

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Katia Eliza Ferreira Pedro

O Professor e a Educação Inclusiva:
um estudo sobre identidade

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2008

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Katia Eliza Ferreira Pedro

**O Professor e a Educação Inclusiva:
um estudo sobre identidade**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2008

Banca Examinadora

Dedico esta dissertação primeiramente a minha mãe, que me apoiou em minhas decisões e amparou-me quando necessário. E a todos os meus familiares e amigos que me acompanharam em mais essa caminhada da minha vida, possibilitando uma metamorfose em minha identidade.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus que me possibilitou dar continuidade aos estudos, fazendo o Mestrado.

À minha querida mãe Maria Eliza e ao meu estimado pai Joaquim Pedro pelos ensinamentos, pelos incentivos, pelo amor e pelo carinho. Amor e Saudade!

Ao meu irmão Joaquim Carlos, minha cunhada Ana Flávia, meu sobrinho e afilhado Joaquim Vitor, minha sobrinha Maria Eduarda, meu primo e afilhado Daniel, pela amizade e companheirismo.

À minha orientadora, Professora Dra. Mistsuko Aparecida Makino Antunes – “Mimi”, por tamanha competência e paciência. O meu muito obrigada!

Aos meus colegas de turma e em especial a José Márcio (e seu companheiro Ricardo), pela amizade e acolhimento; à Fátima, pelas ligações nas quais discutíamos nossos trabalhos; a Robson, que apresentou um pouquinho da cidade de São Paulo a uma garota do “interior”; à Renata, por tamanha sabedoria e disposição a ajudar; à Alessandra, pelo companheirismo; e à Lilian, pelas várias conversas pelo Messenger. Valeu!

Aos Professores-Doutores: Melânia Moroz, Claudia Davis, Wanda Aguiar, Mitsuko Antunes, Sérgio Luna, Antonio Carlos Caruso Ronca, Laurinda Ramalho, Ana Mercês Bahia Bock, pelos momentos de aprendizagem, de discussão, de descoberta.

Aos membros da Banca Examinadora, Professora Dra. Laurinda Ramalho e Maria Tereza Ribeiro, pelas sugestões e recomendações para o aprimoramento desta dissertação.

À professora “Vitória”, que se disponibilizou a compartilhar conosco sua história de vida e suas experiências como professora.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudo, que viabilizou a realização deste projeto.

Resumo

O objetivo dessa pesquisa é compreender o processo de constituição da identidade do professor e suas repercussões na Educação Inclusiva. Sua base teórica encontra-se na Psicologia Sócio-histórica e na teoria de Ciampa sobre a Identidade Metamorfose. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, com um único sujeito, já que não se objetiva traçar comparações e medições, mas estudar o próprio sujeito como referência. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista aberta, não diretiva, na qual o professor foi instigado a relatar sua História de Vida. Depois de transcrita, iniciou-se a análise, que levou a quatro núcleos de significação: Modelos em sua História de Vida; Ser Professora: dos papéis que assumiu à metamorfose; Relações estabelecidas com Pessoas com Deficiência e A Prática Pedagógica Inclusiva. Concluiu-se que no processo de constituição da identidade do sujeito, os “mestres-modelo” ocupam lugar de destaque, pois são responsáveis por contribuir para que o sujeito desenvolva valores, costumes, sentimentos, além de modos de ser e de agir sobre o mundo. Sobre a Educação Inclusiva é preciso lançar dois olhares: um para o aluno com deficiência que precisa ser visto como capaz e não como “deficiente” (incapaz), respeitando as diferenças existentes entre todas as pessoas; e um para o professor, que precisa mudar seus valores e práticas para trabalhar com a Educação Inclusiva, optando por um trabalho em equipe, inclusive com o pessoal da área da saúde, a necessidade de se investir na formação de professores e acima de tudo, que o professor precisa ser sensibilizado para trabalhar numa perspectiva humanizadora, isto é, querer fazer a diferença na vida de seus alunos.

Palavras chave: Identidade Metamorfose, Psicologia Sócio Histórica, Educação Inclusiva.

Abstract

The objective of this research is to understand the process of constitution of the identity of the professor and its repercussions in the Inclusive Education. Its theoretical base meets in Partner-historical Psychology and the theory of Ciampa on the Identity Metamorphosis. It was opted to a qualitative, with an only citizen, since if objective research not to trace comparisons and measurements, but to study the proper citizen as reference. The data had been collected by means of an opened interview, not directive, in which the professor was instigated to tell its History of Life. After transcribing, it was initiated analysis, that took the four nuclei of significação: Models in its History of Life; To be Teacher: of the papers that assumed to the metamorphosis; Relations established with People with Pedagogical Practical Deficiency and the Inclusive one. It was concluded that in the process of constitution of the identity of the citizen, the “master-model” occupies prominence place, therefore are responsible for contributing so that the citizen develops values, customs, feelings, beyond ways of being and acting on the world. On the Inclusive Education she is necessary to launch two looks: one for the pupil with deficiency that she needs to be seen as capable and not as “deficient” (incapable), respecting the existing differences between all the people; e one for the professor, whom it needs to change its values and practical to work with the Inclusive Education, opting to a work in team, also with the staff of the area of the health, the necessity of if investing above all in the formation of professors and, that the necessary professor to be sensetized to work in a humanizadora perspective, that is, to want to make the difference in the life of its pupils.

Words key: Identity Metamorphosis, Historical Psychology Partner, Inclusive Education.

Sumário

Prefácio.....	13
Introdução.....	16
CAPÍTULO I	
Da Dialética Exclusão/Inclusão a uma Educação Inclusiva.....	21
CAPÍTULO II	
O Processo de Constituição da Identidade.....	36
CAPÍTULO III	
Os Pressupostos Orientadores da Pesquisa.....	51
CAPÍTULO IV	
Apresentação, Análise e Discussão dos Dados.....	57
Considerações Finais.....	114
Referências Bibliográficas.....	116

O operário em construção

Vinicius de Moraes (1959)

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.

De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção.

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
– Garrafa, prato, facão –
Era ele quem os fazia

Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
– Exercer a profissão –
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

E um fato novo se viu
Que a todos admirava:

O que o operário dizia
Outro operário escutava.

E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia *sim*
Começou a dizer *não*.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:

Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.

Como era de se esperar
As bocas da delação
Começaram a dizer coisas
Aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação
– "Convençam-no" do contrário –
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isso sorria.

Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se súbito cercado
Dos homens da delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidado
Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não!

Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão
Muitas outras se seguiram
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível
Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia.

Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vário.
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
– Dar-te-ei todo esse poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem bem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares
O que te faz dizer não.

Disse, e fitou o operário
Que olhava e que refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!

– Loucura! – gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?

– Mentira! – disse o operário
Não podes dar-me o que é meu.

E um grande silêncio fez-se
Dentro do seu coração
Um silêncio de martírios
Um silêncio de prisão.
Um silêncio povoado
De pedidos de perdão

Um silêncio apavorado
Com o medo em solidão.
Um silêncio de torturas
E gritos de maldição
Um silêncio de fraturas
A se arrastarem no chão.
E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmãos
Os seus irmãos que morreram
Por outros que viverão.
Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção.

Prefácio

Quando me proponho a estudar o processo de constituição da identidade do professor na educação inclusiva, minha própria identidade é colocada em xeque. Passo a refletir sobre as personagens que assumi e assumo, as mesmices e meus processos de transformação e de superação, entendidos como metamorfose.

É na minha história de vida, nas diferentes relações que estabeleço com outras pessoas e com o mundo, que se situa a gênese dos meus questionamentos; citarei aqui três momentos específicos para compreender a necessidade do estudo da constituição da identidade como mesmice e metamorfose, para a efetivação de uma Educação Inclusiva.

A partir dos dois anos de idade, meus olhos sempre estavam inflamados por causa do tersol (inflamação de glândulas sebáceas, causada por infecção bacteriana) e, em seguida, pela conjuntivite (inflamação da conjuntiva ocular, causada por alergia ou por bactérias). Com o tempo, apenas o olho direito era constantemente afetado, com predomínio da conjuntivite. Isso me levou a ingerir uma quantidade excessiva de antibióticos à base de cortisona.

Utilizei esse medicamento por um longo período. Com o tempo, meu globo ocular teve um aumento significativo de tamanho, acarretado pelo glaucoma (pressão ocular alta). Meu olho era grande, vermelho (parecendo uma “bola de sangue”), sensível à claridade e lacrimejante.

Na terceira série, a professora fez um “teste de visão” nos alunos e comunicou a minha mãe que eu não estava enxergando. Meus pais levaram-me ao oftalmologista, que já cuidava de mim há quatro anos, que os comunicou que eu estava cega do olho direito. Desesperados, meus pais levaram-me a um outro oftalmologista, na cidade de São Paulo, que confirmou o diagnóstico e a causa: excesso do uso de corticóides.

Provavelmente eu já estava cega há muito tempo, mas nunca havia percebido. Para mim, era “normal” enxergar apenas com um olho. Nesse momento, passei de uma “criança normal” a uma criança com deficiência.

Aproximadamente no ano de 2001, meu pai adoeceu. Ficou hospitalizado e, nesse período, minha mãe, meu irmão e eu nos revezávamos para acompanhá-lo no hospital. Desde então, além da personagem “filha”, assumi outras personagens: “enfermeira” e, em alguns momentos, “mãe”, pois a situação exigia que novas formas de relacionamentos se fizessem presentes. Com sua morte, perdi esses personagens que até então faziam parte de minha identidade, passei a sentir-me inútil.

Em 1999 ingressei na Secretaria de Educação da Prefeitura de Pindamonhangaba, trabalhando como professora na Educação Infantil. Na época, ainda cursava o 4º ano de Pedagogia Especial (Habilitação em Educação de Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação) na Universidade de Taubaté (UNITAU).

Em 2000, passei para o Ensino Fundamental com classe de alfabetização e, concomitante, atuava no Projeto EducaSom (mantido também pela Prefeitura), juntamente com fonoaudiólogos e artesãs, oferecendo apoio pedagógico a crianças e adolescentes surdos.

Em acompanhamento a essas crianças, que se encontravam em idade de alfabetização e freqüentando a sala especial de uma escola estadual, propus que elas fossem encaminhadas para o ensino regular, continuando a receber apoio pedagógico junto ao Projeto.

Nessa circunstância, a diretora da escola estadual me chamou para uma conversa. Ela expressou sua preocupação em incluir crianças surdas no ensino regular: perda de alunos na classe especial, o que acarretaria fechamento da sala e a professora ficaria “sem emprego” (adida). Ou seja, era preciso que as crianças permanecessem na classe especial, para que alguns profissionais continuassem sendo “professores de classe especial”.

Segundo Giddens (1992), essas relações (médico/paciente, pai/filha, crianças com deficiência/professores de classe especial) podem ser consideradas como uma co-dependência, quando se deseja que o outro mantenha uma situação para manter a sua própria. O fato do oftalmologista não revelar minha cegueira, mantinha-me paciente. O fato do meu pai permanecer doente, mantinha-me como enfermeira e mãe. O fato da criança com deficiência estar em sala especial, mantém a situação da professora especializada em classe especial; e, ainda, mantém a condição da professora de classe regular, que não teria a responsabilidade de trabalhar com crianças com deficiência.

Por outro lado, é a manutenção da personagem-mito ou fetiche do personagem (CIAMPA, 2001). A pessoa se acomoda de tal forma num papel, que a possibilidade de

perdê-lo acarreta-lhe insegurança, fazendo de tudo para mantê-la. A superação desse tipo de relação pode ser considerada como a “identidade metamorfose”.

A partir do momento que minha cegueira foi descoberta, o médico, apesar de continuar clinicando, perdeu para mim sua função de médico, pois deixei de ser paciente. Quando abdiquei da presença de meu pai, estabeleci novas relações, superei uma relação de co-dependência, assumi novas personagens.

Acredito que para a efetivação de uma Educação Inclusiva o mesmo precisa acontecer. O professor, tanto de sala especial, quanto de sala regular, precisa superar essa relação de co-dependência, assumindo novas personagens, que permitam sua atuação junto a uma nova realidade.

Por isso, quando se pensa em Inclusão, não podemos nos restringir apenas ao conhecimento de um novo paradigma, é necessário uma mudança na forma de pensar, de agir e de ser das pessoas. É preciso uma transformação nas relações estabelecidas entre as pessoas. É preciso uma metamorfose da identidade dos educadores, a gestação de novos personagens, como condição para uma transformação da escola como um todo.

Introdução

A História da Humanidade é marcada por um processo de discriminação e preconceito, inferiorizando milhões de pessoas por suas especificidades. Baseados num padrão estipulado principalmente pela sociedade capitalista, pessoas que fogem a esse padrão, ou que não conseguem se “ajustar”, são consideradas diferentes, portanto, sendo segregados e “excluídos”.

A partir da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, em 1948, começou-se a pensar na exclusão dessas pessoas. Objetivou-se promover, pelo ensino e pela educação, o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, assegurando o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva. É o primeiro passo rumo a um processo de Inclusão, já que admite a existência de grupos vivendo a “condição de excluídos” e que precisam de uma legislação que assegure seus direitos como cidadão, embora a legislação por si só não é suficiente para garantir uma transformação radical da sociedade.

A essa Declaração, seguiu-se o movimento de Educação Para Todos (1990), com o objetivo principal de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, de forma que além de apenas garantir o acesso e a permanência na escola, as crianças e jovens também tenham garantido o seu sucesso escolar, já que até então a escola tem contribuído para a criação de “excluídos potenciais”.

É a partir da Declaração de Salamanca (1994) que através do termo “Integração”, chega-se posteriormente à concepção de Inclusão. Esse documento discorre sobre os princípios, a política e a prática da educação para portadores de necessidades especiais¹ (termo adotado pelo documento), propondo a implementação de uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de todas as crianças.

¹ Usamos, nesta situação, o termo “portadores de necessidades especiais” por ser o termo utilizado na Declaração de Salamanca. Neste trabalho, especificamente, iremos utilizar o termo “crianças com deficiência”, baseada em Amaral (1994).

Com o advento da Integração/Inclusão, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas, propondo-se ora a responder algumas questões levantadas por essa prática, ora criando novas questões a serem respondidas. Dentre elas podemos citar as pesquisas relacionadas à compreensão da forma como o processo de inclusão tem ocorrido em escolas e classes regulares, considerando principalmente questões relacionadas às interações entre crianças com deficiência e as crianças que não têm deficiência, a utilização de instrumentos nessa interação, além de aspectos referentes à formação de identidade (tanto do aluno, quanto do professor) no âmbito escolar.

Algumas pesquisas abordam as relações sócio-históricas que levaram à constituição de um quadro de segregação e “exclusão” de muitas pessoas. Nallin (1994), Aranha (1995; 2001) e Omote (1995) fazem uma contextualização histórica das relações que a pessoa com deficiência estabelece com a sociedade (respeitadas sua época e seu espaço) que dão origem aos Paradigmas da Integração e da Inclusão.

Sassaki (1998), Werneck (1997; 1999) e Mantoan (1997; 2003), entre outros, trazem considerações relevantes acerca da conceituação de Integração e Inclusão, apontando para uma diferença significativa entre ambas, pois a inclusão possui uma abrangência maior, ao atribuir não somente ao indivíduo, mas também à própria sociedade (e, portanto, seus diferentes espaços, escolas, clubes, etc.) o papel de terem de se modificar para que as “necessidades especiais” sejam satisfeitas. Diferentemente da Integração, que destinava esse papel única e exclusivamente às pessoas com deficiência. Discutir essa distinção faz-se de fundamental importância porque explicita a concepção que adotamos nesta pesquisa.

Apesar de todo o esforço das políticas educacionais em promover uma educação inclusiva, ainda é muito presente as manifestações de preconceito e discriminação, na maioria das vezes, acarretada pela falta de conhecimento e, principalmente, pela ignorância dos adultos, que passam uma visão deturpada da deficiência, por exemplo, às crianças. Crochik (2003) aponta para o fato de que a discriminação ocorre em maior proporção com a deficiência do que com de outras etnias. Geralmente, a deficiência vem acompanhada de outros fatores: deformação física, necessidade de utilização de recursos (cadeira de rodas, próteses, aparelho auditivo, etc.), que geralmente são fortalecedoras dos estigmas que se impõem entre as pessoas, que não são vistas como algo a ser respeitado, mas como algo que o faz diferente dos demais e, portanto, desigual.

Na educação, a situação não é diferente. Como apontam Batista e Enumo (2005) que, ao estudarem a interação de crianças com deficiência mental com seus pares, verificam que

alunos com deficiência são menos aceitos e mais rejeitados do que seus colegas, passando grande parte do tempo isolados do restante das crianças.

Nesse sentido é que, ao nos propormos a estudar a inclusão, temos que considerá-la antes de tudo, como uma mudança de paradigma, de valores, de costumes; é necessário superar dogmas que só fazem contribuir para a exclusão e segregação, implantando uma nova forma de encarar e agir na realidade.

Os próprios professores encontram-se numa situação de resistência à mudança de paradigma. É o que mostra a pesquisa de Silva e Pereira (2003), que ao estudarem a influência das imagens que professores de classes regulares fazem de crianças com deficiência (no caso surdas), em suas práticas pedagógicas, evidenciaram que a falta de linguagem oral acarreta uma imagem equivocada dessas crianças e contradições em seu discurso, pois os professores afirmavam que tais alunos eram inteligentes, bem comportados, com grande potencial de aprendizagem, mas que ao mesmo tempo eram considerados alunos com muitas dificuldades para acompanhar o processo escolar.

Para a efetivação de uma Educação Inclusiva, as mudanças têm que ocorrer no plano subjetivo, com a mudança de valores e costumes, e na prática, através de adaptações curriculares. Não dá para incluir crianças com deficiência na sala regular de ensino e continuar ministrando aulas desconsiderando suas diferenças.

Nesse sentido, o estudo sobre a constituição da identidade do professor se faz relevante, já que é nesse processo que se encontram a gênese dos valores, costumes, do seu modo de ser, pensar e agir, que influenciará decisivamente na forma de trabalhar com a deficiência em sala de aula.

Pesquisas vêm mostrando a importância de se planejar a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares, como forma de garantir seu sucesso. É o caso do relato de Masini (2004), que ao estudar uma experiência planejada e organizada de inclusão escolar de alunos com deficiência visual em escola regular (municipal), buscando registrar e sistematizar os dados referentes às condições e aos recursos que favoreceram a inclusão escolar, obtém como resultado o ganho dos participantes em tranquilidade e conhecimento de como se relacionar com a criança cega, de forma que ela participe e contribua com aquilo que conhece e tem habilidade para realizar.

A educação inclusiva requer ainda formação específica para garantir uma melhor atuação dos professores. Muitos professores se vêm diante do fato de terem que aceitar uma

criança com deficiência em suas salas, já que é lei e eles não têm como nega-la, mas muitas vezes não fazem idéia de como trabalhar com a diferença. Geralmente, os professores possuem um conhecimento superficial, acabando por trabalhar por “tentativa/acerto/erro”, na melhor das hipóteses pelo bom senso. Ou, ainda pior, acabam por criar a “inclusão perversa”, na qual a criança com deficiência está inserida na sala de aula, freqüenta todas as aulas, mas não tem garantido seu direito a uma efetiva aprendizagem e a um ensino de qualidade.

O trabalho de Zordiat (2004) é exemplo disso. Ao investigar as concepções de ensino que os professores tinham para trabalhar com crianças com deficiência, os mesmos revelaram noções pragmáticas de ensino, muito relacionadas à prática do dia-a-dia, evidenciando a necessidade de uma profunda reorganização conceitual, filosófica e prática dessa área.

Um outro exemplo é o trabalho de Leite e Aranha (2005), que desenvolveram uma pesquisa-ação para demonstrar a ocorrência de mudanças na prática pedagógica de uma professora de classe especial após um período de reflexão teórico-metodológica. Como resultado, verificou-se que a interação reflexiva é um instrumento útil para a formação continuada de professores.

Murta (2004, p. 162) apresenta algumas condições que são essenciais para a efetivação de uma educação inclusiva, quais sejam:

(...) necessidade de uma ação de parceria, colaboração e interdisciplinaridade entre os profissionais da saúde e da educação, guardando-se a especificidade de cada área de atuação, sem a sobreposição e/ou valorização de uma sobre a outra; a formação continuada dos profissionais da educação e da saúde referente aos princípios filosóficos, epistemológicos e metodológicos que subsidiam a inclusão escolar, a garantia de condições materiais e de recursos pedagógicos adequados; a implantação e efetivação de políticas públicas que assegurem as outras três condições anteriores.

A autora aponta mais uma outra condição: “(...) gostaria de acrescentar uma quinta, cuja importância hoje me parece fundamental: a formação dos administradores em gestão pública, uma vez que são eles os responsáveis pelos encaminhamentos dados às políticas públicas” (MURTA, 2004, p. 162).

Procurando contribuir com o conhecimento nesse campo, a presente pesquisa tem por objetivo investigar o processo de constituição da identidade de professores, que possuem alunos com deficiência incluídos em classe regular da rede pública, favorecendo a implantação de uma educação inclusiva.

No primeiro capítulo, discutimos dialética exclusão/inclusão e a Educação Inclusiva, procurando apresentar como esse processo ocorreu ao longo do desenvolvimento da humanidade, bem como discutir os paradigmas da Integração e da Inclusão.

O segundo capítulo discute “O Processo de Constituição da Identidade numa abordagem Sócio-histórica”, discutindo questões relacionadas à Psicologia Sócio-histórica fundamentais para a compreensão do processo de formação humana e, portanto, para a compreensão do processo de construção da identidade, baseando-se principalmente nas formulações de Ciampa.

O terceiro capítulo apresenta os pressupostos orientadores da pesquisa, desde o embasamento teórico, até a escolha do sujeito, do local da pesquisa, como foram coletados e analisados os dados.

O quarto capítulo vem completar o terceiro, já que traz a apresentação, análise e discussão dos dados, apresentando as considerações realizadas acerca da entrevista de uma professora do ensino regular municipal de uma cidade do interior.

Por último, as “Considerações Finais”, que apresentam as sínteses formuladas a partir da análise.

Esperamos que este trabalho venha contribuir significativamente para o campo da Educação, de forma que a Educação Inclusiva, representada por políticas educacionais, possa sair do papel e se efetivar no cotidiano escolar.

CAPÍTULO I

DA DIALÉTICA EXCLUSÃO/INCLUSÃO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Antes de abordarmos o processo de inclusão propriamente dito, faz-se necessário pensar no processo de exclusão, que carrega consigo uma complexidade e uma contradição, que acaba se transmutando em inclusão social; o que se tem, então, é a dialética “exclusão/inclusão”.

(...) a qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa). A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2002, p. 8)

Todo indivíduo pertence a uma realidade sócio-histórica, ele faz parte de uma dada sociedade, mas nem sempre a posição que ocupa proporciona condições de vida suficientes para uma sobrevivência digna. Por isso, pode-se falar em uma “inserção social perversa”, pois ao mesmo tempo que pertence a determinado grupo, o sujeito é excluído dele. Sawaia (2002, p. 9) completa:

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, *ele é produto do funcionamento do sistema*².

² Grifo do autor.

Por isso, a dialética exclusão/inclusão é um processo sócio-histórico presente em todas as esferas da vida social, ocorrendo no meio dos grupos sociais, no próprio processo de socialização, mas que é vivido pelo sujeito como necessidade do eu, como sentimentos, significações e ações.

Esse aspecto também será abordado por Angelucci (2006, pp. 192-193), afirmando que numa sociedade neoliberal, os homens vivem numa constante competição, havendo os bem sucedidos, que ocupam as melhores oportunidades de trabalho, enquanto a uma maioria fica reservado o fracasso, o desemprego, sendo muitas vezes considerados desnecessários, restando-lhes a exclusão. Entretanto, mesmo considerados excluídos, não deixam de fazer parte de uma sociedade, ou seja, estão incluídos. Baseada nessa ótica de que há um grupo excluído e que precisa ser incluído, a “Inclusão” acabou se tornando uma política pública.

É neste jogo que o homem se encontra; dito excluído da sociedade, é objeto de **projetos de “inclusão social”** que, na verdade, só fazem encobrir a realidade de que é absolutamente necessário que ele se sinta sempre do lado de fora, mas com toda a possibilidade de “entrar” e “fazer parte” da sociedade, desde que tenha competência para tanto. Jogo que tem por objetivo que o homem continue, como sempre, incluído na lógica do sistema social, só que em um lugar que permita que o estado de coisas não se altere significativamente. (ANGELUCCI, 2006, pp. 192-193).

Muito mais perversa, as políticas públicas de inclusão propõem como objetivo a inserção do sujeito no meio social (como se ele já não fizesse parte), dando possibilidades para essa inserção, mas que na verdade apenas reafirmam a situação de exclusão, já que para ser inserido, primeiramente, precisa-se estar excluído.

Desse ponto de vista, a Inclusão é perversa. É inclusão, mas não deixa de ser exclusão. Ao se apontar que um indivíduo precisa ser inserido na sociedade, na escola, automaticamente se está dizendo que ele faz parte de um grupo excluído. De uma forma sutil, quando se diz que o sujeito precisa ser incluído, nada mais é do que uma forma de discriminação e preconceito. Angelucci (2006, p. 193) completa:

É isto o que a expressão “sociedade inclusiva” obscurece: o fato incontestável de que socialmente todos estamos incluídos, mesmo que *aparentemente* excluídos. Querem fazer-nos acreditar que há os que se enquadram, que pertencem à sociedade, dela participam e nela se satisfazem; e aqueles que, supostamente do lado de fora, precisam ser incluídos através de operações pseudodemocráticas de resgate.

É uma sociedade de homens agindo como numa colméia de abelhas, na qual a rainha aponta quem será “operário” e quem será “soldado”, faz nada mais que classificar, selecionar, discriminar. Vê-se fortemente presente uma visão naturalizante do homem, “filho de peixe, peixinho é”, se nasceu numa família rica, rico será; se nasceu numa família pobre, pobre será.

Por outro lado, temos que acreditar que as políticas públicas sejam o primeiro passo para que se acabe com essa “aparente exclusão” e com essa “inclusão perversa”. Não podemos deixar de considerar que, de uma forma ou de outra, a sociedade reconhece que há homens que não estão excluídos, já que fazem parte de um meio social, mas que se encontram em “condições de exclusão”, ou seja, estão privados de seus direitos e deveres, de assumir sua posição de cidadão crítico, político e ético; e é nesse sentido que surgem as políticas públicas, para auxiliar nessa formação. Uma inclusão de fato democrática é aquela que tornará desnecessária a palavra “inclusão”.

Nesse contexto, quem vive essa dialética exclusão/inclusão? “Pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de ascender ao mercado de trabalho; etc.” (WANDERLEY, 2002, p. 17). A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, no artigo 3º, declara que os grupos excluídos são:

(...) os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os novos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação (...)

Carvalho (2000, p. 45) continua mostrando vários grupos de pessoas que se encontram às margens da sociedade, privados de bens e serviços públicos (alimentação, moradia, lazer, saúde, educação, entre outros).

(...) os meninos e meninas na rua, as crianças e adolescentes que trabalham, todos os que abandonam a escola precocemente, os que têm doenças crônicas, os deficientes, os encarcerados, as prostitutas, os analfabetos, os que vivem no campo, as populações nômades, as minorias lingüísticas, os negros, mulatos, os desempregados, as crianças, jovens e adultos oriundos das camadas populares, pobres ou miseráveis, com ou sem dificuldades de aprendizagem(...)

Wanderley (2002) afirma que os excluídos, além de sofrerem todo tipo de rejeição física, geográfica, material, ainda são privados de seus valores, apontando também para uma exclusão cultural. É o caso, por exemplo, de tribos indígenas que estão inseridas num espaço, mas não fazem parte de uma sociedade maior, já que não têm seus costumes reconhecidos pela maioria. Essas são as pessoas identificadas como excluídas, mesmo estando incluídas numa realidade sócio-histórica, e que poderão usufruir das ditas políticas públicas para a inclusão. Dentre elas, aquelas que são sujeitos da Educação Inclusiva.

Devido às condições sócio-históricas, um grupo de “excluídos” se formou e precisam ser “incluídos”. Para isso é que se promovem as políticas públicas e, no âmbito da educação, as políticas educacionais³. A partir das considerações apresentadas pela Conferência de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), entre outras, é que não só o Brasil, mas muitos países começaram a pensar numa Educação Inclusiva.

Não podemos esquecer que as próprias pessoas com deficiência tiveram sua participação nesse processo, como afirma Ferreira (2006, p.90):

(...) já desde os anos 1950 os próprios deficientes começaram a se organizar e participar dos debates relacionados a seus problemas. E embora se argumente que sob o discurso da integração as pessoas com deficiência ficaram limitadas a uma posição passiva, adaptativa, pode-se entender que esse movimento significou também a conquista de espaços por elas, não apenas na perspectiva de “se adequarem aos modelos e soluções preestabelecidos mas, fundamentalmente, no sentido de reivindicarem respostas claras e objetivas da sociedade as suas necessidades”.

De certa forma, desde a década de 1930 o Brasil vem desenvolvendo políticas educacionais de inclusão de milhões de brasileiros no sistema escolar e, no decorrer do tempo, começa a pensar na inclusão também de crianças e jovens com deficiência. Primeiro, através da instituição da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (década de 1930). Posteriormente, na década de 1980, uma preocupação não apenas com o acesso à escola, mas também com a permanência dos alunos nela. Na década de 1990, a preocupação continua

³ Entendemos por política educacional: “(...) é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, seqüencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo. (...) A política educacional é um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita. Ao contrário da educação, que ajuda a pensar tipos de homens e mulheres, a política educacional ajuda a fazer esses tipos, definindo a forma e o conteúdo do saber que vai ser passado de pessoa a pessoa para constituir e legitimar seu mundo, e visando, com isso, assegurar a sobrevivência de diversos tipos de sociedade. (...) é um processo complexo que não se esgota em programas de governo, mas está presente e atua na subjetividade humana” (MARTINS, 1994, PP. 8-11).

voltada para a expansão do atendimento, fazendo com que a maior parte dos alunos chegue ao final da escolarização básica, não se importando com a qualidade do ensino oferecido (ANGELUCCI, 2006).

Essas políticas contribuíram para algumas melhorias no sistema educacional brasileiro, mas, por outro lado, criaram um grupo de “excluídos potenciais”, já que tinham garantido o acesso e a permanência na escola, mas não seu sucesso (PATTO, 2000, p. 193).

Somente a partir da Conferência de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), é que se começou a pensar efetivamente na educação para pessoas com necessidades especiais, incluindo aí as pessoas com deficiência.

No Brasil, tais considerações poderão ser encontradas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96 (p. 28), não se referindo à Educação Inclusiva, mas ainda como “Educação Especial”, no Capítulo V:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 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 de ensino regular.

§ 3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Assim, podemos concluir que a legislação que rege a educação nacional não se posiciona claramente em relação à compreensão que se tem de “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”; acreditamos até pelo fato de não fazerem as distinções necessárias entre os Paradigmas da “Integração” e da “Inclusão”⁴.

Por um lado, traz contribuições para um processo de inclusão: a) o fato de transformar a educação especial em uma “modalidade de educação escolar”, apontando para um sistema único e complementar, e não mais como dois sistemas paralelos; b) que a educação escolar seja oferecida na “rede regular de ensino” e não em escolas especiais ou classes especiais (geralmente isoladas dentro de uma escola regular), que acabam por fortalecer a exclusão e a

⁴ A distinção entre os Paradigmas da “Integração” e da “Inclusão” será discutida ainda neste capítulo.

segregação; e ainda o oferecimento de serviços de apoio especializado para aqueles que necessitem para que suas necessidades sejam satisfeitas.

Por outro lado, a LDB 9.394/96 peca ao utilizar termos como “preferencialmente”, “portador” de necessidades especiais, “quando necessário”, que se opõem às suas contribuições, trazendo a idéia de que “se dá com uma mão, e se tira com a outra”.

Outros documentos como os “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (1999), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial” (2001), o “Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” (2006), o “Projeto Educar na Diversidade” (2006), entre outros, têm sido formulados para contribuir com a implementação de uma Educação Inclusiva.

Não cabe neste trabalho uma abordagem específica e detalhada das políticas educacionais para a efetivação de uma Educação Inclusiva, mas foi de fundamental importância as questões levantadas sobre o assunto.

Cabe-nos agora, darmos continuidade ao trabalho, explicitando o que compreendemos por Integração e Inclusão, bem como outras questões que se colocarem como relevantes.

Especificamente neste trabalho, abordaremos o processo dialético de exclusão/inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino fundamental. Para tanto, faremos um histórico da relação estabelecida entre a sociedade e as pessoas com deficiência, que originaram os paradigmas da Institucionalização, de Serviço e de Suporte, fortemente relacionados aos conceitos de Integração e Inclusão.

Pessotti (1984) propõe-se a fazer esse histórico, identificando quatro estágios: o pré-teológico, o teológico, a visão metafísica da deficiência e o científico. Aranha (2001) percorre um caminho parecido, apresentando os momentos históricos (Antiguidade, Idade Média, Século XVI etc.) e identificando os paradigmas que foram se originando da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Em ambos, o que se confirma é um quadro de exclusão e segregação.

É importante salientar que essas formas de relação são frutos de cada tempo histórico e têm se modificado no decorrer do tempo, “tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva” (ARANHA, 2001, p. 160).

Na Antiguidade, uma das práticas existentes era a da eliminação, ou seja, o extermínio, pois a pessoa com deficiência não era considerada como um ser humano. Aranha (2001) mostra os exemplos de Esparta, na qual “os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados”, e de Roma, que crianças deformadas e indesejadas eram descartadas “em esgotos localizados, ironicamente no lado externo do Templo da Piedade”.

Com o advento do Cristianismo, todos passam a ser “filhos de Deus”, portanto, merecedores da caridade humana; entre eles, incluem-se as pessoas com deficiência. Mas essa prática variava de grupo a grupo: alguns os matavam, outros advogavam a convivência amigável, outras os puniam por considerarem a deficiência uma possessão demoníaca; ou seja, “concebiam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca” (ARANHA, 2001, p. 160).

No século XVI, com a Revolução Burguesa, novas idéias vão surgindo, dando abertura a uma nova forma de produção, o capitalismo mercantil. Quanto à deficiência, “começaram a surgir novas idéias quanto à organicidade de sua natureza, produto de infortúnios naturais, [passando a ser tratada através da] alquimia, da magia e da astrologia, métodos da incipiente medicina” (ARANHA, 2001, p. 161). Nesse período surge o primeiro hospital psiquiátrico, como prisão, por objetivar o confinamento de pessoas com deficiência e não necessariamente seu tratamento.

No século XVII, uma nova organização sócio-econômica se consolida, o do capitalismo comercial, que trazia em seu bojo “a concepção de que os indivíduos não são essencialmente iguais e que se havia que respeitar as diferenças”, contribuindo para a legitimação das desigualdades sociais, a prática de dominação de classe e dos privilégios. Esse período caracteriza-se por iniciativas de institucionalização total, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino para as pessoas com deficiência. Aqui encontramos “o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade-deficiência: o Paradigma da Institucionalização” (ARANHA, 2001, p. 163).

Com o discurso de “favorecer a recuperação das pessoas para a vida em sociedade”, as instituições totais retiravam as pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e as mantinham em instituições fechadas, segregadas, cumprindo justamente o inverso de sua finalidade primeira, afastando significativamente o indivíduo da sociedade.

Considerada extremamente negativa, um movimento de desinstitucionalização baseado na ideologia da normalização ganhou força, sendo apoiado por diferentes grupos e os

mais diversos interesses. Esse movimento será decisivo na reformulação das práticas no trato com a pessoa com deficiência.

(...) o **interesse do sistema**, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação; assim, interessava para o sistema político-econômico o discurso da autonomia e da produtividade; tinha-se, por outro lado, o **processo geral de reflexão e de crítica** (sobre direitos humanos e mais especificamente sobre o direito das minorias, sobre a liberdade sexual, os sistemas de organização político-econômica e seus efeitos na construção das sociedades e da subjetividade humana), que no momento permeava a vida nas sociedades ocidentais; somando-se a estes, tinha-se ainda a crescente manifestação de duras **críticas, por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais**⁵, ao paradigma da institucionalização (ARANHA, 2001, p. 165).

Pensar em desinstitucionalização não significava necessariamente o afastamento da pessoa com deficiência da instituição, pelo contrário, propunha que essas pessoas fossem colocadas “num sistema, o mais próximo possível, do que fosse o estilo de vida normal numa comunidade” (ARANHA, 2001, p. 161).

Aranha (2001, p. 166), citando Braddock (1977, p. 04), conceitua normalização como “uma ideologia – um conjunto de idéias que refletem as necessidades e aspirações de indivíduos extraordinários na sociedade”, apontando para “a existência de uma condição ‘normal’, representada pelo maior percentual de pessoas na curva da normalidade e uma condição de ‘desvio’, representada por pequenos percentuais de pessoas, na mesma curva”. E continua:

(...) o local típico de residência é o lar privado do indivíduo; o modelo educacional normal (típico) é a educação convencional, numa sala de aula comum; o modelo típico de emprego é o competitivo, para o auto-sustento. Em contraste marcante com tais arranjos – na extremidade anormal do continuum de serviços – têm se congregado as instituições totais, o ensino segregado e a não participação no mercado de trabalho. (BRADDOCK, 1977, p. 4, citada por ARANHA, 2001, p. 166).

À base das concepções de desvio e de normalidade, um novo paradigma foi se configurando gradativamente: o Paradigma de Serviços, “que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os

⁵ Grifos da autora.

padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível” (ARANHA, 2001, p. 168). Com esse novo paradigma, surge também o conceito de integração.

Ao se afastar do paradigma da institucionalização (não mais interessava sustentar uma massa cada vez maior de pessoas, como ônus público, em ambientes segregados; interessava desenvolver meios para que estes pudessem retornar ao sistema produtivo), criou-se o conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o “direito” e a necessidade das pessoas com deficiência serem “trabalhadas” para se encaminhar o mais proximamente possível para os níveis da normalidade, representada pela normalidade estatística e funcional.

Continua a autora:

Assim, integrar, significava, sim, **localizar no sujeito o alvo da mudança**, embora para tanto se tomasse como necessário mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem **“modificá-los”** para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível. (ARANHA, 2001, p. 169)

É importante salientar que no Paradigma de Serviços, intimamente relacionado ao conceito de Integração, cabe ao sujeito transformar-se para se aproximar o máximo possível de um padrão de “normalidade” para viver em sociedade; esta não teria nenhuma responsabilidade em se transformar, em se modificar para atender à pessoa com deficiência. A ênfase é toda colocada no sujeito.

Nesse período, surgem as avaliações, ou como denominado por Aranha (2001), o modelo de atenção, que se refere à avaliação por profissionais do que precisa ser modificado no sujeito; sua intervenção através do fornecimento de atendimentos formais e sistematizados e, por último, o encaminhamento e/ou re-encaminhamento para a vida na comunidade, quando consideradas aptas.

Por incentivo do Paradigma de Serviço, há o surgimento de classes especiais e de escolas especiais, que objetivavam a normalização das pessoas com deficiência.

Esse paradigma contribuiu para que uma nova forma de relação se estabelecesse entre sociedade e pessoas com deficiência. Por outro lado, não deixou de ser excludente, já que dificilmente a pessoa com deficiência atingiria padrões de normalidade próximo das pessoas que não possuísssem qualquer tipo de deficiência, inclusive no que se refere à aparência, já que

algumas deficiências possuem características próprias e que são visíveis, impossíveis de serem transformadas, que se tornam fontes para a estigmatização.

Tais características muitas vezes acabam por fortalecer a segregação, acarretando uma desvalorização da pessoa como ser humano e ser social. Estudos mostram (ARANHA, 1995; OMOTE, 1995) a deficiência como uma condição social, construída socialmente.

Aranha (1995, p. 170) afirma ser a deficiência uma “condição social caracterizada pela limitação ou impedimento da participação da pessoa diferente nas diferentes instâncias do debate de idéias e de tomada de decisões na sociedade”, e, ainda, que o processo de desqualificação da pessoa com deficiência se dá pelo fato de que “no sistema capitalista, (ela se torna) um peso à sociedade, quando não produz e não contribui com o aumento do capital”.

Essa reflexão nos permite afirmar que a pessoa com deficiência é um cidadão como qualquer outro e possui os mesmos direitos. A partir dessa visão origina-se o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte.

Este tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem o direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. (...) Foi nesta busca que se buscou a disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade. Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) (ARANHA, 2001, p. 170).

O Paradigma de Suporte está intimamente relacionado ao conceito de inclusão social, “processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado” (ARANHA, 2001, p. 171).

Além de estabelecer uma nova forma de relação entre sociedade e pessoa com deficiência, diferencia-se este do Paradigma de Serviço/Integração por propor que as transformações devam ocorrer em ambos os lados: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. Como diria Werneck (1997), a inclusão é uma via de mão dupla, na qual o sujeito com deficiência precisa se modificar para adequar-se ao mundo social, mas a sociedade, por sua vez, precisa criar as “condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais” (ARANHA, 2001).

Assim, a inclusão social não é específica das pessoas com deficiência, mas atinge toda a população, com suas diferenças, que sofrem a exclusão social.

Vale a pena fazermos mais algumas observações sobre a Integração e a Inclusão. Alguns autores utilizam-se das terminologias Integração e Inclusão, ora com o mesmo significado, ora distinguindo-as (MANTOAN, 1997; WERNECK, 1997). Neste trabalho, optamos pela distinção entre ambos, pois como já apresentado anteriormente, cada conceito é específico de um determinado momento histórico e determina as formas de relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência.

Sassaki (1998, p. 9) vem confirmar o exposto anteriormente, afirmando que a prática de integração “baseou-se no modelo médico da deficiência, segundo o qual tínhamos que modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo e ambiental)”. Afirma que o movimento de integração busca inserir na sociedade pessoas com deficiência, desde que estas apresentem condições para se adequar aos moldes da cultura vigente, sendo um esforço exclusivamente próprio. Especificamente na escola, sua inserção dar-se-á por sua capacidade em superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais (SASSAKI, 1997).

Essa prática, visivelmente presente na Educação Especial, oferecida por escolas e classes especiais (estas geralmente presentes nas escolas regulares), só tem contribuído para um quadro de segregação e exclusão. Para Marques (1997, p. 20), a Educação Especial, apropriando-se das práticas desenvolvidas em instituições (proteger e preparar a pessoa com deficiência para ser reintegrada à sociedade), acabou por institucionalizar:

(...) a deficiência através das escolas e classes especiais, contribuindo para que os portadores de deficiência sejam facilmente identificados e se mantenham afastados do convívio com as demais pessoas, quer na escola, quer na rua ou no trabalho. A criança e a manutenção dessa estrutura paralela têm como objetivo maior beneficiar mais a sociedade do que o próprio deficiente, uma vez que mantém a grande maioria deles afastada do processo de interação social.

Bueno (1997, p. 57) afirma que a educação especial assume um duplo papel de complementaridade da educação regular. Por um lado, atende “à democratização do ensino, na medida em que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino” e por outro, “responde ao processo de segregação da criança “diferente”, legitimando a ação seletiva da escola regular”. Igualmente, Fortunato (1997) também compartilha dessa visão da educação especial como complementar à educação regular, que cumpre uma função de democratização do ensino, mas também a de manter a segregação de pessoas com deficiência.

Muitas críticas foram feitas ao Paradigma da Integração, já que este “nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, espaços físicos, de objetos e de práticas sociais” (SASSAKI, 1997, p. 35), culminando no movimento pela inclusão social.

Saint-Laurent (1997, p. 68), citando vários autores (BATEMAN, 1923; BEAN et. al., 1991; KAUFFMAN, 1994, LOVITT, 1989; VOLTZ e ELLIOT, 1990), afirma que o movimento de inclusão ganha força devido à grande insatisfação em relação à Educação Especial: “1) difícil identificação dos alunos em dificuldades; 2) efeito estigmatizante pelo fato de separar os alunos para atendimento especial; 3) falta de rigor na avaliação e nos métodos pedagógicos; 4) perda de tempo do ensino em classe comum; 5) falta de coordenação entre os colaboradores”.

Para Sasaki (1997, p. 41), a inclusão social é:

(...) o processo pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades⁶ para todos.

Nesse paradigma, a sociedade tem papel fundamental na inclusão das pessoas com deficiência, pois cabe a ela se modificar, se transformar (e não somente às pessoas com deficiência) para atender às necessidades de uma comunidade diversificada de pessoas.

Marques (1997, pp. 21-22) afirma que a inclusão precisa ocorrer em três níveis: no social, “faz-se necessário que os deficientes tenham acesso aos bens sociais, tais como a educação, a saúde, o trabalho e o lazer; [no político], é preciso que possam, da mesma forma, participar efetivamente dos centros decisórios [e no cultural], é preciso que os deficientes se façam membros reais da cultura, afetando esta e sendo afetados por ela”.

No nível social, a Educação Inclusiva tem sido uma das discussões mais fervorosas. Stainback e Stainback (1999, p. 21) afirmam que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são

⁶ Para mais informações, ver o documento sobre “Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” (1996), escrito inclusive, com a colaboração de Romeu Kazumi Sassaki.

satisfeitas”. Continuam afirmando os princípios da educação inclusiva baseado nos benefícios que este proporciona para os alunos, para o professor e para a sociedade.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, como os conseqüentes resultados de melhoria da paz social. (Stainback e Stainback, 1999, p. 21).

Mantoan (1997, pp. 8-9) afirma que a inclusão vem ao encontro de uma concepção de educação para todos e de um ensino especializado para o aluno, mas:

(...) não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem.

Essa citação vem contribuir para esclarecer nossa afirmação anterior de que a inclusão é muito mais que a inserção de pessoas com deficiência nos meios sociais ou a simples adequação de recursos materiais; corresponde a uma mudança de paradigma, de mentalidade, de atitude diante de si e do outro. Forest e Pearpoint (1997, p. 138) completam:

Inclusão NÃO trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com nossa moralidade.

Não é à toa que as Nações Unidas apontam como fatores perturbadores do processo de inclusão, “a ignorância, a negligência, a superstição e o medo” (WERNECK, 1997, p. 44); ou seja, um pensamento do tipo “Não sabemos e não queremos saber. Acreditamos em qualquer coisa que nos é dito. E temos medo do desconhecido”.

Outra questão que gera muita polêmica acerca da Educação Inclusiva refere-se à questão da Inclusão Total ou Parcial. Mantoan (2003) e Werneck (1999) são educadoras e pesquisadoras que defendem que todas as crianças, independente do tipo e grau de

deficiência, devem ser incluídas nas classes comuns; e que, para tanto, a escola não precisa ser anteriormente preparada, mas irá se organizando no próprio processo de inclusão.

Por outro lado, Schwartzman (1997) propõe que a inclusão seja discutida caso a caso, já que pessoas com deficiências com um grau de comprometimento de severo a profundo, possuem menos condições de freqüentarem escolas regulares, por necessitarem de adaptações mais complexas e individualizadas.

Saint-Laurent (1997), citando outros autores (OSBORNE e DIMATTIA, 1994; KAUFFMAN, 1994), afirma que “é necessário evitar o perigo de forçar a inclusão total de todos os alunos, de não levar em conta os serviços necessários ou de priorizar algumas categorias de alunos” (p. 72), devido ao fato de que muitos professores não são capazes de responder às necessidades de todos os alunos, necessitando, portanto, de constante apoio.

Fortunato (1997, p. 136) defende que a maioria das crianças com deficiência é capaz de aprender em escolas regulares, desde que sejam disponibilizados os recursos necessários; “com exceção daqueles que são altamente comprometidos física e/ou mentalmente e, portanto, necessitam de um outro tipo de atendimento que não o escolar”.

Acreditamos que muito mais importante que defender uma Inclusão Total ou uma Inclusão Parcial, é dar ouvidos ao que as crianças com deficiência querem, onde se sentem bem, onde têm suas necessidades mais bem atendidas; pois, como apresentado anteriormente, a dialética exclusão/integração pode nos levar a uma “falsa inclusão”. Nesse sentido:

(...) incluir não é sempre positivo. Ser diferente pode ser bom, mas também pode não ser; depende de como essa diferença vai ser encarada em determinado contexto histórico. Ser, ainda, incluído com alguém pertencente a um grupo pode ser positivo, mas pode ser o principal motivo de exclusão. (BARBOSA, 2006, p. 46)

Na Educação Inclusiva, como afirma Mantoan (1997, p. 7), a Educação Especial assume um novo papel:

(...) adquirirá uma nova significação, designando uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas uma educação especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

A Educação Inclusiva, mais do que nunca, é processo em desenvolvimento e vem se tornando cada vez mais presente nas escolas brasileiras. Muitos sucessos se têm atingido. Muitas dificuldades existem e hão de surgir e de ser superadas. Mas a mudança de postura e o comprometimento são chaves fundamentais para sua efetiva implantação no sistema regular de ensino, no Brasil e no mundo todo.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NUMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Esta pesquisa baseia-se no referencial teórico proposto por Ciampa (2001), que define identidade como metamorfose. Para uma maior compreensão do processo de construção da identidade, os pressupostos da Psicologia Sócio-histórica nos são fundamentais.

A Psicologia Sócio-histórica trabalha com categorias que permitem a apreensão da totalidade do homem, uno e múltiplo, singular e plural, individual e social; tendo Vigotski⁷ como um dos seus principais representantes.

Vigotski (1896-1934) produz sua obra no momento em que a Psicologia estava se consolidando como ciência autônoma, já que seu reconhecimento veio somente em 1879, com o laboratório fundado por Wundt, na Alemanha. Nesse período havia grandes divergências entre correntes psicológicas, que acabavam por dicotomizar o homem, ora enfatizando seus aspectos objetivos, ora seus aspectos subjetivos.

A superação dessa dicotomia se dá com a proposta de Vigotski, de uma psicologia capaz de explicar a formação das funções psicológicas superiores e o papel decisivo da cultura nesse processo. Essa nova psicologia ficou conhecida como “Psicologia Histórico-cultural⁸”.

(...) Vigotski pensou uma nova psicologia que buscava refletir o indivíduo em sua totalidade, articular dialeticamente os aspectos externos com os internos e considerar a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. A sua preocupação maior foi encontrar formas de estudar o homem como unidade corpo/mente, ser biológico e

⁷ Há uma divergência entre o uso correto da grafia sobre o nome desse autor. Neste trabalho utilizaremos a grafia Vigotski, sendo que outras grafias serão utilizadas de acordo com a forma como é citado por outros autores.

⁸ Especificamente neste trabalho utilizaremos a nomenclatura Psicologia Sócio-histórica por ser a terminologia adotada pelo grupo de pesquisadores da PUC/SP.

ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. (FREITAS, 2002, p. 22).

Compreender a Psicologia Sócio-histórica faz-se necessário para que possamos compreender como a identidade se constitui no processo de formação humana e, portanto, compreender a “gênese social do individual”, ou seja, entender o singular a partir do social.

Em sua teoria, Vigotski dá muita ênfase ao papel do social na constituição do ser humano. Ele fala da historicidade.

Pino (2002) apresenta dois significados distintos do que Vigotski entende por história, mas que se complementam, sendo um geral e outro restrito. Diz ele: “Em termos gerais, história significa uma abordagem dialética geral das coisas, no sentido de que cada coisa tem sua própria história, como quando falamos de ‘história natural’ para nos referirmos à ciência da natureza” (PINO, 2002, p. 34). Ao tomar a história como “visão dialética da natureza”, Vigotski adota a concepção de Marx, o chamado “materialismo dialético”, que propõe uma concepção da realidade como “totalidade concreta”, que não é pronta e acabada, mas que tanto o todo como cada uma das suas partes “concretizam-se em um processo de gênese e desenvolvimento”. (KOSIK, 1976, p. 50, apud PINO, 2002, p. 34).

Essa totalidade concreta constitui-se de dois níveis, ambos concretos, o ontológico e o dialético, na qual a realidade é “em si” e “para si”, ou seja, a realidade existindo independentemente do homem, ao mesmo tempo em que é para o homem. Aqui atingimos a dimensão histórica da natureza, pois “adquire existência para o homem que, ao agir sobre ela e transformá-la, integra-a na sua própria história (...), portanto, é o homem – ao mesmo tempo natureza e história dessa natureza – quem confere a esta sua dimensão histórica”. (PINO, 2002, p. 35).

Isso nos permite falar do sentido restrito de história, entendida como “história do homem”, que se configura como o próprio materialismo histórico, já que desde que o homem existe, “história da natureza e história do homem são inseparáveis, pois esta confere àquela um sentido histórico”. (PINO, 2002, p. 35).

A partir dessa noção de historicidade, verifica-se que a psicologia Sócio-histórica atribui ao homem um papel decisivo na produção de sua história e da história da natureza. O homem não é mais aquele ser passivo e abstrato, que nasce pronto e acabado; pelo contrário, é um ser em permanente movimento, “complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e de agir” (TULESKI, 2002, p. 65). E ainda:

A idéia do sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 224)

Ao estudar o homem, buscamos a gênese social do individual, considerando os processos sociais não como externos ao indivíduo, mas como processos implicados num sistema complexo, no qual o indivíduo é constituinte e constituído.

(...) a constituição social do indivíduo é um processo diferenciado, em que as conseqüências para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que as formam dependem dos diferentes modos que adquirem as relações entre o indivíduo e o social, dentro das quais ambos os momentos têm um caráter ativo, isto é, cada momento se configura de formas muito diversas ante a ação do outro, processo que acompanha tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento individual. (GONZÁLEZ REY, 2005a, pp.202-203)

Nas relações que vai estabelecendo com outros homens e com a natureza, o sujeito vai constituindo sua identidade, criando e transformando a história da natureza, e também a sua própria história.

Essa relação entre o homem e a natureza não é neutra. Ela é sempre mediada. A idéia de mediação é baseada em Marx, para quem o desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho, que se dá entre o indivíduo e a natureza, pois o homem ao modificar a natureza, também é modificado (PINO, 2002).

Severino (2002, p. 44) afirma que o significado básico da mediação é “(...) ser instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí, o conceito designará um elemento que viabiliza a relação de outro e que, embora seja distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude”.

Estendendo esse conceito para a psicologia, encontramos em Vigotski o conceito de instrumentos simbólicos que passam a ser considerados instrumentos psicológicos – o signo⁹.

A diferença entre os instrumentos, tal como proposto por Marx, e instrumentos psicológicos, proposto por Vigotski, é que o primeiro orienta o indivíduo para uma atividade

⁹ O signo “seria tudo aquilo que possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo; é o elemento que integra as funções psíquicas superiores” (AGUIAR, 2001, p. 101).

externa, é a ação do homem sobre o objeto; enquanto o instrumento psicológico (ou simbólico) é um meio da atividade interna para o controle do próprio indivíduo.

(...) A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influencia humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VIGOTSKI, 1998, pp. 72-73).

Os signos são responsáveis pelo desenvolvimento psicológico do homem, sendo que no início temos a predominância das funções psicológicas elementares, de origem biológica, na qual o sujeito mantém uma relação de estímulo-resposta (E – R) com o ambiente. Posteriormente, com o uso dos signos, o sujeito adquire as funções psicológicas superiores (linguagem, pensamento etc.), de origem sócio-cultural, ou seja, a relação homem/natureza é mediada pela utilização de signos, que agem sobre o homem e não sobre a natureza. É importante destacar que os processos mentais elementares não se perdem, mas constituem a base para o desenvolvimento mental superior.

Para Vigotski, o sujeito se desenvolve na e pelas interações que estabelece com o meio social (sempre mediado pela cultura). A partir das interações com o outro e com as práticas sociais, a criança incorpora ativamente os comportamentos socialmente aceitos. Essa incorporação é denominada por Vigotski de internalização, que corresponde à reconstrução interna das funções psicológicas que emergem da ação entre sujeitos; ou ainda, como “reconstrução interna de uma operação externa” (1998, p. 74). O processo de internalização passa por algumas transformações:

a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.* b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento*¹⁰. (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

¹⁰ Grifo do autor.

Vigotski aponta a linguagem como principal instrumento simbólico de mediação da relação homem/mundo, por permitir não apenas a comunicação entre os homens, mas também o estabelecimento de significados compartilhados, que garantem um salto qualitativo na passagem do estado de “natureza humana” para o de “condição humana”.

O processo de internalização do mundo histórico, social e cultural influi diretamente no processo de formação, conservação e transformação da identidade. O processo de internalização do mundo objetivo (normas, valores, papéis sociais etc.) se dá mediante as interações que o indivíduo estabelece com a natureza e com outras pessoas, que lhe permite a constituição de uma identidade própria, una e múltipla, social e individual, ao mesmo tempo em que carrega algo que lhe é próprio e algo que é social.

Segundo Ciampa (2001), a interiorização do mundo real não é unilateral e mecânica, como uma hierarquia, como algo que já vem pronto e acabado. Pelo contrário, consiste num movimento dialético entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada; ou seja, na constituição da identidade, tanto o social, quanto o individual, se articulam para a formação da identidade do sujeito.

Assim, o processo de interiorização não é algo mecânico. Quando interiorizamos algo, não o interiorizamos da maneira tal como o encontramos, mas de forma significada, que assume um “sentido” próprio para cada pessoa. O sujeito internaliza o que é externo, que se integra com o que já havia em sua consciência. Cada sujeito significa o mundo a partir de dentro, a partir da própria subjetividade.

(...) uma idéia é central para a construção do sujeito, a idéia de que o **sujeito é um sujeito constituído subjetivamente** (grifo nosso), é um sujeito subjetivado com capacidade de subjetivação de sua experiência, na qual não se dilui em nenhum dos sistemas que participam de seu desenvolvimento. (...) o resgate da idéia do sujeito não passa pela idéia de controle deste sujeito sobre o mundo, mas pela idéia de sua capacidade de opção, de ruptura e de ação criativa, ou seja, pela idéia de que sua ação atual e seus efeitos são constituintes de sua própria subjetividade, e não causas que aparecem como elementos externos da ação. (GONZÁLEZ REY, 2005a , p.224)

Duas categorias da Psicologia Sócio-histórica são fundamentais para compreender o processo de constituição da identidade, são elas: os significados e os sentidos. Aguiar (2006) afirma que ambas as categorias não podem ser estudadas isoladamente, já que é na articulação

de ambas que se pode apreender a totalidade do sujeito. Vamos apresentá-las separadamente, apenas como forma didática para uma maior compreensão.

Apoiada em Vigotski, Aguiar (2002, p. 14) afirma que o “significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito”. E ressalta: “o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural”.

O significado é uma produção histórica e social, permitindo a comunicação e a socialização de experiências, já que se refere ao que é estável, a conteúdos institucionalizados, fixos. Por exemplo, quando se fala em “cadeira”. O significado de cadeira é uma generalização, já que todos sabem o que é uma cadeira, mesmo havendo diversas formas, tamanhos, cores, etc.

Enquanto o significado se refere ao que é mais estável, o sentido é uma formação dinâmica, fluida, complexa: “é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 464).

Aguiar (2006, p. 15), citando Namura (2003), afirma que “o sentido da palavra é inesgotável porque é contextualização em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo”.

O sentido articula o significado da palavra com aquilo que ela significa para o sujeito, com aquilo que ela se torna para ele. Uma cadeira pode significar qualquer cadeira. Mas o sentido está justamente no que aquela cadeira significa para o sujeito, por exemplo, quando se sentou nela, ela se quebrou e ele caiu. Era a cadeira de balanço na qual sua avó o fazia dormir. A palavra assume assim, sentidos diferentes de acordo com a situação.

Os significados e sentidos produzidos e interiorizados pelo sujeito nas relações que estabelece com outras pessoas, consigo mesmo e com o mundo, serão constituintes de sua “identidade pessoal”.

González Rey (2005a, p. 230), ao referir-se a Touraine, em sua exposição sobre o desenvolvimento do sujeito, atribui-lhe a função de produtor de “sentidos como condição de sua identidade”, e completa:

(...) ao falar da identidade, a assumimos como o sentido de reconhecimento que o sujeito experimenta no curso irregular e contraditório de suas próprias ações. A

identidade não é uma formação intrapsíquica, é um sentido que aparece de forma simultânea nas configurações subjetivas do sujeito e nas emoções e significados produzidos pela delimitação social de seu espaço de ações e relações. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 230).

Assim, o processo de constituição da identidade está intimamente relacionado ao processo de produção de sentidos, já que estes são expressos por aquele, primeiro no nível subjetivo (individual) e posteriormente no nível objetivo (social). Estudar a identidade é estudar os significados e os sentidos que o sujeito constrói em suas relações.

Essas relações vão se tornando cada vez mais complexas, já que o sujeito amplia seus espaços sociais e suas estratégias de ação pessoal. Assim, o sujeito passa por momentos de conflito com sua identidade, já que precisa criar formas alternativas de operar com a realidade, também cada vez mais complexa.

A necessidade de construir de forma permanente novas alternativas entra em conflito com sua identidade, pois essas alternativas em certas ocasiões rompem completamente sua localização tempo-espacial, o que está ligado ao distanciamento de sistema de sentido histórico enraizados em sua identidade social e pessoal (...) o sujeito representa uma opção criativa, geradora de sentidos, que define novos espaços de integração pessoal (...) (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 239).

Vigotski (1998) afirma que ao nascer a criança possui as funções elementares (naturais), relacionadas diretamente com o reflexo. Suas ações de início são reflexas. Sua preocupação está voltada para a diferenciação de si mesma e dos objetos do ambiente físico. Suas manifestações são meramente corpóreas, referindo-se ao primeiro período após o nascimento, já que a criança ainda é reflexo e não transformou ainda as funções elementares (naturais) em funções superiores (culturais).

A partir do momento em que as ações da criança passam a ser significadas por outros, principalmente pela mãe, passa a realizar suas primeiras interiorizações, utilizando-se de instrumentos (ainda muito simples e precários) para atingir determinados objetivos; por exemplo, ao nascer, o “choro” é o único instrumento do qual o bebê dispõe para manifestar um estado de desequilíbrio, sem ainda saber distinguir o quê. Quando a mãe ouve o “choro” da criança e troca a fralda, ou dá o alimento, a mãe passa a significar o choro. Com o tempo, a criança “aprende” que o choro é o instrumento de que dispõe para suprir suas necessidades (fralda limpa, alimento etc.) e o interioriza, utilizando-o em outras situações. Tal

aprendizagem é que irá possibilitar o desenvolvimento da criança, que sucessivamente vai descobrindo outros instrumentos que permitem uma melhor satisfação de suas necessidades.

Nesse período, a criança liga-se a algumas expectativas concretas de comportamento e de ações singulares, ou seja, suas ações são dirigidas especificamente para a dimensão do prazer/desprazer, para a satisfação de necessidades básicas; não transformou ainda as funções elementares em funções superiores; portanto, ainda não participa de um mundo simbólico.

Nesse momento, vemos uma identidade marcada principalmente por traços físicos e pelo nome que é atribuído à criança. Alguns traços psicológicos podem ser observados, quando a mãe comenta: “ele é calminho, quase não chora”, ou, “ele é muito agitado, se mexe a noite toda, chora muito”. Mesmo essas predicções podem ocorrer pelas interações que estabelece: o bebê que tem a presença constante da mãe, está sempre limpo, tem horário certo para a alimentação, ou se é um bebê que tem uma mãe ausente, não está sempre limpo etc. Dependendo das interações, teremos diferentes tipos de comportamento e de condições determinantes para a constituição da identidade e dos personagens que o sujeito assumirá.

Como dito anteriormente, o processo de constituição da identidade ocorre a partir das interações que o sujeito estabelece consigo e, principalmente, com os outros e com o mundo. Berger e Luckmann (1985) distinguem dois tipos de socialização: a primária e a secundária. Na “socialização primária” a criança passa a interagir com outras pessoas que lhe são significativas: primeiro a mãe, passando a outros familiares mais próximos (pais, irmãos, avós, tios, primos etc.).

A família tem papel fundamental nesse processo de socialização, já que é responsável pela sobrevivência física e psíquica da criança, momento este em que ocorrem as primeiras aprendizagens (de valores, costumes, da linguagem). A família é responsável ainda por encaminhar a criança no seu processo de constituição da identidade.

Na “socialização secundária” (BERGER e LUCKMANN, 1985), a criança vai ampliando seus ambientes sociais e, com isso, novas socializações vão ocorrendo, tornando-se cada vez mais complexas, com diferentes grupos sociais, em diferentes instituições, adquirindo novos outros significativos. Ela caminha no sentido de se libertar da identidade de portador de papéis sociais, para uma maior individualização, para assumir uma “identidade do eu”.

Nesse momento, a escola passa a ter papel fundamental na constituição da identidade pessoal da criança, pois amplia seu universo, permitindo-lhe entrar em contato com outros significativos, permitindo inclusive seu desenvolvimento por meio da aprendizagem¹¹.

(...) Desse modo, podemos entender a escola como uma instituição educativa e formativa essencial no processo de construção do “eu”, pois é considerada não apenas como um importante contexto de socialização, mas, também, como uma instituição social que tem como função social básica transmitir os conhecimentos sistematizados, os valores e as crenças sociais da cultura para preparar os jovens para sua incorporação na sociedade, sejam como cidadãos sejam como profissionais. Explicando melhor: ao ter como função transmitir conhecimentos e valores socialmente valorizados e a ensinar habilidades e estratégias cognitivas necessárias à sobrevivência física e psíquica, a escola possibilita aos alunos a se apropriarem da sua cultura socialmente elaborada e a se constituírem como indivíduos com um modo de ser singular e social. (CARVALHO, 2006, p. 25-26)

Vale aqui uma citação de Fortes (2006), que faz uma crítica relevante sobre o que Berger e Luckmann propõem sobre a socialização primária:

Concordamos com Berger e Luckmann quando afirmam que na socialização primária não há problema de identificação, que a criança não interioriza o mundo dos outros que são significativos para ela como sendo um dos muitos mundos possíveis, interioriza-o como sendo o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo a que foi exposta. No entanto, para nós que vemos na categoria subjectividade um elemento fundamental na constituição da identidade do indivíduo não devemos aceitar de ânimo leve a posição deles, segundo a qual na socialização primária não há escolha dos outros significativos. Isso porque, se de facto a criança não escolhe os adultos como outros significativos (pai, mãe, até mesmo um outro adulto cuidador qualquer), esses outros significativos aparecem na vida dela, mas ela tem o poder de escolha sobre outras coisas (por exemplo, brinquedo, a assunção dos papéis nos jogos livres e posteriormente nos jogos com regras; e que força tem isso no desenvolvimento do psiquismo da criança!), pois os outros significativos que participam da configuração subjectiva da criança não são necessariamente somente o ser humano adulto, mas um conjunto de outras determinações. Ademais, a socialização como processo descontínuo de construção individual e colectiva de condutas sociais inclui, desde o início, tanto aspectos cognitivos (que representam a estrutura da conduta e se traduz em regras), como aspectos afectivos (que se exprimem em valores) e aspectos expressivos (que se simbolizam em signos); enfim, ela é toda uma emersão no mundo vivido e não necessariamente o mundo dos adultos. Só que esse poder de escolha da criança é muito limitado porque ela não consegue, de início, e no pleno sentido, se apropriar das determinações que a constituem. E quando ela ganhará essa autonomia relativa para escolha mais acentuada, entendendo escolha autônoma aquela que ela faz de modo a apropriar o mais possível das determinações que a constituem e que lhe daria, conseqüentemente, uma condição de consciência maior? Certamente, enquanto ela for ganhando a consciência da situação, a clareza das determinações que a constituem, e sem que seja necessário se desembaraçar de todo vínculo, seja capaz de determinar-se por si e, portanto, assumir a paternidade dos seus actos.

¹¹ Vigotski (1998, p. 117) afirma que o “‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Ainda em relação a socialização primária e secundária, Fortes (2006, pp. 77-78) afirma:

Daí que se, por um lado, a socialização primária serve de suporte à socialização secundária, com isso não estamos querendo dizer que os processos de socialização primária e secundária ocorrem de forma dicotomizada, visto que devemos entender esses processos como algo constitutivo do sujeito desde o nascimento; por outro lado, na socialização secundária o indivíduo terá um maior domínio sobre as determinações que o constituem e, conseqüentemente, a escolha dos outros significativos terá uma importância cognitiva, racional e emocional maior, devido ao poder de controle por parte do sujeito no que diz respeito à aprendizagem, à educação e interiorização de normas e valores socioculturais. Assim, esse processo ontogenético de interiorização e interpretação da realidade objectiva dotada de sentido é apropriado subjectivamente, convertendo-se, num processo dialéctico, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido, mediada por “tipificações das acções habituais” partilhadas e constituídas na historicidade.

Nas relações que estabelece com esses outros significativos, eles vão se tornando modelos, uma referência para a construção de sua própria identidade; nesse momento, a criança começa a assumir diferentes tipos de papéis. É muito comum nesse período, as crianças brincarem de faz-de-conta, quando assumem diferentes papéis sociais, tomando por referência os significativos.

Essa brincadeira não é uma simples imitação¹² da referência, já que toda interiorização ocorre sempre de forma significada.

É por meio da identificação com esses outros significativos, os quais constituem grupos de referência, como a família, que o indivíduo se torna capaz de identificar a si mesmo e construir uma identidade subjetivamente coerente e plausível – a “identidade de papéis”. (CARVALHO, 2006, p. 24).

Nessa brincadeira de assumir diferentes tipos de papéis a criança aprende o que é social (a cultura, os valores, os costumes, a linguagem, etc.), interpreta diferentes papéis sociais a partir dos modelos (significativos) com os quais convive, introduzindo-se num mundo simbólico (finge ser mãe de uma boneca; pega um monte de papel e se faz de chefe como o pai, etc.); suas ações possuem uma finalidade, voltadas principalmente para a realização de expectativas.

¹² Vigotski (1998, p. 115) afirma que a imitação não é um processo mecânico e que o homem pode aprender por meio da imitação, já que possui uma zona de desenvolvimento proximal: “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*” (grifo do autor).

Nesse sentido, Ciampa (2001, p. 138) afirma que um dos segredos da identidade “é a articulação da diferença e da igualdade”, o que permite que o indivíduo venha a se tornar um ser único: com seu próprio modo de ser, pensar, agir e sentir. Ou seja, na medida em que o indivíduo se relaciona com os diferentes grupos sociais, promove a construção de sua identidade, ora se diferenciando, ora se igualando aos que lhe servem de referência.

Ao assumir diferentes papéis sociais, o indivíduo não apenas (re)constrói sua própria identidade, como distingue o que é particularmente dos outros, geral, do que é particular, seu. É a incorporação não apenas do que é do outro, mas do que é social.

Para Ciampa (2001, p. 156), “a identidade se mostra na forma de várias personagens”, e a articulação dessas várias personagens que encarnamos no desempenho dos papéis sociais que nos são atribuídos no decorrer de nossas vidas é que origina nossa identidade própria. Como diz Fortes (2006, p. 81):

Ao assumir e desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Interiorizando esses papéis, o mesmo mundo tornar-se-á subjectivamente real para ele. Assim, podemos desde logo deduzir que os papéis estabelecem a mediação entre o indivíduo, a sociedade e o acervo do conhecimento acumulado e que vem sendo produzido pela humanidade.

Vale ressaltar que esse processo de (re)construção da identidade é interiorização, mas também exteriorização, na qual o indivíduo se mostra na realidade objetiva. Para Ciampa (2001, p. 145), é a “unidade da subjetividade e da objetividade. Sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização”.

O sujeito ultrapassa os grupos de referência anteriores, restritos até então, para tornar-se capaz de se afirmar como indivíduo que constituiu seu “eu”, adquirindo “uma competência interativa, a solidez e a autonomia do agir” (CARVALHO, 2006, p. 27).

O sujeito caminha no sentido de atingir uma identidade autônoma, independente. Em muitas situações, a identidade aparece como representação de si perante o outro, levando-nos a pensar a identidade como não-movimento, não-transformação; mas na essência a identidade é sempre movimento e metamorfose (CIAMPA, 2001), que tende a buscar a emancipação humana. Nas palavras de Fortes (2006, p. 79):

Ciampa fala da identidade como metamorfose, podendo ser referido pela expressão morte-e-vida. Está sempre em movimento, revelando e transformando a sua própria

materialidade, como parte de toda a realidade material que está em constante transformação. O traço estático, mencionado pelo nomear, como outras situações, podem nos iludir a perceber a identidade como algo imutável, como não-metamorfose, quando na verdade a identidade é um movimento sem fim, é transformação. A identidade é vida, é movimento de concretização de si, é o ser-para-si. Ela se constrói na vida e em permanente confronto com a realidade, podendo haver “suspense”, continuidade, ruptura e superação.

Fortes (2006, p. 79) alerta para mais um conceito interligado com a constituição da identidade metamorfose, o de emancipação.

A identidade como processo de metamorfose humana remete-nos a um outro conceito intrínseco: a emancipação, como sentido que define, para o desenvolvimento humano, um horizonte de “utopia”, procura investigar as condições e possibilidades de movimentos tanto emancipatórios como regulatórios, seja em relação a identidades individuais ou colectivas, considerando sempre suas implicações éticas e políticas. (...) A emancipação, numa concepção política, seria a busca de uma ética libertária e uma moral igualitária. Como sentido, a emancipação é luta, não há uma operacionalização, uma concretização empírica de emancipação, depende sempre da totalidade concreta da qual é parte. Toda e qualquer luta para uma ética libertária e uma moral igualitária pode levar a fragmentos emancipatórios, mas não à emancipação generalizada.

E completa em seguida:

Transformar a identidade significa transformar a consciência, transformar no trabalho, na actividade. Quando há metamorfose como salto qualitativo e gerador de transformações radicais estamos perante a metamorfose emancipatória, que acontece quando a transformação é gerada por uma identificação plena, mesclada, entre a vida vivida pelo indivíduo e a sua personagem, quando estão reunidas as condições subjectivas e objectivas em que as contradições se resolvem. (FORTES, 2006, pp. 82-83)

Pudemos verificar, assim, que o processo de constituição da identidade pessoal está intimamente relacionado aos significados e sentidos que o sujeito constrói a partir das relações que estabelece, chegando a atingir níveis de desenvolvimento superiores. Como completa González Rey (2005, p. 239):

Ele (sujeito) deixa de sentir sua identidade pela estabilidade e repetição de sua “mesma” condição, ou o que alguns autores construtivistas denominaram como mesmidade e passa a produzir sua identidade dentro do processo em que se expressa no curso das diferentes ações que enfrenta de forma simultânea, as quais configuram um sistema personalizado de ação social em desenvolvimento responsável pelo sentido subjetivo da identidade.

Antes de encerrarmos nossa discussão sobre o processo de constituição da identidade, um fator se faz extremamente necessário ressaltar: o papel das emoções.

Vigotski (2001, pp. 479-480) afirma que para entendermos o discurso/atividade do sujeito, precisamos compreender o motivo que o impulsionou a falar e, conseqüentemente, agir de uma determinada forma e não de outra:

O pensamento ainda não é a última instância em todo esse processo. O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. (...) A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.

Os motivos é que permitem o nascimento do pensamento e orientam seu fluxo. González Rey (2005a, p. 236) fala do homem como “**sujeito da emoção** (grifo nosso). A emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa”.

As emoções têm o papel de ativadores psíquicos e fisiológicos do homem. “A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura”. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 242)

Assim, podemos compreender as emoções como o motor propulsor pelo qual o sujeito consegue se mobilizar para desenvolver uma determinada atividade. Ela ainda define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, que se manifestam em estados afetivos, por exemplo, a auto estima (ou baixa auto estima), segurança (ou insegurança), interesse (ou desinteresse) etc., que se configuram em tipos de emoções que caracterizam o sujeito na realização de sua atividade, influenciando, inclusive, na qualidade dessa realização.

Na busca da compreensão do homem como totalidade, dialética e contraditória, e para compreender o papel motivador das emoções nas atividades realizadas pelo próprio homem, os conceitos de necessidade e de motivo nos auxiliam significativamente. Para Aguiar (2006, p. 16) as necessidades:

(...) são consideradas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas à sua satisfação, dependendo das suas condições existenciais.

(...) a constituição das necessidades ocorre de maneira não intencional, tendo nas emoções um componente. Evidencia-se desse modo a complexidade desse processo, marcado especialmente pela força dos registros emocionais, geradores de um estado de desejo, de tensão mobilizadora do sujeito, que cria experiências afetivas as quais, como atividade psíquica, tem papel regulador”.

González Rey (2005a, pp. 245-246) esclarece ainda que as necessidades surgem para dar sentido à atividade realizada pelo sujeito, ou para as relações que estabelece com o mundo em torno e com outros sujeitos: “Elas são formadoras de sentido na processualidade das diferentes ações e práticas sociais do sujeito”.

Aguiar (2006) ainda aponta para a ausência de um elo. As necessidades não dão uma direção à atividade do homem. Essa ação do sujeito sobre o mundo só se concretizará quando o sujeito significar algo no mundo como possível de satisfazer suas necessidades. Continua:

Aí sim, esse objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito a agir na direção da satisfação das suas necessidades. Tal movimento, ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade que vá em direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividades. Entendemos que esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivo. Com isso estamos dizendo que os motivos se constituirão como tal no momento em que o sujeito os configurar como possíveis de satisfazer às suas necessidades. (AGUIAR, 2006, p. 17)

Dando mais sentido a esse pensamento: “os motivos, diferentemente da necessidade, são sistemas de necessidades que foram configurados de forma relativamente estável na personalidade e em que sempre participam núcleos de sentido que atravessam as mais diversas formas de atividade do sujeito, que poderiam ser dominados como tendências orientadoras da personalidade” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 246).

Bem, acreditamos que o que foi explanado até o momento sobre o processo de constituição da identidade na ótica da Psicologia Sócio-histórica, vem ao encontro dos objetivos deste trabalho. Se quiséssemos, poderíamos continuar falando sem se cansar sobre o assunto, já que ele se transforma numa fonte de inesgotável possibilidade.

Concluindo, para nós fica o fato do homem ser um sujeito dinâmico e complexo, que se constitui nas relações (dialéticas e contraditórias) que estabelece com o mundo em torno e com outros sujeitos, ao mesmo tempo em que constitui o mundo; que avança de funções psicológicas elementares para funções psicológicas superiores, atingindo uma maior autonomia, liberdade, conhecimento; que todas as suas experiências serão permeadas pelas

emoções, que são constituídas e parte constituinte do seu ser; e que é nesse processo que sua identidade se constituirá como tal.

Na tentativa de construir um corpo teórico para esta pesquisa, nos propomos a discutir o processo de exclusão/inclusão que muitas pessoas sofrem diariamente nos mais diversos âmbitos sociais de que participa (ou pelo menos, tenta participar), principalmente nas escolas ditas regulares, e de como essa necessidade acabou por se tornar uma política pública representada pela bandeira da “Educação para Todos”. Consequentemente, não podemos esquecer que essa bandeira só pode ser levantada por homens, sujeitos constituídos e constituintes de uma realidade sócio-histórica, e que nesse processo vão constituindo também sua identidade pessoal.

Nessa perspectiva, é que vamos buscar conhecer um professor da atual Educação Inclusiva, procurando investigar o processo de constituição de sua identidade e sua repercussão para o sucesso de uma Educação para Todos.

CAPÍTULO III

OS PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DA PESQUISA

A escolha de um método de pesquisa adequado depende dos objetivos a que se propõe o pesquisador. Neste trabalho, o objeto de estudo é o processo de constituição da identidade de um professor do ensino regular e suas possíveis implicações para o sucesso de uma educação inclusiva.

Para que se possa compreender a constituição da identidade de um professor, optou-se por uma pesquisa qualitativa, por sua adequação aos objetivos e ao referencial teórico adotado.

González Rey (2005c) alerta para o fato de que desenvolver uma pesquisa qualitativa na área de Psicologia (nesse caso, Psicologia da Educação) requer uma revisão epistemológica, de forma que não se restrinja ao uso de instrumentos que acabam por descaracterizar a pesquisa qualitativa.

Sem uma revisão epistemológica, corremos esse risco, como de fato vem ocorrendo até hoje, de manter uma posição instrumentalista na pesquisa qualitativa ao legitimar o qualitativo por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, e não pelos processos que caracterizam a produção do conhecimento. (p. 3).

É preciso “criar” uma forma de pesquisa qualitativa específica para a Psicologia, que possui uma especificidade em seu objeto de estudo; caso contrário, corre-se o risco de importar um referencial teórico qualquer que não seja compatível com a área de conhecimento da Psicologia.

Partindo da Epistemologia Qualitativa, tento desenvolver uma reflexão aberta e sem ancorar apriorísticas em relação às exigências e às necessidades de produzir conhecimento em uma perspectiva qualitativa; tento buscar uma posição quanto às novas perguntas e respostas criadas ao implementar um processo diferente de construção do conhecimento, evitando assim transitar por novas opções utilizando princípios já estabelecidos por representações epistemológicas anteriores que não respondem aos novos desafios. (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 5).

González Rey (2005c) apresenta alguns princípios gerais da produção do conhecimento a partir de uma epistemologia qualitativa: caráter construtivo interpretativo do conhecimento; legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico; e o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico.

Somente a partir de uma epistemologia com esses princípios é que se propõe viver a aventura de uma pesquisa com o objetivo de compreender a constituição da identidade do professor, que pode contribuir para a apreensão das contradições, do movimento, da totalidade que é o sujeito.

Objetivos:

- Analisar o processo de constituição da identidade metamorfose.
- Identificar as implicações dessas transformações para o sucesso de uma educação inclusiva.

Dos Sujeitos e Local da Pesquisa

Em si, o próprio objetivo da pesquisa apresenta seu sujeito: o professor, concebido como uma totalidade que é a síntese das múltiplas determinações. Optou-se por uma pesquisa com um único sujeito, já que não se objetiva traçar comparações ou medições, mas tomar o sujeito como referência.

Além disso, tem sido recorrente em estudos sobre identidade a utilização de poucos ou apenas um sujeito, uma vez que se considera que, pela complexidade e profundidade de que vêm revestidas muitas narrativas de histórias de vida, estas sejam suficientes para a análise a que se propõem, além do reconhecimento de que o “particular reflete o universal”. (RONCA, 2005, p. 77)

Iniciou-se a busca pelo professor, procurando, identificar dentre as escolas públicas municipais da cidade de P., no interior de São Paulo, quais possuíam alunos com deficiência incluídos em classes regulares. Essa informação veio por meio da Coordenadora do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Uma das escolas indicadas pela coordenadora correspondia a uma escola na qual eu já havia trabalhado anteriormente. Por esse motivo, optei em fazer a pesquisa nessa escola, por já conhecer o trabalho desenvolvido pelos professores e até mesmo, conhecer a realidade escolar.

Na época, duas salas possuíam crianças com deficiência incluídas em classes regulares; uma de 4ª série, com uma aluna encaminhada pela APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), mas que não vinha apresentando um avanço significativo nas aprendizagens escolares, pois estava limitada ao convívio social, estando na quarta série apenas para conviver com crianças da mesma faixa etária (alunos de 9 e 10 anos). Uma outra classe, de 1ª série (classe de alfabetização), estava com duas crianças consideradas em processo de inclusão: uma menina, também encaminhada pela APAE, e um menino, diagnosticado com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade). Ambas as crianças vinham apresentando um avanço significativo, tanto na socialização com os colegas, professores, funcionários, quanto na aprendizagem, já que estavam conseguindo se alfabetizar. Essas informações contribuíram para a definição desse professor como o sujeito desta pesquisa.

Procedimentos de Coleta dos dados

Encarando os instrumentos como “formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 42), optou-se por empregar a “conversação aberta”, não diretiva, na qual os sujeitos (pesquisador e pesquisado) têm a oportunidade de estabelecer uma relação mais próxima.

(...) a conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-las no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve

emoções, que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 126).

A conversação aberta permite que o sujeito da pesquisa se expresse livremente, muitas vezes relatando sua própria história de vida, o que facilita ao pesquisador captar elementos explicativos do processo de constituição da identidade.

A conversação aberta, também dá abertura para que o pesquisador quando tiver dúvidas, retorne ao sujeito pesquisado para que algumas questões sejam mais explicitadas.

O uso desse instrumento ainda vai ao encontro da epistemologia qualitativa de González Rey (2005c), por permitir: a provocação da expressão dos sujeitos (pesquisado e pesquisador); a construção de uma fonte de informação sem qualquer sistema de categorias pré-estabelecidas; um sistema de relacionamento entre os sujeitos envolvidos, dando lugar a um sistema único de informação; a expressão simbólica das pessoas; o envolvimento emocional das pessoas, facilitando a expressão de sentidos; e a não utilização de regras padronizadas, que restringem a construção do conhecimento.

Essa conversa aberta foi realizada no início do mês de outubro de 2007, na qual a professora teve a oportunidade de fazer uma narrativa de sua história de vida, apresentando fatos, acontecimentos que marcaram sua vida e que, conseqüentemente, auxiliaram na compreensão do processo de constituição de sua identidade.

Após a transcrição, várias leituras foram realizadas para que as informações pudessem ser apreendidas, permitindo maior clareza de seu conteúdo.

Da Análise dos Indicadores aos Núcleos de Significação

A fala da professora é o objeto concreto para se iniciar a análise. Pela palavra, a professora é capaz de expressar seu pensamento, de materializar seu pensamento, bem como seus sentimentos, interesses, desejos, necessidades, motivos.

A narrativa de vida foi gravada e transcrita. Em seguida, várias leituras foram realizadas para que se pudesse iniciar a análise, procurando apreender os elementos mais relevantes. Num primeiro movimento, palavras e/ou expressões foram destacadas do texto, originando o que Ozella e Aguiar (2006) denominaram pré-indicadores. Como exemplo, obteve-se: figura do avô, ausência da figura do pai, família tradicional, interesse em ingressar na escola, a professora da pré-escola, trauma em relação à professora da primeira série, repetência, criação de defesas, bloqueio, influência de professoras no modo de ser, pensar e agir, convicção em ser professora, influência de ex-professores em sua prática docente, sentimento de frustração, incapacidade, medo, pessoas com deficiência, sentir-se chocada, outras profissões, dificuldades no trabalho docente, desafios enfrentados todos os anos pelos professores, falta de apoio, entre outras.

O segundo movimento consistiu na articulação desses pré-indicadores a partir de critérios de aproximação e similaridade, que deram origem aos indicadores: a presença do avô na infância, as professoras da vida escolar (pré-escola, 1ª série, 2ª série e do Curso de Magistério), o tornar-se professora, a prática docente, a professora de criança com deficiência e com diagnóstico de hiperatividade.

Por fim, a articulação dos indicadores apontou para os Núcleos de Significação, sendo eles: Modelos em sua História de Vida, Ser Professora: dos papéis que assumiu à metamorfose, Relações estabelecidas com Pessoas com Deficiência e A Prática Pedagógica Inclusiva.

O 1º Núcleo: **“Modelos em sua História de Vida”** abrange as pessoas que fizeram parte de sua vida e que lhe serviram de modelos, sejam positivos, sejam negativos, contribuindo para a constituição de sua identidade, inclusive de sua identidade profissional.

O 2º Núcleo: **“Ser Professora: dos papéis que assumiu à metamorfose”** ressalta as personagens que foi assumindo no decorrer de sua vida e que contribuíram para uma metamorfose de sua identidade, ao tornar-se professora.

O 3º Núcleo: **“Relações estabelecidas com Pessoas com Deficiência”** aponta para as relações que a professora estabeleceu durante sua história de vida com pessoas que tinham deficiência.

O último Núcleo: **“A Prática Pedagógica Inclusiva”**, que permite a articulação de todos os núcleos, discorre sobre a professora atuando a partir de seus modelos e dos papéis que assume, contribuindo para o sucesso da Inclusão.

Apesar de serem abordados isoladamente, é somente por meio da articulação entre os Núcleos de Significação que se pode captar a totalidade dessa professora, permitindo compreender o processo de constituição de sua identidade e sua repercussão em sua prática docente inclusiva.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A Professora

Vitória tem 35 anos, é casada, mãe de um casal de filhos. Tem uma irmã mais velha, outra mais nova e o irmão caçula. Nascida em São Paulo, veio para P., cidade do interior de São Paulo, quando tinha cinco anos, onde reside até hoje. Ingressou na pré-escola com cinco anos, juntou com a irmã mais velha. Na adolescência cursou o Magistério, mas não ingressou nesse mercado de trabalho. Foi obrigada a procurar emprego no comércio, trabalhando sempre em escritório. Após aprovação em concurso público, em 2001 tornou-se professora de uma classe de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação da cidade. Atualmente é professora de uma classe de alfabetização e aluna do Curso de Letras, em um curso a distância.

Como ocorreu o processo de constituição da identidade de Vitória? Que fatores contribuíram para sua prática docente inclusiva? Que transformações a relação com pessoas com deficiência trouxe para sua vida pessoal e profissional?

Para responder a essas perguntas faz-se necessária a análise dos núcleos de significação. Como todo trabalho de pesquisa, além de responder às perguntas a que o

trabalho se propôs, espera-se que novas questões surjam, incitando sempre o desejo pela pesquisa, já que nenhum conhecimento é absoluto e definitivo.

1º Núcleo: “Modelos em sua História de Vida”

Desde o nascimento o sujeito faz parte de uma realidade histórica e social. Geralmente, a família determina, sobretudo pelas relações estabelecidas nos primeiros anos de vida da criança, modos de ser, de agir e de pensar de várias gerações. Ao nascer, o sujeito estabelece relações com as pessoas em torno, iniciando suas primeiras aprendizagens, que ocorrerão até sua morte e que irão contribuir para determinar seu modo de ser e agir durante toda sua vida.

Essas pessoas lhe servirão como modelos, ora a serem seguidos, ora a serem ignorados ou recusados. Esse processo de igualdade e diferenciação de si para com os outros permite ao sujeito construir uma identidade própria, individual, mas sempre permeada pelas relações sociais.

No transcorrer da narrativa de Vitória, ela identifica algumas pessoas que se tornaram modelos, influenciando sua vida. O primeiro modelo identificado é a “figura do avô”, que dá sentido a sua infância.

Bom, quando me perguntam sobre infância, o que me vem à mente é o meu avô. Porque esse meu avô foi uma figura presente em toda a minha infância, ele não era muito... A palavra correta não seria amoroso, porque ele não era uma pessoa que abraçava o tempo todo, que beijava, não tinha essa troca de carinho, essa coisa física; mas nas atitudes dele, hoje analisando, nas atitudes dele tinha muito carinho pelos netos e filhos.

O fato de morar numa edícula nos fundos da casa do avô dava-lhe uma sensação de estar “perdida”, pois se perguntava: “*onde eu morava? Eu dormia lá, almoçava lá, era tudo a mesma coisa*”. Equipara a casa do avô a sua própria casa.

Relacionado à figura do avô, acompanham os sentimentos de aconchego (“*não tem a ‘casa da vovó’? Ali era a ‘casa do vovô’*”) e de proteção, traduzidas em suas ações:

*Eu estudava no J. P. nessa época, primeiro, segundo ano... E quando chovia eu tinha certeza que ele ia me buscar de carro, porque eu ia a pé, mas se chovia, lá estava ele de carro. Ele tinha um opala verde abacate, acho que ele era o único que tinha um carro dessa cor, então eu ficava tranqüila, porque sabia que ele iria me buscar... **Eu tive infância graças ao meu avô** [grifo meu], porque ele fazia essas coisas, buscava na escola, que eu achava que era uma proteção, porque chovia: eu pensava: “*não vou embora a pé, vou de carro*”, sabia que não ia para casa na chuva, ia de carro.*

Novamente, Vitória reforça o papel fundamental que seu avô exerceu em sua infância: “*Eu tive infância graças ao meu avô*”. Sua aprendizagem sobre valores, como o respeito, se dá já na infância, a partir das ações do avô.

Outra coisa que ele fazia, final de semana ele enchia o carro de netos, acho que tinha uns sete, e ia visitar um amigo em T. Eu lembro até hoje, eu tinha nessa época uns seis ou sete anos, o amigo dele chamava Sr. G. e ele ficava conversando na varanda da casa. Imagina dois senhores aposentados; ficava igual a gente está conversando agora, e a gente ficava sentadinho no chão, esperando terminar a conversa para poder ir embora. Imagina chegar perto? Fazia isso não! Mas, naquela época era assim, se fizesse bagunça a gente não ia mais, e a gente gostava de sair com ele. Olha, podia ser

uma coisa enfadonha ficar lá escutando dois senhores conversando, mas a gente ficava ali comportadinho.

Por fim, Vitória aponta seu apego ao avô como forma de suprir a ausência do pai.

Eu lembro da minha infância de coisas muito gostosas, mas sempre tinha meu avô no meio da minha história. Em contrapartida, a figura do meu pai nunca apareceu na minha infância, hoje analisando, depois de adulta, eu vejo esse meu apego ao meu avô era [como] uma busca para suprir a falta do meu pai. (...) Meu pai sempre foi uma figura muito fechadona, ele tinha problemas com bebida. Então, era mais ele e minha mãe resolvendo lá o atrito deles, e a gente ficava ali sem saber qual era nosso lugar, e a gente corria para perto daquele que dava mais atenção, então era meu avô.

Vitória não faz referências significativas em relação aos pais. Apenas cita que sua mãe era costureira e que o pai “*tinha problemas com bebida*”, ressaltando mais uma vez a importância da presença de seu avô em sua infância.

Berger e Luckmann (1985) afirmam que o primeiro tipo de socialização do sujeito ao nascer ocorre na família, denominado por eles como “socialização primária”. Nesse caso, muito mais que a mãe ou o pai, o avô é a figura da família que mais influência tem sobre o processo de socialização primária de Vitória, pois, mais do que isso, torna-se um modelo. Sua fala deixa claro que suas primeiras aprendizagens, sentimentos, valores e costumes estavam relacionadas às ações do avô.

E meu avô não era só na época de infância, foi uma pessoa muito querida pela família; quando ele faleceu a família parece que se

desfez. Porque era uma coisa bem tradicional, festas de natal, réveillon, era tudo na casa de meu avô, família muito grande. Minha mãe tem dez irmãos, eu tenho uma tia que mora em C., que teve doze filhos, e esse pessoal todo ia para a casa do meu avô e mais os que moravam ali; então a casa ficava cheia, era uma festa. Depois que ele faleceu, o pessoal começou a se distanciar um pouco. Hoje eu já não tenho nem meu avô, nem minha avó. Depois da morte do meu avô, a família se separou, porque sempre era bem unida, bem presente mesmo. Na casa do meu avô tinha um “ranchão” e aquela “mesona”, aquela coisa bem tradicional de família grande mesmo, onde se reunia todo mundo. Daí, depois do falecimento dele, a família foi se distanciando.

Vitória ainda identifica na família mais um modelo: a irmã mais velha.

Que eu me lembre, eu sempre vivia na sombra da minha irmã R., tudo o que ela fazia eu achava bonito e queria ir atrás. Ela estudava numa escola, onde é o G. agora. Há muitos anos atrás era uma salinha só, era o prézinho. E minha mãe ia levar a R. para a escola. A R. devia ter uns cinco anos, não sei, eu tinha três ou quatro, uma coisa assim, e eu sempre queria ficar junto com a R.

O fato de R. ser a irmã mais velha confere-lhe um status de “supremacia”, alguém com mais conhecimento, mais experiência, mas que ao mesmo tempo está mais próxima dela e que traz contribuições para a constituição de sua identidade.

Vigotski (1998) aponta para a importância do papel que as crianças mais velhas exercem sobre as crianças mais novas. Essas interações permitem que crianças mais novas aprendam com as mais velhas, agindo diretamente na “zona de desenvolvimento próximo” (que corresponde à diferença entre aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e aquilo

que ela realiza em colaboração com outras pessoas), permitindo que a criança avance para uma zona de desenvolvimento atual (aquilo que a criança é capaz de fazer sem ajuda de outras pessoas).

O interesse pela escola surge a partir das interações com a irmã mais velha, que já freqüentava a pré-escola. O sentimento de “*achar bonito o que a irmã fazia e querer ir atrás*”, faz com que Vitória sinta a necessidade de também ir para a escola para se parecer com a irmã. Mais uma vez, fica evidenciado o papel de modelo que a irmã mais velha exerce sobre o processo de constituição da identidade de Vitória.

Sempre tive esse interesse por escola. Brincava de escolinha e a minha irmã era a mais velha e eu sempre brigava com ela, porque ela sempre queria ser a professora e eu ficava como aluna, mas eu queria ser professora também. Até as brincadeiras. Minha mãe, uma época, comprou uma lousa e a gente brincava só de escolinha, de professora, mas eu sempre era aluna, porque minha irmã sempre queria ser a professora.

Por R. ser a irmã mais velha e já freqüentar a escola, outorga-lhe o direito de, nas brincadeiras, ser a professora e a Vitória, por ser a mais nova, resta-lhe o papel de aluna. O desejo de ser professora também nas brincadeiras com a irmã reforça o desejo de Vitória de se parecer com R., pois o fato de “ser a mais velha” e já freqüentar a escola permitia que assumisse papéis considerados mais importantes nas brincadeiras.

Vitória começa a se equiparar a R., sua irmã mais velha, quando consegue ingressar na escola, quase que por acaso.

Um dia minha mãe foi embora e eu acabei sentando e ficando por ali mesmo. Minha mãe me esqueceu ali, ela ficou conversando com a professora e foi embora. Quando estava no meio do caminho, ela voltou: “Nossa eu esqueci a Vitória!”. Eu entrei na sala, sentei e fiquei com as crianças; quando ela voltou para me pegar eu não queria ir embora; daí a professora falou: “Deixa ela aí!”. E eu fiquei super bem.

Na escola, Vitória se depara com outros modelos significativos para a constituição de sua identidade. A entrada na escola possibilita a ampliação de ambientes sociais e, conseqüentemente, novas interações acontecem, tornando-se cada vez mais complexas. Berger e Luckmann (1985) denominam esse processo de “socialização secundária”, afirmando o papel fundamental da escola, pois esta amplia o universo do sujeito, permitindo-lhe entrar em contato com outros significativos, permitindo inclusive seu desenvolvimento por meio da aprendizagem.

Nesse ambiente, uma pessoa em especial pode exercer fundamental importância para a constituição da identidade de qualquer sujeito, não só de Vitória, mas de qualquer criança que passe pela escola: o professor. Nesse momento, Vitória passa a falar dos professores que se tornaram modelos na caminhada em busca de sua identidade pessoal e profissional¹³. Foi no ambiente da pré-escola que Vitória encontra sua primeira professora modelo.

Era a da pré-escola. E eu encontro com ela até hoje. Ela não mora perto da minha casa. Eu moro ali no M. Ela mora ali perto do quartel. Parece-me que ela é a mesma coisa daquela época, fisicamente. É claro que engordou um pouquinho, mas não perdeu aquela beleza, aquele cabelo loiro. Não sei se você conhece. A

¹³ A contribuição dessas professoras modelo na constituição da identidade pessoal de Vitória será abordada no 2º Núcleo: “O Ser Professora: dos papéis que assumiu à metamorfose” e sobre a identidade profissional, com a análise do 3º Núcleo: “A Prática Pedagógica Inclusiva”.

professora M. H., ela foi diretora de uma escola do F., se eu não me engano. Não sei o sobrenome dela. Mas até hoje, quando eu converso com ela, eu me sinto, sabe aquela criança que ficava olhando a professora, e achava a professora linda, que achava a professora inteligentíssima, que ficava parada olhando a pessoa falando? É a mesma sensação que eu tenho quando encontro com ela. E acabou virando uma amizade. Quando eu tive meu primeiro filho, que tem 12 anos agora, ela foi a minha casa me visitar, porque ela lembra das alunas dela, trata com o mesmo carinho. Ela e minha mãe tiveram uma amizade, que não era assim de uma freqüentar a casa da outra, mas tinha uma amizade, de se encontrar e bater papo. Quando eu estava grávida, passei meu endereço para ela e ela foi me visitar. E hoje eu ainda encontro com ela e ela pára para conversar.

Ronca (2005) estuda a relação mestre-modelo para a constituição da identidade dos educandos. Parafraseando Arroyo, defende o mestre como:

(...) um pedagogo, professor ou educador que domine um saber e um fazer específico. Implica também acreditar que o mestre aprendeu os segredos, os saberes e as artes de um determinado ofício e que o assume com satisfação, humildade, compromisso e esperança. **Mestre igualmente é alguém que desperta respeito, reverência e admiração dos educandos nos diversos espaços em que trabalha**¹⁴. (RONCA, 2005, p. 29)

E ainda, “(...) mestre é aquele que faz a mediação entre o educando e os conhecimentos, acata cada um como um ser diferenciado, com características próprias, impulsionando e auxiliando-o a assumir o compromisso pela construção de sua identidade” (p. 31).

¹⁴ Grifo do autor.

O papel exercido pela professora de pré-escola é realmente a de um “mestre-modelo”, pois se torna “uma fonte de inspiração, apoio ou parâmetro de recriação” que irá contribuir, inclusive, para a construção da identidade profissional de Vitória.

A Dona M. H. me marcou bastante. Inclusive, quando eu comecei mesmo a dar aula eu me lembrava de muitas atitudes dela que eu gostava, que eu fazia a mesma coisa com os meus alunos. Tinha umas músicas que ela cantava, e que são cantadas ainda hoje, que eu reproduzia isso na minha sala. Eu, ainda hoje, guardo com muito carinho a figura da Dona M. H., pelas atitudes dela, o modo que ela ensinava, o modo que ela fazia, me marcou de uma maneira bem positiva.

Posteriormente, surge a figura da professora da primeira série. Essa professora deixa uma marca, nas palavras de Vitória, “traumática”, “foi um processo horrível”. Conta ela:

Lembro de uma professora do primeiro ano que, até pouco tempo atrás, eu ainda me lembrava do nome dela, agora não lembro mais. Acho que minha memória “deletou” o nome dela. Foi um processo horrível, na época ela massacrava, acho, que todos os atrasados da sala. Naquela época tinha as salas A, B, C, D, E no J. P., e eu estudava na sala A, que era a mais forte. Mas, dentro da sala forte eu ficava na fileira dos fracos. Não sei se você lembra dessa época, mas tinha a fileira dos bons, dos mais ou menos e a fileira dos fracos. Eu estudava na sala dos fortes, mas ficava na fileira dos fracos. Nossa... e para essa fileira dos fracos ela gritava, ela xingava, ela rasgava coisas, caderno, o que a gente fazia errado ela rasgava. Para os alunos que faziam bonitinho, melhor, ela comprava figurinha e colocava no caderno. Eu não me lembro de ter tido um adesivo no meu caderno esse ano.

Nessa fala, evidencia-se a distinção existente entre “alunos bons”, “alunos mais ou menos” e “alunos fracos”. Pelas atitudes da professora, ainda fica clara a discriminação contra os alunos “mais fracos”, que eram xingados, com quem ela gritava, que tinham suas atividades rasgadas; enquanto os “bons alunos” recebiam adesivos para enfeitar seus cadernos. Vitória se lembra de pertencer ao grupo dos “alunos fracos” e se lembra de nunca ter tido um adesivo em seu caderno naquele ano. Vitória continua:

E assim, quando ela não estava gritando comigo, estava gritando com quem estava sentado na minha frente, ou quem estava sentado atrás, mas, assim, era da mesma fileira, então aquilo já deixava a gente com medo. Ai, meu Deus, ela estava xingando lá na frente, mas daqui a pouco ela estava xingando aqui. E uma coisa que me marcou muito, que eu acho interessante, [é que] naquela época, as professoras andavam muito bem produzidas, era “saltão”, de vestido que marcava cinturinha, não sei se era moda, mas elas andavam com o cabelo muito bem arrumado, acho que era época que a professora tinha dinheiro. Tinha muito status nessa época. Porque, olha só, eu estou com 35 anos, naquela época eu tinha cinco ou seis, trinta anos atrás mais ou menos e realmente as professoras eram muito bonitas, de cabelo muito bem arrumado, andavam de “saltão”, e tinha uns perfumes, que eram uns perfumes fortíssimos, que eram uns perfumes bons, então eu acho que eram de professoras boas que eu lembrava. E o perfume dessa professora, ele não era ruim, mas à medida que ela andava pela sala, o perfume ficava mais forte e o medo maior. Ela ficava andando; no J. P., eu não sei se é ainda, mas era aquele assoalho de madeira e então o salto fazia barulho. Ela ficava andando nos corredores entre as fileiras e quando ela estava lá no fundo, o perfume dela ia ficando cada vez mais forte e quando eu sentia o perfume mais forte, eu ia ficando com mais medo, porque ela estava se aproximando. E qualquer coisinha que ela pegava, ela gritava, rasgava a folha do caderno; então era uma coisa horrorosa.

A relação de Vitória com a professora da primeira série foi marcada por um sentimento de medo, de angústia, de pavor, que se concretizam materialmente, pelo perfume forte, pelas batidas do salto no assoalho da sala, que contribuíam para aumentar seu pavor pela professora. É muito interessante a lembrança de estímulos olfativos e auditivos, menos usuais, o que indica a força dessas memórias, mediadas por fortes emoções.

Verifica-se também uma atitude de solidariedade para com os colegas que pertenciam à mesma fileira, que provavelmente experimentaram dos mesmos sentimentos de Vitória.

Prosseguindo, Vitória fala de sua professora da segunda série.

Na segunda série eu já peguei uma professora assim mais calma, uma professora... Eu me lembro que mesmo ela me repetindo, ela me deu um presente (...). Ela me deu de presente um estojo, era um estojo verde, tinha um leão na capa do estojo, era de botãozinho. Quando você abria, era cheio de repartições, tinha a parte para lápis de cor e ele estava cheio, tinha lápis de cor, tinha borracha, tinha lápis e aquilo me deu um ânimo novo. Eu pensei: “Eu vou repetir, mas eu vou usar um lápis novo, tudo novinho”. Então, eu achei que foi legal da parte dela. Tudo que eu estou falando, mas a gente faz uma análise depois de adulto de tudo o que aconteceu na época. Na época fiquei muito feliz. Fiquei triste porque eu repeti de ano e fiquei feliz porque ganhei um estojo da minha professora. Então, agora, assim analisando, ela teve uma atitude de carinho, foi bem diferente da primeira.

O fato da professora da segunda série tê-la reprovado não lhe trouxe o sentimento de inferioridade, como a professora da primeira série, já que a repetência veio acompanhada do “presente”, que, segundo ela, a deixou feliz. Nessa perspectiva, a repetência não foi sentida como algo ruim. Entretanto, há que se considerar que dar presentes para alunos não se

constitui propriamente em atitude prescrita ao professor, sobretudo quando isso acompanha uma reprovação, indicando uma forma de compensação que merece ser criticamente avaliada, assim como a prática da reprovação.

Por último, Vitória refere-se a uma professora que teve no magistério, com a qual aprendeu muita coisa da profissão docente, presente ainda hoje no seu modo de falar e escrever.

Mas também aquela, assim, nunca nos humilhou, era aquele jeitão dela memo. Mas olha, aprendi muita coisa com ela. Sabe, assim, didática, metodologia, psicologia. Quando alguém fala alguma coisa, já me lembro da fala dela. Então, apesar do jeitão, me passou muita coisa; na teoria o que eu sei aprendi com ela. Na maneira de falar, de escrever, tem muito dela ali.

O modo como Vitória se refere a essa professora, "aquela", aponta para um modo específico de ser, controladora, autoritária e que, de certa forma, oprimia os alunos que, segundo ela, lhe davam motivos (Vitória não especifica esses motivos).

Ela dava piti ali, mas era geral. Só se alguém fizesse algo de muito grave para ela pegar ali sozinho. Mas eu nunca dei motivos para ela me pegar sozinha. Era sempre geral na sala.

Quando começa a trabalhar como professora na Rede Municipal de P., depois de ter sido aprovada em concurso, Vitória fala do apoio recebido da coordenadora:

Na época a coordenadora era a G. e a G., foi uma graça. Eu falei para ela que estava voltando depois de bastante tempo longe da escola. Eu acho que ela entendeu isso também. Ela me trouxe algumas coisas para eu ter idéia de como funcionavam as aulas, eu acho que foi bem legal.

Fala também do papel decisivo que outra professora, colega de serviço, teve em sua "formação na prática docente", servindo-lhe omo modelo de professora.

Eu fui trabalhar com a V.. A V. foi uma mãezona. [Foi] ela que praticamente me ensinou a dar aula, se é que a gente desaprende (risos). Mas você está me entendendo. Eu falo assim, eu faço assim. E eu trabalhei junto com a V., foi um ano que eu não me lembro de ter encontrado grandes dificuldades, porque eu me sentia tão protegida pela V. que foi um ano de descoberta.

Nesse caso, também, V. foi um "mestre-modelo", que a ensinou a trabalhar como professora, dando-lhe apoio, proteção, ou melhor dizendo, segurança.

Nas relações que estabelece com seus modelos, Vitória ora se iguala, ora se diferencia, criando seu próprio modo de ser, pensar e agir. De acordo com Ciampa (2001, p. 139), o segredo da identidade “é a articulação da diferença e da igualdade” e, ainda,

A interiorização do mundo real não é unilateral e mecânica, como uma hierarquia, como algo que já vem pronto e acabado. Pelo contrário, consiste num movimento dialético entre a identidade objetivamente atribuída (igualdade) e a identidade subjetivamente apropriada (diferenciação).

Nas palavras de Ronca (2005, p. 31):

Constata-se que no processo de constituição da identidade nós desconstruímos os nossos modelos selecionados e os reconstruímos internamente em modelos pessoais, e assim se instala um processo ininterrupto de desconstrução e reconstrução de modelos incorporados e dos próprios modelos internalizados (...)

Acredito numa relação mestre-educando que promova a emancipação do educando e não simplesmente transforme o mestre em um modelo padrão admirável, inatingível, ou um guru a ser cegamente imitado ou copiado. Ao transformar o mestre em guru, o educando pode se ver como alguém incapaz de concretizar sua diferenciação como sujeito.

A partir das análises realizadas acerca dos modelos com os quais Vitória estabeleceu relações, cabe agora a análise dos papéis que Vitória assumiu em sua história de vida, em muitos casos impulsionados por esses mesmos modelos.

2º Núcleo: “O Ser Professor: dos papéis que assumiu à metamorfose”

A constituição da identidade de todo sujeito se dá nas relações que estabelece com a realidade social. Essas relações são sempre mediadas por outros sujeitos ou por instrumentos denominados por Vigotski (1998) como culturais. O “outro” torna-se um elemento mediador entre a realidade sócio-cultural e o sujeito, garantindo a aprendizagem de instrumentos, signos e símbolos específicos de cada cultura.

O outro, ou os chamados “modelos”, além de mediar a relação do sujeito com o mundo e com outros sujeitos, permite a aprendizagem de “papéis”. Para Ciampa (2001, p. 156), “a identidade se mostra na forma de várias personagens” e a articulação dessas personagens encarnadas no desempenho dos papéis sociais, atribuído no decorrer de uma vida é que origina a identidade.

Na história de vida de Vitória, as relações estabelecidas com seus modelos vão permitir-lhe assumir diferentes papéis sociais, ora conservando-os, ora transformando-os, possibilitando-lhe experienciar diferentes maneiras de ser, de pensar e de agir no mundo.

O primeiro papel identificado experienciado por Vitória foi o de "neta". Muito mais que filha, Vitória foi "neta". A importância atribuída à presença do avô em sua infância faz com que relate seu papel de neta: acolhida, protegida, respeitadora e, por que não dizer, amada! À maneira do avô, mas amada.

Outro papel assumido por Vitória é o de aluna que, no decorrer de sua escolaridade, apresenta mudanças em seu modo de ser, agir e pensar ao incorporar essa personagem. Vitória foi aluna sem idade, aluna interessada, aluna fraca, aluna repetente, aluna bloqueada, aluna sempre na defensiva, aluna dentro da média.

A partir do modelo da irmã mais velha, quis tornar-se aluna, mas não tinha idade para ingressar na pré-escola. Por um acaso, Vitória é esquecida na escola e seu interesse permitiu que ela assumisse o papel de aluna, interessada, mas sem idade.

A R. devia ter uns cinco anos, não sei, eu tinha três ou quatro, uma coisa assim, e eu sempre queria ficar junto com a R.. Porque chegava lá, sentava naquelas cadeirinhas, mas não podia porque não tinha idade. Um dia minha mãe foi embora e eu acabei sentando e ficando por ali mesmo. Minha mãe me esqueceu ali, ela ficou conversando com a professora e foi embora. Quando estava no meio do caminho ela voltou: “Nossa eu esqueci a Vitória!”. Porque eu entrei na sala, sentei e fiquei com as crianças, quando ela voltou para me pegar eu não queria ir embora, daí a professora falou: “Deixa ela aí!” e eu fiquei super bem. E, assim, é meio traumático o primeiro dia de aula de toda criança, mas eu não, foi meio no susto, minha mãe me esqueceu e eu fiquei. Eu não tinha idade para estudar ainda, não tinha a mesma idade das crianças, mas devido ao meu interesse e à amizade que minha mãe tinha com a professora, eu entrei mais cedo para a escola. Eu entrei na escola, acho que fiz a pré-escola com 5 anos e com 6 anos eu fui estudar no J. P., só que eu não tinha maturidade (sic) ainda.

Ao passar pela primeira série, mantém seu papel de aluna sem idade, mas agora não mais interessada. Ela atribui essa mudança de seu modo de agir à postura da professora da primeira série.

(...) está certo que isso foi lá em 1900 e bolinha, mas tudo bem, porque o meu interesse em ir para a escola se nem idade eu tinha? Mas eu me sentia acolhida porque a professora [da pré-escola] fazia um trabalho legal e por que não dar continuidade? E também tem a questão da maturidade que é importante... Mas se também eu não tivesse pego uma professora do jeito que foi talvez eu tivesse continuado bem! Mas, não, acho que tudo o que eu podia fazer naquele ano bloqueou, porque era muito grito, muito xingo.

Vitória se torna uma aluna atrasada, fraca e bloqueada. Chega a concordar com o fato de que sua “falta de idade” poder ter contribuído para seu fracasso, mas logo em seguida afirma que o fato de ter estudado com uma professora que só xingava e gritava atrapalharam seu processo de aprendizagem, já que anteriormente tivera a experiência de ter sido uma aluna “sem idade” e tinha obtido sucesso, pela postura da professora, acolhedora, e que desenvolvia um “trabalho legal”.

O papel de aluna bloqueada traz consigo uma questão interessante. O bloqueio se dá a partir das relações traumáticas que estabelece com a professora de primeira série, vendo-se impedida de aprender. O pavor da repressão imobilizava Vitória para qualquer aprendizagem. Sua preocupação com as repressões era muito maior que seus esforços para aprender.

Mesmo apresentando um quadro de “fracasso escolar”, promovido pelas próprias condições escolares, Vitória vai para a segunda série, mas carrega consigo o “rótulo” de aluna fraca e atrasada, o que contribuiu para assumir o papel de uma “aluna perdida”.

Mas, no segundo ano, eu tinha a sensação de estar perdida mesmo, quando a professora estava falando alguma coisa, quando ela estava ensinando alguma coisa, eu ficava olhando para cima, eu não sabia o que fazer, foi realmente um ano... Eu estava ali só de corpo presente mesmo, porque a cabeça já estava em outro lugar.

Esse quadro de “aluna perdida”, que não acompanhava as aulas, acarretou sua repetência. Vitória afirma que começou a “dar problema” na segunda série, mas como se pode observar pelos relatos, suas dificuldades surgiram desde a primeira série e, na segunda, apenas se agravaram. Esse é o caso de muitas crianças que por motivos variados encontram diversos problemas em seu processo de escolarização, muitas vezes sofrendo com a repetência ou a evasão ou, ainda, permanecendo em salas de aulas, mas sofrendo uma exclusão perversa.

No segundo ano eu comecei a dar problema, eu não acompanhei o segundo. Foi o único ano que eu repeti, acabou acertando a idade com a idade escolar.

Nesse momento verifica-se uma contradição na fala de Vitória. Ao analisar os modelos que influenciaram a constituição de sua identidade, Vitória aponta o “trauma” que sofreu com a professora da primeira série e a interpretação de que talvez não tivesse sido uma aluna fraca caso a professora tivesse dado continuidade ao trabalho iniciado na pré-escola. Agora, afirma que o fato de ter repetido a segunda série possibilitou que acertasse a idade cronológica com a idade escolar, como se esse fosse o motivo para sua repetência. Ela se aproxima, mas não consegue perceber de forma articulada e orgânica o processo de produção de fracasso escolar que sofreu; também não consegue perceber que sua reprovação no ano seguinte era uma

decorrência desse processo de exclusão; tampouco faz uma análise crítica dessa reprovação, capturada pelo sentimento produzido pelo presente recebido da professora.

A maturidade continua sendo muito utilizada para justificar os problemas apresentados por muitas crianças em seu processo de escolarização. Vigotski (1998), ao estudar a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, verifica que ambos não são processos independentes, mas se inter-relacionam, e que a aprendizagem tem papel fundamental no desenvolvimento, pois ela se antecipa a esta. Ou seja, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento.

Nesse sentido, não é apropriado falar em maturidade para se aprender, já que a maturidade se alcança a partir das aprendizagens que o sujeito realiza. Toda aprendizagem realizada pela criança sempre exige dela um esforço maior, novas aprendizagens sugerem a superação das antigas. Para essa superação, é preciso que se trabalhe na “zona de desenvolvimento próximo” (o que a criança não é capaz de fazer sozinha ainda).

Assim, Vigotski (1998) traz contribuições importantíssimas para a Educação, afirmando que “o ensino que só é dirigido a níveis de desenvolvimento já alcançados se torna ineficaz”, e que o “bom ensino” deve antecipar-se ao desenvolvimento.

Vale ressaltar mais uma vez que o papel de “aluna repetente” que Vitória assume não lhe pareceu tão negativo, já que veio acompanhado de uma atitude positiva da professora, lida como uma forma de carinho, que inclusive a diferencia da professora da primeira série.

Na época fiquei muito feliz. Fiquei triste porque eu repeti de ano e fiquei feliz porque ganhei um estojo da minha professora. Então agora, assim, analisando, ela teve uma atitude de carinho, foi bem diferente da primeira. (...) Eu pensei: “Eu vou repetir, mas eu vou usar um lápis novo, tudo novinho”.

A partir dessas experiências vivenciadas ao assumir diferentes modos de ser aluna, Vitória cria a personagem “aluna defensiva”, criando defesas contra experiências negativas produzidas por professoras. Ficam evidentes as articulações que faz entre “igualdade” e “diferença” na constituição de sua identidade. Após ter criado valores a partir das experiências vivenciadas com o avô, Vitória distingue o que é bom do que é ruim, e ao estabelecer novas relações com diferentes pessoas procura identificar o que nelas era bom para que pudesse incorporar, ignorando as atitudes consideradas ruins.

Mas que eu me lembre, a professora que me marcou muito foi só essa da primeira, porque depois os outros anos, não sei se eu mesma fui criando uma defesa com isso, mas não me lembro de outras professoras [no caso, que tivessem sido ruins]. (...) Como eu criei defesas, o que era bom das pessoas eu acabei pegando e o ruim eu deixava para lá, não me interessa.

Por fim, Vitória torna-se uma “aluna na média”, considerada como alguém que se esforça para “manter notas satisfatórias” que permitissem sua aprovação para a série seguinte; alguém que não tem notas boas, mas não tem problemas nem dificuldades, personagem esta que a acompanhará durante todo seu trajeto escolar.

Depois desse segundo ano que eu repeti, eu não me lembro de ter encontrado dificuldade nos anos seguintes. Mas, também, depois de adolescente eu não era a melhor aluna da sala, nunca fui assim a primeira da sala, mas também nunca era a última. É uma coisa que eu falo, eu sempre me esforcei para ficar ali, para manter a média, nem que aparece muito, nem que tenha muitos problemas, muita dificuldade.

Quando cursou o Magistério, Vitória ainda se torna “aluna professora”, já que durante os estágios era chamada para dar aulas na ausência dos professores titulares. Mas com o fim do curso, vem o sentimento de decepção e frustração por não conseguir exercer a profissão que havia escolhido para si. Assume a personagem de “professora formada e frustrada”.

Quando a gente começa a fazer o magistério, eu não sei se isso acontece com outros cursos, mas pelo menos para mim, eu comecei a dar aulas e a decepção foi que depois que me formei, não consegui mais dar aulas. Durante o tempo de curso me chamavam para dar aula, mas, depois, eu nunca consegui vínculo com o Estado, nunca abri sede. Porque eu já era aluna do J. P., e naquela época, era época do CB [Ciclo Básico] as próprias estagiárias, estudantes do magistério, já ficavam por ali para substituir aula... Foi uma época que tinha estagiária que ficava por ali, não era pago, se faltasse algum professor, ele ia para ficar na sala, então ali eu me sentia professor, porque mesmo não ganhando nada, eu estava substituindo, estava em contato com as crianças e foi uma frustração quando eu terminei o curso, porque eu não conseguia abrir sede em lugar algum, eu não estava mais nesse meio de criança, de escola. Nossa! Eu lembro que a minha última tentativa, e olha que eu rodava pelas escolas, mas eu não conhecia nenhum diretor. A única que eu conhecia era a M. R., da (escola) A. F. Eu lembro que eu fui lá e abri meu coração, até chorei. Ela disse: "Olha se eu pudesse fazer alguma coisa por você eu faria, mas eu já abri sede". Eu acho que tinha uma cota e ela já tinha dado esse espaço para outras pessoas e não tinha como... Eu sei que eu voltei para casa e falei para minha mãe: "Olha, mãe, infelizmente eu vou ter que trabalhar em qualquer outra coisa, porque enquanto eu ainda estava lá, eu tinha um contato com as pessoas... Podia conseguir alguma coisa, mas agora não tenho contato com mais ninguém e perdi, sabe, o contato com as professoras, com a escola, com tudo".

Frente à necessidade de ingressar no mercado de trabalho, vê-se obrigada a partir para outro ramo. Vitória vai trabalhar no comércio, em escritório. Assume a personagem de “secretária”. Vitória não deixa de ser professora, uma vez que fez o curso e se formou para essa área, mas se vê impossibilitada de exercer sua profissão por opção. Mesmo assim, não descarta a possibilidade de um dia vir a tornar-se professora. Tanto que, na primeira oportunidade, larga o escritório da loja e vai trabalhar como professora na escola de uma tia, mesmo tendo que optar por ganhar um salário mais baixo.

Aí eu comecei a trabalhar no comércio, mas assim, nunca em loja. Eu trabalhava no escritório, trabalhava no L. e deixei o magistério por um tempo, mas sempre falava "como eu me sinto frustrada por não estar no meio que eu escolhi". Minha tia, na época, tinha uma escolinha, aí eu já fui trabalhar com ela, mas dava pouquinho, porque no comércio eu ganhava muito mais do que na escolinha, mas mesmo assim, eu larguei e fui para a escolinha.

Apesar de não descrever melhor esse período, sua experiência como professora na escola da tia durou muito pouco, já que cita um outro emprego que teve logo após se formar no magistério e que lhe fez assumir um outro papel, o de “supervisora de excepcionais”.

Logo que eu me formei, fui trabalhar com o S., marido da R., no S. C. Lá eu trabalhava com os excepcionais. (...) O trabalho deles era reciclagem de lixo. Só que, quando foi no início, não tinha aquele contingente de lixo. A pessoa que fundou, era no quintal da casa dela, e ela era fiscal da receita federal. A receita federal recebeu um lote de caixa de papelão, mas de perfume, era aquele papelão molinho. Eles tinham que rasgar para poder vender. Eu acho que a gente ficou uns 6 meses rasgando, para você ver como o lote era grande. Eu

ficava lá junto com eles só para supervisionar o trabalho. Tinha uma deficiente visual que fazia tricô, um outro que fazia um trabalho no tear, então era o trabalho de artesanato e rasgar papelão. Eu ficava na salinha com eles.

Nesse trabalho como supervisora, Vitória estabeleceu um de seus primeiros contatos com pessoas com deficiência, identificados por ela como “excepcionais”.

Na época eu tinha 19 anos e para mim era uma festa, uma farra. Porque era assim, um tinha Síndrome de Down, ele já era adulto, eu tinha 19 anos e ele tinha 34. Ele adorava cantar, adorava dançar. (...) Esse que tinha síndrome de Down era muito animado, contagiava todo mundo, os coleguinhas, e eu, molecona, 19 anos, a gente fazia a farra. Ele colocava apelido em todo mundo. Ele me chamava de Daniela de Mécury, porque na época a Daniela Mercury estava estourando. Todo mundo ele colocava um apelido de um artista ou de um cantor. E ele sabia dançar muito bem, então eu ficava dançando junto com ele. Então era só palhaçada. Eu me divertia muito naquele lugar. Foi o contato que eu tive com excepcionais.

Além do papel de supervisora, identifica-se como uma “molecona”, que mantém um bom relacionamento com as pessoas com deficiência por se identificar com um que tinha síndrome de Down, que era animado e brincalhão. Mas não deixa de apontar que existiam diferenças e que já sentiu medo por alguns fatos ocorridos¹⁵.

Para mim, assim... É, tinha diferença, é claro, porque esse que trabalhava no tear ele tinha também deficiência visual; a P. também

¹⁵ Esse assunto será mais discutido na análise do 3º Núcleo.

tinha deficiência visual, então a P. tinha que segurar no braço dela, ela segurar no meu braço para levá-la até o banheiro. Você vê que existe uma diferença ali mesmo. O F. a mesma coisa.

Vitória, por fim, afirma que se afastou do magistério por causa do casamento: “*Mas nesse meio tempo, eu casei, fiquei grávida, sosseguei um pouco, fiquei mais em casa*”. Mais uma vez, Vitória se vê afastada de seu firme propósito, o de ser professora.

Suas falas deixam clara sua convicção de “ser professora”, originado em sua vontade em ir para a escola na infância e na forma como boas professoras a trataram; sua vontade, inclusive, é maior que a influência da mãe, que não queria que a filha fosse professora.

*Então, para você ver, que desde pequena eu já queria ficar na escola, sem ter idade. Eu acho que o fato de entender o carinho de uma professora por mim, em me dar o estojo, até as brincadeiras, eu tinha já, desde pequena, a firme convicção de que eu ia ser professora. E mesmo a minha mãe vivia falando "não seja professora", porque ela sabia de histórias de professoras que tinham que andar não sei quantos quilômetros de carro, não sei quantos quilômetros a cavalo, para chegar não sei aonde e ela falava assim "não, é uma vida muito sofrida", mas eu nunca desisti ou pensei em ser outra coisa. **Não sei mesmo o que eu seria se eu não fosse professora.** Então, fui seguindo minha rota escolar, vou fazer o magistério e eu já estudava no J. P. mesmo, acabei ficando por ali. [grifo meu]*

Anteriormente, já havia sido citada a frustração de Vitória por ter se formado professora e não ter podido exercer a profissão que escolheu. No percurso de sua vida, cada vez mais se afasta de seu propósito, indo trabalhar no comércio e se casando, o que fez com que parasse de trabalhar. Mas seu propósito não foi de todo abandonado.

Em 1998 houve um concurso público na cidade de P. e Vitória foi aprovada, vindo a se efetivar em 2001. Sua admissão junto à rede de ensino veio associada a algumas dificuldades, já que acabara de se tornar mãe do segundo filho, dessa vez uma menina: *“E foi em 2001 que eu comecei a trabalhar na Rede. Daí eu já tinha também a A. J.”*

Vitória vê sua vida transformada. Agora, sim, vai exercer o ofício que escolheu para si. Identifica-se aqui um momento de metamorfose, como a “Severina”, de Ciampa (2001), que deixa de ser escrava dos outros para ser escrava de si própria. Vitória vê seu ideal se concretizar, afinal de contas: *“Não sei mesmo o que eu seria se eu não fosse professora”* [grifo meu].

O fato de vir a ser professora lhe coloca frente a novas experiências, novos desafios, assumindo novos personagens, se deparando com novos modelos e continuando a trilhar uma vida de transformações.

Antes da análise do percurso de Vitória como professora (assunto do quarto núcleo de significação), cabe ressaltar que, ao longo de sua história de vida, Vitória estabeleceu relações com pessoas com deficiência, e este será o assunto do próximo núcleo de significação.

3º Núcleo: “Relações estabelecidas com Pessoas com Deficiência”

Vitória identifica alguns momentos em que teve contato com pessoas com deficiência, antes de se tornar professora e atuar diretamente com a educação de crianças com deficiência no ensino regular.

O primeiro contato foi como estagiária, quando fazia o curso de magistério, e teve de fazer estágio na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

No finalzinho do curso tinha que fazer estágio na APAE. Aí eu fui. E era só algumas vezes que tinha que fazer estágio lá. Tinha um menino que ele era um PC, é assim que fala? Ele ficava tipo num carrinho, um carrão, porque não tinha movimento. Mas no braço ele tinha. Eu sentava do lado dele e ele grudou no meu cabelo e foi tipo escalando no meu cabelo, porque eu sempre tive cabelo comprido. Eu fiquei ali, quieta, parada e pensei: "Ai meu Deus do céu!". As meninas vieram me ajudar e falaram: "Ele só faz isso com quem ele gosta". Uma vez, também, eu estava sentada no pátio com a perna cruzada, balançando o pé. E os adultos da oficina estavam lá. E tinha o Z. O Z. era um senhor, careca, você via que ele já era de idade. Ele estava lá longe e eu aqui, de repente ele veio correndo e começou a segurar o meu pé. Não sei se meu pé o estava incomodando, porque eu estava mexendo, ou o que ele pensou que era meu pé; aí, nesse dia eu fiquei com medo e não queria ir mais não. Grudar no cabelo tudo bem porque era menininho, mas ele não, eu fiquei com medo. Esse foi o contato que eu tive durante o tempo que eu estava estudando, mas foi no finalzinho, nesse estágio na APAE, e tinha as crianças lá que eram diferentes. Mas para mim, eu não via diferença, uma diferença assim tão grande.

Naquela época, o magistério exigia que as alunas fizessem estágio na APAE, mas não era dado nenhum tipo de informação, ou qualquer tipo de formação para quem estivesse estagiando numa escola especial. A função dos estagiários era a de mera observação e eles não recebiam nenhum tipo de preparo para enfrentar situações diferentes, que envolvessem pessoas com deficiência.

Isso ainda é uma grande falha nos cursos de formação de professores. Disciplinas que possam trazer uma formação, mesmo que mínima, sobre a deficiência poderiam trazer contribuições significativas para o sucesso da inclusão.

Essa falta de informação, de conhecimento, acarreta alguns sentimentos vivenciados por Vitória, o de susto e o de medo. Vê-se no meio de pessoas com deficiência, crianças e adultos, como mera observadora e, por não saber, não compreende alguns comportamentos e, como decorrência, sente medo.

Pedro (2005, p. 38), parafraseando Werneck (1997, p. 44), discute alguns fatores que criam barreiras para a implementação do processo de inclusão:

Muitos são os fatores que contribuem para dificultar a implantação de uma educação inclusiva, também podendo ser chamados de fatores perturbadores do processo de inclusão. De forma direta podemos enumerar quatro fatores sociais que acarretam resistência à transgressão de um paradigma para outro, comprometendo a efetivação da inclusão em nossa sociedade e em nossas escolas: a ignorância, a negligência, a superstição e o medo.

A ignorância se refere à “falta de informação”, ensino de informações corretas acerca das necessidades especiais para todos os indivíduos; à negligência, à falta de compromisso e o pouco caso que se faz das pessoas com necessidades especiais; a superstição, crença em informações errôneas; e o medo da mudança, da quebra de paradigmas.

Posteriormente, após se formar no curso de magistério, Vitória vai trabalhar como supervisora de pessoas com deficiência, que trabalhavam como coletores e seletores de lixo reciclável.

Logo que eu me formei, fui trabalhar com o S., marido da T., no S. C. [nome do bairro]. Lá eu trabalhava com os excepcionais. Na época eu tinha 19 anos e para mim era uma festa, uma farra. Porque era assim, um tinha Síndrome de Down, ele já era adulto, eu tinha 19 anos e ele tinha 34. Ele adorava cantar, adorava dançar. O trabalho deles era reciclagem de lixo. Só que no início não tinha aquele contingente de lixo. Era no quintal da casa da pessoa que fundou e ela era fiscal da receita federal. A receita federal recebeu um lote de caixa de papelão, mas de perfume, era aquele papelão molinho. Eles tinham que rasgar para poder vender. Eu acho que a gente ficou uns seis meses

rasgando, para você ver como o lote era grande. Eu ficava lá junto com eles só para supervisionar o trabalho. Tinha uma deficiente visual que fazia tricô, um outro que fazia um trabalho no tear, então era o trabalho de artesanato e rasgar papelão. Eu ficava na salinha com eles. Esse que tinha síndrome de Down era muito animado, contagiava todo mundo, os coleguinhas, e eu, molecona, 19 anos, a gente fazia a farra. Ele colocava apelido em todo mundo. Ele me chamava de “Daniela de Mécury”, porque na época a Daniela Mercury estava estourando. Em todo mundo ele colocava um apelido de um artista ou de um cantor. E ele sabia dançar muito bem, então eu ficava dançando junto com ele. Então era só palhaçada. Eu me divertia muito naquele lugar. Foi o contato que eu tive com excepcionais.

Verifica-se a existência de uma relação saudável e divertida, pois um dos rapazes que trabalhava com a reciclagem tinha Síndrome de Down e seu comportamento era animado, festivo e isso lhe agradava, tornando o ambiente de trabalho muito prazeroso.

Vitória aponta para as diferenças existentes.

Para mim, tinha diferença, é claro, porque esse que trabalhava no tear ele tinha também deficiência visual, a P. também tinha deficiência visual. A P. tinha que segurar no braço dela, ela segurar no meu braço para levá-la até o banheiro. Você vê que existe uma diferença ali mesmo. O F., a mesma coisa. E tinha o G. e o B., que esses dois eram mais agressivos, deles eu tinha medo.

Partindo do pressuposto de que todos somos diferentes, as pessoas com deficiência não fogem à regra. Não podemos negá-las, mas respeitá-las. Em muitos casos, não só com as deficiências, as diferenças são utilizadas como forma para justificar a exclusão.

(...) a exclusão é devida provavelmente a fatores culturais, que nos conduzem a pensar que a diferença é perigosa. Demanda-se cuidado com as pessoas diferentes – seja na identidade sexual, socioeconômica, de deficiência, de etnia, etc. As “idéias feitas” da sociedade associam ao “diferente” uma situação de ameaça, e desenvolvem estratégias de identificação, circunscrição, banimento ou subalternização de numerosos grupos sociais. (RODRIGUES, 2006, pp. 10-11)

Novamente o sentimento de medo se faz presente. Até pela falta de informação sobre como agir em algumas situações inesperadas. Vitória esclarece o porquê do seu medo.

Mas eu tinha medo deles porque, assim, o G., ele tinha, como é o nome do problema que as pessoas caem se batendo? Epilepsia. Ele tinha epilepsia e tomava medicamento. Só que tinha dia que ele ia para lá e não tomava. Então, chegava lá e ele caía. O ataque epilético assusta. Eu já sabia quando ia acontecer com ele, porque antes de acontecer ele soltava um grito, e era um grito agudo. Não era de dor ou um gemido. Era um grito muito característico de quando ele caía. Ele dava esse grito e caía. Ele caía que nem uma tábua. Ele caía, assim, reto [mostra com o braço esticado a forma como ele caía]. Não é igual quando a gente desmaia. Ele endurecia. E muitas vezes ele caía de frente, então batia o nariz no chão, e ia sangue para tudo quanto era lado, e tinha que ficar do lado dele. E, assim, isso tudo, ninguém chegou para mim e falou, olha é assim, assim, assim... Foi na raça mesmo. Quem trabalhava comigo era o S., só que o S. não ficava lá o tempo todo. Às vezes o S. ia lá quando acontecia isso com o G., mas na maioria das vezes eu ficava sozinha com eles. Então, eu tinha que chamar o resgate. Foi uma experiência que me valeu para o resto da vida. Enquanto tinha o C. E., ele é vivo até hoje, que tinha síndrome de Down, era super carinhoso, muito animado, realmente quem tem síndrome de Down não parece que tem algum problema; é até muito mais legal do que qualquer pessoa que não tem nenhum problema. Eles são muito animados: cantam, dançam, falam muito, apesar da fala ser muito difícil, fala muito depressa. E o G., além

desses ataques epiléticos que assustava um pouco, ele era agressivo. E o B. também, já era um adulto, ele tomava remédio e bebia pinga. Ele ia para lá de manhã, já tinha tomado pinga e ficava muito louco. O B. uma vez pegou uma foice e saiu correndo atrás de mim, eu virei um coelho, e assim... Era o quintal e tinha a casa. Eu entrei na casa e tranquei a porta. A casa tinha uma parede de blindex e ele ficava do lado de fora, andando para lá e para cá. Daí eu liguei para o S. e falei: "S., pelo amor de Deus, o B. está aqui com uma faca e eu estou presa aqui". Daí, o S. foi de bicicleta correndo lá para o S. C. [bairro] para acalmar o B., porque ele respeitava muito o S. Do B. e do G. eu tinha medo, mas da P. não. A P. era belezinha; o F. também era bonzinho. Tinha o R., também era uma graça. Os dois que eu tinha medo era dos dois mais agressivos. Meu contato com excepcional foi logo que eu terminei o magistério. Perguntaram-me se eu queria trabalhar, eu nem sabia com quem eu ia trabalhar, mas fui. Cheguei lá e dei de cara com o C. E., que fazia bagunça e fiquei por ali mesmo.

O que fica claro na fala de Vitória é a falta de formação, “ninguém chegou para mim e falou, olha é assim, assim, assim... Foi na raça mesmo”. Da mesma forma que Vitória teve que aprender com a experiência, vivenciando no dia-a-dia as situações que iam surgindo, muitos professores enfrentam as mesmas dificuldades, mas nem sempre conseguem superá-las, reforçando ainda mais o processo de exclusão e a defesa de escolas especiais para atender “pessoas diferentes”.

Vitória aponta para mais um fato que permitiu seu contato com pessoas com deficiência. Nesse caso, no seio de sua própria família.

Eu tenho um primo, ele é primo de 2º grau, F., mora em São Paulo. O F. deve estar com 23, 24 anos de idade. Ele é filho de um casal de

primos muito queridos. Quando eles namoravam, eles vinham de São Paulo e ficavam na casa da minha mãe. Meus pais foram os padrinhos do casamento. Eram primos muito próximos. Quando ela ficou grávida do F., era o primeiro filho, foi uma festa. Foi uma gravidez normal, não teve problema nenhum. Só que deu problema no parto, porque na hora que ele nasceu, ele engoliu... Como foi? Ele demorou a nascer, daí na hora do parto faltou oxigênio no cérebro por alguns, não sei se são segundos, ou se são minutos... Não sei. Só sei que foi uma coisa assim, mas foi o suficiente para dar uma lesão no cérebro. Ele não tem deficiência física, mas você vê pela fala, ele é grandão, agora ele está com 23 anos, ele tem peitão, tem corpão de homem, mas você vê que a cabeça dele é desproporcional ao tamanho do corpo. Ele tem um corpão até bonito, de homem, mas a cabeça dele é comprida, é diferente do resto do corpo. Pela fala também. Ele fala muito bem, se expressa muito bem, mas ele fala umas coisas que não têm lógica. Conversando com ele você já percebe. O F. cresceu praticamente em casa, ele é só alegria, muito comunicativo, faz muita graça. Faz um tempo que ele não vem na minha casa, mas eles estão sempre na minha mãe. Mas, é claro, com o F. tem que ficar lembrando ele toda hora para ir ao banheiro, porque senão ele faz xixi na roupa; tem que mandar ele no banheiro também, porque senão ele faz na calça. Então as pessoas só percebem quando ele faz xixi na calça, ou se ele faz cocô na calça, mas já é algo que a família inteira já assimilou. Desde pequeno ele frequenta uma escola lá em São Paulo, eu não conheço. Mas me parece que tem uma estrutura muito boa, ele faz aula de informática, de teatro, de dança; eu sei que ele faz aula de teatro. Não é APAE, mas é uma instituição que atende só os excepcionais, não é paga, mas tem uma estrutura muito boa. Eles estão sempre se apresentando, até o figurino é tudo pela escola, não tem custo nenhum para os pais. Ele vai nessa escola desde criança. Deve ser como se fosse a APAE, mas como é em São Paulo, é muito mais estruturado para receber essas crianças.

Essas diferenças, identificadas por Vitória em relação às pessoas com deficiência com que teve contato, servem para mostrar que as diferenças podem acarretar a dependência em relação a outras pessoas. Algumas pessoas com deficiência requerem mais cuidados, mais atenção e uma preocupação constante. Nesse sentido, é que se pode fazer a pergunta: a inclusão em classes regulares é para todas as pessoas com deficiência? Quais crianças com deficiência podem ser incluídas no ensino regular?

A próxima experiência relatada por Vitória, com crianças com deficiência, dar-se-á quando já era professora. Vitória torna-se professora de uma aluna com deficiência. Mas esse assunto será analisado no próximo núcleo de significação, que se refere a sua prática docente inclusiva.

4º Núcleo: “A Prática Pedagógica Inclusiva”

O tornar-se professora faz com que Vitória assuma um novo modo de ser, de pensar e de agir. Uma mudança em sua rotina diária se concretiza, agora ela é mãe-professora.

Voltei a trabalhar, a A. J. tinha sete meses, eu ainda estava amamentando, dava aula de manhã e era um sufoco porque tinha que amamentar a A. J. antes de dar aula e aquele negócio: 30 minutos de um lado [do seio], 30 do outro lado. Então tinha que acordar uma hora antes para amamentar a A. J., para poder me arrumar, pegar ônibus, para ir dar aula. E estou nessa vida até hoje [risos].

Considera-se uma professora realizada, mas sente as dificuldades de “ser professora”.

(...) eu faço isso, e eu gosto, estou aprendendo a todo momento, acredito no que eu faço, estou aprendendo, como falei, a todo momento, mas tem aquele momento que você sente fraqueza, momentos que parece que dá uma frustração por algumas coisas que você não conseguiu fazer... Ou até mesmo cansaço físico. Vai chegando o final do ano, parece que vai acabando o seu gás. Não que você perca a vontade de trabalhar, mas parece que a coisa vai parando, vai chegando perto de acabar, as suas forças também estão perto de acabar.

É importante sublinhar que essa queixa de Vitória não é exclusividade da ação docente. Muitos trabalhadores sentem-se esgotados após meses de trabalho. Entretanto, embora o professor desfrute de férias ou de recesso duas vezes ao ano, essa é uma queixa recorrente entre professores.

Vitória continua sua fala, narrando seu primeiro ano como professora e a dificuldade que enfrentou logo no início, devido o longo período (seis anos) longe da prática docente.

Eu comecei com o ensino infantil, eu comecei lá no F. [bairro]. Foi meu primeiro ano, depois de uma parada; como eu falei, casei, tive filho, e então eu fiquei longe desse meio seis anos, então eu sentia que eu não era mais capaz. Quando me chamaram, eu pensei: "E agora meu Deus, o que é que eu vou fazer?" Eu fui com a cara e a coragem, eu não sabia o que eu ia falar, o que eu ia fazer, e encontrei duas pessoas que foram fundamentais para a coisa acontecer do jeito que aconteceu.

Só para reforçar a influência de modelos na constituição de uma identidade, diante do sentimento de “incapacidade” gerado pelo afastamento que teve da educação, vai sentir

segurança na figura da coordenadora e de outra professora, colega de trabalho, que praticamente a “ensinam a dar aula”.

Na época, a coordenadora era a G., e a G. foi uma graça. Eu falei para ela que estava voltando depois de bastante tempo longe da escola. Eu acho que ela entendeu isso também. Ela me trouxe algumas coisas para eu ter idéia de como funcionavam as aulas, eu acho que foi bem legal. E eu fui trabalhar com a V. A V. foi uma mãezona. Ela que praticamente me ensinou a dar aula se é que a gente desaprende [risos]. Mas você está me entendendo. Eu falo assim, eu faço assim. Eu trabalhei junto com a V., então foi um ano que eu não me lembro de ter encontrado grandes dificuldades, porque eu me sentia tão protegida pela V. que foi um ano de descoberta.

Muito mais que coleguismo é o verdadeiro “trabalho em equipe” que permitirá que Vitória tenha um ano cheio de descobertas.

Vitória tem consciência de sua transformação e da conquista de seus objetivos. O trabalho em equipe (com a coordenadora e com a professora) foram requisitos para seu sucesso, mas afirma que seu “estado de espírito” também pode ter colaborado. Seu sucesso é identificado como sendo um ano “delicioso”, “sem problemas”, “um ano de descobertas”.

Porque depois dessa luta toda de frustrações e abandono, eu entrava numa sala e não acreditava, eu estou aqui de novo e agora com tudo. Então foi um ano maravilhoso, um ano de descoberta, uma graça. Também não sei se era meu estado de espírito que me levava a crer que era dessa maneira. Também não tive problema nenhum com os pais, então foi um ano delicioso mesmo, que eu fiz com muito carinho, com muito gosto mesmo.

O sentimento de vitória e conquista é um grande motivador para a realização de qualquer atividade. Cabe aqui um parêntese para explicar o porquê do nome “Vitória” para identificar nosso sujeito de pesquisa. A trajetória de vida de todo ser humano é composto por altos e baixos, acertos e erros, perdas e vitórias. O estudo da constituição da identidade de Vitória permite identificar não só seus tropeços, suas quedas, mas também e principalmente suas vitórias, suas conquistas, suas alegrias. E é isso que permite ao homem viver!

Em contrapartida, seu segundo ano como docente será marcado por turbulências, por dificuldades, ocasionados pela falta de trabalho coletivo (Vitória não cita nem coordenadora, nem outros professores) e a presença de muitos problemas sociais. O bairro onde fica a escola localiza-se bem afastado do centro da cidade e é composto por famílias de classes populares, muitas vivendo em condições sub-humanas. Esses fatores contribuem para que Vitória encontre dificuldades em sua prática docente.

O 2º ano foi um ano bem traumático, porque eu saí dali de perto da V., saí do ensino infantil e peguei aula lá no bairro das C., uma 2ª série. Eram muitos problemas sociais, muitos problemas. O foco saiu do pedagógico. Era muito problema de ordem social, falta de higiene, falta de roupa, falta de sapato, falta de comida, falta de... Como eu posso dizer, não sei se é o bairro, mas tinha muita promiscuidade, e isso refletia no comportamento das crianças em sala. Eu acho que faltava moral, faltava limite, faltava tudo. Tinha dias que eu ia dar aula e não dava aula, era conversando com mães, que o marido tinha largado e ela estava passando fome; era conversando com crianças que estavam até moles porque nem o leite da entrada sustentava, porque a última refeição que a criança tinha feito tinha sido a merenda servida pela escola às 3h da tarde do dia anterior, e naquela época era aquela comida pré-cozida, tipo um pozinho. Quer dizer, era muito complicado. Sem contar que era uma mistura de coisas, por exemplo, ia homossexual, mas não assim... Porque com todo respeito

a eles, tem homossexuais que sabem se comportar, são educadíssimos, são profissionais competentíssimos, isso a gente tem que ressaltar mesmo, mas eram, assim, homossexuais sem limite nenhum. Eram travestis que iam vestidos de mulher mesmo na escola para levar as crianças. Acabavam chamando a atenção das outras. Por outro lado, as crianças não tinham o menor senso de respeito com essas pessoas, então jogavam pedra. Então, era assim... as mães não sabiam se colocar, era sempre na agressividade... Esse ano foi um ano bem complicado...

Vitória ressalta a influência que o social tem no comportamento das crianças. Cada família residente nesse bairro tem uma história de vida diferente, que foi se constituindo a partir das relações estabelecidas com outras pessoas e com o mundo circundante. Essas relações constituíram um “quadro problemático”. A culpa é da família? A culpa é do aluno? Não. A fala de Vitória não traduz a procura por culpados, mas verifica-se uma grande ênfase ao “social”, que vem carregado de estereótipos e de preconceitos, o que se contrapõe a uma concepção ampla e plena de educação inclusiva.

Se um estudo da história de vida de cada família fosse realizado, com certeza seriam encontrados fatos sociais e históricos que configuraram esse quadro problemático (“*faltava moral, faltava limite, faltava tudo*” – roupas, comida, sapatos, uma casa decente) e que certamente irá influenciar na expectativa que o professor tem sobre as possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento dessas crianças na escola, contribuindo para a produção do fracasso escolar.

Outro fator identificado como agravante para tais dificuldades é o fato das crianças estarem matriculadas numa classe de 2ª série, mas com “nível” de 1ª série, já que não sabiam ler, nem sequer reconhecer as letras do alfabeto.

Era uma sala de segundo ano, mas que equivalia a uma primeira série início. Uma sala inteira de 2ª série que não sabia ler, não reconhecia nem as letras do alfabeto. Eu tive que reformular todo o meu planejamento¹⁶ porque já tinha feito um planejamento para 2ª série com muito conteúdo de Língua Portuguesa e Matemática, porque você já pega crianças que já estão alfabetizadas ou quase alfabetizadas. E lá eu tive que fazer um planejamento de 1º ano para alfabetizar aquelas crianças.

Essa tem sido a realidade enfrentada em muitas escolas. Alunos que não têm domínio do ler e escrever. Entretanto, apesar da manifestação de estereótipos e preconceitos, Vitória tem, nesse caso, uma atitude que pode ser considerada inclusiva, pois busca recursos para a superação dessa situação. Outro fator colocado por Vitória para o agravamento das dificuldades desse ano como docente foi o fato da classe ser numerosa (33 alunos) e “indisciplinada”, com uma forte predominância da agressividade entre os alunos. A queixa de indisciplina também é algo que merece análise, pois a maioria dos professores atribuem esse tipo de comportamento a fatores inerentes ao aluno e não às condições de aprendizagem que lhes são oferecidas.

Eles brigavam... Era uma sala muito cheia, tinha 33 alunos, uma sala muito indisciplinada. Se fosse uma sala que não tivesse problemas com disciplina, tudo bem. Mas não, 33 alunos, 2ª série, crianças indisciplinadas, as meninas com comportamento de moleques, foi a primeira vez que eu vi crianças brigando como adulto. Eles davam socos, sabe aquele barulho [dá um soco na outra mão] e na hora já inchava o rosto da criança, era terrível. Era aquela época que a D. M. chamava os pais para conversar na secretaria. Acho que todos os

¹⁶ Na Rede Municipal de P. o planejamento é realizado antes do início das aulas e se baseia em séries e não num trabalho de continuidade do ano anterior.

alunos naquele ano foram chamados para conversar na secretaria da educação.

E qual foi a atitude da professora frente a essas dificuldades? Num primeiro momento de desespero:

Sem contar que eles testavam o professor de todas as maneiras. Eu cheguei uma vez ao cúmulo de subir em cima da mesa, para que eles vissem que a professora fez uma coisa inusitada: subiu em cima da mesa. "Espera aí, o que está acontecendo?" (...) Eles se pegavam de dar soco, porque parecia que eles queriam ali extravasar tudo o que eles pudessem... E não adiantava os mandar parar, porque eles não paravam. Quantas vezes eu gritava, gritava, gritava, e eles estavam lá se atacando. Teve uma vez que eles começaram a brigar, eu fui lá no meio deles, ou seja, ou eles paravam de bater, ou iam bater em mim também. Então foi onde eles pararam e pensaram: "Ia bater na professora?!".

Esse trecho deixa claro que em muitas ocasiões dentro de sala de aula, o professor não tem clareza de suas atitudes, do que precisa fazer, e acaba agindo por impulso. Muitas dessas atitudes nem sempre são positivas e acabam não superando o problema. O fato de Vitória ficar “gritando” (“chamando a atenção”) não refletiu em nada no comportamento da sala. A atitude de “entrar na briga” ou “subir na mesa”, consideradas não muito didáticas, tiveram um impacto maior, pois permitiram que os alunos passassem a pensar no que estavam fazendo. Entretanto, ela não se questiona o porquê daquele problema, mas reage exatamente da mesma maneira que os alunos. Cabe aqui uma citação de Alarcão (2005, p. 50) que discorre sobre a formação do professor reflexivo em serviço.

Se agora analisarmos o processo numa perspectiva reflexiva de cariz schöniano, podemos nele encontrar as componentes da reflexão na acção e sobre a acção, a que acrescentei a da reflexão para a acção, tão importante na pesquisa-acção.

A reflexão na acção acompanha a acção em curso e pressupõe uma conversa com ela. Reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interacção verbal em situação de conversação.

A reflexão sobre a acção pressupõe um distanciamento da acção. Reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisa-la retrospectivamente.

Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistémico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas. É o processo de meta-reflexão de que nos fala Schön, ao pôr em destaque a relevância da reflexão sobre a reflexão na acção.

As atitudes tomadas por Vitória precisariam ser refletidas posteriormente de forma que ela pudesse tirar conclusões de quais atitudes seriam mais adequadas para serem tomadas dentro de sala de aula. Apesar de sua fala não evidenciar uma “reflexão”, a mudança de atitude perante o comportamento apresentado pelos alunos evidencia a existência de uma reflexão, optando por criar mudanças por meio do afetivo.

A parte pedagógica bem pouco, mas a parte afetiva foi o foco principal, foi por esse caminho que eu me embrenhei, foi através do afetivo que eu consegui fazer com o que a sala ficasse um pouco mais disciplinada, porque... Não sei se eram crianças que eram maltratadas por todo mundo, por causa de todos esses problemas que eu citei, esses problemas sociais, que eram maus tratos, então eu comecei a fazer com que essas crianças gostassem de alguma coisa, que não fosse da escola, mas que gostassem de estar naquele lugar apenas para conversar. Foram dois meses de luta, e eles começaram a ver em mim a figura que escutava, que de alguma maneira acarinhava. Então, o pedagógico mesmo... Nesse ano houve 11 crianças retidas, que é um número alto de retenção. O pedagógico eu consegui bem pouco, mas a parte afetiva houve uma mudança e foi uma luta, conversava com pais, conversava com mães, conversava com eles e, assim, durante o ano, eu fui vendo que as atitudes foram

mudando. Essa questão da falta de respeito, que era algo tocante, para fazer com que eles entendessem que a gente só vai ser respeitada quando a gente respeitar também, que a gente ficar brigando, dando murro, que quando a gente parar com isso, mudava também. Então, eu acho que mudaram as atitudes, o comportamento, mas foi através do afetivo, para eles me respeitarem, para eu passar esses valores para eles, porque até então, eles não tinham.

As mudanças nas atitudes dos alunos dentro de sala de aula ressaltam o papel da afetividade nas relações sociais. Ela é um grande motor que impulsiona, motiva a pessoa a pensar de uma forma e não de outra, a agir de uma determinada maneira e não de outra. Esse foi o foco de atuação de Vitória. Ela não considera, porém, que essa ação é também pedagógica; além disso, a mudança que ela obtém no comportamento dos alunos poderia ter sido articulada com conteúdos de ensino relevantes para eles.

Vigotski (2001, pp. 479-480) já havia apontado a importância de uma “*tendência afetiva e volitiva*” na relação entre pensamento e linguagem.

(...) O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. (...) A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.

E continua:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação. (VIGOTSKI, 2001, p. 481)

Fica evidente no pensamento de Vigotski a influência da afetividade, principalmente no que se refere ao pensamento. Mas não se pode descartar também sua influência nas ações. É o que complementa González Rey (2005a., pp. 244-245), citando Maslow e Murray (1999, p. 40):

(...) “A função geral das emoções é que elas capacitam as pessoas a montar uma certa atividade vital; mas isto é a metade do trabalho. A questão mais importante é que as emoções capacitam a pessoa para decidir desde o começo de uma atividade se os meios físicos, espirituais e morais de que ela necessita para realizar a tarefa estão disponíveis”. (...) Se as emoções “dizem”, “Não, os meios não estão disponíveis”, a pessoa se nega a realizar a tarefa.

Assim, quando Vitória opta por trabalhar a afetividade permite que seus alunos possam ser tocados por uma tendência afetiva e volitiva que os leva a agir de forma diferente.

Outra grande importância da afetividade está relacionada às escolhas dos “modelos” a serem seguidos. Em todo o percurso que se fez sobre os modelos adotados por Vitória, fica evidente que suas escolhas partem da afetividade, das emoções. Isso a leva a escolher alguns modelos e abandonar outros. Quanto opta pelo afetivo, Vitória passa a ser também um modelo a ser seguido por seus alunos, pois começa a ensinar-lhes coisas que até então desconheciam. *“Eu não sentia que ia ali para dar aula, eu ia ali para ensinar que ‘vocês não podem viver como bichos’, ‘vocês não podem agir dessa maneira’”.*

Vitória continua sua fala apontando para as dificuldades que enfrentou com essa classe como sendo desafios, que todos os anos o professor encontra, já que muda a escola, mudam os alunos etc. Esse desafio vem carregado de uma tendência afetiva e volitiva, fazendo-a encarar as dificuldades, tornado-as possibilidades de superação, de aprendizagem, de vitória.

*Eu pensava assim: “Depois desse ano eu posso pegar qualquer sala.”
Realmente, depois desse ano, que foi um ano angustiante, mas ao*

mesmo tempo gratificante, não me lembro de ter encontrado uma sala que fosse um desafio muito grande. Todo ano a gente encontra uma sala que é um desafio, mas nenhum assim de falar que foi difícil. Todo ano a gente tem um desafio pela frente para encontrar, mas depois desse ano... [risos].

De sua experiência ainda tira uma lição profissional.

(...) lembrando que no 1º ano, que medo, depois de tanto tempo, voltar [para a sala de aula], o que eu faço... Depois desse aprendizado com eles, a gente não pode ter medo de nada, pode vir que a gente faz alguma coisa e dá conta. Uma lição que eu tirei desse ano é que a gente não pode ter medo de nada mesmo, principalmente no tocante ao profissional. A gente tem que encarar mesmo. Acho que depois desse ano não houve nenhum outro ano assim problemático ao ponto de falar que esse também foi difícil. Existem, sim, desafios, mas dificuldade como esse ano, foi em 2002, não.

A “lição” aprendida com a experiência revela a formação docente por meio da prática. É na prática, nas experiências do dia-a-dia da sala de aula, que alguns conhecimentos vão sendo construídos acerca do ensinar e, ainda, as dificuldades passam a ser encaradas como desafios a serem superados, e não mais como um problema sem solução.

No ano de 2006, Vitória lecionava para uma classe de alfabetização e recebeu em sua classe uma aluna encaminhada pela APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional). Foi com surpresa que recebeu essa notícia.

Eu fiquei meio chocada com a forma como aconteceu, porque eu pensava que tinha que vir com todo um preparo, todo um relatório,

falando qual é o problema, como deveria ser trabalhado, o que eu deveria fazer... Mas não, veio simplesmente assim um bilhete, "Aos cuidados da Professora Vitória", dizendo que a "aluna não havia sido trabalhada de forma adequada na APAE, e por ela estar numa escola regular, ela podia ser alfabetizada" e eu fiquei assim... Falava com a coordenadora, falava com todo mundo que eu podia, como é que eu faço?

A fala de Vitória deixa claro que há falta de preparo, de formação, e que não só ela, mas muitos professores não têm apoio para a recepção de uma criança com deficiência em sua sala de aula. O espanto, a surpresa, a insegurança, as dúvidas, o medo, a ansiedade, a fragilidade, são sensações que acometem vários professores ao receberem um aluno com deficiência.

Porque eu falava: "Eu sou acostumada a trabalhar com crianças que tenham dificuldade de aprendizagem, agora crianças 'assim'..." Eu falava: "Eu consigo trabalhar com crianças com defasagem de aprendizagem, agora com dificuldade, eu não sei qual a dificuldade dela..."

Diria que, nesse momento, todo professor passa a ser uma pessoa com necessidades especiais, pois geralmente são acometidos por um sentimento de incapacidade, de incompetência, de não saber fazer: *"como é que eu faço"?*

Esse trecho revela o trato com as pessoas com deficiência: *"agora com crianças 'assim'"*. "Assim" é um termo bastante inadequado para se referir às pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Esse termo pode vir carregado de preconceito ou apenas confirmar um desconhecimento por parte do professor em como se referir às pessoas com deficiência.

Como citado anteriormente, neste trabalho, utilizamos o termo “pessoa com deficiência” (AMARAL, 1994) ou “criança com deficiência” para indicar as pessoas que possuam alguma deficiência, seja auditiva, visual ou intelectual. A escolha dessa expressão se justifica pelo fato de que “pessoas com deficiência” não são “pessoas deficientes”, no sentido de serem “incapazes”, “desabilitadas”. Existe a deficiência, mas isso não faz da pessoa alguém incapaz para viver, para se relacionar, etc.

Até o ano passado [2006] eu não sabia lidar com as reações dela, porque eram reações diferentes. O ano passado eu acho que fiz muito pouco e até uma das minhas frustrações, porque eu ia embora e às vezes me batia aquela sensação de que: “Está ali só de enfeite!” Porque eu não estou conseguindo atingir, não estou conseguindo falar com ela. E ela também exigia muito dela. Eu passava uma atividade, quando eu via, ela estava tremendo, porque ela ficava nervosa e começava a tremer, acho que ela via que não era capaz de fazer, não sei o que se passava na cabecinha dela: “Nossa o que ela está falando? O que é para fazer?” Ela já vinha assim para mim: “Tia, eu não consigo, tia, eu não consigo!”, e eu não conseguia lidar com aquilo, porque eu achava: “Meu Deus do céu, jogaram essa menina aqui para mim e agora como é que eu faço?”. Comecei a entrar numa “neura”. Depois de um tempo, eu comecei a pensar: “O que eu podia fazer por ela?”, ou “O que eu não podia fazer por ela?”, ou então, “O que eu não podia fazer?”, porque eu não podia pegar essa tremedeira dela e começar a tremer junto com ela. Aí ela foi retida.

Junto aos sentimentos de insegurança, dúvida, incapacidade, Vitória revela um outro sentimento, a frustração. Frustração por não atingir o objetivo de ensinar a aluna, ou seja, conseguir ensiná-la e fazer com que ela aprendesse algo, pois seu estado dentro da sala de

aula era apenas de “enfeite”. Vê-se presente a confirmação de uma falsa inclusão, na qual alunos com deficiência encontram-se matriculados em classes regulares do ensino fundamental, mas isso não significa que tenham assegurado seu direito à aprendizagem. O direito ao acesso e à permanência até que são garantidos, mas ao da efetiva aprendizagem, não.

De certa forma, Vitória também duvida das capacidades da aluna, pois mediante uma atividade a aluna se mostrava estarecida, nervosa, e completa dizendo: *“acho que ela via que não era capaz de fazer, não sei o que se passava na cabecinha dela”*. Na sua grande maioria essa é a visão que as pessoas possuem quando se trata de uma criança com deficiência, o estigma trazido pelo termo “deficiente” é muito grande, e significa alguém que não é eficiente, portanto, incapaz. Nesse sentido, a professora acredita que ela não aprende por ser “assim”, uma criança com deficiência.

Entretanto, essa visão de Vitória só se transforma quando verifica que a aluna é capaz de produzir belos desenhos, o que de certa forma pode se estender a outras aprendizagens também.

Mais uma vez pode-se perceber a atitude de reflexão da professora, ao dizer: *Depois de um tempo eu comecei a pensar: “‘O que eu podia fazer por ela?’, ou ‘O que eu não podia fazer por ela?’, ou então, ‘O que eu não podia fazer?’”*. Essa reflexão mostra a preocupação que a professora tem com sua aluna, procurando identificar “o que podia ou não fazer por ela” (quais conteúdos trabalhar, como ensinar, que tipo de ajuda poderia oferecer, que recursos poderia usar etc.), e o que ela, como professora, não podia fazer, reconhecendo que existem algumas limitações também.

Nesse processo de inclusão, Vitória depara-se com algumas dificuldades, entre elas a falta de apoio da família e da coordenação da escola.

A mãe também parece que tinha algum problema, porque a mãe dela foi aluna da APAE, e você vê pelo jeito dela, pela fala dela, quer dizer, você não pode contar muito com a mãe também. E daí eu comecei a me sentir meio sozinha também. Eu nervosa, a coordenadora sempre falava para mim: "Calma, calma, tudo se resolve." Mas eu queria que resolvesse de imediato. Mas daí não deu e ela ficou retida.

Vitória não acredita que a família possa auxiliar no desenvolvimento de sua aluna, uma vez que a mãe também havia estudado na APAE e, provavelmente, também possuía algum tipo de deficiência. Da parte da coordenadora percebe-se um estado de “passividade”, como se as coisas fossem se resolver num “passe de mágica”, ou, mais provavelmente, que nada havia para fazer, dado que a criança tinha uma deficiência. Nesse sentido, nenhum apoio concreto é dado à professora. Novamente, a ansiedade, os sentimentos de incapacidade e de frustração se revelam. Frente a essa situação, não há, portanto, o que fazer; a retenção é a única opção que resta.

No ano seguinte (2007), a aluna retida permanece na sala de Vitória, que começa a identificar algumas capacidades dela, principalmente no que se refere à realização de desenhos, que eram “maravilhosos”, perfeitos, muito bem feitos. Essa observação que a professora faz e, de certa forma, também uma avaliação, traz conseqüências positivas ao desenvolvimento da aluna, tanto na interação com os outros alunos, que de certa forma descobriram que a colega era capaz de muitas coisas, e também ao processo de alfabetização, permitindo que ela aprendesse a ler e escrever.

Quando ela voltou esse ano, ela voltou do mesmo jeito, tremia, ela treme e começa a chorar e você não consegue fazer mais nada, mas

eu tive uma sacada... Ela gosta muito de pintar e faz pinturas maravilhosas, nem eu sei pintar tão bem assim, ela pinta muito bem mesmo, e eu vi que para essa área ela gostava mais. Então eu deixava sempre ela pintar e sempre ressaltava a pintura dela e ela falava para mim: "Tia, você não vai mostrar minha pintura?". Eu falava: "Olha gente, a pintura dela, que bonito!" E não sei se porque é a mesma professora, porque ela está mais confiante, ela começou a dar os passos dela sozinha e de repente eu descobri que a Flávia estava lendo. É lógico, ela está com 10 anos, agora que ela está se alfabetizando, faz uma leitura pausada, mas ela faz produção de texto, escreve frases, é claro que existe muitas vezes uma escrita aglutinada, para separar as palavras ela pensa, e separa a palavra errada, mas você consegue entender o que ela escreve. Houve um avanço muito grande esse ano. Então eu comecei a pensar assim, às vezes a gente pensa que não está atingindo, mas está [sorriso]. (...) Mas a parte pedagógica anda de vento em popa, matemática também, ela aprendeu a fazer conta de matemática, multiplicação, subtração, tudo esse ano. Então, esse ano tem sido um ano bem melhor.

Vitória atribui o sucesso da aluna ao fato de ser o segundo ano que ela estava com a mesma professora, que possibilita a criação de laços mais fortes, de uma cumplicidade, confiança e segurança de ambas as partes; e também pelo fato da aluna se sentir mais confiante; provavelmente, uma confiança acarretada pela motivação que a professora promovia ao exaltar suas produções perante a classe.

Novamente, a afetividade como motor propulsor para a aprendizagem e por decorrência, do desenvolvimento se faz presente, pois permite que se criem os motivos necessários para se atingir determinados objetivos.

O fato de perceber que sua aluna está lendo, escrevendo, produzindo, promove uma transformação na identidade de Vitória, que deixa de ser a “professora frustrada” por não

conseguir “atingir” a aluna, para assumir a identidade de uma “professora vitoriosa”, que conseguiu promover a alfabetização de sua aluna. É a identidade metamorfose!

Junto com a identidade metamorfose da professora vem a descoberta de que uma aluna com deficiência, apesar de alguns fatores (idade, lentidão, dificuldades), é capaz de aprender, se desenvolver, de se alfabetizar e, inclusive, de viver, já que o estigma trazido pelo termo “deficiente” carrega consigo uma noção de incapacidade, muitos são os que acreditam que por se ter uma deficiência, a pessoa não tem condições de viver no mundo, pois não consegue atingir sua independência.

No começo do ano, antes de desmembrar a sala, a sala estava com excesso [30 alunos] de criança. Então, no começo do ano ela ficava do mesmo jeito, ela tremia, “não sei fazer”. Depois que desmembrou, que a sala ficou com um número menor, ficou menos barulhenta, deu para dar mais atenção para as crianças, então esse ano melhorou bastante. Mas quando ela entrou na sala, eu fiquei totalmente perdida, sem saber o que fazer. Não sei se é dessa maneira mesmo, porque nunca conversei com nenhum psicólogo para saber, mas acho que é mais ou menos dessa maneira brusca mesmo: vai, que você pega no tranco. Porque acho que se eu ficar meio cheia de dengo, vai ficar assim sempre “coitadinho”, e não é coitadinho, então vai lá que você consegue sim. Vão acontecer alguns entraves no caminho, depois as coisas caminham. O processo dela foi igual ao processo de uma criança que não tem problemas. Foi um estalo mesmo, quando você vê... É claro que tem a questão da idade, ela já está com 10 anos, já tem um histórico, mas apesar de ser um pouco depois, foi da mesma maneira. E eu, do jeito que fiquei ali o tempo todo, senta aqui, fica aqui pertinho, o ano passado foi assim, quando eu recebi, “vem, senta aqui perto”, mas esse ano não, ficou lá junto com todo mundo, vamos, fazendo igual todo mundo, então não teve muita proteção não.

Outro fator apontado por Vitória para o sucesso da aluna foi o fato de ter menos crianças na sala de aula. Ela faz uma comparação entre a aluna no início do ano, com a sala com excesso de alunos, que apresentava os mesmos comportamentos do ano anterior, de nervosismo, sentimento de incapacidade; e após o desmembramento da sala em duas, o que acarretou um menor número de crianças por sala e lhe permitiu oferecer mais atenção aos alunos, inclusive, à aluna com deficiência.

Sabe-se que um menor número de alunos por sala favorece a aprendizagem de todos os alunos, e não apenas de alunos com deficiência. Em uma classe com uma quantidade adequada de alunos é possível se desenvolver mais atividades, oferecer uma atenção mais diferenciada a cada aluno quando necessário etc.

Apesar do processo de inclusão dessa aluna ter ocorrido de forma inesperada, sem nenhum planejamento, ou qualquer tipo de apoio, aconteceu e obteve sucesso, mesmo com alguns entraves, algumas dificuldades. Vitória permite a reflexão sobre o fato de que muitas escolas, acometidas pelo sentimento de medo, de insegurança, de incapacidade, procuram evitar o ingresso de crianças com deficiência em classes regulares, justificando que seria melhor se elas estivessem numa escola especializada, onde poderiam receber um melhor atendimento etc. Assim, muitas crianças com deficiência ainda encontram-se freqüentando ambientes segregadores como algumas escolas especializadas.

Vitória é um exemplo de que, mesmo “totalmente perdida, sem saber o que fazer”, a inclusão pode dar certo. Nesse caso, ela ocorreu inesperadamente, de forma espontânea, sem planejamento de atividades específicas para se atingir um determinado fim, mas a sensibilidade da professora, sua arguta observação e, sobretudo, sua disponibilidade de transformar suas ações para apostar na possibilidade de aprendizagem dessa criança permitiram que o sentimento de desafio acabasse por se tornar realidade. Quando a inclusão for encarada como um desafio e as pessoas lutarem por sua concretização, ela deixará de ser

uma dificuldade para se tornar algo “regular”, “normal”, “comum”. Não haverá mais distinções entre um sistema de ensino regular e outro sistema de ensino especializado, ambos constituirão um único sistema. Talvez essa visão seja um tanto utópica, mas o que não se pode é perder as esperanças.

Um outro apontamento feito por Vitória é o sentimento de superproteção. Desde o nascimento, os pais quando descobrem que seu filho nasceu com alguma deficiência, primeiro enfrentam um sentimento de luto, de perda. Quando o filho nasce, o sentimento que se revela é o de superproteção, de que a criança é um “coitadinho”, que tem “problemas” e, portanto, deve ser protegido. O mesmo tende a acontecer na escola com os professores, que por acreditarem na “incapacidade” da criança com deficiência, tendem a protegê-la. Somente quando o professor supera esse estigma de “deficiente” é que permite que seu aluno com deficiência comece a caminhar sozinho (recebendo ajuda quando necessário), mas principalmente, começa a acreditar em sua capacidade, permitindo que ele se desenvolva como todos os outros alunos.

Vitória aponta que o desenvolvimento da aluna com deficiência foi “igual” a de qualquer outra criança, que teve algumas diferenças (tempo, lentidão, etc.), mas que acontece. A superproteção em alguns casos pode atrapalhar o desenvolvimento de qualquer criança, e não apenas de crianças com deficiência.

No ano de 2007, quando que viu o progresso de sua aluna com deficiência, Vitória ainda recebeu uma criança diagnosticada como hiperativa¹⁷ que, coincidentemente, era de sua família, seu sobrinho.

¹⁷ Hiperativa: termo utilizado cotidianamente para identificar crianças que possuem TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade). Para mais informações: COLL, PALÁCIOS, MARCHESI (1995); GARCIA (1998); GUERRA (2002); SMITH, STRICK (2001).

O C. sempre foi uma criança bem danada, desde pequenininho, ele tem a idade da minha filha, sete anos, quer dizer, a A. J. fez sete anos agora em junho e o C. vai fazer 7 em dezembro. A diferença de idade deles é de 5, 6 meses. E o C. sempre foi “danado”. Eles ganharam velotrol quando tinham um ano de idade. E já com um ano de idade ele puxava a parte da frente do velotrol e a A. J. caía de cabeça no chão. A gente não entendia o que era aquilo. Ele era pequenininho, pegava pedaço de pau para bater no bichinho, batia em outra pessoa. Meu filho mesmo, que tem 12 anos, vivia levando paulada nas costas. O C. sempre foi assim. A minha irmã, muito protetora, não admitia que ninguém falasse do C.. E ele cresceu assim, sempre batendo em alguém, sempre maltratando os bichinhos. E a R. não admitia que falasse um dedo, de maneira alguma. Ele e minha filha estudavam lá no “G. de C.”. Só que o C. entrou lá com 2 anos e saiu o ano passado, ele sempre estudou no G. de C.. E já lá no G. de C., a diretora chamou a R. e pediu para investigar porque o C. tinha esse comportamento muito agressivo, então era para ela estar investigando. Foi quando ela começou a procurar ajuda. Com 5 anos de idade foi diagnosticado hiperatividade, acompanhado da primeira tentativa de usar medicação. Só que a medicação, a “ritalina”, deu reação nele. Ele tinha diarreia e a mão dele suava muito, deu uma alergia que escamava a pele. O médico falou que era reação da “ritalina” e suspendeu.

A hiperatividade de C. só foi descoberta após seu ingresso na escola infantil, que o encaminhou para uma avaliação, procurando descobrir porque C. apresentava determinados comportamentos, antes já observados dentro de casa, pelos familiares e pela própria mãe, mas que até então não haviam recebido atenção.

O fato de C. possuir o diagnóstico de Hiperatividade lhe trouxe algumas complicações, principalmente na escolha de uma escola para cursar o ensino fundamental. Sua mãe procurou

uma escola na qual pudesse monitorar o comportamento do filho, o que não traduz uma ação muito correta. A escolha de uma boa escola para se matricular um filho deve basear-se na metodologia de trabalho da escola, nos conteúdos, nos objetivos, no tipo de pessoa que a escola se propõe a formar, e não uma escola que “monitore” os movimentos de uma criança.

Quando se trata de uma criança com diagnóstico de hiperatividade outras questões ainda se fazem importantes: além dos fatores citados acima, como a escola encara o “problema”, como a escola está estruturada para receber crianças com hiperatividade, entre outros fatores?

Quando foi esse ano, no começo do ano, ela procurou várias escolas, porque era uma criança que não podia ir numa festa de aniversário porque batia em todo mundo, derrubava tudo, então ela começou a andar pelas escolas, procurando uma escola para colocar o C.. Ela escolheu o E. porque lá tem aquele sistema de câmera. Ela receberia uma senha e pela internet ela podia ficar sabendo o comportamento do C. na escola. Uma escola cara. Foi e colocou. Com uma semana que o C. estava nessa escola, nossa, deu problema demais. Acho que ele bateu numa criança. Eu sei que ele fez uma série de coisas e a escola ligou para ela e pediu para ela não levar o C. um dia na escola para que eles pudessem organizar algumas coisas, ou para dar um sossego para a sala pelo menos um dia, porque a professora estava voltando da licença maternidade e ela não conseguiu se colocar dentro da sala, porque o C. bateu no outro. Isso abalou muito a R., ela chorou muito e falou que não ia levar mais o C. na escola. A escola pediu para não levar um dia, para ela aquilo foi como se tivesse pedido para não levar nunca mais, como se a escola tivesse dito “A gente não quer seu filho aqui, porque está tirando a paz dos meus alunos!” Ela chegou a conversar com a diretora, mas, enfim, aquele sentimento de mãe muito sofrida. E ela dizia: “Nossa mãe, eu sonhei com o futuro do C., com as coisas dele, e agora, como é que

vai ser? E agora?” Ah, na hora eu falei, vai à secretaria e coloca o C. na minha sala.

Como se pode observar no relato de Vitória, a escola não estava preparada para atender uma criança hiperativa, acarretando um desagradável mal estar tanto para a escola, quanto para a mãe, que interpretou a atitude da escola como uma rejeição, para não dizer discriminação, de seu filho.

Vitória, mediante tal situação, não pensou duas vezes em trazer seu sobrinho para estudar em sua classe. Muito mais que os sentimentos familiares, as experiências vivenciadas anteriormente por ela, impulsionam sua atitude.

Porque eu fiquei pensando... Não querendo se vangloriar, mas a gente sabe, porque a gente tem retorno disso, não todos, então eu pensei assim: “Eu já fiz a diferença na vida de tanta criança, principalmente daquelas que eu falei para você lá do C., que não precisavam que ensinasse apenas ler e escrever, mas que ensinasse algumas coisas para eles viverem melhor, não para dizer que eu era a melhor, eu mostrei para elas que mesmo vivendo nessa vida miserável, não tem chinelo, não tem leite, que eles não tinham que ficar levando soco na cara, existe respeito, que é legal. Aí fiquei pensando, por que não fazer a diferença também na vida de um sobrinho que está precisando de mim agora?”

O fato de Vitória ter trabalhado anteriormente com “classes difíceis” e ter conseguido realizar um bom trabalho com eles é que a motiva a enfrentar os desafios que todos os anos surgem no trabalho pedagógico.

Outro fator interessante diz respeito ao fato de querer “fazer a diferença”. Fazer a diferença, deixar uma marca na vida escolar de uma criança, são coisas valiosas para professores que se fazem e se sentem realizados como docentes. Na maioria, os professores se preocupam apenas com a transmissão de conteúdos (embora nem sempre consigam ensinar de fato esses conteúdos aos alunos), em alcançar os objetivos traçados (embora nem sempre consigam cumpri-los), que se esquecem que os alunos são crianças, que precisam ser reconhecidas integralmente como seres humanos, capazes de aprender e se desenvolver-se intelectual e afetivamente.

É o compromisso com a aprendizagem efetiva do aluno que leva um professor a querer fazer a diferença na vida de um aluno, em querer deixar uma marca em sua vida escolar. Vitória, quando fala de seus modelos, seu principal critério de escolha é o sentimento de amor, de gostar. É preciso entender, no entanto, que amor de professora ao aluno é garantir que ele tenha acesso ao saber. O avô, a professora da pré-escola, a professora da segunda série, as professoras colegas de trabalho, foram pessoas que fizeram a diferença em sua vida, que deixaram uma marca em sua vida; foram pessoas com quem ela aprendeu. Assim, ela se propõe a fazer o mesmo, procurando fazer a diferença também na vida de seus alunos. Vitória continua:

Eu já tinha esquematizado esse ano, que seria um ano tranqüilo, porque minha filha ia estudar comigo, porque eu também queria dar minha marquinha na vida escolar dela, ah... De repente reviro tudo. Mas como estava com excesso de aluno na minha sala, lá na Secretaria eles colocaram o C. na sala da T. Aí eu fiquei com medo. Bom, eu conheço meu sobrinho, então eu fui falar para a T.: “Olha T., ele é assim, assim, assim...” Ela foi uma graça. A T. é muito calma, muito tranqüila, ela fala muito em Deus: “Não, se Deus quiser, vai dar tudo certo”, “Deus vai nos ajudar”, e eu tinha medo de

ser carinhosa com o C., porque se você fosse dar um beijo nele, pode ser que não, mas você corria o sério risco de levar um tapa, porque era muito assim, de repente. E eu via assim, a T. abraçava, beijava e eu morrendo de medo que ele desse um tapa nela. Graças a Deus, nunca aconteceu. Eu fui falar com a coordenadora também: "Desculpe eu não ter falado nada para você antes, mas eu vi que minha irmã estava precisando, meu sobrinho estava precisando". A coordenadora abriu as portas da escola para R., ela foi de uma generosidade muito grande também. Ela podia dizer, "não, eu não tenho nada a ver com isso", mas não. Ela também se empenhou. E até hoje todos lá da escola, desde a coordenadora, o pessoal da cozinha, as outras professoras, porque no começo ele não ficava dentro da sala, ele só ficava fora da sala, se alguém chegasse perto dele, ele jogava terra, parecia um "bicho" mesmo. Foi um trabalho conjunto mesmo, todo esse ambiente da escola, o pessoal todo carinhoso, eu falava para todo mundo: "Olha, se ver o C. fora da sala, pode chamar a atenção", para ele ver. E olha, ele assimilou tudo isso, ele assimilou o carinho, os limites, as regras. E também, a R., desde o ano retrasado, periodicamente vai no neurologista, a cada 6 meses ele [C.] faz adaptação da medicação, faz ajuste. Há duas semanas atrás, ajustou novamente, porque tem um período que ele se concentrou, assimilou tudo isso e se alfabetizou, foi tudo muito rápido e ele sequer fazia qualquer coisa no caderno. A alfabetização dele foi muito rápida, aprendeu a ler, a escrever, aprendeu que existem regras, que não pode sair para fora da sala... Foi um conjunto de ações: do neurologista, da escola, do remédio, ele começou a fazer terapia, acho que é "cognitivista comportamental", que é uma linha mediada pelo agora, não o que aconteceu antes, mas agora, se precisa aprender a respeitar seu colega agora, então vamos atacar no problema agora. Esse trabalho foi legal, ajudou...

Vitória vai enfatizar que o sucesso no processo de ensino-aprendizagem de C. se deu pelo trabalho em equipe. Não só das professoras e da coordenadora, mas também dos funcionários que trabalham na escola e que auxiliaram para que C. assimilasse principalmente os limites existentes no espaço escolar. Outro fator fundamental é o papel do neurologista. O uso de medicação, algumas vezes realmente necessária, pode contribuir significativamente para que o processo de escolarização de uma criança com TDAH seja muito mais tranquilo.

Todo esse trabalho coletivo, esse esforço coletivo, se reflete no comportamento e na aprendizagem de C., que apresenta mudanças significativas tanto na escola, quanto em casa.

Não vou dizer que o C. não é mais este C., ele é uma criança hiperativa, mas houve também muito ganho nesse sentido. Você viu aquele dia: “Tia, não sei o quê...” O C. gritava, não tinha o menor respeito com as pessoas, e lá na escola ele me surpreendeu e a todos. (...) Desde março que ele está lá na escola. Na família isso já teve uma repercussão positiva também, porque a gente não podia sequer almoçar um domingo junto, porque na minha casa tem mais duas crianças também, são três netos, e ele batia no G., na A. J., ele gritava demais, até hoje, ele grita muito. Então às vezes você vê ele quietinho, falando mansinho, daqui a pouco ele dá um grito.

Vitória aponta que, no início, C. foi estudar em outra classe de primeira série, já que a sua estava com um número alto de alunos. Mas se sentia incomodada em ver o sobrinho estudando com outra professora, e por ver as dificuldades que ela vinha enfrentando para trabalhar com C. O sentimento de “tia” falou mais alto e ela conseguiu que ele viesse estudar em sua sala.

Ele ficou um período na sala da T.. Só que ele foi com o intuito de ir para a minha sala, também porque a A. J., são primos, ele queria ficar perto dela. Aí houve um mal entendido entre eu e a T., porque eu via, ele saía da sala e ela ficava atrás dele. E eu achava que não era certo, ele era meu sobrinho, eu pedi para trazer para cá e não achava certo a outra ter que ficar andando atrás dele, e eu aqui na minha sala numa boa. Só que ela falava: “Não vem não, não vem atrás, deixa que eu resolvo!” E eu queria fazer alguma coisa para ajudar e ela achava que eu estava atrapalhando. Ela que queria dominar. Teve um dia que eu falei para a R. [mãe de C.]: “Pode entrar com o C.!” Porque teve um tempo também que ela tinha que ficar com o C. dentro da sala. Passou um tempão assim, a R. tinha que ficar junto com ele para tomar conta. Aí eu falei: “R., fica na minha sala hoje.” E foi num dia de SGI... A outra professora achou que eu estava fazendo escondido da coordenadora. E para eu explicar: “T. eu não estou fazendo nada contra você, é meu sobrinho, é minha família, eu só tenho ele de sobrinho. Então imagina”. Mas ela não conseguia imaginar. Teve até um dia que ela falou para mim: “Eu estou me sentindo incompetente.” E para eu explicar para ela que a questão não era essa. E ela falava assim para mim: “Eu estou me sentindo incompetente, porque eu quero aprender também”. E para eu explicar para ela, que o que para ela era uma questão profissional, de aprendizado profissional, para mim era uma questão de... tinha que dar certo. Ele já tinha vindo de uma escola que o rejeitou. Então não podia ficar na tentativa, teria que ser um acerto, tinha que dar certo, não podia dar errado dessa vez. Daí ela acabou entendendo, mas, assim, depois de um tempo ela veio falar comigo: “Não, Vitória, eu entendi a sua posição.” E eu falava para ela: “T., imagina se fosse um filho seu. Não é porque você seja incompetente. É porque você quer fazer.” Daí a coordenadora acabou dando um jeito. Na hora de desmembrar a sala, ela colocou o C. na minha sala e tem dado certo. Às vezes a gente escuta: “Olha o C. batendo em não sei quem!” Mas daí a gente vai lá, nada que não possa ser resolvido, então tudo se resolveu.

Vale apontar para os sentimentos vividos pela professora da outra classe (T.): o desejo de trabalhar com a criança, a “disputa” para ficar com ele, a impressão de que Vitória a achava incompetente para esse trabalho. Muitos professores são acometidos por sentimentos de inadequação quando se vêem diante do fato de receberem algum aluno, seja com deficiência, seja com diagnóstico de TDAH; mas não foi esse o caso com a professora T. Ela estava disponível para realizar um processo de inclusão, ela estava sensibilizada e decidida a garantir que C. aprendesse e se desenvolvesse. Pode parecer paradoxal, quando tantos professores rejeitam alunos com quaisquer diferenças que exigem ações mais planejadas do professor, que, nesse caso, houve uma verdadeira disputa para se ter um aluno com TDAH. Por outro lado, Vitória não conseguiu separar, num espaço de trabalho, relações familiares de relações profissionais.

Situações novas geralmente vêm acompanhadas do sentimento de medo, que podem paralisar ou mover o sujeito a agir. Nesse sentido, pensar em inclusão é pensar em ação, em movimento, em efetivação. Não se pode se deixar paralisar pelo sentimento de medo, de ignorância, de insegurança, de incompetência, e sim, tomá-la como motivação, que anima, que dá vida, que deve ser perseguida. É nesse sentido que se pensa a inclusão como uma dificuldade que pode se transformar em possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minha História de Vida, principalmente no que se refere a minha prática docente, muitas vezes vivi o sentimento de insegurança mediante o trabalho com crianças com deficiência. Muitas vezes me cobrava um bom trabalho e me indignava pela falta de respaldo da parte administrativa da escola. Essa pesquisa vem ao encontro de minhas inquietações e tem o objetivo maior de dar paz ao coração de muitos e muitos professores que já passaram por situações semelhantes à minha, e que geralmente são culpabilizados pelo fracasso da inclusão, ou ainda, pelo fracasso do aluno que, conseqüentemente, se refere ao fracasso do próprio professor.

No transcorrer de todo o trabalho muitas considerações já foram tecidas, mas acredito que é preciso ressaltar novamente mais alguns aspectos.

Sobre o processo de constituição da identidade do sujeito, que se dá a partir de suas relações consigo mesmo, com outros sujeitos e com a natureza, o papel dos “mestres-modelos” é fundamental. Também podem ser considerados como “significativos”, por influenciarem decisivamente nossa história de vida. É com eles que aprendemos a assumir diferentes papéis sociais para constituir nossa identidade. É com eles que aprendemos valores, costumes, sentimentos, modos de ser e de agir no mundo. É com eles que nos tornamos cidadãos éticos.

Já no que se refere à Educação Inclusiva, temos que lançar um olhar para dois lados: um para o aluno com deficiência e outro para o professor. Sobre o aluno com deficiência, este trabalho vem nos mostrar suas capacidades. Afirmar que se tem uma deficiência não significa ser deficiente. E isso serve tanto para os professores, quanto para os colegas de classe. Ressalta que a diferença é o normal. Ser diferente é normal. Todos somos diferentes. Os padrões são os homens que inventam para classificar e, assim, discriminar uma grande maioria.

Sobre o professor, é preciso haver mudança de paradigma, de valores, de conceitos. O professor precisa enxergar a inclusão como um desafio, uma dificuldade que pode se transformar em possibilidade. Não podemos nos deixar paralisar diante do novo, do diferente. Temos que agir. Temos que superar essas dificuldades. Como? Com o trabalho de equipe, incluindo também a área da saúde (neurologistas, psicólogos, psiquiatras, fisioterapeutas, fonoaudiólogos etc.). Com programas de formação de professores mais sólidos e eficazes, que contemplem o trabalho com a diversidade, com a diferença. Com o planejamento de um processo de inclusão, para incluir efetivamente a criança com deficiência na sala de aula, garantindo condições de aprendizagem. Com a formação de professores reflexivos, que se formam na prática do dia-a-dia.

E, o professor precisa articular saberes e afetos em seu trabalho. Querer fazer a diferença na vida de seus alunos. Deixar uma marquinha (de preferência positiva) na vida escolar de seus alunos. E, assim, ser lembrado como um bom professor. Ser um bom professor. Um professor querido. Um professor respeitado e respeitador. E, principalmente, sentir-se um bom professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W.M.J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A.B.M. (org). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica da psicologia**. São Paulo: Cortez, pp. 95-110, 2001.

AGUIAR, W.M.J. A Pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W.M.J. (org.) **Sentidos e Significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p.222-245, jun. 2006.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

ANGELUCCI, C.B. A Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C.B. (orgs.). **Políticas Públicas em Educação e Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ARANHA, M.S.F. Integração Social do Deficiente. Análise Conceitual e Metodológica. **Temas em Psicologia**, n.2, p. 63-70, 1995.

_____. Paradigma da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BAPTISTA, M.T.D. da S.; AGUIAR, W.M.J. de. A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 16, 1º sem., p. 83-101, 2003.

BARBOSA, L. M. S. O Papel da Psicopedagogia no Processo de Inclusão e de Exclusão Escolar. In: PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, p. 43-52, 2006.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S.R.F. Inclusão Escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, abr. 2004.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas Gerais de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Editora do Brasil, 1996.

BUENO, J. G. S. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência.** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, pp. 57-61, 1997.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, M. V. C. de. (org). **Temas em Psicologia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAVANELLAS, L.B. Psicologia e compromisso social: educação inclusiva: desafios, limites e perspectivas. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 18-23, mar. 2000.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a História da Severina.** Um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. V. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CROCHIK, J.L. Manifestações de preconceito em relação as etnias e aos deficientes. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. LIII, n. 118, p. 89-108, jan/jun. 2003.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. ONU, 1948.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, pp. 137-141, 1997.

FORTES, V. dos R. B. **A Constituição da Identidade do Professor do Ensino Secundário em Cabo Verde**: Uma Abordagem Sócio-Histórica. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, 165p.

FORTUNATO, M. Educação e deficiência. In: MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, pp. 134-136, 1997.

FREITAS, M.T.A. Vigotski: um homem, seu tempo, sua atualidade. In: FREITAS, M.T.A. (org.). **Vigotski um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, pp. 13-20, 2002.

GARCIA, J. N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem**. Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade.** Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

GUERRA, L. B. **A Criança com Dificuldades de Aprendizagem.** Considerações sobre a teoria Modos de Fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

LEITE, L.P.; ARANHA, M.S.F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 207-215, maio/ago. 2005.

LOUREIRO, M.C.S. Psicologia Escolar: mera aplicação de diferentes Psicologias à Educação? In: PATTO, M.H.S. (org). **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. Civilização Brasileira, 1991.

MACEDO, L. de. Fundamentos para uma educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 13, pp. 29-43, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência.** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

_____. Prefácio. In: MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, C. A. Integração: uma visão de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, pp. 18-23, 1997.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MORAES, V. **Novos Poemas (II)**. Rio de Janeiro: São José, 1959.

MURTA, A.M.G. **Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a Educação Inclusiva**: os sentidos produzidos por professores da Educação Infantil de uma Cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da Inclusão Escolar. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004, 173p.

NALLIN, A. **Reabilitação em Instituição**. Suas razões e Procedimentos. Análise de Representação do Discurso. Brasília: CORDE, 1994.

NORMAS SOBRE EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. APADE – Associação de Pais e Amigos de Portadores de Deficiência, CVI-NA – Centro de Vida Independente Araci Nallin. São Paulo: 1996.

OMOTE, S. A integração do Deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, n.2, p. 55-62, 1995.

PATTO, M.H.S. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Quieroz, 1984.

PEDRO, K. E. F. **Desafios e Possibilidades na Educação Inclusiva**: adaptações curriculares para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Taubaté: UNITAU, 2005.

70 p. Monografia (Especialização em Gestão Escolar para Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para Educação Básica) – Faculdade de Pedagogia. Universidade de Taubaté, 2005.

PINO, A. S. A Psicologia concreta de Vigostki: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (org.) **Psicologia e Educação**. São Paulo: EDUC, 2002.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação**. Doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RONCA, V. de F. C. **Relações entre Mestre-Educando: modelos identitários na constituição do sujeito**. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005, 170p.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, pp. 67-76, 1997.

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

_____. Entrevista. **Revista Integração**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial (SEE), n. 20, 1998.

SAWAIA, B. B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, B. B. (org.). **As Artimanhas da Exclusão**. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 97-218, 2002.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, pp. 62-66, 1997.

SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SILVA, A.B. de P. e; PEREIRA, M.C. da C. O aluno na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, maio/ago. 2003.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TULESKI, S. C. **Vygotsky**. A construção de uma psicologia Marxista. Maringá: Ed. Eduem, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B.(org.). **As Artimanhas da Exclusão**. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Sociedade Inclusiva**: quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ZORDIAT, A. Educação e surdez: o papel do ensino na visão dos professores. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 87-104, 2004.