

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ana Lucia Artioli

Reação emocional do professor na relação com o aluno com deficiência

DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

SÃO PAULO
2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ana Lucia Artioli

Reação emocional do professor na relação com o aluno com deficiência

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob as orientações da Prof^a Dr^a Silvia Tatiana Maurer Lane e Prof^a Dr^a Maria do Carmo Guedes.

SÃO PAULO
2008

Banca Examinadora

O meu carinho, admiração e saudade
da nossa Professora Silvia Lane.
Meu respeito e profunda gratidão à
Professora Maria do Carmo Guedes.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho aconteceu com a colaboração de várias pessoas e instituições.

Manifesto meu agradecimento a todas elas e de maneira especial:

ao Cido, pelo amor e companheirismo;

à Maria Helena, Célia, Adjuto, Rogério, Esther, Yara, Dirce e Sandra, pela produtiva convivência no Núcleo de Pesquisa Categorias Fundamentais do Psiquismo Humano do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC-SP;

ao Prof. Dr. José Leon Crochik pela gentil atenção dedicada aos momentos de dúvidas;

à Tânia que nos ajudou a encontrar saídas para tantas dificuldades;

à Marlene, pela simpatia em que sempre nos atendeu na secretaria do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC-SP;

aos professores e alunos que participaram como sujeitos da presente pesquisa;

às escolas estaduais, que permitiram a realização do trabalho;

ao Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso pela cedência da bolsa de estudo;

à Universidade do Estado de Mato Grosso, que nos deu as condições para realização do curso.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	07
RESUMO	08
ABSTRACT	09
RÉSUMÉ	10
INTRODUÇÃO	11
EMOÇÕES, SENTIMENTOS E AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	13
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI	26
Definição de deficiência	26
A Defectologia segundo Vigotski	27
A visão contemporânea na identificação da pessoa com deficiência	38
PRECONCEITO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA	43
A integração e a inclusão escolar	55
A inclusão escolar em parte da realidade internacional	60
A inclusão escolar brasileira	62
MÉTODO	68
Local da pesquisa	70
A coleta de informações	71
a) Escala de Fascismo de Adorno e Colaboradores – Escala F	71
b) Escala de Manifestação de Preconceito de Crochik – Escala P	73
c) Para aplicar as escalas	73
d) As observações em sala de aula e as entrevistas	74
A seleção dos professores	75
Os sujeitos da pesquisa	82
RESULTADOS	84
I. Os professores que participaram da 1ª etapa	84
II. Os professores selecionados e seus alunos com deficiência	87
Primeiro Par: (P1) maior grau de manifestação de preconceito) e A1 (deficiência física)	87
Segundo Par: P2 (maior grau de manifestação de preconceito) e A2 (cego)	91
Terceiro Par: P3 (menor grau de manifestação de preconceito) e A3 e A4 (cegos)	95
Quarto Par: P4 (menor grau de manifestação de preconceito) e A5 e A6 (surdas)..	100
III. Alguns destaques entre os pares de professores na relação com seus alunos com deficiência	103
DISCUSSÃO	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores que aceitaram participar da seleção, os que efetivamente participaram e os selecionados	69
Tabela 2 - Situação das aulas durante as observações	70
Tabela 3 - Horário, duração e local das entrevistas com professores e alunos.....	72
Tabela 4 - Algumas informações sobre os professores selecionados.....	73
Tabela 5 - Algumas informações sobre os alunos com deficiência	73
Tabela 6 - Algumas informações sobre os doze professores participantes da seleção	74
Tabela 7 - Resultados da aplicação das Escalas F e P, com destaque para os alvos de preconceitos	75

RESUMO

Palavras-chave: educação escolar inclusiva, afetividade, preconceito.

A inclusão do aluno com deficiência em classe comum é uma tendência educacional nacional, amparada legalmente e amplamente discutida no meio acadêmico, mas com dificuldades quanto a sua efetivação. Com a preocupação na formação de educadores e sabedores que a afetividade está presente e influencia a relação professor-aluno, o presente estudo, desenvolvido numa perspectiva sócio-histórica, objetivou conhecer e analisar a reação emocional de professores sobre e na presença de alunos com deficiência incluídos em classes comuns de escolas regulares estaduais da cidade de Cuiabá-MT. Selecionamos quatro professores de três escolas por meio da aplicação da escala F de Adorno e colaboradores e escala P de Crochik, sendo dois com os maiores e dois com menores graus de manifestação de preconceito. Realizamos observação em sala de aula e entrevista com os quatro pares de docentes e seus alunos indicados por eles com deficiência: P1 tinha um aluno com deficiência física (A1), P2 aluno cego (A2), P3 dois alunos cegos (A3 e A4) e P4 duas alunas surdas (A5 e A6). Os resultados indicaram significativa diferença entre os docentes com maior preconceito (P1 e P2) quando comparados com os de menor manifestação de preconceito (P3 e P4). Dessa forma, a afetividade do professor deve estar contemplada na discussão do planejamento pedagógico da escola, na educação continuada e na formação de educadores, visto a sua importância para o processo ensino-aprendizagem pela relação docente – educando com deficiência ou não.

ABSTRACT

Key words: inclusive school education, affectivity, prejudice.

Including students with deficiency in common class is a national education tendency aided legally and thoroughly discussed in the academic middle, but with difficulties for its accomplishment. Concerned about the educators' formation and informed that the affectivity is present and it influences the teacher-student relationship, the present study, that was developed in a social and historical perspective, aimed to know and to analyze the teachers' emotional reaction on and in the students' presence with deficiency included in common classes of state regular schools in the city of Cuiabá-MT. We selected four teachers of three schools through the application of the Adorno's F scale and collaborators and Crochik's P scale, being two with the largest and two with the smallest degrees of prejudice manifestation. We accomplished observation in classroom and interview with four pairs of teachers and the students indicated for them with deficiency: P1 had a student with physical deficiency (A1), P2 blind student (A2), P3 two blind students (A3 and A4) and P4 two deaf students (A5 and A6). The results indicated significant difference among the teachers with larger prejudice (P1 and P2) when compared with the one of smaller prejudice manifestation (P3 and P4). In that way, the teacher's affectivity should be contemplated in the discussion of the pedagogic planning of the school, in the continuous education and in the educators' formation, due to the importance for the teaching-learning process for the teacher-student relationship with deficiency or not.

RÉSUMÉ

Mots-clés: Éducation scolaire inclusive, Affectivité, Préjugé

L'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires est une tendance nationale de l'éducation, soutenue par les lois et amplement débattue au milieu académique. Toutefois, il y a des difficultés de la matérialiser. À partir de la préoccupation avec la formation d'éducateurs, comme la présence et l'influence de l'affectivité dans la relation entre le professeur et l'élève, cet étude, dans une perspective socio-historique, a comme but connaître et analyser la réaction émotionnelle des professeurs sur et dans la présence des élèves handicapés, inclus dans les classes ordinaires d'écoles régulières de l'État du Mato Grosso. Nous avons sélectionné, à travers l'application des échelles F d'Adorno et collaborateurs et P de Crochik, quatre professeurs, de trois écoles de Cuiabá-MT, dont deux démontraient un majeur degré de préjugé et les autres deux un moindre degré. Nous avons réalisé de l'observation en classe et des entretiens avec les professeurs et les élèves handicapés qu'ils nous ont indiqué: P1 avait un élève porteur de déficience physique (A1), P2 avait un élève aveugle (A2), P3 avait deux élèves aveugles (A3 e A4) et P4, par sa fois, avait deux élèves sourds (A5 e A6). Les résultats de cet étude ont indiqué une différence significative entre les professeurs qui démontraient un majeur degré de préjugé (P1 e P2) et les autres qui ont révélé un moindre degré de préjugé (P3 e P4). De cette manière, dans les discussions du plan pédagogique de l'école, dans l'éducation permanente, tel que dans la formation d'éducateurs, la préoccupation avec l'affectivité des professeurs doit être présente, une fois qu'elle est vraiment importante dans le processus d'enseignement, dans les interactions, soient leurs élèves handicapés ou non.

INTRODUÇÃO

A afetividade tem grande importância na vida de todas as pessoas, pois é por meio delas que expressamos felicidade, tristeza, medo, tranquilidade etc, seja quando, por exemplo, o nosso coração acelera na presença de alguém, quando ruborizamos de vergonha por ter falado algo indevido, quando transpiramos ao falarmos em público, quando rimos de uma piada, ou quando em uma discussão acalorada falamos tudo o que, em situação cotidiana, não teríamos coragem de dizer. Na nossa vida do dia-a-dia permeada de relações sociais, contamos com a nossa afetividade entrelaçada aos nossos pensamentos, as nossas conversas e as nossas ações. Por ser assim, amamos algumas pessoas, não gostamos de outras, umas nos provocam pena, outras simpatia e, assim, vamos criando o nosso modo de conviver, criando amigos, muitas vezes inimigos, mantendo alguns próximos de nós e outros bem distantes.

Os sentimentos e as emoções das pessoas comuns nos relacionamentos com as pessoas com deficiência, de acordo com estudiosos, são de: perturbação, nervosismo, tristeza, raiva, desespero, mágoa, dó, pena, nojo, medo, espanto, susto, curiosidade e repulsa (Amaral, 1994, 1996; Glat, 1995; Costa, 2000; Satow 1995; Santos, 2004; Puppim, 2001).

O desvalor e a dificuldade em acolher a pessoa com deficiência a levou a séculos de exclusão, o que de certa forma persiste como segregação nos nossos dias, seja pelas instituições que se responsabilizam pela sua educação seja ainda, em casa, sob a tutela restrita da família. Entretanto, observamos novas discussões que avançam para a possibilidade do convívio social e educacional da pessoa com deficiência, garantido

inclusive por lei, mas com entraves a sua implementação. No Brasil, como em muitos outros países, a inclusão educacional é hoje uma questão consensualmente defendida pelos estudiosos e órgãos ligados à área da educação da pessoa com deficiência.

Em virtude da complexidade que o tema inclusão educacional traz, ao ponderarmos sobre o que o professor sente pelo aluno com deficiência, logo de início a inclusão desses alunos em classe comum esbarra em dificuldades. O conceito e a emoção que o professor tem e sente pelo seu aluno com deficiência indicará a proximidade ou o distanciamento e obstáculos no relacionamento.

Assim, a reação emocional que o professor sente ou diz sentir em relação ao seu aluno com deficiência na classe comum é o que nos propusemos a investigar. Para tanto, buscamos, no primeiro capítulo, discorrer sobre a emoção, sentimento e afetividade na perspectiva sócio-histórica, trazendo para essa discussão os estudos de Vigotski e Lane. No segundo capítulo, mostramos, inicialmente, o conceito de deficiência e sua classificação, em seguida como Vigotski discorria sobre o tema e, feito isso, apresentamos quais os resultados que pesquisadores brasileiros trazem sobre as emoções e os sentimentos que aparecem na relação entre pessoas com e sem deficiência.

A escola, como uma instituição que reproduz a forma de pensar da sociedade, reflete e repete no seu interior a forma de ver e tratar o diferente. Nesse contexto, no terceiro capítulo, após discorrermos sobre o preconceito, procurando evidenciar, segundo pesquisadores da Teoria Crítica, que a sua origem está na organização da sociedade, abordamos também o que significam os processos de integração e inclusão educacionais e como esta última vem se desenvolvendo no Brasil.

EMOÇÕES, SENTIMENTOS E AFETIVIDADE

NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

É inegável a importância da afetividade no dia-a-dia das pessoas. Em nossas lembranças e ações, está sempre presente um componente afetivo que pode ser percebido quando falamos de ansiedade, angústia, raiva, alegria, tristeza, euforia, dó, medo ou quando nossa expressão facial demonstra, por exemplo, contentamento ou desprazer, ou ainda quando choramos, rimos, trememos ou algo altera nosso batimento cardíaco, nos faz transpirar, ruborizar etc., proporcionando organização, tonalidade e intensidade ao nosso comportamento e às nossas relações sociais.

Cotidianamente referimo-nos as emoções, sentimentos e afetividade como sinônimos, mas, segundo Lane¹ (1995, 2000 e 2002), que tem sua obra teórica orientada principalmente pelo pensamento de Vigotski², afirma que estamos falando de conceitos relacionados, porém distintos.

A autora define emoção como mediação, ademais que há diferença entre emoção e sentimento, que entre eles há uma relação tipo figura-fundo e a afetividade é mais uma categoria fundamental do psiquismo humano.

¹ Segundo SAWAIA (2002), Silvia Tatiana Maurer Lane nasceu a 03/02/1933 em São Paulo. De 1952 a 1956 estudou Filosofia na Universidade de São Paulo. Entre inúmeras ações desenvolvidas, destacamos, em 1980, a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Com uma vasta produção científica, a publicação em 1984 do livro *Psicologia Social: o homem em movimento* “foi o momento oficial da Psicologia Social laneana”. (SAWAIA, 2002, p.91). Morreu em São Paulo em 29/04/2006 aos 73 anos de idade.

² Segundo REGO (1996) Liev Semiónovitch Vigotski nasceu a 17/11/1896 em Orsha, na Rússia. Por ser judeu teve dificuldades para entrar na universidade. De 1914 a 1917 estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou. Nesse mesmo período participou, na Universidade Popular de Shanyavskii, dos cursos de História e Filosofia, mas não recebeu a titulação. A nota biográfica sobre L.S.Vygotsky do livro *Formação Social da Mente*, Luria (2003) diz que Vigotski fez o “curso de Medicina, primeiro no Instituto Médico, em Moscou, e posteriormente em Kharkov, onde também deu um curso de psicologia na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia” (p.22). A partir de 1924 é que iniciou seus trabalhos sistemáticos em Psicologia que perdurou com uma produção intensa até a sua morte, que ocorreu em Moscou em 11/06/1934, vítima de tuberculose aos 37 anos de idade.

O nosso psiquismo não é dado a priori, nem é apenas uma resposta à estimulação do meio. Podemos dizer que é a forma dialética do homem se relacionar com o mundo, que engloba os aspectos biológico e adaptativo, mas principalmente a forma ativamente elaborada pela pessoa para se apropriar desse mundo de cultura, transformando-o ao mesmo tempo em que é transformada. O mundo tem importância vital no desenvolvimento do ser humano, pois é nesse contato que convertemos o mundo externo em mundo interno, nos individualizamos, nos tornamos homens, desenvolvemos nossas possibilidades e significamos o mundo. Para essa conversão do social em funcionamento psicológico, na ligação entre o orgânico e o meio, segundo Vigotski (1930/2003) há mais do que uma relação estímulo – resposta, existe o elemento mediador. O dicionário do Pensamento Marxista define mediação como “uma categoria central da dialética. Em sentido literal, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário” (Bottomore, 1983, p.263).

Segundo Vigotski (1930/2003), por meio da utilização do instrumento (orientado para provocar mudanças no objeto) e do signo (orientado internamente) na atividade psicológica como mediação entre o indivíduo e o meio social, o homem ao agir sobre o objeto, ao transformar a natureza, tem uma ação reversa transformando-se também, apropriando-se da cultura, conformando-se pessoa pois “confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o seu próprio comportamento*” (p. 54).

Dessa forma é que a pessoa no seu desenvolvimento se apropria do mundo social, internalizando-o como mundo psicológico. De acordo com Vigotski (1930/2003) “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (p.74).

Lane (1995) define as mediações como “categorias dialéticas, responsáveis pelos processos de comunicação que irão constituir as relações entre o indivíduo e a sociedade através da qual ele ganha identidade: pessoa, cidadão, indivíduo” (p.23). As mediações propiciam, na relação entre os sujeitos, a internalização pelo ser em desenvolvimento da construção social feita pelo homem na trajetória histórica e, por essas razões, a sua constituição enquanto pessoa. Lane (1995, 2000 e 2002) incluiu a emoção e os grupos sociais como elementos de mediação, além da linguagem e pensamento já indicados por Vigotski.

Na medida em que mantemos uma relação com o mundo, nos apropriamos dos sentimentos sociais sobre os objetos, tornando-os pessoais. Vigotski (1965/2001)³ diz que “seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal” (p.315).

Na conversão que o homem faz do mundo exterior, o sujeito individualiza-se, ao se apropriar, pela linguagem, pelo pensamento e pela emoção dos significados sociais já solidificados na organização da sociedade regulada pelos conceitos, valores e normas de convivência. O indivíduo no seu cotidiano vai atribuindo sentido próprio aos significados, (re)significando o mundo. Para tanto, segundo Vigotski (1929/1996), a emoção só pode ser vista relacionada com o pensamento, gerando-o, dirigindo-o e sendo também por ele influenciado. Dessa forma, valoramos e experimentamos diferentes sentimentos em relação às pessoas:

³ A publicação original do livro *Psicologia da Arte* se deu em Moscou em 1965. Segundo Iarochovski e Gurguenidze (1929/1996) escrevendo sobre Vigotski afirmaram: “Como se sabe, seus interesses se centraram inicialmente na psicologia da arte. Os anos dedicados a ela estão refletidos na obra *Psicologia da Arte*, terminada em 1925. Esse trabalho não foi publicada em vida do autor. Surgiu 40 anos depois de ter sido escrito. Cabe supor que Vigotski não se decidiu quanto a sua publicação porque se dava conta do caráter inacabado de sua análise dos mecanismos da criação artística e das funções específicas da arte e do que não tinha acabado de dizer nessa análise”. (p.473-474)

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos. (...) Meu desprezo por outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão dela. E é nessa complicada síntese que transcorre nossa vida. (Vigotski, 1929/1996, pp. 126-127)

De acordo com Vigotski (1929/1996) a relação entre duas pessoas é possibilitada pela mediação e, portanto, essa ligação é interpsicológica, mas, no processo de desenvolvimento do indivíduo, é incorporada tornando-se intrapsicológica. Essa internalização se dá física e psiquicamente, visto que na medida em que se unem as funções psicológicas, se unem também os pontos cerebrais. Nessa dinâmica, as funções simples (processos sensoriais e motores) relacionadas entre si tornam-se complexas, possibilitando o surgimento das funções psíquicas superiores (linguagem, pensamento, atenção, memória, sentimento entre outras).

Para percebermos o meio em que vivemos e processarmos a sua internalização, Vigotski (1930/1997) afirma que temos os órgãos do sentido e que “o olho e o ouvido do ser humano não só são seus órgão físicos, mas também órgãos sociais, porque entre o

mundo e o homem está, além desses, o meio social que refrata e orienta tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem” (p.74)⁴.

A aprendizagem, entendida aqui como a apropriação pelo indivíduo das práticas sociais por meio das relações e participação na vida com o mundo, é que dá as condições para o desenvolvimento das funções mentais superiores, cada pessoa pode construir novas ligações mais complexas graças à participação na família, escola, creches, demais instituições etc. O mundo social torna-se individual, a história social torna-se história pessoal. Um parênteses: esse aspecto é fundamental para pensarmos no importante papel da escola na formação dos cidadãos, pois segundo Vigotski (1930/2003):

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vigotski, 1930/2003, p.118)

⁴ Todas as traduções dos textos citados no corpo do trabalho e expressas em espanhol nos rodapés foram realizadas pela pesquisadora, como o texto a seguir: “O ojo y el oído del ser humano no sólo son sus órganos físicos, sino también órganos sociales, porque entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre”. (Vigotski, 1930/1997, p.74)

Pela transformação do social em psíquico, e, no nosso caso, pela apropriação dos sentimentos construídos historicamente, elaboramos os nossos sentimentos mais complexos, nesse sentido, como função psíquica superior.

As emoções, que inicialmente apresentam-se como herança filogenética e, portanto, inata, na ontogênese vinculam, pela sua ação mediadora, junto com o pensamento, a linguagem e os grupos sociais, o indivíduo ao ambiente social e cultural proporcionando a educação, a aprendizagem de emoções mais complexas pelas conexões com as demais funções psíquicas, respondendo como diz Leite (1999) a questão: “o que significa isso para mim?” (p.79).

Na relação com o mundo exterior vamos conhecendo, memorizando, reconhecendo os objetos, aprendendo a avaliá-los emocionalmente de acordo com os valores sociais. Sentimos os objetos e à medida que os conhecemos guardamos na memória a impressão afetiva deles. Dessa maneira é que, no decorrer do nosso desenvolvimento, vamos configurando, segundo Leontiev, as categorias do psiquismo humano, ou seja, a consciência, a atividade e a personalidade⁵. A afetividade constituiu também, segundo Lane (1995, 2000) em uma das importantes contribuições à teoria sócio-histórica, mais uma categoria psíquica fundamental, caracterizada pelo funcionamento das emoções e dos sentimentos.

A emoção enquanto mediação auxilia na apropriação do sentimento social, como também comunica o sentimento pessoal. Dessa forma, apesar de ambos, emoção e

⁵ De acordo com Lane (1995), “Segundo Leontiev, a personalidade se constituiria das características peculiares ao indivíduo decorrentes das interações sociais, sendo, portanto, um processo contínuo. É nessa ênfase que está a semelhança entre Identidade e o que o autor denomina de Personalidade. Julgamos que a substituição do termo evita os significados idealistas que este conceito traz historicamente”. (p. 56)

sentimento, comporem a afetividade como categoria do psiquismo, em alguns momentos exercem papéis diferenciados.

Lane (1995) enfatiza que Agnes Heller deu uma grande contribuição para a distinção entre emoção e sentimentos. A relação entre eles (sentimentos e emoções) se daria numa conjugação entre figura-fundo⁶, até que os sentimentos se incorporariam à personalidade da pessoa. Dessa maneira, sentimento e emoção são da mesma instância psicológica, combinam-se e têm um movimento sincronizado que dá tonalidade e intensidade à dinâmica afetiva do indivíduo. O sentimento faz o fundo, pois é mais duradouro e por isso é integrante da identidade da pessoa, mas também é figura quando é comunicado por meio da linguagem. Linguagem aqui entendida não apenas como a fala, mas também as demais formas da pessoa mostrar o que pensa e sente, como o gesto, a mímica, as expressões faciais, o riso, o choro, a dança etc.

São essas as palavras de Lane (1995) dando o seu entendimento sobre os estudos de Heller:

As emoções, dado o seu caráter comunicativo, o empírico, seriam sempre ‘figuras’, enquanto os sentimentos mais duradouros seriam ora ‘figura’, ora ‘fundo’. Um exemplo: a tristeza como emoção eu constato pela expressão facial, pelas lágrimas. A tristeza como

⁶ Segundo Cabral e Nick (1997) o termo figura-fundo significa: “Característica de todas as experiências perceptivas, especialmente manifesta no campo visual, e em virtude da qual o campo se organiza como se o objeto estivesse segregado do fundo e numa posição de relevo. A explicação reside no fato de que, embora o contorno de uma *forma* divida o estímulo visual em duas regiões, *estas não podem ser simultaneamente observadas*: só uma ou outra parte será vista *em dado momento singular do tempo*, ainda que alternem durante uma observação prolongada. A parte cuja forma é visível chama-se *figura*, parecendo destacar-se (interposição) entre o observador e o *fundo*, que se prolonga por uma distância indeterminada, por trás da figura. O fenômeno é bem ilustrado pelas figuras reversíveis, quando uma forma, que parece situada em plano secundário, se revela subitamente em primeiro plano e vice-versa”. (Nick e Cabral, 1997, p. 141)

sentimento, ela se oculta no ‘fundo’, enquanto a pessoa desempenha suas atividades cotidianas e é levada a se preocupar com outros detalhes de sua vida. Porém, se eu lhe perguntar ‘como vai você?’ ou ‘como você está?’, certamente a tristeza se tornará ‘figura’ e ela me responderá ‘Triste’. (Lane, 1995, pp.59-60)

Podemos então afirmar que a emoção está mais ligada às sensações que o nosso corpo nos transmite e as transformamos em emoções, por isso são também mais imediatas. Os sentimentos vão se constituindo historicamente pelas emoções, por isso são mais duradouros, ocorrem na dimensão da nossa consciência. A relação entre emoção e sentimento enquanto figura-fundo é o que explica, por exemplo, porque podemos amar tanto uma pessoa como ter momentos de imensa raiva dela.

As emoções têm uma relação direta com as reações orgânicas. Em uma situação de tensão, por exemplo, a alteração do batimento cardíaco, a sudorese, a palidez, o rubor, o tremor e outros fenômenos orgânicos podem ser considerados uma descarga emocional, sendo, nesse momento, figura. Vale ressaltar que as emoções são originariamente orgânicas, mas, ao se inserirem no contexto social, algumas são reprimidas e outras estimuladas, ocasionando a sua aprendizagem para adequação ao grupo social a que pertencemos.

Os sentimentos são diferentes das emoções, pois são mais duradouros, menos intensos, não são acompanhados de reações orgânicas vigorosas e fazem vínculos com o social.

Após essas reflexões, podemos pensar sobre os seguintes aspectos: se, de acordo com Vigotski, nos apropriamos do sentimento social tornando-o pessoal; se a emoção, conforme Lane, é mediação, carrega os significados cristalizados socialmente e, portanto, ideológicos; então, ao nos apropriarmos deles tornamos pessoal também a ideologia⁷ dominante daquele momento histórico, que tenta camuflar as contradições sociais, justificando como sendo naturais a hierarquia sócio-econômica, as relações de poder pela exploração e subordinação das pessoas. A emoção enquanto mediadora, junto com a linguagem e o pensamento, pode ser um dos veículos para apropriação dessa ideologia que é perpassada principalmente pelas instituições: religiões, política, educação formal, arte, família etc. Assim, compartilhamos dos mesmos valores, conceitos, sentimentos etc. hegemônicos e convenientes à sociedade em que estamos inseridos, contribuindo de maneira a mantê-la como ela está organizada. Um exemplo: medo de autoridade.

Lane (1995) chama atenção sobre o que nos indivíduos a ideologia desenvolve, ou seja, a alienação social e mental que se processa no indivíduo como resultado da fragmentação da consciência e da atividade, pela contradição entre o que ele pensa e sente e o que deveria pensar e sentir. São essas as suas palavras:

Sabemos que, neste contexto (sociedade capitalista), a ideologia dominante tem por função obscurecer as contradições sociais, justificando a opressão e a exploração de seres humanos como

⁷ Estamos entendendo ideologia conforme Lane (2000), ou seja, que “tem por objetivo, principalmente, em nossas sociedades capitalistas, preservar o individualismo, introduzindo como concepção natural que a sociedade é constituída por relações de autoridade e subordinação, de dominação e submissão, estabelecendo como necessidades ‘naturais’ a competição entre as pessoas”. (p.22)

naturais e necessárias, visando à manutenção das relações de poder. Por outro lado, no âmbito dos indivíduos, a Consciência, a Atividade e a Afetividade, constituídas pela mediação, não só da linguagem e do pensamento, mas também por emoções e afetos contraditórios entre o que se sente e o que se “deveria” sentir, levam tanto à fragmentação da Consciência como da Atividade, isto é, a *alienação social*; e quanto à Afetividade, esta fragmentação constitui o que chamamos de *alienação mental*. (Lane, 1994, p.62)

De acordo com Lane (2002) a subjetividade do indivíduo, que é apropriada do mundo social, operacionaliza-se pelas suas ações nesse mesmo meio e “como unidade dialética é mediada por uma estrutura denominada subjetividade social, segundo Gonzalez Rey, a qual, através de códigos afetivos e lingüísticos garantem a manutenção do *status quo*”. (p.17)

Lane (s/d) nos diz que “os valores decorrentes de uma subjetividade social, institucional, visando a manutenção da sociedade tal como ela é, nos impedem a descoberta de novas emoções” ou ainda “não é difícil entender como as emoções agem em favor da ideologia, pois existem laços entre a subjetividade e os papéis institucionais que devemos assumir como ‘naturais’; a existência de um bebê pressupõe um pai e uma mãe”. (Lane, 2000, p.24)

O indivíduo, na relação interativa com inúmeras pessoas, estabelece um sentido próprio sobre aspectos de si mesmo, dos objetos e pessoas, constituindo imagens, opiniões e crenças acerca do mundo que o rodeia. Esse modo de pensar sobre algo ou alguém,

compartilhado socialmente e passível de ser observado quando a pessoa verbaliza, é, segundo Lane (1985), a representação social. Segundo a pesquisadora, este é um conceito que se traduz empiricamente por um discurso de alguém a respeito de qualquer circunstância da vida. Esse encadeamento de palavras, que envolve o pensamento, a emoção, o comportamento pode ser observável, registrável e, portanto, um dado empírico, pois traduz o que uma pessoa pensa e sente sobre algo ou alguém. São suas estas palavras: “Definimos *representações sociais* como sendo a verbalização de concepções que alguém tem a respeito do mundo que o rodeia (...), e nessas falas podemos detectar valores, ideologias, através das contradições” (Lane, 2000, p. 20).

Assim, podemos dizer que em diferentes momentos e contextos históricos Vigotski e Lane contribuíram com os seus estudos sobre as emoções fundamentados no materialismo histórico e dialético que vê o sujeito fazendo história na medida em que é constituído por ela e, portanto, multideterminado historicamente por suas relações objetivas com o mundo. Nesse sentido, os afetos são vistos no sujeito como um processo, no qual a percepção do estímulo, a reação orgânica e a emoção se dão num todo e não podem ser entendidos por meio de cisões. Em outras palavras, os sentimentos acontecem no corpo, no psicológico e se dão numa sucessão de mudanças de uma mesma unidade que é a pessoa inserida em um dado momento em um determinado contexto social e ideológico. Nessa dinâmica as emoções vão se tornando mais complexas quando se vinculam a outras funções psicológicas, exercendo o papel de mediação e como figura, constituindo os sentimentos e sendo fundo, compondo a afetividade enquanto categoria fundamental do psiquismo humano.

Sintetizando, podemos citar um pequeno texto de Lane (1995), mas que demonstra a sua grande contribuição à teoria sócio-histórica:

Emoção, linguagem e pensamento são mediações que levam à ação, portanto somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos a afetividade que ama e odeia este mundo, e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam. (Lane, 1995, p.62)

Se a emoção junto com a linguagem e o pensamento, ou seja, um pensamento verbal organizado emocionalmente ou uma fala racional dirigida afetivamente, são fundamentais, quer para a formação do homem, quer para a vida social, podemos refletir sobre como se dá à afetividade em relação à pessoa com deficiência na nossa sociedade. Conforme relata Luria (1974-1991), essa foi uma das primeiras preocupações de Vigotski: a educação de crianças com deficiência.

É significativo o fato de Vigotskii, quando conseguiu seu primeiro emprego como instrutor na escola normal de Gomel, ter voltado sua atenção para os problemas especiais da educação de crianças retardadas. Não esqueceu este interesse. Durante a década de 20, fundou o Instituto de Defectologia Experimental, que é agora chamado Instituto de Defectologia, na Academia de Ciências Pedagógicas. Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores

que estudavam a criança deficiente, Vigotskii concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. (Luria, 1974/1991, pp.33 e 34)

Verificar as reações emocionais dos professores na relação com o aluno com deficiência é o objetivo do presente trabalho. Para chegarmos a essa discussão passaremos inicialmente a refletir sobre quem é a pessoa com deficiência, como também qual afetividade provoca nas pessoas que a rodeia.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA⁸ NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

Ser professora da disciplina Fundamentos da Educação Especial⁹ no 8º semestre do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso no campus de Cáceres fez-nos observar que quando no primeiro dia de aula perguntávamos aos alunos, muitos já docentes da rede estadual de ensino, o que sentiam na presença de uma pessoa com deficiência, manifestavam em suas falas emoções como pena, dó, tristeza, susto, choque, incômodo, comoção, preocupação, medo, curiosidade ou constrangimento, impotência, sensação de fracasso por não saber o que fazer. Assim, nossa preocupação nos fez buscar explicações científicas que pudessem respaldar a nossa prática educativa no sentido de realizar possíveis intervenções.

- Definição de deficiência

Sugerimos que antes de entrarmos na teoria propriamente dita, sejam considerados inicialmente os seguintes aspectos: o significado de deficiência e quais as modalidades. A Organização Mundial de Saúde (OMS), *apud* Satow (1995), define deficiência como “qualquer perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica,

⁸ Adotamos o termo *pessoa com deficiência*, concordando com Sasaki (2003), pois, segundo o autor, essa terminologia foi adotada pelos movimentos mundiais de pessoas com deficiência porque não procura encobrir ou disfarçar a deficiência, revelando-a com dignidade. Ademais, não aceita o consolo da falsa idéia de que todo mundo tem deficiência, combate neologismos que tentam diluir as diferenças e defende a igualdade de direitos entre as pessoas.

⁹ A partir de 2005, pela reformulação curricular, a disciplina Fundamentos da Educação Especial passou a ser oferecida como optativa no 8º semestre e a disciplina Educação Inclusiva como obrigatória no 4º semestre do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

fisiológica ou anatômica” de uma pessoa (p. 21). Além disso, ainda segundo a OMS citada por Satow (1995), as diferentes deficiências estão agrupadas da seguinte maneira:

Deficiência física, reunindo sequela de poliomielite, paralisia cerebral, amputação de um ou mais membros, má-formação congênita, paraplegia, tetraplegia e outras; deficiência mental; deficiência sensorial (visual ou auditiva) e orgânica (renais crônicos, diabéticos, hemofílicos, cardiopatas, talessêmicos etc).
(OMS *apud* Satow, 1995, p. 21)

Devemos considerar ainda a possibilidade de deficiências múltiplas, que se caracteriza pela presença de duas ou mais deficiências na mesma pessoa. Precisamos mencionar também o Relatório elaborado pela Câmara de Educação Básica (2001) que se preocupa em demonstrar o desafio da educação escolar, que tem que atender todos os alunos, inclusive os que apresentam condutas peculiares de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos.

- A Defectologia¹⁰ segundo Vigotski

Retomando a teoria sócio-histórica, repetimos o que falamos a respeito de Luria (1974/1991) quando relatou o cuidado especial que Vigotski tinha com a criança com deficiência, concentrando a “sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam,

¹⁰ “Defectologia: a ciência que estuda os defeitos, especialmente do cérebro e do sistema nervoso”. (N. da T: Villalobos, M.P.) (Luria, 1974/1991, p.34)

habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais” (p.34). Isso pode ser visto no tomo V das *Obras Escogidas - Fundamentos de Defectologia* – quando Vigotski aponta a compensação da deficiência como uma importante forma de superação da deficiência. No entanto, enfatiza que não é essa compensação direta encontrada no senso comum e que comumente ouvimos dizer, por exemplo, que a cegueira é compensada pelo tato super sensível ou ainda que um surdo enxerga melhor.

O excepcional tato nos cegos e a visão nos surdos se explicam cabalmente pelas condições especiais nas quais são colocados estes órgãos. Em outras palavras, as causas disto não são constitucionais nem orgânicas, que consistem na particularidade da estrutura do órgão ou de suas vias nervosas, mas funcionais, surgidas como resultado do emprego prolongado para fins distintos que costumam ter as pessoas normais. (Vigotski, 1930/1997, p.75)¹¹

A compensação a que se refere o autor se dá no sentido em que a pessoa, por ser um todo único, uma unidade integrada, mas diversa e complexa, o orgânico e o psicológico tendem a compensar a deficiência superando uma dificuldade encontrada no organismo e na psique.

¹¹ “El excepcional tacto en los ciegos y la vista en los sordos se explican cabalmente por las condiciones especiales en las que suelen estar puestos estos órganos. En otras palabras, las causas de esto no son constitucionales ni orgánicas, que consisten en la particularidad de la estructura del órgano o de sus vías nervosas, sino funcionales, aparecidas como resultado de un empleo prolongado de dicho órgano para fines distintos de los suelen tener las personas normales”. (Vigotski, 1930/1997, p.75)

O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro lado, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. (Vigotski, 1930/1997, p.14)¹²

Diferente de culpar o sofrimento, que se imagina que a presença da deficiência provoca, e o seu entendimento como uma forma de pagar pecados, Vigotski (1930/1997) observou o aspecto positivo da deficiência, pois é acompanhada de forças para superá-la, ou seja, justamente porque cria barreira ao desenvolvimento, gera uma estimulação intensa capaz de elaborar a dificuldade:

Ainda que precisamente são elas [as deficiências] que outorgam peculiaridade ao desenvolvimento do menino deficiente, são as que criam formas de desenvolvimento criativas, infinitamente diversas, às vezes profundamente raras, iguais ou semelhantes às que

¹² “El hecho fundamental que encontramos en el desarrollo agravado por el defecto, es el doble papel que desempeña la insuficiencia orgánica en el proceso de ese desarrollo y de la formación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado”. (Vigotski, 1930/1997, p.14)

observamos no desenvolvimento típico de um menino normal.
(Vigotski, 1930/1997, pp.15-16)¹³

Vigotski (1930/1997) fala que o processo de compensação desenvolvido por uma pessoa para superar a deficiência tem limites e que, entre um extremo de sucesso e outro de fracasso, existem as inúmeras possibilidades que são os graus de transição e acrescenta:

O desenlace depende de muitas causas, mas fundamentalmente, da correlação entre o grau da insuficiência e a riqueza do caudal compensatório. Mas, seja qual for o desenlace que o espera ao processo de compensação, *siempre em todas as circunstancias*, o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade do menino, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos-sobreestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de rodeio para o desenvolvimento.
(Vigotski, 1930/1997, p. 16)¹⁴

¹³ “Aunque precisamente ellas son que otorgan peculiaridad al desarrollo del niño deficiente, son las que crean formas de desarrollo creativas, infinitamente diversas, a veces profundamente raras, iguales o semejantes a las que observamos en el desarrollo típico de un niño normal”. (Vigotski, 1930/1997, pp.15-16)

¹⁴ “El desenlace depende de muchas causas, pero en lo fundamental, de la correlación entre el grado de la insuficiencia y la riqueza del caudal compensatorio. Pero sea cual fuere el desenlace que le espere al proceso de compensación *siempre y en todas las circunstancias* el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico e psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la

Sobre a possível crítica de apresentar um otimismo sem base científica ao afirmar que as forças de superação estão dadas junto com a deficiência, Vigotski (1930/1997) deixou bem claro o que pensou acerca disso:

Surge facilmente a suspeita de que estas idéias não tenham sido engendradas pelo otimismo científico. Se junto com o defeito estão dadas as forças para superá-lo, qualquer defeito é um bem. Acaso não é assim? Mas a supercompensação¹⁵ é só o ponto extremo de um dos possíveis desenlaces deste processo, um dos polos desse desenvolvimento complicado pelo defeito. O outro pólo é o fracasso da compensação, o refugiar-se na enfermidade, a neurose, a completa associabilidade da atitude psicológica. Uma compensação frustrada se converte em uma luta defensiva com ajuda da enfermidade, em um fim fictício, que orienta todo o plano de vida por um caminho falso. (Vigotski, 1930/1997, p. 48-49)¹⁶

reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo”. (Vigotski, 1930/1997, p. 16)

¹⁵ Segundo Vigotski (1930/1997), “(...) supercompesación, es decir, del desarrollo supereficiente de las funciones”. (p.45).

¹⁶ “Surge fácilmente la sospecha de que estas ideas no han sido engendradas por el optimismo científico. Si junto con el defecto están dadas las fuerzas para superarlo, cualquier defecto es un bien. ¿Acaso no es así? Pero la supercompensación es sólo el punto extremo de uno de los dos posibles desenlaces de este proceso, uno de los dos polos de ese desarrollo complicado por el defecto. El otro polo es el fracaso de la compensación, el refugiarse en la enfermedad, la neurosis, la completa asociabilidad de la actitud psicológica. Un compensación frustrada se convierte en una lucha defensiva con ayuda de la enfermedad, en un fin ficticio, que orienta todo el plan de vida por un camino falso”. (Vigotski, 1930/1997, p. 48-49)

O nascimento de uma criança com deficiência cria uma situação complexa em uma sociedade que está organizada para um tipo comum, pois a deficiência dificulta, por um lado, o desenvolvimento orgânico e, por outro, a apropriação da cultura, gerando um descompasso entre aquilo que a criança, em um dado momento, ainda não pode fazer e o que se espera que ela já esteja fazendo. Dessa forma, há um atraso ou diferença, quer no processo de desenvolvimento biológico, quer na aprendizagem dos costumes culturais e, conseqüentemente, na individuação.

Por isso a sociedade cria formas culturais peculiares para atender o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Gostaríamos de dar aqui alguns exemplos escolhidos entre muitos: o alfabeto braile para alfabetização de cegos, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para surdos, os recursos para computador como os conjuntos de *hardware* e *software* idealizados para serem utilizados por pessoas com diferentes deficiências, carros adaptados para pessoas com deficiência física etc. Queremos aproveitar o espaço do trabalho científico para afirmar que na nossa realidade o acesso a esses recursos pela maioria das pessoas com deficiência ainda está muito aquém e, possivelmente, longe de se efetivar para todos.

Drásticas mudanças sociais também ocorrem diante da criança com deficiência, inclusive na família, ou seja, atenção, piedade, cuidados redobrados, carinho extremado etc, que ao invés de facilitar a vida coletiva provoca um fosso na relação social, dificultando ainda mais a convivência que poderia ser comum. Apesar de estarmos a quase um século de Vigotski, as graves alterações descritas por ele nos relacionamentos se mantêm atuais.

O defeito orgânico se realiza como anormalidade social da conduta. Incluído na crítica da família, o menino cego ou surdo é, sobretudo, um menino especial, pois surge em relação a ele uma atitude excepcional, inabitual, que não é a mesma em relação aos outros filhos. Sua desgraça muda em primeiro lugar a posição social no lar. E isto se manifesta não só nas famílias onde olham esse menino como uma carga pesada e um castigo, como também naquelas onde cercam o filho cego de um carinho redobrado, de uma solicitude e ternura duplicadas. Precisamente ali, essas doses elevadas de atenção e piedade constituem uma pesada carga para o menino e um fosso que o separa dos demais. (Vigotski, 1930/1997, p.73)¹⁷

A presença de criança com uma deficiência desorganiza a ordem coletiva já dada, provocando a organização de outras formas de relacionamentos diferentes dos costumeiros.

Os estudos de Vigotski (1930/1997) mostram que a deficiência de uma pessoa é decretada como uma desventura apenas pelos outros que a rodeiam, quando efetuam “uma espécie de subtração mental de nossa percepção visual do mundo” (p.78), sendo que a própria pessoa vive apenas o incômodo que essa deficiência provoca: “a cegueira é vivida

¹⁷ “El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. Incluso en el censor de la familia, el niño ciego y el sordo es sobre todo un niño especial, surge hacia él una actitud excepcional, inabitual, que no lo es la misma que hacia los otros hijos. Su desgracia cambia en primer lugar la posición social en el hogar. Y esto se manifiesta no sólo en las familias donde miran a ese niño como una carga pesada y un castigo, sino también en aquellas donde rodean al hijo ciego de un cariño redoblado, de una solicitud y una ternura decuplicadas. Precisamente allí, esas dosis elevadas de atención y piedad constituyen una pesada carga para el niño y una valla que lo separa de los demás”. (Vigotski, 1930/1997, p.73)

pelos próprios cegos como ‘uma série de pequenos incômodos’ segundo a expressão de Scherbina [pessoa cega descrevendo a própria cegueira]” (p.80); mas desenvolve-se como outro indivíduo qualquer¹⁸, criando e recriando as suas condições para responder às exigências do meio onde vive. Assim, ele não percebe a sua deficiência diretamente, mas por meio das outras pessoas, que na maneira de tratá-lo, passam-lhe as informações sobre o que é ouvir, por exemplo, a um menino surdo.

O cego não percebe diretamente a escuridão, nem se sente em absoluto imerso nas trevas, ‘não se esforça por libertar-se do véu sombrio’ e, em geral não perceber *de modo algum* sua cegueira. ‘A infinita escuridão’ não é dada ao cego na experiência como vivência direta, e o estado de sua psique não sofre minimamente dor por causa de que seus olhos não vêem. A escuridão não só não é uma realidade imediata para o cego, mas que inclusive a compreende ‘com certa tensão do pensamento’, segundo o testemunho de Scherbina (1916, pág. 5). Como fato psicológico, a cegueira não é em absoluto uma desgraça. Converte-se nesta como um fato social. Não é que o cego não vê a luz como um vidente com os olhos vendados, mas que ‘o cego não vê a luz, como o homem vidente

¹⁸Vigotski (1930/1997) propõe a questão nos seguintes termos: “El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medios*”. (p. 17

não vê com sua mão’, segundo a excelente comparação de A.V. Birilóv. (Vigotski, 1930/1997, pp. 78-79)¹⁹

A deficiência ser um infortúnio é uma avaliação realizada pelo sujeito normal em função do que imagina ser uma pessoa com deficiência vedando os olhos, por exemplo, para idealizar um indivíduo cego. Mas a vivência desta situação é completamente diferente de se viver cotidianamente à condição de possuir uma deficiência, visto que no dia-a-dia vai-se realizando a compensação, como vimos anteriormente. Assim, essa forma equivocada de perceber o outro é que se reflete socialmente sobre a pessoa com deficiência.

Gostaríamos de lembrar um exemplo: presenciamos certa vez uma senhora dizer penalizada à mãe de uma criança cega: “-Mas ver é tudo!”. Quando ficamos a sós a mãe comentou: “- Mas se ver é tudo e se o meu filho é cego, então o meu filho é nada!”.

O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão suas conseqüências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação tão pouco estão orientados a completar diretamente o defeito, o que a maior

¹⁹ “El ciego no percibe, directamente la oscuridad ni se siente en absoluto inmerso en las tinieblas, ‘no se esfuerza por liberarse del velo sombrío’ y, en general no percibe *en modo alguno* su ceguera. ‘La infinita oscuridad’ no le es dada al ciego en la experiencia como vivencia directa, y el estado de su psique no sufre mínimamente dolor a causa de que sus ojos no vean. La oscuridad no sólo no es una realidad inmediata para el ciego, sino que incluso la comprende ‘con cierta tensión del pensamiento’, según el testimonio de Scherbina (1916, pág.5). Como hecho psicológico, la ceguera no es en absoluto una desgracia. Se convierte en ésta como un fecho social. No es que el ciego no ve la luz como un vidente con los ojos vendados, sino que ‘el ciego no ve la luz, como el hombre vidente no ve con su mano’, según la excelente comparación de A.V. Birilóv (1924, pág.81)”. (Vigotski, 1930/1997, pp. 78-79).

parte das vezes é impossível, senão a superar as dificuldades que o defeito cria. Tanto o desenvolvimento como a educação do menino cego não tem tanta relação com a cegueira em si mesma, como com as conseqüências sociais da cegueira. (Vigotski, 1930/1997, p.19)²⁰

Uma questão: na visão de Vigotski qual é o sentimento social sobre as pessoas com deficiência?

Essa pedra sobre a alma, essa enorme pena, esse inexpressável sofrimento que nos inspira piedade, nos faz pensar com horror em sua vida, tudo isto deve sua origem a momentos secundários, sociais e não biológicos. (...) O triste destino dos cegos não se deve à cegueira física em si, que não constitui uma tragédia. A cegueira é só pretexto e motivo para que surjam as tragédias. As lamentações e suspiros – disse Scherbina – acompanham o cego durante toda sua vida; desse modo, lenta, mas certamente se vai realizando um enorme trabalho destrutivo. (1916, pág.39). (Vigotski, 1930/1997, pp. 79-80)²¹

²⁰ “Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial. Los procesos de compensación tampoco están orientados a completar directamente el defecto, lo que la mayor parte de las veces es imposible, sino a superar las dificultades que el defecto crea. Tanto el desarrollo como la educación del niño ciego no tienen tanta relación con la ceguera en sí misma, como con las consecuencias sociales de la ceguera”. (Vigotski, 1930/1997, p.19)

²¹ “Esa piedra sobre el alma, esa enorme pena, ese inexpressable sufrimiento que nos inspira piedad por el y nos hace pensar con horror en su vida, todo ello debe su origen a momentos secundarios, sociales, y no biológicos. (...) El triste destino de los ciegos no se debe a la ceguera física en sí, que no constituye una

A realização da deficiência é, pois, uma questão social e não somente biológica. O sujeito é multideterminado socialmente e nessas condições é que as conseqüências da deficiência também se desenvolvem. Nesse contexto, o sentimento social é de sofrimento, pena, tragédia, horror e, assim, a superação à deficiência é uma tarefa que envolve os aspectos biológico, psicológico, social e político.

Este belíssimo texto de Vigotski (1930/1997) ainda hoje pode ilustrar a produção social da deficiência:

Fisicamente, a cegueira e a surdez, todavia, existirão durante muito tempo na terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes, porque a defectividade é um conceito social, ao passo que o defeito é uma sobreestrutura da cegueira, da surdez, da mudez. A cegueira em si não faz o menino deficiente. Não é uma defectividade, isto é, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre sua conduta e a dos outros. (Vigotski, 1930/1997, p. 82)²²

tragedia. La ceguera es sólo pretexto y el motivo para que surjan las tragedias. ‘Las lamentaciones y suspiros –dice Scherbina- acompañan al ciego durante toda su vida; de ese modo, lenta, pero ciertamente se va realizando un enorme trabajo destructivos’ (1916, pág.39)”. (Vigotski, 1930/1997, pp. 79-80).

²² “Fisicamente, la ceguera y la sordera todavía existirán durante mucho tiempo en la tierra. El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero dejarán de ser deficientes porque la defectividad es un concepto social, en tanto que el defecto es una sobre estructura de la ceguera, la sordera, la mudez. La ceguera en sí no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta de los otros”. (Vigotski, 1930/1997, p. 82)

- A visão contemporânea na identificação da pessoa com deficiência

Com a reconhecida importância da emoção e do sentimento para a constituição do sujeito que se realiza em um momento histórico, numa dada organização sócio-econômica e política, com conceitos, preconceitos, valores, costumes e cultura determinados, propomos conhecer o que na atualidade alguns estudos trazem sobre como a sociedade identifica a pessoa com deficiência e quais sentimentos e emoções permeiam essa convivência. Apesar de muitas das pesquisas aqui consideradas não seguirem a perspectiva sócio-histórica, veremos que os resultados confirmam o que Vigotski já havia manifestado cientificamente em meados do séculos passado.

Os sentimentos, as emoções, o desvalor e a dificuldade em acolher a pessoa com deficiência devem ser compreendidos localizando-os em diferentes momentos históricos, na construção da sociedade pela produção dos meios para satisfação das necessidades humanas, quais modelos/padrões foram valorizados pelos homens e como foi entendida e tratada nesse contexto a pessoa com deficiência.

Resumimos aqui o caminho percorrido pela pessoa com deficiência no decorrer da história ocidental.

Segundo Bianchetti (1995), nas sociedades primitivas nômades, a pessoa com deficiência era abandonada. Na sociedade grega, com as necessidades básicas garantidas pelo trabalho escravo e valorização da beleza e perfeição, em Esparta a pessoa com deficiência era eliminada ao nascer e em Atenas era responsável pela realização de tarefas degradadas e degradantes. Na Idade Média, de acordo com a moral cristã, deixa de ser eliminada para passar a ser estigmatizada e percebida como sinônimo de pecado e, por isso,

passível de ser levada à fogueira pela Inquisição. Outra maneira da Igreja explicar a presença da deficiência foi vê-la como um instrumento de Deus para que os homens fizessem caridade. No Renascimento, com a interpretação organicista da deficiência, “o remédio foi segregá-los, já que os excepcionais eram vistos como um perigo para si e para a sociedade” (p. 16). No Pós-Renascimento, pelas invenções e desenvolvimento das ciências, o corpo do homem passou a ser visto como máquina e, portanto, a pessoa com deficiência, simbolicamente, passa a ser notada como uma peça defeituosa, a sua disfuncionalidade é evidenciada. Em pleno século XX, com o fortalecimento do capital, do avanço tecnológico, atividade repetitiva, a pessoa com deficiência passou a ser a improdutiva, pela dificuldade em vincular-se a esses moldes de trabalho.

Podemos perceber que a pessoa com deficiência ficou submetida a séculos de exclusão social em virtude da organização da sociedade, que cria e mantém as circunstâncias nas quais seja percebida de forma a ter que viver de maneira tão distanciada e desvalorizada.

Ilustrando a forma recente de ver a deficiência, relata Omote (1995) que, a partir dos anos 50 do século passado, a deficiência passou a ser vista como fenômeno social, ou seja, a pessoa tem uma qualidade que a limita de alguma forma, mas paralelo a isto existe um público que a considera deficiente, cuja limitação é vista como desvantajosa pela coletividade.

Costa (2000) em seu trabalho de investigação com pais e mães de filhos com Síndrome de Down, deficiência física e deficiência crânio-facial, concluiu que “diante da deficiência visível da criança, nos primeiros anos de vida, pessoas estranhas apresentam

reações de pena, nojo, medo, espanto e susto ou até se afastavam dela”. (Costa, 2000, p. 242)

Amaral (1995) evidencia que outros estudiosos relatam as fases de adaptação que uma família passa quando é surpreendida pelo nascimento de um filho com deficiência. Nota-se que entre o choque da notícia à reorganização psicológica, uma série de emoções conflituosas permeiam esse período:

Desejo de fugir, dor, raiva, pena, frustração, tristeza; (...) minimização, busca de ‘cura’; (...) ódio de si mesmos, do cônjuge, da criança, dos médicos; choro, inapetência, depressão; (...) crescente confiança na própria capacidade de cuidar da criança, estabelecimento de vínculo, desenvolvimento da maternagem; (...) assumir a problemática, ‘livrando-se da culpabilização’. (Amaral, 1995, p.78)

Do ponto de vista de Amaral (1996), os sentimentos provocados pela presença de uma pessoa com deficiência podem produzir deslocamentos de aproximação ou afastamento em relação a esse sujeito.

Satow (1995) relata como é a reação de alguém que se tornou uma pessoa com deficiência depois de adulto:

Esta pessoa passa a sofrer com os preconceitos que não lhe eram imputados, mas que ela imputava quando via um portador de deficiência. Então, de preconceituosa, passa a ser também preconceituada, e isso, muito freqüentemente, sem aviso prévio, de forma abrupta, já que em geral a deficiência adquirida na vida adulta decorre de acidentes (automobilísticos, queda etc), violência (tiro, facada etc), seqüela de doenças (acidente vascular cerebral e outras) etc. (Satow, 1995, pp.31-32)

A autora escreve que o fato de sermos indivíduos em potencial para adquirirmos uma deficiência, seja por acidente, seja por patologia, é motivo, muitas vezes, de preconceito, pois essa circunstância deixa evidente a fragilidade que possuímos pela possibilidade de virmos a ocupar uma condição indesejada. Dessa forma, ao olharmos para a pessoa com deficiência no seu universo de relações podemos refletir sobre o que a presença do outro diferente, por apresentar uma deficiência que o limita em alguns aspectos, representa para si mesmo e para os demais indivíduos:

Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu, com isso acenando a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. (Amaral, 1994, p.30).

Glat (1995) evidencia que o conceito que perpassa a noção de anormalidade, de deficiência, é ser diferente, uma diferença que coloca o sujeito numa condição impotente. Esse fato fica evidenciado porque causa curiosidade, espanto, surpresa, repulsão e, por vezes, medo. Tal diferença provoca a desestabilização emocional por refletir a fragilidade interna das pessoas e isso amedronta, além de colocar quem está acostumado a lidar com comportamentos estáveis, previsíveis, na presença de pessoas diferentes, que não se sabe exatamente como trabalhar com elas; e isso perturba. Em virtude disso, a sociedade tende a afastar quem causa esse desequilíbrio, querendo aliviar o conflito interno, pois aceitar a diferença implica aceitar a própria fragilidade e imperfeição.

Atualmente, a segregação de certa forma persiste ainda em instituições que se responsabilizam pela educação das pessoas com deficiência ou em casa, sob a tutela restrita da família. Entretanto, observamos novas discussões que avançam para a possibilidade do convívio social e educacional, garantido inclusive por lei.

Assim, para falarmos sobre o tema de nossa tese - a representação social da deficiência pode conter emoção perpassada por preconceito - vamos analisar mais atentamente a organização social e buscar evidenciar que está nela a origem do preconceito.

PRECONCEITO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

O preconceito pode ser entendido como uma forma de violência dentre tantas que permeiam a vida da população mundial (guerras, homicídios, seqüestros, estupros, suicídio, roubos, corrupção, humilhação, vergonha, maus tratos etc). Assim, vamos aprofundar a análise sobre a organização social e buscar evidenciar que aí está a origem da violência e conseqüentemente do preconceito.

A análise que os estudiosos da teoria crítica fazem da sociedade é profunda, de forma que, ao tomar contato com ela, torna-se difícil permanecer imune às suas incitações. Por essa razão, apesar de estarmos enfocando o presente trabalho na perspectiva sócio-histórica, faremos uma referência à teoria crítica, por meio das reflexões dos frankfurtianos, sobretudo, Adorno, Horkheimer, além da fundamental contribuição de Crochik, visto a importância de suas formulações sobre o preconceito.

A concepção de preconceito como construto da *personalidade autoritária* foi desenvolvida por Adorno e colaboradores unindo marxismo e psicanálise. É oportuno considerarmos o contexto social, econômico e político, relatado por Martin Baró (1999), em que estavam envolvidos os pesquisadores:

Como judeus europeus que tiveram que escapar da perseguição nazista, e tratando-se de um estudo promovido pelo Comitê Judeu Norte-americano, Adorno e seus colegas estavam interessados em examinar a questão de, se o capitalismo se aproximaria, em países

como os Estado Unidos, a alguma forma de fascismo anti-semita e, por conseguinte, em tratar de captar seu potencial fascista. (Martín-Baró, 1999, p. 126)²³

Estudiosos da Teoria Crítica nos dão o subsídio para entendermos as relações entre as condições sócio-econômicas e políticas e o preconceito.

Se pensarmos em uma sociedade dividida em classes, a luta entre elas expressa a violência, mas por si só não a explica. Precisamos nos aprofundar mais na análise para perceber que entre o homem e a natureza contém algo que pode elucidá-la. Esse algo é a dominação.

Segundo Marx “o homem, ao transformar a natureza, se transforma”. A natureza (árvore, rocha, animais, terra etc) existe antes do homem, logo, este também é natureza. No entanto, o homem é mais que natureza, porque vive em sociedade e esta foi criada por ele.

O homem pelo medo ancestral das forças naturais ameaçadoras procurou dominá-la, o que é mistério causa medo e, por isso, a necessidade em revelá-lo, conhecê-lo para que não o ameace mais e, assim, dominar o medo. Por conseguinte, o mundo tornou-se um campo de exploração, investigação e domínio, suscitando as relações de poder.

Pelo fato de o homem também ser natureza, apesar de não se ver assim, a dominação que inicialmente se dava em relação a ela, foi transferida para si próprio e para

²³ “Como judíos europeos que habían tenido que escapar a la persecución nazi, y tratándose de un estudio promovido por el Comité Judío Norteamericano, Adorno y sus colegas estaban interesados en examinar la cuestión de si el capitalismo abocaría también en países como los Estados Unidos a alguna forma de fascismo antisemita y, por consiguiente, en tratar de captar su potencial fascista. (...) Teniendo en cuenta que el estudio se desarrolló poco después de la derrota del Segundo Reich, y que en esos momentos difícilmente alguien en Estados Unidos iba a definirse como favorable al fascismo, el objetivo más específico consistió en rastrear en la población norteamericana aquellos rasgos y actitudes que pudieran ser considerados terreno propicio para la propaganda antidemocrática y la ideología fascista”. (Martín-Baró, 1999, p.126).

o outro, por essa razão, a dominação aparece como violência e barbárie. Dito de outra forma: a sociedade foi criada pelo homem para defendê-lo dos perigos da natureza, mas a sociedade se coloca no lugar da natureza e se torna tão ameaçadora quanto esta. A dominação se dá em todos nós, em todos os estratos sociais. Portanto, como nos diz Crochik (1997), “é a eterna luta de todos contra todos”. (p.43)

De acordo com Adorno e Horkheimer (1944/1985) “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa” (p.20). A justificativa da violência é a dominação que tem por base a autoconservação, que, apesar de ser o alicerce para a existência do homem, não deve existir como objetivo único.

Do ponto de vista de Adorno e Horkheimer (1944/1985), a autoconservação se tornou na necessidade das pessoas lutarem permanentemente pela sua sobrevivência, visto que nessa nossa sociedade as relações ameaçam uns aos outros o tempo todo, os homens vivem renunciando a uma parte da sua felicidade em prol da segurança. A autoconservação, além da relação com a dominação, tem ligação estreita com o medo e ambos estão na sustentação da civilização. Entretanto, já estamos em uma civilização que superou a autoconservação, mas continuamos a vivenciá-la. Em uma sociedade de fartura, com uma renda suficiente, a produção deveria servir aos homens, porém, além de ser distribuída desigualmente e injustamente, continuamos a produzi-la em condições concretas desfavoráveis, servindo ao capital pelo consumo.

A lógica do consumo está embutida como fetiche na mercadoria e, assim, ela passa a ser percebida como uma necessidade. Isto quer dizer que no objeto fabricado, para gerar renda, é criado, pela própria dinâmica do comércio e lucro, a percepção de que tê-lo é

fundamental para a nossa vida e, por isso, é preciso comprá-lo a qualquer custo para ser feliz. Todavia, esse algo da mercadoria, que a faz ser desejada, é o fetiche, é uma mentira, é alguma coisa que o objeto não tem. Nessa dinâmica social a valorização é dada para o que a pessoa tem materialmente e o que pode comprar em detrimento de sua liberdade, importando para o homem o que é supérfluo e não o necessário. Nessa cruel engrenagem ele sacrifica a vida, esforçando-se para ser passivo na presença constante do que o oprime e explora economicamente. A miséria, além de material, é psíquica também.

Vivemos, portanto, uma contradição tão flagrante, tão visível que é preciso elementos para justificá-la, e a ideologia desempenha essa tarefa de mascarar a dominação e ocultar a contradição. Os homens têm condição de pensar, refletir e perceber a contradição, mas não em uma situação limite de sobrevivência. Dessa forma, quando o sujeito percebe a realidade colocada, mas como se essas relações hegemônicas fossem dadas naturalmente e se submete a elas, a sua consciência se fragmenta, isto é, cinde, na medida em que não observa que a sua condição objetiva de vida é resultado das circunstâncias sociais, econômicas e políticas.

A sociedade só faz sentido em prol das pessoas, da vida, mas, pelo menos nesse momento, não se dá assim. O indivíduo não se reconhece na sociedade e esta não é direcionada para atendê-lo; muito pelo contrário, está voltada para atender ao capital e, em consequência desse princípio social, leva os homens à indiferença e ao isolamento. A sociedade é irracional, pois por não estar voltada para a felicidade do homem, o conforma como um apêndice e, assim, o torna passível de ser desvalorizado.

Estudiosos da Teoria Crítica colocam em cheque a noção de subjetividade e intersubjetividade. Se o homem é irracional não dá para falar em subjetividade e muito

menos em intersubjetividade, porque esta só é possível em uma sociedade livre e, entre os homens, não existe uma relação livre, pois é mediada pelo capital e, portanto, ideológica. Dessa forma, a relação entre sujeitos não pode existir porque não existe sujeito pleno, na medida em que ele não tem consciência com clareza da sua real condição pessoal e social. Dessa forma, Crochik (2001) afirma que:

As relações entre os indivíduos não são relações entre sujeitos – sujeitos de sua consciência, sujeitos de sua ação – e, sim, entre mônadas; assim o termo ‘intersubjetividade’ faz parte da ideologia romântica, que julga já ser possível a existência do indivíduo como sujeito, no sentido liberal do termo, e mesmo no sentido hegeliano do reconhecimento entre autoconsciências. (...) se não é possível entender as relações existentes entre os sujeitos como intersubjetivas, isto não significa fazer a apologia ao indivíduo apartado da sociedade, permitindo a constituição de modelos de homem, que, segundo esse autor [referindo-se a Theodor Adorno], fazem parte da ideologia (...).(Crochik, 2001, p.21)

No capitalismo a frieza é desenvolvida para podermos sobreviver, para agüentarmos as situações de ameaça que estão presentes o tempo todo na nossa vida, como um anúncio antecipado de que algo maléfico pode nos acontecer a qualquer momento. Uma vez que a frieza e a distância entre os sujeitos está instalada, as pessoas tentam fazer algo

para se sentirem próximas, incluídas e conseguirem suportar, quer a insensibilidade, quer o desamparo e a fragilidade reinantes.

Se é a sociedade que permite ao indivíduo diferenciar-se, a nossa faz com que o sujeito se perceba separado dela, reforçando e reproduzindo diretamente a organização social. Em outras palavras, somos socializados para sermos isolados e apáticos e, assim, vivermos em total desprezo pela vida do outro. O indivíduo está cindido da sociedade, mas não desvinculado, pois é ela que engendra a alienação do sujeito.

Todavia, ao invés da indiferenciação e isolamento, o homem deveria diferenciar-se, tornar-se distinto. Essa condição é adquirida pela experiência individual, quando o sujeito age, pensa e sente sobre os objetos, transformando e sendo transformado, assim, podendo conhecer o que foi acumulado historicamente pela humanidade.

No entanto, os homens, separados, estão muito distantes daquilo que é fundamental para viver: a experiência. O sujeito apenas projeta, não reflete, tornando o outro sempre igual a si mesmo. Assim, está impedido de conhecer. Esse sujeito indiferenciado é o preconceituoso.

Preconceito, segundo Crochik (2003) “é um fenômeno social, que tem também manifestação individual” (p. 90), pois é a configuração social do sistema capitalista que dá as circunstâncias objetivas, de dominação e medo, conseqüentemente, de violência, para conformar o preconceituoso. Por conseguinte, o sujeito submerso nessas circunstâncias não permite a reflexão sobre o objeto, tem resistência à experiência, pois esta lhe causa ansiedade e, por essa razão, deve ser evitada, provocando o rompimento com o mundo que sente ameaçador. Segundo Crochik (1997) “a onipotência - manifesta ou velada - pela qual

o preconceituoso julga-se superior ao seu objeto, corresponde à impotência que sente para lidar com os sofrimentos provenientes da realidade”. (p.13).

Dessa maneira, o autor explica que:

Numa cultura que privilegia a força, o preconceito prepara a ação da exclusão do mais frágil por aqueles que não podem viver a sua própria fragilidade. (...) A sensação de superioridade do preconceituoso em relação à sua vítima é solicitada por uma cultura que não permite um lugar fixo a ninguém, pois é a própria insegurança de todos os indivíduos, é a eterna luta de todos contra todos, que a sustentam. Assim, o poder sobre o mais fraco é a busca de um espaço em uma sociedade que gira em torno do poder, busca esta fadada ao fracasso”. (Crochik,1997, pp.23 e 43)

A pessoa autoritária configurada pelo sistema de produção é aquela que desvaloriza o que caracteriza os demais grupos humanos (exogrupo), sobretudo na medida em que se diferencia das características do endogrupo. Segundo Adorno e colaboradores (1950/1965) endogrupos são aqueles “grupos com os quais o indivíduo se identifica” e exogrupos são “aqueles grupos com os quais o indivíduo não se sente unido e vê como antítese do endogrupo”. Dessa maneira, “os exogrupos são objeto de opiniões negativas e atitudes hostis; os endogrupos, de opiniões positivas e atitudes de apoio incondicional; ademais, considera-se que os exogrupos devem estar socialmente subordinados aos endogrupos” (p.118).

Se partirmos do princípio que o homem é multideterminado nas suas relações sociais, podemos concluir que ser preconceituoso é uma postura que foi constituída na própria história de vida da pessoa durante o seu processo de socialização, ou seja, o preconceito está presente na sociedade que através das mediações sociais constrói no indivíduo as emoções e os pensamentos estereotipados sobre um alvo. Portanto somos todos nós, em maior ou menor grau.

Em relação ao preconceito Lane (s/d) diz que “os estudos de Adorno e outros (1950), sobre a Personalidade Autoritária, comprovaram que os sentimentos que nos caracterizam têm origem na maneira como nossos pais nos educaram, podendo gerar sentimentos de competitividade e, principalmente, de preconceitos”. Entretanto a autora nos lembra também que “o processo de socialização não implica numa cópia perfeita entre pais e filhos, pois cada ser humano é constituído através de múltiplas influências, sejam elas genéticas e/ou sócio-históricas”.

Crochik (2003a) considera o preconceito “como uma atitude comum para um certo número de pessoas, que não diferenciam indivíduos pertencentes a determinados grupos, atribuindo a eles características fixas e imutáveis”(p.27). Dessa forma, o autor, ao explorar as imagens distorcidas que algumas pessoas têm sobre um alvo, pondera que a atitude, como definem Krech, Crutchfield e Ballachey, tem na sua constituição uma porção afetiva, outra cognitiva e uma disposição para a ação.

Abrimos um parênteses. Ao invés de trabalharmos com o conceito de atitude, substituiremos por representação social²⁴ tal como trabalhada por Lane (1995a). Os argumentos da pesquisadora são os seguintes:

Os principais conceitos pesquisados em psicologia social foram objeto de uma revisão que fizemos com nossos alunos de pós-graduação. Constatamos uma considerável inconsistência, como no que se referia ao conceito de atitudes. A Representação Social, ou seja, a verbalização das concepções que o indivíduo tem do mundo que o cerca, substituiria com vantagens, esse conceito. Nas representações, pode-se detectar os valores, a ideologia e as contradições, enfim, aspectos fundamentais para a compreensão do comportamento social, sem a necessidade de inferir predisposições que pouco garantem uma relação causal com comportamentos. E mais, a Representação Social caracteriza-se como um comportamento observável e registrável, e como um produto, simultaneamente, individual e social, estabelecendo um forte elo conceitual entre a psicologia social e a sociologia. (Lane, 1995a, pp.58-59)

²⁴ Não nos aprofundaremos nessa discussão, mas acreditamos ser importante mencionar o artigo de Crochik (1994) intitulado O Conceito de Reresentação Social: a questão do indivíduo e a negação do outro, no qual afirma o seguinte: “pareceu-nos oportuno tecer considerações sobre este conceito e sobre o seu objeto, no intuito de contribuir com aquele desenvolvimento e, conseqüentemente, com sua crítica”. (p.173)

A representação social, de acordo com a autora, é um conceito que se traduz empiricamente por um discurso de alguém a respeito de qualquer circunstância da vida. Esse encadeamento de palavras, que envolve o pensamento, a emoção e o comportamento, pode ser observável, registrável e, portanto, um dado empírico, pois traduz o que uma pessoa pensa e sente sobre algo ou alguém. Desse modo, podemos dizer que a representação social tem imbricado os aspectos cognitivo e afetivo, mesmo que sejam pensamentos e sentimentos distorcidos e, desse modo, influenciando a ação do sujeito.

Assim, as representações sociais compartilhadas entre pessoas sobre grupos de sujeitos, vendo-os como se fossem todos iguais, com características permanentes e não passíveis de mudanças, podem ser entendidas como preconceito.

Fecho o parênteses e retorno ao argumento. De acordo com Crochik (2003a) remetendo à definição de atitude (para nós representação social) diz que ela tem na sua constituição cognição e afeto:

Os estereótipos correspondem à parte cognitiva do preconceito, e são percepções empobrecidas e deformadas do alvo que servem para justificá-lo. Os afetos podem ou não ser hostis ao objeto, mas de qualquer forma não têm fundamento na experiência. A tendência para a ação pode ser favorável ou contrária ao objeto. (Crochik, 2003a, p. 27)

O impedimento à experiência dado pelo preconceito é explicado por Crochik (1997) como sendo uma inércia que assola o sujeito quando ele se depara com uma ameaça, seja real ou imaginária, não permitindo a pessoa conhecer o outro distinto, prevalecendo o conceito que se tem *a priori* sobre o alvo, cuja imagem e afetos comumente apresentam-se desvirtuados. Dessa forma, numa situação de contato, o sujeito preconceituoso não se volta para o outro, o alvo do preconceito.

Esse conceito distorcido sobre o objeto nem sempre corresponde à realidade dele, pois a depreciação é dada socialmente, via ideologia. Ademais, esta cria e sustenta a ilusão de que os indivíduos que devem ser valorizados são os que exteriormente aparentam serem os melhores, os mais fortes, servindo como modelo a ser imitado, mascarando e reproduzindo a dinâmica social de medo e violência desnecessários subjacentes ao preconceito. A pessoa vulnerável a esse medo e desamparo, fragilizada, passa a funcionar em função desse esquema ideológico para se sentir forte, incluída e, assim projeta no alvo do preconceito a sua própria fragilidade com a qual não consegue conviver.

O preconceito está no nível ideológico, pois impede a pessoa de apropriar-se de conhecer como o diferente realmente é por meio da experiência direta com a pessoa alvo do preconceito; conseqüentemente, impossibilita ampliar o seu conhecimento e conviver com a diferença. Então, continua com os seus conceitos anteriores sobre o alvo, comumente de prejuízo, mantendo correspondência direta com a ideologia, quando encobre a violência imposta ao indivíduo.

Os sentimentos de desvalor, como o de pena, dó, tristeza, frustração entre outros, são sociais. Dessa forma, são aprendidos e internalizados por meio das relações

interpessoais, tornando-se intrasubjetivos, objetivando-se nas relações sociais. Portanto, trata-se de um círculo vicioso e permanência da condição de desvio.

A percepção do desvalor na presença da deficiência ocasiona uma série de obstáculos na relação entre pessoas com deficiência e sem deficiência, estigmatizadores e estigmatizados. Nessa direção, Amaral (1996) nos chama a atenção:

As ações e comportamentos discriminatórios dirigidos a um alvo específico concretizam-se nas relações interpessoais mediadas pelos estereótipos, que funcionam então como um biombo entre as pessoas envolvidas na situação. Esses estereótipos são, por sua vez, frutos de preconceitos que, como o próprio nome diz, são conceitos preexistentes, portanto, desvinculados de uma experiência concreta. (Amaral, 1996, p.10)

A diferença da pessoa com deficiência impede que o sujeito preconceituoso, numa situação de contato, se volte para ela, a conheça, porque reflete a sua própria fraqueza. Considerando o que Vigotski (1930/1997) disse sobre como a pessoa sem deficiência percebe a outra com deficiência, ou seja, “queremos imaginar a todo custo como o cego experimenta sua cegueira e, para isso, efetuamos uma espécie de subtração mental de nossa percepção visual do mundo” (p.78), o preconceituoso é aquele que fantasia o que é ser uma pessoa com deficiência se colocando na condição do outro. O resultado é dar como certa a realidade que se imaginou se possuísse a deficiência. As suas conclusões

não são tiradas da experiência direta com o outro diferente, permanecendo o pensamento e sentimento distorcidos em relação ao alvo do preconceito, ou seja, o cognitivo justifica a afetividade desvirtuada, tornando-se desvirtuado também.

A escola como uma instituição que reproduz a forma de pensar da sociedade, reflete e repete no seu interior a forma de ver e tratar o diferente. Se a sociedade mantém por séculos a exclusão da pessoa com deficiência, se a sua presença provoca sentimentos como medo, dó, pena, curiosidade, nojo etc, podemos considerar que nos apropriamos da cultura, em primeiro momento numa relação intersubjetiva, tornando-a intrasubjetiva por meio de mediação dada pelas emoções, pensamento, linguagem e os grupos sociais, como nos diz Vigotski (1965/2001): “(...) o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal” (p.315). Essa subjetividade objetiva-se em resistência à educação inclusiva, por estar calcada em preconceito, visto que ele está presente em todos nós em algum grau, dependendo da condição que cada pessoa tem de avaliar criticamente a realidade objetiva. Na sala de aula do ensino regular, o ‘biombo’, utilizando o termo de Amaral (1996, p.10), tem grande chance de estar presente na relação entre professor e aluno com deficiência, resultando, por exemplo, em abandono deste discente na classe.

- A integração e a inclusão escolar

A maneira como tem sido entendida e realizada a educação dos alunos com deficiência, permite observar a discussão sobre dois processos: a integração e a inclusão. Vejamos, de acordo com alguns autores, do que trata cada um deles.

De acordo com Aranha (2000) a forma de ver e tratar a pessoa com deficiência por diferentes sociedades passou por três momentos. A *institucionalização* significou a segregação das pessoas com deficiência em instituições; a *integração* destinou-se a auxiliar a pessoa a sobrelevar a sua deficiência para poder conviver coletivamente; a *inclusão* significa tanto o investimento na pessoa para superar a sua deficiência como também na sociedade no sentido de providenciar modificações para acolher a diversidade.

Segundo a autora, na década de 80 surgiu uma movimentação de idéias sobre o momento de ocorrer a integração dos alunos com deficiência na escola. Em meio a esse debate foi delineando-se a perspectiva da inclusão escolar.

Em estudo realizado por Artioli (2006), dentre 50 professores de classe comum de escolas estaduais que mantinham ou não classe especial, 35 afirmaram que exclusiva ou prioritariamente o aluno com deficiência deveria realizar os seus estudos na classe especial, 13 que deveriam estudar tanto na classe especial como na comum e 2 em escolas especializadas. Isso implica que na atualidade é comum encontrarmos docentes que defendem a educação do aluno com deficiência em classes especiais, com agravante de que alguns ainda acham que o melhor mesmo é a institucionalização.

Macedo (2001) analisa o tema inclusão/exclusão pela lógica da classe e da relação, ou seja, “classificar é reunir pessoas, objetos, que tenham uma propriedade comum e, por terem uma propriedade comum, são substituíveis uns pelos outros” (p. 31). Isso na prática, de acordo com o autor, sugere também excluir, pois se é possível reunir pessoas que, segundo um determinado critério, têm aspectos comuns e, por isso, são passíveis de se substituírem, necessariamente teremos os que não pertencem ao grupo e, portanto, os excluídos.

De acordo com Macedo (2001), a outra forma de analisar o tema inclusão/exclusão é pela relação: “na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns em relação aos outros, de diversos modos”. (Macedo, 2001, p. 35)

Com base nessa análise, o estudioso nos diz o seguinte:

A educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós [professores], em nosso trabalho, das estratégias que utilizamos, dos objetos e do modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula. Temos que rever as estratégias para ensinar matemática e língua portuguesa. Temos que rever a grade curricular, os critérios de promoção ou de avaliação. Temos que rever nossa posição ou lugar ante a esses outros, outrora excluídos, que agora fazem parte do todo ao qual pertencemos. (Macedo, 2001, p. 36)

De acordo com Ainscow (1997), as contínuas reflexões surgidas após as conferências e congressos internacionais que discutiram inclusive a educação de pessoas com deficiência levaram à visão de que deveria a educação de pessoas com deficiência constituir-se como prioridade para alcançar uma educação para todos.

Do ponto de vista de Stainback (2002), a inclusão refere-se a valores sociais. Dessa forma, a inserção educacional de pessoas com deficiência não é um processo em que

se definem etapas, mas sim de decisão da sociedade e, sendo assim, tem a participação ativa de pais, professores, alunos e membros da comunidade.

Adotando, por sua vez, um ponto de vista importante, o qual compartilhamos integralmente, Crochik (2005) analisa os aspectos que diferem a integração da inclusão, mas avalia que essa discussão não deve ser empecilho à mobilização de forças para atingir o objetivo que é a educação de alunos com deficiência na classe comum da rede regular de ensino:

Ainda que julguemos importante tal distinção, concordamos que ela não deva levar à divisão de esforços na luta pela inserção de crianças com necessidades educativas especiais em salas de aula regulares: é melhor, a nosso ver, a educação integrada do que a segregada, ainda que a educação inclusiva indique ser a mais adequada. (Crochik, 2005, p.4)

No início do século XX, Vigotski (1930/1997) já fazia duras críticas à escola especial nos seguintes termos:

Por sua natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade. Não devemos pensar em como se pode isolar e segregar quanto antes os cegos da vida, senão em como é possível incluí-los mais cedo e diretamente na mesma. O cego tem que viver

uma vida em comum com os videntes, para isso deve estudar na escola comum. (Vigotski, 1930/1997, p. 85)²⁵

O autor não nega a necessidade de atendimento específico aos alunos com deficiência, muito pelo contrário, afirma ser fundamental o ensino do Braille aos cegos e a linguagem oral aos surdos. São essas as suas palavras: “só o conhecimento da técnica pode formar um autêntico pedagogo neste terreno. Embora, não devemos duvidar que seja preciso educar *não a um cego, senão* antes de tudo a *um menino*”. (Vigotski, 1930/1997, p.81)²⁶

No movimento inclusivo a escola deve se preparar e se adequar para atender a diversidade de educandos e investir no desenvolvimento das suas potencialidades, valorizando a sua participação social e educativa. Do ponto de vista de Oliveira (2006) prover o ensino inclusivo significa:

Transformar as velhas práticas educacionais segregacionistas e permitir o convívio das diferenças. Só que para alcançarmos essa meta é necessário que determinadas modificações passem a acontecer, para que não fiquemos, apenas, tentando ‘ajustar’ uma

²⁵ “Por su naturaleza, la escuela especial es antisocial y educa la antisociabilidad. No debemos pensar en cómo se puede aislar y segregar cuanto antes a los ciegos de la vida, sino en cómo es posible incluirlos más temprana y directamente en la misma. El ciego tiene que vivir una vida en común con videntes, para lo cual debe estudiar en la escuela común”. (Vigotski, 1930/1997, pp.84- 85).

²⁶ “Sólo el conocimiento científico de la técnica puede formar un auténtico pedagogo en este terreno. Empero, no debemos olvidar que es preciso educar *no a un ciego, sino* ante todo a *un niño*”. (Vigotski, 1930/1997, p.81)

nova realidade dentro das mesmas condições pré-existentes. É preciso re-construir o cotidiano da escola. (Oliveira, 2006, p.17)

- A inclusão escolar em parte da realidade internacional

Um relatório elaborado por Mittler (2008), para apresentar em Seminários da UNICEF na Tunísia e Florença em outubro 2002, mostra uma apreciação positiva do trabalho realizado com inclusão escolar em nações com muitas dificuldades e privações econômicas. É o caso de Uganda, Lesotho, Vietnã, República Democrática Do Laos, Jordânia, Autoridade Palestina, Marrocos, Egito e Iêmen, os quais a partir de programas e iniciativas da UNESCO, como por exemplo Escolas Inclusivas e Programas Comunitários, evidenciam sucesso no desenvolvimento das novas políticas que incluem diferentes estratégias para promover o compromisso assumido pelos governos com a educação para todos, ou seja, crianças com deficiência, nômades, crianças de rua, órfãos, vítimas da guerra, de HIV/AIDS etc.

Nos Estados Unidos, a discussão sobre a educação de pessoas com deficiência realizada no ensino regular já vem ocorrendo há mais tempo. E, na atualidade,

As propostas variam desde a idéia de inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a idéia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções. (Mendes, 2006)

De acordo com Mittler (2008), o Projeto denominado *Desenvolvendo Políticas e Práticas de Inclusão Sustentáveis, 1998-2002 (UNESCO 2002) (Brasil, África do Sul, Índia)*, de iniciativa da UNESCO, está fazendo um estudo particularmente chegado aos obstáculos existentes à inclusão nestes países e como eles poderiam ser superados:

Os obstáculos identificados nestes três países podem ser encontrados, em graus variáveis, em todas as partes do mundo. Alguns deles estão localizados dentro da escola (por exemplo edifícios e currículos inacessíveis, professores hostis), porém muitos outros estão arraigados no próprio tecido da sociedade - pobreza endêmica, desarmonia familiar, falta de confiança entre pais e professores, atitudes comunitárias negativas, prioridades políticas. Isso indica que as escolas e comunidades locais precisam trabalhar em parceria para criar melhores ambientes de aprendizado para todos e que os professores e pais precisam encontrar formas novas para trabalhar juntos. Algumas escolas já começaram a fazer isto, com resultados significativos. (Mittler, 2008)

Em relação especificamente ao Brasil, o Projeto comenta o seguinte:

Embora o governo tenha estado comprometido com o desenvolvimento da educação inclusiva desde o começo dos anos noventa, o Brasil tem um setor bem estabelecido e segregado de escolas especiais para crianças deficientes, suprido por uma Federação Nacional de Associações de Pais (APAES) e apoiado por

fundos governamentais e doações particulares. A existência de dois sistemas paralelos pode ser encontrada em diversos países, embora a extensão do apoio financeiro governamental varie entre generoso (isto é, pagamento de salários de professores, mensalidades dos alunos, equipamento) até auxílio quase invisível. (Mittler, 2008)

- A inclusão escolar brasileira

A legislação brasileira atual estabelece que a educação da pessoa com deficiência seja realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, o enfoque dado pela educação inclusiva é que a escolarização deve acontecer na classe comum, com raras exceções para aqueles alunos que, em função da gravidade da deficiência, não puderem se beneficiar dessa modalidade de atendimento. A Constituição Federal de 1988 no seu Artigo 208 legisla que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Da mesma forma, referenda o Estatuto da Criança e do Adolescente no seu Artigo 54, item III.

A Lei nº 9394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina no Artigo 4º, Inciso III o direito do “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede escolar de ensino”.

A Lei nº 7.853/89 no artigo 8º determina que “é crime punível com reclusão (...) e multa, recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a

inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (Federação Nacional das APAEs, 2001, p.15)

A Resolução nº 2 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica – no artigo 1º, parágrafo único, instituiu as diretrizes nacionais para a educação de alunos com necessidades educativas especiais ser realizada na educação básica e em todas as suas etapas e modalidades, com início desde a educação infantil, creches e pré-escolas. O artigo 5º da mencionada resolução define quem são os educandos com deficiência:

“I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.”

A educação escolar inclusiva refere-se ao atendimento educacional a todos os alunos: os com deficiências, os meninos de rua, os soros positivos de HIV etc.

No Estado de Mato Grosso, a política educacional em relação à educação especial segue a direção dada pela LDB-96, propondo no artigo 6º da Resolução nº 261 de novembro de 2002, do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso: “A educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com necessidades educacionais especiais, nas etapas e modalidades da Educação Básica”.

É claro, portanto, que legalmente²⁷ a educação da pessoa com deficiência deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, nas classes comuns, com raras exceções para aqueles alunos que, em função da gravidade da deficiência, não podem se beneficiar dessa modalidade de atendimento.

No entanto, segundo os resultados do Censo Escolar 2006²⁸, apenas 700.624 alunos com deficiências (visual, auditiva, física, mental, múltipla, altas habilidades, condutas típicas e outros) matricularam-se em unidades educacionais. Desse total, 325.136 matrículas foram efetivadas em escolas comuns e 375.488 em escolas e classes especiais, nos seguintes segmentos: creche/estimulação precoce, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional. No Estado de Mato Grosso em um total de 11.078 matrículas, 7.087 foram efetivadas em escolas e classes especiais e 3.991 em escolas comuns. Há que se destacar que o crescimento de matrículas

²⁷ Para uma visão crítica da legislação recorrer a FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L. (2004). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados.

²⁸ Dados apresentados pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC – (2007)

em escolas comuns do ensino regular entre os anos de 2002 e 2006 foi de 193% no Brasil e no Mato Grosso de 187,7%, porém, além do aumento de discentes na escola, precisamos também nos preocupar com a qualidade do atendimento educacional e social ofertado.

Existe, além disso, a presença de dois sistemas paralelos de atendimento educacional à criança com deficiência, ou seja, no setor público e privado. Segundo Jannuzzi (1997), entende-se como público, o oficial, cujo controle e mantenedor é a União, Estados ou Municípios, sendo, portanto, gratuito. Nesse âmbito, encontram-se as classes especiais e as salas de recursos nas escolas públicas. O privado ou particular é o setor administrativo, que é realizado por pessoa física e/ou jurídica, por meio de associações religiosas, filantrópicas, comunitárias ou empresariais, podendo ser portanto, gratuita ou paga. Neste caso estão, por exemplo, as escolas da Sociedade Pestalozzi e as das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs.

Ferreira e Ferreira (2004) afirmam que, mesmo que a inclusão escolar apresente limites, “ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas”. (p.45)

A escola, como uma instituição que reproduz a forma de pensar da sociedade, reflete e repete a forma de ver e tratar o diferente. No seu interior podem ocorrer restrições sociais às minorias, pois se o preconceito, como define Crochik (2003), é um fenômeno social que se manifesta nas pessoas, estando presente em todos nós em maior ou menor proporção, a comunidade escolar não está isenta de operacionalizar um estranhamento nas relações interpessoais.

Macedo (2001) nos fala que, além de buscar melhores condições de trabalho, só assumindo os sentimentos, o preconceito e tentar superá-lo é que os professores poderão aos poucos promover a educação inclusiva.

Glat (1995) afirma que, de fato, podem existir leis determinando que os estabelecimentos de ensino aceitem matrículas de alunos com deficiência, mas não existe legislação que possa determinar que as pessoas aceitem e tenham amizade com eles.

Há que se pensar que é mais que aceitar ser amigo: é materializar todas as condições para que essa criança possa se desenvolver integralmente, reconhecendo suas diferenças para poder oferecer os recursos necessários a ela.

De acordo com Leite (2006), as dimensões afetivas na prática pedagógica não podem ficar na dependência de cada professor, mas trata-se de um aspecto importante que deve ser considerado coletivamente, “devem ser incluídas na agenda de discussão dos professores comprometidos com o processo educacional e com o desenvolvimento de seus alunos”. (p.43)

Em estudo realizado por Artioli (2006) com professores de classe especial, do ensino fundamental de escolas com classe especial e escolas sem classe especial, na cidade de Marília – SP, quando questionados sobre a integração do aluno deficiente na classe comum, esses docentes entenderam que a maior dificuldade estava relacionada ao despreparo dos mesmos para trabalhar com esse alunado. Os docentes da classe especial afirmaram ainda que os professores de classe comum tinham desinteresse e não aceitação desse alunado.

Puppin (2001), ao relatar os resultados do seu estudo “Deficiência, Escola, Estigma”, pode comprovar diferentes formas de discriminação por meio de verbalizações dos docentes, como por exemplo: “o professor O. mostrou-se surpreso em verificar que não havia ‘chocado’ com a situação nem ao ‘perceber que a deficiência não modifica o humano da pessoa’” (p. 258).

Santos (2004), em sua pesquisa sobre as concepções e sentimentos de professoras em relação aos alunos com síndrome de Down inseridos na escola regular, verificou que “estão apoiados em mitos, credices e preconceitos os quais as impedem de conhecer quem são esses alunos, relacionando-se assim com os estereótipos e com o estigma a eles atribuídos em função da deficiência”. (p. ii)

A inclusão não passa somente pela política educacional, mas também pelo relacionamento social e afetivo do professor com o aluno com deficiência, pois é no seu cotidiano, na sua sala de aula, que a prática pedagógica entrelaçada por emoções se efetiva. O despreparo do professor, os graves problemas da educação pública, a falta de recursos, são aspectos que podem ser considerados como obstáculos à efetivação da inclusão educacional das pessoas com deficiência. Além desses já bastante complexos, outro fator que necessita ser abordado é o psicossocial. Por um lado, a pessoa com deficiência enfrenta uma condição histórica de séculos de exclusão social que compreendeu desde a eliminação física ao nascer até a mais completa segregação. Atualmente há uma proposta de inclusão, mas com resistências à sua efetivação. Por outro lado, vivencia, nos relacionamentos, os sentimentos e as emoções das pessoas comuns na sua presença, tais como: perturbação, nervosismo, tristeza, raiva, desespero, mágoa, dó, pena, nojo, medo, espanto, susto,

curiosidade e repulsa. (Omote,1980; Amaral,1994, 1996; Glat,1995; Costa, 2000; Satow, 1995; Santos, 2004; Puppim, 2001).

Ao ponderarmos sobre o que o professor sente pelo aluno com deficiência, logo de início a inclusão desses alunos na classe comum, propalada pelos poderes públicos educacionais federal e estaduais, esbarra em dificuldades.

O conceito e a emoção que o professor tem e sente pelo seu aluno com deficiência indicará distância e obstáculo no relacionamento. Isso quer dizer que, se o docente tiver a visão de que o educando com deficiência é alguém que não aprende e se sente, por exemplo, perturbado, espantado e triste na presença do discente, esses aspectos poderão desencadear o afastamento e, conseqüentemente, uma barreira na relação professor-aluno, comprometendo desfavoravelmente o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, se o professor sente carinho pelo seu aluno com deficiência, o sentimento poderá aproximá-los, facilitar o relacionamento e favorecer o ensinar e o aprender. Como resultado, ambos podem ser beneficiados com essa relação de convivência na diversidade.

Desse modo, se o preconceito envolve tanto o que se pensa sobre o alvo do preconceito como o que se sente, a reação emocional que o professor verbaliza que sente em relação ao seu aluno com deficiência pode estar permeada por preconceito e é o que nos propusemos a investigar.

MÉTODO

A pesquisa baseada na abordagem sócio-histórica implica em ver o homem como produto e produtor da história, cujo desenvolvimento se dá em um movimento social que acontece ao longo do tempo e espaço de maneira dialética. Vigotski (1930/2003) observou que nessa abordagem o desenvolvimento humano é visto como dinâmico. Isto quer dizer que a análise psicológica deve ser realizada de maneira a captar o desenvolvimento psicológico, visto que a pessoa está em constante mudança pelo envolvimento com a vida social, que é histórica. De acordo com Vigotski (1929/1998) “explicar cientificamente algo nada mais significa do que descobrir sua conexão com outros fenômenos e integrar o novo conhecimento na trama e no sistema do que já se conhece” (p.160).

O fenômeno que nos propomos a investigar na nossa pesquisa está problematizado dentro de um contexto social. Em outras palavras, delineamos da seguinte maneira as circunstâncias que envolvem a reação emocional do docente na relação com o aluno com deficiência: a legislação brasileira estabelece que a educação escolar da pessoa com deficiência seja realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Do ponto de vista de uma educação inclusiva, a escolarização deve acontecer nas classes comuns, a todos os alunos. Entretanto, de acordo com os resultados do Censo Escolar 2004²⁹, como vimos anteriormente, essa não é a realidade das escolas públicas do nosso país.

Dessa forma, as políticas públicas devem considerar que a concretização da educação escolar inclusiva implica múltiplas ações, quais sejam: acessibilidade, rede de

²⁹ Dados apresentados pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC – (2005)

apoio, formação docente e não podem prescindir da sensibilização dos professores, pois é pelo seu relacionamento social e afetivo com o aluno com deficiência, é no dia-a-dia da sala de aula, que a prática pedagógica permeada por emoções se efetiva.

Ademais, estamos entendendo o preconceito como a atitude, para nós representação social (Lane, 1995a), que inúmeras pessoas compartilham sobre grupos de indivíduos, cujo pensamento e emoção apresentam-se distorcidos e sem base na experiência, pois o preconceito impede essa prática da vida. (Crochik, 2003a)

Nesse sentido, se o preconceito envolve, por um lado, o que se pensa sobre o alvo do preconceito e, por outro lado, o que se sente, podemos fazer a seguinte pergunta: se a reação emocional do professor em relação ao aluno com deficiência está permeada por preconceito, pode ele responder pela educação desse aluno? Acreditamos que a afetividade de professores, com diferentes níveis de manifestação de preconceito organiza também, de maneira diferente, o comportamento desses docentes na maneira de se relacionarem com o seu aluno com deficiência em sala de aula e essas relações determinam o processo de ensino, avaliação etc.

- Local da Pesquisa

Este estudo foi realizado em escolas estaduais de Cuiabá. A nossa cidade (Cáceres) foi preterida para assegurar o necessário anonimato dos sujeitos da pesquisa.

- A coleta de informações

Para identificar a reação emocional de professores na relação em sala de aula com o aluno com deficiência e se essas emoções e sentimentos estão permeadas por preconceito, utilizamos as Escalas de Fascismo de Adorno e colaboradores (Escala F) e de Manifestação de Preconceito de Crochik (Escala P); observações em sala de aula; entrevistas com os professores e seus alunos com deficiência.

Nossos sujeitos foram selecionados dentre os professores das unidades escolares que tinham alunos com deficiência aparente incluídos na sua classe, ou seja, aqueles com maior e menor grau de manifestação de preconceito. Para isso, foram aplicadas as escalas de Fascismo de Adorno, traduzida e utilizada por Crochik (1999), e a de Manifestação de Preconceito elaborada por Crochik (2003), ambas no Anexo.

a) Escala de Fascismo de Adorno e colaboradores - Escala F

A obra *Personalidade Autoritária*, escrita por T.W. Adorno, R. Nevitt Sanford, E. Frenkel-Brunswik e D. J. Levinson. (1950/1965) permite conhecer o minucioso estudo sobre preconceito e o processo de elaboração da chamada Escala F.

Adorno e colaboradores construíram a Escala F³⁰ ou de fascismo com o objetivo de medir o preconceito. Segundo os autores, para a construção do instrumento,

³⁰ Segundo Adorno e colaboradores (1950/1965) “depois de haver trabalhado consideravelmente com as escalas AS (anti-semitismo) e E (etnocentrismo), concebemos gradualmente um plano para construir uma

dispuseram de vários materiais, quais sejam: os resultados das escalas AS (anti-semitismo), E (etnocentrismo) e CPE (conservadorismo político econômico); relatos de questionários que incluíam perguntas sobre fatos e resultados de perguntas relacionadas à religião, guerra, sociedade ideal etc; resultados de técnicas clínicas: entrevistas e o Teste de Apercepção Temática. Os grupos estudados foram estudantes universitários e população em geral não universitária. A Escala F teve três formatos: um primeiro, chamado forma 78, tinha 38 itens formuladas em uma escala tipo Likert³¹ que ia de +3 a -3, excluindo o ponto neutro; um segundo, chamado forma 60, que continha 34 itens, 15 dos quais eram novos; e, finalmente, a forma 45/40, que continha 30 itens, e dos quais 3 eram novos. A versão que utilizaremos contém 28 itens, tal como apresentada por Crochik (1999). As alternativas de respostas são seis: discordo plenamente (um ponto), discordo moderadamente (dois pontos); discordo pouco (cinco pontos); concordo moderadamente (seis pontos) e concordo plenamente (sete pontos).

De acordo com Adorno e colaboradores (1950/1965) houve a preocupação de não evidenciar o propósito a quem estivesse respondendo o instrumento para, assim, permitir “ao sujeito manifestar seus preconceitos sem deixar de sentir-se democrático” (p. 231).

escala de características tais que, evitando mencionar qualquer minoria, serviria para medir o preconceito sem que os sujeitos reconhecessem este propósito”. (p. 229)

³¹ Segundo Omote (1997) “para a mensuração de atitudes sociais, possivelmente a escala de Likert é a mais utilizada. Consiste de um número de itens cujo enunciado contém alguma afirmação acerca do objeto atitudinal. Cada enunciado é acompanhado de 5 alternativas: ‘concordo plenamente’, ‘concordo’, ‘discordo’, ‘neutro ou indeciso’, ‘discordo’ e ‘discordo plenamente’. A tarefa dos sujeitos consiste em assinalar, para cada enunciado, a alternativa que mais bem caracteriza a sua posição acerca do objeto atitudinal”. (p.4)

b) Escala de Manifestação de Preconceito de Crochik - Escala P

A escala de Manifestação de Preconceito foi construída por Crochik em 1999. Tinha inicialmente 48 itens, distribuídos igualmente entre quatro alvos de preconceito, isto é, negro, judeu, pessoa com deficiência física e com deficiência mental. Conforme relata o autor (2003), várias obras, como as de Adorno et al, Jahoda e Ackerman, Amaral, Bettelheim e Janowitz e Altemeyer, e escalas já existentes que avaliavam o preconceito foram fundamentais para a construção do instrumento.

A versão utilizada nesta pesquisa corresponde a uma escala com 25 itens tipo Likert com seis alternativas de respostas: discordo plenamente (um ponto), discordo moderadamente (dois pontos); discordo pouco (três pontos); concordo pouco (cinco pontos), concordo moderadamente (seis pontos) e concordo plenamente (sete pontos), evitando, portanto, o ponto neutro. Dessa forma, quanto maior a pontuação, maior a manifestação do preconceito. Os alvos negro, judeu e deficiência física contêm seis itens cada e o alvo deficiência mental sete itens.

Segundo Crochik (2003) em estudo realizado, a escala P foi aplicada em conjunto com a escala F e a correlação obtida entre os seus escores foi de 0,66, significativa ao nível de 0,001, “indicando que há relação significativa entre a tendência à adesão implícita ao fascismo, avaliada pela escala F, e a manifestação de preconceitos” (p.95).

c) Para aplicar com as Escalas: montamos um questionário sobre os dados pessoais dos professores: nome, data de nascimento, curso superior, religião, cor da pele, se era

descendente de negros, se era casado(a) ou tinha namorado(a) negro(a), se possuía alguma deficiência ou se tinha parente próximo com deficiência.

d) As observações em sala de aula e as entrevistas

Escolhemos esses instrumentos de registro por algumas expectativas. As observações em sala de aula permitiriam anotações sobre momentos de aproximação ou distanciamento dos docentes em relação aos alunos com deficiência, se havia diálogos entre eles, a maneira de tratamento em relação aos demais alunos, o conteúdo dado e a forma de interagir com o educando. Enfim, como se dava o relacionamento professor-aluno com deficiência quando estão sendo desenvolvidas atividades pedagógicas propostas pelos docentes em sala de aula. Informações complementares e comparativas seriam obtidas nas entrevistas.

Posto que queríamos conhecer qual a reação emocional do professor na presença do aluno com deficiência aparente ou perceptível em sala de aula, elaboramos previamente um roteiro de perguntas que foram formuladas aos professores e outro aos discentes, que podem ser lidos no Anexo. O roteiro foi útil, tanto para nortear a entrevista, como também para deixar semelhante, dentro das possibilidades, o procedimento adotado com todos os sujeitos e garantir a obtenção das informações que julgamos necessárias.

Todas as entrevistas foram gravadas em fita K7 com consentimento verbal dos sujeitos e posteriormente transcritas.

- A seleção dos professores

Para descobrirmos as escolas estaduais que mantinham alunos com deficiência incluídos nas classes comuns, visitamos a Divisão de Educação Especial da Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso. Os técnicos do referido setor nos informaram que quatro escolas estaduais mantinham o ensino inclusivo. Com essa informação, fizemos contato pessoal com as unidades escolares.

Na primeira escola contatada (E1), conversamos com a direção solicitando permissão para realização da pesquisa. Naquele mesmo dia, ao final da tarde, por sugestão da diretora, participamos de uma reunião de docentes, que já estava previamente agendada. Explicamos aos, aproximadamente, 30 presentes, que se tratava de pesquisa de doutorado, cujo objetivo era estudar a relação do professor com o aluno com deficiência visível incluído nas classes do ensino fundamental e médio. Colocamo-nos à disposição para responder quaisquer dúvidas que tivessem a respeito do nosso trabalho e, por fim, perguntamos quais professores tinham alunos com deficiência aparente na sua sala e, desses, quais se propunham a participar da seleção e posteriormente, se selecionado, fazer parte da pesquisa. Quatro professoras se propuseram a participar. No entanto, no dia seguinte pela manhã, quando fomos até a sala de cada professora marcar a data e horário para responderem as escalas, duas eram professoras de alunos considerados por elas com dificuldade de aprendizagem ou hiperatividade³², todos sem terem deficiência visível. Por esse motivo, apenas duas professoras foram incluídas no processo seletivo.

³² Apesar de não termos levado adiante a reflexão com as professoras sobre o porquê dos alunos, além de serem vistos com dificuldade de aprendizagem ou hiperativos, também como com deficiência visível,

O mesmo procedimento foi realizado na segunda escola visitada (E2). A diferença foi que a reunião foi feita apenas com os professores (12). Solicitamos uma reunião com os professores que diziam trabalhar com alunos com deficiência. O encontro foi realizado na sala dos professores, no período matutino, após o término das aulas. Todos estavam de acordo em participar da seleção, mas apenas sete compareceram no dia e horário sugeridos por eles

Na terceira escola visitada (E3) o contato foi realizado com a coordenadora que indicou as professoras que tinham alunos surdos incluídos na classe, ou seja, uma professora das séries iniciais do ensino fundamental, que não aceitou participar da pesquisa, e uma professora da 5ª série que concordou com a proposta. Em um retorno à unidade escolar para marcar a data da aplicação da escala, descobrimos que a professora havia entrado em licença médica, mas em uma conversa informal na sala dos professores, um docente disse-nos que dava aula de matemática para a série onde estudavam as alunas surdas. Após o nosso convite, aceitou participar da seleção.

Na quarta escola (E4) o contato foi realizado com a coordenação. Trata-se de escola que mantém uma classe com um aluno cego. A professora concordou em participar da seleção.

Os profissionais abriram as portas das escolas visitadas para fazermos a pesquisa, de maneira que nos sentimos extremamente à vontade para o trabalho.

Na aplicação das escalas, inicialmente agradecemos a disposição dos professores em participar desta etapa da pesquisa, que consistia em responder dois cadernos

precisamos mencionar que tais problemas, além de serem de complexo diagnóstico, são muitas vezes dirigidos aos discentes para justificar as falhas que são pedagógicas e específicas do ensino.

com afirmações sobre diversos temas. Dissemos que o objetivo era saber qual o grau de concordância ou discordância deles sobre cada um dos assuntos e que, a partir das respostas dadas, seriam escolhidos dois professores para participarem das demais etapas do estudo, ou seja, observação em sala e entrevista; dissemos ainda que primeiramente entregaríamos um caderno e que após terminarem de responder o primeiro entregaríamos o segundo. Solicitamos que lessem atentamente as instruções e as dúvidas que tivessem quanto às explicações sobre como responder as questões poderiam ser sanadas, preferencialmente, naquele momento.

Em todas as situações, primeiramente aplicamos a Escala F e imediatamente após cada professor terminar de respondê-la e recolhê-la, entregamos a Escala P.

Para análise das respostas para seleção de quatro sujeitos, utilizamos como critério o cálculo dos escores obtidos, ou seja, os dois docentes que tiveram valor mais baixo nas duas escalas foram considerados como com menor manifestação de preconceito, e os dois com mais alto, considerados como com maior manifestação de preconceito.

Na E1 as Escalas F e P foram aplicadas individualmente em duas professoras, no dia e horário escolhido por elas, ambas no período matutino, após a aula. O local de aplicação nas duas situações foi em uma sala de aula, presentes apenas a professora e a pesquisadora.

Na E2 as escalas F e P foram aplicadas coletivamente aos sete professores, na mesa da sala dos professores.

Na E3 os dois professores responderam as questões das escalas individualmente, ambos no período vespertino e na sala dos professores, com a presença apenas do docente e da pesquisadora.

À única professora da E4 a participar da seleção, foram aplicadas as Escalas F e P em uma classe da escola, no período matutino, ao término da aula, presentes somente a docente e a pesquisadora.

Na Tabela 1 podemos observar o número de professores que aceitaram participar da seleção, os que efetivamente participaram e os docentes que foram selecionados como sujeitos da nossa pesquisa.

Tabela 1 – Professores que aceitaram participar da seleção, os que efetivamente participaram e os selecionados.

Escola	Nº de docentes que aceitaram participar da seleção	Nº de docentes que participaram da seleção	Nº de docentes selecionados
E1	4	2	1
E2	12	7	2
E3	2	2	1
E4	1	1	-
Total	20	12	4

Com o consentimento de todos os professores e marcado o dia antecipadamente, fizemos observações durante a aula para percebermos como se desenvolve em classe a relação dos docentes com os seus alunos com deficiência. Além disso, observamos também o comportamento do aluno com deficiência na sua própria

carteira, em relação ao professor e aos colegas da classe. Para tanto, sentamos em lugar próximo do aluno com deficiência e anotamos os acontecimentos.

A tabela 2 a seguir mostra a situação de cada classe durante as observações.

Tabela 2 – Situação das aulas durante as observações.

Professor(a)	P1	P2	P3	P4
Características				
Disciplina que ministra na classe do aluno incluído	Alfabetização	Matemática	Ciências	Português, Ensino Religioso e Inglês
Nível de ensino³³ da sala do aluno incluído	2ª fase do 1º ciclo do ensino fundamental	2º ano do ensino médio	1ª fase do 3º ciclo	1ª fase do 3º ciclo do ensino fundamental
Número de alunos	13	28	30	30
Número de alunos com deficiência incluídos na classe	3	3	2	2
Aluno(a)(s) escolhido (a)(s)	A1	A2	A3 e A4	A5 e A6
Horário da observação	8:15 – 10:30	9:00 – 9:55	8:00-9:30	13:25- 14:30
Duração	2hs e 15min.	55 min.	1h e 30min	1h e 5min.

Anterior à época da pesquisa, a E1 havia organizado um encontro no qual técnicos³⁴ de uma instituição pública de saúde fizeram palestras aos pais de alunos

³³ Segundo a Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer (2005), as resoluções do Conselho Estadual de Educação – CCE/MT – Nº 150/99 e 262/02-, estabelecem que a organização curricular no ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, divide-se em três ciclos subdivididos em fases: o 1º ciclo que é destinado à infância, ou seja, crianças entre 6 e 9 anos; o 2º ciclo é destinado a pré-adolescentes com idade entre 9 e 12 anos; o 3º ciclo compreende adolescentes entre 12 e 15 anos. O ensino médio está organizado em um ciclo de três anos e é oferecido à juventude entre 15 e 18 anos.

considerados pela escola como alunos com problemas de comportamento ou com deficiência. O objetivo do encontro era focalizar a necessidade, do ponto de vista dos técnicos, de os pais valorizarem o trabalho realizado pelos professores, incentivarem os filhos a realizarem as tarefas, como também afirmar que existe influência entre o comportamento da família e o comportamento dos filhos. Foi enfatizado que o cumprimento desses aspectos era fundamental para o sucesso de inclusão e o não retorno de alunos à escola ou sala especial. Não queremos sugerir que a reunião teve tom de ameaça aos pais, mas percebemos que os profissionais tinham preocupação sobre como a inclusão estava se efetivando nas escolas.

Participamos do evento com a finalidade de obter informações da mãe de A1 sobre o problema físico do menino e as causas, visto que P1 não tinha os dados para nos dar. Este aspecto será retomado nos resultados da pesquisa.

Após as observações em sala de aula, realizamos as entrevistas com os professores e com os alunos com deficiência aparente escolhidos pelos docentes, quando havia mais de um.

Com autorização da direção das escolas, em datas e horários disponíveis dos docentes, as entrevistas foram realizadas nas dependências da própria escola, na sala dos professores, na sala da diretora ou sala de aula, com a presença apenas do entrevistado e entrevistadora. As entrevistas com os alunos foram realizadas no horário da aula com permissão do docente. Com consentimento de todos os entrevistados, as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição. De acordo com o que o entrevistado contava, algumas

³⁴ Os técnicos são profissionais de nível superior: psicólogo, fisioterapeuta, assistente social e fonoaudiólogo.

questões não precisaram ser feitas, porque eram contempladas no seu relato, como surgiu também a necessidade de fazermos outras, exigindo flexibilidade nas perguntas.

A tabela 3 mostra as condições em que aconteceu cada entrevista:

Tabela 3 – Horário, duração e local das entrevistas com professores e alunos.

Professor(a)	Horário	Tempo de Duração (minutos)	Local
P1	16:00	22	sala da direção
P2	10:30	27	sala dos professores
P3	10:00	10	sala de aula
P4	15:15	7	sala de aula
Aluno(a)	Horário	Tempo de Duração (minutos)	Local
A1 ³⁵	9:00	28	sala de recursos
A2	10:30	9	sala de aula
A3 e A4	9:20	23	sala dos professores
A5 ³⁶	15:00	5	sala de aula
A6	15:05	5	sala de aula

A coleta de dados se deu no período de abril a agosto de 2006.

³⁵ Considerando a idade do A1, sete anos, e a possível dificuldade em obter as informações em uma situação de perguntas e respostas diretas, entregamos ao menino folhas de papel sulfite, lápis preto, caixa de lápis de cor e borracha e propusemos que ele fizesse um desenho. Enquanto ele desenhava e pintava uma casa, em anexo, realizamos a entrevista de maneira descontraída.

³⁶ As entrevistas com as alunas surdas A5 e A6 foram traduzidas da Língua de Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa e vice-versa pela professora intérprete.

- Os sujeitos da pesquisa

A tabela 4 mostra as características dos professores relacionadas à idade, curso de graduação que fizeram, tempo de prática docente e tempo de prática profissional com alunos com deficiência.

Tabela 4 – Algumas informações sobre os professores.

Professor(a)	P1	P2	P3	P4
Características				
Idade (anos)	52	35	52	31
Graduação	Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Docência	Matemática	Licenciatura Curta em Ciências Naturais com Complementação em Matemática e Física	Letras
Tempo de prática docente (anos)	24	8	25	8
Tempo de prática profissional com alunos com deficiência (anos)	19	1º ano	4	5

Na tabela 5 observamos as características dos alunos quanto à idade, deficiência e os respectivos professores que os escolheram como alunos com deficiências incluídos nas classes.

Tabela 5– Algumas informações sobre os alunos com deficiência.

Aluno(a)	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Características						
Idade (anos)	7	24	23	20	13	36
Deficiência	Física	Visual (cego)	Visual (cego)	Visual (cego)	Auditiva (surda)	Auditiva (surda)
Professor(a)	P1	P2	P3	P3	P4	P4
Período em que estuda	Matutino	Matutino	Matutino	Matutino	Vespertino	Vespertino
Nível escolar	2ª fase do 1º ciclo	2º ano do ensino médio	1ª etapa do 3º ciclo			

Os quatro professores e os seis alunos com deficiência são apresentados em seguida como quatro “pares”, pois o trabalho focaliza a relação professor-aluno(s).

RESULTADOS

Antes de apresentar os professores em relação com seus alunos, mostraremos alguns resultados sobre o conjunto de professores que participaram da seleção.

I – Os professores que participaram da 1ª etapa

Os 12 professores que se dispuseram ao estudo são de quatro escolas estaduais de Cuiabá, únicas indicadas pela Secretaria de Estado de Educação como tendo alunos com deficiência em atendimento no sistema de inclusão escolar.

A Tabela 6 mostra aspectos gerais sobre cada professor e a Tabela 7 traz seus resultados nas Escalas F, P e as subescalas Negro (N), Judeu (J), Deficiente Físico (DF) e Deficiente Mental (DM).

Tabela 6 – Algumas informações sobre os doze professores participantes da seleção.

Prof ^(a)	Sexo	Idade	Religião	Cor da pele	País, avós ou bisavós negros	Casado(a) com negro(a)	Possui deficiência	Parente com deficiência
P1	F	52	Católica	Branca	Sim	Não	Não	Sobrinha com def. auditiva
P2	M	35	Católica	Parda	Sim	Não	Não	Prima cadeirante
P3	M	52	Católica	Parda	Não	Não	Não	Não
P4	F	31	Católica	Parda	Sim	Sim	Não	Primo com Síndrome de Down
P5	F	45	Protestante	Negra	Sim	Sim	Não	Não
P6	M	46	Protestante	Morena	Não	Sim	Não	Não
P7	F	26	Católica	Parda	Sim	Não	Não	Não
P8	F	42	Protestante	Parda	Sim	Sim	Não	Não
P9	F	31	Católica	Parda	Não	Não	Não	Não
P10	F	30	Católica	Branca	Sim	Não	Não	Sobrinho com Síndrome de Down
P11	M	45	Católica	Parda	Sim	Não	Não	Não
P12	F	56	Espírita	Parda	Não	Não	Não	Não

Tabela 7- Resultados da aplicação das Escalas F e P, com destaque para os alvos de preconceitos.

Professor(a)	Alvos de preconceitos*					
	Média obtida nas escalas	F	P	J	DM	DF
P1	4,4	4,4	5,0	4,2	4,1	4,3
P2	4,0	4,2	5,3	6,1	4,3	1,0
P3	2,6	2,5	4,1	3,0	1,6	1,3
P4	3,3	2,4	3,5	1,7	2,6	2,0
P5	3,8	3,7	3,0	2,4	4,0	5,6
P6	4,0	4,0	3,8	3,8	4,0	4,3
P7	4,9	2,5	3,3	2,7	2,6	1,3
P8	4,3	3,6	3,6	4,1	5,5	1,1
P9	4,0	3,3	4,6	2,5	3,8	2,3
P10	4,4	2,3	2,6	1,2	2,8	2,8
P11	4,3	3,9	3,5	3,0	5,1	4,3
P12	4,0	3,3	5,0	3,7	3,0	1,5
Média	4	3	4	3	4	3
Desvio Padrão		1,0	0,9	1,2	0,9	1,7

(*) J=Judeus; DM=deficiente Mental; DF=Deficiente Físico; N=Negro.

Conforme os dados da Tabela 7, podemos notar que a média obtida na escala P e suas subescalas está entre a resposta leve discordância (três pontos) e o ponto neutro (quatro pontos), numa escala de 7 pontos. O fato de, em média, discordarem levemente, significa que há alguma concordância em relação às afirmações. As maiores magnitudes de manifestação de preconceito são dirigidas aos judeus e aos deficientes físicos, a menor magnitude de manifestação de preconceito ocorreu em relação aos deficientes mentais e aos negros. A variabilidade, indicada pelos desvios padrão, está ao redor de um ponto para a

escala P, 0,9 para judeus e deficientes físicos, 1,2 para deficiente mental e 1,7 para os negros.

II - Os professores selecionados e seus alunos com deficiência

Primeiro Par: P1 (maior grau de manifestação de preconceito) e A1 (deficiência física)

P1 é a docente que ocupa o primeiro lugar entre os doze professores com maior grau de manifestação de preconceito. Conforme a Tabela 7, P1 tem a média das subescalas superior quando relacionada à média total dos demais professores, isto é, podemos notar que a média obtida na escala P e as obtidas nas subescalas prevalecem no ponto neutro (quatro pontos) para N, DM e DF, mas apresenta concordância leve (cinco pontos) em relação aos judeus.

P1 é pedagoga com Habilitação em Supervisão e Docência de I a IV, era seu 24º ano com trabalho na educação em sala de aula, sendo 19 na educação especial ou ensino inclusivo. Na oportunidade lecionava para a 2ª fase do 1º ciclo com uma turma composta por 13 alunos, três dos quais alunos com deficiência. A1 tem deficiência física³⁷, anda mancando com a perna direita. Quando se levantou não se afastava e ficava com a mão apoiada na carteira. Disse que “ainda não sabe ler”, mas estava aprendendo e já escrevia o próprio nome.

³⁷ Entende-se deficiência física, de acordo com Chacon (2006) “como o comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema óste-molecular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo o segmento corporal afetados e o tipo de lesão ocorrida”. (p.7)

A escola de P1 estava em reforma há mais ou menos um ano e, por isso, encontrava-se funcionando provisoriamente em prédio alugado. Em virtude de não haver salas que acomodassem todas as turmas, as duas classes da 2ª fase do 1º ciclo estavam juntas na mesma sala. Cada turma ocupava o seu próprio espaço (as duas fileiras da esquerda eram ocupadas pelos 13 alunos da P1, as três da direita pelos 15 de outra professora), mas o conteúdo era o mesmo para as duas turmas e as professoras alternavam-se na explicação das atividades colocadas na lousa. Em geral, as docentes percorriam as fileiras sob sua responsabilidade para observar o trabalho e auxiliar os seus alunos, mas por vezes ajudavam os educandos uma da outra.

P1 lembra que inicialmente não foi uma escolha independente trabalhar em classe especial com alunos com deficiência, mas ao contrário, os critérios estabelecidos para atribuição de aulas baseavam-se em contagem de pontos, ou seja, o professor que soma mais pontos por titulação, tempo de serviço etc escolhe as salas de aula em primeiro lugar; P1 em 1987 ou 1988, como estava ingressando na profissão docente, somou poucos pontos o que lhe possibilitou optar apenas pela última turma, no caso, uma classe especial. Dessa forma, a escolha foi ou ser professora de sala especial ou ficar sem aula. Relata que sabia sobre a existência de uma classe para alunos com deficiência na escola, mas nunca havia procurado entrosar-se. P1 perdurou por vários anos trabalhando com o ensino especial, mas depois alternou as suas atividades entre o ensino regular e especializado, mas sempre em contato com alunos com deficiência.

P1 se refere ao impacto, desgaste, angústia, preocupação, ansiedade e muitas dificuldades no início do seu trabalho com criança com deficiência em sala especial, visto que não tinha embasamento teórico, não estava acostumada com alunos com deficiência e ainda mais com vários educandos com diferentes deficiências na mesma classe. Além disso,

as atividades que havia realizado até então estavam ligadas a produtividade imediata dos educandos e na classe especial o avanço era lento. O que ajudou P1 a se adaptar e gostar do trabalho foi participar de três cursos promovidos pela Secretaria de Educação. No entanto, apesar de falar sobre a importância da teoria para respaldar a sua atividade profissional, não continuou buscando cursos que pudessem aprofundar o seu conhecimento sobre a deficiência: “eu não fiz nem a especialização ... queria fazer um grátis, ainda não consegui um na federal ... nunca tentei também”.

P1 diz que a prática cotidiana de vários anos lhe confere o conhecimento para o seu trabalho com alunos com deficiência incluídos. Torna-se mais difícil “quando o número de alunos é muito grande, mas assim com número reduzido o trabalho é normal”. Sentir-se preparada para o trabalho significa acreditar que pode ajudar essas crianças com deficiência, mesmo que seja lentamente, exigindo mais atenção, tempo maior, trabalho individualizado; dessa forma elas aprendem e, assim, sente-se recompensada. P1 acredita faz parte do seu papel de professor orientar a família sobre os “muitos” direitos que a pessoa com deficiência tem e, assim, ajudar a minimizar o problema do aluno. Entretanto, ainda não havia conversado com a mãe de A1 por “falta de tempo”.

P1 inicialmente disse que sentia “nada” em relação a A1, mas em seguida afirmou que tinha “um carinho por ele”. A sua preocupação é manter-se atenta constantemente para protegê-lo e evitar que se machuque, pois ele “... tem vontade de participar de igual para igual ...”. Cuidar dele “é uma obrigação minha mesmo, isso eu tenho muito claro”. P1 traz o lanche da cozinha da escola para A1 na classe, questiona aonde ele vai quando se levanta para ir até a carteira de colegas, fala sobre a sua apreensão com o futuro do aluno, pois tem expectativa de que a mãe busque recursos médicos para possibilitar ao A1 uma vida “mais ou menos normal”.

A1 disse que gosta de estudar na escola, mas não gosta de briga. É nordestino e conta sua experiência na pré-escola: “Quando eu estudava lá no Piauí ela [a professora] bateu em mim ... bateu em todo mundo”. Além disso, disse que seus tios também brigam. Com essa história de vida, A1 fala que gosta da P1 “porque ela não briga ... ela corrige [o caderno] e não briga com a gente” e que não sente “nada” por ela.

No dia da observação, A1 mantém bom relacionamento com os colegas, conversa, pede borracha emprestada, zanga-se quando a colega de trás empurra a sua carteira com os pés. Os colegas vão até o seu lugar e, por vezes, abraçam-no.

Enquanto P1 anda entre as carteiras dos alunos, A1 mostra o caderno para ela, pergunta-lhe como escrever certas palavras, puxa-lhe o braço para olhar o seu caderno. P1 passa pela carteira de A1 e corrige seu caderno, comenta e está certo o exercício, mostra quando está errado, mas sem olhar diretamente para o menino, nem dialogar com ele. Ela comentou que “com palavras, carinho, vou conversando, fazendo elogios ... ele está tendo avanço excelente”. Até aquele momento P1 não havia percebido o sotaque nordestino de A1 e admirou-se quando comentamos que ele era do Piauí. Dessa forma, a sua ação parece restringir-se a correção do caderno e a expressões de cuidados com a integridade física do menino.

Segundo Par: P2 (maior grau de manifestação de preconceito) e A2 (cego)

P2 é o docente que ocupa o segundo lugar com maior grau de manifestação de preconceito. Conforme a Tabela 7 (p.86), P2, como P1, tem a média em relação às subescalas superior em relação à média do total de professores, ou seja, P2 está em um crescente de preconceito se observarmos que a resposta abrange discordância total (1 ponto) para N, o ponto neutro (quatro pontos) para DF, concordância leve (cinco pontos) para J e concordância moderada (seis pontos) para DM. Isso significa que P2 praticamente não tem preconceito em relação ao negro, mas tem considerável preconceito principalmente em relação ao deficiente mental e ao judeu e menor preconceito em relação ao deficiente físico.

P2 cursou Licenciatura em Matemática, é professor há oito anos e no momento da pesquisa lecionava para alunos do 2º ano do ensino médio. Era seu primeiro ano em Cuiabá (parece saudoso ou nostálgico ao dizer que “no interior era bem diferente”) e também seu primeiro ano com o ensino inclusivo. Estava lecionando para uma turma de 28 alunos, dois deles cegos e um com baixa visão³⁸. A2 é cego, consegue perceber apenas vultos. Além disso, observamos que o educando é bastante gago. A2 sempre estudou em escola estadual no ensino regular e diz gostar de estar junto com outros colegas. Na época da entrevista tinha 24 anos e freqüentava a turma matutina de P2, usando o período vespertino para freqüentar o Instituto dos Cegos onde recebia “reforço escolar”: “Eu estudo mais ... no Instituto dos Cegos”.

³⁸ Há uma “definição pedagógica” de cegueira segundo a qual a pessoa “necessita de instrução em Braille”; e de “visão subnormal” quando a pessoa pode “ler tipo ampliados ou com auxílio de potentes recursos ópticos”. In Caiado (2003) citado em publicação do Instituto dos Cegos Benjamin Constant, Rio de Janeiro.

P2 se refere ao que sentiu quando entrou na classe e deparou-se com os alunos com deficiência visual: “... eu fiquei preocupado ..., senti ... meio em pânico, ... como fazer para avaliar esses alunos? Disse que informou essa dificuldade para a coordenação da escola (“que não estava preparado”), que não havia o material adequado na escola. Para tentar solucionar a questão, foi também pedir auxílio aos demais professores da escola, visto terem experiência no problema.

No momento da pesquisa (quatro meses passados) o que P2 sente em relação aos alunos com deficiência visual passou de pânico e desespero para angústia. Ele diz sentir essa angústia também em relação aos demais alunos, mas por motivos diferentes. A angústia pelos alunos com deficiência visual é porque percebe que eles não estão aprendendo, apesar de “até” apresentarem interesse, mas não sabe como ajudá-los. A angústia em relação aos demais é porque sabe que têm condições para adquirirem conhecimento, sabe como ajudá-los, mas eles não aproveitam, não se esforçam, não estão interessados. Mas cita o A2 (que ele próprio escolheu para observação pela pesquisadora) e cujo comportamento em sala ele critica (“... A2 fica por ali e é o que tem feito (...). Os alunos gostam [dele], levam lá, trazem, tratam super bem ... normal, normal”).

A expectativa de que, por ser cego, A2 deveria ter comportamento diferente, parece destoar de uma fala de P2 em classe, retomada por ele próprio quando da entrevista: “Eu sou diferente e isso é bom. Já pensou se todo mundo fosse igual, que chato?” P2 se justificava da acusação, pelos alunos, de ser “diferente” dos outros professores, ao recusar-se a dar dois pontos na nota para os alunos que trouxessem prenda para a festa junina da escola. Rigoroso, achava que pontos devem ser dados só para o conteúdo.

Tivemos oportunidade de observar P2 explicando o conteúdo para a turma e, segundo ele, “passo a passo, porque fazendo assim vocês têm dificuldade, imagina, então,

se eu fizer direto”. Essa preocupação, entretanto, não era acompanhada de exigência de atenção dos alunos, que conversavam enquanto copiavam o que ia sendo colocado na lousa. Justificou-se na entrevista dizendo que “eles conversam muito, desrespeitam a gente ... e se ... for falar, eles alteram mesmo com a gente. Então, ... você vai levando, tentando levar na boa, senão não tem jeito de trabalhar”. Dessa forma, a explicação do conteúdo pelo P2 não impediu, por exemplo, que um colega convidasse A2 para buscar seu lanche (o lanche é tomado na sala) e, na volta, continuarem conversando. Cego, A2 não participa da exposição que depende de leitura da lousa, fica batucando baixinho na carteira, ouvindo seu relógio, debruçando-se na carteira; interagiu por duas vezes – respondendo algo para uma colega (nada a ver com a lição) e chamando outra em voz alta (primeira fileira, enquanto A2 se senta na quarta) “para vir conversar com ele”. Somente neste momento P2 olhou para A2, mas logo em seguida voltou novamente a atenção para o quadro.

Dos outros dois alunos com deficiência visual um faltou e o outro é o que tem baixa visão. Conversou sobre os exercícios com o colega de trás, que em seguida saiu; ficou então lendo algo no livro de matemática, o olho direito bem próximo ao livro. E quando P2 avisou que colocaria algo no quadro que não estava no livro, portanto deveriam copiar, nenhum dos dois se manifestou em relação a isso.

A preocupação de P2 é com a avaliação dos alunos com deficiência, pois acredita que se esses alunos apenas ouvem suas explicações, as atividades, inclusive as provas, são realizadas por alguém do Instituto dos Cegos e, assim, ele se sente avaliando não seus alunos, mas o docente da instituição especializada. Entretanto, segundo P2, atender individualmente os alunos com deficiência visual “não dá tempo ... eu já tentei atender assim, mas aí eu fico só falando com eles e ... os outros? ... a gente fica sem saber, porque é difícil”. Além disso, ele “não sabe a escrita em Braille”. Em resumo, considera

que “de certa forma para mim o trabalho ficou até fácil, porque eu passo as atividades, eles vão [para o Instituto dos Cegos] e [elas] voltam feitas, eu faço a correção”. P2 acredita que o certo seria ter um professor especializado junto com ele em sala de aula para trabalhar com os alunos com deficiência visual.

Assim, a angústia referida por P2 não o leva, por exemplo, a verificar como ocorre o “estudo” recebido por A2 no Instituto dos Cegos. Ao considerar que “isso aí não está legal”, ou seja, os alunos cegos muitas vezes serem aprovados e “os que participam, mesmo da forma deles, aí não passam” avalia ser esta uma situação injusta e isso o angustia, mas não vê possibilidades para, se não se resolver, amenizar o problema.

Terceiro Par: P3 (menor grau de manifestação de preconceito) e A3 e A4 (cegos)

P3 é o docente que tem o menor grau de manifestação de preconceito, ou seja, de acordo com Tabela 5, teve o grau 2,6 na Escala F e 2,5 na Escala P. Essa resposta indica uma discordância moderada em relação à escala P e uma baixa manifestação de preconceito. Entretanto, ao verificarmos que nas subescalas P3 apresenta os menores escores somente em relação ao negro (1) (total discordância) e ao deficiente físico (2) (moderada discordância), mas em relação aos deficientes mentais (3) (leve discordância) e aos judeus (4) (ponto neutro), isso significa que quanto aos deficientes mentais e aos judeus já manifesta certa concordância em relação às afirmações da escala P e isso já causa apreensão. Em relação aos negros P3 praticamente não tem preconceito e tem baixo nível em relação aos deficientes físicos.

P3 fez a graduação em Licenciatura Curta em Ciências Naturais com Complementação em Física e Matemática, é professor há 25 anos e, destes, quatro para o ensino inclusivo. Lecionava matemática e física para o ensino médio e ciências para o ensino fundamental. No momento da pesquisa ministrava aula para a 1ª etapa do 3º ciclo que tinha 30 alunos, sendo dois cegos. A3 tinha 23 anos e A4 20, ambos frequentavam a escola estadual desde a 3ª série, antes estudavam no Instituto dos Cegos. A3 e A4 disseram que no início sentiram “um pouquinho de nervoso ..., mas depois normal”, gostam de estar junto com os demais colegas na classe comum, pois contribui, segundo A3, para “conhecer novas pessoas, fazer novas amizades”.

A3 morava sozinho em Cuiabá, pois a sua família residia em um município no interior do estado de Mato Grosso. Locomovia-se de ônibus pela cidade e reconhecia qual deveria pegar pelo barulho do motor. Gosta de música e estava aprendendo a tocar teclado.

A4 morava com a família, o pai o trazia e buscava da escola todos os dias. Para deslocar-se depois da aula ao Instituto dos Cegos contava com a companhia de A3. Por gostar muito de esporte queria ser jornalista esportivo.

Há quatro anos P3 estava em contato com o ensino inclusivo, conta que a inclusão ocorreu quando, fechada simplesmente a classe especial, as matrículas dos alunos com deficiência visual foram feitas na classe comum. Acredita que, para ter ocorrido essa decisão, o Estado deveria ter investido na formação dos professores para que pudessem “aceitar” o aluno com deficiência na classe comum.

P3, ao entrar em contato pela primeira vez com os alunos com deficiência visual na classe, sentiu algo como se fosse um obstáculo que dificultava o trabalho pedagógico que deveria desenvolver. Essa situação levou-o a questionar se deveria elaborar dois planejamentos, um para os alunos incluídos e outro para os demais discentes ou se seria apenas um para toda a turma. Mesmo encontrando-se nessa dúvida, não recebeu respaldo que pudesse resolver a sua situação, quer da Secretaria de Estado de Educação, quer da direção ou coordenação da escola. Buscou o Instituto dos Cegos para encontrar novas formas de trabalhar. “Eu particularmente busquei o Instituto (...) de vez em quando ... eu dou uma passada lá”. Entretanto, não encontrou o que considera adequado. “Também eles são deficitários, são professores que saíram da sala de aula e estão para lá só para fazer os horários deles”, ou seja, “tem um professor que trabalha com eles, porém ... não é a técnica que você gostaria que fosse ... fazer ele pegar, ler, interpretar, discutir com ele”, ajudá-lo a “buscar essa independência”, pois a forma como acontece os “torna ... mais dependentes”. Segundo P3 existe a dependência tanto dos professores como do alunado com deficiência visual em relação ao Instituto dos Cegos no cotidiano educacional, seja no reforço do conteúdo dado em sala de aula, seja na execução das provas, pois a escola não

tem o material pedagógico necessário para atender as necessidades dos discentes cegos. Nessa situação, faz o professor deslocar-se até a instituição especializada ou fazer cursos específicos para aprender, pelo menos, a escrita em Braille, mas, ao mesmo tempo, afirma que o tempo é insuficiente para a realização dessas atividades. P3 consola-se: embora não tenha as condições adequadas na escola, mas já ter os alunos com deficiência estudando na classe, acredita que, mesmo lentamente, o trabalho educativo acontece.

A barreira que sentiu, a falta de suporte, até mesmo recusa inicial de P3 em aceitar inicialmente a presença dos alunos com deficiência visual na sua sala, pois não sabia como trabalhar com eles, “nem como tornar essa pessoa feliz” ou fazê-la “se sentir mais útil”, levou-o até a pensar em parar de atuar na educação.

Atualmente P3 sente-se “natural” no contato com os alunos com deficiência visual, pois, pela experiência, acredita no potencial de aprendizagem destes discentes. Sente que é necessário mudar a maneira de trabalhar com A3 e A4 para dar “chance ao seu desenvolvimento educacional”. É justamente nesse aspecto que o P3 sente-se triste, inseguro, às vezes inútil e com sentimento de falha, porque pensa que lhe falta “uma questão prática, uma linguagem, uma técnica” para conseguir trabalhar com esse alunado. E acrescenta: “eu vejo ... como se fosse um irmão ... piedade não ... mas eu me sinto ... impossibilitado de fazer algo para que ele possa prosseguir de uma maneira independente”. Avalia que os alunos com deficiência não estão na sala apenas para dizer-lhes “bom dia”, mas para aprender o conteúdo sistematizado daquela série e, para tanto, a educação inclusiva deveria ser levada mais a sério.

P3 acredita que os alunos em geral que apresentam deficiência visual são diferentes dos demais, são fechados, reservados, calados, abrem-se somente sob insistência. Essa condição, segundo o professor, deve-se ao fato de se sentirem inferiores perante as

outras pessoas que enxergam ou por se sentirem excluídos. Para exemplificar falou sobre um aluno cego que, a partir de certo tempo, começou a conversar muito, fez amizade na sala com um colega que o ajudava a estudar. Diz que se sentem revoltados quando quem está dirigindo a aula não o faz de maneira responsável.

De acordo com P3, A3 e A4 têm alta capacidade de aprendizagem e reflexão, basta dar condições para que isso aconteça. Percebe que o “barulho dos colegas atrapalha a aprendizagem dos alunos com deficiência visual” e pede silêncio a classe. A3 e A4 afirmam que aprendem “muito pouco por causa do barulho”, pois “dificulta um pouco a concentração”.

P3 já utilizou diferentes formas para explicar o conteúdo das disciplinas e se fazer entender pelos alunos com deficiência visual, mas sente-se insatisfeito, porque essas tentativas, em sua opinião, são paliativas, por falta de uma solução definitiva. O P3 dá exemplos da experiência didática com os alunos com deficiência visual: para “perceber que aqui é um quadrado, aqui é um triângulo ... tive que ... fazer uma coisa meio grosseira ... com barbante ... pregava um canudinho ... para ele passar a mão”. Sentou-se com alunos com deficiência visual e perguntou: “o que é melhor para você? “Como é que a gente pode fazer?” Relata que a escola teve alunos cegos que já terminaram a faculdade, um está fazendo especialização e diz: “tenho conversado muito com eles [os ex-alunos cegos] tentando ... discutir uma maneira, um projeto, seja lá o que for ... criar alguma coisa ... levar para a sala de aula para que eles possam participar ativamente dos trabalhos”.

Outra maneira é mudar a disposição das carteiras colocando-os de frente para a turma com uma colega ao lado de cada aluno para fazer as leituras e ajudá-los a acompanhar as anotações da aula. A3 afirma que essa forma de trabalho o “ajuda”, mas que

esse arranjo na classe é realizado quando “só quando o professor fala” e nem todos [os professores com alunos cegos] adotam.

Os alunos com deficiência visual sentem-se à vontade na classe e com o P3, este inclusive brincou na sala dizendo que A3 estava namorando uma aluna da Universidade de Várzea Grande que veio entrevistá-lo, o que lhe provocou risos.

A3 relata que se sente bem na aula de P3 e que o seu relacionamento com ele “é bom, graças a Deus” e A4 acha “muito bom”.

Vale relatarmos que, após o término da entrevista com o A2 (aluno cego do P2), quando estávamos levando-o para a quadra pelo corredor da escola, encontramos P3 e ele brincou chamando em voz alta o nome do A2, que abriu um sorriso. Perguntei-lhe quem era e ele respondeu: “É P3”.

Quarto Par: P4 (menor grau de manifestação de preconceito) e A5 e A6 (surdas)

P4 é a docente que, depois do P3, tem o menor grau de manifestação de preconceito, isto é, segundo a Tabela 7 (p.86) apresentou o grau 3,3 na escala F e 2,4 na escala P. A resposta em relação à escala P indica moderada discordância e baixa manifestação de preconceito. P4 tem os menores escores nas subescalas em relação ao deficiente mental (1,7), ao negro (2) seguido do deficiente físico (2,6), mas manifesta maior preconceito em relação aos judeus (3,5). Isso significa que em relação ao deficiente mental e ao negro P3 apresenta discordância moderada e por isso baixa manifestação de preconceito, mas em relação ao deficiente físico e aos judeus já demonstra leve discordância, ou seja, certa concordância quanto às afirmações da escala P e certo preconceito.

P4 fez graduação em Letras, é professora há 8 anos, 5 com ensino inclusivo. No momento da pesquisa lecionava Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ensino Religioso para a 1ª etapa do 3º ciclo do ensino fundamental, cuja turma era composta por 30 alunos, sendo duas alunas profundamente surdas.³⁹

A5 tinha 13 anos e antes de ser aluna da E3 estudava no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) em Campo Grande (MS). Faz um pouco de leitura labial e utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A6 tinha 36 anos e até 1997 estudou na Escola José Magno (destinada só para alunos surdos); quando esta fechou permaneceu alguns anos sem estudar, recomeçou depois

³⁹ Segundo Sacks (1998) é vago usar o termo surdo, pois “há os que têm ‘dificuldade para ouvir’. (...) Há também os ‘seriamente surdos’” e estes “assim como no dos que têm dificuldade para ouvir, ainda é possível ouvir a fala, em especial com os novos aparelhos auditivos. (...) Existem também os ‘profundamente surdos’ – às vezes chamados ‘totalmente surdos’ -, que não têm esperança alguma de ouvir qualquer fala. (...) As pessoas profundamente surdas não são capazes de conversar de maneira usual – precisam ler os lábios, usar a língua de sinais ou ambas as coisas”. (pp. 17 e 18)

em outra escola estadual e em 2005 foi transferida para E3. No momento da pesquisa não fazia leitura labial e ainda estava aprendendo Libras.

P4 conta que inicialmente sentiu medo quando percebeu que teria que trabalhar com alunos com deficiência auditiva. Teve receio de não ser compreendida ou mal interpretada por eles (“Ah, será que a professora não quer explicar porque eu tenho deficiência auditiva?”).

Atualmente “eu me sinto bastante confortável para trabalhar com eles”, afirma P4, pois podemos “comunicar através da escrita ... é um pouquinho diferente, mas dá para a gente entender perfeitamente o conteúdo que eles querem passar”.

Depois que fez o curso de Libras e tem “quase certeza que o que eu falo eles conseguem compreender ... inclusive eu acabei aprendendo mais como me relacionar com eles do que [usando] a Libras em si. Certas coisas que eu fazia em sala ... deixei de fazer” e passou, por exemplo, a explicar o conteúdo de maneira compassada e de frente para os alunos surdos para que eles façam leitura labial, a não utilizar roupas muito coloridas, pois prende a atenção do aluno e os dispersa da explicação do conteúdo. Relata que não teve orientação para trabalhar, “tive que buscar informações para poder, pelo menos, melhorar a minha socialização com eles”.

“Há uns dois anos que a gente começou a ter intérprete⁴⁰ em sala, aí consegui melhorar bastante, porque a gente troca informações”. Aprendeu também no curso de Libras que é importante a independência dos alunos surdos em relação à professora

⁴⁰ As alunas surdas (A5 e A6) conversam por meio de gestos, motivo pelo qual foi necessária a presença da professora intérprete para possibilitar as entrevistas. As perguntas eram feitas à intérprete que traduzia em LIBRAS para as alunas e, da mesma forma, as respostas eram traduzidas da língua brasileira de sinais para a entrevistadora.

intérprete, pois na vida corriqueira nem sempre estarão acompanhados desse profissional e, nesse momento, a autonomia é importante para saber lidar com as diferentes situações.

A professora intérprete acompanhava as alunas surdas durante a maioria das diferentes disciplinas, repassando-lhes as explicações dos professores para Libras. Sentava-se em uma carteira próxima de A5 e A6 e as ajudava na compreensão do que lhes era solicitado pela P4, que ficava atenta em relação às alunas surdas, falando para a professora intérprete quando uma delas não havia copiado as questões, pedindo-lhe, por exemplo, que avisasse A6 para virar a folha para acompanhar a explicação. Dirigia-se até carteira das alunas para acompanhar o que haviam feito e conversava por meio de gestos e fala. Apesar dessa atenção, várias vezes A5 e A6 não prestavam atenção na explicação para ficarem copiando no caderno o que P4 havia escrito na lousa.

Na Semana do Excepcional, P4 deu aos alunos um texto com um questionário para ser respondido sobre pessoas com deficiência, como também para fazerem uma entrevista com alguma pessoa com deficiência para conhecê-la melhor.

Depois dos anos de experiência, P4 acredita que não percebe diferença entre as alunas surdas e os demais educandos, como também as discentes surdas não fazem diferença relação à P4 e aos colegas de classe, porque, se assim fosse, teriam comentado algo, pelo menos, com a professora intérprete, visto que, na sua opinião desta, A5 e A6 “são muito verdadeiras”.

P4 afirma que A5 e A6 mantêm bom relacionamento, tanto com os colegas, como com a própria docente. “Alguma outra coisa que eu não saiba, um ou outro traduz quando a intérprete não está aí. Então eles também se sentem confortáveis”. A5 diz se sentir bem com os colegas ouvintes e que algumas delas inclusive ajudam-na a realizar as atividades. Pudemos vê-la trocar figurinhas com uma colega, outro lhe pede a borracha

emprestada falando compassadamente e mostrando-a com a mão; pede a P4 para ir ao banheiro.

A6 conversa apenas com A5, a professora intérprete e P4. A6 acha “meio complicado, difícil” estudar na classe comum por causa da diferença de idade em relação aos colegas, pelo fato de não fazer leitura labial e ainda estar aprendendo Libras. Essas circunstâncias somadas dificultam a sua “compreensão” e a fazem sentir “aflição”.

A5 disse que gosta de estar na aula da P4, pois percebe que a docente preocupa-se com ela, mantém diálogo e que, dentre os professores “é a que mais faz” e que a “adora”. Da mesma forma que a A5, A6 disse que P4 procura fazer algo no sentido de aproximá-las, de fazê-las participar da aula, percebe que pensa nelas quando está explicando a matéria, acredita que essa é a diferença entre ela e os demais professores. Quanto ao relacionamento da A6 com a P4 afirmou ser “bom” e “tem um pouquinho de amizade”.

P4 diz perceber a possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva. Relata que uma aluna surda da escola, quando começou a estudar em classe separada do irmão que era ouvinte, superou a dificuldade de leitura e começou, por meio de sons e gestos, a conversar muito com os colegas. Essa situação surpreendeu a P4, pois até a aluna que era dependente do irmão, tinha problemas de leitura, progrediu no seu desenvolvimento educacional.

III. Alguns destaques entre os pares professor/aluno com deficiência

Algumas diferenças e semelhanças na relação entre professores e seus alunos com deficiência merecem ser destacadas.

P3 e P4 (com menores graus de manifestação de preconceito) dizem perceber a potencialidade que os alunos têm para aprendizagem; didaticamente procuram adequar as suas aulas para atender as necessidades dos seus alunos cegos (P3) ou surdos (P4) e socialmente têm relação próxima com eles, enquanto P2 (segundo com maior grau de preconceito) permite que A2 fique isolado na classe, sem participar das suas explicações do conteúdo. P1 (com maior grau de manifestação de preconceito, restringe-se a corrigir o caderno de A1 dizendo quando o exercício está certo ou errado, mas não olha diretamente para o menino, não conversa com ele, nem percebeu o seu sotaque nordestino.

P2, apesar de preocupado com a própria competência (é rigoroso) não se dedica ao preparo necessário para ensinar seus alunos cegos. Apenas constata não saber Braille e que não foi preparado para atendê-los. Poderia, mas não foi ao Instituto dos Cegos para ver como trabalham lá seus alunos; no entanto, afirma que seus exercícios são feitos por outra pessoa que não os educandos.

Já P3, escolhido para representar na pesquisa um professor com menos preconceito, relata ir ao Instituto dos Cegos e até tece críticas, ao verificar que o professor da instituição não utiliza uma didática que faça os alunos com deficiência visual lerem, discutirem, interpretarem a matéria das disciplinas e, assim, não contribui com a independência deles.

P4, outra professora com menor preconceito, aprendeu a usar dicas para lidar com seus alunos surdos: fala pausadamente de frente para eles e não usa roupa muito colorida para não dispersar a atenção.

A maior preocupação de P1 é cuidar de A1 para que ele não se machuque. A de P2 é com a avaliação dos alunos cegos, enquanto que P3 preocupa-se com a aprendizagem deles, com a sua independência e com a melhor forma para ensiná-los. Da mesma maneira,

P4 procura contribuir com a independência das alunas surdas em relação à professora intérprete de Libras e, segundo A4 e A5, P4 procura fazê-las participar da aula.

Em síntese, os dados desta pesquisa indicam que:

1. De maneira geral, os doze professores participantes da seleção apresentam o maior grau de manifestação de preconceito em relação aos judeus e às pessoas com deficiência física e as menores em relação às pessoas com deficiência mental e às pessoas negras.
2. P1 e P2, com os maiores graus de manifestação de preconceito, inclusive quando comparados às médias gerais dos doze professores, têm uma relação interpessoal com os alunos com deficiência diferente da de P3 e P4, com os menores graus de manifestação de preconceito.
3. P1 isola na classe os seus alunos cegos e com baixa visão, P2 mantém uma relação superficial com A2, enquanto que P3 e P4 procuram fazer seus alunos com deficiência participarem da aula.
4. A reação emocional inicial (quando receberam os alunos deficientes) dos professores com os maiores graus de manifestação de preconceito, tal como verbalizada à pesquisadora incluiu: impacto, desgaste, angústia, preocupação, ansiedade (P1), preocupação, desespero e pânico (P2). Quanto aos docentes com menores manifestações de preconceito os termos usados foram barreira (P3) e medo (P4).
5. Quanto à reação emocional depois de quatro meses de aula com esses alunos, para os professores com os maiores graus de manifestação de preconceito: P1 sente-se

preparada e, depois de afirmar que não sentia nada em relação a A1, disse que tem “um carinho” por ele; P2 sente angústia em relação aos seus alunos cegos. Já os docentes com menores manifestações de preconceito: P3 disse que se sente natural, apesar da tristeza, insegurança por não saber como ensiná-los adequadamente; e P4 sente-se confortável.

DISCUSSÃO

A média da manifestação de preconceitos detectada pela escala P dada pelos doze professores que participaram da seleção (Tabela 7), indica um médio grau de preconceito em relação aos vários alvos avaliados. Assim, os sujeitos estariam entre discordo parcialmente e o ponto neutro da escala. O fato de, em média, discordarem parcialmente, significa que há alguma concordância em relação às afirmações, o que é preocupante. A média 3 indica menos preconceito do que a média 4, mas não deixa de indicar preconceito.

Crochik (2003) encontrou em duas amostras de universitários de diferentes cursos um valor médio, dado pelos resultados da escala P, de 2,5 e 3,0 em relação aos judeus. Nesta mesma pesquisa, o pesquisador obteve como um dos resultados que “o menor grau de manifestação de preconceito é o voltado ao negro e o maior ao deficiente físico” (p.102).

Na presente pesquisa, o maior preconceito está dirigido aos judeus e aos deficientes físicos. O preconceito dirigido aos negros é o menor. De acordo com a Tabela 6, apenas três professores não têm parente, nem são casados com pessoa negra, os outros nove ou têm parente ou são casados com pessoa negra ou ambos. A proximidade pode ter influenciado os professores a responderem com não elevada manifestação de preconceito em relação ao negro, ainda que não deixe de existir. P2 teve apenas 1 ponto em relação às pessoas negras, pois tem ascendente negro, mas quanto à pessoa com deficiência física (4 pontos); deficiência mental (6 pontos) e aos judeus (5 pontos), ou seja, em relação aos seus alvos com maior preconceito estes se situam entre o ponto neutro e concordância moderada, o que significa considerável manifestação de preconceito. Conforme Crochik (2003), “o combate do preconceito contra o negro feito ao longo do século passado, que pode ter

atenuado a sua manifestação” (p.103). Além disso, cabe lembrar que, segundo o IBGE (2000), no Mato Grosso 53% da população é de negros ou pardos.

P1, com 19 anos de trabalho com alunos com deficiência e tendo ascendente negro na família, ainda assim, apesar da convivência, demonstrou médio grau de manifestação de preconceito em relação a esses alvos, mantém uma relação superficial e preocupação em proteger o seu aluno com deficiência física na classe. Segundo Crochik (2003), “o cuidado exagerado voltado ao deficiente, por exemplo, pode significar o desconhecimento da real potencialidade que ele tem, mediado pelo preconceito”(p.27). Ademais, essa “solicitude e ternura duplicadas (...) precisamente ali, essas doses elevadas de atenção e piedade constituem uma pesada carga para o menino e um fosso que o separa dos demais” (Vigotski, 1930/1997, p.73). Além disso, segundo Crochik (1997), há o impedimento à experiência dado pelo preconceito, fazendo com que numa situação de contato, o sujeito preconceituoso não se volte para o outro, o alvo do seu preconceito.

P2 com grau preocupante de preconceito em relação ao deficiente mental, deficiente físico e ao judeu isola os alunos cegos e com baixa visão na sala de aula, dizendo sentir-se angustiado com a presença deles na classe. De acordo com os dados da pesquisa, P1 e P2 comportam-se na sala de aula do ensino regular como se realmente estivesse presente um ‘biombo’ (utilizando o termo de Amaral, 1996, p.10) na relação com o aluno com deficiência, sem se aperceberem que “a debilidade, a diminuição do desenvolvimento (...), precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado” (Vigotski, 1929-1998, p.14).

P3 tem baixa manifestação de preconceito em relação ao deficiente mental e ao negro, mas 3,5 em relação aos judeus. Interessante notar o fato de P4, conforme Tabela 3,

declarar que tem a cor da pele parda, tem ascendente e é casada com pessoa negra e tem primo com Síndrome de Down. P4 tem baixo preconceito em relação ao negro e ao deficiente físico, mas 4,0 em relação aos judeus e 3,0 em relação ao deficiente físico. Não é casado e nem tem ascendente na família que seja negro, nem tem parente com deficiência.

P3 diz sentir-se “natural” e P4 “confortável” na presença dos seus alunos com deficiência. Ambos observam a potencialidade dos educados, preocupam-se com a sua aprendizagem, com o que podem fazer para auxiliá-los e mantêm boa relação social com eles. Considerando inclusive que P3 sente-se triste, inseguro, às vezes inútil e com sentimento de falha em virtude de não conhecer “uma técnica” para conseguir trabalhar com esse alunado, não estamos afirmando que a relação professor-aluno e ensino-aprendizagem entre os pares P3 com A3 e A4 e P4 com A5 e A6 seja a ideal, mas na comparação com P1 e P2 há diferenças importantes. Na realidade de sala de aula ainda existe a necessidade, pela escola como um todo, de materializar todas as condições para que esses alunos possam se desenvolver integralmente, com reconhecimento das suas diferenças para poder oferecer-lhes os recursos que necessitam.

Deixar os professores sozinhos na classe com os alunos com deficiência, sem apoio necessário, sem investimento para que a lei seja cumprida, faz com que cada docente busque o seu próprio jeito de trabalhar com esse alunos e, nesse sentido, o pensamento, afetividade e comportamento, que compõem o nível de preconceito de cada um, está ditando a prática pedagógica dos docentes. Segundo pesquisa anterior da autora (Artioli, 1999), realizada com três professores, um com classe especial, outro em escola que mantinha classe especial e o outro em escola sem classe especial, foi possível concluir que a proximidade com os alunos torna mais favorável a integração educacional. No entanto, os professores podem verbalmente ser favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência, mas

os diferentes graus de preconceito de cada um, com o impedimento à experiência que isso pode provocar, resultam, na prática, que os professores atuam com diferentes formas de interação social e educacional, desde o completo isolamento até uma boa relação.

Santos (2004), em sua pesquisa sobre as concepções e sentimentos de três professoras em relação aos alunos com síndrome de Down inseridos na escola regular, verificou que no primeiro contato as docentes sentiam medo, pena e repulsa, mas que estes sentimentos tenderam a se transformar com o passar do tempo, ocorrendo “uma inversão dos afetos”(p. ii) para que conseguissem suportar as emoções que se faziam presentes. Na nossa pesquisa, observamos que a reação emocional inicial é mais impactante mas que com o tempo tende a amenizar-se, por exemplo, P1 de desgaste, angústia, preocupação, ansiedade, passou a se sentir preparada; P2, preocupação, desespero e pânico para angústia com seis meses no ensino inclusivo; P3, barreira para sentir-se natural e P4, medo para sentir-se confortável. Como diz Leite (2007), “as dimensões afetivas são, portanto, aspectos do processo de mediação pedagógica que não mais poderão ser ignoradas: devem ser incluídas na agenda de discussão dos professores comprometidos com o processo educacional e com o desenvolvimento de seus alunos” (p.43).

Para Macedo (2001), existem professores que vêem a inclusão como piora para a educação, pois além de todos os agravantes ainda se tem que contar com alunos com deficiência na classe. De acordo com o autor, por mais que a inclusão seja justa, ainda assim “é importante assumirmos o preconceito, a nossa dificuldade, o nosso medo, a nossa impotência, porque só assim vamos poder, pouco a pouco, assumir de fato uma formação que promova a educação inclusiva (p. 44).

A escola tem um papel primordial na vida, quer seja de aluno com deficiência

ou não, no auxílio à superação das dificuldades, pois segundo Vigotski (1933/1991):

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. (Vigotski, 1933/1991, p.113)

Esse importante aspecto da relação entre educação, aprendizagem e desenvolvimento deve ser observado no modo de entender e objetivar a prática pedagógica, pois segundo o autor “a aprendizagem não é em si mesmo desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (Vigotski, 1933/1991, p.15).

Dessa forma, pesquisas realizadas sobre educação, inclusão e preconceito, principalmente pelos docentes, são importantes para que se possa questionar a prática da educação inclusiva e, assim, ser mais favorável a ela. A formação e a educação continuada do professor são fundamentais para esse processo.

A educação sozinha não pode mudar a sociedade, mas pode contribuir para que amenize a violência entre as pessoas, a inclusão educacional sendo uma importante medida educativa nessa direção. Como nos diz Vigotski (1930/1997): “A educação social vencerá a defectividade. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos que um

menino cego é deficiente, mas dirão de um cego que é um cego e um surdo que é surdo, e *nada mais*”⁴¹ (p. 82).

⁴¹ “La educación social vencerá a la defectividad. Entonces, probablemente, no nos comprenderán cuando digamos de un niño ciego que es deficiente, sino que dirán de un ciego que es un ciego y de un sordo que es un sordo, y *nada más*”. (Vigotski, 1930-1997, p. 82)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. *et alli* (1950/1965). *La Personalidad Autoritária*. Buenos Aires: Editorial Proyecci n. Trad. Dora y Aıda Cymbler.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. (1944/1985). *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar. Trad. Guido Antonio de Almeida.

AINSCOW, M. Educa o para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inova o Educacional, pp. 11-31.

AMARAL, L. A. (1994). *Pensar a Diferença/Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integra o da Pessoa Portadora de Deficiência.

_____. (1995). *Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo, Robe.

_____. (1996). Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. n. 1, pp. 3 – 12.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipaliza o. In: MANZINI, E. J. (org). *Educa o Especial: temas atuais*. (2000). Marília: UNESP Publica es, pp. 1-9.

ARTIOLI, A.L. (2006). A educa o do aluno com deficiência: a visão do professor. *Psicologia da Educa o*. São Paulo: EDUC, n.23, jul-dez, pp. 103-121.

BIANCHETI, L. Aspectos Históricos da Educa o Especial. *Revista Brasileira de Educa o Especial*. (1995). n. 3, v. II, pp. 7-19.

BOTTOMORE, T. (1983). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar. Trad. Waltensir Dutra. p. 263.

BRASIL. (1988). *Constituição*. REPÚBLICA FEDERATIVA. MEC.

_____. (1999). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Ministério da Ação Social.

_____. Lei n. 9394, 20 dez. 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/SEESP.

_____. (2005). *Números da Educação Especial no Brasil*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ COORDENAÇÃO GERAL DE PLANEJAMENTO.

CABRAL, A.; NICK, E. (1997). *Dicionário Técnico de Psicologia*. 12 ed. São Paulo: Cultrix.

CAIADO, K.R.M. (2003). *Aluno Deficiente Visual na Escola. Lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados: PUC.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (2001). Relatório. In: FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. *Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada*. Brasília, pp. 191-245.

CHACON, M.C.M. (2006). *Fundamentos Teórico-Methodológicos na Área da Deficiência Física*. Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n. 2, set. 2001. *Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na educação Básica*.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. Resolução nº 261, nov. 2001. *Fixa Normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino*.

COSTA, Teresinha Pavanello Godoy. (2000). *Influência da Aparência Física de Crianças nas Relações Interpessoais, segundo a Percepção de seus Pais*. Marília. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

CROCHIK, J. L. (1994). O Conceito de Representação Social: a questão do indivíduo e a negação do outro. *Psicologia USP*. V.5, n.1/2, pp. 173-195.

_____. (1997). *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. 2 ed. São Paulo:Robe.

_____. (1999). *A Ideologia da Racionalidade Tecnológica e a Personalidade Narcisista*. São Paulo. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

_____. (2001). A Resistência e o Conformismo da Mônada Psicológica. *Psicologia e Sociedade*. v.13, n.2, jul-dez, pp. 18-33.

_____. (2003). Manifestações de Preconceito em relação as Etnias e aos Deficientes. *Boletim de Psicologia*. v.LIII, n.118, jan-jun, pp. 89-108.

_____. (2003a). Atitudes a respeito da Educação Inclusiva. *Movimento*. n. 7, mai, pp. 19-38.

_____. (2005). Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. *Projeto de Pesquisa*.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. (2001). *Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada*. Brasília.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L. (2004). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados.

GLAT, R. (1995). *A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, v. 1.

IAROCHEVSKI, M.F.; GURGUENIDZE, G.S. Epílogo. In: *Teoria e Método em Psicologia*. (1929-1996). São Paulo: Martins Fontes. Trad. Claudia Berliner. pp. 471-515.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2005). *IBGE e CORDE abrem encontro internacional de estatística sobre pessoas com deficiência*. <http://ibge.gov.br/> Acesso em 20 de setembro.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (Org.). (1997). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, pp. 183-223.

LANE, S. T. M. . Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs). (1985). *Psicologia Social. O homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, pp. 32 – 39.

_____. (s/d) *As emoções e a saúde*. (mimeo)

_____. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Orgs) (1995). *Novas Veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense:EDUC, pp. 55 – 63.

_____. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, M. J. (Org). (1995a). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, pp. 58 – 72.

_____. Os Fundamentos Teóricos. In: LANE, S. T. M.; ARAÚJO, Y. (Orgs). *Arqueologia das Emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 11 – 33.

_____. A dialética da subjetividade *versus* objetividade. In: FURTADO, O.; GONZALEZ REY, F. L. (Orgs). (2002). *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 11-17.

LEITE, I. (1999). *Emoções, Sentimentos e Afetos. Uma reflexão sócio-histórica*. Araraquara: JM.

LEITE, S.A.S. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, S.A.S. (org.). (2006). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo, pp. 15 - 45.

LUCHESE, M.R.C. (2003). *Educação de Pessoas Surdas. Experiências vividas, histórias narradas*. Campinas: Papirus.

LURIA, A.R. (1974-1991). Vigotskii. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 3ed. São Paulo: Ícone. Trad. Maria da Penha Villalobos. pp.21-37.

MACEDO. L. (2001) Fundamentos para uma Educação Inclusiva. *Psicologia da Educação*. São Paulo: EDUC, n.13, jul-dez, pp.29-51.

MARTÍN-BARÓ, I. (1999). *Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica II*. 4 ed. El Salvador: UCA, pp.125-136.

MENDES, E.G.(2006) A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n.33, set/dez. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/aO2v1133.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2008.

MITTLER, P.(2008) *Experiência internacional em inclusão exemplos de relatórios de países*. http://www.eenet.org.uk/theory_practice/internat_exp_port.shtml Acesso em 12 de janeiro.

OLIVEIRA, A.A.S. (2006). *Flexibilização e Adequações Curriculares para Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais*. Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso.

OMOTE, S. (1995). A Integração do Deficiente: um pseudo-problema. *Revista Temas em Psicologia*. n.2, pp. 55-61.

_____. (1997). *Escalas: diferentes tipos de escala e sistematização de dados*. Curso de Capacitação Científica. Trabalho científico: elaboração e desenvolvimento de projeto de pesquisa, mimeo.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2008) 58ª Assembléia Mundial. *Plataforma do Desenvolvimento Inclusivo*. Nona sessão plenária, mai/2005. <http://pdi.cnotinfor.pt/?font=Arial&color=1&size=100&lang=2&mode=list&categ=1&type=actionarea>, como capturado em 15 out. 2007 02:44:17 GMT. Acesso em 08 de janeiro.

PUPPIN, A. B. (2001). Da Atualidade de Goffman para a Análise de Casos de Interação Social: deficientes, educação e estigma. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 80, n. 195, maio/ago, pp. 244 -261.

REGO, T. C. (1996). *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 3ed. Petrópolis: Vozes.

SACKS, O. (1998). *Vendo Vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. Trad. Laura Teixeira Motta.

SANTOS, M.L.B. (2004). *Concepções e Sentimentos de Professoras do Ensino Fundamental em relação aos Alunos com Síndrome de Down inseridos na Escola Regular*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

SASSAKI, R. K. (2003). Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: SASSAKI, R.K. *Vida Independente. História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. Reabilitação, emprego e terminologia*. São Paulo, 12-16.

SAWAIA, B.B. (2002). *Silvia Tatiana Maurer Lane*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPORTE E LAZER DE CUIABÁ-MT. (2005). *Marcos Legais da Educação. Legislações estadual e municipal*. Volume Único.

STAINBACK, S.B. (2002). Reflexões sobre a diversidade na educação. As raízes do movimento de inclusão. *Pátio*. Ano V, nº 20, fev/abr, pp. 15-17.

TUNES, E; PIANTINO, L.D. (2006). *Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu ...: o Programa da Lurdinha*. 3ed. Campinas,SP: Autores Associados.

VIGOTSKI, L.S. (1933-1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 3ed. São Paulo: Ícone, pp.1-17. Trad. Maria da Penha Villalobos.

VIGOTSKI, L.S. (1933-1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 3ed. São Paulo: Ícone, pp.103-117. Trad. Maria da Penha Villalobos.

_____. (1929-1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. Trad. Claudia Berliner.

_____. (1930-1997). *Obras Escogidas*. Vol. V, Madri, Vizor. Trad. Julio Guillermo Blanck.

_____. (1965-2001). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes. Trad. Paulo Bezerra.

_____. (1930-2003). *A Formação Social da Mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes. Trad. José Apolla Neto, Luís Silveira Menna, Solange Castro Afeche.

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. (1933-1991). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 3ed. São Paulo: Ícone. Trad. Maria da Penha Villalobos.

ANEXOS

ESCALA F

Sou Ana Lucia Artioli, doutoranda no Programa de Psicologia Social da PUCSP e estou desenvolvendo uma pesquisa na qual investigo a relação entre professor e aluno com deficiência incluso na classe comum do ensino regular. Gostaria de contar com a sua colaboração respondendo as afirmativas a seguir colocadas. Os resultados serão utilizados somente para fins de pesquisa e será preservada a identidade dos colaboradores.

INSTRUÇÕES

Nas próximas páginas apresentamos conjuntos de afirmações sobre diversos temas. Gostaríamos de saber o grau de sua concordância com cada uma delas.

Pedimos a você que:

- a) leia atentamente cada afirmação;
- b) responda conforme a sua primeira impressão;
- c) responda a todas as questões.

Obrigada !

PREENCHA ESTA PARTE ANTES DE COMEÇAR A RESPONDER:

Nome: _____

Escola: _____ Ciclo: _____

Possui algum aluno com deficiência incluso na sua sala de aula? Sim () Não ()

Qual é a deficiência que ele apresenta? _____

A deficiência desse aluno é visível? _____

Assinale com um 'X', abaixo de cada afirmação, o valor correspondente à sua discordância ou concordância, seguindo a seguinte escala:

1	2	3	5	6	7
Discordância Plena	Discordância Moderada	Leve Discordância	Leve Concordância	Concordância Moderada	Concordância Plena

1- A obediência e o respeito pela autoridade são as principais virtudes que devemos ensinar as nossas crianças.

1 2 3 5 6 7

2- Um indivíduo de más maneiras, maus costumes e má educação dificilmente pode fazer amizade com pessoas decentes.

1 2 3 5 6 7

3- Se falássemos menos e trabalhássemos mais, todos estaríamos melhor.

1 2 3 5 6 7

4- O comerciante e o industrial são muito mais importantes para a sociedade que o artista e o professor.

1 2 3 5 6 7

5- A ciência tem o seu lugar, mas há muitas coisas importantes que a mente humana jamais poderá compreender.

1 2 3 5 6 7

6- Todos devemos ter fé absoluta em um poder sobrenatural, cujas decisões devemos acatar.

1 2 3 5 6 7

7- Às vezes, os jovens têm idéias rebeldes que, com os anos, deverão superar para assentar os seus pensamentos.

1 2 3 5 6 7

8- O que este país necessita, primordialmente, antes de leis ou planos políticos, são alguns líderes valentes, incansáveis, e devotos em quem o povo possa depositar a sua fé.

1 2 3 5 6 7

9- Nenhuma pessoa decente, normal e em seu próprio juízo pensaria em ofender a um amigo ou parente próximo.

1 2 3 5 6 7

10- Só através do sofrimento se aprendem as coisas verdadeiramente importantes.

1 2 3 5 6 7

11- O que mais necessita a nossa juventude é uma disciplina estrita, firme determinação e vontade de trabalhar e lutar pela família e pela pátria.

1 2 3 5 6 7

12- Deve-se castigar sempre todo insulto à nossa honra.

1 2 3 5 6 7

13- Os crimes sexuais tais como o estupro ou ataques a crianças merecem mais que a prisão; quem comete estes crimes deveriam ser açoitados publicamente ou receber um castigo pior.

1 2 3 5 6 7

14- Não se concebe nada mais baixo do que uma pessoa que não sente profundo amor, gratidão e respeito por seus pais.

1 2 3 5 6 7

15- A maioria de nossos problemas sociais estaria resolvida se pudéssemos nos livrar das pessoas imorais, de mal viver e de débeis mentais.

1 2 3 5 6 7

16- Os homossexuais são quase criminosos e deveriam receber um castigo severo.

1 2 3 5 6 7

17- Quando alguém tem problemas ou preocupações, é melhor não pensar neles e ocupar-se de coisas mais agradáveis.

1 2 3 5 6 7

18- Hoje em dia, as pessoas se intrometem cada vez mais em assuntos que deveriam ser estritamente pessoais e privados.

1 2 3 5 6 7

19- Algumas pessoas nascem com necessidade de saltar de lugares altos.

1 2 3 5 6 7

20- Os homens podem ser divididos em duas classes definidas: os fracos e os fortes.

1 2 3 5 6 7

21- Algum dia se provará talvez que a astrologia pode explicar muitas coisas.

1 2 3 5 6 7

22- As guerras e os conflitos sociais podem acabar algum dia por obra de um terremoto ou de uma inundação que destrua o mundo inteiro.

1 2 3 5 6 7

23- Nenhuma fragilidade ou dificuldade pode nos deter, quando temos suficiente força de vontade.

1 2 3 5 6 7

24- A maioria das pessoas não imagina até que ponto nossa vida está dirigida por complôs forjados em lugares secretos.

1 2 3 5 6 7

25- Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerras e conflitos.

1 2 3 5 6 7

26- A familiaridade cria desprezo.

1 2 3 5 6 7

27- Hoje em dia, em que tantas classes diferentes de pessoas andam e se misturam por todos os lados, as pessoas devem se proteger com especial cuidado contra o contágio de infecções e enfermidades.

1 2 3 5 6 7

28- A vida sexual desenfreada dos antigos gregos e romanos era um jogo inocente em comparação com o que sucede neste país, mesmo nos lugares menos imagináveis.

1 2 3 5 6 7

ESCALA P

Sou Ana Lucia Artioli, doutoranda no Programa de Psicologia Social da PUCSP e estou desenvolvendo uma pesquisa na qual investigo a relação entre professor e aluno com deficiência incluso na classe comum do ensino regular. Gostaria de contar com a sua colaboração respondendo as afirmativas a seguir colocadas. Os resultados serão utilizados somente para fins de pesquisa e será preservada a identidade dos colaboradores.

INSTRUÇÕES

Nas próximas páginas apresentamos conjuntos de afirmações sobre diversos temas. Gostaríamos de saber o grau de sua concordância com cada uma delas.

Pedimos a você que:

- d) leia atentamente cada afirmação;
- e) responda conforme a sua primeira impressão;
- f) responda a todas as questões.

Obrigada !

=====

PREENCHA ESTA PARTE ANTES DE COMEÇAR A RESPONDER:

Nome: _____

Escola: _____ Ciclo: _____

Possui algum aluno com deficiência incluso na sua sala de aula? Sim () Não ()

Qual é a deficiência que ele apresenta? _____

A deficiência desse aluno é visível? _____

=====

Assinale com um 'X', abaixo de cada afirmação, o valor correspondente à sua discordância ou concordância, seguindo a seguinte escala:

1	2	3	5	6	7
Discordância Plena	Discordância Moderada	Leve Discordância	Leve Concordância	Concordância Moderada	Concordância Plena

01- Os judeus, com exceções, parecem preferir um modo de vida luxuoso, extravagante e sensual.

1 2 3 5 6 7

02- Dificilmente um portador de deficiência mental poderá trazer alguma contribuição efetiva à sociedade.

1 2 3 5 6 7

03- O portador de deficiência física, na maioria das vezes, incomoda-me, pois me lembra a imperfeição humana.

1 2 3 5 6 7

04-Como negros e brancos têm preferências específicas quanto a tipos de música e de dança, não é de se estranhar que existam casas noturnas freqüentadas quase exclusivamente por negros e outras por brancos.

1 2 3 5 6 7

05- Os judeus parecem se adaptar melhor a trabalhos que não exigem o esforço corporal.

1 2 3 5 6 7

06- O avanço da medicina com os seus métodos de detectar imperfeições nos fetos é importante, pois impede o nascimento de pessoas com defeitos físicos.

1 2 3 5 6 7

07- Em geral, por mais que se esforce, um portador de deficiência física não consegue fazer as atividades do cotidiano tão bem como as pessoas normais.

1 2 3 5 6 7

08-Em geral, os portadores de deficiência física tentam compensar a sua deficiência sobressaindo nas atividades intelectuais.

1 2 3 5 6 7

09- Os negros têm uma tendência natural para o desporto e para a música, por isso exercem melhor esses tipos de atividades do que atividades intelectuais e administrativas.

1 2 3 5 6 7

10- O pior que pode acontecer com uma pessoa é ser portador de deficiência mental.

1 2 3 5 6 7

11- Teria receio de colocar os meus filhos em escolas que aceitam crianças com deficiência mental, pois estas crianças são imprevisíveis.

1 2 3 5 6 7

12- Os brancos conseguem, em geral, obter melhores empregos do que os negros, pois são mais disciplinados quanto às regras estabelecidas pelas empresas.

1 2 3 5 6 7

13- Para a própria felicidade dos portadores de deficiência física é importante que haja escolas especiais, trabalhos específicos e formas de lazer que permitam agrupá-los.

1 2 3 5 6 7

14- Teria dúvidas em matricular os meus filhos numa escola que ensinasse a cultura judaica.

1 2 3 5 6 7

15- É melhor que os judeus frequentem as suas próprias organizações – clubes, escolas, etc. -, já que têm interesses e costumes específicos.

1 2 3 5 6 7

16- Os portadores de deficiência mental devem ter escolas especiais para educá-los, pois em escolas regulares atrapalham a aprendizagem dos que não são deficientes.

1 2 3 5 6 7

17- Os portadores de deficiência mental, em geral, não conseguem se fazer entender.

1 2 3 5 6 7

18- Os negros, geralmente, são menos preocupados com o trabalho do que as outras pessoas.

1 2 3 5 6 7

19- Para preservar melhor a cultura negra, talvez fosse interessante repensar os casamentos mistos.

1 2 3 5 6 7

20- Prefiro não ter filhos a ter um filho com deficiência física.

1 2 3 5 6 7

21- Numa sociedade democrática, os negros deveriam comportar-se como a maioria dos brancos.

1 2 3 5 6 7

22- O avanço da medicina com os seus métodos de detectar imperfeições nos fetos é importante, pois impede o nascimento de pessoas com deficiência mental.

1 2 3 5 6 7

23- Em algumas profissões, que exigem o curso universitário, há muitos judeus. Seria desejável um sistema social mais igualitário, no qual todos os povos estivessem igualmente representados.

1 2 3 5 6 7

24- As escolas judaicas deveriam dar menos ênfase ao judaísmo e mais atenção a valores como o de solidariedade.

1 2 3 5 6 7

25- Seria melhor para todos que os portadores de deficiência mental tivessem espaços próprios de convivência, onde ficariam mais à vontade para se expressar e trocar experiências.

1 2 3 5 6 7

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR

- Nome:
- Idade:
- Dá aula de qual disciplina?
- É professor há quantos anos?
- Há quantos anos você tem aluno com deficiência na sua sala de aula?
- Já teve alunos incluídos com quais deficiências?
- Como é dar aula para uma classe com alunos com deficiência incluídos?
- Como você se sentiu quando entrou na classe e deparou-se com os alunos com deficiência na turma?
- E agora como você se sente em relação a esse aluno?
- O sentimento que você tem pelos alunos com deficiência é diferente do sentimento em relação aos demais alunos sem deficiência?

ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNO COM DEFICIÊNCIA

- Qual o seu nome?
- Quantos anos você tem?
- Qual é a série que você estuda?
- Você sempre estudou em escolas do ensino regular?
- Como é estudar em classe com colegas sem deficiência? O que você sente?
- O Prof. dá aula para qual disciplina?
- Como você se sente nessa aula?
- Como é o seu relacionamento com o Prof.?
- O que você sente por esse professor?