção que ela tem do seu estar-no-mundo.

A esse respeito, Rogers (1975, p. 468) afirma que: “o organismo reage ao campo perceptivo tal como este é experimentado e apreendido. Este campo é, para o indivíduo, a realidade”. Para ele, cada percepção é uma hipótese sobre o mundo circundante. Dependendo de tal hipótese ser confirmada ou refutada pela experiência, a forma como o indivíduo reage ao campo perceptual poderá modificar-se. Em relação ao campo perceptual ou fenomenal, entende-se que o mundo da experiência íntima do sujeito do qual ele é o centro “inclui tudo o que é experimentado pelo organismo, quer essas experiências sejam captadas pela

consciência ou não” (ROGERS, 1975, p. 467). Essa valorização do mundo interno é reafirmada ao sinalizar que “o melhor ângulo para a compreensão da conduta é a partir do quadro de referência interno do próprio indivíduo” (ROGERS, 1975, p. 477).

No tocante aos participantes dessa pesquisa, entendemos que somente o próprio docente é quem pode dizer, de maneira autêntica, a forma como a experiência, junto ao alunado com necessidades educacionais especiais, foi “captada” por ele, uma vez que essa percepção encontra-se intimamente relacionada ao seu quadro de referência interna. Ou seja: para cada um dos professores, a experiência de trabalhar esse educando tem um significado particular, o qual irá orientar os seus modos de ser no mundo.

Pensar-se-ia então que a percepção que cada um tem das suas características, dos seus afetos, humores, relações e valores, traduzida pelos termos “autoconceito” ou “*self*”, tem forte influência sobre a conduta do indivíduo. Em outras palavras significa dizer que, a maneira como o sujeito se comporta se dá pelo modo como vê/percebe as situações.

Tais idéias, quando pensadas no contexto desta pesquisa, nos levam a inferir que, embora os professores desenvolvam sua prática pedagógica em condições ambientais e materiais semelhantes, a experiência de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é considerada conforme as percepções de cada um, e orientam o modo como esses professores a vivenciam e como se comportam nesse contexto.

A Abordagem Centrada na Pessoa parte da premissa de que o homem possui uma *tendência auto-realizadora* ou *atualizante* para o crescimento, a qual

pode ser compreendida como a capacidade interna que todo indivíduo possui de realização, impelindo o organismo no sentido da unidade e da autonomia. Nas palavras de Rogers e Kinget (1975, p. 159), esse pressuposto obedece à seguinte proposição: “todo organismo é movido por uma tendência inerente para desenvolver todas as suas potencialidades e para desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e seu enriquecimento”.

A partir daí compreendemos que, a tendência à atualização guarda a idéia de uma energia inerente ao ser, caracterizando-se, assim, como um movimento de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Esse movimento natural do organismo é possibilitado pelo *self*, ou seja, pelo conceito que cada um tem de si mesmo, entendido como aquele que impulsiona o ser para o crescimento e atualização de suas potencialidades. Rogers e Kinget (1975, p. 167) explicitam que o *self* é “o critério que ajuda o organismo a selecionar experiências: os elementos da experiência que concordam com a imagem do eu tornam-se disponíveis à consciência, enquanto que os que não concordam com essa imagem são interceptados”.

O *self*, tal como apreendido na teoria rogeriana, refere-se ao conjunto de percepções ou imagens relativas ao “eu”. Seu desenvolvimento é de natureza relacional, isto é, envolve as relações do sujeito consigo mesmo, com os outros que lhe são significativos e com o mundo circundante, sendo, portanto, um constructo passível de mudanças à medida que o homem avança pela vida e se depara com novas situações.

De acordo com Rogers e Kinget (1975), o *self* pode ser assim enunciado:

O “eu”. Idéia ou imagem do eu (ou de si). Estrutura do eu. Estes termos servem para designar a configuração experiencial composta de percepções relativas ao eu, as relações do eu com o outro, com o meio e com a vida, em geral, assim como os valores que o indivíduo atribui a estas diversas percepções (p. 165).

Para esses autores, o *self* é uma *gestalt*³ organizada, cuja estrutura pode sofrer “flutuações” de acordo com o campo perceptual do indivíduo, constituindo-se num processo de (re)organização contínua de acordo com os aspectos presentes na maneira de estar-no-mundo. Nesse sentido, Dutra (2000) comenta que o *self* apresenta as seguintes características: é *consciente*, é uma *gestalt ou configuração organizada* e contém, principalmente, *percepções do próprio indivíduo* em relação ao mundo.

Considerando que para Rogers nós somos seres eminentemente voltados para a atualização de nossas potencialidades, importa clarificar que isso ocorre na medida em que temos consciência de nossa experiência sentida, ou seja, o crescimento emocional está intimamente relacionado à possibilidade de estarmos em contato com nossas experiências (PEREZ, 2004).

Ao longo de sua existência, no entanto, a fim de preservar a própria estima, o sujeito, motivado por essa necessidade básica de conservação do conceito de si mesmo, introjeta valores alheios como se fossem seus, os quais, por sua vez, vão formando parte do seu campo perceptual. Isso pode gerar certa “distorção” entre os sentimentos e sua devida representação, resultando na alienação em relação à experiência vivida. A isso, Rogers denominou de *incongruência* que, segundo Rezola (1975), ocorre mediante a instalação de um

³ Traduzida do alemão, a palavra Gestalt significa “todo” ou “forma” (MORRIS, 2004).

conflito psíquico em virtude da discrepância entre o que acontece em termos organísmicos e as percepções conscientes de si mesmo.

Nesses termos, a incongruência é tida como o estado em que o sujeito não consegue estar em sintonia com os próprios afetos, nem expressá-los de modo adequado, ou seja, é a representação insatisfatória ou a negação do que se pensa ou se sente realmente, comprometendo a tendência atualizante (PEREZ, 2004).

Dutra (2000) elucida, também, que esse desacordo entre a experiência e a sua simbolização pode ser pensado em termos da *inautenticidade* do indivíduo e, conseqüentemente, da sua conduta, já que o *self* é considerado, nessa teoria, como o responsável pela regulação dessa última.

A Terapia Centrada no Cliente tem como propósito colocar o homem em contato com sua experiência organísmica (funcionamento do corpo e mente de forma indissociável), em sintonia com suas percepções/imagens sobre o próprio eu. Para tanto, Rogers (1961) enfatiza a necessidade de se criar um ambiente favorável, uma atmosfera em que o cliente se sinta seguro e acolhido pelo terapeuta, a fim de que consiga apreender os significados de suas experiências. Nesse ínterim, entendemos que a psicoterapia proposta por Rogers privilegia a dimensão intersubjetiva do encontro, com vistas à promoção da congruência entre o *self* e as experiências vividas pelo sujeito ao longo de sua existência.

Rogers (1961) acredita que a criação de um ambiente com tais condições está atrelada a algumas atitudes facilitadoras por parte da pessoa do terapeuta, quais sejam: a *congruência do terapeuta*, a *aceitação positiva incondicional do*

terapeuta pela pessoa do cliente e a *compreensão empática do terapeuta* para com o outro.

Ressalta-se que, muito embora essa abordagem tenha se desenvolvido no contexto da clínica, o próprio Rogers, mais tarde, ampliou a compreensão de seus pressupostos, vindo a influenciar outras áreas do conhecimento, dentre elas, a educação. Desse modo, as atitudes facilitadoras referentes ao terapeuta são consideradas, também, como qualidades fundamentais do professor, cujo papel passa a ser o de facilitador da aprendizagem.

Vista por esse ângulo, a criação de um ambiente favorável está atrelada a três atitudes que Rogers (1961, 1971) considera essenciais ao professor (facilitador), quais sejam: a *congruência*, pois, para que o ensino resulte eficiente, o professor precisa atuar de maneira unificada e integrada, sendo autêntico, em sua vivência junto ao aluno; a *aceitação positiva incondicional do professor* em relação ao aluno, que consiste numa postura de aceitação irrestrita e de respeito à pessoa do aluno, no sentido de acolher sua alteridade, respeitando-o em sua singularidade; a *compreensão empática do professor* para com o educando, a fim de captar seu mundo “*como se*” fosse o seu próprio mundo, ou seja, tentando se colocar em seu lugar, sem deixar, contudo, de ser ele mesmo.

Compreende-se, assim, que essa abordagem está centrada na pessoa, tanto do terapeuta/professor quanto do cliente/aluno, e ao fazê-lo, Rogers lança uma nova possibilidade de se pensar o saber-fazer clínico, bem como, o saber-fazer pedagógico, uma vez que se volta para o relacionamento terapeuta-cliente, professor-aluno, em detrimento da aplicação de técnicas. Isso fica

explícito quando Rogers (1961, p. 48) afirma que: “[...] as atitudes e os sentimentos do terapeuta são mais importantes que a sua orientação teórica. Os seus processos e as suas técnicas são menos importantes do que as suas atitudes”. Com tais argumentos, apreende-se que a eficácia dos processos terapêutico e educacional parece residir na aprendizagem resultante desse encontro entre pessoas, sem se restringir à capacidade intelectual do terapeuta/professor.

Nesse entorno, compreendemos que Rogers atribuiu papel importante aos sentimentos e à experiência como fator de crescimento pessoal (auto-realização). Enquanto a experiência pode ser compreendida como sinônimo de vivência e de sentimento corporalmente sentido, o termo sentimento serve para designar “a significação pessoal da experiência com um acento afetivo ou emocional” (ROGERS e KINGET, 1975, p. 162), abrangendo, ao mesmo tempo, a experiência afetiva e a significação cognitiva para o indivíduo, tal como é experimentada no contexto vivido, isto é, no momento em que ocorre.

Rezola (1975, p. 211) nos lembra que a teoria rogeriana concebe “a adaptação psicológica em termos de uma congruência ou coerência entre o organismo e o *self*” (tradução nossa). Nesse sentido, entende-se que a congruência representa uma espécie de ajuste interior entre o conceito que a pessoa tem de si mesma e a sua experiência, isto é, o indivíduo está familiarizado com todos os sentimentos e experiências que estão em contínua mudança.

A esse respeito, Dutra (2000) enuncia que:

A congruência passa a ser considerada por Rogers como um processo de comunicação interna, quando a experiência sentida é simbolizada corretamente na consciência. Funcionar de forma congruente significa contactar com a experiência sentida e poder representá-la na consciência, sem que seja preciso distorcê-la ou negá-la, em função de um autoconceito já organizado, ao qual determinadas experiências podem mostrar-se incompatíveis. Essa maneira de funcionar consistiria, então, num modo incongruente de ser que, na verdade, significa agir de forma inautêntica, fundada numa concepção de si não verdadeira; seria assumir valores de outros, seria alienar-se do seu si-mesmo (p. 26).

Diante disso, elucidamos que o pensamento de Rogers sofreu algumas atualizações, tais como aquelas propostas por Eugene Gendlin, que, ao introduzir o termo “*experiencing*”, influenciou, sobretudo, as considerações referentes à Terapia Centrada no Cliente. Sobre esse conceito, Rogers e Rosemberg (1977) comentam que Gendlin utiliza o termo *experienciação* para se referir a um fluxo vivencial ao qual o indivíduo pode se voltar repetidas vezes, usando-o como ponto de referência para descobrir o significado de sua existência.

Campos (2005) enuncia que a *experienciação* se tornou o constructo principal da teoria de Gendlin. Refere-se ao fluxo de experiência que se constitui numa fonte de significados, os quais surgem de uma interação entre a experiência e os processos simbólicos. Trata-se de um conjunto de sentimentos pré-conceituais, ou seja, que ocorrem antes mesmo da conceitualização e da simbolização.

Com base nessa autora, entende-se a *experienciação* enquanto um processo; como tal, está sempre em movimento, que é referente à experiência concreta do indivíduo, traduzida como um sentimento corpóreo, um experimentar imediato de significados que resultam da escuta dos nossos sentimentos.

As contribuições de Gendlin auxiliaram na consolidação de alguns pressupostos introduzidos por Rogers, ao mesmo tempo em que o levaram a revisar e reformular outros, como o próprio conceito de autenticidade ou congruência, concebido não mais como uma equação entre o organismo e a consciência, mas como um modo de experienciar a si mesmo num dado instante (DUTRA, 2000).

Para Gendlin, a autenticidade representa a abertura ao mundo, a abertura às experiências, ao vivido, e não mais, a simbolização de processos conscientes. É um modo de viver a realidade de maneira plena e imediata, tal como ela flui no momento, possibilitando que os valores da pessoa procedam de seu organismo, sem que isso implique uma renúncia dos valores e significados sociais (REZOLA, 1975). Sob essa perspectiva, estar em congruência pressupõe uma abertura ao fluxo de experiências, e não mais a simples concordância entre experiência e consciência.

Dutra (2000) nos lembra que o conceito de *self* foi revisto pelo próprio Rogers, a partir das influências do pensamento de Eugene Gendlin. Tal revisão denota que o conceito de *self* deixa de ser uma mera percepção de si, e passa a priorizar a dimensão subjetiva, ao mesmo tempo em que parece contemplar o estar no mundo do indivíduo.

Assim sendo, podemos afirmar que, longe de ser uma estrutura rígida e imutável, o *self* é uma entidade passível de novas configurações, mediante as experiências com as quais o sujeito vai se deparando ao longo de sua existência. Vale dizer, uma vez mais que, conforme postula Rogers, a conduta do indivíduo encontra-se ancorada num processo perceptivo mutável na relação

com o mundo. Desse modo, ao ocorrerem mudanças no campo perceptual ou fenomenal mudará também o comportamento.

Isso guarda relação com as idéias de Rezola (1975), ao declarar que Rogers entende o *self* como sendo o campo perceptual da pessoa, o si mesmo, o eu subjetivo num dado momento existencial, ou seja, o indivíduo e tudo o que está presente em seu mundo circundante (forças orgânicas, cultura, situações vividas) terão influência na percepção de si mesmo e na sua conduta, isto é, no seu modo de ser.

Para Dutra (2000), o *self* é a dimensão através da qual o ser se revela, é um *poder-ser* do homem, num estado constante de abertura à experiência. Essa crença no devir humano revela o caráter processual da existência, na possibilidade de o homem ressignificar a própria experiência, como a própria autora esclarece:

Vale ressaltar, inclusive, o caráter de poder-ser que esta noção comporta, ao incluir a perspectiva de passado, presente e futuro, na vivência atual, que se abre para um projeto que se situa sempre numa possibilidade de ser, e que não se fecha ou se encerra aí. Pois na medida em que as experiências surgem e eu me volto para elas, sou capaz de seguir esse fluxo e me situar diante do mundo, assumindo escolhas e projetando na existência que essa experiência revela e nela me envolve (DUTRA, 2000, p. 53).

A partir das contribuições dos autores que nos acompanharam no entendimento do constructo do *self* (autoconceito), tal como concebido por Rogers, acreditamos que alguns aspectos de sua abordagem carecem ser desdobrados, pois, assim como outras perspectivas teóricas, a Abordagem

Centrada na Pessoa apresenta limitações, passíveis de críticas e questionamentos.

A respeito dessa problemática, até onde nossas leituras alcançam, identificamos que uma das principais críticas dirigidas à Abordagem Centrada na Pessoa é referente ao negligenciamento do caráter histórico e social do ser humano. Autores como Pagès (1976) e Almeida (2002) esclarecem que tal crítica provém do fato de Rogers se referir a um sujeito abstrato, uma pessoa universal, desenraizada de sua cultura, de sua historicidade, centrando-se no indivíduo apenas, sem considerar a dimensão grupal. Disso surgem controvérsias em relação à tendência atualizante e ao homem enquanto um ser de natureza eminentemente positiva.

Outro aspecto que merece nossa atenção é a noção de subjetividade⁴ que, de acordo com o pensamento de Rogers, pode ser tomada como sinônimo de “mundo interno” do sujeito que se reconhece a partir de suas experiências organísmicas.

Ao refletir sobre essa questão, Campos (2005) entende que a subjetividade pode ser concebida como uma dimensão intrapsíquica do ser humano que tem seus alicerces apoiados no meio ambiente e na relação com o outro. Nesse sentido a autora nos fala que:

A dimensão subjetiva é entendida por Rogers como sendo de natureza relacional, constituindo-se da percepção que o indivíduo

⁴ Borba (2001, p. 25) reconhece a subjetividade “como o movimento sutil e contraditório que processa sistemas de representações, imagens, desejos, leis, hábitos, que não estão centrados nem nos sujeitos, nem em agentes grupais, mas é essencialmente fabricada no social, produzindo um jogo que se revela na interação entre sujeitos”.

possa ter de seus atributos pessoais bem como destes em relação ao mundo, ou seja, que o construto *self* expressa a ênfase dada ao subjetivo e ao individual bem como a valorização da consciência e seus significados (CAMPOS, 2005, p. 64).

Embora não nos atenhamos numa discussão mais aprofundada acerca dessa temática, visto que não representa nosso foco investigativo, nosso entendimento se aproxima das idéias de Perez (2004), ao sugerir que a noção de subjetividade inscreve um sujeito atravessado pelo social e, por isso, não deve ser vista como algo preso em si mesmo, mas “como produzindo e sendo produzida pelo contexto histórico-social, situando-se em meio ao pertencimento coletivo e sendo referendada por este” (p. 66).

Em meio às críticas e contribuições acima elencadas, concordamos com Almeida (2002), ao ressaltar que o legado de Rogers é, ainda hoje, uma herança importante, tendo em vista não apenas a relevância de seu pensamento para a época em que foi escrito, mas, também, a possibilidade de desdobramentos mais atuais.

No âmbito deste estudo, optamos por tomar emprestados os postulados de Rogers, enquanto elementos que nos permitem fazer uma leitura da realidade, refletindo acerca das situações novas que vão surgindo. Sob esse prisma, cresce a convicção de nos valermos do constructo do *self*, tal como concebido por Rogers, e outros pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa, a fim de compreendermos a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Vale salientar, por fim, que uma articulação teórica mais consistente será feita no capítulo em que versaremos sobre os dados compilados neste trabalho.

3 INCLUSÃO ESCOLAR: MATIZES DE UM PROCESSO

3.1 O paradigma inclusivo: elementos de uma história

A pessoa portadora de deficiência pôde começar a ser olhada para si mesma, de forma menos maniqueísta: nem herói nem vítima, nem deus nem demônio, nem melhor, nem pior, nem super-homem, nem animal. Pessoa (AMARAL, 1994, p. 14).

A inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular é motivo de debate nas escolas, sobretudo entre os professores que, ao receberem esse alunado em suas salas de aula, se questionam acerca de como fazer e de como trabalhar com esses educandos.

Nesse sentido, Dal-Forno (2005) corrobora que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais é uma realidade em muitas escolas do nosso país, não representando, todavia, um consenso entre os professores que

trabalham com esse alunado. Disso, demandam discussões acerca de determinados conceitos, desde a nomenclatura empregada em relação à pessoa com deficiência, até as modalidades de atendimento.

Entendemos que abordar a inclusão em nossos dias, implica em lançarmos um olhar para o passado, a fim de que possamos compreender nossas atuais dificuldades em lidar com a diferença, com aquilo que, por algum motivo, não se enquadra nos padrões sociais e culturais vigentes.

Adentrando no campo histórico, percebemos que a diferença é inerente ao ser humano e o acompanha desde os primórdios da sua existência. A diferença tem muitas facetas e, por longa data, esteve associada à idéia de anormalidade, resultando na marginalização daqueles indivíduos que, por suas peculiaridades, eram impedidos de usufruírem os mesmos benefícios que os demais.

O leque de pessoas que carregam consigo a marca da anormalidade é bastante amplo e, embora esse estudo se concentre nas pessoas com deficiência, cabe salientar que também os negros, os homossexuais, os índios, as mulheres, os pobres, os loucos e os delinqüentes são, por vezes, atestados como desviantes e intoleráveis, visto que contradizem o modelo apregoado de homem branco, produtivo, bem sucedido e integrado à sociedade.

No âmbito educativo, identificamos que a evolução paradigmática, desde a total segregação até a inclusão, é fruto de uma gama de interrogantes e de movimentos sociais preocupados em erradicar toda e qualquer forma de exclusão. Nesse contexto, a escola é convidada a rever posturas e linhas de

ação no tocante à formação de seus alunos, sob a égide de uma “Educação para Todos”.

Diferentes concepções e práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial, a começar pela fase da **exclusão**, seguida da **segregação institucional**, da **integração** e, mais recentemente, da **inclusão** (SASSAKI, 1997).

A fase denominada de **exclusão** é considerada por Jiménez (1997) como a pré-história da Educação Especial, na qual as pessoas com deficiência eram ignoradas, rejeitadas e perseguidas, vítimas de atitudes sectaristas como o abandono e o extermínio. Nessa linha de pensamento, Amaral (1994, p. 14) afirma que “assim como a loucura, a deficiência na Antiguidade oscilou entre dois pólos bastante contraditórios: ou sinal da presença dos deuses ou demônios: ou algo da esfera supra-humano ou do âmbito do infra-humano”. Sem respostas “lógicas”, a sociedade buscava nos referenciais míticos da época, explicações possíveis para a situação, na tentativa de nominar o estranho, o deficiente.

O relato de Jiménez (1997) aponta que, no final do século XVIII e início do século XIX, começou nos países escandinavos e na América do Norte a fase da institucionalização especializada das pessoas com deficiência, surgindo aí, a Educação Especial. Este passou a se caracterizar como o período da **segregação institucional**, no qual o atendimento era realizado em conventos, asilos e hospitais psiquiátricos, que se constituíam em verdadeiros espaços de confinamento para essas pessoas que eram mantidas à margem da sociedade. A concepção de deficiência, enquanto patologia ou disfunção orgânica,

contribuiu para a definição de diretrizes educacionais, ancoradas no princípio médico-psicológico, que buscava “corrigir” a imperfeição, a fim de normalizar o sujeito.

O modelo médico que povoava o imaginário social e que estabelecia uma linha divisória muito tênue entre doença e deficiência, não foi totalmente superado, servindo, ainda hoje, de critério na definição do normal e do anormal, traçando potenciais e limitações sobre o ser deficiente. De acordo Sasaki (1997), os resquícios desse modelo continuam dificultando a aceitação das pessoas com deficiência pelos demais membros da sociedade.

Nos anos 70, teve início o período denominado de **integração** das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Segundo Mantoan (2003a), esse movimento surgiu nos Países Nórdicos, em 1969, quando eram questionadas as práticas sociais e escolares de segregação, em defesa dos direitos humanos e de oportunidades iguais para todos. A integração teve como princípio norteador a *normalização*, que previa a inserção dos alunos com deficiência em classes do ensino comum, para que esse pudesse “desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível” (JIMÉNEZ, 1997, p. 26).

Martins (2003) aponta que o termo normalização é cercado por controvérsias, tendo em vista derivar da palavra normal, adquirindo, coloquialmente, significados que podem direcionar para interpretações equivocadas. Nesse sentido, a autora sublinha que normalizar poderia corresponder à idéia de ajustamento às normas ou tornar normal a pessoa com

deficiência, ao passo que seu sentido integrador significa oportunizar “direitos e condições de vida tão semelhantes às de todos os cidadãos” (p. 28).

A falta de um consenso em torno do conceito de integração é outra questão abordada pela autora, frisando que esse não é um processo homogêneo ou único, visto que “a sua definição, as ações planejadas e operacionalizadas para esse fim são as mais diversas possíveis” (MARTINS, 2003, p. 34). Compreendida como “ponto chave” na socialização da pessoa com deficiência, a integração é apontada, nessa obra, como um processo dinâmico que requer esforços de diferentes segmentos sociais, a fim de que sejam estruturadas condições que possibilitem às pessoas com deficiência tornarem-se parte integrante da sociedade.

Ainda em relação à integração, Sasaki (1997) destaca que, essa fase foi marcada pela proliferação de classes especiais no interior das escolas comuns, com a utilização maciça dos testes de inteligência que buscavam identificar e categorizar os alunos, instituindo limitações e potencialidades cognitivas. A manutenção desses espaços ainda é vista com certa desconfiança pelos que crêem que a sua existência corrobora uma inclusão marginal, criando zonas de segregação no contexto da escola regular.

Isso suscitou críticas ao modelo integrador, no sentido de que o mesmo pressupõe uma prática unilateral, em que é o aluno com deficiência quem precisa se adaptar ao sistema de ensino, cabendo ao último apenas recebê-lo, sem que isso implique em modificações mais profundas em sua estrutura organizacional.

Rodrigues (2005) nos auxilia nessa discussão ao pontuar que:

Tornaram-se muito conhecidos, nos anos 70 e 80, os modelos que apresentavam a integração como um processo progressivo que se iniciava com a inclusão física, social e, finalmente, escolar. Estes modelos tiveram a vantagem de nos alertar para a complexidade do processo de Integração, mas tiveram o inconveniente de designar por integração a simples presença de um aluno como dificuldades numa turma de ensino regular (RODRIGUES, 2005, p. 53).

Se por um lado a integração pode ser pensada enquanto um movimento que resultou significativo, no sentido de que delegou avanços na aproximação entre a pessoa com deficiência e o meio escolar, mostrou-se limitada, contudo, no que tange ao cambiamento atitudinal.

Embora concordemos com parte das críticas tecidas à integração, acreditamos que essa ação foi o alicerce de muitos avanços no tocante às concepções e práticas referentes à pessoa com deficiência. Nesse sentido, Glat (1997) enfatiza que a inclusão não pode ser vista, simplesmente, como um problema de políticas educacionais ou de modificações pedagógico-curriculares, pois incluir é, antes de tudo, um processo subjetivo e inter-relacional.

Logo, pensamos que a demanda no campo relacional motivou a ampliação do conceito de *integração* para o de *inclusão*. Com a **inclusão**, o foco não recai mais sobre a pessoa com deficiência, mas sobre o contexto no qual ela vive. Assim sendo, a sociedade em geral e a escola em particular devem se preparar para receber esse indivíduo, adaptando-se às suas necessidades (SASSAKI, 1997).

Essa evolução paradigmática foi influenciada por uma série de movimentos sociais organizados, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, a Conferência Mundial sobre Educação, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e que aprovou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem*. Importante destacar que, apesar das crescentes discussões acerca dessa problemática, a Educação Especial, nesse período, mantinha-se sob o arquétipo assistencialista-terapêutico, exonerada do mote pedagógico.

Cabe resgatar, ainda, a *Declaração de Salamanca*, que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na Espanha, em junho de 1994. Essa Declaração é reconhecida como um documento de suma importância, pois baliza o direito de todos de serem educados no sistema comum de ensino. Ancorado no princípio da integração⁵, esse documento propõe que as escolas preocupem-se em promover a aprendizagem de todas as crianças, inclusive aquelas que sofrem deficiências mais graves (BRASIL, 1997). Disso, infere-se que as escolas integradoras são aquelas que oportunizam condições de aprendizagem para todas as crianças, de acordo com suas peculiaridades e necessidades.

Sasaki (1997) pontua que estamos vivendo um momento de transição entre o paradigma da integração e da inclusão, fase em que é possível verificar a coexistência desses dois pressupostos. Nesse sentido, o autor atenta para o significado desses termos, posto que não podem ser tomados como sinônimos. A integração visa preparar a pessoa com deficiência para que ela possa conviver em sociedade, enquanto que a inclusão propõe a modificação da

⁵ Para Sasaki (1997), o termo integração, contido nesse documento, foi ocasionado pela sua tradução e sugere que o mesmo seja substituído por inclusão, a fim de evitar possíveis ambigüidades na sua interpretação.

sociedade como condição básica para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver e exercer a sua cidadania.

Na visão de Mantoan (2003a), integrar representa uma concepção de inserção parcial, uma vez que considera a coexistência dos dois modelos educacionais: regular e especial. A inclusão, por sua vez, propõe que todos os alunos, sem exceção, freqüentem as salas de aula do ensino comum.

Ao se posicionar sobre essa problemática, Carvalho (2004a) considera que as críticas tecidas à integração denotam certa confusão sobre o real significado do termo, e sinaliza para a possibilidade desses dois processos coexistirem, por entender que a inclusão não prescinde de interação entre seus pares.

Ainda em relação à inclusão e à integração, parece-me que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e o outro, dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva (CARVALHO, 2004a, p. 30).

Ao falarmos em inclusão, falamos também, dos relacionamentos interpessoais, decorrentes desse processo, caracterizado por um movimento de “vir a ser”, que resulta da interação entre aqueles educandos que são incluídos e aqueles que o recebem como membro do grupo. Entende-se, portanto, que mais que mera retórica legalista, a inclusão exige total reformulação do processo pedagógico e relacional das escolas, as quais devem procurar adaptar-se à condição singular de cada educando.

Nesse sentido, Carvalho (2004a) alerta que devemos ter cuidado com a construção de nossas narrativas em torno da escola inclusiva, a fim de evitarmos que certas práticas confirmem à escola o sentido de espaço físico, de cenário, que visa introduzir alunos, dantes excluídos de seu interior. Consoante a esse pensamento, a autora nos diz que a noção de escola inclusiva implica, indubitavelmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais e coloca:

Escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004a, p. 29).

Nessa direção, é importante que se resgate o conceito de *necessidades educacionais especiais*. O uso dessa expressão, em substituição a outras como “excepcional” ou “deficiente”, denota avanços, visto que possui conotações distintas daquelas implícitas no conceito de deficiência (CARVALHO, 2004b). Assim, a denominação necessidades educacionais especiais mostra-se mais abrangente, pois nessa perspectiva, as dificuldades deixam de ser vistas como marcas indelévels “fixadas” no sujeito, para serem reconhecidas em seus aspectos situacionais e relacionais.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), o termo necessidades educacionais especiais começou a ser utilizado na década de 60, como forma

de identificar esse alunado sem estigmatizá-lo. O relatório de Warnock, publicado em 1978, no Reino Unido, define que os alunos, sob essa denominação, são aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exigem uma atenção mais específica e a provisão de recursos educacionais suplementares sempre que se fizer necessário.

A fim de elucidar o que vem sendo dito, reportamo-nos a Carvalho (2004a), que converge para a idéia de nos posicionarmos com reservas perante os discursos que apregoam a extinção dos serviços especializados. A autora se pronuncia de maneira favorável à co-existência desses dois modelos, sob o princípio de que alguns educandos apresentam dificuldades ao longo do seu processo de escolarização, requerendo apoio intenso e permanente.

Corroborando com esse pensamento, Lima, J. R. C. (2005) diz da importância de fazermos uma leitura crítica em relação aos enunciados que evocam as instituições especializadas como ambientes “exclusivos e excludentes”, visto que em momentos pontuais da vida desses alunos, elas podem ser fundamentais para o seu desenvolvimento. Para a autora, discursos apressados, em prol da extinção dos serviços especializados são fruto de uma visão linear entre o deficiente e a educação especial, traduzido na dificuldade em perceber as necessidades especiais, se elas existem ou não, quais seriam elas e em que casos o atendimento especializado se faz pertinente.

Veiga-Neto (2001), por sua vez, discorre que a expressão *necessidades educacionais especiais* não passa de um discurso “politicamente correto”, que em nada modifica a lógica binária que rege a educação especial. É somente um

eufemismo, utilizado para nomear aqueles sujeitos considerados desviantes, ou seja, que não correspondem ao sistema de valores e regras sociais vigentes.

Parece imprescindível que se atente para os antagonismos presentes nos discursos inclusivistas, os quais, muitas vezes, camuflam as desigualdades sociais, sob o escudo de que todos são diferentes e que nenhum ser humano é igual ao outro. Logo, devemos ser capazes de identificar o risco que se corre ao ficarmos demasiadamente presos às questões terminológicas, sem que mudanças efetivas ocorram no campo dos relacionamentos, destituindo a cadeia de significados que compõem a base da exclusão social.

Com a inclusão, vivenciamos o encontro com a diferença. Nisso, percebemos que, à revelia do desígnio de tais expressões, as quais tentam nomear essa experiência, não se afiguram capazes de dizer da singularidade humana, tampouco apagam as marcas históricas do processo de exclusão do diferente e do estranho, em prol do ideário homogeneizador que, hoje se sabe utópico, permanecia à margem do contexto escolar.

A inclusão está relacionada à forma como a escola concebe e interage com a diferença, tendo como eixo interseccional a relação com outro. Ela excede o mote jurídico em suas provisões de igualdade de direitos e deveres para todos, na medida em que notamos que a simples presença de um aluno com necessidades educacionais especiais, no interior da escola, não é condição suficiente para que a inclusão tome lugar.

Esse é um projeto que requer o compromisso de cada um, no intuito de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, não obstante suas

peculiaridades. Contexto esse, em que precisamos rever a nós mesmos, sujeitos da ação, reconhecendo nossas atitudes, valores, limites, preconceitos, desejos e possibilidades, enquanto elementos contribuintes na efetivação do arquétipo inclusivo.

3.2 O agir docente na escola inclusiva: a propósito do outro

É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu (FREIRE, 1998, p. 96).

A problemática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, aparece amplamente retratada no corpo de leis e documentos que regem o sistema educacional na atualidade. O que vem resultando na democratização do espaço escolar, ao passo que a segregação desses educandos é interrogada, com vistas a uma “Educação para Todos”.

A difusão do conjunto legislativo contribuiu para a sensibilização da sociedade no tocante à concepção de que a educação é um direito de todo cidadão, e que o princípio inclusivo representa a garantia de acesso à escolarização, principalmente, daqueles que, por longa data, foram tidos como não-escolarizáveis e, conseqüentemente, excluídos do meio educacional.

Entendemos que a existência de políticas públicas é fundamental para a concretização de uma sociedade e de uma escola inclusiva, no sentido de

reconhecimento e acolhimento das diferenças, rechaçando toda e qualquer forma de discriminação. Assim, a criação de documentos e textos legais denota um avanço no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, de terem acesso aos mais diversos espaços sociais, dentre eles, a escola.

Sobre isso, Dal-Forno (2005) evidencia que:

A inclusão é a imposição da lei, porém é uma conquista das pessoas excluídas do convívio social por apresentarem características peculiares não desejadas socialmente. Ela representa o direito, não só ao convívio, a “igualdade”, mas é símbolo do direito ao saber historicamente acumulado e “transmitido” na escola, instituição cuja função legítima é esta (DAL-FORNO, 2005, p. 65).

Reconhecendo a escola como local que tem a sua legitimidade ancorada na (re)produção do saber, não podemos ignorar, todavia, o descompasso existente entre os caminhos apontados pela legislação vigente, e o que se efetiva no interior dessa instituição, quando o assunto é a inclusão. Em outras palavras, isso significa que decretos, embora imprescindíveis, são insuficientes para a concretização do arquétipo inclusivo, pois leis não dão conta de eliminar estereótipos e preconceitos arraigados, podendo, em alguns casos, representar uma inclusão às avessas e dificultar ou, até mesmo, impedir as escolas de avançarem nessa trajetória.

É importante que se diga, uma vez mais, que incluir extrapola a mera inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no seio das instituições do ensino comum, haja vista que a presença desses educandos, intramuros, coloca os professores e demais membros da comunidade escolar diante de situações inusitadas, nas quais se inscrevem não apenas conteúdos e

métodos de ensino, mas, também, os afetos, a visão de mundo e de homem, dos sujeitos que interagem nesse espaço.

Sob esse viés, a prática da inclusão é concebida como algo que vai além da elaboração e aplicação de estratégias de ensino, com fins de que o aluno com necessidades educacionais especiais consiga acompanhar o que é desenvolvido em sala de aula. O momento pedagógico é perpassado por uma dimensão que não está inscrita nos livros e manuais de didática, nem está prevista nas leis que regem a educação. Nele, tem lugar o encontro entre pessoas, a interação face a face, sendo o outro uma constante.

Pensar-se-ia, assim, que na sua acepção mais simples, o “eu” da pessoa é formado por uma intrincada rede de relações com o outro. Um “outro” que faz parte de uma complexa trama, onde se entrelaçam os valores, as crenças, os interesses, as opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o que, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do “eu” do indivíduo e que, por conseguinte, influencia no modo como “olha”, age e interage com o mundo à sua volta.

A inclusão, como um processo que pressupõe uma permanente evolução, prevê a compreensão do “eu” do sujeito que se constitui nesse processo. Isso se dá através das relações que estabelecemos com os outros, na medida em que também nos tornamos um “outro” para alguém, num emaranhado de “eus”, que vão se formando cotidianamente. Por meio da interação social e das nossas experiências vamos formando e modificando nossas percepções, além da maneira como nos relacionamos com determinada realidade.

A escola, enquanto palco dessas relações, está vivendo intensas e profundas rupturas em seus processos, ela “transita e procura se apropriar dos códigos e sinais de seu tempo, dos ritos e símbolos que se renovam em velocidade sem paralelo na história da humanidade” (EIZIRIK, 2001, p. 67).

No compasso dessas mudanças, situa-se a inclusão, surgindo como uma realidade pouco referenciada, que parece suscitar questionamentos, confrontando o docente diante do seu saber-fazer pedagógico, uma vez que a nova ordem inclusiva está a demandar da escola a subversão do modelo homogeneizador arraigado que, por longa data, legitimou a exclusão do diferente, do estranho e do deficiente, desse contexto.

A exclusão, em suas múltiplas facetas, pode ser entendida como o resultado da adesão de pessoas e grupos a determinadas normativas sociais, resultando na discriminação do que “destoa”, isto é, do que foge ao esperado e projetado culturalmente.

Observa-se que, no universo escolar, a diferença tende a apresentar-se como uma incógnita, sobretudo em se tratando do outro deficiente, que por suas dificuldades de aprendizagem destitui a imagem do que viria a ser um “bom aluno” ou um “aluno regular”, com a sobreposição das expectativas docentes. Logo, o imperativo de trabalhar com esse educando, tão “destoante” dos demais, envolve o encontro com a alteridade e com a estranheza, que emergem na relação com o outro.

Mantoan (2003a, p. 76) destaca que “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente

rejeitado”. A inclusão, nesse sentido, tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido. No caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro: como agressividade, incapacidade, doença, anormalidade ou, ainda, diferença.

Pensar a inclusão, portanto, implica em pensar a práxis docente, que situada em meio a tais representações da deficiência, surge como um elemento norteador desse processo, perpassada por atitudes que englobam desde a aceitação, a tolerância e a indiferença, até a veemente rejeição do educando em classe. Assim, enquanto para alguns educadores abrem-se estimulantes vias de descobertas e de desenvolvimento, para muitos, a inclusão torna-se fonte de angústia e sofrimento, onde o aluno, não raro, representa um obstáculo para o seu bem-estar pessoal e profissional.

Carvalho (2003, p. 28) comenta que “[...] ao lado de muitos educadores que se mostram receptivos e interessados na presença de alunos com deficiências, em suas salas, há os que a temem, outros que a toleram e muitos que a rejeitam”. Isso reafirma nossa idéia de que o posicionamento dos professores, diante do aluno incluído, está atrelado à maneira como concebem a deficiência no contexto da escola regular, bem como aos significados que atribuem a essa experiência.

Fica patente que o encontro com a diferença/deficiência produz uma miscelânea de sentimentos num mesmo indivíduo, podendo denotar preconceito, compaixão, temor, revolta dentre outros. De acordo com Amaral (1994), a relação pedagógica é perpassada pelos sentimentos nela produzidos e

o modo como lidamos com uma dada situação, está ligado tanto à imagem cognitiva que fazemos dela, quanto à afetiva.

A docência, tida como uma profissão que traz em seu cerne o relacionar-se, o estar junto, em contato com o outro, revela-se, por vezes, uma realidade paradoxal. A relação professor-aluno, sobretudo aquele que apresenta alguma necessidade educacional especial, pode assumir outros desdobramentos, que irão influenciar o processo interativo e educacional. A presença deste outro, que traz consigo a marca da diferença, poderá, num primeiro momento, nos aproximar ou afastar dele, consoante ao modo como o percebemos.

Sobre essa questão, Glat (1993) comenta:

As pessoas ditas anormais ou excepcionais nos perturbam porque não sabemos exatamente como lidar com elas. Então, para aliviar nossa tensão e nosso mal-estar, e diminuir a probabilidade de problemas, a tendência da sociedade como um todo, e cada um de nós individualmente, é afastar essas pessoas (ou nos afastar delas, o que vem a dar no mesmo) (GLAT, 1993, p. 15).

O olhar lançado pelo docente, sobre este outro que se aproxima, repercute no seu pensar e agir, seguido de um movimento de “aproximação-afastamento”, o qual tem relação com a necessidade do professor de resguardar a especificidade da sua prática e a integridade do seu “eu” – sua auto-imagem e auto-estima. Lembramos, porém, que esse movimento não exclui o professor do contato com a sua subjetividade, nem o exonera de sentimentos confusos, podendo se dar ainda, na ordem inversa àquela aqui evidenciada.

Ao versar sobre essa problemática, Pontes (2002) comenta que, as barreiras atitudinais a que está exposto o fenômeno da deficiência, são emergentes, fruto de uma atitude psíquico-afetiva, caracterizada por certa indisposição para a convivência com a diferença. Atitude essa, traduzida em leituras estereotipadas que são, diuturnamente, cristalizadas e alimentadas pelas instituições que se agregam à cotidianidade do ser humano, dentre as quais a escola e a família, criando um círculo vicioso, em cujas significações está alicerçado o desconhecimento.

Entendemos, portanto, que o modo como o educador apreende a realidade decorre de seu campo perceptual, formado a partir das experiências vividas ao longo da sua existência, donde se pressupõe que a imagem que ele tem do aluno com necessidades educacionais especiais está ligada ao seu universo interno, determinando, em grande parte, a aceitação ou não, deste educando em sala de aula.

Eis que a ação pedagógica se institui uma tarefa complexa e desafiadora. O momento da aula surge como um espaço no qual se vivencia a alteridade, de si e do outro, tendo um caráter de reciprocidade. O processo ensino-aprendizagem se constitui, assim, numa via de mão dupla que se desenrola na relação professor-aluno, cujas histórias se entrelaçam e se complementam em estreita cumplicidade (MÜLLER e GLAT, 1999).

Desse modo, a presença de um aluno, que por qualquer motivo, real ou imaginário, não atenda às expectativas docentes, ou não ande no ritmo esperado, põe em evidência os sentimentos, mexendo com seu mundo interno. As dificuldades do aluno com deficiência, sejam elas mentais, sensoriais ou

motoras, poderão, em determinado momento, conflitar o professor com o seu saber-fazer, exigindo-lhe construir uma série de estratégias, a fim de atender às demandas que se configuram no trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Estas ações, por sua vez, são subsidiadas, de um modo geral, pelas representações que o docente tem acerca de si mesmo, e pelo sistema de crenças e valores pessoais sobre o ensino.

Nesses moldes, entende-se que o modo como o professor irá lidar com as demandas, oriundas da inclusão, dependerá do suporte institucional e acadêmico recebido, bem como dos recursos psicológicos que ele dispõe para lidar com dada situação, visto que a inclusão caracteriza-se, enquanto uma realidade na qual o professor, não raro, é remetido à sua condição humana, de ser incompleto, inacabado, um ser de possibilidades, mas, também de limitações.

Sobre isso, Amaral (1994) nos diz que o outro deficiente é a própria encarnação da assimetria, do desequilíbrio e “des-funções” que ameaçam, intrinsecamente, as bases da existência do outro. Ele representa a consciência da imperfeição, daquele que vê refletido no outro, suas próprias carências e fragilidades. Sob esse viés, o aluno que, supostamente, não aprende, poderá, em algum momento, trazer à tona dificuldades e sentimentos, inerentes à personalidade e história de vida do professor.

Segundo Ferre (2001), o que é diferente salta aos olhos, incomoda. A presença de seres considerados diferentes aos demais, caracterizados pelo “espelhismo da normalidade”, é vivida como uma grande perturbação. Sobre isso a autora destaca:

Não há nada tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes; é por isso que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos [...] e, talvez, vice-versa (FERRE, 2001, p. 198).

A nossa constituição de eu, bem como, a nossa visão de mundo, é construída com base nas nossas experiências, situadas no contexto em que vivemos, qual seja, o da própria sociedade, onde a diferença é renegada, excluída, em prol de um movimento homogeneizador, que trata de instituir o normal e o anormal, o igual e o diferente. A inquietação advinda da presença – quase sempre incômoda - do outro diferente resulta na edificação de um aparato pedagógico e assistencial, que ratifica e produz diferenças sob uma lógica de significados que cuidam de definir o lugar do outro, bem como seus limites e possibilidades.

Nesse sentido, Larrosa (1998) traz uma reflexão importante e afirma que:

O outro, ao olhar-nos, põe-nos em questão, tanto o que nós somos como todas as imagens que construímos para classificá-lo, para excluí-lo, para proteger-nos de sua presença incômoda, para enquadrá-lo em nossas instituições, para submetê-lo às nossas práticas e, finalmente, para fazê-lo como nós, isto é, para reduzir o que pode ter de inquietante e de ameaçador (p. 8-9).

Na escola, local onde há primazia pela normatização, esperando-se que todos atendam às mesmas exigências, comportamentais e de desenvolvimento, o diferente, ou seja, que foge à norma, é visto com desconfiança, temor e insegurança, sendo passível, portanto, de exclusão.

Cabe destacar que, sob o mote ideológico e organizacional das escolas, localizam-se elementos atitudinais e comportamentais dos professores, fruto de uma elaboração psicossocial, que são transpostos para a relação pedagógica. Segundo Barasuol (2004), professores com elevado senso de organização, no seu querer tudo organizado, em ordem, incluem, na maioria das vezes, o estar em ordem e organizado do aluno, contexto no qual nem sempre o educando com necessidades educacionais especiais conseguirá corresponder a esse desejo de organização e perfeição do professor.

Professores com esse perfil tendem a prender-se, de maneira excessiva, aos aspectos quantitativos envolvidos no seu fazer pedagógico, valorizando, mormente, o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos. Preocupados em “vencer” o conteúdo, exigem rapidez e agilidade de seus alunos, sem levar em consideração o ritmo da criança com necessidades educacionais especiais. Segundo Coll, Marchesi e Palacios (1995, p. 20): “os professores que valorizam, sobretudo, o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos têm mais dificuldades em aceitar os alunos que não vão progredir com um ritmo normal nesta dimensão”. Poder-se-ia acrescentar, ainda, que além de implicações sobre o ritmo, tais atitudes poderão tornar-se impeditivas de uma aprendizagem significativa⁶ para esse aluno.

Nesse sentido retomamos esses autores quando afirmam:

⁶ Para fins desse estudo, a aprendizagem significativa será compreendida tal como preconizada por Rogers (1961, p. 258): “Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca modificações, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência”.

O tipo de ensino que se desenvolve em uma escola pode originar ou intensificar as dificuldades dos alunos. Quanto maior for a rigidez nos objetivos educativos, maior a homogeneidade nos conteúdos que os alunos devem aprender e menor a flexibilidade organizacional, havendo mais possibilidades de que um maior número de alunos se sinta desvinculado dos processos de aprendizagem e manifestem, por isso, mais dificuldades (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004, p. 20).

Percebe-se que, para além dos conteúdos e recursos metodológicos, o encontro pedagógico abrange uma dimensão nem sempre visível, nem sempre palpável, mas determinante do modo como o outro é apreendido. O olhar do professor é que guiará o desenvolvimento da criança incluída e quão maior a rigidez de suas expectativas e a tendência de querer enquadrar esse aluno em padrões pré-existentes, maior a probabilidade de tal comportamento repercutir de maneira negativa sobre os ritmos de aprendizagem. Em outras palavras, a rigidez nas expectativas acarreta dificuldades quanto ao cambiamento de certas concepções e práticas em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, ficando ele, impedido de avançar na sua aprendizagem, de assumir, de fato, o seu lugar de aluno.

Nesse sentido é lícito resgatar a afirmação de Coll, Marchesi e Palacios (1995):

A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora (p. 20).

Para trabalhar com todos os alunos na escola e, principalmente, aqueles que possuem deficiências, faz-se condição fundamental abertura e envolvimento existencial, a fim de que o processo educativo se desdobre de forma efetiva e autêntica. Em outras palavras, o professor deve ser capaz de compreender empaticamente o aluno, aceitando-o e respeitando-o como ser humano, único em sua singularidade.

A esse respeito, sublinha-se que a questão da marginalização das pessoas com necessidades educacionais especiais não pode ser analisada, unicamente, sob o ângulo sociológico, pois, mais do que qualquer outra coisa, ela é uma questão psicológica e individual. Ressalta-se, ainda, que a inclusão, não é sinônimo de justaposição, visto que ela representa, fundamentalmente, um fenômeno subjetivo que envolve direta e pessoalmente cada um de nós (GLAT, 1993).

Na visão de Mantoan (2003b), incluir todas as crianças na escola extrapola a simples inovação educacional e exige uma mudança de atitude, de reconhecimento e valorização das diferenças. Acolher as diferenças implica reconhecer que o outro é sempre e implacavelmente diferente, devido não somente à sua aparência física, mas também pelo seu modo de ser, agir e desenvolver-se.

É imprescindível, nesse contexto, que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, concedendo-lhe o lugar de um ser de capacidades e potencialidades, ao invés de ater-se à sua limitação, à sua dificuldade. Referimos-nos aqui, à possibilidade de promover avanços na aprendizagem desse aluno, tido como alguém digno de ter a sua singularidade

reconhecida e respeitada, onde o foco recaia sobre a diferença e não meramente sobre a deficiência.

A inclusão configura-se pelo inusitado, convidando o professor, continuamente, a (re)examinar sua própria vida, sua personalidade, seus conflitos e frustrações, ou seja, compreende a necessidade de lançar um olhar para dentro de si mesmo, de refletir sobre a sua experiência, sobre os sentimentos nela vivenciados, a fim de que possa atribuir-lhe significados e configurar devires para o seu desenvolvimento e do aluno.

De acordo com Bridi Filho (2002):

Essa é a crise que se estabelece. As emoções, crenças e expectativas vão determinar o processo pedagógico, mas simultaneamente, o processo pedagógico só avança quando podemos rever nossas emoções em suas constituições mais particulares e íntimas. Ela nos insere e nos marginaliza ao mesmo tempo. Nos insere porque nos faz participantes diretos para o crescimento de todos, desmistificando uma certa “neutralidade” ou um profissionalismo ausente de emoções. Simultaneamente, nos marginaliza, porque nos tira do centro das decisões e do contexto da aprendizagem. O ensinante deve servir de degrau e de sinalizador, não mais de instrumento de repasse de conhecimentos (p. 53).

A prática docente, junto ao educando com necessidades educacionais especiais, pode servir de caminho para ficarmos mais atentos a todos a nossa volta e, principalmente, a nós mesmos. Estar atento às próprias percepções pode representar um passo importante rumo à apropriação e resignificação da experiência, pois o professor, ao exercer a docência, não constrói apenas práticas, constrói, também a si mesmo.

Por isso, configuração de modelos de ensino pré-fixados mostra-se insuficiente, visto que a prática docente não é passível de redução técnica, haja vista que ao trabalhar com o aluno incluído, o professor terá que lidar com aspectos da existência humana desse indivíduo, ao mesmo tempo em que terá que lidar com a sua própria humanidade.

O encontro com a diferença surge como um momento único, onde cada aluno representa um universo, um desafio, que exigirá a construção pelo professor, de uma série de estratégias que não aprendeu durante a sua trajetória acadêmica. Ele precisará ir além do aprendido, do conhecido, elencando formas de lidar com as demandas dessa tarefa, consoante com seu modo de ser e agir.

Ao professor cabe descobrir e desenvolver o seu próprio “estilo” de “facilitador” da aprendizagem de todos os alunos, e pensar na configuração de um “estilo de ensinar”, baseado em certas qualidades pessoais e interpessoais do docente, implica, no nosso modo de ver, repensar a formação do educador, que como bem refere Tricoli (2002, p. 98): “[...] para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa também estar bem formado”.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1 Na trilha dos processos de formação: entre concepções e práticas

As mudanças sempre se iniciam em meu interior, e logo passam ao meu modo de ensinar. Penso que tudo o que acontece em minha vida pessoal aparece também, rapidamente, em minha docência. Não me fora possível encarnar, autenticamente, em minha docência algo que não houvera incorporado primeiro em minha vida pessoal (DILLON, 1973, p. 21, tradução nossa).

As constantes mudanças ocorridas em nossa sociedade, as inovações tecnológicas e a velocidade com que as informações e os conhecimentos são produzidos, exigem, cada vez mais, que sejamos capazes de transformar nossa maneira de pensar e agir em relação aos acontecimentos.

Na vertente dos processos de mudanças, tem lugar a democratização do espaço escolar, promovendo a abertura dessa instituição àqueles sujeitos que, pelas mais variadas razões, encontravam-se abolidos do seu seio. Sob a égide

de uma “Educação para Todos”, vem-se demarcando a necessidade da escola rever suas normas e princípios, a fim de dar conta da diversidade que nela se apresenta.

Nesse influxo de informações e mudanças, novas exigências são interpostas à escola, na medida em que os professores são tomados como seus prováveis agenciadores. Dessa forma, discorrer sobre a questão da formação de professores surge-nos como algo demasiadamente complexo e, ao mesmo tempo, instigante, pois é entendida como meio articulador da autonomia docente.

De um modo geral, o termo formação pode ser empregado em desígnio de ações como “formar”, “dar forma a”; criar; constituir; fazer, fabricar; educar, tomar forma; desenvolver-se; diplomar-se; graduar-se (LUFT, 2000). Tais vocábulos, por sua vez, nos permitem pensar a formação sob duas vertentes básicas: por um lado a noção de **fôrma**, caracterizada pela intenção de “enformar”, “moldar” o professor, evocando modelos pedagógicos pré-concebidos, fazendo da formação algo dado, estanque e desvinculado da realidade. Por outro, ter-se-ia a idéia de **forma** em que o professor, entendido como um ser único e indivisível, é tido como co-responsável pelo seu processo formativo.

Nóvoa (1992) enuncia que os professores foram acometidos, ao largo da história, por definições diversas até ocorrer uma nova abordagem em relação à educação e sua profissão. No desvelar desse processo, González (2002) pontua quatro orientações conceituais que demarcaram as ações formativas dessa

categoria profissional, engendradas com a própria imagem do professor na sociedade.

- a) **Orientação prática:** refere-se à visão do professor enquanto um artesão e a principal estratégia formativa é a aprendizagem obtida na prática, através da qual o professor vai criando a sua própria forma de trabalho, com regras, métodos e técnicas também próprios, ausentes de embasamento teórico.
- b) **Orientação acadêmica:** essa é uma formação orientada para o domínio dos conceitos e da estrutura disciplinar da matéria ensinada pelo professor, cujo ensino centra-se na transmissão de conhecimentos científicos (eruditos).
- c) **Orientação tecnológica:** sob esse enfoque o professor surge como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico, produzido por outros e transformado em regras de atuação. Há uma desarticulação entre a formação teórica e prática em que o professor é mero executor de tarefas ou procedimentos teórico-metodológicos, pensados e organizados por “especialistas” que “ensinam” ao professor “o que” e “como” agir em sala de aula.
- d) **Orientação personalista:** nessa orientação, volta-se o olhar para os processos biográficos dos professores, que imprimem sua marca pessoal ao ato educativo, no sentido de que, cada professor desenvolve estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo. Aprender, portanto, passa a ser mais que adquirir

conhecimentos ou habilidades é, também, um processo de transformação e desenvolvimento pessoal.

- e) **Orientação social reconstrucionista:** concebe a reflexão como um instrumento básico de aprendizagem, em que o professor, ao refletir sobre sua prática, estará gerando algum tipo de conhecimento que poderá contribuir para o aprimoramento de sua ação.

Visualiza-se que as concepções e práticas, em relação à formação de professores, vêm se alterando ao longo dos tempos, ao largo de mudanças sociais mais amplas. Assim sendo, no incurso do processo de abertura e democratização, sobretudo da escola pública, na emergência de ser inclusiva, reside a necessidade de revisão dos processos de formação do professor que, dentre outras tarefas, precisa incluir aqueles alunos que em razão das suas diferenças, eram mantidos entre o rol dos “não escolarizáveis”.

A visão de uma escola não segregadora vem impondo, pois, a articulação de novas concepções acerca da formação de professores, historicamente calcada em padrões de turmas homogêneas. Logo, torna-se patente a necessidade de um desmonte, que coloque por terra, práticas educativas que desconsideram o professor e o seu contexto, no sentido de subverter o modelo da racionalidade técnica, para que este seja logrado para uma dimensão, conquanto, parcial (OLIVEIRA, 2000).

Nóvoa (1992) destaca a proeminência de movimentos recentes que vêm explicitando a necessidade e o desejo de que seja superada a relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática de sala de aula. Esses movimentos têm por base, recolocar os professores no centro dos debates

educativos e das problemáticas de investigação, “numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores” (p. 19).

Nas discussões atuais sobre a formação de professores, o enfoque tem recaído sobre o pensamento do professor, o professor reflexivo, a produção dos saberes profissionais, os ciclos de vida, a complexidade da ação educativa, o conflito de valores e os dilemas que enfrentam em sua atuação. Entende-se, assim, que na formação do educador há que se considerar que “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (Níias, 1991 apud NÓVOA, 1992, p. 15).

Pouco a pouco, um novo paradigma, concernente à formação de professores, vai se delineando. O “eu profissional” e o “eu pessoal” do docente aparecem ligados, unidos, numa estreita relação entre o que o professor é, como ele se vê e a forma como desempenha a sua função profissional. Sob esse prisma, Nóvoa (1992, p. 17) enfatiza que “ser professor nos obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

O professor é tido, agora, como um ser unitário e a sua formação um processo análogo, de construção de si próprio. A formação deixa de ser algo estanque e fragmentada para se constituir, enquanto um processo que atravessa toda a vida dos sujeitos, em que pensar a formação passa necessariamente pelo pensar o processo de produção de si, do sujeito. O conceito de formação, nesta perspectiva, vai além de uma atividade de

aprendizagem, situada em tempos e espaços limitados e precisos para assumir uma dimensão mais ampla, sendo considerada uma ação vital de construção de si próprio (Pineau, 1983 apud MOITA, 1992).

É crescente a preocupação com outros aspectos da docência antes confinados, exclusivamente, ao arcabouço de técnicas e métodos de ensino. Gradualmente, novas conjecturas se formam, dentre elas, a de que o professor não se constitui somente a partir de cursos de formação inicial. Volta-se o olhar para o professor enquanto ser inacabado, contraditório e multifacetado, com uma história de vida, alicerçada nas diversas relações, estabelecidas ao longo de sua trajetória e, a partir das quais, vai edificando o seu perfil profissional.

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. [...] Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres e professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de licenciatura? No exercício do magistério? (ARROYO, 2002, p. 124).

Essas questões confirmam a idéia de que não se pode mais pensar no professor como um ser genérico ou abstrato, tampouco acreditar que a formação aconteça somente nos espaços destinados para esse fim. Nóvoa (1992) baliza que a formação docente não se constrói apenas por acúmulo de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas também e, principalmente, por um trabalho consolidado na identidade, na experiência pessoal, enfim, por um investimento na pessoa do profissional.

Formar(-se), nesse sentido, representa um “ir aprendendo”, “fazendo”, “revendo”, “criando”, modo pelo qual vamos recheando nossa “caixa de ferramentas” com muito mais do que conteúdos (ARROYO, 2002). Ou seja, formar(-se) e aprender surgem indissociáveis, precisando o professor, no seu percurso formativo, dispor-se, também, a aprender.

Essa postura vem se tornando imperativa, mediante o reconhecimento progressivo da docência, enquanto profissão que comporta situações únicas, que exigem do professor respostas também únicas. A complexidade, a diversidade, o efêmero e a exceção, passam a integrar o cotidiano docente, descentrando as certezas do professor que precisa partir em busca de “soluções” para os problemas pedagógicos que se apresentam, exigindo-lhe saberes não comportados em sua formação acadêmica.

Perrenoud (2000) afirma que bastaria ao professor exercício e treino, se a escola fosse um mundo estável. O autor destaca, no entanto, que cada vez mais, o professor precisa ser capaz de exercer sua profissão em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em que novos conhecimentos vão sendo gerados e até mesmo novas abordagens e novos paradigmas.

Eis que a inclusão escolar surge como um território repleto de desafios que irão exigir do professor mais do que aplicação de conhecimentos e técnicas de ensino, requerendo dele, desprendimento e capacidade de rever teorias e idéias, muitas delas concebidas durante o seu processo de formação inicial.

É importante frisar, nesse sentido, que chega um momento “em que os conhecimentos acumulados não são mais suficientes, em que não se pode dominar uma situação nova, graças a simples conhecimentos aplicados”

(PERRENOUD, 1999, p. 32). Ou seja, não se trata apenas de oportunizar aos docentes, atualização contínua. Incluir vai implicar na renúncia a conteúdos que vinham sendo do domínio do professor durante anos, ao passo que precisam estar abertos à incorporação de novos saberes.

Enfrentar situações diversas requer competências⁷ também diversas, e estas não serão constituídas pela simples transferência de esquemas gerais de raciocínio, análise, argumentação e síntese. A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-o explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias (PERRENOUD, 1999, p. 75).

Com o paradigma inclusivo, as certezas, a maneira correta de proceder e as “receitas” vão cedendo lugar à incerteza, aos dilemas, às diferenças e à necessidade de soluções singulares. Nesse cenário, os professores se deparam com um impasse, cuja formação, provavelmente, não lhe deu condições de antever. Nesse contexto, o professor, confrontado com o seu “não saber”, terá que aprender a conviver com sentimentos conflitantes e paradoxais, ao mesmo tempo em que deverá estar aberto, disposto a rever suas idéias e modelos educativos tradicionais. O professor, assim, precisa ser capaz de “aprender com a experiência profissional, numa perspectiva de autodescoberta do estilo e das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas na prática profissional” (JESUS, 2001, p. 17).

⁷ Perrenoud afirma que não existe uma definição clara e partilhada das competências, pois é uma palavra com muitos significados. Considera-as como “aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie” (1999, p. 21).

Certo nos parece, que não basta na formação do docente, a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos para que esses sejam posteriormente aplicados. Nisso, compreende-se que nenhuma formação é completa e mesmo que o fosse, não daria conta de problemas mais complexos que surgem no contexto da docência. Essa é uma profissão cuja essência não se resume a um caráter meramente instrumental, não sendo susceptível, portanto, de resolução, a partir da aplicação de “regras” oriundas, unicamente, de um “arsenal” técnico-científico.

A formação não se reduz à “uma lista de aquisições lineares cuja soma equivale ao todo” (BÉLAIR, 2001, p. 65). Ela representa, antes de tudo, um conjunto de questionamentos e adesões feitas pelo professor que é resultante de seus sucessos e fracassos, alegrias e tristezas, certezas e incertezas, de um eterno ir e vir, em cujo movimento vai construindo a si mesmo na profissão.

Para Nóvoa (1995), não há nada mais errado do que pensar a formação do professor como algo linear, donde se conclui que importa, também, na formação do docente o querer mais, o desejar, o aventurar-se rumo ao desconhecido, mesmo que isto implique em rupturas, perdas, desacomodações, crises e conflitos, tomados aqui, enquanto combustível para novas concepções e ações formativas, num movimento em que o professor é tido como o principal agente de sua formação.

4.2 Tornando-se professor: percursos de (auto)formação

O professor é uma pessoa, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração para geração (ROGERS, 1961, p. 265).

A profissão docente é revestida de características que lhe são peculiares, pois é uma atividade em que o professor investe parte da sua personalidade, na medida em que esta também é construída no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, pensamos que a formação, para além da aprendizagem de técnicas e habilidades necessárias para o ensino, implica na construção de valores e de um “saber-ser”, na medida em que influencia na constituição da pessoa do professor em todas as suas dimensões: cognitivas, afetivas e sociais.

Isso nos remete à importância de voltar-se o olhar para a formação docente, no que diz respeito à ideia de que o professor se educa e se forma no decorrer de sua existência, estando, portanto, em processo permanente de (re)construção de si próprio. Destaca-se, nesse sentido, que o professor se forma e transforma nas e pelas relações que estabelece em seu contexto, adquirindo “contornos” próprios, que singularizam sua maneira de agir, reagir e interagir com o mundo.

Pensando ser a formação um processo que tem como pressuposto o convívio social, o contato e o relacionar-se, cremos que é na interação com o outro, portanto, que o professor vai se constituindo como pessoa e como profissional, pois:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Isso nos remete à concepção de que o professor é um ser incompleto e inacabado em permanente devir e, ao interagir com o mundo social, constrói, ativamente, ao longo de sua trajetória, valores, crenças, idéias, concepções e saberes acerca de seu contexto, que servirão de base para exercício de sua profissão. Sob esse viés, o desenvolvimento pessoal não está dissociado do desenvolvimento profissional, ao contrário, numa relação de reciprocidade, constroem-se, conjunta e concomitantemente, ao longo do ciclo vital do sujeito, cujo eixo interseccional parece ser a relação com o outro.

Sobre isso, vale lembrar as palavras de Arroyo (2002):

As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. [...] A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. [...] Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas marcas que carregamos (ARROYO, 2002, p. 124).

Podemos afirmar, portanto, que a gênese da formação de professores não se localiza nos cursos de formação inicial, mas sim, na própria trajetória de vida do docente. Isso nos remete novamente à idéia de que o “tornar-se” professor é uma construção que tem a marca das inúmeras relações por ele

estabelecidas e as experiências vividas, não apenas com o conhecimento e com as teorias acadêmicas, mas, também, com a prática de seus mestres, objetos e situações, com as quais interagiu em situação de ensino durante toda a vida, e que ressurgem nas suas ações atuais de professor.

Nesse sentido Catani et al (2003) referem que:

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo percurso escolar e profissional (CATANI et al, 2003, p. 34).

Isso nos conduz ao pensamento de que o saber docente não pode ser totalmente convertido em teoria⁸, visto que ele é produzido, também, na cotidianidade da profissão, lugar no qual nos tornamos professores. Nóvoa (1995) afirma que as discussões atuais sobre a formação docente encontram-se embaladas pela idéia de que a experiência tem importância salutar na constituição desse profissional. Na sua atuação prática, o professor vai construindo saberes que lhe servirão de base de atuação. A prática, sob essa ótica, representa fator primordial da aprendizagem docente.

Pensar-se-ia, a exemplo de Nóvoa (1995), que a formação inicial está, cada vez mais, ligada ao caráter meramente introdutório que lhe compete, visto que se mostra, na maioria dos casos, desenraizada dos verdadeiros problemas da realidade escolar. No momento em que o professor – outrora aluno -, adentra

⁸ Embora estejamos abordando essa questão em relação à profissão docente, reconhecemos que a mesma não se restringe ao campo da educação, podendo ser pensada também em relação a outras áreas do conhecimento.

no mundo da docência essa “desconexão”, entre a teoria e a prática, pode se desdobrar em sentimentos de insegurança e incapacidade desse professor, que não se sente preparado para lidar com as demandas do seu trabalho, dentre as quais destacamos, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A falta de experiência, atrelada à inexistência de uma formação inicial ou continuada, que contemple a temática da inclusão escolar, contribui para a edificação de resistências na instituição escolar como um todo, e entre os professores em particular, cujos questionamentos e inquietações se referem, principalmente, ao modo como devem proceder a fim de atender às demandas dessa clientela escolar.

A ansiedade e a rejeição que muitos professores manifestam diante da integração, em aulas de alunos com necessidades educacionais educativas especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência (GONZÁLEZ, 2002, p. 245).

A visão do autor parece delegar a concepção de que o outro é sempre um desafio, sobretudo em se tratando do outro diferente, o que vem servir, talvez, de explicação para o medo que o recém-formado enfrenta ao iniciar a sua atividade profissional. O medo de errar e a insegurança diante da expectativa do acerto constituem-se em elementos que atravessam a prática do professor em princípio de carreira.

Os estudos de Huberman (1995), sobre os ciclos de vida pelos quais um profissional pode passar ao longo da carreira, indicam que os primeiros três anos, indiciado como a fase da entrada na profissão, é permeada pela incerteza e pelo tateamento. Ou seja, é ao experimentar, ao testar que o professor vai construindo “certezas” e hipóteses sobre a tarefa de ensinar. Poder-se-ia pensar, assim, que o professor aprende a ensinar, ensinando. Ele constrói seus saberes ao passo em que exerce a sua profissão, os quais se modificam com o tempo de acordo com as situações vividas no cotidiano escolar (DAL-FORNO, 2005).

Essas idéias vão ao encontro do pensamento de Tardif (2004), ao considerar que ser professor não é apenas aplicar conhecimentos produzidos por outros. No exercício de sua profissão ele elabora seus próprios saberes, apropriando-se e significando a sua experiência. Pensar-se-ia, então, que o professor é detentor de um corpo de conhecimentos e saberes, muitos dos quais provêm do exercício prático da docência. O conhecimento do professor parece surgir como uma mescla, originária da articulação constante entre os saberes teóricos e os saberes práticos ou da experiência, onde se engendram reflexões a partir do próprio fazer cotidiano (ALTET, 2001).

De acordo com Tardif (2004), os saberes docentes são saberes plurais, pois oriundos de diversas “fontes”: os saberes originários da formação profissional, disciplinares, curriculares e da experiência. Engendra-se, assim, a concepção de que os conhecimentos e os saberes docentes sofrem mudanças, estruturando-se e reestruturando-se a todo instante, dando origem a novos e múltiplos saberes, a partir das mais diversas situações experienciadas pelo educador no contexto escolar. Sob esse prisma, essa última surge enquanto um espaço privilegiado de (auto)formação em que o professor vai edificando estratégias que o auxilia a lidar com as demandas

da profissão. Nesse processo, cada educador vai desenvolvendo um “jeito”, um estilo pessoal de aprender e ensinar, na medida em que vai transformando aspectos referentes à sua própria atuação prática.

Perrenoud (2000) afirma que as inovações no campo educacional vêm impondo o aprimoramento de competências adquiridas na formação inicial, quando não, de competências inteiramente novas, o que tem se tornado necessário na maioria das instituições, ao passo que eram requeridas excepcionalmente no passado. Isso se afigura verdadeiro, ao refletirmos sobre a presença de educandos acentuadamente diferentes daqueles ditos “normais”, que devido as suas peculiaridade, exigem adaptações do professor e maior flexibilização, seja no tempo, no material utilizado, na organização do espaço, a fim de se adaptar à situação do aluno e promover-lhe a aprendizagem.

Nesse sentido, assim como Perrenoud (1999), indagamos:

Por que não podemos enfrentar todas as situações do mundo com um pequeno número de capacidades mais gerais? Não seriam suficientes a inteligência, como faculdade universal de adaptação, as capacidades de representação, de comunicação, de solução de problemas, para sair de todos os maus momentos e resolver todas as dificuldades? Hipótese sedutora: se estivéssemos aptos a enfrentar tudo com algumas capacidades básicas, bastaria identificá-las, desenvolvê-las, sem perder tempo, trabalhando múltiplas competências mais específicas. Infelizmente tudo leva a crer que essa hipótese não tem fundamento (p. 30).

Como é possível observar, a docência vai muito além do simples “praticar”. Ela implica em por ao lado... junto... com... em parceria, implicado com o outro, não se reduzindo, portanto, ao simples “dar respostas”. Nesse

sentido, Tardif (2004, p. 265), enfatiza que os professores não são somente sistemas cognitivos. “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

E nesse ir fazendo, formando-se, o professor não está sozinho, fator esse que surge como importante na sua aprendizagem. Segundo Charlier (2001, p. 101): “a formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano”. Urge, nesse sentido, a criação de ações de formação continuada que tenham apoio institucional e/ou governamental, priorizando-se espaços onde os professores possam se encontrar e dialogar sobre os dilemas que surgem na prática com vistas à superação da relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática de sala de aula, o tem sido motivo de “engessamento” do desenvolvimento profissional.

Sob essa ótica e ao se referir às estratégias de formação de professores para o ensino inclusivo, González (2002, p. 244) comenta que é preciso “estabelecer algumas diretrizes de planejamento da formação permante, coerentes e de acordo com as proposições da reforma, de modo que o grau de envolvimento docente seja o mais elevado e sistemático possível”.

Proporcionar aos educadores momentos de encontro nos parece de suma importância, haja vista que a interação com os colegas de profissão pode auxiliá-los na construção de estratégias de enfrentamento para as situações que enfrentam no cotidiano escolar. Sobre isso, Malagris (2002, p. 48) coloca que “muito importante

também é ajudar esses professores a encontrar caminhos criativos para satisfazer a necessidade de interagir com colegas que lidam com o mesmo tipo de problemática, pois tem sido verificado que desejam tal interação e lucram com ela”.

Segundo Carvalho (2003):

A qualificação em serviço costuma ser muito facilitada quando, no projeto político pedagógico da escola, estão previstos tempos para a formação continuada. Dentre as estratégias recomenda-se reuniões sistemáticas para estudos teóricos, estudos de casos e trocas de experiências (p. 53).

Carvalho (2004b) reconhece que os cursos de formação continuada são necessários, pois proporcionam a ampliação e o contato com novas informações e teorias, ao passo em que acredita que eles se tornam insuficientes se não houver nas escolas uma rotina de encontros para estudos e discussão, acerca do fazer pedagógico.

A ação e a formação docente, pois, parecem envolver, também, a apropriação e a ressignificação da própria experiência por parte do professor, que influenciarão sobre os seus modos de atuar, junto ao educando com necessidades educacionais especiais. Em meio ao debate acirrado acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como da necessidade de capacitação do professorado, para atender à demanda dos mesmos, não podem ser esquecidas as especificidades do ser docente, que também tem suas necessidades, suas fragilidades, seus “dramas” pessoais, suas limitações e precisa ser apoiado, amparado e escutado pela instituição em que atua.

Na vertente desse pensamento, ousamos pensar numa formação voltada para o acolhimento dos “conteúdos internos” desses profissionais, sobretudo daqueles que atuam junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, haja vista que esse tem colocado o professor diante de situações existenciais pouco estudadas e conhecidas, não só por parte daqueles que têm em suas mãos o compromisso para com a formação dos professores, como pelo próprio docente que as vivencia.

A formação do educador, nessa perspectiva, poderia ser pensada sob a ótica proposta por Amaral (1994):

Essa preparação deve abarcar não só habilidades e conhecimentos técnicos, mas também uma reflexão sobre os conteúdos internos desses profissionais, sejam esses conteúdos oriundos de seu próprio universo afetivo-emocional, decorrentes de atitudes socialmente construídas ou da inexorável articulação entre ambos (p. 15).

É preciso que se edifiquem mecanismos, por meio dos quais o docente possa falar de suas experiências, compartilhar e criar novos saberes, sem receio quanto as suas fraquezas e limitações, pois o processo de formação implica um constante repensar e reavaliar não só em âmbito cognitivo, mas também em âmbito de sentimentos. Importante se faz a abertura de “canais” de comunicação, espaços de reflexão partilhada, onde o questionamento das dificuldades e problemas da ação docente sejam uma constante, e os professores possam resolver suas angústias, diminuir seus conflitos, esclarecer seus pontos divergentes e trabalhar cooperativamente, possibilitando aos

mesmos, construir para si uma imagem mais objetiva de seu estilo de interação e de ensino.

5 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2003, p. 29).

5.1 Os primeiros passos: a escolha de um método

Quando nos deparamos com uma “*situação problema*”, freqüentemente somos movidos em direção à busca por explicações, investigando o mundo à nossa volta e a nós mesmos, a fim de compreender o que se apresenta. No desejo de conhecer o ainda desconhecido e trazer à tona o que no momento está oculto, me sinto percorrendo um caminho tortuoso e incerto, onde para avançar, às vezes, é preciso retroceder, rever procedimentos e (re)construir o caminho, pois esse se faz caminhando.

Valendo-me das palavras de Sá (1998), penso que o ato de pesquisar implica, necessariamente, na utilização de técnicas e instrumentos no intuito de encontrar possíveis respostas às perguntas que nos instigam. Para esse autor, “pesquisar é, na sua acepção mais simples, responder a uma pergunta, cuja formulação pode ser mais ou menos ambiciosa. [...] sempre valerá a pena respondê-la, pois pelo menos uma boa resposta parcial ao problema estudado será assim produzida” (p. 33).

Embalada por questões sobre a maneira como os professores do ensino regular vêm lidando com a inclusão e a imagem que fazem de si na prática junto ao aluno incluído, busco alcançar uma compreensão da experiência de ser professor na escola inclusiva, isto é, investigar como esse profissional percebe a experiência de trabalhar junto ao aluno com necessidades educacionais especiais em tal cenário.

Ao percorrer o caminho em direção à elucidação de minhas inquietações, deparei-me com perspectivas investigativas e recursos metodológicos diversos em que, não raro, me acompanhavam o desassossego e a incerteza quanto ao rumo a ser seguido.

Entre idas e vindas, abriram-se frestas, que se constituíram em espaços/tempos de reflexão, significativos para o avanço da pesquisa, contribuindo, sobremaneira, para que minhas dúvidas, acerca do modo como encaminharia esse estudo, fossem, ao poucos, dirimidas. Nesse sentido, pesquisar me afigurou algo sem receitas prévias, em que a única maneira de aprender como se faz uma pesquisa é pesquisando (RICHARDSON, 1999).

Encontrei na abordagem qualitativa um caminho possível para realização dessa pesquisa. Essa abordagem, segundo Gamboa (1997), tem como preocupação básica a compreensão ou interpretação do fenômeno social, não cabendo, portanto, generalizações.

Minayo (2002) complementa essa visão, dizendo que a pesquisa qualitativa, por trabalhar com os motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, tem a possibilidade de aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas.

A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador se lance na aventura de compreender os comportamentos, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos da investigação, ou seja, o sujeito da experiência, nesse caso, o professor (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

A partir da contribuição desses autores, inferimos que a opção pela abordagem qualitativa é coerente com o referencial teórico adotado e com nosso objeto de estudo, que apontam para o campo da experiência humana, como ela é apreendida subjetivamente e os significados que o sujeito atribui ao que é vivido.

5.2 Na trilha da recolha dos dados: tentando achar o rumo

Em sintonia com a abordagem qualitativa, utilizamos a observação e a entrevista como procedimentos centrais para a coleta de informações. Na perspectiva de Lüdke e André (1986), a observação é um recurso importante a

ser utilizado pelo pesquisador quando se trata de pesquisa qualitativa, pois permite que ele estabeleça contato íntimo com o universo pesquisado e uma maior aproximação da “perspectiva dos sujeitos”, bem como, do significado que atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações.

Por meio da observação, busquei uma proximidade com o mundo e com a pessoa das colaboradas. Isso contribui para o estreitamento dos vínculos entre a pesquisadora e as professoras participantes, traduzindo-se numa postura de confiança e envolvimento com a pesquisa. Segundo Neto (2002, p. 55), a entrada no campo requer que busquemos uma aproximação com as pessoas que farão parte do estudo, e essa “deve ser uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos”.

Com a realização das observações, foi necessária a adoção de um diário de campo, onde passei a fazer anotações, acerca do que vivenciava nos diversos momentos do cotidiano escolar, como as reuniões pedagógicas e o recreio escolar. O diário de campo é um “amigo silencioso”, é um recurso pessoal que acompanha o pesquisador de modo que esse pode colocar nele, diariamente, suas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas por intermédio da utilização de outras técnicas (NETO, 2002).

Paralelamente às observações, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que, segundo Triviños (1987), se caracterizam por apresentar certa liberdade de percurso, uma vez que se desenvolvem a partir de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa. Para o autor, essa ferramenta investigativa permite andar por

caminhos outros que vão além daqueles estabelecidos à priori e, que surgem na medida em que o pesquisador obtém as respostas do informante.

Através da entrevista se obtém informações a partir da fala dos atores sociais, sem ser, todavia, uma conversa despretensiosa ou neutra, mas um “meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2002, p. 57). É um instrumento que tem o propósito de “dar voz” ao entrevistado, no sentido de conhecer o que ele tem a dizer acerca da temática evidenciada.

Para Richardson (1999), o termo entrevista é constituído pelas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo e *entre* indica a preocupação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas, promovendo assim, o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas.

A entrevista surge, então, como um momento intersubjetivo, onde é possível captar por meio do discurso dos sujeitos, o modo como sentem, pensam e agem em relação ao fenômeno investigado. Dessa forma, relatar a sua experiência, o entrevistado, vai se revelando e colocando em cena suas crenças, sentimentos e valores, que revelam um jeito de ser e estar no mundo.

Seguimos a orientação de Lüdke e André (1986) quanto à elaboração de um roteiro, que serviu de guia para a realização da entrevista (anexo A). Procuramos organizar os tópicos, seguindo uma ordem lógica e psicológica de modo a avançar, gradualmente, quanto à profundidade e complexidade das questões, evitando, assim, que “questões complexas e de maior envolvimento

peçoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1886, p. 36).

As entrevistas foram realizadas no decorrer do segundo semestre de 2005, com datas e os horários definidos, mediante a disponibilidade das professoras. Com exceção de uma participante, que preferiu que a entrevista se desse na sua residência, as demais ocorreram na escola, em uma sala de aula disponível. O número e a duração dos encontros variaram conforme o tempo que cada professora dispunha, geralmente, durante as aulas de educação física ou do projeto de literatura (ambos trabalhados por outras docentes), e ainda, no turno inverso ao de trabalho ou após o término das aulas.

A cada encontro foi entregue uma cópia do roteiro para que a professora pudesse visualizar previamente as questões e assim organizar seu pensamento conforme desejasse, dando maior fluidez à sua fala sem necessariamente de ficar “presa” à ordem em que as perguntas apareciam. Isso permitiu que as entrevistas se desenvolvessem de maneira que cada tópico poderia ser abordado em um ou mais encontros, bem como, retomar um assunto, sempre que se julgasse necessário.

O teor das falas foi gravado em áudio e transcrito em sua totalidade. As transcrições foram submetidas à apreciação das participantes para que ratificassem as informações das entrevistas ou fizessem alterações que considerassem importantes. Salienta-se que todas as narrativas permaneceram na sua versão original e a pesquisadora autorizada a publicar o seu conteúdo (anexo B).

5.3 O (re)encontro com o campo: o percurso trilhado

Uma vez enredado o método e os procedimentos de coleta das informações, rumamos a descrever o percurso trilhado no campo de investigação. Esse campo, que surge num “reencontro” da pesquisadora com o local onde desenvolvera, ao longo dos últimos cinco anos, suas atividades profissionais e de onde partiram suas inquietações e indagações acerca do tema ora evidenciado.

Enquanto pesquisadora segui num movimento de apresentar às Equipes, Diretiva e Pedagógica, minha intenção de estudo (anexo C), que está circunscrita ao contexto de uma escola da rede estadual de ensino, localizada em um bairro da região central, do município de Santa Maria/RS. A instituição funciona em três turnos, oferecendo ensino de Educação Infantil, Fundamental e Médio. Conta, também, com turmas de EJA – Ensino de Jovens e Adultos e Classes Especiais, para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa escola trabalha na perspectiva da inclusão há, aproximadamente, vinte anos e conta, atualmente, com a presença de cinco educadoras especiais que se dividem entre o trabalho que realizam na classe especial⁹ e na sala de

⁹ De acordo com o art. 58 da LDBEN n. 9394/96 § 2º: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

recursos¹⁰ prestando apoio pedagógico para alunos incluídos, em horário inverso ao de aula.

Em 2005, a escola possuía um total de 1.202 alunos, dos quais 65 apresentavam necessidades educacionais especiais em razão de alguma deficiência: deficiência mental, deficiência visual, condutas típicas, paralisia cerebral e outros casos não diagnosticados. Desses, 22 estudavam em classes especiais e 43 estavam inseridos no ensino comum¹¹. Ao se considerar as séries iniciais do ensino fundamental (foco desse estudo), temos que 22 alunos estão incluídos nesse nível de ensino, distribuídos conforme o quadro abaixo.

Série	Turma	Total de alunos	Alunos Incluídos
1ª	11	21	5
	12	20	3
2ª	21	28	2
	22	27	1
3ª	31	26	2
	32	21	1
	33	24	2
4ª	41	27	2
	42	26	3
	43	25	1
Total		245	22

QUADRO 1: Número de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em 2005. Fonte: Secretaria da Escola.

¹⁰ “A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através da orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola” (MAZZOTTA, 1996, p. 25).

¹¹ Segundo informações repassadas pela secretaria da escola o critério que institui a inclusão de um aluno é que ele esteja freqüentando a sala de recursos. Cabe esclarecer, portanto, que do total de alunos que recebem atendimento na sala de recursos, uma parte é oriunda de outras instituições não estando regularmente matriculada nas classes comuns da escola em questão, causando, assim, certa imprecisão nos números aqui apresentados.

Dentre os motivos que me levaram a escolher essa instituição, como local para o desenvolvimento da pesquisa, destaco o número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam as classes regulares na escola e, também, sua trajetória no que concerne à inclusão desses educandos, sendo considerada no município, como uma das escolas que há mais tempo trabalha dentro do princípio inclusivo. Esses fatores, somados à já referida proximidade da pesquisadora com o local e com as pessoas que trabalham na escola, definiram a escolha por essa instituição.

Após a eleição da escola demos outro passo, agora em direção à formação do grupo de participantes. Vimos as professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental como o grupo mais significativo, pois é o nível em que há a maior concentração de alunos incluídos nessa escola. A opção por esse grupo se deu, também, por ser aquele em que a pesquisadora atuava e, por serem essas as docentes com quem mantinha contato mais estreito.

O convite foi feito individualmente com a exposição da intenção de pesquisa e a maneira como as informações seriam coletadas. Como critérios para seleção, elegemos o desejo das professoras em participarem da investigação caracterizando, assim, a livre adesão à mesma. Outro critério foi o de estarem trabalhando com alunos com necessidades educacionais especiais, no momento da realização da pesquisa, e não possuírem curso de Graduação em Educação Especial (formação inicial). Uma vez que, esse trabalho se preocupa em conhecer o modo como professoras sem formação específica nessa área percebem e vivenciam o processo inclusivo.

5.4 As professoras que nos acompanharam nessa caminhada

Ao iniciar a pesquisa, de um universo de dez docentes, contávamos com a adesão de cinco, pois embora outra professora demonstrasse interesse, afirmou que nunca havia participado de uma pesquisa e que não se sentia à vontade para fazê-lo.

Em encontros posteriores, nos diversos espaços e tempos da escola, tivemos a oportunidade de trocar várias idéias e em nossas conversas, algumas mais demoradas, outras nem tanto, essa professora viu-se às voltas consigo mesma, e o quanto tinha a dizer sobre sua experiência, sobre os sentimentos guardados, as angústias e as dúvidas em torno do processo inclusivo. Nesse momento, ela se permitira participar, falar, dando forma aos seus pensamentos.

Passo, assim, a apresentar, formalmente, as seis professoras que se lançaram comigo nessa caminhada, emprestando-me suas vozes, para que pudesse concretizar o estudo que ora se apresenta. A identidade das professoras foi preservada através da utilização de nomes fictícios. As pessoas citadas nas falas das docentes, também foram resguardadas e identificadas pela inicial do nome.

Embora dados como idade, estado civil, tempo de experiência profissional, dentre outros, não tenham sido utilizados como critério para seleção das professoras, foram ganhando novos sentidos e sua pertinência sendo constatada na medida em que avançávamos nas análises feitas. Essas

informações, oriundas de um questionário sócio-demográfico (anexo D), entrecruzadas com passagens obtidas por meio de observações e conversas informais, possibilitaram delinear um perfil do grupo participante da pesquisa.

Das professoras entrevistadas, cinco são casadas e têm filhos, e uma é separada e sem filhos. A faixa etária do grupo varia entre 40 e 60 anos, sendo que quatro estão na faixa dos 40, uma na faixa dos 50 e uma na faixa dos 60 anos.

No grupo investigado, cinco professoras possuem formação em nível superior, das quais, duas completaram o curso de pós-graduação em nível de especialização. Somente uma professora, no período em que fora realizado o estudo, não havia concluído seus estudos de graduação.

Ártemis, de 42 anos, que tinha licenciatura curta em História graduou-se em História – Licenciatura Plena no ano de 2004. Atena, também com 42 anos, é formada em Geografia e especialista na área de alfabetização. Héstia, de 60 anos, é licenciada em Pedagogia também com curso de especialização. Hera de 48 anos é licenciada em Pedagogia e realizou o curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil. Afrodite, 41 anos, formou-se em Pedagogia, iniciou o curso de Letras, mas não chegou a concluí-lo. Além do curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil, participou da Capacitação em Educação Especial: Altas Habilidades e Alfabetização de Jovens e Adultos¹². Deméter, 50 anos, encontra-se cursando Pedagogia. Um ponto comum entre essas professoras, é o fato de todas terem realizado o curso de magistério.

¹² Salientamos que, muito embora Afrodite possua cursos de capacitação na área da educação especial, isso não invalida a sua participação nesse estudo, visto que o critério de seleção da amostra sugere que as professoras não possuam formação inicial em educação especial apenas.

Quanto ao tempo de serviço, Atena (42) e Ártemis (42), exercem a profissão há aproximadamente vinte anos, atuando com 1ª e 2ª série, respectivamente. Héstia (60), que leciona em uma 2ª série e, Deméter (50), que trabalha com 4ª série, estão no magistério há mais de vinte e cinco anos. Ambas já exerceram outras funções dentro da escola como vice-direção, coordenação e supervisão pedagógica. Hera (48) e Afrodite (41) lecionam há menos de cinco anos em turmas de 3ª série.

É possível notar que a idade cronológica de algumas educadoras não possui linearidade entre sua formação e tempo de experiência profissional. É o caso de Ártemis (42) e Deméter (50) que em fase final da carreira ingressaram em cursos de graduação com fins de aprimorar sua formação. No caso de Hera (48) e Afrodite (41), embora tenham idades aproximadas com as demais professoras, terminaram seus estudos recentemente encontrando-se em início de carreira.

No que tange ao tempo de atuação junto ao educando com necessidades educacionais especiais, Ártemis (42), Atena (42) e Héstia (60) possuem uma experiência de, aproximadamente, dez anos enquanto que Deméter (50), Hera (48) e Afrodite (41) têm menos de cinco anos.

5.5 As “pistas” deixadas: buscando formas de anunciar

Após encontrar as “pistas” que dariam os contornos dessa investigação, era preciso achar uma forma de anunciá-las. Na medida em que me apropriava

do que se repetia, aproximando-me dos sentidos presentes no que era dito, fui agrupando o que se mostrava através de temáticas. Estas surgiram da leitura extenuante dos dados coletados, por meio das observações e das entrevistas semi-estruturadas.

É interessante citar que, no decorrer das entrevistas, as participantes buscaram, por diversas vezes, afirmação ou negação de seus dizeres, junto à pesquisadora: “não sei se respondi a tua pergunta”, “não sei se era bem isso que tu querias ouvir”, “tu não concordas comigo?”. Isso nos impele a reiterar o compromisso junto às professoras, de não traçarmos generalizações em nossa análise, nem emitirmos julgamentos de valor sobre o que se mostra nos discursos.

Trata-se, pois, de uma análise, ancorada no modo como a pesquisadora captou a experiência de cada uma das participantes, isto é, o sentido que as mesmas dão à experiência de ser professora na escola inclusiva.

Os sentidos recorrentes nas falas foram agrupados através das seguintes temáticas: 1) Percepções acerca da inclusão escolar; 2) Percepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais; 3) Inclusão: a angústia que emerge desse processo; 4) A prática inclusiva: sentimentos que se misturam; 5) O sentido da prática pedagógica junto ao aluno incluído; 6) O lugar da família no processo de inclusão, 7) Necessidade de uma equipe de trabalho integrada; e 8) Percepções sobre a formação de professores.

6 A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA: TECENDO COMPREENSÕES

Chegado o momento de anunciar os achados desse estudo, deparamo-nos com a fase mais fascinante e ao mesmo tempo mais complexa, onde nos revelamos como pesquisadores, imprimindo a marca de nossas percepções sobre o fenômeno investigado e o modo como nos relacionamos com os dados coletados.

Nesse contexto, nos colocamos a caminhar no sentido de “dizer” aquilo que reconhecemos como significativo na fala das professoras, colaboradoras desse estudo, e que, a nosso ver, retrata a experiência por elas relatada. Lembramos, contudo, que nossa análise não pretende traçar verdades absolutas, visto que estamos cientes de que esses são postulados parciais, erigidos de uma realidade específica.

6.1 Percepções acerca da inclusão escolar

“Nós temos que assumir e assumir!”

A temática que abre nosso percurso de análise contempla a visão das professoras sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tomando por referência a escola em que atuam. Ao discorrerem sobre a inclusão escolar, as professoras trazem diferentes olhares sobre esse processo, remetendo-nos à concepção de que o “jeito de ser” de cada uma repercute no seu saber-fazer e na forma como se relacionam com o fenômeno da diferença/deficiência no cotidiano escolar.

Algumas falas revelam um modo de ser professora no cenário da escola inclusiva que condiz com a sensação de que trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais é algo imposto, sem margem para escolhas ou discussões a respeito dessa realidade. A visão de que a inclusão não foi uma escolha, surge como algo recebido pronto, o que pode estar provocando rupturas num sistema de desvínculos com o trabalho docente, em que essas professoras vão, pouco a pouco, se alienando da sua experiência vivida.

É que, às vezes, nós não temos nem muita chance de dizer sim ou não, é mais pra sim do que pra não, em termos de aceitação [...]. Nós temos que assumir e assumir! (ATENA).

Aí então, quando chegou a lei, que eu teria que ter, comecei a trabalhar agora há três anos, quatro anos, com a inclusão, foi o que mais me angustiou, foi isso. Eu não conseguia... não estava

claro o que eu tinha que fazer e como eu tinha que fazer, então isso aí, acho que foi isso aí que me deixou apavorada com a inclusão, que foi assim o que me angustiou bastante (DEMÉTER).

A inclusão escolar divide opiniões, gerando questionamentos acerca do funcionamento da instituição como um todo, indicando para a falta de um consenso sobre a validade desse processo para a educação das pessoas com deficiência, sob as quais costuma repousar o “rótulo” da não aprendizagem.

[...] até nem sei se é tão positivo assim, porque como a gente tem que trabalhar como os outros [...] (DEMÉTER).

Então, na verdade, eu sinto assim que muitas vezes eu excluo os outros vinte e poucos pra incluir ele, então eu acho que não é uma coisa justa. Por isso que, às vezes, eu me questiono com a inclusão, às vezes ela procura fazer o bem, mas ela faz o bem pra poucos em detrimento de vários (AFRODITE).

Isso denota uma realidade em que o estranho, o diferente e o desconhecido, causam resistências, uma vez que desloca o professor do lugar que supunha ocupar. Isso pode estar evidenciando uma realidade em que as professoras ficam aprisionadas entre o “ter” e o “querer” fazer, na medida que procuram se apropriar da nova situação que se apresenta. Nos parece claro, assim, que a vigência de leis que preconizam a inclusão ainda não são capazes de garantir a efetivação desse projeto na prática, visto que a legislação não conduz, necessariamente, a uma nova construção subjetiva acerca desse paradigma.

Bom, eu penso que existem casos e casos. Alguns casos eu concordo que estejam numa classe regular, agora outros casos eu acho assim que a gente ainda não [...] quando a gente não

tem conhecimento, a gente acha assim que [...] quando eu tava fora eu achava assim será que é possível (referindo-se à inclusão)? Por que? Por causa da mania de homogeneizar, tu achar que todos têm que atingir o mesmo patamar, então assim, quando a gente tá de fora, é leigo no assunto, a gente acha assim que é impossível, como é que vai colocar, em alguns casos eu ainda continuo pensando que é impossível, casos graves vai ter a inclusão social, mas não a cognitiva, não tem porque ela (a criança) não vai alcançar, ela vai chegar num limite que vai estacionar, até pela própria limitação né [...] mas ela (a inclusão) é possível (AFRODITE).

[...] no caso assim olha, eu não peguei nenhum caso gritante, vamos dizer que os casos que eu peguei até agora foram leves e por enquanto está sendo como o outro (aluno sem deficiência) [...] eu vejo do mesmo jeito até por isso, não peguei nenhum caso gritante ainda, pode ser que eu mude de idéia, a cabeça da gente é muito complexa. Até o momento eu penso assim, pode ser que no ano que vem, com uma nova turma eu pense diferente (HERA).

Ao assim se manifestarem, as professoras deixam transparecer a idéia de que existiriam turmas homogêneas, onde todos os alunos seriam capazes de aprender tudo, perpassando o imaginário, a concepção de que a inclusão depende do tipo de deficiência, principalmente quando essas são consideradas graves. Inclino-nos a pensar, portanto, que essas docentes trazem consigo a representação de que existem algumas deficiências mais fáceis de serem trabalhadas do que outras.

Presas a tipologias, essas professoras não conseguem visualizar uma educação para todos. Ancoradas em suposições e expectativas previamente elaboradas, antecipam as realizações que irão advir do aluno, num processo que, não raro, preocupa-se por lhe apontar a falta, o que há de negativo, resultando num afastamento, numa rejeição e reforçando uma imagem representativa de impossibilidades (CARVALHO, 2004b).

Para uma parte dessas professoras, os principais avanços, trazidos pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, diz respeito à socialização dos mesmos. Acreditam que, por meio da convivência, os preconceitos e estigmas em relação à pessoa com deficiência, são, aos poucos, dirimidos.

Penso que para o aluno incluído é muito bom porque ele convive com os alunos da classe regular [...]. O convívio com eles, a aceitação, trabalhando a socialização [...] (ATENA).

Bom, eu vejo por um lado positivo, no sentido de que ajuda o aluno da classe regular a perder aquele preconceito, aquela visão, quebrar aquele rótulo que as pessoas geralmente fazem do diferente, isso aí é bom [...] e também para os incluídos no sentido de que eles vão ampliar o conhecimento com outras crianças e a socialização deles vai melhorar (HERA).

Ao terem a socialização como aspecto sobressalente da inclusão, deixam transparecer que os elementos cognitivos estão sendo deixados à margem, encerrando um conceito onde os alunos são tidos como incapazes de aprender em razão da sua deficiência. A sua inclusão surge divorciada dos elementos oriundos da organização escolar, que se mantém exonerada de mudanças, a fim de receber e atender todos os alunos em sua singularidade.

Eu acho que é importante porque visa à socialização, a capacitação naquelas áreas que o aluno tem dificuldades e só através da escola é que ele poderá progredir em suas fases evolutivas; de crescimento psicológico, corporal, intelectual. Isso faz parte do crescimento do ser humano, porque se nós fazemos parte da sociedade, precisamos pertencer a ela inteiramente, com desenvolvimento completo. Então, acredito que a incorporação dos alunos com deficiências dão um grande passo na educação [...] (HÉSTIA).

Essa professora, posiciona-se dizendo que o modo como a inclusão está ocorrendo na escola, contribui para a socialização desses alunos, mostrando-se frágil, entretanto, no concernente à aprendizagem dos mesmos. Ela vê a socialização como um aspecto importante, sem tê-la, contudo, como um indicador exclusivo da inclusão.

Sabe o que eu vejo? Que estão visando apenas uma socialização, não uma autonomia, só uma socialização, e não é só aqui (referindo-se à escola), a 8ª CRE¹³ também diz que é uma socialização, que o aluno não pára, ele continua só mudando de série e isso não auxilia em nada, porque ele não vai ser uma pessoa autônoma, [...] já não está mais acontecendo como antigamente, quando eles ficavam jogados, eles só têm a socialização, eles participam da sociedade, eles são vistos de uma maneira mais integrada, mas isso pra ele, indivíduo, não resulta muito, porque pra ele, ele se torna mais fora da sociedade ainda, não passa dali (HÉSTIA).

Para essa professora é importante que se leve em consideração que cada educando tem seu ritmo, seu tempo para aprender: *“[...] tem crianças que aprendem em um ano, tem crianças que aprendem em dois anos, não só os ditos “não-normais”, até os ditos “normais” mesmo”*. Sobre essa questão vale dizer, que na escola inclusiva parecem coexistir várias noções de “tempo”, sendo necessário ao professor conhecer o tempo de aprendizagem do aluno, bem como o seu próprio tempo na apreensão das necessidades e potencialidades do mesmo, o que, segundo Nutti e Reali (2004), em muito pode divergir do tempo de elaboração e implementação de reformas educacionais.

¹³ Coordenadoria Regional de Educação.

Compreende-se, portanto, que a inclusão faz alusão à capacidade da escola de rever sua estrutura organizacional como um todo, de modo a atender às necessidades de cada um dos seus alunos, engendrando estratégias em favor da formação integral dos mesmos. Uma escola inclusiva demanda tempo e comprometimento de todos os envolvidos nesse processo, além de profissionais abertos e dispostos a assumir o seu papel de agentes transformadores da realidade.

Acho que esse é o grande problema de todo mundo, de que falar, falar é muito bonito, aí colocam que, de repente, alguém lá se dispõe a colocar no papel aquilo que alguém falou, alguém coloca no papel, só que raros, são muito poucos, aqueles que se disponibilizam a colocar em prática aquilo que está no papel, aquilo que é falado (HERA).

Esse fragmento produz uma reflexão importante sobre a questão de que a inclusão requer mudanças de diferentes ordens, atitudinais, organizacionais e estruturais. Segundo Mantoan (2003a), é notória a desconsideração por parte de todos e de cada um de nós, profissionais da educação, em realizar aquilo que definimos em nossos planos escolares, em nosso planejamento pedagógico, as atividades que escolhemos para desenvolvermos com nossas turmas, bem como a avaliação do desempenho de nossos alunos e do nosso, como professores.

Por meio dessa temática, visualizamos que a inclusão traz à tona inúmeros desafios para o professor, mobilizando elementos diferentes e por vezes contraditórios, num mesmo indivíduo. Sob esse prisma, nos inclinamos a pensar que o conceito de deficiência é decorrente de uma forma de conceber e

perceber o outro, fruto de uma elaboração psicossocial. Isto é, a imagem da deficiência e da inclusão está ligada a conteúdos oriundos do mundo interno de cada docente, perpassados por códigos e normativas sócio-culturais, o que se traduz numa forma de ver e atribuir significado a realidade.

Em outras palavras, pensar-se-ia que as atitudes e os comportamentos dos professores frente à inclusão do aluno com necessidades educacionais na escola regular, refletem concepções de escola e de educação que irão definir formas de ação e interação, bem como, potencialidades e limitações dos educandos.

Entendemos, assim, que essas professoras não se opõem à inclusão escolar, apenas não se sentem parte ativa desse processo, donde compreendemos que ainda existem várias questões pendentes, principalmente no que concerne à subjetividade do professor, visto que assim como a inclusão, esta também passa por um momento de transição.

6.2 Percepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais

“Porque a gente já vai com aquela idéia de que ele vai ter dificuldade...”

Essa temática é referente à imagem que esse grupo de professoras tem do aluno com necessidades educacionais especiais e os sentidos que atribuem à presença deste em sala de aula, sendo vistos ora como incapazes de

aprender devido à sua deficiência, ora tidos como sinônimo de aprendizagem e crescimento pessoal.

Visões diversas sobre o fenômeno da deficiência parecem se sobrepor no imaginário dessas professoras, delineando um quadro de pouca clareza conceitual por parte das mesmas, acerca do que viria a ser um aluno com necessidades educacionais especiais. Um sentido que emerge com maior força é do aluno incluído, como sendo aquele que apresenta “problemas” ou “dificuldades” de aprendizagem.

Eu gostaria de saber lá no íntimo, não é no íntimo, eu gostaria de saber o que quer dizer pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, quem é definido como portador de necessidade educacional especial, porque, pra mim, até hoje, portador de necessidade especial era aquele que, os excepcionais, os diferentes, com deficiência, mas na prática a gente vê, às vezes, que não é bem assim, o que é uma pessoa com necessidade educacional especial, é isso que eu quero deixar definido na minha cabeça. [...] Tu vê, o T. não tem laudo, o G. tem laudo. O T. tem dez, o G. vai fazer quinze. O G. tem laudo com retardamento mental, o T. não tem laudo, mas os dois não aprendem. [...] o T. tem mais dificuldade de resolver um cálculo, de fazer uma leitura do que o G. E daí, quem é o incluído, qual é o portador de necessidade educacional especial, como é que eu vou saber? (HERA).

Os aspectos clínico-patológicos que envolvem o fenômeno da deficiência continuam presentes no discurso dessas professoras, conferindo uma visão das dificuldades de aprendizagem como algo inerente ao aluno, oriundas de suas condições intrínsecas, divorciadas, muitas vezes, do meio ao qual estão circunscritas.

[...] porque a gente já vai com aquela idéia de que ele vai ter dificuldade, de que eu vou ter que [...] que estratégia eu vou ter que usar pra ele aprender né (ARTEMIS).

[...] tu tenta, tenta, tenta e parece assim olha, tu não tá lidando com um autista, mas a sensação é que tu tá com autista, que não tá tendo troca nenhuma, não tá tendo reação dessa criança [...] (AFRODITE).

Eu acho que esse retorno deles, que não vê muito retorno, o outro tu vê retorno, o outro né, e esse tu não vê muito retorno, tu passa um ano inteiro e parece que não ficou nada, pra mim, é isso (DEMÉTER).

A deficiência, percebida como incapacidade, doença ou anormalidade, não obstante, revela a falta de informação e o preconceito daí decorrentes, contribuindo, assim, para a presença de inúmeras distorções de sentido na interpretação da deficiência, tida enquanto um fenômeno centrado no indivíduo, subestimando as condições deficitárias do ensino. Nisso, o “fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo seu” (MANTOAN, 2003, p. 27).

Algumas professoras, buscam traçar uma divisão entre o que é “patológico” e o que é “normal”. A diferença, estabelecida com base num padrão de referência, faz com que as palavras “igual” e “diferente”, surjam carregadas de sentido, cuja ênfase maior parece recair sobre a necessidade de determinar o rol dos “escolarizáveis” e dos “não escolarizáveis”, isto é, dos que conseguem e dos que não conseguem aprender: “[...] é bem como diz, ao mesmo tempo em que a gente tá diferenciando todo mundo a gente tá igualando todo mundo, e daí?” (HERA).

Nesse ínterim, o diagnóstico é compreendido por muitas professoras como essencial para o planejamento e desenvolvimento do seu trabalho junto

ao aluno com necessidades educacionais especiais. Logo, na ausência de um “laudo”, a diferença desse educando põe-se como uma incógnita e a deficiência, por sua vez, um mistério a ser desvendado pelo professor.

Eu vejo assim que umas colegas falam mais sobre o seu trabalho e que é maravilhoso e que aquela criança é maravilhosa e eu não sei, eu não vejo assim, que é tanto assim, [...] parece que o G. tinha feito assim uma transformação tão grande e eu não percebo isso, não sei se sou eu, ele é meu de novo e eu não percebi mudança nenhuma [...] então não sei se sou eu que não percebo mudanças e quero exigir dele porque eu acho que ele é um aluno incluído, que tem condições e tratam ele como incluído e eu acho que não, então é nesse sentido (DEMÉTER).

[...] seria ir atrás de diagnósticos e depois que tem esse diagnóstico é ver, realmente, que necessidade educacional especial a criança apresenta. Estudar, olhar mais atentamente como se dá o cognitivo, o conhecimento dessa criança, de acordo com a dificuldade que ela tem [...] (ATENA).

[...] nesse caso né, não tem nem bem um laudo específico do que é a limitação dele [...] já fui até no médico consultar junto e ficou uma situação bem difícil que o médico perguntou pra mim: “a senhora acha que ele tem algum problema mental?” Aí eu disse: “olha eu sou a professora, o médico aqui é o senhor” (AFRODITE).

O diagnóstico, apontado como fundamental para que possam traçar estratégias de ensino com fins de que o aluno “aprenda”, pode servir, ainda, para avaliar e reiterar as antecipações docentes em relação às condições de aprendizagem desse aluno, como justificativa do desinvestimento desse professor, ficando a criança com deficiência, remetida a um limbo existencial e de aprendizagem. Em outras palavras, o diagnóstico – ou a falta de -, pode estar contribuindo para situar o lugar ocupado pelo educando no contexto da sala de aula regular, equivalendo, não obstante, a um “não lugar”.

Ele (aluno) era meu no ano passado, ele não conseguiu superar algumas coisas e eu estou sabendo agora que ele não vai, realmente, sair dessa fase, pelo que o médico avaliou (HÉSTIA).

Paradoxalmente, notamos que “colada” à representação de incapacidade e impossibilidade, cogitadas ao aluno com necessidades educacionais especiais, forma-se uma outra imagem, em que ele passa a ser tido como símbolo de lição de vida e exemplo de força e humanidade. Essa visão surge acompanhada de uma intensa mobilização do ser do professor no sentido de aprendizado, de autoconhecimento e enriquecimento pessoal.

[...] me sinto [...] olha, vou terminar meus anos [...] minha aposentaria, levando essa grande mensagem que é a C. [...] é uma coisa que me emociona, me emociona realmente (choro da professora) (HÉSTIA).

Eu acho que aceitar o outro, aceitar a diferença, acho que foi uma coisa que eu aprendi [...] tolerância [...] é acho que eu tenho mais tolerância com o aluno incluído, com certeza [...], aceitar mais (ÁRTEMIS).

[...] eu acho que me tornei mais paciente, não que eu fosse impaciente, mas sabe, mais tolerante (ATENA).

Talvez os sentidos que perpassam a percepção da criança com necessidades educacionais especiais, sejam atualizados pelo movimento de reflexão que as professoras realizam ao se remeterem ao trabalho desenvolvido. Isso talvez esteja favorecendo a construção de novas imagens sobre o ser do aluno, em que essas professoras começam a ver a pessoa por trás da deficiência, deslocando o olhar da patologia e vendo no aluno um ser dotado de sentimentos e potencialidades como todo ser humano.

Eu acho que de desejo de aprender, de enfrentar desafios [...] embora eles tenham limitações cognitivas, eles têm os mesmos direitos, acho que todos os meus alunos incluídos [...] todos eles têm vontade de aprender (ATENA).

Tu sabes que [...] uma idéia que me vem toda vez que eu estou frente a um aluno com alguma dificuldade, imagino eu aprendendo uma língua estrangeira [...]. Então, se eu me imagino um aluno, eu me olhando no espelho, eu vejo assim olha, uma pessoa cheia de curiosidade, mas com mais ansiedade entende, então, a maioria das minhas aulas eu procuro desenvolver assim, te coloca no lugar do teu aluno, imagina se tu estivesse numa sala de aula lá nos Estados Unidos, que tu não entendes bulhufas [...] (HERA).

Para essas professoras, a convivência vem representando a possibilidade de uma compreensão maior sobre a realidade e as necessidades dos alunos. Ao criarem um canal de identificação com a condição do educando, elas elaboram novos formatos na concepção que têm acerca da deficiência, ressignificando a sua presença em sala de aula. Isso decorre de uma atitude empática, de aceitação e de abertura ao outro como ser humano incompleto, dotado de sentimentos e potencialidades, o que costuma ser elemento facilitador da sua aprendizagem (ROGERS, 1971).

A experiência de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais está contribuindo para que o professor reveja seus conceitos e posturas, auxiliando na formação de atitudes positivas, de reconhecimento e valorização das diferenças, bem como a ressignificação da própria experiência de co-existência: *“o próprio contato, de conversar com os alunos, de ver que eles não eram de outro mundo, são desse mundo mesmo, que eles têm sentimentos, que eles têm os seus saberes [...]”* (ÁRTEMIS).

Não estamos dizendo com isso, que em virtude da inclusão, a deficiência irá desaparecer. Ela existe, não é apenas uma construção imaginária (MÜLLER

e GLAT, 1999). O que está em jogo, no processo inclusivo, é o olhar lançado pelo professor sobre a diferença do outro, sem que isso implique em negá-la.

O desafio de ensinar a todos os alunos na escola, que se quer inclusiva, exige, portanto, o compromisso com indagações, onde o ideal de turmas homogêneas possa ser revisto à revelia de quadros diagnósticos pré-definidos, que se possa ver além da deficiência e as diferenças consideradas, enquanto peculiaridades que a escola precisa se dispor a atender. Para tanto, é necessário o professor deslocar-se de um suposto lugar de onipotência, para outro, de facilitador da aprendizagem.

6.3 Inclusão escolar: a angústia que emerge desse processo

“A impressão que dá é que não tem uma solução definitiva”

A terceira temática trata da angústia dos professores diante do imperativo de trabalhar com alunos incluídos no ensino comum. Convém esclarecer aqui, o entendimento que temos do termo angústia, enquanto um estado de mal-estar ou tensão, cuja causa o sujeito desconhece. Ela corresponde a uma tomada de consciência latente do conflito existente entre o “eu” do indivíduo e sua experiência, consistindo numa reação frente às situações de ameaça ou de perigo eminente que, quando tornadas conscientes, exigem uma modificação da estrutura do “eu”, em detrimento das atitudes defensivas (ROGERS e KINGET, 1975).

No contexto dessa pesquisa, o termo angústia foi recorrente na fala das professoras que buscavam nomear a experiência de encontro com a diferença. A angústia, no cenário da escola inclusiva, parece ecoar como um sinal de despreparo, um *“não saber o que fazer”* diante do outro deficiente.

[...] agora com essa coisa de inclusão [...] eu acho que é isso que me angustia porque assim olha, porque eu sempre achei que eu tinha que tratá-los igual (referindo-se aos alunos com deficiência), igual aos outros (alunos sem deficiência), eu não podia fazer nada diferente pra eles, eu tinha isso, eu acreditava nisso sabe. Então eu acho que é isso que a inclusão hoje me angustia muito, me angustiou bastante quando eu comecei a pegar a inclusão, depois da lei, que eu tive que pegar, porque eu não sabia como lidar, eu fiquei perdida mesmo [...] aí quando começaram a me dizer, não, agora tem que começar a incluir, eu me perdi nessa coisa, então eu acho que a minha angústia toda é isso, porque eu sempre achei que tinha que tratá-los igual, que eles tinham que me responder o máximo que eles podiam, claro que eu nunca esperava o mesmo que os outros, então que eu não podia fazer coisas diferentes com eles, que eu tinha que tratá-los igual, era como se eu estivesse discriminando, eu sentia assim. Aí então quando chegou a lei que eu teria que ter, comecei a trabalhar agora tem três anos, quatro anos, com a inclusão, foi o que mais me angustiou, foi isso. Eu não conseguia, aí eu tive que mudar todo o meu [...] não estava claro o que eu tinha que fazer e como eu tinha que fazer, então isso aí, acho que foi isso aí, que me deixou apavorada com a inclusão, que foi assim o que me angustiou bastante (DEMÉTER).

As reticências são uma tentativa da professora de encontrar a melhor forma de anunciar aquilo que estava sentindo e de dizer, por meio de palavras, sobre os sentimentos suscitados no encontro com a diferença. As inúmeras vezes que se reportou ao termo angústia, expressando o significado que a inclusão tem para ela, surge acompanhada de uma intensa mobilização de todo o seu ser, na busca por apreender essa nova realidade.

As entrevistas sugerem que a experiência de ser professora na escola inclusiva é tida como uma tarefa complexa, tangenciada pelas contingências de um cotidiano desafiador, em que a inclusão é vivida como uma realidade difícil, permeada de obstáculos a serem vencidos, não apenas pelo professor, mas pela escola como um todo.

Da escola assim eu vejo que existe a boa vontade, mas os outros também estão meio perdidos, os outros professores, quando eu procuro ajuda, a orientação ali então, a gente se baseia muito na teoria, a gente se baseia e na prática tá vivendo, mas não sabe como lidar com aquela coisa que tá acontecendo, então [...] é o que eu falo, boa vontade tem, mas a gente não tá sabendo lidar cem por cento. A gente tá levando assim olha, vai acontecendo, vou dando paliativo, mas esse paliativo não é a solução. A impressão que dá é que não tem uma solução definitiva (AFRODITE).

Face à sensação de “estarem perdidos”, os professores não vêem uma “luz no fim do túnel”, não conseguindo, assim, visualizar “saídas” para a situação, ficando, muitas vezes, na esperança de que haja uma “solução definitiva” para o problema que enfrentam. Logo, pensamos que a inclusão destituiu o “chão de certezas” dos professores, que ao se depararem com o incerto e o insólito, vêem-se diante do vazio de “não saber lidar com aquilo que está acontecendo”, angustiando-se.

Compreendida como um processo, a educação de um modo geral e a inclusão em particular, afiguram-se realidades que prescindem de um formato acabado e estanque, próprio de um ensino tradicional, com suas técnicas e métodos alicerçados na transmissão de conteúdos, na individualização e na homogeneização de respostas e comportamentos.

A inclusão parece surgir como contraponto dessa prática educacional que por longa data tratou de excluir a diferença do contexto escolar. Com a proposta inclusiva, o sentimento de impotência é renovado no professor que, ao deparar-se com o seu “não saber”, anseia por “receitas”, por uma “solução definitiva” que venha excluir seu mal-estar, diante de uma situação para a qual não se sente preparado.

Esse movimento pode estar sendo motivado pela necessidade do professor de manter sua estrutura de *self*, o que poderá se desdobrar na perpetuação de práticas cristalizadas que se constituem em verdadeiras barreiras para a construção de uma escola inclusiva. Ou seja, face à angústia e ao mal-estar, muitos professores ficam paralisados, impedidos de ver e reconhecer as diferenças e a riqueza que trazem para o desenvolvimento de todos (MANTOAN, 2003b).

Isso nos abre para outro aspecto emergente nas falas, relativo ao cotidiano junto ao educando com necessidades educacionais especiais, como sendo algo envolvente, marcado por elementos de ordem afetiva.

Eu já chorei até pra te ser bem sincera. Agora, um dia antes de voltar de férias eu não, eu tenho esse problema, eu me envolvo demais, apesar de eu não querer bancar a assistente social eu ajo muito pela emoção e, às vezes, eu erro por isso, por que eu me envolvo demais com os problemas (AFRODITE).

[...] eu acho que tu não és uma máquina que tu desliga ali fora no carro, tu deixas lá e entra pra cá outra pessoa. Tu não consegues, o emocional vem junto. A gente escuta nos cursos né, aí tu tens que te desligar dos problemas [...] mas eu acho que tu és uma pessoa, um ser humano, tem sentimentos tanto quanto o aluno [...] (ATENA).

Daí compreendermos que, no trabalho com a inclusão, existem momentos em que a teoria “cai por terra”. Confrontado com sua impotência e indagações frente ao outro “diferente”, o professor se mostra “transparente”, percebendo que não é possível imunizar-se contra o sofrimento, haja vista que em face à angústia suscitada no encontro com a diferença do outro, pois, deficiente, a sensação de incapacidade e de “não saber o que fazer”, são elementos que surgem com maior força.

Ai eu choro [...] choro [...] vou pra casa assim e me dá um estresse, choro e me sinto uma inútil, uma incompetente sabe [...] daí eu penso amanhã é outro dia, vamos ver, hoje não deu, vamos ver amanhã [...], acho que desanimar é a única coisa que não pode entrar no nosso vocabulário, o desânimo, dizer ai não deu, desisto, desisto. É lógico, tem hora assim que dá um desespero, é uma palavra pesada desespero, mas dá, tu chegas ali, leva tudo, o aluno copia tudo mas ele não consegue fazer a leitura daquilo sabe, não interpreta [...] (AFRODITE).

O sentimento de “incompetência” e o “desespero” são tidos, aqui, como desdobramentos da angústia, motivados pelo “não saber o que esperar” e pelo “não poder contar” com a aprendizagem desse aluno e, até mesmo, de não estar sendo útil, de não estar contribuindo para o seu desenvolvimento. De acordo com Carvalho (2004a), o receio de muitos professores em trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais pode ser interpretado como má-vontade, medo, pouca colaboração ou, ainda, como a tradução do desejo de contribuir para o sucesso na aprendizagem do aluno, para o qual se sente desqualificada e, segundo seu autoconceito, incapaz.

Percebe-se, assim, que o contato com essas crianças se manifesta pela impossibilidade de não se deixar envolver. A proximidade com o aluno com

necessidades educacionais especiais leva o professor a questionar a si mesmo, o seu “jeito de ser”, a repensar sua postura profissional e (re)examinar sua própria vida. Sob esse viés, a angústia pode representar o “motor” para um movimento reflexivo, oportunizando um “vir a ser”, gerador de novas concepções e atitudes, em relação à pessoa com deficiência, contribuindo para uma maior eficácia e autenticidade da ação docente.

[...] eu estou vendo que tudo isso que eu fazia, muita coisa eu vou ter que mudar, eu vou ter que melhorar, vou ter que rever, vou ter que rever muita coisa. Isso que eu estou achando a maior dificuldade e que eu estou vendo é que eu vou ter que mudar, uma mudança que eu vou ter que fazer é isso. É difícil porque não é só mudar o que eu faço em sala de aula, não é, sou eu, é a minha personalidade que eu tenho que mudar, porque como eu já te disse, eu senti dificuldade em trabalhar os conteúdos, em trabalhar assim, não, não tenho, a minha maior dificuldade é esse relacionamento, sou eu mesma, sou eu [...] e tu vê isso aí não é uma coisa assim fácil, eu não acho fácil, eu acho difícil, porque é uma coisa minha, eu tenho que mudar, eu sei que eu tenho que mudar, eu sei que eu tenho que melhorar, por isso que eu acho assim olha, quando dizem “eu tenho vinte e poucos anos de serviço”, olha eu tenho vinte e sete anos de serviço e acho que eu não sei nada e a faculdade agora está me questionando bastante [...] (DEMÉTER).

Percebemos, a partir desse fragmento, que o trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais é perpassado pelo jeito de ser de cada professor, que tem seus sentimentos e emoções mobilizados nessa interação. Ou seja, a docência é uma profissão cuja imunidade, ou mesmo a ausência de um envolvimento afetivo-emocional mostra-se utópico, cabendo ao professor o reconhecimento dos próprios limites.

Bom, na minha maneira de ser eu acho assim, ser um pouco mais tolerante e até porque a gente amadurece, a gente vai ficando mais velha (risos), as rugas vão fazendo a gente perceber que as coisas não são exatamente como a gente quer. Não sei, a formação que eu tive, eu acho, no magistério, de que o aluno tem que aprender “x”, “y” hoje tem que ver isso e, às vezes, eles não aprendem, então de perceber esse ser diferente assim, de ser tolerante com ele, e estou tentando ser um pouco mais tolerante comigo mesma, no sentido de entender as minhas dificuldades, não me cobrar tanto, eu termino me estressando porque eu cobro muito de mim, eu sei que isso me facilita assim, o fato de eu ser uma pessoa responsável, mas, sei lá, às vezes fica muito tensa, poderia aproveitar mais a vida, poderia ser mais leve (ÁRTEMIS).

Percebe-se nessa fala, que Ártemis se refere a uma imagem de aluno “perfeito”, “ideal”, fruto da formação que lhe foi dispensada. Isso parece contribuir para o aumento da angústia e do mal-estar que os professores sentem ao se depararem com o aluno com necessidades educacionais especiais, que não obstante se traduz na “fissura” de um ideal de professor que “tudo sabe” e “tudo pode”. Nesse sentido, reconhecer os próprios limites surge como um fator importante para a inclusão, a fim de que o professor consiga estabelecer um distanciamento útil à reflexão e apropriação da experiência, promovendo a abertura ao outro “diferente”.

O que me angustia bastante é essa questão da parte cognitiva, que me parece que ele estando ali na sala ele precisa aprender tanto quanto os outros e a gente sabe que não é bem assim. Embora ele tenha seus conhecimentos, eles tenham os seus saberes, mas alguns saberes mais sistematizados, multiplicação, divisão são mais difíceis deles terem, então é essa questão que me angustia mais assim. A questão de atingir alguns objetivos que a gente gostaria como professor, por exemplo, que é o objetivo da segunda série, que é o meu caso, que para o aluno passar para a terceira ele tem que saber, ter alguns pré-requisitos e o aluno com deficiência não consegue. Embora a gente saiba que ele é amparado, a gente pode fazer uma adaptação com ele, mas me parece assim, a gente fica ainda com aquela angústia né (ÁRTEMIS).

Eu sempre fui uma pessoa que eu tenho uma sensibilidade assim, todos têm né, mas eu me sensibilizo muito com os problemas dos outros e eu não queria bancar a assistente social, eu não queria fazer do meu trabalho docente uma assistência social, pra isso existe profissional né, mas me ajudou bastante (referindo-se à uma experiência anterior) assim a definir, a ver melhor né o que eu podia fazer, o que eu poderia trabalhar, a ver o potencial dessas crianças, a enxergar que eles têm um potencial, só que não é tu que tem que delimitar, tu tem que visualizar e ver até onde eles podem chegar e até onde essa tua ânsia de atingir um objetivo não é frustrante pra essa criança, não vai ser massacrante pra essa criança, não vai virar uma tortura né, pra atingir um objetivo [...] pra mim e pra criança [...] a gente sofre igual, mas [...] (AFRODITE).

Essa questão dos limites evoca um aspecto importante referente ao envolvimento emocional que o trabalho com o aluno incluído implica. As professoras descrevem que o estar junto desse educando, ao mesmo tempo em que surge como algo difícil, contribui para a construção do seu saber-fazer, para o amadurecimento e desenvolvimento profissional. Amaral (1994) destaca que muitos profissionais, respaldados por esse saber recém-construído, têm podido rever, repensar e refazer sua prática, tanto do ponto de vista técnico como das relações interpessoais.

Desse contato, parece resultar um movimento, no qual os professores vão descobrindo maneiras de como lidar com a realidade inclusiva, em que eles articulam estratégias de enfrentamento para os problemas que emergem do cotidiano, junto ao educando com deficiência.

Tenho bastante tempo de sala de aula e isso tem me ajudado a lidar com as situações novas. Às vezes, mesmo assim, tem situações que são novas pra ti ou pra criança (ATENA).

Com o passar do tempo eu fui vendo que [...] fui me tirando aquela angústia primeira. Eu trabalho com as crianças, não tenho

mais esse medo né, é tranqüilo na sala, embora cada um seja de um jeito, não tem uma receita pronta pra cada um (ARTEMIS).

O tempo de experiência no magistério e o contato com o aluno com necessidades educacionais especiais parecem contribuir para a diminuição da angústia sentida pelos docentes e a busca de “soluções” para os problemas pedagógicos que surgem. Sobre isso, Bridi Filho (2002) comenta que a nossa constituição é dinâmica e a percepção sobre as situações e pessoas tão diferentes, também pode ser alterada, na medida em que passamos a interagir diretamente com elas ou com as situações na qual estão envolvidas.

Observamos com essa temática que o contato com a deficiência requer a capacidade do professor de se auto-avaliar e se apropriar do sentido do seu trabalho, representando uma via de autoconhecimento e de amadurecimento profissional.

Eu acho que a maior mudança teve que ser em mim mesma, foi assim [...] eu tive que mudar, eu tenho que mudar, senão eu não vou conseguir nada com essas crianças, eu percebi que eu não ia conseguir nada com essas crianças se eu não mudar essa minha postura junto deles, a minha afetividade tem que ser maior, eu tenho que me abrir mais, a maior mudança terá que ser em mim mesma, não tem outra, acho que eu não vou poder escapar (DEMÉTER).

Esse sentido de (auto)descoberta por meio da experiência junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, também transparece na fala de Hera, ao relatar sobre o trabalho que desenvolve com fins de aproximar “dois mundos”, quais sejam o grupo de alunos da classe regular e da classe especial.

Através dessa iniciativa, a professora diz ter a oportunidade de ressignificar questões suas, oriundas de seu próprio mundo interno, traduzindo-se em fonte de aprendizado, para si e seus alunos: *“eu quebrei uma barreira, um preconceito meu e hoje em dia eu encaro com a maior naturalidade e estou conseguindo com as crianças” (HERA).*

Percebe-se, assim, que a co-existência com o aluno com necessidades educacionais especiais, intensifica a experiência de autoconhecimento e amadurecimento pessoal e profissional, em que a partir da angústia, gerada no encontro com a diferença, essas professoras têm conseguido adentrar num movimento de busca que envolve a (auto)descoberta de si e do outro, como seres inacabados e incompletos, com limitações e possibilidades.

Nos reportamos a Müller & Glat (1999) ao enfatizarem que a maior riqueza do trabalho junto ao aluno com deficiência seja, justamente, a necessidade de aprendermos a conviver com sentimentos conflitantes. “Assim, se por um lado freqüentemente vivenciamos decepções e fracassos (diga-se de passagem, geralmente causados por nossas expectativas irreais), por outro, estamos constantemente sendo impulsionados a superar nossos próprios limites” (p. 32).

Pelo aqui exposto, vemos que a angústia, ao invés de um efeito paralisante, tem representado, para a maior parte dessas professoras, um combustível, que as têm utilizado para novas formas de ser e agir, propiciando uma maior abertura à experiência e abrindo caminhos para o conhecimento de si próprio, tomando par de suas potencialidades e seus limites.

6.4 A prática da inclusão: sentimentos que se misturam

“Eu já me sinto bem, eu me sentia incompetente”.

Na quarta temática, evidenciamos que a experiência, tal como relatada pelas professoras, é comumente perpassada por sentimentos conflitantes, que ora revelam crescimento e satisfação por ajudar o aluno na superação das suas dificuldades de aprendizagem, ora frustração e insatisfação por não conseguirem atingir os objetivos da docência, além da sensação de impotência e incapacidade, advindas desse contexto.

Percebemos que algumas professoras dizem gostar do que fazem, sentem-se bem, satisfeitas na profissão que escolheram. Para Atena, gostar da profissão é algo essencial para continuar investindo e se desenvolvendo na mesma: *“gostar da profissão, gosto do que eu faço”*. Esse sentimento também é expresso por Hera que vê na docência uma realização pessoal, a concretização de um sonho: *“[...] quando chego na sala de aula, junto com as crianças, talvez por ter começado a trabalhar depois dos filhos criados, com mais idade, é um lugar só de prazer, só de coisas boas”*.

Em se tratando da proposta inclusiva, porém, as professoras relatam uma certa insatisfação, pois crêem não estar preparadas para lidar com as solicitações dessa realidade. Ficou patente com as entrevistas, que a dificuldade em alcançar os objetivos previstos curricularmente é uma das

principais fontes de insatisfação-frustração junto às professoras que possuem alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

A gente se sente frustrado assim porque eu não vejo [...] a minha frustração maior é que eu trabalho o ano inteiro e não vejo grandes mudanças neles, eu não vejo, eu não consigo ver grandes mudanças, eu me parece que eles não têm, que o crescimento deles não é tão grande. Olha tu passa, e tu procura, tu procura, e não aparece, eu não vejo grandes mudanças e eu fico bem frustrada com isso. Parece que eles passaram e eu não fiz nada e não deixei nada pra eles (DEMÉTER).

Mas parece que tais conflitos são ressignificados, na medida em que essas professoras visualizam os resultados do trabalho realizado e os progressos na inclusão do aluno.

[...] logo que eu cheguei aqui, eu cheguei totalmente crua e agora eu já me sinto bem, eu me sentia incompetente, eu não tinha vergonha de dizer, eu achava que não tinha competência, que eu não ia conseguir e hoje, quando eu vejo minhas aluninhas incluídas, que eu encontro, a própria mãe me diz assim que eu consegui milagres né, com a primeira, a segunda também, elas me adoram, todo mundo sabe. Então eu acho assim que eu atingi, que alguma coisa eu consegui, então eu me sinto feliz, bem feliz, me sinto satisfeita, não me sinto frustrada com o que eu já consegui, eu sinto que eu ainda tenho mais pra conseguir, no momento eu tenho como eu falei frustrações porque a vida é feita de momentos. Quem sabe daqui um tempo eu vou olhar pra trás e vou ver que eu consegui atingir no passado que é meu presente hoje que eu não estava visualizando que eu estava conseguindo alguma coisa (AFRODITE).

Tem horas, assim, que tu ficas meio desestimulada porque tu vêes que aquele teu objetivo, que tu querias, tu não conseguiu atingir, só que nós não podemos esmorecer nunca, porque se nós esmorecermos, perdermos a nossa vontade, que é a nossa força de irmos em direção ao nosso objetivo, nós estaremos prejudicando o aluno e a nós também (HÉSTIA).

A partir dos trechos supracitados, é importante que se atente para o sentido implícito nessas falas, no concernente à necessidade de se visualizar a situação sob diversos ângulos, buscando motivações para continuarem construindo sentidos para o trabalho que realizam.

[...] tu vê que existe inclusão quando tu consegues pegar e fazer com que a criança faça aquilo que ela não tinha possibilidade ou mesmo tinha e se recusava a fazer, né. Eu acho que isso me deixa bem feliz sabe, isso me faz bem, faz bem ver o progresso deles. [...] (AFRODITE).

[...] eu diria assim olha, exige mais da gente, mas dá um certo prazer no sentido de quando tu vê que aquilo que tu plantou neles, tá dando frutos [...] (HERA).

Assim olha, tem um caso específico que [...] a criança estava na minha sala de aula com sérias dificuldades assim, mas eis que quando eu vou trabalhar a multiplicação e a divisão, foi a aluna que primeiro entendeu o que era uma multiplicação e o que era uma divisão. Então isso me deixou muito contente [...]. até o final da segunda série ela trabalhou a multiplicação e divisão com material concreto, mas sempre de uma forma correta. [...] mas era tão assim, era tão gratificante ver ela fazendo os montinhos, na multiplicação, ela fazendo os montinhos, três vezes o cinco, e aí ela faz três montinhos de cinco. E o fato dela ter entendido o processo me deixou assim muito contente. Então foi um momento em que eu me realizei, então eu acho assim que, querendo ou não, a gente espera isso, que a criança aprenda [...] (ÁRTEMIS).

Observa-se que, confrontadas com o seu saber-fazer, essas professoras percebem que incluir não é só uma questão de “boa vontade”, fazendo brotar um sentimento de frustração e insatisfação em relação à inclusão, derivado de um conflito interno, vivenciado por essas profissionais, que se vêem divididas entre o que querem e desejam como professoras, para si mesmas e para seus alunos e o que conseguem realizar na prática.

[...] por mais que se esforce, por mais que a gente tenha boa vontade, a gente se sente frustrado porque parece que a gente não consegue o objetivo que a gente quer. Não é querer homogeneizar a coisa, mas tu queres que ele atinja um determinado nível, um determinado patamar e, às vezes, fica impossível. Tu te esforça, te esforça e não consegue um mínimo do objetivo que tu delimitou pra aquele aluno, pra turma em geral (AFRODITE).

Temos um currículo pra vencer, um conteúdo pra dar, e acaba criando um problema, pois as necessidades educacionais especiais presentes na sala de aula são variadas e precisamos adaptar para a sala de aula os conteúdos para que tu consigas o máximo possível de aproveitamento daquilo que se está trabalhando pra não deixar eles também excluídos, fazer atividades que todos também possam participar, que todos tenham as mesmas chances (ATENA).

É perceptível que a frustração e a insatisfação, nesses casos, estão atreladas à distância que há entre as expectativas dos docentes e o que conseguem desenvolver (na prática) com seus alunos, o que poderá se desdobrar em insegurança e desmotivação, para que continuem na trilha da educação inclusiva. Isso denota uma realidade em que, não raro, essas professoras ficam aprisionadas entre o sentimento de cumprir um papel que crêem ser o ideal, em termos pedagógicos, e atender as prescrições curriculares estipuladas pela escola.

Conteúdo e forma tornam-se limitadores das atitudes e das possibilidades de uma educação inclusiva, que dê conta da diversidade dos alunos em suas singularidades. A frustração dos professores frente às metas, previamente estabelecidas, de forma rígida, certamente refletirá no seu trabalho e no seu empenho na busca de uma prática diferenciada que vise à aprendizagem do aluno (BRIDI FILHO, 2002).

Inferimos assim que, no seu fazer diário junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, é provável que a satisfação ou a insatisfação daí proveniente esteja intimamente relacionada com os "resultados" de sua mediação no processo ensino-aprendizagem. Isso assinala para o fato dos professores esperarem que seus alunos demonstrem comportamentos que evidenciem a consecução dos objetivos propostos ou a assimilação do conteúdo trabalhado.

A dificuldade em atingir os objetivos da docência pode repercutir na forma como o professor vincula-se à atividade docente. O *self* aqui, é compreendido como uma estrutura atravessada pelas contingências do ambiente escolar. Dessa forma, a manutenção dos vínculos com o seu trabalho está condicionada à manutenção da auto-estima e auto-imagem desse professor.

Lapo e Bueno (2002) enfatizam que a profissão tem um papel importante na vida das pessoas. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo, incluindo aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula, não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério, alienando-se, aos poucos, da sua experiência vivida.

Resgato Nunes Sobrinho (2002), ao pontuar que mesmo os profissionais que encaram a renovação pedagógica no seu trabalho, ao perceberem a carência de recursos, tidos como necessários para atingir os objetivos traçados, vêm-se divididos entre aquilo que fazem e o que gostariam de fazer em sua prática, requerendo um maior investimento afetivo e cognitivo por parte dos

professores. Segundo o autor, esse distanciamento entre o trabalho prescrito e o desejado se traduz na suspeição frente ao novo, ao desconhecido, e em sentimentos de inadequação diante das incompatibilidades no sistema organizacional da escola, provocando frustrações e desencantos que certamente recairão sobre a qualidade do trabalho docente.

O comportamento apresentado pelo aluno com necessidades educacionais especiais também é apontado como um fator de insatisfação, corroborando com a visão de um aluno imaginário, “descolado” da realidade. A dificuldade em aceitar o comportamento do aluno com deficiência pode estar confrontando o professor com o seu limite, onde ele se percebe impotente com a situação, destituído de seu lugar de “poder” em sala de aula.

Sobre isso Batista e Codo (1999) irão dizer que a atividade de educar, exige do professor, o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o aluno, objeto do seu trabalho. O estabelecimento desse vínculo, contudo, é interdito no momento em que o professor percebe que a sua “interferência” sobre o educando surge impossibilitada de ser completa. Segundo os autores, instala-se aí, a possibilidade inquietante de “perda de controle” sobre o outro e, por essa via, de dúvidas sobre a sua competência profissional.

Nesse sentido compreendemos que o aluno, cujo comportamento não condiz com as expectativas do docente, pode vir a perturbá-lo, sobrepunhando as questões ligadas às dificuldades de aprendizagem que o mesmo apresenta, numa sensação de que perdeu o controle da situação, movimentado de seu lugar de autoridade e poder em sala de aula.

A questão comportamental também é complicada, o ano passado eu tinha um aluno que tinha problemas de comportamento, ele era agressivo, ele era agressivo com os colegas, ele era agressivo comigo, não tinha limite nenhum, então assim olha, eu me frustrei, eu posso dizer que naquele ano, naquele caso específico eu fiquei frustrada porque o relacionamento com ele não era bom, ele me dizia assim, “fica quieta”, “cala a boca”, não me parecia assim que eu tinha que ouvir aquilo, então foi bastante complicado [...] esse fator comportamental dele não deixar chegar perto, de não haver um diálogo, isso me deixou muito frustrada assim. [...] tanto assim, que no verão eu tive problema de ouvido, eu tive deslocamento das pedras do ouvido e tive labirintite por causa disso. E o meu ouvido tapava e eu não conseguia ouvir, e aí eu acredito assim, se eu vou ligar as coisas, eu acredito assim que eu não queria ouvir aqueles gritos dele. Aqueles gritos dele, depois eu saía daqui, ficavam assim na minha cabeça e aí a gente fica se sentindo culpada assim, aí eu estou discriminando uma criança, é muito angustiante, acho que foi o caso mais angustiante que eu já tive. Então foi o caso assim, que eu não gostaria de repetir [...]. Às vezes assim, se dependesse da minha vontade, ele não viria, não entraria na aula, e daí o dia que ele não vinha na aula era um alívio pra mim sabe, eu vou ter uma tarde de sossego, então assim, é um sentimento muito confuso isso (ÁRTEMIS).

Percebe-se, dessa forma, que não raro, a insatisfação e a frustração vêm acompanhadas de outros sentimentos, cuja ambigüidade é latente, oscilando entre a culpa por não querer a presença do aluno em sala e o alívio provocado pela sua ausência. É importante que se diga que o sentimento de culpa ou de alívio pode sofrer várias leituras, não necessariamente excludentes, podendo representar, ainda, o grau de envolvimento entre a professora e esse aluno e a implicação desta com a própria docência.

As entrevistas nos remetem, ainda, aos aspectos de ordem estrutural e organizacional das escolas. Verifica-se, assim, que um aspecto que surge como fonte de frustração e insatisfação, tido como um grande empecilho para a inclusão, é quanto às condições que as professoras possuem para a realização do seu trabalho.

Citam a escassez de recursos materiais, turmas numerosas e a multiplicidade de deficiências, presentes em sala de aula, como alguns dos fatores que impedem o avanço da inclusão. Essa realidade, parece estar gerando sentimentos de incapacidade e impotência nos professores, donde podem surgir resistências ao paradigma inclusivo, advindo do grupo de trabalho e da escola como um todo.

[...] porque no fim, uma turma com vinte e poucos alunos, com dois, com três incluídos, se a gente vai pensar todos precisam, todos necessitam de uma atenção especial, ai fica aquela coisa, ou tu dá pra aquele que tem a necessidade especial aparente ou tu dá pro outro. Às vezes a gente não consegue abraçar todos e acaba falhando em algum ponto, falha com o que ta incluído ou falha com os outros (HERA).

[...] porque a escola me proporciona algumas coisas, quadro e giz, o resto tudo, se eu quero fazer uma coisa diferente eu preciso fazer, eu me propor gastar pra fazer, então é complicado porque o Estado também não favorece isso, e deveria no momento em que ele inclui, ele deveria favorecer a escola mais para solucionar esses problemas, recursos humanos, recursos visuais, fitas, capacitar o professor mesmo, e ter como abrir mais os horizontes pra trabalhar [...] (HÉSTIA).

[...] ter adaptações na escola pra atender o aluno incluído que nós não temos, criaram-se rampas, mas nós não temos banheiros com barras, que abrem a porta pra fora, que seja maior, nós não temos. [...] A sala de recursos é no segundo andar, acho que agora vai descer. Eu acho que tem que começar na estruturação da escola, a escola tem que se adaptar ao aluno, toda a escola se envolver [...] (ATENA).

Também um pouco é do material, que a gente não tem assim, materiais pra elas (alunas incluídas). [...] o grupo de alunos é muito grande também e como é que tu vais ter duas pessoas bem diferentes e mais vinte e quatro alunos? [...] eu acho que professor nenhum é super-herói e eu acho que as professoras, principalmente as professoras da nossa escola, estão sendo heroínas. A gente ali, na quarta série, com duas crianças bem diferentes, tá, tu tens duas crianças incluídas, mas tu tens outros problemas (DEMÉTER).

Além disso, as professoras apontam para a necessidade de dedicação por compreenderem que é difícil atender “os regulares” e “eles”. Salientam que a atenção que precisam dispensar ao aluno com necessidades educacionais especiais é maior e, com turmas numerosas, comuns ao contexto das nossas escolas públicas, o trabalho torna-se mais desgastante, comprometendo a qualidade do atendimento prestado.

Inclinamos-nos a pensar que o *self* surge atravessado por contingências culturais, oriundas da própria instituição e da comunidade escolar em geral, cujas marcas se traduzem pela desvalorização social da profissão docente, evidenciada pela escassez de recursos humanos e materiais, nos baixos salários, no pouco investimento na formação dos professores e pela carência de um trabalho integrado entre os membros da equipe escolar. A partir disso, pensamos na impossibilidade da ocorrência da tendência atualizante desses professores, visto as condições desfavoráveis nas quais desenvolvem sua prática e que em muito contribui para o surgimento de conflitos, como o gradual afastamento da experiência vivida.

Trabalhar em prol do ideário inclusivo, portanto, requer mais que “boa vontade” dos professores, que não podem ser tomados como os únicos responsáveis por esse processo. Com a inclusão, torna-se mister o comprometimento de todos e a preocupação da escola de criar condições para que sejam supridos possíveis impasses estruturais, funcionais e formativos de seu corpo docente.

6.5 O sentido da prática pedagógica junto ao aluno incluído

“A cada ano, com cada criança, eu tenho aprendido um pouquinho...”

Os significados que os professores atribuem à prática estão contidos nessa temática e indicam um amálgama sobre a natureza do trabalho docente junto ao educando com necessidades educacionais especiais, considerada árdua e gratificante ao mesmo tempo. Tais sentidos encontram-se interligados com a eleição do magistério como uma atividade relacional, como uma profissão que exige mais, pois requer afetividade, responsabilidade e cuidado para com o outro. Além desses, surge, também, o sentido de aprendizagem que emerge do contato com o aluno com deficiência.

Verifica-se, inicialmente, que ao relatarem sobre a experiência de “estar junto” ao aluno com necessidades educacionais especiais, as professoras consideram que o trabalho pedagógico só ocorre em relação. Ou seja, a docência é, antes de tudo, uma atividade relacional, onde o vínculo afetivo é tido como um elemento facilitador, senão crucial, na aprendizagem.

Eu acho que eu deixo muito a desejar, eu acho assim olha, que o que eu faço, é o máximo, mas acho que ainda poderia ser maior se essa minha afetividade também fosse, eu tento, agora que eu estou vendo, que eu vi que eu tenho que usar a minha afetividade maior, principalmente com eles (alunos incluídos), mais, eu tento ser mais afetiva, eu procuro ser mais, mas eu estou conseguindo isso, esse ano, que estou percebendo que eu estou conseguindo, até o ano passado eu te juro que eu era zero. Esse ano eu estou percebendo que eu tenho que ter mais essa afetividade e eu estou percebendo que eu estou conseguindo mais um pouco, não é muito, ainda falta bastante,

então eu estou vendo que a minha caminhada está recém começando e o que eu deixei pros outros, coitados, sofreram bastante e eu acho que faltou bastante sabe. [...] e agora eu estou vendo que não, que a aprendizagem passa por outros caminhos, mas recém agora que eu estou vendo isso. Nunca é tarde, por isso eu acho que alguma coisa tem que ser feita (DEMÉTER).

Em termos afetivos eu nunca tive problema, sempre consegui me relacionar, pelo menos até agora eu sempre cheguei neles pela afetividade, conversando com carinho, conversando sozinho, tratando bem e tudo. Com relação assim à parte da afetividade eu estou tentando mudar meus métodos pra ver se eu consigo com ele (aluno atual), com os outros deu certo, como ele, pra ver, cada um é cada um, não deu muito certo, então o que eu comecei agora é tentar modificar. Eu dou o conteúdo de sala de aula igual pra ele, como agora eu estava trabalhando a água, eu dei o conteúdo igual lá no quadro, então ele copiou tudo, mas ele só copia, então não adianta, então o que eu fiz, dei uma coisa mais adequada pra ele separado, pra ele fazer em casa, de uma maneira que ele entendesse melhor, mais simplificada sabe, o mesmo conteúdo [...] então eu estou tentando mudar um pouco, dá bem mais trabalho, com certeza, tu vais preparar a aula lá e ainda tem que pegar e adequar pra ele diferente, então ele fica com o conteúdo da turma e fica com outro mais simplificado (AFRODITE).

Retomamos Rogers (1961; 1971), que enfatiza a necessidade de algumas atitudes por parte do docente, consideradas facilitadoras da aprendizagem e balizadoras da ação pedagógica, quais sejam, empatia, disponibilidade, abertura, respeito, autenticidade, preparo emocional, compreensão dentre outras. Conferindo ao professor que apresente tais características, maior eficiência, isto é, seus alunos tenderiam a aprender mais do que aqueles docentes a que faltam tais atitudes.

Na questão de afinidade é ótimo, é assim boa mesmo minha relação com eles. Já no papel de professora mesmo, às vezes, eu me questiono, meus Deus [...] aquela história eu consigo assim que eles devolvam pouco, não sei se é deles, se eu acho que o retorno é pouco, se é aquela mania que a gente tem de querer sempre mais e mais ou se aquilo ali já é o bastante pra

eles, o que pra mim é pouco pra eles já é o bastante [...] eu até penso assim, às vezes, se tiver aluno que tenha que repetir a série, principalmente aluno incluído que tenha laudo, que tenha que repetir, eu vou passar pra outra professora, pode ser que com outra professora talvez ele renda mais, muda a maneira de trabalhar, muda a postura da professora. Eu pensei nessa hipótese, mudando a postura da professora, seria uma experiência, vamos ver, eu sei que eu faço bastante a diferença com eles assim olha, na afetividade, no prazer deles em virem pra aula, de participar das atividades de movimento, o impasse é com atividades paradas, no caso aquele retorno escrito (HERA).

Para a professora acima referida, trabalhar com o “diferente” implica, de certa forma, também ser diferente. Para ela, fazer a diferença está ligado à noção de cuidado, enquanto algo subjacente à docência. Isso revela um modo de enxergar (perceber) o outro e a si mesma e o papel que desempenha junto aos seus alunos que, por sua vez, nos remete ao imaginário materno, à visão da mãe dentro da escola, tendo nos alunos os seus filhos: *“Bom, eu sou professora depois de ter criado filhos, então, é aquela professora mais mãezona, vê os alunos como filhos, aquela coisa que quer abraçar a todos”* (HERA).

Outros estudos, Dal-Forno (2005), Bridi Filho (2002) e Barasuol (2004) têm apontado para o lugar que, historicamente, a mulher vem ocupando no magistério, relacionado, prioritariamente, à maternidade e à afetividade, apresentando, na maioria das vezes, uma linha divisória muito tênue entre o ser mãe e o ser professora.

Inclinamo-nos a pensar, portanto, que a prática do cuidado para com o outro “deficiente”, favorece o surgimento de fantasias e identificações por parte dos professores, ao mesmo tempo em que a tônica dos papéis de mãe e professora parecem determinar a forma de trabalho das mesmas. Paradoxalmente, no entanto, muitas professoras poderão estabelecer um

vínculo com a deficiência e não com a pessoa do aluno, traduzido em atitudes que se contrapõe ao desenvolvimento autônomo desse educando, através de comportamentos compensatórios em relação ao sujeito que ali se encontra.

A educadora especial diz que eu dou muita moleza pra ele (aluno incluído), que eu trato ele, que eu carrego ele no colo, que eu tenho que não sei o que, que eu tenho que ser mais firme, que eu tenho que ser mais “dura”, que eu tenho que impor mais limites nele. E daí vem aquela coisa, eu fico com medo de impor limites ou de ser mais rígida com ele e ele fazer comigo o que ele fez com ela, de repente se afastar e nem querer chegar perto, então eu fico com um dilema, é bem assim que acontece (HERA).

Observa-se que a instauração desse vínculo está conflitando essa professora, devido à dificuldade de separar o que é próprio da maternidade, daquilo que é próprio da docência. Em outras palavras, algumas professoras experimentam a dificuldade em assumir uma postura de distanciamento. O ideal materno parece ser constitutivo da subjetividade dessa professora, impossibilitando-a de realizar o movimento de afastamento reflexivo, a fim de que consiga resguardar a especificidade da sua prática.

Para essa professora, o cuidado assume o sentido de ocupar-se da existência do outro, de dedicar-se ao outro de modo a compensar sua condição de “deficiente”. Isso parece estar se desdobrando numa atenção demasiada ao aluno “especial”, em que a professora antecipa o que lhe imagina ser necessário, impedindo o aluno de tomar o seu lugar e, assim, progredir na escalada da sua aprendizagem.

[...] fica difícil não falar no G., porque é o G. que ocupa as quatro horas que eu estou aqui na escola [...], a começar pelo lugar que ele senta. No começo era assim, ele sentava com um colega, agora pra ele fazer alguma coisa, nem que seja só a data ou alguma folhinha que eu dou pra ele, ele tem que estar sentado do meu lado, então ele senta de costas pro quadro, é a maneira dele ficar quietinho ali, ou nem é de ficar quietinho, pra ele se concentrar em alguma coisa tem que ser ali. Outra coisa que eu tenho que fazer é assim, quando eu saio da sala de aula, onde eu for eu levo ele comigo [...] então, onde eu vou eu levo ele junto comigo [...] porque senão está de acordo com o que ele quer, ele não se envolve, simplesmente aí ele fica excluído, todo mundo participa e ele tá fora (HERA).

Autores como Müller e Glat (1999) e Amaral (1995), enfatizam que o trabalho junto a integrantes de grupos minoritários e estigmatizados, encontra-se revestido de uma aura, de um ranço assistencialista que, em certo sentido, envaidece o profissional, que é retroalimentado pelo amor que seus alunos lhe dispensam. Ao sentir-se amada e necessária à existência do outro, essa professora tem sua auto-estima e auto-imagem reforçadas, tendendo, assim, a retornar o seu amor mais intensamente, o que pode dificultar, porém, o devir de seu processo de profissionalização.

O sentido do trabalho realizado junto ao educando com necessidades educacionais especiais, parece abranger, também, a questão do reconhecimento profissional tanto por parte da equipe, quanto por parte dos familiares da criança com deficiência, trazendo a confiança de contribuição para a autonomia do aluno, bem como a sensação de realização profissional.

[...] a escola jamais chegou pra me dizer, o teu trabalho foi muito bom, a não ser por algumas pessoas da escola, não todas, algumas reconhecem o trabalho que eu faço. [...] e isso também é outra coisa, eu tive a pessoa da M. muito importante, ela me reconhecia com o trabalho que eu fazia com a C., acredito que ela reconheça as outras meninas também, mas comigo, que

passei a primeira série e a segunda série, ela tem uma outra visão da minha pessoa [...] (HÉSTIA).

No tocante ao modo como percebem o seu próprio trabalho na inclusão, a maior parte dessas profissionais relata que este é de natureza árdua e ao mesmo tempo gratificante, exigindo comprometimento, abertura, desprendimento, atenção e envolvimento para com a existência do outro.

É fica muito desgastante né, é que a escola também ainda não estava capacitada pra receber esses alunos cadeirantes, então precisava de um banheiro adequado a ela que se conseguiu, se conseguiu as rampas que facilitou a subida e a descida da cadeira e que antigamente não tinha eu tinha que fazer a volta por aqui e a mãe dela também (HÉSTIA).

Exige um acompanhamento bastante individualizado porque tenho que sentar perto, por mais que eles trabalhem em grupo, eu tenho que estar sempre dando uma supervisionada, um atendimento mais individualizado, mais especial, exige bastante, muito, os outros (alunos regulares) acabam de fazer e ficam esperando e a gente tem que estar ali com eles (alunos incluídos) e tu atende um, atende outro e o esforço é redobrado (ATENA).

[...] então tem dias que é bastante desgastante [...] (AFRODITE)

[...] ele exige uma atenção maior entende, como se a gente tivesse, são vinte e quatro alunos, vinte e seis olhos, porque esse meu incluído precisa de quatro em cima dele, não de dois [...] (HERA).

Nessa direção, a prática da inclusão surge como um desafio, uma tarefa em que é preciso considerar o que, à revelia da lei, acontece.

É um desafio para o próprio professor, porque ele (o aluno) estimula o professor a procurar, a se capacitar para vencer essas etapas, o que se torna muito difícil, muitas vezes, e nem sempre a gente consegue, mas sempre, alguma coisa a gente consegue [...]. Isso é uma tarefa árdua pro professor, não é tão fácil quanto

parece, como parece para os gabinetes, é muito desafiador (HÉSTIA).

[...] é difícil, não é que seja difícil, é desafiante trabalhar com qualquer aluno, porque, às vezes, eles são portadores de necessidades educacionais especiais aparentes, mas se a gente for analisar numa turma de vinte e quatro como eu tenho, eu acho que eu tenho vinte e quatro, inclusive eu, com necessidades especiais, que, às vezes não são visíveis (HERA).

Sempre tem o medo do novo, do desconhecido, [...] embora eu tenha consciência de que a gente tenha sempre que buscar coisas novas e tal, então eu acho que sempre essa questão de medo, mas sempre tentando enfrentar, sempre com a consciência de que eu tenho que enfrentar, tanto que enfrento sempre [...] (ÁRTEMIS).

Pra mim é um desafio a cada ano, [...] acho que pra mim é um desafio (ATENA).

A nosso ver, isso guarda relação com a ansiedade e a dúvida, geradas pelo imperativo de trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais, onde essas professoras se questionam sobre o que fazer e como ensinar crianças, que são fundamentalmente diferentes umas das outras, numa mesma sala de aula.

[...] eu vejo assim, é muito difícil no sentido de que eu tenho pouco conhecimento científico, como é que eu poderia te explicar assim [...] pouco conhecimento de como fazer com os diferentes [...] como é que eu faço pra melhor render com esse aluno (HESTIA).

[...] quando eu fiquei sabendo que ela (aluna com visão sub-normal) ia pra minha turma, meu Deus do céu, e agora? [...] depois do susto, do susto dessa coisa nova, eu vou procurar, procuro assim, como é que eu vou fazer, como é que eu posso fazer [...] (ÁRTEMIS).

Mas, se por um lado, essas falas apontam para uma realidade inclusiva, carente de diretrizes pedagógicas e curriculares mais definidas, e voltadas para o atendimento das necessidades dos alunos, por outro, notamos que ao

relatarem sobre a sua experiência, as professoras encerram a possibilidade de estar sempre aprendendo com a inclusão, na medida em que precisam pensar e organizar estratégias de ensino facilitadoras da aprendizagem de todos os alunos.

Tem que fazer um trabalho mais individualizado, tem que pensar outras estratégias, mas isso também a gente precisa, às vezes, com alunos sem deficiência. Mas os incluídos, todos precisam de estratégias diferenciadas, pensar em como é que eu vou ensinar multiplicação pra essa criança, de que jeito que eu vou fazer pra ele entender, às vezes, o jeito que os outros aprendem não funciona pra ele, então eu tenho que achar uma outra estratégia, então, assim, exige mais sim (ÁRTEMIS).

[...] eu acho que eu me comprometo bastante com o processo, sempre procurando melhorar e modificar e ir aprendendo né, no momento em que a gente erra, a gente aprende com o erro e tento fazer diferente [...] se tu não consegue de um jeito tem que buscar instrumentos pra tentar de conseguir de outro, te instrumentalizar pra conseguir de outra maneira (AFRODITE).

Há, com a inclusão, a necessidade desses professores se portarem também como aprendizes, de se lançarem sobre aquilo que não sabem (ou que assim o julgam) para re-criarem “respostas”, possibilitando devires na aprendizagem do aluno e no seu saber-fazer como docente.

Eu tenho, nos últimos anos assim, eu tenho me repensado bastante, [...] e acho que é por aí mesmo, dessa questão de se auto-aceitar e essa questão assim do que eu tenho hoje, da tolerância, que eu não tinha né [...] (ÁRTEMIS).

[...] eu acho que eu fiquei mais tolerante, não sei se é pelo tempo de serviço ou se é pela série que exige mais, ser mãezona e estar atendendo mais pertinho [...] a cada ano eu acho que só tenho a crescer, porque por mais que seja um desafio tu vais tentar te inteirar da necessidade da criança, do que ela está apresentando, vai ler, vai crescer [...] (ATENA).

[...] a cada ano, com cada criança, eu tenho aprendido um pouquinho, talvez esse ano eu consiga um pouco mais [...] (DEMÉTER).

No trabalho com o aluno com deficiência, o professor é solicitado, constantemente, a remanejar conhecimentos teóricos da profissão docente, edificando estratégias de enfrentamento para os desafios impostos pelo contexto prático da profissão, numa constante criação e re-invenção de suas ações e de si mesmo. Sob esse viés, pensar-se-ia que é no cotidiano escolar que o professor vai aprendendo a trabalhar com esse aluno e vai, também, se conhecendo e descobrindo o seu estilo pessoal de facilitador da aprendizagem de todos os alunos.

Em outras palavras, visualizamos o professor como sujeito de aprendizagem, onde a convivência diária junto ao aluno com necessidades educacionais especiais assume, para além de um caráter instrumental e técnico, um sentido de autoconhecimento, possibilitando ao docente voltar o olhar para si mesmo, revendo posturas e comportamentos em relação ao processo inclusivo, num contínuo crescente de criação e re-criação de sua prática.

Ser professor no cenário da escola inclusiva parece encerrar, dentre outros, o significado de crescimento e desenvolvimento profissional, enquanto um reflexo da própria condição do aluno.

Isso é gratificante, isso é estimulador, isso é o que faz o professor crescer. Eu acho que no momento que eu escolhi¹⁴, que ela (aluna incluída) progrediu, eu me sinto satisfeita pelo trabalho que fiz, eu como professora, a satisfação dela que reflete em mim [...] (HÉSTIA).

Muito embora tenhamos nos aventurado sobre os sentidos de ser professor junto ao educando com necessidades educacionais especiais, findamos esse momento, cômicos da impossibilidade de dizer da totalidade de sentidos/significados emergentes nessa tarefa. Assim, nossa “certeza” reside, apenas, na noção de movimento, ação e de fluidez existencial que envolve essa profissão, plena em suas vicissitudes, e que traz em si a complexidade, própria ao ser humano e, por isso, inacabada e em permanente devir.

6.6 O lugar da família no processo de inclusão

“Acho que tu precisas da colaboração dos pais, tu não trabalhas sozinha...”

Essa temática trata de apresentar a visão das professoras quanto ao lugar compreendido pela família no processo inclusivo. O papel dos familiares foi abordado pelas entrevistadas sob diversos aspectos que nos possibilitaram detectar pontos em comum nas falas, principalmente no que concerne ao desejo de que os pais dos educandos com necessidades educacionais especiais, se

¹⁴ Salientamos que além de reuniões pedagógicas semanais a escola realiza, ao final de cada ano letivo, uma reunião onde são definidas as turmas e os alunos com necessidades educacionais especiais que cada professora irá receber. No exemplo supracitado, diferentemente de anos anteriores, onde a divisão das turmas se deu por meio de um sorteio, foi opção da professora trabalhar com o primeiro caso inclusão de uma aluna com paralisia cerebral na escola.

tornem presença ativa na escola, no acompanhamento e delineamento dos rumos na educação de seus filhos, posto a distância que há entre essas duas esferas sociais: escola e família.

Inicialmente, identificamos que a confiança que os pais depositam nessas profissionais, decorre da visão de que são elas, pessoas que podem ajudar no desenvolvimento do seu filho.

Bom, tem pais e pais né. Tem pais que atendem mais [...] o que os pais querem é que a professora trate bem o filho né (ÁRTEMIS).

A mãe dele, no ano passado, ela chegou e disse assim pra mim, eu sei que o G. não tem condições de ir pra quarta série, eu gostaria que ele repetisse, mas com uma condição, que seja contigo, ele tem que fazer novamente contigo. Então é aquela coisa assim, eu encaro como uma coisa assim, uma confiança que ela tem comigo em saber que eu estou fazendo alguma coisa pelo filho dela (HERA).

[...] a mãe da C. foi muito aberta comigo, ela me ajudou em tudo aquilo que eu precisei dentro da sala de aula e se tornou muito minha amiga. Além de mãe ela se tornou minha amiga pessoal, por tudo aquilo que eu fiz, que não é nada extra, é minha obrigação como professora, tentar ajudar essas crianças, então eu acho que eu tive todo o apoio da mãe da C. [...] Essa relação professor-pai, professor-mãe, acho que é importantíssima na escola, acho que tu precisas da colaboração dos pais, tu não trabalhas sozinha [...] (HÉSTIA).

As professoras deixam transparecer em suas falas que consideram a família uma parceira do processo inclusivo. Vêm no trabalho cooperativo, onde a escola e a família trabalham juntas, condição básica para a possibilidade de qualquer avanço educacional. Santos (1999) relata que a aliança entre os pais dos alunos e os professores ainda é insipiente no nosso país e, somente nas últimas décadas, vem se considerando a participação da família como um fator importante, senão fundamental, para o desenvolvimento da criança.

Num segundo momento, contudo, as professoras relatam a carência de um acompanhamento sistematizado por parte dos pais, como sendo motivo de desgaste e frustração. Apontam a falta de interesse e um comprometimento maior no que se refere às decisões pedagógicas e o desenvolvimento dos filhos, deixando transparecer o sentimento de “abandono” pelos familiares, recaindo sobre as professoras a maior parte da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos.

Uma das coisas que me chateia muito é o auxílio da família, que não dá um apoio naquilo que tento fazer pra solucionar algum problema e para que a criança tenha um melhor desempenho em sala de aula. A gente não tem esse retorno, os pais acham ruim e não tem tempo de auxiliar ou não aceitam. Eles (alunos) estão em sala de aula e necessitam de acompanhamento. E a falta de apoio por parte de alguns pais faz muita diferença, isso é frustrante, é muito desgastante, ter mais esse lado, esse apoio familiar que está faltando. [...] eles (pais) não aceitam, eles acham que a escola tem que dar todo o suporte, que eles (alunos) têm que sair dali podendo fazer todas as atividades sem o auxílio deles (pais), sozinhos, é nesse sentido (ATENA).

[...] a mãe do D. é bastante ausente na escola, não tem esse objetivo de fazer com ele se sinta integrado, então a escola precisa fazer isso por ela, a gente chama e ela não vem, tudo que a gente tentou construir para o D. com fins dele se emancipar, vamos dizer [...] não foi possível fazer, porque ela não se abriu, não trouxe, ela não veio conversar com a gente. Toda vez que ela é chamada ela não comparece, nem comigo, nem com a sala de recursos [...] (HÉSTIA).

Eu acho os pais bem distantes de nós, porque a mãe da A.P., eu vi, esse ano, uma vez, nunca mais. A mãe da A., também, uma vez, porque a mãe veio trazer um material que ela tinha esquecido e a gente não tem relação nenhuma, eu acho que até seria muito positivo a gente ter essa troca, mas não tem. Eu acho que com os pais é zero [...] eu acho que os pais largaram muito porque eu cobro a responsabilidade, eu acho que o aluno tem que ser responsável. [...] pra mim o que é prioridade, pra eles não é. [...] Isso não está me deixando muito satisfeita porque está indo contra o que eu sempre pensei, está indo contra ao que eu acho que eu tinha que fazer, eu acho que até contra ao que eu quero como professora, está contra os meus princípios, mas eu não estou tendo respaldo nenhum... (DEMÉTER).

Com base nesses fragmentos, resgatamos Martins (2003), ao considerar que a inclusão requer engajamento e planejamento, extrapolando os limites da escola e chegando às famílias desses alunos e as instituições sociais em geral. Segundo a autora, “necessário se faz, principalmente, a orientação da comunidade escolar e o estabelecimento de um relacionamento efetivo entre a escola e a família” (p. 38).

Para outro grupo de professoras, o relacionamento com os pais parece ser prejudicado, sobretudo pela superproteção familiar, acompanhada da questão dos limites (ou a falta de) do aluno com deficiência. Tais atitudes são tidas como entraves no avanço da inclusão, acirrando o afastamento entre o professor e a família.

Apoio, entre aspas, da família tem, porque quando a gente conversa com alguém da família tu vê os dois lados. No meu caso, uma das pessoas envolvidas fala que a culpa é da outra e vice-versa. Uma fala que a outra só fala com o menino aos gritos que ela não conversa com ele com calma, a outra super-protege, então é assim, uma criança que eles colocaram uma redoma. [...] Então eu acho que o aluno é ele, e a família pode tanto influenciar pro bem como pro mal, pode tanto servir para atravancar o teu trabalho como servir pra que ele siga adiante, né (AFRODITE).

[...] eu vejo como um grande entrave essa questão dos alunos com deficiência não terem limites. [...] No ano passado, com a mãe do L., eu fui dura com ela porque ela disse que eu tinha que deixar ele fazer o que quisesse [...] daí eu disse pra ela que ele não teria a vida inteira, pessoas que deixassem ele fazer o que quisesse. E eu falei pra ela, que interessante, na hora de tratar eu não posso ser preconceituosa, mas na hora de cobrar eu tenho que fazer concessões, isso eu não posso cobrar dele porque ele tem deficiência, é uma ambigüidade, então eu não posso tratar diferente na hora de tratar, não posso ser preconceituosa, mas na hora de cobrar, ah não, isso ele não pode fazer porque ele tem deficiência [...] Então eu vejo essa dificuldade, eu sinto que alguns pais aceitam essa questão do professor colocar o limite e outros não (ÁRTEMIS).

A ambigüidade, citada pela professora, pode estar evidenciando a dificuldade dos pais em aceitarem a deficiência do filho. Isso pode levar a um distanciamento, onde o professor evita envolver-se com a família do educando, tendo nela parte da sua clientela “especial”.

Embora tenha sido abordado apenas por uma das participantes, um aspecto que nos afigurou de suma importância é sobre o preconceito dos pais de alunos ditos “normais” ou “regulares”, em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

[...] às vezes, no começo do ano, muitas crianças chegam e dizem assim: “olha eu vou ver se eu troco de turma eu queria estudar aqui porque tem o fulano, sabe esse aluno é incluído e a mãe não quer que eu estude na mesma sala que ele”. Então eu acho que o que a gente teria que fazer era uma conscientização maior assim com os pais dos alunos regulares, pra tentar quebrar com essa visão de que porque a criança é incluída, que a criança é diferente, tem que ficar longe do meu filho, então eu vejo, por esse lado (HERA).

Essa problemática pode ser analisada sob muitos vieses. Um deles, apontado por Rodrigues (2005), refere-se àqueles pais que em nome da preparação para uma sociedade competitiva, optam, “a bem dos filhos”, por escolas que privilegiam a competição, os métodos mais transmissivos e as classes e escolas mais “homogêneas”, ancorados, freqüentemente, no modelo educativo que tiveram. Uma outra leitura seria a falta de informação e, conseqüentemente, o preconceito, gerador de atitudes de discriminação em relação à pessoa com deficiência. Esses dois aspectos surgem no momento que o alunado “especial” passa a freqüentar a mesma sala de aula com os ditos

“regulares”, onde a reação de muitos pais mostra-se, ainda, de cunho segregacionista.

Com base no exposto ao longo dessa temática, inferimos que a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais inicia muito antes de sua matrícula na escola, ainda no seio familiar. Trata-se, pois, de um processo a ser conduzido durante toda a vida do indivíduo, onde escola e família precisam andar de mãos dadas. Tê-los como parceiros da escola, pode representar avanços para a inclusão desse alunado, servindo de agente facilitador da sua aprendizagem.

É preciso ver a inclusão de maneira mais ampla, isto é, uma inclusão também dos pais desses alunos. Na escola inclusiva não caberia o chamamento dos pais, pois eles já estariam lá, fariam parte dessa organização: “convivendo com a inclusão e presenciando a riqueza da interação humana que decorre dela, os pais conscientizam-se de que uma escola heterogênea é uma escola de qualidade, abundante em experiências compartilhadas e transformadoras” (LIMA, L., 2005, p. 104).

[...] E a família, eu acho que a professora, a princípio, tem que se dar bem com a família, tanto pai quanto mãe, estar sempre unido, e a família sempre presente na escola, pra dar um apoio, pra que continue, pra que cresça e [...] (ATENA).

Eu gostaria que ela se colocasse no meu lugar, em primeiro lugar, porque se eu fosse mãe dele eu me tornaria tão amiga dela, porque [...] às vezes, por mais que tu lutes, tu não consegues vencer dentro de uma sala de aula onde tu tens muitas crianças e todas são diferentes (HÉSTIA).

Bom, eu acho que, às vezes, quando é na gente a gente até aceita melhor, ou reage melhor frente à situação que se apresenta. Com o filho é totalmente diferente, a dor é duas vezes maior na mãe. Eu gostaria assim que essa professora tivesse, em primeiro lugar, toda paciência pra lidar com o meu filho, que

entendesse as necessidades que ele tem, que ele apresenta, mas que também, mas que fosse um pouco, um pouco não, que exigisse bastante dele e que me procurasse, que conversasse comigo, sei que eu, no caso como mãe, não ia dar oportunidade dessa professora me procurar, porque eu ia estar todo dia procurando, “enchendo o saco”, eu procurando, entendeu, mas eu gostaria, basicamente, dessas três, que tivesse paciência, que tivesse ciência do problema dele, e que me procurasse bastante ou que aceitasse a minha ajuda pra favorecer o trabalho dela e, no caso, o desenvolvimento do meu filho (HERA).

Ancorados nos fragmentos acima, fica nítido que ambas as instituições, escolar e familiar, precisam estar dispostas a encontrar novas formas de relacionamento, alicerçando-se na compreensão de que, com a inclusão, vivemos a eminência do encontro e da abertura ao outro, onde terão que aprender a lidar com as vicissitudes presentes nessa relação, fazendo dela, algo profícuo para o desenvolvimento de todos, sobretudo, do aluno.

É chegada a hora, pois, de ações conjuntas que primem pela valorização e cooperação entre toda a comunidade escolar, numa relação franca e aberta para a realização de um trabalho comprometido com o melhor desenvolvimento do aluno, pois “uma estreita e eficaz colaboração com os pais constitui também um aspecto fundamental do trabalho docente” (MAZZOTA, 1996, p. 55).

E como a própria Declaração de Salamanca já previa, o envolvimento dos pais deve ser incentivado e orientado, de modo a que eles também se responsabilizem pela educação dos seus filhos. Compete à escola encorajá-los a participar em atividades educacionais, ou seja, é preciso que esta instituição “redescubra” o papel da família, bem como ela mesma necessita “re-descobrir-se” como parte da ação inclusiva/educativa, autorizando-se a participar, isto é,

assumindo o lugar que lhe cabe de co-participante e co-responsável por esse processo.

6.7 Necessidade de uma equipe de trabalho integrada

“Acho que falta isso aí, uma integração de todos os setores”.

Essa temática emergiu das falas das entrevistadas de maneira unânime. Ao que tudo indica, a existência de uma equipe de trabalho integrada é tida como uma condição *sine qua non* para que o atendimento dispensado ao aluno com necessidades educacionais especiais seja de melhor qualidade. As professoras apontam as dificuldades referentes à falta de comunicação entre os membros da equipe, sobretudo as educadoras especiais, como um verdadeiro empecilho para que o trabalho aconteça de modo interdisciplinar, demandando um conhecimento “especializado” como aquele que lhes permitirá dar conta do seu saber-fazer com esse alunado.

Logo, percebe-se que, muito embora seja patente a importância que destinam para um trabalho realizado de maneira integrada, essa é tida como uma experiência complicada, “bloqueada”, em muitos casos, pelas condições estruturais e organizacionais da escola, como horários e o contingente de alunos atendidos, além de fatores outros, advindos da ordem dos relacionamentos interpessoais.

A gente até dá aquela troca de material entre as professoras da terceira (série), a gente procura se ajudar, passeio com outras turmas, no caso, quarta série, professoras da classe especial [...]. Na minha opinião o meu relacionamento é, noventa e nove por cento, perfeito (HERA).

[...] eu tento me relacionar bem com todos, nem sempre é uma coisa cem por cento porque as pessoas são diferentes, a gente não aceita os defeitos dos outros e os outros não aceitam os nossos. [...] Às vezes vou meio chateada pra casa porque acontecem coisas que eu não gosto, não concordo mas tem que conviver né, porque a gente sempre está com expectativas em relação às pessoas e nem sempre elas conseguem atingir aquilo que a gente espera delas e vice-versa. [...] Tem muita assim, que eu acho, “guerrinha” de vaidade, sinceramente, às vezes, eu acho que tem. Tem muita colaboração, tem assim bastante gente que se troca experiência, que tenta ajudar o outro, arruma um material novo, vai lá e passa pro colega, ou descobre alguma coisa interessante, “ah vamos fazer tal coisa” e tem outras pessoas que já vêem esse tipo de coisa como disputa e, existe, infelizmente existe, né. [...] As pessoas não conseguem partilhar em tudo sabe, tem gente que acha assim que pode, como é que eu vou te dizer assim, se apropriar do saber. Então pensam assim, ah, eu sei isso, então não vou levar pra colega porque ela também vai saber. [...]. Tem colegas que gostam desse tipo de troca, outros não (AFRODITE).

Percebe-se que o apoio mútuo e o estabelecimento de “parcerias pedagógicas” são apontados como significativos no enfrentamento das dificuldades e problemas que surgem no cotidiano escolar. Conflitos na esfera dos relacionamentos, no entanto, parecem constituir-se em entraves para um trabalho mais integrado, gerando um clima de convivência interpessoal tenso entre o grupo de professoras.

Tardif (2004) afirma que os professores não trabalham sozinhos, isolados, eles fazem parte de um contexto. Para o autor, a atividade docente é realizada através de uma rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é predominante e estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes que instituem o clima de convivência interpessoal.

[...] Tu seres o que tu realmente é, às vezes, implica em tu te estressar com os outros porque os outros não te aceitam do jeito que tu é, então, às vezes, tu tens que dar uma maquiada na coisa assim, mostrar o que tu não é pra poder ser aceita (AFRODITE).

[...] Eu acho que a escola aqui, em questão de relacionamentos está muito fria, muito fria em questão de relacionamentos, tu tens uma relação mais profunda com alguns e menos com outros, porque eles não te dão essa abertura, de tu chegar. Eu não sei se o próprio aspecto educacional ou pelo aspecto humano que as pessoas têm medo de se mostrar como são. E no momento em que tu te mostras, como tu és, tu és muito mal vista, não com o sentido de te conhecer, no sentido de te dizer, olha fulana tem certos percalços, certos entraves eu vou procurar ajudar, não, serve apenas como um questionamento para acharem que tu estás errada, de te julgar, questão de julgamento. Então por isso que eu acho que as pessoas usam a carapuça pra se cobrirem das suas próprias dificuldades e não se abrem, isso é o que eu noto aqui na escola, pelo menos nesses dez anos que eu estou aqui, eu notei isso... (HÉSTIA).

Tendo por referência os trechos supracitados, fica evidente o mal-estar, vivido em tais relações, dando a entender que essas docentes percebem o meio escolar como um ambiente hostil, onde as professoras sentem a necessidade de assumirem uma postura de fechamento ou afastamento do relacionamento interpessoal como que em defesa à sua concepção de “eu”.

Essa prerrogativa guarda relação com as idéias de Rogers (1961), ao postular que a tendência atualizante exige condições favoráveis, tais como a atmosfera nas relações interpessoais, as quais requerem a valorização e a conservação do eu, de maneira que não sejam ameaçadoras à concepção que o sujeito faz de si mesmo. A percepção da ausência de um clima acolhedor no campo dos relacionamentos pode levar o sujeito a alienar-se da sua experiência vivida, ficando impedido de uma convivência cunhada na autenticidade.

Um ponto alto dessa pesquisa e que merece nossa atenção é referente à necessidade que essas professoras sentem de um maior suporte, advindo das educadoras especiais que trabalham na escola. Elas apontam que o número expressivo de alunos nas classes regulares e o fato de terem deficiências diversas numa mesma sala de aula, é prejudicial para um atendimento mais individualizado, o que, crêem, seria facilitado se houvesse um maior contato com as educadoras especiais.

[...] numa turma de vinte e poucos alunos, dois incluídos, a professora, às vezes, sem um preparo mais... um melhor preparo no caso, para trabalhar com esses alunos e sem um suporte, no caso de uma pessoa que pudesse estar ali orientando ou ajudando, nem que seja três vezes na semana, mas não uma hora, que fica ali uma hora e sai, não, que fique ali a tarde inteira, ajudando sabe, nesse ponto eu acho que tá faltando (HERA).

[...] então a gente se sente muito, como é que eu vou te dizer, muito só... porque tu não tens da escola como um todo, tu não tens... ela (educadora especial) vai assistir ele (aluno) na sala de aula e atende ele na sala de recursos, é a estagiária, não são propriamente as colegas que são formadas na área né. Acredito que elas façam reuniões onde são colocados... conosco elas não fazem reuniões, elas fazem com os pais, conosco, professoras, não, ela vai na aula, fala comigo, senta ao lado dele, fica observando o trabalho e auxilia ele nas dificuldades que ele tem. É pouco retorno, eu não vejo quase retorno, eu não sei se as colegas falaram algo nesse sentido, que é pouco retorno né (HÉSTIA).

As professoras do ensino comum alimentam a crença de que não estão “plenamente” capacitadas ou preparadas para atender a demanda do educando com deficiência. Isso as têm levado a buscar, junto às educadoras especiais, “respostas” que estimam necessárias, senão imprescindíveis, para darem conta de seu fazer diário junto ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Segundo Mantoan (2001), a dicotomia entre ensino regular e ensino especial existe nas escolas e nos cursos de formação, a qual define mundos diferentes que conduzem à idéia de que, o ensino do aluno com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, dentre outros, exige conhecimentos e experiência fora do alcance dos professores de classes regulares.

Bom, a questão da inclusão a gente pede sempre pras educadoras especiais, até porque são as professoras que trabalham com os alunos fora da classe. Esse ano eu conversei com a L. e ela me passou como a gente pode trabalhar, como é que não, até porque no início... a grande dificuldade que eu vejo é que a gente recebe os alunos e não recebe nenhum laudo, nenhum parecer, alguém que te diga assim, esse aluno ele vai lá pra tua sala e ele tem Síndrome de Down ou ele tem visão sub-normal, não tem assim um parecer dizendo o que essa criança pode, quais são as limitações que ela tem, algo mais palpável. Tu tens meio que buscar e adivinhar. Até porque na primeira semana que a A.P. ficou na minha sala, eu tentei colocar ela perto do quadro porque achei que ela enxergasse no quadro e depois eu vi que ela não enxergava no quadro, mas isso aí eu não precisava ter ficado uma semana tentando fazer ela copiar do quadro, isso é o básico né. Tempo eu acho que a gente tem pra se reunir, acho que falta organizar isso de uma maneira que a gente se encontre pra discutir, pra conversar esses assuntos, pelo menos no início do ano, final do ano, enfim, mas eu busco sempre com o pessoal da classe especial, eu busco ler algumas coisas também, mas o mais palpável é a pessoa que trabalha com esse aluno na sala de recursos né (ÁRTEMIS).

Essa professora faz questão de frisar que a inclusão será possível mediante o acompanhamento de um profissional especializado, no caso, as educadoras especiais que atuam na escola. A dificuldade parece residir, contudo, na falta de meios institucionalizados para que essa comunicação aconteça, permitindo uma maior fluidez nas informações, as quais poderiam incidir na forma de um laudo ou de um parecer descritivo.

Eu acho assim muito pobre, poderia ser muito mais rica, muito maior, poderia ser, porque assim olha, quando tu procuras, elas te atendem, agora se tu não procura, elas não te procuram também e essa coisa de elas irem na aula, na minha sala de aula, esse ano, foi uma estagiária, uma vez, não é assim assíduo sabe, o trabalho delas maior, acho que fica lá na sala delas e eu também não sei os dias que tem, os dias que os meus vão, eu não sei também, não tem esse contato maior assim da gente. Já teve, em outros anos, já estive melhor, esse ano eu estou notando que não está tendo essa parceria, não está tendo. Outra coisa que eu acho que elas tinham que nos dizer, quando chegasse o aluno, olha esse aluno é isso, tem isso, tem aquilo, te dar uma ficha desse aluno, um histórico do aluno e até como tratá-lo. Eu acho que elas tinham que nos dar essa orientação e elas não dão e o primeiro que eu tive assim, eu procurei e pedi e elas me deram, agora esse ano, eu não fui atrás e nem eu nem elas me deram... tateando no escuro, então se tu procuras, tu consegues, agora se tu não procurar tu também não recebe nada. E nesse ano só duas vezes veio a estagiária falar comigo, então é como eu te disse, se tu vais atrás tu consegues, elas te dão, senão, não (DEMÉTER).

Eu sinto assim olha, a classe especial tem um mundo à parte, um “mundo especial”, fechadinho e quem quer alguma coisa, que corra até elas, porque a gente tem, inclusive, estagiárias em sala de aula, mas que, às vezes, pelo número de alunos que tem que atender, quando teria que ir, uma vez, duas na semana, ficam semanas, acabam nem aparecendo em sala de aula. Se a gente procura a classe especial e por “n” motivos não podem te dar atenção naquele momento, a gente tem que pensar assim, não é falar mal, mas é na real o que acontece e eu, na minha visão, eu acho assim, aproveitando que na escola tem uma classe especial, tem uma equipe capacitada, com conhecimento bastante avançado pra trabalhar com inclusão, tem uma gama enorme de alunos incluídos, o trabalho podia ser mais interligado, podia ter uma ligação, podia ter uma, como é que eu vou te dizer, uma procura maior, tanto da classe especial com a classe regular, e a classe regular com a classe especial, porque a impressão que me dá é assim, as classes regulares da escola ficam esperando a classe especial e a classe especial fica esperando a classe regular. Bem no fim um fica esperando pelo outro e quem está de vítima nisso tudo é o aluno incluído (HERA).

Poder-se-ia pensar que o fato dessas professoras perceberem-se desamparadas, carentes de um acompanhamento que lhes possibilite dar vazão aos seus sentimentos e questionamentos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tem feito com que se sintam inaptas,

incapazes de trabalhar com esses alunos, o que pode levar, pouco a pouco a um distanciamento da experiência vivida.

Em relação à incapacidade, uma ressalva a ser feita é que essa carece ser pensada como uma suposta incapacidade, pois oriunda de uma forma de perceber(-se) em que essas professoras encerram uma condição de paralisia e estagnação que as mantém imobilizadas, sucumbindo, por vezes, a um saber que julgam, não é seu.

Voltemo-nos, aqui, ao paradoxo que se instala. Ainda que o discurso em prol de uma maior integração e colaboração entre a equipe de trabalho, encontre sua legitimidade em meio ao mote inclusivo, não é conveniente nos divorciarmos, porém, de elementos circunscritos ao percurso histórico da educação especial os quais, nos parece, têm amargado a construção do ideário inclusivo, pois nutridos, fundamentalmente, pela emissão de laudos ou pareceres, que crêem os professores, cabe a um “especialista” – médico ou educador especial -, fornecer-lhes.

Sublinhamos, ainda, que o sentimento que essas professoras carregam, de que não estão “totalmente” preparadas para trabalhar com alunos com deficiência, surge imbuído, não obstante, de uma imagem de doação e altruísmo, comumente associada às educadoras especiais, devido à natureza do seu trabalho ser visto, enquanto algo da ordem do “especial”, do “diferente”.

Eu noto que as professoras da classe especial, que elas têm um jeito assim, delas, estratégias que elas usam que, muitas vezes, dão certo, até de tratar com eles, de falar, que de repente falta muito em nós, porque elas trabalham com alunos, todos, com

necessidades educacionais especiais, então já tem aquele dom, aquela maneira, aquela formação para e nós não (ATENA).

Aquele algo mais que essa professora precisa. Eu acredito que ela precisa de mais paciência, mais criatividade, mais conhecimento, nem digo assim sobre a dificuldade do aluno, mas um conhecimento maior sobre como trabalhar com esse aluno, mais confiança em si mesma pra poder transmitir isso pra aquele aluno, uma tolerância maior do que a professora em sala regular precisa, acho que no geral seria mais ou menos isso (HERA).

Afigura-nos verdadeiro, que essas professoras, ao atribuírem às educadoras especiais, um “saber-fazer” e um “saber-ser” que acreditam não possuir, posto que é próprio de um ideal docente com o qual nem sempre se identificam, ficam imobilizadas, subjugadas a dizeres outros (laudos, pareceres...) que esperam, irão precipitar questões do seu trabalho junto ao educando com deficiência. Lima, J. R. C. (2005) é esclarecedora ao afirmar que, essas professoras ao delegarem a responsabilidade ao profissional “especialista” tratam como se não lhes fosse possível a sustentação da dúvida sobre o seu aluno, pois muito provavelmente, tida como da ordem da sua incompetência.

Logo, o professor, sob a presença de uma dada peculiaridade, conferida, antes de tudo, como destoante do que acredita poder estar em sala de aula, dirige-se ao profissional “especialista”, nesse caso, a educadora especial, com vistas a obter as respostas pelas quais tanto anseia, na crença de que, a partir delas, far-se-á possível a tão preconizada inclusão. Essa visão é reforçada por Mantoan (2003a, p. 28), quando diz que: “estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os ‘especializados’ e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações”.

Em face de tal conjectura, certo nos parece, que incluir exige que o professor além da condição de quem ensina se ponha no lugar de quem aprende. Para Rogers (1971), a aprendizagem que realmente importa é aquela tida como significativa. Essa, por sua vez, é auto-iniciada e envolve o sujeito como um todo, afetiva e cognitivamente. Dela resultam mudanças nas atitudes e comportamentos do indivíduo, extrapolando, assim, a mera fixação de um determinado saber.

Esse autor entende que toda aprendizagem que nos obrigue a rever a nossa estrutura de “eu” surge como ameaçadora: “a aprendizagem que envolve mudanças na organização de cada um na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações” (ROGERS, 1971, p. 155). Pensar-se-ia, no contexto dessa pesquisa, que será tão ou mais difícil, senão impossível avançar na trilha da inclusão, quão maiores e mais fixadas as barreiras que impedem o professor de adentrar num movimento crítico-reflexivo, que o mantém nesse lugar estéril, antes talvez, um “não lugar”.

Daí inferirmos a necessidade do professor do ensino regular não estar sozinho no trabalho com a inclusão, fazendo-se urgente, ao nosso ver, a criação e a manutenção de um espaço onde possam entrar em contato com os colegas da equipe de trabalho, dentre eles, as educadoras especiais. Um espaço onde possam dar vazão aos seus sentimentos e possam falar das suas angústias e inquietações em relação ao processo inclusivo, compartilhando e significando a sua experiência, sem que isso implique no apaziguamento da dúvida, às expensas de supostas “receitas” para os problemas pedagógicos.

6.8 Percepções sobre a formação de professores

“Porque não é o título que vai te dar a competência pra trabalhar”.

Ligada à temática anterior, nos debruçamos agora, sobre a questão da formação de professores, com base na avaliação feita pelas participantes do estudo quanto às repercussões dessa no seu cotidiano de trabalho, junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. As professoras, ao avaliarem essa dimensão, traçam apontamentos referentes às lacunas presentes na sua formação inicial e sugerem avanços no tocante à formação continuada ou em serviço.

Ao relatarem sobre sua experiência referem-se à formação recebida em seus cursos de licenciatura como insuficiente e repleta de lacunas, sobretudo no que concerne à inclusão escolar. A queixa maior destina-se à ausência de um currículo que contemple questões referentes à educação especial e às tipologias da deficiência.

O curso de pedagogia, que eu fiz pedagogia, séries iniciais, não tem... na época, eu me formei em dois mil, agosto de dois mil, oferecia uma disciplina com os alunos “Introdução ao estudo do excepcional” como optativa, eu podia fazer ou não, e eu na hora pensei, eu não vou fazer esse tipo de disciplina porque eu não estou pra trabalhar com esse tipo de aluno, no caso eu não tinha conhecimento que eles estavam entrando em sala de aula. Estava no começo, durante a faculdade os professores falavam, mas era uma coisa assim que parecia que ia acontecer daqui a muito tempo que não ia ser agora. [...] então eu disse, eu não vou fazer esse tipo de disciplina porque é um tipo de disciplina que não vai me favorecer em nada e não fiz (HERA).

Bom, eu fiz magistério, fiz uma licenciatura curta, fiz uma licenciatura plena e a gente nunca falou no assunto (ÁRTEMIS).

Notamos que a educação atual - que se deseja inclusiva -, mantém a diferença excluída do seu rol de debates. Sob o mote de uma aprendizagem basicamente teórica, calcada em ideais homogeneizadores, encontram-se os professores que têm em suas mãos a tarefa de incluir aqueles alunos, a quem era negado um lugar na escola, tendo em vista suas peculiaridades.

Acho que no caso até deveria se unir e ser uma disciplina obrigatória, tanto em pedagogia como nas outras licenciaturas a disciplina de introdução, ou de como trabalhar com pessoas portadoras de necessidades especiais (HERA).

Colocaram no nosso currículo agora, nesse ano, uma disciplina, mas assim [...] muito, muito superficial. Eu, como trabalho, vendo, como professora que a gente é e vendo a disciplina, não nos deu nada, nada, nada, nada [...] nem se aproximou do que a gente esperava, porque nós que estamos trabalhando, quando nos disseram que íamos ter uma disciplina, que maravilha, como vai nos ajudar né, e eu te digo que não sobrou nada, não saiu nada para dentro da sala de aula [...] (DEMÉTER).

As falas dessas professoras parecem sobrepor as críticas já lançadas aos cursos de formação inicial, ao mesmo tempo em que deixam transparecer a idéia de que, estar preparado para trabalhar com esses alunos, é uma condição alcançada, a partir de uma formação profissional que, vinda de “fonte externa”, dar-lhes-ás condições e autonomia em sua atuação. Nesse sentido, corroboramos com a visão de Alves (2005) ao dizer que esse comportamento retém a reação dos professores diante do “enigma” que a diferença representa onde se sentem deslocados do lugar que supunham ocupar, qual seja, do lugar de professor-todo, daquele que sabe e detém o conhecimento.

Com base nos excertos acima, arriscamo-nos a supor que mesmo que a formação inicial, destinada aos professores, pudesse se fazer “completa”, ainda assim produziria “respostas” parciais para os problemas pedagógicos, visto ser a docência uma atividade feita às expensas do inusitado e do efêmero, não cabendo, portanto, a instauração de receitas ou modelos pedagógicos prévios.

É importante frisar que não se trata da negação da legitimidade desse espaço no tocante à formação dos professores. Trata-se antes do reconhecimento de que tais disciplinas, que abordem a temática da inclusão escolar, poderão contribuir para o rompimento de imagens instituídas de incapacidade, doença, impossibilidade, dando vazão a um novo olhar sobre as diferenças e abrindo espaço para criação (DAL-FORNO, 2005).

Isso nos dá margem para pensar a formação de professores como uma questão de natureza complexa, pois não versa apenas sobre a aquisição de habilidades e competências profissionais, requerendo, ainda, o deslocamento dessa para formatos outros, onde prevaleça o gosto pelo novo e o direito de “não saber” enquanto elemento fundante do poder criador.

Nesse ínterim surge a formação contínua ou em serviço, em que essas professoras apontam que a sua efetivação esbarra, principalmente, nas questões da ordem estrutural e organizacional da escola.

Eu acho que a formação... a formação continuada tinha que ser uma coisa mais sistemática, não fazer um encontro aqui, um congresso ali, tinha que oferecer para o professor uma habilitação de tantas horas, essas horas fazerem parte da tua carga horária de trabalho e tu não teres que pagar por isso, mas

ser um curso mais sistemático mesmo, ou fim de semana, ou não sei em que dia da semana, mas assim né... (ÁRTEMIS).

Isso é uma coisa que eles não estão fazendo, é curso né, [...] isso é uma coisa que a gente nota que está meio de lado (inclusão), eu não tenho visto nada, pelo menos eu não vi nada nesse ano. [...] houve umas reuniões da 8ª CRE¹⁵, que nós fomos e estudamos algumas coisas, houve alguns debates, alguns esclarecimentos, as pessoas levavam casos para serem relatados para as colegas, onde as colegas visualizam problemas que tinham lá e se era parecido com o seu e como foi resolvida a questão. E isso não está acontecendo esse ano, os professores se encontrando, fazendo relatos e esses relatos servindo como base para o despertar do próprio professor no sentido de também sanar as suas problemáticas frente ao aluno (HÉSTIA).

Eu acho que seria formação dentro da área da educação especial, pra mim. Uma capacitação, mais cursos ou... sei lá... uma formação mesmo [...] de repente, até uma troca de experiências, uma reunião de estudos onde cada um colocasse como age frente às situações novas que se deparam em sala de aula. Outra seria ler bons autores que falem de como é a inclusão, também, até um palestrante que tivesse bem interado sobre o assunto e nos desse um apoio moral e até psicológico sobre o assunto em questão (ATENA).

Principalmente esse conhecimento sobre como lidar com esse aluno no sentido assim olha, de puxar mais com ele pelo cognitivo, como fazer pra que esse aluno aprenda mais comigo. Eu acredito que isso é abaixo de muita leitura, de cursos ou coisa assim, que, às vezes, por uma coisinha ou outra a gente acaba não fazendo. Eu gostaria disso, de ser mais curiosa entendeu, de querer correr atrás, de buscar, de partir de mim, de ir, de ver cursos, leituras, isso aí eu sei que eu tenho pouco e que eu gostaria de aumentar e sei que a culpa é toda minha, porque é aquela coisa, quando a gente quer, dá um jeito, quando não quer arranja uma desculpa. Então eu poderia fazer mais do que eu faço... (HERA).

A gente tem reunião, é pouco tempo pra discutir muita coisa, e na verdade assim, quando eu digo que tu tens uma luz não é que tu tenhas uma resposta, na verdade é quase uma terapia de grupo, cada um descarrega ali o seu problema e quando tu vê que o problema do outro é maior que o teu daí que tu encontras essa luz assim, tu vê como que o outro lidou com o problema, na verdade não é resposta, mas é... na verdade... tu te desestressa porque tu vê que tem problemas maiores do que o teu, então tu vê, às vezes, assim, naquela discussão de grupo ali, não é que o outro te diz, "ah eu fiz isso com o meu", não é isso, é que é tanto desabafo junto que tu acaba achando uma resposta no meio daquela terapia de grupo, mas a gente não tem espaço, a gente não tem tempo... (AFRODITE).

¹⁵ Coordenadoria Regional de Educação.

Nesse sentido, convém nos reportarmos a Rogers (1971) no momento em que pontua que as pessoas, para aprenderem, terão que sentar juntas, se encontrar, trocar experiências. Nessa perspectiva, o autor defende que não caberiam mais exames, notas e créditos. Abolir-se-iam, ainda, os diplomas, dados como títulos de competência, contraponto, segundo ele, de uma aprendizagem crescente e continuada.

Na vertente desse pensamento Afrodite entende que não basta ao professor que trabalha com a inclusão, uma formação conteudista, um título apenas e enfatiza a necessidade de um compromisso ético-político desse profissional o que extrapola a formação “especializada”.

[...] não adianta uma professora ter o título de especialização naquela área se ela não se... como é que eu vou dizer... se ela não se identifica. Ela faz o curso, a gente vê aos montes por aí que fazem o curso, na verdade não se identificam com a área, então eu vejo assim, e muitos que não fizeram e fazem um trabalho muito melhor. Primeira coisa é comprometimento acho, força de vontade né, interesse, porque não é o título que vai te dar a competência pra trabalhar. Eu acho que não é o título, porque eu sei, eu tenho consciência que tem colegas, eu tenho amigas formadas e eu sei que eu procuro dar muito mais atenção pros alunos do que umas que tem título específico pra trabalhar só com aquele tipo de criança. Poderiam fazer muito mais, mas não se comprometem com aquilo que elas escolheram pra vida delas, profissional (AFRODITE).

A discussão dessa temática nos faz pensar na relevância desse estudo, na medida em que nos remetemos a algumas falas que explicitam os significados do trabalho de pesquisa, onde as professoras dizem do sentido dessa investigação, enquanto momento/espço de reflexão e (auto)formação.

Para Deméter, a realização das entrevistas significou um momento de revisão do seu próprio eu, onde lhe foi possível tomar contato com seu mundo interno como ela mesma expressa: “[...] *foi muito bom participar, porque falando, a gente aprende muito sobre a gente também, sobre nós mesmas*”. Compreendemos que dentre as muitas idas e vindas até sua decisão em realizar as entrevistas, na posição de quem “escuta” percebia aqueles fragmentos de tempo como um “sair da solidão”, vivida por essa professora que se pôs à vontade para falar das suas angústias, seus medos e limitações, acerca do processo inclusivo.

Esse sentido, também surgiu na fala de Afrodite, por ocasião de nossa última entrevista: “*Já acabou? Que pena, é tão bom ser ouvida, poder falar, a gente se sente importante*”. Compreendemos que essas falas podem estar denotando um desejo por parte dessas professoras de serem ouvidas, num auxílio ao acolhimento das suas dúvidas, seus medos e suas angústias, referentes ao processo de inclusão escolar.

Isso nos abre portas para refletirmos acerca da necessidade da criação de um “espaço de escuta”, enquanto local de circulação da palavra, à medida que os professores, ao expressarem seus sentimentos, consigam ouvir a própria voz, significando a sua experiência. Este lugar que, a nosso ver, pode representar uma estratégia de formação continuada ou em serviço para esses professores.

Além disso, é imprescindível que haja o reconhecimento de um “não-saber absoluto” como forma de tornar o aprendizado contínuo e dar sentido ao trabalho desenvolvido. É preciso pensar nesses espaços/tempos também como

um recurso que possibilite atenuar a angústia que perpassa o cotidiano de trabalho junto ao educando com necessidades educacionais especiais, constituindo-se, ainda, em elemento indispensável para a ressignificação e desenvolvimento de um saber-fazer pedagógico mais comprometido e eficaz.

Pensar a formação de professores para atuarem com a diversidade é um fato que, à revelia dos alunos em questão, demanda uma mudança de postura dos professores. Nesse contexto, a formação deixa de representar a possibilidade de atualização ou reciclagem de saberes e conhecimentos pedagógicos, para se transformar num movimento de criação de espaços, onde as pessoas possam vir a aprender a conviver com a mudança e a incerteza. Colocar-se no lugar de quem aprende ao ensinar nos parece fundamental para aqueles que têm em suas mãos o desafio de incluir alunos antes excluídos do meio escolar.

Nesse sentido Rogers (1971) pontua que:

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno (p. 105).

Pensamos, nesse sentido, ser necessário que haja uma reflexão da prática inclusiva, para que o professor seja capaz de assumir um compromisso ético-político com as demandas emergentes do contexto profissional, a fim de

que seu saber-fazer seja sinônimo de resignificação, em detrimento de práticas cristalizadas, fundamentadas em mero “achismo” ou especulações empíricas.

7 (RE)DIZENDO DA EXPERIÊNCIA

O valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo [...] pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças [...] mantendo-as e não as dissolvendo [...] e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações [...] (LARROSA, 2003, p. 212-3).

Chegando ao final dessa conversa, acompanha-me a sensação de que muito fora dito e debatido (ou até “batido”), tendo em vista que questões como a angústia, a ambigüidade dos sentimentos e a própria formação de professores – a necessidade ou a falta de -, parece, vêm se tornando uma constante nas discussões que tangenciam a inclusão escolar.

Da investidura nessa “conversa”, imbuída do desejo de introduzir novas vertentes àquele que se afigurou, por vezes, o “mesmo assunto”, resultou a ambigüidade, da qual se fez o aprendizado, a saber, que a nenhuma “conversa” caberá dizer tudo. Conduzida a enxergar a brevidade da mesma, furto-me sequer de

um “ponto final”, tratando, apenas, da utilização de reticências, tidas, a meu ver, como as únicas possíveis, haja vista a natureza de nosso assunto.

Movida pelo intento de alcançar uma compreensão da experiência de ser professor, no contexto da escola inclusiva, esteve na pauta dessa conversa, a experiência de seis professoras que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos, em classes do ensino regular. Instigou-nos, sobretudo, conhecer como professores do ensino regular, sem formação na área da educação especial, vêm lidando com as demandas, oriundas da inclusão escolar.

É importante elucidar que não visamos, com esse trabalho, discutir os meandros do processo inclusivo – ainda que, em alguns momentos, possamos tê-lo feito. Mas, antes de tudo, buscamos uma aproximação da experiência dessas profissionais, a fim de conhecer o modo como percebem e vivenciam a realidade inclusiva.

Entendemos que a legitimidade desse estudo está ancorada em sua vertente reflexiva sobre o significado de ser professor no contexto da escola inclusiva. Ao passo que o constructo do *self*, iluminador das atitudes e comportamentos do indivíduo, foi tido como um “guia” na sustentação de nossas análises. O que nos permitiu traçar apontamentos acerca de como a noção do “eu” do professor perpassa o seu saber-fazer junto ao educando com necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo em que se constitui nessa relação.

As professoras do estudo concebem a inclusão como uma realidade difícil, repleta de obstáculos a serem vencidos e para os quais não se sentem preparadas. Alimentam a crença de que o trabalho com a inclusão exige formação na área da educação especial, demonstrando sentimentos de insegurança e incapacidade,

frente às demandas do aluno, que em razão da sua deficiência, surge por demais “destoante” daquele educando tido como “regular”.

A inclusão mobiliza elementos diversos numa mesma pessoa, não representando um consenso entre essas professoras que se questionam sobre a validade desse processo e os rumos da educação das pessoas com deficiência, pois incertas e inseguras de que é possível ensinar a *TODOS* num contexto que, por longa data, esteve destinado só para *ALGUNS*.

Ao relatarem sobre a sua experiência, esta surge perpassada por sentimentos ambíguos, onde o paradoxo satisfação-frustração desponta como sinalizador da angústia do professor que, ao deparar-se com o “não aprender” do aluno com deficiência, conflita com o seu saber-fazer, podendo ser pensado, ainda, como da ordem do “não saber o que fazer”.

O fato de não conseguirem atingir os objetivos aos quais se propuseram de antemão, surge como a principal fonte de frustração a insatisfação para essas professoras, conferindo-lhes um sentimento de impotência e incapacidade que dificulta a vinculação com a sua atividade profissional.

Contudo, tais sentimentos parecem ser reconfortados e ressignificados na medida em que visualizam os resultados do seu trabalho e os progressos na inclusão do aluno: “*continuo achando a inclusão difícil, mas ela acontece*”¹⁶. Logo, vimos traduzida a crença dessas professoras de que a inclusão, apesar de difícil é possível. Nisso, a angústia se constitui no combustível que move essas profissionais em direção à busca por estratégias de enfrentamento para os problemas pedagógicos, que se apresentam no cotidiano escolar.

¹⁶ Fragmento retirado da fala da professora Atena.

Pouco a pouco, a impotência, que antes representava sinônimo de paralisia, cede lugar a um trabalho de construção de estratégias que venham contribuir para a aprendizagem do educando. Nesse processo, o próprio professor, aberto à experiência, se põe aprendiz, possibilitando devires para sua (auto)formação e do aluno, visto agora para além da sua deficiência.

A maneira como o professor se relaciona com o fenômeno da deficiência na escola regular, decorre do modo como a percebe, mediante sua realidade psíquico-afetiva. As mudanças na forma como concebe e se relaciona com o outro “diferente” parecem, são favorecidas a partir da própria experiência de co-existência com o aluno com necessidades educacionais especiais, nesse contexto.

O convívio com o aluno com necessidades educacionais especiais desfaz a imagem de completude, de saber-todo, oriunda, na maioria das vezes, da formação inicial recebida que repercute no saber-fazer do professor em sala de aula. Empenhamos-nos no pensamento de que, na presença do aluno com deficiência, o professor é convidado, constantemente, à criação e re-invenção de suas ações e de si mesmo, num movimento de busca por estratégias que venham conferir a aprendizagem do educando.

Muito embora essas professoras não tenham na inclusão, uma escolha, à medida que têm a oportunidade de conviver com o aluno com deficiência e visualizar os resultados do seu trabalho, isso gera sentimentos de satisfação e realização profissional. O professor se sente recompensado, sobretudo, a partir do momento

que enxerga os resultados da sua prática e é reconhecido por isso: *“tu vê que aquilo que tu plantou neles, tá dando frutos”*¹⁷.

Ser professor, junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, revela, ainda, uma dimensão de cuidado, onde as professoras se ocupam da existência do outro, atrelada, em muitos casos, à sua condição de “deficiente”. Esse modo de ver o aluno é balizador da sua prática junto a esse educando, ao mesmo tempo em que obriga o professor a reconhecer suas limitações frente à angústia que perpassa a sua experiência.

Ao se darem conta de sua incompletude, de seu inacabamento, essas professoras precisam aprender a conviver com sentimentos paradoxais e a ver nas impossibilidades e incapacidades, fontes de desenvolvimento e crescimento profissional. Com a inclusão, essas profissionais vivem a iminência da angústia e do mal-estar, os quais ao passo que são ressignificados dão forma a novas atitudes pessoais e subjetivas, onde essas professoras concebem a presença do outro “diferente” como uma possibilidade de rever(-se) e de aprender com a experiência.

Para as professoras do estudo, a inclusão tem se configurado um desafio, sobretudo pelo fato de não possuírem formação na área da educação especial. Assim sendo, demandam um saber confiado ao profissional “especialista”. Isso parece, vem se configurando como uma forma de amenizar a angústia e o mal-estar que sentem mediante o seu “não saber o que fazer” com o aluno incluído. Nesse processo, não raro, sucumbem a um conhecimento que julgam não possuir, pois agregado a um perfil profissional de doação e vocação que supõem próprio às educadoras especiais. Daí a nossa suposição de que proporcionar espaços de

¹⁷ Fragmento retirado da fala da professora Hera.

encontro na escola pode representar a possibilidade desses profissionais re-criarem os vínculos com o seu trabalho.

Isso nos leva a refletir sobre o fato de que muito embora a legislação vigente trate de salvaguardar o direito de *TODOS* a uma educação de qualidade a escola não é um espaço “vazio”, a ser preenchido com exigências e imposições legais. O conteúdo das entrevistas evidencia, nesse sentido, que o desafio de incluir diz respeito, dentre outros fatores, a um investimento pessoal do professor e, cujas práticas não serão alteradas pelo simples fato da inclusão ter sido decretada. Diferentes “tempos” parecem co-existir nesse processo. De um lado o tempo da elaboração e implementação das políticas públicas e, de outro, o tempo demandado pelo professor para a acomodação das inovações erigidas do paradigma inclusivo.

A partir do que foi levantado nesta pesquisa, pensamos que o fato dos professores sentirem-se “abandonados” e sem um espaço-tempo para dar vazão aos seus sentimentos e questionamentos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, poderá fazer com que se sintam incapazes de trabalhar com esses alunos, cujas múltiplas significações da deficiência e a singularidade de cada caso sugerem a importância de um trabalho colaborativo, de apoio mútuo e de um maior acompanhamento dos professores.

Tais considerações vão ao encontro daquilo que Rogers (1971) postulava como essencial aos que têm como meta a aprendizagem. Segundo o autor, as pessoas que desejarem aprender terão que “sentar juntas”, terão que se reunir, que se encontrar. Pensar-se-ia que, no concernente à realidade inclusiva, essa prerrogativa faz-se legítima no momento em que concebemos que a inclusão requer um trabalho conjunto e integrado entre todos os envolvidos nesse processo.

As reflexões produzidas neste trabalho nos levam a considerar que ser professor no cenário da escola inclusiva, exige desprendimento e abertura existencial, no sentido de aceitar e acolher o outro (aluno) em sua diferença, possibilitando devires à sua aprendizagem. Implica, também, em ter que lidar com situações diversas, em que o contato com o aluno com deficiência. Traduz-se numa intensa mobilização do professor que parece vir acompanhada do sentido de aprendizagem, vendo na convivência com esse educando uma fonte de renovação da sua prática e oportunidade de crescimento pessoal por intermédio de um processo de autoconhecimento.

Não podemos deixar de evidenciar que a discussão acerca dos sentidos de ser professor junto ao educando com necessidades educacionais especiais, remete-nos às condições “concretas” dessa profissão, as quais podem se tornar impeditivas do devir profissional, visto que as condições do meio influenciam sobre a constituição do *self* do indivíduo, podendo comprometer a sua tendência à atualização.

Isso se mostra de fundamental importância para as reflexões sobre a formação do professor, entendida aqui como sinônimo de aprendizagem, de vir a ser. Anterior aos enfoques atuais, que discutem a constituição do professor enquanto pessoa, Rogers já se abria para essa possibilidade, trazendo em seu bojo de discussões a tendência dos professores em resistirem às mudanças decorrentes de projetos dos quais eles próprios são parte constitutiva.

Com a inclusão, tornou-se condição essencial que o professor assuma um lugar de aprendiz. Mas esse processo, onde a aprendizagem se faz urgente e necessária, pode estar se traduzindo em algo doloroso para o profissional docente,

que sente uma espécie de desconforto em aprender. Em outras palavras, os dados dessa pesquisa apontam para o fato de que essas docentes, ao se julgarem não detentoras de um saber-fazer, junto ao aluno com deficiência, ao invés de despertarem para o desejo de aprender, surgem acometidas por um “bloqueio” frente ao que se constitui ameaçador à sua estrutura de *self*. Talvez resida aí parte do que leva muitos professores a resistirem à atual proposta inclusiva.

Sob esse viés, urge que se (re)pense a formação dos professores, no sentido de que essa confirme e de certa forma realmente a dúvida – ou o direito a. Uma formação que incentive o gosto pelo novo, pelo diferente, a fim de que essas profissionais possam se lançar sobre aquilo que ainda não sabem, edificando estratégias criativas para aquilo que surge desconhecido. Compreendemos, assim, que para que o ideário inclusivo tome lugar nas escolas do ensino comum, convém pensá-lo de maneira ampla, abrangendo a possibilidade de inclusão do próprio docente que trabalha com o educando com necessidades educacionais especiais nesse contexto.

Nesse ínterim, a escola surge enquanto um espaço privilegiado de aprendizagem (autoformação), não só do aluno, mas, também, do professor. Torna-se mister, portanto, a edificação nesse âmbito, de momentos que proporcionem o encontro entre os profissionais dessa instituição para que possam “sentar juntos”, de modo a compartilhar experiências e saberes, em prol da elaboração de estratégias de enfrentamento, para as dificuldades que surgem no cotidiano da prática educativa e, por conseguinte de novos saberes.

Mediante tal conjectura nos arriscamos a dizer que a necessidade de uma equipe de trabalho integrada, de um suporte maior aos professores que têm em suas

mãos a tarefa de incluir alunos com necessidades educacionais especiais, põe em evidência a necessidade de se pensar a escola, enquanto uma **organização que aprende**, isto é, uma comunidade capaz de rever(-se) e adaptar(-se) num mundo de “mudanças caleidoscópicas”¹⁸.

Compactuamos, então, com a visão de Rogers (1971), quando fala que para que a aprendizagem se dê efetiva, algumas condições facilitadoras são necessárias. Segundo o autor, a exemplo do aluno, a aprendizagem do professor também pode ser facilitada mediante a existência de um ambiente em que o docente sinta-se acolhido, aceito e valorizado pelos outros que lhe são significativos. Nesse sentido, é válido sinalizar para a importância da criação de espaços de escuta, onde os professores possam fazer uso da palavra, falando livremente sobre suas experiências, dando vazão aos seus sentimentos, significando-a.

Dentre as “mensagens” que possam ter ficado com a realização desse trabalho, aquela que confere ao professor o lugar de aprendiz parece emergir com maior força. E diante do momento fatídico do encerramento, penso nessa produção como um elemento no qual, antes de tudo, me foi possível aprender, ao passo em que reavia minha própria experiência em comunhão com as demais elencadas neste estudo.

Encerro assim, com os dizeres de Rogers (1978, p. 153), que assumem agora um novo sentido:

“[...] ao tentar rever, com honestidade, a minha experiência, ENSINAR se me afigurou de tão pouca importância e APRENDER passou a ser enormemente importante para mim”.

¹⁸ Expressão utilizada por Rogers (1971).

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Contribuições da psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2002.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALVES, M. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos co distúrbios globais do desenvolvimento**. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: ROBE, 1995.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARASUOL, E. B. **Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 60-85.

- BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BORBA, A. M. **Identidade em construção**: investigando professores na prática da avaliação escolar. Itajaí: UNIVALI, 2001.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.
- BRIDI FILHO, C. A. N. **Um estudo de indicadores da representação social de um grupo de professores frente ao processo de inclusão escolar**. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.
- CAMPOS, J. C. B. **Por trás das grades**: reflexões sobre a experiência do ser apenado na situação de privação de liberdade. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004a.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2004b.
- CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2003.
- CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação.** 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.
- DILLON, J. **Educación Personal.** Buenos Aires: Guadalupe, 1973.
- DUTRA, E. M. S. **Compreensão das tentativas de suicídio de jovens sob o enfoque da abordagem centrada na pessoa.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- EIZIRIK, M. F. **Educação e escola: a aventura institucional.** Porto Alegre: AGE, 2001.
- ERTHAL, T. C. S. **Terapia vivencial: uma abordagem existencial em psicoterapia.** Petrópolis: Vozes, 1990.
- FERRE, N. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195 – 214.
- FIGURELLI, R. A fenomenologia Existencial. In: **Revista Psicologia Argumento.** Curitiba: PUCPR, v. 10, n. 11, p. 55-71, jun. 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- GAMBOA, S. **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade.** São Paulo: Cortez, 1997.
- GLAT, R. Integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**, n. 4, v. 1. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, Santa Maria, RS, 1993.
- GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997. p. 196-201.
- GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GREENING, T. C. **Psicologia existencial-humanista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.
- HALL, C.; LINDZEY, G. **Teorias da personalidade.** São Paulo: EPU, 1984.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.
- JESUS, S. N. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Porto: ASA, 2001.

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. In: JIMÉNEZ, R. B. (Org.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. In: **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002.

LARROSA, J. A arte da conversa. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, J.; LARA, N. P. (Org.). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, J. R. C. **A inclusão escolar**: da subjetividade do professor à construção de um lugar de aluno. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as)sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R. J.; FREITAS, S. N. (Org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: EDUFMS, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MALAGRIS, L. O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o stress. In: LIPP, M. N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002. p. 41-53.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Porque é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003a.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola para todos e com todos: o mote da inclusão. In: MOSQUERA, J. J. M.; STÖBAUS, C. D. (Org.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2003b. p. 27-40.

MARTINS, L. A. R. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal: EDUFRN, 2003.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992. p. 111 – 139.

MORRIS, C. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

- MÜLLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**: questões atuais em Educação Especial. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 1999.
- NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992.
- NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, M. N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002. p. 81-94.
- NUTTI, J. Z.; REALI, M. M. R. Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classes de aceleração. In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 21-47.
- OLIVEIRA, V. F. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000. p. 11-23.
- PAGÈS, M. **Orientação não-diretiva em psicoterapia e em psicologia social**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1976.
- PENHA, J. **O que é existencialismo**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- PEREZ, S. R. S. M. **Ser-no-mundo com a criança portadora de câncer**: compreendendo a experiência de Psicólogos nos serviços de oncologia pediátrica de Natal-RN. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.
- PONTES, B. S. **Mídia impressa, discurso e representação social**: três pontos de deriva possíveis para entender o sujeito com necessidades educacionais especiais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

PRETTO, S. P. N. **Educação humanista**. São Paulo: Cortez Moraes, 1978.

REZOLA, J. M. G. **La psicoterapia de Carl R. Rogers**: sus orígenes, evolución y relación con la psicología científica. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1975.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R. J.; FREITAS, S. N. (Org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: EDUFMS, 2005.

ROGERS, C. R. **A terapia centrada no paciente**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

ROGERS, C. R.; KINGET, G. **Psicoterapia e Relações Humanas**. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1975.

ROGERS, C. R.; ROSEMBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, M. P. A família e o movimento pela inclusão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Salto para o futuro**: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 73-79.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TRICOLI, V. A. C. O papel do professor no manejo do stress do aluno. In: LIPP, M. N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002. p. 95-107.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

APÊNDICES

TÓPICOS DA ENTREVISTA

1. Pensamentos e sentimentos em relação à inclusão escolar;
2. Prática junto ao educando com necessidades educacionais especiais;
3. Relacionamentos interpessoais;
4. Formação de professores

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
CPF n. _____, residente na cidade de _____,
na rua _____ AUTORIZO e
CONCEDO os direitos autorais à *Viviane Preichardt Duek*, mestranda em
Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa
Maria, RS, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks, a publicar o
conteúdo das entrevistas, na íntegra ou em parte, por mim relatadas durante o
ano de 2005, utilizando o nome original ou codinome.

Nome e/ou codinome

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - RS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Santa Maria, _____ de _____ de 2005.

À Equipe Diretiva

Prezado(a) Senhor(a): _____

Venho por meio dessa solicitar a autorização para que *Viviane Preichardt Duek*, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, realize a coleta de dados de sua pesquisa de mestrado nessa instituição.

O estudo busca alcançar uma compreensão da experiência de ser professor na escola inclusiva. Para tanto, serão realizadas observações e entrevistas com as professoras do ensino fundamental, séries iniciais, que desejarem colaborar, salientando que, por motivos éticos, será preservada a identidade das professoras, bem como, da escola.

Atenciosamente

Maria Inês Naujorks
Orientadora

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1 Dados de identificação

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Estado civil:

() solteira

() casada

() outros. Qual? _____

Número de filhos: _____

2 Formação

a) Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Formatura: _____

b) Pós-Graduação: _____

instituição: _____

Ano de conclusão: _____

3 Atuação profissional

a) Atualmente, trabalha em mais de uma escola?

() sim () não;

Qual escola? _____

Área: _____

c) Há quanto tempo atua na área da Educação?

() até 5 anos

() de 15 a 20 anos

() de 5 a 10 anos

() mais de 20 anos

() de 10 a 15 anos

d) Há quanto tempo você tem alunos incluídos?

() 1 ano

() 2 anos

() 3 anos

() 4 anos

() 5 anos ou mais