

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ**

**CRISTIANE CORREIA TAVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS REGULARES**

Rio de Janeiro

2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CRISTIANE CORREIA TAVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS REGULARES**

Dissertação apresentada à *Universidade Estácio de Sá*, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Velloso Mauricio

Rio de Janeiro

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T232

Taveira, Cristiane Correia

Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares. / Cristiane Correia Taveira.- Rio de Janeiro, 2008.

185 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2008.

1.Educação inclusiva. 2.Representações sociais. 3.Professores, Formação. 4.Deficientes, Educação. I. Título.

CDD 371.910981



UNIVERSIDADE

**Estácio de Sá**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A dissertação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS REGULARES**

elaborada por

**CRISTIANE CORREIA TAVEIRA**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Curso de  
Mestrado em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 10 de março de 2008.

BANCA EXAMINADORA

**Profª Drª Lúcia Velloso Mauricio**

Presidente

Universidade Estácio de Sá

**Profª Drª Margot Campos Madeira**

Universidade Estácio de Sá

**Profª Drª Rosana Glat**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Elizabete Taveira e Carlos Taveira, a minha irmã Daniele Taveira e meu cunhado Willian Pires e ao sobrinho que está a caminho pela convivência tão desejada e tão importante.

Aos educadores da família Ana Lúcia Correia e Zely Maria Correia e a tantos outros de nosso círculo familiar que desempenham esta tarefa com qualidade.

Ao companheiro Alexandre Rosado pelo apoio irrestrito e pelos debates que nutriam os sentidos, o intelecto e o espírito.

Aos professores da *Linha de Pesquisa em Representações Sociais e Práticas Educativas* Margot Madeira, Alda Alves- Mazzotti, Tarso Mazzotti e Helenice Gonçalvez pela base teórica consistente em representações e pelo amadurecimento da argumentação e da postura investigativa.

À minha orientadora Lúcia Velloso Maurício pela orientação desafiadora e pelas discussões em relação à linha de pesquisa e aos achados deste estudo.

Às colegas de Mestrado Zilda Melo e Simone Peneda nos momentos felizes vividos na *V Jornada Internacional sobre Representações Sociais* e pela amizade providencial.

Aos professores do Instituto Helena Antipoff, em especial à Prof<sup>ª</sup> Leila Blanco e à Prof<sup>ª</sup> Mércia Cabral por confiarem no meu potencial de trabalho e estudo e pela abertura às propostas de pesquisa.

Às companheiras de equipe Cristiane Botelho e Ilma Lapa pela amizade e compromisso assumidos e, principalmente, em gratidão à Professora Paula Padilha pela escuta interessada e pelas reflexões em prol da postura ética na Educação Inclusiva.

**DEDICATÓRIA**

Aos alunos e aos professores interessados pelo debate da proposta de Educação Inclusiva.

## RESUMO

Investigou-se as representações sociais de professores acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência em turmas regulares na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. A demanda cada vez maior sinalizada por professores para discutir a inclusão se deve, em parte, pelo fato de que a cada ano possam receber um tipo de deficiência diferente em sala de aula. Considera-se que as representações sociais assumem novas roupagens devido ao discurso em prol do respeito à diversidade, traduzindo-o em mudanças superficiais que podem manter o núcleo destas representações, portanto, foi necessário discernir o discurso socialmente aceitável sobre inclusão. Com a Teoria das Representações Sociais foi possível compreender o tripé - grupos, atos e idéias - e fazer a aproximação do lugar da experiência e do saber-agir com a qual os professores ajustam e multiplicam as possibilidades e as barreiras para a inclusão. Foram investigadas duas escolas municipais pequenas, a que se atribui a característica de “acolhedoras”, e duas escolas municipais grandes, que eram denominadas de “caóticas”, envolvendo 15 professores, 10 turmas, 14 alunos com deficiência. A metodologia compreendeu a observação de campo e entrevistas. Utilizou-se também a técnica de grupos focais, tendo sido analisados com profundidade os professores dos Ciclos de Formação e do Programa de Jovens e Adultos (PEJA), o que contribuiu para refinar a análise das categorias surgidas a partir da observação de campo: *o aluno encarteirado; a necessidade de rotular; o professor vítima; a inclusão paralisante; a inclusão mobilizadora*. Utilizou-se na análise dos dados a técnica da análise de conteúdo com a leitura exaustiva do diário de campo o que permitiu apreender a força das imagens e das práticas sociais que circulam nas instituições e grupos. Os dados indicam que a situação de inserção do aluno com deficiência ameaça a segurança dos professores, em termos de vigília e de controle. Apontam-se indícios da condição de isolamento do aluno com deficiência, localizado nas primeiras carteiras e vigiado em suas atitudes e comportamentos. A hipótese de que as escolas pequenas poderiam facilitar o acolhimento dos alunos com deficiência não foi confirmada; destacou-se com aspectos distintivos o caso de inserção de alunos com deficiência numa escola com PEJA noturno.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação inclusiva; representações sociais de professores; alunos com deficiência em turmas regulares.



## ABSTRACT

*This research investigated teachers' social representations of handicapped students' inclusion process in regular classes of the public school system of the city of Rio de Janeiro. At Brazilian Society, there is a circulating discourse in favor of the respect for diversity that may result in superficial attitudes of handicapped student sheltering. However, the chance to receive a student with a different type of disability, at a classroom, makes a bigger number of teachers to discuss social inclusion per year. The Social Representations Theory permits to understand the triad groups-acts-ideas and distinguish socially desirable discourse about inclusion from the observed practices. This theory takes the knowledge of common sense, every day life and social practices as the aim of science, such as social representation concept presented by Moscovici in 1961. In this research, two small and two large public schools involving 15 teachers, 10 classes and 14 handicapped students were investigated. Methodology included field observation and interviews. Focal groups with 40 teachers from the Cycle of Formation and Young Adults Educational Program (PEJA, in Portuguese) separately contributed to refine the analysis of the categories that emerged from field observation: the student incarcerated in the desk, the need to label, the victim teacher, the paralyzing inclusion and mobilizing inclusion. Content analysis, exhaustive reading of the field notes and interview transcriptions were used in order to apprehend the strength of the images and social practices that circulate in the institutions and groups. Data indicated that the placing of the handicapped student in the regular class threatens teachers' security in terms of vigilance and control. The questioning of this disciplinary order may come via inclusion. There are evidences of handicapped student isolation, someone who stays at the first sits but is watched by his/her attitude and behavior. The hypothesis that small schools could facilitate handicapped students sheltering was not confirmed. It was stressed with distinct aspects the case of handicapped students inclusion at a school with PEJA night shift*

**KEY WORDS:** *inclusive education; teachers' social representation; handicapped studentes with in regular classes.*

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1.	Origem do questionário. ....	114
Gráfico 2.	Idade dos participantes. ....	114
Gráfico 3.	Tempo de experiência no magistério.....	115
Gráfico 4.	Classe social dos participantes .....	115
Gráfico 5.	Ano que recebeu primeiro aluno com deficiência .....	115
Gráfico 6.	Fontes de informação sobre inclusão .....	116
Gráfico 7.	Deficiência do primeiro aluno inserido em turma regular em anos anteriores....	117
Gráfico 8.	O que o aluno inserido em turma regular em 2007 possui. ....	118

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1.	Categoria Necessidade de rotular .....	130
Quadro 2.	Categoria: Professor vítima .....	133
Quadro 3.	Categoria: Aluno encarteirado.....	137
Quadro 4.	Categoria: Inclusão paralisante.....	145

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>4</b>
<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>6</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>10</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 A relevância do estudo para a Educação Inclusiva.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 - Objetivos e questões do estudo .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 - A conjuntura política sobre a integração escolar – primeiras aproximações ....</b>	<b>20</b>
<b>1.4 - As diferenças entre as terminologias e os conceitos de integração e de inclusão –     breve panorama histórico e legal .....</b>	<b>23</b>
<b>1.5 - A relação professor-inclusão.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 – O normal e o anormal e a deficiência: um processo de construção psicossocial</b>	<b>36</b>
<b>2.2 – Os meios coercitivos de ajuste à norma – as sociedades disciplinares .....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 - Representações sociais da alteridade: o estigma .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4 - Representações sociais da alteridade: as concepções de ser humano .....</b>	<b>60</b>
<b>2.5 – O trabalho docente: o saber-fazer e o saber-agir .....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>85</b>
<b>3.1- Os processos de grupo e as representações sociais.....</b>	<b>85</b>
<b>3.2- Os processos de ancoragem e objetivação, da familiarização do novo - o     redesenho de perfis e de valores.....</b>	<b>87</b>
<b>3.3 – Critérios de seleção dos sujeitos e os procedimentos de análise de dados – o     contexto da pesquisa .....</b>	<b>92</b>
<b>3.3.1 – A seleção dos sujeitos e das instituições para observação de campo .....</b>	<b>92</b>
<b>3.3.2 – A seleção dos sujeitos para os grupos focais .....</b>	<b>97</b>
<b>3.3.3 – A ocorrência de entrevistas: a oportunidade da escuta.....</b>	<b>100</b>

3.3.4 – Os procedimentos para análise de dados .....	102
<b>CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>105</b>
4.1 - Apresentação dos dados .....	105
4.1.1 – Impressões sobre a entrada nas escolas - primeiras anotações.....	105
4.1.2 – Reações de professores diante da presença da pesquisadora - primeiras reflexões sobre a recepção dos sujeitos pesquisados .....	107
4.1.3 – A recepção de alunos e turmas em relação à presença da pesquisadora .....	110
4.2 - Análises de dados .....	113
4.2.1 – Perfil dos participantes .....	114
4.2.2 - As regularidades dos grupos focais .....	118
4.2.3 - As regularidades da observação de campo e de entrevistas.....	128
4.2.3.1 - As categorias comuns às quatro escolas pesquisadas busca .....	129
4.2.3.2 - As categorias agrupadas nas “caóticas” e nas “acolhedoras” - Escolas pequenas X caóticas? O acolhimento controla e o caos é democrático? .....	152
4.2.3.3 – O grupo de professores do PEJA .....	157
<b>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO .....</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>178</b>

## APRESENTAÇÃO

Considerando que as representações sociais dos professores sobre o processo inclusivo possam assumir novas roupagens, devido ao discurso em prol do respeito à diversidade, e que podem traduzi-lo em mudanças superficiais, mantendo o núcleo de antigas representações, faz-se necessário discernir o discurso socialmente aceitável sobre a inclusão das práticas decorrentes da necessidade de lidar com o aluno com deficiência<sup>1</sup> ou com aqueles alunos que julga-se não corresponderem a um modelo idealizado.

A proclamada turma homogênea é um ideal antigo a que os docentes buscam atingir, mesmo na tentativa de equilibrá-lo com práticas que atendam à diversidade de alunos. O quadro de estigmatização do aluno com deficiência costuma decorrer das expectativas, valores e crenças do professor em relação à aprendizagem desta criança, jovem ou adulto com deficiência, o que pode ter conseqüências nas percepções sobre o processo de inclusão.

Diante deste quadro, acrescento que estive em contato direto e prolongado com a temática inclusiva, durante o exercício da profissão como professora da Educação Básica em escolas estaduais e municipais do Rio de Janeiro. Em ambas as Redes, vivenciei a docência em turmas com defasagem idade-série, turmas de projetos para alfabetização e turmas regulares da Educação Infantil aos Ciclos de Formação do Ensino Fundamental. Nos últimos anos, recebi, continuamente, alunos com deficiências variadas em turmas regulares de escolas municipais, como também atuei em classe especial com a alfabetização de alunos em escola estadual.

Em meados de 2006, passei a integrar a equipe do Instituto Helena Antipoff (IHA), Centro de Referência em Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio

---

<sup>1</sup> O termo aluno com deficiência ou pessoa com deficiência será preferencialmente utilizado nesta pesquisa mesmo que não seja a terminologia usual e o conceito mais consistente em educação especial, que seria o termo Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.s). O termo pessoa com deficiência é mais empregado na sociedade em geral, nas formas de falar de direitos pessoais, legais, culturais e sociais. Esta terminologia seria uma tentativa de enfatizar, em primeiro lugar, a pessoa e em segundo lugar, a caracterização da deficiência que ela possui. Observa-se que os professores das escolas regulares utilizam o termo deficiência com frequência e designam os sujeitos como sendo: o aluno incluído com deficiência auditiva (DA), com deficiência visual (DV), com deficiência mental (DM), com deficiência física (DF), com deficiências múltiplas - para aqueles com duas ou mais deficiências associadas - (DMU) e o aluno com autismo, com psicose - que seriam os alunos com condutas típicas de síndromes (CT); estes dois últimos termos DMU e CT são menos utilizados. O aluno com deficiências múltiplas é mais recorrente que esteja em escola especial e o aluno com o diagnóstico de autismo, por exemplo, a denominação utilizada na vivência diária é o autista ou o aluno com autismo. Estas nomenclaturas das deficiências são atribuídas aos alunos no acesso e durante o acompanhamento do processo de inclusão. Para um estudo em representações sociais a opção de adoção do termo e do conceito mais utilizado pelos professores do regular sendo aquele que traz a maior carga de valores, atitudes e modelos é mais pertinente à investigação. O professor do ensino regular utiliza também os termos: o especial ou o aluno especial, no entanto, mais como modos de atribuir distinção aos pólos do par normal-deficiente; porém, observa-se que o conceito de N.E.E.s não é de domínio deste profissional.

de Janeiro, responsável pela implementação de ações e acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup>, bem como pela atualização profissional de professores que atuam nas classes especiais e em classes regulares com os referidos alunos.

O desempenho desta função de equipe do IHA/SME possibilitou uma visão mais ampla da realidade das escolas públicas municipais e tornou-se acesso privilegiado de compartilhamento de conhecimentos com os professores de alunos com deficiências, inseridos no ensino regular das escolas da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE), com os quais comecei a atuar como pesquisadora e colaboradora da equipe. A atuação profissional anterior ao início da pesquisa se refere às experiências de docência junto aos professores das escolas da 5ª CRE.

No percurso desta pesquisa, foi levada em consideração a maneira como os professores, por não serem profissionais oriundos da Educação Especial, percebem a atuação da pesquisadora que, por vezes, pode ser entendida em dupla função: de pesquisadora e de colaboradora da equipe do IHA/SME. Foram geridas estratégias de pesquisa, durante a entrada no campo, para que não se evidenciasse a função de equipe da pesquisadora.

Na medida do possível, dentro dos limites de uma investigação de pesquisa, pondero as angústias, os conflitos e as alternativas vivenciados pelos professores acerca do processo de inserção do aluno com deficiência em turma regular, e analiso os sentimentos, as atitudes e os comportamentos frente à abertura à discussão e à observação que constituo como pesquisadora com os grupos de professores, e que os sujeitos da pesquisa, enquanto pesquisados, estabelecem e põem em jogo. Nesta relação, ambos, pesquisador e pesquisados expõem constrangimentos, ocultamentos e liberações de discursos, e mostram (des)conhecimentos e questionamentos em relação ao processo denominado inclusão.

---

<sup>2</sup> O termo Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.s) foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB), Resolução nº 2, de 11-09-01, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15-08-01. O conceito de N.E.E.s apresenta um caráter de relatividade, pois elas não podem ser estabelecidas de forma definitiva e determinante, além de apresentar um caráter de interação por dependerem das características de cada aluno e de sua deficiência como da organização escolar em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem (MULTIEDUCAÇÃO, 1996).

## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A pesquisa procura investigar as representações sociais de professores acerca do processo de inclusão<sup>3</sup> dos alunos com deficiência em turmas regulares<sup>4</sup> do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. A demanda cada vez maior para discutir esta inclusão, sinalizada pelos professores de turmas do ensino regular, se deve, em parte, ao fato de que a cada ano possam receber um aluno com um tipo de deficiência diferente em sala de aula e que é preciso saber agir sobre este acontecimento, o que envolve mudanças na prática educativa.

A construção do objeto desta pesquisa foi pensada no campo de estudos das representações sociais. A representação social é uma ação simbólica do sujeito na relação com o mundo, uma espécie de filtragem por meio dos valores e informações no processo de decodificação e codificação do mundo que o rodeia e que incide diretamente na vivência prática, no saber agir. Alves-Mazzotti (1994) indica “um olhar psicossocial” que permita à pesquisa educacional um maior impacto sobre a prática educativa.

O “filtro interpretativo” designado desta forma por Jodelet (1989 apud MADEIRA, 2005) possibilita a decodificação das mensagens. Por meio deste filtro é possível a integração de uma novidade, ou seja, idéias novas e estranhas aos sujeitos, algo não-familiar, que se transformará em algo usual, atual, comum, com feição familiar e será incorporado ao saber já existente. “Neste filtro estão as marcas da cultura e, também, os selos da vivência e do afeto: nele estão códigos, valores e símbolos caracterizando pertencas e referências, como também demandas e respostas efetivas e afetivas, hábitos e desejos”. (MADEIRA, 2005, p. 461).

---

<sup>3</sup> Inclusão é a palavra que está na ordem do dia para os professores e que será preferencialmente empregada nesta investigação. Ainda que o termo inclusão seja conceito tomado como mais amplo e a frente do conceito de integração, dando indícios de substituição do mais antigo, integração, pelo mais recente, inclusão, no dia-a-dia das escolas, ambos os termos são utilizados. A intencionalidade do uso dos dois termos no âmbito do agir em relação a escolarização, é de definir um mesmo processo: o da inserção do aluno com deficiência em turma regular; seja este aluno oriundo de classe especial ou incluído diretamente na classe comum. Nos dois casos de inserção, o aluno precisa mostrar condições de acompanhar a turma. No que se refere à utilização do conceito de integração, inclusão ou ambos, a pesquisa “Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros - dez anos de aprovação, implantação e implementação”, realizada por Osório, Prieto & Freitas, apresenta as seguintes respostas de gestores de educação especial das secretarias estaduais de todos os estados e do Distrito Federal: “46,15% utilizam-se do conceito inclusão; 53, 85% declaram usar ambos os conceitos”, de integração e de inclusão (GUIMARÃES & OSÓRIO, 2007). O contexto técnico de distinção dos termos integração e inclusão será discutido nesta pesquisa mais adiante.

<sup>4</sup> O termo turma regular será preferencialmente empregado nesta dissertação devido ser o mais utilizado, até mesmo mais usado em comparação ao termo turma comum, pelos professores e demais atores educativos quando se referem ao aluno com deficiência no contexto de inserção em turma regular ou comum. Enquanto que, o termo classe comum está presente em documentos legais como o equivalente ao que professores designam por turma regular, no cotidiano das escolas, o aluno com deficiência é instituído como aquele que estuda na classe especial ou que é oriundo de classe. Em resumo, o termo classe é comumente destinado a pessoa com deficiência inserida em classe especial e o termo turma regular, ao aluno com deficiência que se mostra apto a ser inserido na mesma turma destinada ao aluno normal.



Este saber do senso comum, conforme apresentado pela Teoria de Representações Sociais, inaugurada por Moscovici, em 1961, toma a construção do conhecimento do senso comum elaborado por grupos sociais, o saber prático, como “uma preparação para ação”. É compreensível a permanência de atitudes e percepções frente ao novo/velho desafio de inserir alunos com deficiência nas escolas, pois a relação com a deficiência está presente nas práticas sociais, é fenômeno do saber social constituído numa visão histórica e está arraigado em práticas anteriores.

Os professores parecem se sentir ameaçados e, às vezes, impotentes pela inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula e, ao mesmo tempo, percebem-se professores que se mostram incomodados e desafiados a travar uma discussão sobre o tema. Para compreensão das representações sociais dos professores, considera-se que este indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade, como é um produto dessa sociedade (FARR, 1995).

Aborda-se a questão através das representações sociais pela sua adequação aos fenômenos da Educação. Alves-Mazzotti (1994) defende o estudo das representações, na medida em que favorece uma investigação do processo de funcionamento dos sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

[...] Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60)

Neste sentido, por meio da análise das representações sociais dos professores, pode-se compreender o desafio que é enfrentado na relação professor-aluno, diante do processo de inclusão de alunos com deficiência na modalidade regular de ensino.

### **1.1 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Atualmente, na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, os alunos com deficiência devem ser matriculados, preferencialmente, desde a Educação Infantil (incluindo o período de creche) em turmas regulares, o que visa promover a integração escolar o mais cedo possível. Tal procedimento tanto pode estimular o esforço das equipes escolares na tentativa de criar

adaptações físicas, materiais e curriculares, corroborando com o contexto de inserção deste aluno na comunidade escolar, como pode reforçar processos estigmatizantes, a partir da não observância ou do despreparo dos professores para atender às necessidades educacionais adequadas ao processo designado Educação Inclusiva<sup>5</sup>.

Os problemas que ocorrem no processo de aprendizagem do aluno, surgidos de um possível despreparo em relação à inclusão do mesmo, são considerados apenas como inerentes à deficiência do aluno e não à problemática no ensino. Ao se fazer referência às necessidades educacionais especiais, não se pode deixar de avaliar distorções ocorridas no processo de ensino-aprendizagem em relação às peculiaridades de cada aluno, crenças e valores sobre as dificuldades de aprendizagem que não estariam, necessariamente, ligadas às deficiências, e que podem estar vinculadas às manifestações comportamentais do professor diante das expectativas acerca do aluno.

No desafio apresentado aos professores para a inclusão do aluno com deficiência em turmas regulares, o quadro de estigmatização do aluno pode decorrer das expectativas e crenças do professor em relação à aprendizagem desta criança ou jovem. Essa atitude gera conseqüências no processo de inserção, uma vez que o avanço deste aluno em seus estudos, ou a descrença e a inviabilidade deste avanço nesta turma e escola pode ficar subordinada ao resultado dos primeiros contatos com o ambiente escolar no Ensino Fundamental.

A noção de deficiência, que é produzida histórica-culturalmente, perpassa instituições e grupos que constroem e corroboram a visão do ser estigmatizado como não-eficiente, ser incompleto, algo fixado na falta e na não-adaptação, o que pode contribuir para um aparato de controle dos profissionais da educação como já salientava Foucault (apud LOBO, 1992).

A positividade que reside no interior da norma é subtraída para tudo que dela se afaste. Para o a-normal, como negação lógica do normal, acentua-se o que não é, o que falta, o que se apaga. Assim, o deficiente é aquele que, sob a ótica utilitária dos corpos do sistema capitalista, não é eficiente.

---

<sup>5</sup> A Educação Inclusiva tornou-se política preferencial para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na década de 90, com a difusão da *Declaração de Salamanca* e constitui-se modelo de atendimento gerenciado, na maior parte dos municípios brasileiros, por profissionais da Educação Especial. (FONTES, GLAT & PLETSCHE, 2006) A responsabilidade de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, na experiência brasileira de inclusão é, “de modo geral, iniciativa e competência da educação especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, p. 60 apud FONTES, GLAT & PLETSCHE, 2006). A Educação Inclusiva representa o atendimento a expectativas sociais, sobretudo às reivindicações dos movimentos sociais de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, bem como, o movimento inclusivo, ocorre em paralelo aos movimentos sociais e políticos e acaba por se configurar num processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial. (GLAT, MACHADO & BRAUN, 2006)

(LOBO, 1992, p. 114).

Goffman (1988), nas diversas situações de interação que analisa, demonstra como os discriminadores procuram fazer com que o indivíduo portador de estigma seja exposto o tempo todo. O objetivo é submetê-lo, constantemente, à prova, sobretudo visando fazer com que se sinta desacreditado, inviabilizando sua atuação, sua inserção efetiva no grupo social e na instituição.

É com base nesse processo que se criam condições de deterioração da identidade da vítima de estigmatização, a partir da qual se facilita a manipulação de seu comportamento, atitude e sentimento, potencializando mecanismos de exclusão. Há o processo de culpabilização da vítima e a perpetuação de preconceitos e de estereótipos e de um conseqüente estigma destes alunos.

Observa-se, na inclusão do aluno com deficiência, que os processos segregadores ficam cada vez mais ocultos, visto que não se limitam aos aspectos institucionais, econômicos e sociais. Há processos simbólicos que reforçam a situação de exclusão e promovem a manutenção de práticas normalizadoras e massificadoras com a racionalização e legitimação destas pelos profissionais de educação. Daí a importância de se recorrer a uma abordagem psicossocial para que se possa entender de que modo as representações sociais resistem à novidade e aos apelos da inclusão.

Como esta produção de conhecimentos sobre a inclusão pode estar reforçando condutas e identidades do grupo de professores que recebem alunos com deficiência no ensino regular, percebe-se a importância de buscar entender a constituição destes conhecimentos, representações sociais, como referentes dos discursos e das práticas educativas. Para modificar ou perceber a possibilidade de mudança da representação social é necessário compreender o processo no qual esta é capaz de orientar percepções e julgamentos de grupo. As percepções de professores são difíceis de serem identificadas porque há um “discurso oficial” pró-inclusão que indica mudanças, porém, verificam-se diferentes atitudes, condutas e práticas que nem sempre estão em consonância com os discursos proferidos.

A representação social que o professor tem da inclusão, presente no discurso e na prática educativa direcionada aos alunos com deficiência, pode ser investigada em sua complexidade, numa abordagem psicossocial. A busca pela representação social que o professor tem da inclusão deste aluno deve-se ao fato de que esta determina e é determinada nas relações entre professor e aluno e no grupo de professores em que estão inseridos. As interações por meio de discursos,

práticas sociais que são compartilhadas deixam ver valores, expectativas e aspirações sociais dos grupos em presença do processo de inclusão escolar.

Estes grupos de professores lidam e produzem idéias e conhecimentos, representações sociais acerca da inclusão, que fazem parte do processo e ao mesmo tempo são o produto do desafio da presença de alunos com deficiência na maioria das escolas. Este refazer do processo pode nos dar pistas sobre o que ocorre, na ótica dos professores, na inserção de alunos com deficiência em turmas regulares.

## **1.2 - OBJETIVOS E QUESTÕES DO ESTUDO**

Como já ressaltamos anteriormente, esta pesquisa investiga as representações sociais dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares no que tange ao discurso do professor, bem como às práticas educativas acerca da preocupação com o processo inclusivo destas pessoas com deficiência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, a pesquisa percorre os seguintes pontos de discussão ou questões orientadoras de estudo, a saber:

### **1) a partir da análise dos discursos dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência:**

a) que modelos educacionais acerca da inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares se expressam no discurso de docentes da rede pública municipal do Rio de Janeiro?

b) quais motivos são apontados por esses docentes em relação ao sucesso e ao fracasso escolar dos alunos com alguma deficiência inseridos em turmas regulares?

c) os discursos de grupos de professores apresentam mudanças de acordo com a escola à qual pertencem?

### **2) a partir da observação das práticas educativas direcionadas aos alunos com deficiências inseridos em turmas regulares:**

a) quais os critérios utilizados pela escola para solicitar o direcionamento de alunos ao atendimento em classes especiais ou turmas regulares?

b) de que formas os grupos de professores têm se relacionado com os alunos com deficiência em turmas regulares?

c) até que ponto o discurso dos professores, bem como suas práticas educativas, indicam preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência em turmas regulares?

d) as escolas menores se configuram como ambientes acolhedores aos alunos com deficiência?

As interações sociais por meio dos discursos e das práticas educativas compartilhadas no âmbito da escola projetam valores, experiências e aspirações sociais de grupos diante do processo de educação inclusiva. Uma análise psicossocial das representações dos professores acerca da inclusão auxiliou na elucidação desse movimento, bem como do que se trata, na visão dos professores, a referida inclusão como valor.

### **1.3 - A CONJUNTURA POLÍTICA SOBRE A INTEGRAÇÃO ESCOLAR – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

No Brasil, ainda há pouca investigação sobre a qualidade da educação oferecida aos alunos com deficiência em turmas regulares. Diante do movimento em prol da inclusão, as escolas têm recebido um número cada vez maior de alunos com deficiência inseridos no ensino regular. As classes especiais estão encarregadas daqueles alunos com nível maior de comprometimento cognitivo e/ou físico. Glat e Duque (2003) discutem a distinção de duas propostas educacionais da seguinte forma:

Tecnicamente, integração e inclusão são duas propostas educacionais distintas. Na primeira, os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) são integrados em classes regulares ou na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo na sala de recursos. Na segunda, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser incluídos diretamente no ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades na própria classe regular. (p. 70)

É importante salientar que o aluno pode estar inserido em sala de apoio ou estar na sala de aula regular, mas isolado, num processo de omissão ou reclusão, sem interagir com os outros alunos. (CAPELLINI, 2001, MAZZILLO, 2003; SILVA, 2005, ROSIN-PINOLLA, 2006). De maneira mais apropriada analisa-se estar diante da configuração do modelo de integração escolar, com indícios de insucesso na inserção do aluno nas turmas regulares.

Segundo análise do Censo Escolar do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa INEP/2006, no período de 2002 para 2004, houve um aumento de 118 mil novas matrículas de alunos na

Educação Especial, passando de 448.601 para 566.753, um crescimento de 26,3% e, de 2004 para 2006, houve um aumento de 133 mil novas matrículas, passando para 700.624 alunos, um crescimento de 23,6%. A inclusão em classes comuns do ensino regular passou de 110.704, em 2002, para 195.370 matrículas em 2004, o que representa um crescimento de 76,4%. De 2004 para 2006 foram 325.136 matrículas e um crescimento de 66,4%. Outro avanço diz respeito ao número de escolas de Educação Básica que atende os alunos com necessidades educacionais especiais, que passou de 24.789 estabelecimentos, em 2002, para 37.749, em 2004, um crescimento de 52,3%. E este número ampliou-se para 54.412, em 2006, apresentando um crescimento de 44,1%. (SEESP/MEC, 2006)

Contudo, a reflexão sobre estes dados pode ser insuficiente, pois os alunos da Educação Especial têm uma presença incerta nas estatísticas educacionais. Há limitações dos profissionais da educação no processo de identificação do aluno com deficiência no ensino regular, e deve-se considerar também a reduzida oferta de serviço especializado de Educação Especial em vários municípios. A seguir, alguns exemplos da indefinição do que seja o aluno da Educação Especial.

Por exemplo, pode acontecer a chamada “integração não-planejada”<sup>6</sup> em que alunos com deficiência e alunos com dificuldades de aprendizagem passam a engrossar as fileiras daqueles que não aprendem, como também pode estar superestimado um suposto crescimento de matrículas de alunos com deficiência, a partir de uma legislação e de um debate acadêmico que sinaliza a inclusão como o caminho prioritário para o atendimento em Educação Especial, o que carece de estudo sobre efeitos e conseqüências (BAPTISTA, 2005). Em alguns estudos, observa-se um movimento nas escolas de inserção inicial em turmas regulares, em seguida um retorno às classes especiais e uma possível reinserção em classes regulares. Há casos de ocultamento, por parte da família, da deficiência do aluno para facilitar a matrícula regular, como também há casos em que os professores não a identificam como tal, ou seja, o tipo específico da deficiência, e enquadram estes alunos juntamente com aqueles avaliados com baixo rendimento escolar ou vice-versa (CAPELLINI, 2001; MELLO, 2007; SILVA, 2005; ROSIN-PINOLA, 2006).

---

<sup>6</sup> Integração não-planejada ou inclusão insipiente no sistema educacional brasileiro pode ser entendida, “em síntese, (...), fenômeno difundido no hemisfério sul, se refere à presença de crianças com deficiências na sala comum sem apoio especializado, e evidentemente ocorre sem planejamento nem intervenção de caráter profissional ou legal. O fenômeno se dá em circunstâncias específicas aos países do hemisfério sul, onde a escassez e a baixa qualidade do atendimento especializado, bem como a carência de serviços diagnósticos precoce, fazem com que a escola regular se torne a única alternativa disponível.” (ODEH apud MACHADO, FONTES, ASSUMPÇÃO & GLAT, 2006, p. 2)

A crítica mais radical à educação chamada segregada<sup>7</sup> em classes especiais decorre das medidas paliativas assistenciais e de avaliação direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, tanto dos alunos com deficiências quanto de alunos com os chamados déficits de linguagem, cognitivo, afetivo e social, pois estas medidas estariam pautadas numa proposta de averiguação das dificuldades de aprendizagem a partir de um ideal de aluno e de normalidade.

Segundo esta visão, o problema na aprendizagem estaria na pessoa deficiente ou com déficit, que precisaria, por meio da escola, alcançar o padrão mais próximo possível de uma normalidade para possibilitar a sua integração na sociedade. Nos processos de disciplinarização, como ressalta Foucault (1977), das condutas e das identidades fixadas na norma, segundo modelo excludente, alguns professores constituíram uma expectativa de recompensa e progresso escolar calcado num ideal de aluno padronizado.

Neste sentido, o modelo de escolarização brasileira sempre foi pautado por um aluno padrão, regulado e normatizado, em princípios de uma pedagogia discriminatória, segregativa e excludente. O surgimento de novos personagens, entre estes, aqueles que apresentam deficiência, impôs novas realidades históricas que desafiam o pensamento e redimensionam as reflexões sobre a sociedade, ampliando significativamente as possibilidades de rever as práticas sociais exercidas. (GUIMARÃES & OSÓRIO, p. 37, 2007)

Estas representações encontram-se naturalizadas pelos profissionais tanto do ensino regular quanto da Educação Especial. A partir destas representações, o deficiente é direcionado à classe especial - nos casos diagnosticados severos, dentre outras situações percebidas e justificadas pelos profissionais de educação e que têm como objetivo a socialização entre iguais, em detrimento de escolarização. Mesmo nos casos em que o direcionamento seja previsto para as turmas regulares, uma baixa expectativa em relação ao aluno com deficiência pode acarretar uma proposta precária de inserção.

---

<sup>7</sup> Nos anos 70 houve a institucionalização da Educação Especial no Brasil com a preocupação do sistema educacional em garantir o acesso à escola aos deficientes. A Educação Especial originou-se como campo de saber e área a partir de um modelo médico ou clínico, que embora criticado, é preciso se compreender que os médicos foram os primeiros a apontarem para a necessidade de escolarização da clientela que se encontrava misturada nos hospitais psiquiátricos. Sob este enfoque, a deficiência era entendida como doença. A partir de então houve o oferecimento de instituições especializadas com um conjunto de terapias individuais com viés terapêutico e com pouca ênfase em atividades acadêmicas. O trabalho educacional resumia-se a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização” (GLAT & FERNANDES, 2005; GLAT, MACHADO & BRAUN, 2006).

Pesquisas recentes mostram a presença deste ideal de aluno e do modelo de normalização aliados a um referencial de déficit ligado à questão da pobreza. Os professores de classes especiais ou de serviços de apoio à integração propõem a preparação do aluno deficiente ou com dificuldades na aprendizagem para uma futura integração. (ALMEIDA, 2003; FERNANDES, 2004; SILVA, 2005).

Nesse sentido, os alunos com deficiência participam, muitas vezes, de uma proposta de integração que visa a uma preparação inicial para a inserção posterior no ensino regular. Este é, segundo Glat e Fernandes (2005), o modelo predominante nas redes municipais de ensino ainda nos dias de hoje.

#### **1.4 - AS DIFERENÇAS ENTRE AS TERMINOLOGIAS E OS CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E DE INCLUSÃO – BREVE PANORAMA HISTÓRICO E LEGAL**

Os vocábulos integração e inclusão, que algumas vezes são usados aleatoriamente ou num jogo de palavras que parecem vazias de sentido, na verdade, podem estar carregadas de intenções nem sempre percebidas.

Para alguns autores, neste movimento de transição do paradigma da integração para o da inclusão, há uma confusão entre os termos e os conceitos, com a coexistência de variações e impasses no debate e na execução de políticas educacionais (MITTLER, 2003; GLAT & FERNANDES, 2005; GUIJARRO, 2005).

Desde o surgimento do movimento inclusivo, há uma discussão acerca de uma possível ruptura com os pressupostos da integração, como também uma percepção de que haja o estabelecimento de um laço contínuo entre integração e inclusão (SÁNCHEZ, 2005).

A conquista pela integração é, basicamente, referente ao movimento das pessoas com deficiência para sua própria inserção na sociedade, num esforço unilateral delas e dos grupos que estão no seu entorno e que abraçam a causa para que se adaptem à sociedade.

Dentro de um panorama histórico, entre as décadas de 60 e 80, entende-se que a integração, principalmente nos países desenvolvidos, constituiu-se etapa anterior à concepção de inclusão. A proposta de integração se dá quando a sociedade e suas instituições começam a se abrir para receber as pessoas com deficiência que conquistam a adequação exigida como condição para ser integrada ao sistema econômico e social. Em outro sentido, a inclusão



pressupõe a adaptação e a transformação das instituições sociais para receberem as pessoas com deficiência, “numa visão de que a adequação não significa homogeneização ou normalização dos sujeitos, mas sim, respeito e valorização das diferenças como elas se apresentam” (MACHADO, FONTES, ASSUMPCÃO & GLAT, 2006, p. 2).

A partir dos anos 80, apresenta-se no cenário internacional um movimento denominado inclusivo, que manifesta críticas à trajetória histórica da integração.

Antes de se disseminar no contexto mundial, a medida política que causou maior impacto na área de Educação Especial foi a promulgação de uma lei nos Estados Unidos da América (EUA), em 1977, que assegurava educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências em âmbito nacional, denominada de *mainstreaming*<sup>8</sup>. (MENDES, 2006).

Esta lei incentivava a implantação gradual de serviços educacionais com propostas minimamente restritivas. Pela economia proporcionada aos cofres públicos pós-crise mundial do petróleo, pelo custo elevado de manutenção de um sistema paralelo em Educação Especial, por motivos morais e legais de direitos humanos e pelas bases empíricas dos achados das pesquisas educacionais, constroem-se os argumentos para adoção da integração de pessoas com deficiência no ensino regular. (MENDES, 2006).

O movimento, que apareceu nos EUA, denominado “Regular Education Initiative” (REI) e cujo objetivo era a inclusão da criança com deficiência nas escolas regulares, é considerado como passo prévio à inclusão. (SÁNCHEZ, 2005). Delineava-se, naquele momento, a necessidade de unificação da Educação Especial e a sua regulação, num único sistema educativo, além de apontar-se para a possível ineficácia da Educação Especial em termos de escolarização e socialização. Cabe, ainda, ressaltar que o contexto era múltiplo de fatores de direitos pessoais, de questões político-econômicas e sociais que acarretaram a negativa de alguns avanços de propostas de integração. (MENDES, 2006)

Nos movimentos liderados por pessoas com deficiência, como a Disable Peoples’ International - organização não-governamental com liderança de pessoas com deficiência, e que definiu o conceito de equiparação de oportunidades, num livro intitulado “Declaração de Princípios” (1981) -, prevalecem as reivindicações que deslocam a responsabilidade das

---

<sup>8</sup> *Mainstreaming*, termo que foi traduzido no Brasil como integração, porém, significa em língua inglesa fluxo, corrente ou tendência principal (MENDES, 2006)

mudanças anteriormente centradas na prontidão e na adequação da pessoa deficiente à sociedade, para que estas mudanças sejam assumidas pela sociedade.

Este modelo social de deficiência está presente nos discursos de acessibilidade<sup>9</sup> e nas ações que visam a quebra de barreiras como mote das sociedades que se empenham em se tornarem acessíveis em termos de inclusão social (MANTOAN, 2006). Por causa disso, o termo inclusão passa a ser adotado com a intenção de avançar na idéia de integração.

Desde então, vários documentos internacionais tais como o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983), as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1996), ambos da Organização das Nações Unidas, e a Declaração de Salamanca (1994), da Unesco, destacam o compromisso em modificar a sociedade para atender às necessidades de todos.

No Brasil, começa a se firmar legalmente a inserção da pessoa com deficiência na escola regular, em consonância à tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias. A Constituição Brasileira de 1988 prescreveu como um dos princípios de ensino a “[...] igualdade de condições e permanência na escola” (Art. 206, inciso I). Com este dispositivo legal somado ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 – e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 – não se poderia recusar aos alunos brasileiros deficientes o acesso ao ensino regular.

Nos anos 80 se concretiza, no Brasil, a Integração e Normalização em consonância à tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias. O modelo de normalização parte da premissa de que pessoas com deficiências têm direito de usufruir as condições de vida as mais próximas dos padrões de normalidade na comunidade onde vivem e podem participar das mesmas atividades, mas com a devida assistência especializada.

O conceito de normalização aqui é o estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial, de 1994, no entanto, nesta pesquisa, o conceito de normalização que será discutido

---

<sup>5</sup> O Programa de Ação Mundial para Pessoas Portadoras de Deficiência aprovado em 3-12- 1982, pela Resolução 37/52, da Assembléia Geral das Nações Unidas, utiliza o significado de deficiência, incapacidade, impedimento que são definições da Organização Mundial de Saúde, como também os conceitos de prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidade. Destaca-se na definição de acessibilidade que a visão de impedimento não está na pessoa, mas sim na sua relação com o ambiente, portanto, é o meio que é deficiente, não possibilitando acesso a todas as pessoas, não lhes proporcionando a equiparação de oportunidades, o que é definido como processo mediante o qual o sistema geral da sociedade - como o meio físico e cultural, moradia e transporte, serviços sociais e de saúde, oportunidades de educação e de trabalho, vida cultural e social, incluindo instalações desportivas e de lazer – torna-se acessível a todos. (PRADO & DURAN, 2006). Os eixos de acessibilidade correspondem o romper das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais.

remete à compreensão do mecanismo de dominação, nas relações entre normais e anormais (GUIMARÃES & OSÓRIO, 2007)

(...) sendo estes últimos [os anormais] aqueles que não transgridem, que se sujeitam ao discurso de verdade veiculado pela relação saber/poder, sendo, portanto, a normalização um processo de sujeição das pessoas com ou sem deficiência a uma condição determinada a priori pelas organizações que estabelecem as regras/normas para a escola ou outros espaços sociais. (op. cit., p. 38)

Numa perspectiva de mudança do modelo de integração para o de inclusão, uma parte da comunidade acadêmica, algumas instituições sociais e organizações perceberam que integrar não era suficiente. A integração não satisfazia plenamente os direitos das pessoas com deficiência, pois, no modelo integrativo, a sociedade aceitava receber os “diferentes” desde que estivessem capacitados a conviver como os normais. Necessário era pensar em promover ações que pudessem propiciar a participação e não a sujeição do indivíduo.

Ainda na década de 1980, surge a proposta de “inclusão total”, “a proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos” (MENDES, 2006, p. 393). A inclusão total era definida pelos direitos de pessoas com deficiências mais severas, que se sentiam mais prejudicadas com o modelo de integração escolar anterior e por continuarem fora das classes regulares.

De meados da década de 1980 ao início da década de 1990, a influência do debate norte-americano sobre a inclusão escolar penetra no Brasil.

O paradoxo torna-se então lidar com uma ideologia que é importada, sendo que sua adoção, ao mesmo tempo em que representa um alinhamento ao modismo, é também uma questão de valor e, portanto, de um imperativo moral para as sociedades democráticas. Além disso, não se pode negar a conotação política do movimento pela inclusão escolar como estratégia potencial para ampliar o acesso à escola pública para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, e talvez de promover o avanço necessário na educação especial e da educação em geral no país. (MENDES, 2006, p. 401).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, contribuiu de maneira determinante para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo, com a referida Declaração de Salamanca, que propõe que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso garantido às escolas regulares, pois as escolas “constituem os meios

mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (GLAT & FERNANDEZ, 2005; GUIJARRO, 2005).

No entanto, há fileiras de excluídos do ensino público, mesmo com o aumento do acesso de alunos com deficiência ao ensino regular. A violação camuflada destes direitos ocorre, muitas vezes, por um falso discurso democrático (PLATT, 2004).

A problemática não é somente a questão da falta de vagas, nem o excesso de especializações<sup>10</sup> da Educação Especial sobre as deficiências. O processo de detecção do aluno especial matriculado no ensino regular, e os procedimentos de acompanhamento da escola estão carregados de tensões entre as possibilidades de uma educação em classe especial e o processo designado de educação inclusiva em classes de ensino regular (SOUZA, 2005; SILVA, 2005).

Mazzotta (2003) ressalta na análise crítica das políticas públicas de educação escolar que há:

Imprecisão no sentido e abrangência da EDUCAÇÃO ESPECIAL e da EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ora colocadas numa relação de oposição, ora de superação ou incorporação, tanto nos textos legais e normativos quanto nos discursos de multiplicadores dessas idéias; com a conseqüente desqualificação da educação especial e dos profissionais que nela atuam, como se fossem artífices de uma perversidade social e cultural. Tais circunstâncias contribuem para a evasão dos profissionais especializados, desestímulo à formação de novos professores especializados e desativação e extinção de cursos superiores de habilitação específica ou especialização. Além disso, o que é pior, estabelece-se uma polarização na educação escolar entre classe comum e escola especial, provocando exclusão de numerosos contingentes de alunos do sistema escolar (p.15)

A Educação Especial, que se configurou por muito tempo num sistema paralelo de ensino, tem sido levada a ressignificar o seu papel de atendimento restrito aos educandos com necessidades educacionais especiais, para atuar como suporte à escola regular. Segundo Glat & Fernandes (2005), um paradigma não se esgota com a introdução de outro.

Os professores de escolas e classes especiais adotariam o caráter complementar conferido à Educação Especial pela nossa Constituição, quando propõe o atendimento diferenciado, em seu Art. 208, que estabelece o dever do Estado com a educação, efetivado mediante a garantia de

---

<sup>10</sup> Especializações consistem em conhecimento aprofundado e prática sistemática no que concerne a necessidades educacionais especiais condizentes às características de cada aluno e às deficiências. A formação pedagógica do especialista subentende aprofundamentos específicos que permitam um atendimento especializado em auxílio ao professor de turma regular ou diretamente com alunos em classes especiais, salas de recursos.

“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

Na análise da LDBEN/96 e da Constituição Brasileira, vislumbra-se uma ressignificação da Educação Especial, pois a esta modalidade de ensino seria atribuída função complementar, mas não substituiria o que fosse ensinado em sala de aula a todos os alunos, com ou sem deficiência, nas escolas regulares, e que deveria estar disponível em todos os níveis de ensino (do básico ao superior).

Mazzota (2003) explica que a Resolução CNE nº 02, de 11 de setembro de 2001,

Reitera que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em classes comuns, indicando que as escolas comuns devem garantir: professores comuns *capacitados* e professores de educação especial *especializados*; flexibilizações e adaptações curriculares; serviços de apoio especializado realizado nas classes comuns (“mediante: colaboração de professor especializado em educação especial, atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e atuação de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação”); extraordinariamente, classes especiais em caráter transitório, além de condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva. (p.14)

Nesta perspectiva, os alunos com deficiência, principalmente os que estão em idade de frequentar o Ensino Fundamental, em alguns municípios, já são matriculados em turmas da faixa etária na escola regular e devem ter assegurado, em horário oposto ao da aula, o atendimento especializado complementar<sup>11</sup>.

No entanto, pela visão ampla de atendimento a todos no texto da LDBEN/96, por meio da expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, a inserção escolar parte do pressuposto de que deverão existir dois sistemas de educação: o regular e o especial. Este ponto foi reforçado pelo Decreto nº 3298, de 1999, que determina “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (Art 24, inciso I). E também pela Resolução n. 2, do Conselho

---

<sup>11</sup> A expressão atendimento educacional especializado é entendida equivocadamente como sinônimo de escolarização realizada pela escola/classe especial. A Resolução do CNE/CEB nº2/2001 institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, com base na LDB, orientando os sistemas tanto para a prática de inclusão quanto para o atendimento educacional especializado. O referido atendimento é organizado para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns; ele deve ser oferecido em horário oposto à escolarização justamente para que os alunos com deficiência possam frequentar as turmas de ensino regular; as salas de recursos são um exemplo que visa atender às necessidades educacionais especiais destes alunos (ALVES & GOTTI, 2006).

Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2001, que indica, extraordinariamente, classes especiais, em caráter transitório.

Mantoan (2005) aponta que há ainda o território corporativo dos profissionais ligados à Educação Especial. Segundo a autora, estes profissionais lutam por conservar identidades corporativas e o reconhecimento social que adquiriram; não admitem que sua formação se descaracterize, suas práticas sejam abaladas pela inclusão e temem perder seus espaços. Estas afirmativas geram críticas que alertam para uma possível desvalorização do trabalho da Educação Especial e ressalta-se que pode estar se limitando a defesa da chamada inclusão total de alunos em turmas regulares.

Entretanto, é importante ressaltar que incluir supõe não apenas inserir, mas, principalmente, não excluir.

Pesquisadores envolvidos na investigação sobre a educação inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, realizada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e que analisam o processo de implementação da política de inclusão nas escolas dessa Rede, apontam dois aspectos importantes: o primeiro é que se apresenta uma falsa dicotomia entre a Educação Especial e Educação Inclusiva, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Considera-se a Educação Especial como o suporte imprescindível para a implementação da inclusão escolar no ensino regular; seja a Educação Especial concebida como campo de conhecimento ou como área de atuação aplicada (GLAT & PLETSCHE, 2004; GLAT, FONTES & PLETSCHE, 2006). O segundo aspecto se refere à discussão sobre a Educação Inclusiva como referente não apenas ao aluno com deficiência, pois a amplitude do debate sobre a formação do professor ultrapassa os conteúdos em relação às deficiências. A recomendação é que essas discussões precisem ser estendidas a setores o mais diversos da Secretaria Municipal de Educação, expandindo o envolvimento e as responsabilidades sobre a prática educativa e a formação docente (PLETSCHE, 2005; GLAT, SANTOS, SOUSA & XAVIER, 2006).

Em meio aos confrontos de posições,

[...] Modelos típicos dos serviços de educação especial têm envolvido a identificação das diferenças individuais, rotulando-as e depois proporcionando serviços segregados para pessoas similarmente rotuladas. Entretanto, a alternativa não é inserir os alunos em grupos heterogêneos e ignorar suas diferenças individuais. Este é o medo expressado por muitos que se opõem à inclusão – que as necessidades individuais dos alunos percam-se no processo. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 408)

À contribuição da discussão apontada pelo documento do Ministério da Educação que reconhece que “inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC/SEESP, 1998), somam-se as pesquisas realizadas sobre a educação inclusiva, que indicam que deve-se garantir que a inclusão não se configure como negação das necessidades educacionais específicas de cada aluno, muito menos da demanda por recursos humanos, pedagógicos e materiais adequados para atendê-las. (GLAT, FONTES & PLETSH, 2006).

Segundo Glat & Oliveira (apud GLAT, FONTES & PLETSH, 2006), “a individualização do processo ensino-aprendizagem é a base em que se constitui um currículo inclusivo”, implicando no reconhecimento das características, das dificuldades e das possibilidades individuais para se determinar as adaptações ou alterações curriculares necessárias para que todos aprendam.

A tendência mundial é de que os centros de Educação Especial convertam-se em centros de recursos à comunidade e às escolas. (GUIJARRO, 2005). As escolas regulares se transformariam em unidades inclusivas, enquanto as escolas especiais se tornariam centros de apoio e capacitação para professores em geral. Há estudos que apontam que o gerenciamento da proposta de inclusão deveria ser assumido pelos professores do ensino regular, e a complementaridade se daria com o atendimento especializado da Educação Especial direcionado aos alunos, com ou sem deficiência, que o requererem. (ALMEIDA, 2003)

Consideramos relevante que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar (MEC/SEESP, 2007) - possa abranger uma visão mais ampla e contemporânea no que se refere à Educação Especial. No entanto, na discussão que se aborda a partir das pesquisas apresentadas, dois aspectos são preocupantes no documento:

- 1) a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais, para a realização do atendimento educacional especializado e produção de materiais acessíveis;

- 2) a não criação de novas escolas especiais, e transformação das escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado, para a produção de materiais acessíveis e para a formação docente.

O repensar sobre o envolvimento contínuo e a contribuição permanente de discussão e de atuação da Educação Especial e da educação regular, na tentativa de se mostrar o caráter falso de oposição entre estas áreas, parte dos pressupostos que necessitam de reavaliação dos aspectos citados do documento preliminar, de acordo com as seguintes premissas:

1) a educação inclusiva responsável é baseada no respeito à diversidade;

2) a criação de novas escolas ou a manutenção das escolas já existentes cabe a cada sistema de ensino, na medida da necessidade criteriosa de cada região e do direito ao oferecimento da qualidade de ensino, com a garantia de modalidades de ensino as mais diversificadas possíveis, em classes especiais ou em classes regulares, podendo a classe especial assumir um caráter de transitoriedade.

Sobretudo, apreende-se que Leis, Resoluções, Documentos não modificam por si só as atitudes nem os comportamentos dos profissionais da educação, estando estes arraigados em modelos históricos e em valores sociais. A superação de modelos depende, em parte, da amplitude dos debates envolvendo as diversas instâncias sociais e áreas do conhecimento que abarcam a educação.

Existe um consenso entre os pesquisadores de que a inclusão e a exclusão não se referem somente às pessoas com deficiência e sim a muitas crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula, quando não encontram oportunidades para participar de todas as atividades escolares, sentados no fundo da sala (isolados, segregados, escondidos, silenciados), ou quando não têm acesso à escolarização, nem mesmo à socialização, e permanecem fora da escola (por omissão de matrícula, por expulsões por motivos obscuros e escusos). (MAZZILLO, 2003; FERNANDES, 2004; SILVA, 2005; OSÓRIO, 2005).

A inclusão significa mudar valores e atitudes, crenças e tradições, segundo artigos e publicações das últimas décadas, que mostram um terreno com poucas respostas para os entraves e obstáculos ao movimento inclusivo.

## **1.5 - A RELAÇÃO PROFESSOR-INCLUSÃO**

Alves-Mazzotti (1983), em pesquisa realizada nos EUA, traz dados de uma revisão de 20 estudos acerca da frequência de interações acadêmicas dos professores com alunos de alto e de



baixo rendimento escolar, e de diferentes padrões de comportamento dos professores em relação a estes alunos.

Os resultados desse estudo de Alves-Mazzotti (1983) indicaram que alunos com deficiências, integrados em turmas regulares, não compartilhavam das mesmas atividades acadêmicas dos colegas sem deficiência. Estes alunos estavam tendo menos oportunidades de participar das atividades de ensino-aprendizagem. Os objetivos dos professores estavam centrados no processo de socialização, e os processos de interações acadêmicas com estes alunos eram evitados por serem lentos, o que, para os professores, dificultava a dinâmica da aula, ocasionando a indisciplina da turma. Portanto, a aceitação social desses alunos ficava afetada pela percepção do professor quanto à competência cognitiva e comportamental dos mesmos.

A problemática de modelo e ideal de aluno afeta tanto os professores do ensino regular quanto àqueles da Educação Especial. Glat e Pletsh (2004) mencionam que o grande desafio apresentado para as universidades é o de formar educadores que não sejam apenas transmissores de conhecimentos, mas, sobretudo, produtores de novas atitudes frente à diversidade humana.

Em relação à constatação da necessidade de mudança de postura e de atitudes do professor diante da inclusão, há alguns pontos presentes em diversas pesquisas (LIMA, 2003; FREITAS & CASTRO, 2004; ALVES & NAUSJORKS, 2005) que merecem destaque, a saber:

- 1) existe uma crise de identidade deflagrada no professor por não preencher o papel conservado no imaginário e nas relações sociais;
- 2) há necessidade de uma redefinição de papéis e
- 3) há necessidade de um período de adaptação ao processo inclusivo.

O partilhar de idéias sobre a inclusão de alunos com deficiência constituiu-se, no cotidiano das escolas, realidade prático-reflexiva comum aos grupos de professores. Estes grupos lidam e produzem idéias e conhecimentos, ou seja, representações sociais acerca da inclusão. A representação social compõe uma forma de conhecimento que corresponde ao saber prático e se refere, justamente, à experiência a partir da qual este conhecimento se produz e que serve para agir sobre o mundo como sinaliza Jodelet (1989 apud MADEIRA, 2005).

Diante do desafio da presença de alunos com deficiência nas turmas regulares, os estudos de representações sociais localizam a recorrência das palavras medo, despreparo e a sensação de desamparo mencionada pelos professores, o que amplia a compreensão das atitudes dos professores em relação à inclusão. Em relação ao despreparo, Nóbrega e Carvalho (2007), em

pesquisa sobre as representações sociais, relatam que a precariedade de estrutura da escola alia-se a um “faz de conta”, no qual os professores e o sistema educacional fingiriam que o processo inclusivo vem ocorrendo.

O despreparo do professor é apontado também em pesquisa realizada em âmbito nacional sobre o panorama da educação inclusiva (GLAT & FERREIRA, 2003). Nesse estudo afirma-se que não seria oportuno inserir o aluno com deficiência em turmas regulares, sem que houvesse um trabalho para informar ou mudar concepções preconceituosas a respeito do que seja educação inclusiva, já que os professores dessas turmas não se sentem preparados para receberem alunos com necessidades especiais. (PLETSCH, 2005; PLETSCH & GLAT, 2007)

No entanto há a necessidade de se avançar na contextualização da dinâmica psicossocial das relações entre diferentes grupos sociais, pois são os grupos e as instituições as quais pertencem as pessoas que correspondem aos julgamentos e aos valores socialmente considerados como normativos.

Nesse sentido,

A análise do caráter de normalização das práticas pedagógicas, como um dos níveis de regularização, desenvolvidas nas escolas comuns da Educação Básica e constituição do conceito de inclusão se dará, então, por meio dos discursos produzidos na sociedade e vinculados nas instituições. Esses discursos se materializam de forma controlada, selecionada, organizada e são redistribuídos por um certo número de práticas culturais criadoras de valores determinantes. (GUIMARÃES & OSÓRIO, 2007, p. 38)

Por exemplo, Cordeiro aponta, num estudo com 30 professores, em que 6 (20%) deles manifestaram a intenção de incluir alunos com deficiência em suas turmas, 24 (80%) aceitaram os alunos apenas porque houve uma determinação “superior”, sendo que, como não foram consultados, sujeitaram-se porque era “inevitável” (GUIMARÃES & OSÓRIO, 2007)

Conforme o referencial teórico de Foucault, o discurso oficial estabelece a normalização, as regras e as posturas consideradas legais e normais; a hipótese dos pesquisadores é de que o discurso oficial se configura em discurso local, mas a prática permanece inalterada; outra hipótese dos autores, e que se mostra próxima ao propósito investigativo desta dissertação, é referente à dúvida se a lei muda o princípio valorativo ou apenas reflete nova roupagem para as mesmas instituições sociais. (GUIMARÃES & OSÓRIO, 2007)

Dessa forma, os autores Guimarães e Osório (2007) explicitam que o discurso está presente, previamente, e é constituído pela história, pelas leis pelas normas, dentre outros

mecanismos de normalidade que regulam a prática pedagógica. Quanto às rupturas políticas de curto prazo, estas não modificam a postura do sujeito que está na ação educativa.

Estudos sobre as representações sociais referentes à inclusão, à educação inclusiva, caminham em sentidos diversos dos discursos oficiais, a saber, algumas considerações:

1) a deficiência persevera como mediadora entre professores e alunos e remete à perpetuação de antigas práticas (NÓBREGA & CARVALHO, 2007);

2) o sentimento ou função amorosa do educador mascara a negligência da função social da escola (ALBUQUERQUE & MACHADO, 2007);

3) o amor, o respeito, a dedicação e a aceitação que ocupam o imaginário do professor com relação ao deficiente, não se confirmam na observação das práticas; as representações sociais dos professores sobre o aluno deficiente incluído em turmas regulares acabam tornando-se entraves para o professor. (MAURICIO & MELO, 2007)

Diante da formação inicial não específica ou inadequada, o enfoque de mudança de postura do professor envolve a discussão sobre a formação continuada que indica a necessidade de compartilhamento de experiências entre professores, a participação do professor, visto como um agente de formação e de transformação, e as conseqüentes alterações de práticas e da atualização da escola como um todo (FREITAS & CASTRO, 2004; ALVES & NAUSJORKS, 2005). Essa discussão aponta, ainda, para a hipótese de que a incapacidade referida pelos professores pode ser uma suposta incapacidade, pois, na verdade, os professores possuiriam um saber inconsciente sobre como atuar frente a estes alunos (ALVES & NAUSJORKS, 2005).

Procurando ampliar ainda mais a compreensão das representações sociais acerca da inclusão, percebe-se uma maior preocupação nas pesquisas com a apreensão do sentido atribuído à presença do aluno com deficiência em turmas regulares e, em segundo plano, fica a tentativa de explicação do processo em que se dão as percepções e julgamentos sobre a inclusão pelos professores. Daí ainda haver um apriorismo de mudança na prática educativa inclusiva como resultante direto da proclamada mudança de postura e atitude, porém, continua a lacuna na investigação do processo, como se constitui a representação social dos professores sobre a inclusão. Não ficam explicitadas, de maneira clara, as maneiras em que se conjugam, ou não, os discursos em relação à inclusão, hoje, cada vez mais benevolentes, e as alterações das práticas às vezes segregadoras em relação ao aluno com deficiência.

Apreende-se nas pesquisas como a de Alves-Mazzotti (2006) sobre representações da identidade profissional docente de professores de turmas regulares do Ensino Fundamental, indícios da historicidade do perfil do professor ligados ao elemento dedicação e à longa duração deste elemento. A pesquisadora faz uma reflexão sobre a representação de professores sobre o trabalho docente, a partir dos resultados de sua pesquisa e que foram também constatados nos estudos de Oliveira, 1998 (apud Alves-Mazzotti, 2006): “a ênfase na vocação inata, hereditária e a tendência à doação e ao sofrimento”.

Neste sentido, uma posição de doação, proteção ou dedicação de professores do Ensino Fundamental pode dar pistas a esta proposta de pesquisa sobre valores e atitudes de benevolência, por parte destes profissionais, frente ao desafio de inclusão de alunos com deficiência. Com referências como proteção, dedicação, os professores podem estar cumprindo os mesmos propósitos institucionais de longa data, apenas com novas estratégias, mas na busca pelos mesmos papéis sociais de controle, de normalidade.

Os consensos do grupo de professores podem ser percebidos nas representações sociais sobre a inclusão e na vivência cotidiana das práticas avaliativas e das intervenções escolares impregnadas de subjetividades acerca dos alunos com deficiência.

## CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 – O NORMAL E O ANORMAL E A DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO PSICOSSOCIAL

O conceito de norma e o princípio de normalização norteiam o trabalho da educação inclusiva e, mesmo que se considere que este princípio - originado em Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969) - implica no direito da pessoa com deficiência de experienciar o padrão de vida comum ou normal e de partilhar as atividades de grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006), ao mesmo tempo que contribuiu para desinstitucionalização destas pessoas, delimita uma implantação gradual na modalidade de educação mais adequada.

Mendes (2006) localiza uma confusão em relação à compreensão do princípio de normalização que, para a autora, estaria relacionado ao não entendimento do princípio filosófico de valor e que foi entendido pelos grupos de professores como uma proposta para normalizar pessoas e daí partem algumas críticas acadêmicas. Wolfensberger (1972) faz a substituição pelo termo “valorização do papel social” diante de tal fato (apud MENDES, 2006). Wolfensberger indica a normalização dos meios e dos recursos e não dos sujeitos.

Entende-se que a aplicação prática do termo – uma vez que o princípio não se trata de teoria científica, como afirma Mendes (2006) - incorporou os diferentes níveis de integração que se mostram necessários ao aluno, ou seja, o princípio de normalização. Este termo e princípio vieram a se popularizar com a idéia de que os alunos teriam que ter condições de mostrarem-se tão normais quanto possível, e presumia-se um esforço da pessoa com deficiência para mostrar uma face de normalidade para que pudesse galgar os graus de integração.

Este aspecto de aparentar normalidade, de atender a normas, instaura posicionamentos e valores, instituindo práticas de acordo com julgamentos, com representações sociais; o que não se deixa ver, num primeiro plano, que modelos normativos, modelos de cultura estão em jogo e que o próprio uso do termo normalização e o seu sentido, que pareceu para alguns deturpado do sentido original, por questões de ordem prática, constituem representações sociais de diversos grupos.

O princípio de normalização, na definição de Nirje, mostra se empenhar em não realçar as condições de incapacidade da pessoa com deficiência, e enfatiza as oportunidades educacionais e

a participação social, mas não há questionamento à cultura que gera a excepcionalidade e que estaria por definir uma “sadia base de programação” (LOBO,1992),

“como se a doença, a deficiência e a marginalização fossem fenômenos puramente fortuitos, infensos a qualquer determinismo, externos a ela e que, no seu interior, fosse a detentora da saúde e de todo bem-estar social”. (LOBO, 1992, p. 118).

O estigma, deste modo, pode ser entendido como a realidade sofrida pela pessoa com deficiência, não só por consequência de “práticas leigas” da normalidade que circulam na sociedade, como da “confirmação científica” dos saberes e práticas especializadas (LOBO, 1992).

Os conceitos de norma e normalização podem ser vistos como oriundos da Biologia e transpostos, metaforicamente, para o campo social num dado processo histórico, dando indícios de impregnação tanto das práticas comuns, quanto das práticas médico-pedagógicas, e que se constituem conceitos políticos, uma valoração de perfeição a ser realizada, um valor tipo ideal de uma sociedade (LOBO, 1992).

Para aclarar os conceitos de normal e normalização que foram transpostos para o uso popular e prático, tendo se naturalizado a partir da instituição pedagógica e da instituição sanitária, e o uso polêmico do conceito de norma que é dependente da análise da relação “normal-anormal”, é possível iniciar um esforço conceitual a partir de Canguilhem (2007).

A começar pelos termos norma e normal, Canguilhem (2007) explicita norma como palavra latina que significa esquadro e *normalis* significa perpendicular; pode-se designar que é o enquadramento, o que não está à direita ou à esquerda, o que está no meio, ou seja, em conformidade. No sentido do senso comum, se refere à maioria dos casos de uma determinada espécie. A ambigüidade está em que, no primeiro, norma, refere-se ao que deve ser, como deve ser, ou seja, um juízo de valor ou avaliação e, no segundo, o normal, é aquilo que é mais freqüente ou a média, ou seja, medido ou factual.

O uso primeiro seria qualitativo, e incompatível com a segunda posição, quantitativa. Canguilhem (2007) nos auxilia a perceber que, entre o estado normal e o patológico, o grau de afastamento da posição normal, preconizada no aspecto quantitativo, não dá a dimensão qualitativa que se atribui a este grau.

Haveria uma falta de clareza ao mensurar de forma científica o grau de afastamento da normalidade, pois isso também dependeria de um julgamento de valor e, desta forma, é necessário que se tenha consciência do procedimento valorativo que se atribui ao quantificável, neste afastamento das experiências e relações de conjunto, grupo com o meio e que se qualifica, dá valor.

Para Canguilhem, anomalia<sup>12</sup>, do ponto de vista etimológico, deriva do grego *omalos*, que significa liso, uniforme, regular; *an* significa não, portanto, *anomalos* significa áspero, rugoso, desigual. Anormal deriva do grego *nomos*, do latim *norma*, que significam lei, regra. A análise etimológica dá indícios de que o primeiro termo, anomalia, é descritivo e o segundo, anormal é valorativo, mas a articulação torna o descritivo em valorativo e vice-versa. (BONETTI, 2004)

Desse modo, o termo anormal, como a-normal, é a negação lógica do conceito de normal. Anormal é considerado o indivíduo que se afasta da maioria dos seres aos quais foi comparado. Historicamente, os conceitos de anormalidade, patologia, doença, foram concebidos como único estado, em oposição à normalidade, que correspondia à saúde.

Para Canguilhem (2007), a anomalia é variação, diferenciação, não necessariamente patologia. A decisão entre ser ou não ser patologia está na relação entre organismo e meio; não sendo atributo só do organismo nem do meio, mas o resultado de interações. Deste modo, considerar apenas médias, uma dimensão orgânica, é desconsiderar a dimensão cultural.

A anomalia exprime outra norma de vida. Nesta perspectiva, uma variação que poderia ser menos normativa em um determinado meio, pode tornar-se mais normativa devido à variação no mesmo meio ou até mesmo numa mudança de meio. Por exemplo, um aluno pode ser considerado mais ou menos normal, ou uma escola pode se tornar mais ou menos inclusiva a um mesmo aluno, por simples variações de meio, *locus*, sem apresentar nenhuma mudança significativa, orgânica, do sujeito — sem ter sido apresentada, em espaço curto de tempo, nada de diferente, ao que se poderia atribuir, grosso modo, a respostas orgânicas do sujeito, o que leva a crer que houve a variação do julgamento desta interação ou de mudança da qualidade destas.

---

<sup>12</sup> Etimologicamente houve engano do termo anomalia derivando-o não de *omalos*, mas de *nomos* que significa lei, segundo a composição *a-nomos*. Este erro etimológico se encontra precisamente do Dicionário de Medicina de Littré e Robin. Observa-se que o *nomos* grego é uma forma próxima de norma em latim, compreende-se bem a possibilidade da aproximação entre anomalia e anormal, e é a colusão dos termos que faz de anormal usualmente uma noção descritiva enquanto anomalia passa a conotar um julgamento, um conceito normativo. (BONETTI, 2004, p. 49)

O que é patológico ou anormal num indivíduo, para um determinado grupo, pode ser entendido como uma norma diferente, uma maneira de viver diversa, “o patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida” (CANGUILHEM, 2007).

Pode-se considerar o estado patológico como normal, pois seria a expressão de uma relação com a normatividade da vida. No entanto, não se podem comparar normas biológicas com normas sociais. “Não existe absolutamente vida sem normas de vida, e o estado mórbido é sempre uma certa maneira de viver” (CANGUILHEM, 2007, p. 175). Está em jogo, socialmente, o aspecto subjetivo e valorativo e não um fato biológico.

Lobo (2002) auxilia nesta reflexão explicitando-a da seguinte maneira:

Esquece-se que no mundo natural nada existe de exterior que o comande ou o ordene e, se nele observamos leis necessárias e, portanto, imanentes, elas não produzem nunca a transformação — a rigor no mundo natural não existe o anormal, como negação lógica do normal, aquilo que se desvia do dever ser férreo da lei. (LOBO, 1992, p. 115)

Na transposição de normas de regulação natural da vida orgânica para a social, leva-se a natureza para o domínio da moral e acaba-se por imprimir a esta a função de comando e obediência, instituindo a transgressão. As normas sociais são aquelas possíveis em um dado modelo de pensar a vida, num sentido, que pode ser atribuído a um grupo, a uma sociedade, mas não há garantias de que estas sejam fruto de uma perfeição como se pressupõe, ingenuamente, sobre o natural, o orgânico, a natureza; o que se pode dizer é que não há um escalonamento de valor, de juízo no mundo natural, porque estes julgamentos são normas humanas.

Canguilhem (2007) ressalta que a norma técnica deixa ver e remete à idéia de uma sociedade e de sua hierarquia de valores, assim “como uma decisão de normalização supõe a representação de um conjunto possível das decisões correlativas, complementares ou compensatórias”. (p. 209)

Nesse sentido, as normas humanas são estabelecidas por grupos e indivíduos de acordo com as possibilidades de agir de um organismo em situação social, e não como funções de um organismo como mecanismo estritamente biológico vinculado ao meio físico. Formas e funções do corpo humano não se limitam às condições naturais impostas à vida pelo meio, mas à expressão e às possibilidades nos modos de viver, socialmente adotados no meio (CANGUILHEM, 2007). Sobre as normais sociais o autor sugere que:



Se as normas sociais pudessem ser percebidas tão claramente quanto as normas orgânicas, seria loucura dos homens não se conformarem com elas, como os homens não são loucos e como não existem sábios, segue-se que as normas sociais têm de ser inventadas, e não observadas. (CANGUILHEM, 2007, p. 221)

Para Canguilhem (2007), a normalização dos meios técnicos da educação, da saúde, dentre outros, é a manifestação do pensamento e de exigências coletivas em determinada sociedade histórica e cujo conjunto define os modos de relacionar a sua estrutura com o que considera como sendo seu bem particular, mesmo quando não há uma tomada de consciência das exigências a que o coletivo obedece.

Há uma tendência de definição do normal, a partir da possibilidade do ser adaptado se adequar ao meio; por exemplo, o aluno com deficiência, que precisa se adaptar à turma regular submete-se a uma condição abusiva, quando grupos em sociedade identificam o adaptado com o meio - no caso do aluno com deficiência, ele é visto mais facilmente como adequado à classe especial -; isto ocorre de forma determinista, pois a sociedade possui normas coletivas para apreciação da qualidade dessa relação e de um sistema de pressões sociais.

“Definir a anormalidade a partir da inadaptação social é aceitar mais ou menos a idéia de que o indivíduo deve aderir à maneira de ser de determinada sociedade e, portanto, adaptar-se a ela como a uma realidade que seria, ao mesmo tempo, um bem”. (CANGUILHEM, 2007, p. 244). Mesmo quando transportado para o terreno da Educação, ou da Psicologia, o conceito de adaptação conserva a forma conceitual do campo da Biologia, de onde se originou, ou seja, “a significação de uma relação de exterioridade, de desafio entre uma forma orgânica e um meio ambiente que lhe é adverso” (CANGUILHEM, 2007, p. 244); este sentido também se manifesta no conceito popular.

O estabelecimento, a negociação de normas é uma atividade humana e social; por exemplo, há mudanças de normas em função da faixa etária dos indivíduos:

É normal, isto é, conforme a lei biológica do envelhecimento, que a redução progressiva das margens de segurança acarrete a diminuição dos níveis de resistência às agressões do meio. As normas de um velho seriam consideradas como deficiências do mesmo homem, quando adulto. Esse reconhecimento da relatividade individual e cronológica das normas não representa um ceticismo diante da multiplicidade, e sim tolerância diante da variedade. (CANGUILHEM, 2007, p. 246)

Nesta perspectiva, o que se atribui à característica de deficiência não seria analisado pelo viés da falta, da negação, pelo que sobra da normalidade (LOBO, 1992), nem ao menos

(...) seria pensada como anomalia, uma pura diferença no mundo dos acontecimentos sempre singulares (...). Como qualquer outra característica individual, encontra sua positividade nos sentidos de vida e plenitude, na multiplicidade das formas de existência. Neste sentido, a pessoa deficiente é tão plena como todas as outras e o que lhe resta, não é atingir o que lhe falta ser, adquirir um desempenho “compatível com as normas da sociedade”, mas expandir o que é, afirmar-se em sua singularidade. (LOBO, 1992, p. 124)

A noção de deficiência, de doença, de anormalidade pressupõe a construção social sobre a eficiência, a normalidade numa dada sociedade, num dado momento histórico-espacial e econômico. As implicações psicossociais da diferença, de uma anormalidade, estão vinculadas e demarcadas pela própria sociedade, mesmo que o indivíduo tenha uma anomalia orgânica.

Segundo Lobo (1992), “a malha fina das classificações utilizadas a partir dos diagnósticos é tanto um produto social, como produz conseqüências no âmbito das práticas sociais mais ou menos dissimuladamente violentas” e este quadro corresponde à discriminação, ao controle e, em casos extremos, até à exclusão, “conforme o grau de perturbação das normas sociais que tais comportamentos desviantes possam apresentar.” (LOBO, 1992, p. 122).

Nesse sentido, a função dos laudos pode ser entendida como a de responder à necessidade social de classificação dos desviantes, daqueles que desviam da norma, mais do que auxiliar na tarefa de recuperação, ao qual o diagnóstico e os especialistas se propõem a avaliar; isso implica também nas representações que se tem do diagnóstico, do que um sistema diagnóstico e um laudo transmitem, e da necessidade já explicitada de se atender à norma.

No que diz respeito à observação da individualidade, singularidade do que é vivido por cada sujeito, onde não há como estabelecer uma normatividade única, mas algo que seja inerente o mais possível à normatividade de cada organismo humano e, principalmente, que se deva à observância da historicidade e da cultura de grupos e práticas em interações, que suscitam o meio, constitui-se a oportunidade de uma análise das representações sociais sobre a inserção da pessoa com deficiência.

O respeito à singularidade e à cultura de grupos e das relações com o meio tem conseqüência numa certa imprecisão quanto aos limites entre o normal e o patológico. A análise dos grupos que, ao produzir representações acerca deste outro, o anormal, o deficiente, mostra o

poder de definir a existência, ou a resistência da existência de outras formas de viver, de outras manifestações e variedades de sujeitos que experimentam uma vivência onde há diferenças sociais e biológicas, aponta para um estudo que carece de uma análise que desnaturalize este processo psicossocial.

## **2.2 – OS MEIOS COERCITIVOS DE AJUSTE À NORMA – AS SOCIEDADES DISCIPLINARES**

A tecnologia de poder e de controle disciplinar que começa a se constituir a partir dos séculos XVII e XVIII consiste em um sistema de controle social por meio da conjugação de várias técnicas de classificação, seleção, vigilância e controle (FOUCAULT, 1997).

No século XIX, observava-se o poder disciplinar presente nos asilos psiquiátricos, nas penitenciárias, na educação vigiada e seus reflexos ainda atingem a sociedade atual. Estas instituições exercem o controle individual para definir os sujeitos numa divisão binária para marcação (louco – não louco; perigoso – inofensivo; normal – anormal) e para determinação diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo; como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante etc.) (FOUCAULT, 1997). Estas instituições são compostas por mecanismos de enquadre à norma que podem culminar em exclusão, mas que, inevitavelmente, atinge a maioria das pessoas com a referida marcação binária como medida de controle e correção.

Conforme abordado por Canguilhem (2007),

É possível que o normal seja uma categoria do pensamento popular porque o povo sente — de maneira profunda, apesar de confusa — que sua situação social não é justa (...), o próprio termo “normal” grassou para a língua popular e nela se naturalizou a partir de vocabulários específicos de duas instituições: a instituição pedagógica e a instituição sanitária (...). Normal é o termo pelo qual o século XIX vai designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica (...). Tanto a reforma hospitalar como a pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, (...), de normalização. (CANGUILHEM, 2007, p. 199).

Com auxílio de Foucault é possível continuar o esforço teórico de desnaturalizar o quadro de classificação e controle daqueles considerados desviantes da norma, o que, a partir de uma

análise dos meios coercitivos e de ajustes, pode revelar conflitos, (re)arranjos de forças, contribuindo para um estudo de representações sociais.

Foucault (1997) indica a questão de que o poder produz aquilo que se põe a combater: os loucos, os desviantes da norma, os criminosos, ocasionando um resultado perverso.

A análise do panóptico é decisiva para evidenciar um sistema que organiza princípios de disciplina e vigilância; o olhar do outro que imprime a vigilância e consolida um sistema de normas faz surgir e mantém os corpos dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1997, p. 118).

O princípio do panóptico (*panopticon*, definido inicialmente por Jeremy Bentham) é um exemplo de modelo ortopédico; de ortopedia social. As sociedades disciplinares se vinculam a esta forma de poder que procura ampliar, fazer crescer tanto a docilidade de corpos, quanto a utilidade dos mesmos, de forma economicamente menos custosa, de modo que aumente o rendimento dos aparelhos onde se exerce o poder, a saber: a escola, o exército, a fábrica.

A descrição do panóptico corresponde à seguinte estrutura:

O princípio é, na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre: esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior de um anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra: a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 1997, 165-166)

Divididas por paredes e com a parte frontal exposta para observação do Diretor por uma torre central, no alto, permitiria que o Diretor pudesse ver sem ser visto e permitiria um acompanhamento minucioso da conduta do detento, aluno, militar, doente ou louco, também pelo Diretor; que materializa, o Diretor, na incerteza sobre a presença dele.

Essa incerteza resultaria em eficiência e economia no controle dos observados, pois tendo sido invadida a sua privacidade de modo alternado, incerto, ele mesmo, o observado, se vigiaria. Esse sistema permitiria também um controle externo do funcionamento do Panóptico; uma simples observação a partir da torre permitiria a avaliação da qualidade da administração do

Diretor, sendo ele também vigiado. Esta vigilância se espalhou de modo similar por toda a sociedade em uma rede ramificada para além da estrutura física das instituições.

O poder disciplinar se manifesta a partir da visibilidade do disciplinado. Este poder é exercido no sentido contrário do poder tradicionalmente conceituado, no qual aqueles sobre o qual ele é exercido podem ficar esquecidos. No caso do poder disciplinar, os observados têm visibilidade obrigatória.

Cabe destacar que, nesta pesquisa, na questão da pessoa considerada desviante, a recorrência na análise que será realizada sobre os dados é que dá os indícios de que “a visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 1997). Especificamente, a localização da pessoa com deficiência em sala de aula, a interação desta com os outros alunos, ou a não interação entre os alunos e a visibilidade do deficiente, será considerada pelo fato desta questão chamar a nossa atenção.

A questão da visibilidade no modelo panóptico, onde cada um é visto de frente e os muros laterais impedem que haja contato entre os companheiros, mostra barreiras simbólicas e às vezes, materiais, que ainda podem ser observadas em variadas instituições sociais:

[Cada um] é visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação; (...) essas celas bem separadas, implicam uma invisibilidade lateral. E esta é a garantia da ordem. Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluíus, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes. (FOUCAULT, 1997, 166)

“Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. (FOUCAULT, 1997, p. 118)

Os mecanismos da disciplina são exercidos a partir de uma cadeia hierárquica, vindos do poder central e se multiplicam em uma rede de poderes interligados e capilares. O poder é exercido sobre corpos; o ser humano é selecionado e classificado individualmente, não por suas singularidades, mas com o objetivo de controlá-lo. A intenção é de analisar em minúcias, em micro seções individuais; o poder é exercido sobre corpos individualizados, para melhor conhecer e controlar cada célula social. (FOUCAULT, 1997)

Nesta perspectiva, a escola compreende um dos espaços onde se percebe a busca da utilização de técnicas e mecanismos disciplinares, numa versão micro, que se destinam ao estabelecimento de um espaço disciplinar que atua da seguinte maneira:

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repetir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2007, p. 123)

Ainda segundo Foucault (1997), data do século XVIII a ordenação nas classes escolares por fileiras; uma das modificações técnicas do ensino elementar: a organização de um espaço serial. Nas sociedades disciplinares, os indivíduos são distribuídos no espaço por meio das técnicas de enclausuramento; há o controle temporal e normatização de corpos e forças produtivas para obter maior eficiência.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos (...) marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (Op. cit. 126-127).

Os “quadros vivos” são considerados, ao mesmo tempo, uma técnica de poder e um processo de saber sobre aqueles a quem subjugo e que está sob imposição de ordem. A distribuição capilar de poder é fundamental ao controle e à manutenção da ordem. O poder irá fundamentar-se em imposições, proibições e obrigações em relação aos corpos, recorrentes à noção de docilidade. (FOUCAULT, 1997).

A vigilância hierarquizada aparece como algo que deve ser contínuo, ininterrupto e funcional; precisa ser vista pelos indivíduos como algo perpétuo, permanente, sem limites e que penetre em todos os lugares e espaços (FOUCAULT, 1997). O poder que está em todos os lugares perpassa os sujeitos e as instituições, mas este poder só é exercido por meio da ação dos

sujeitos, não da instituição em si e por si e, sim, nas relações entre amigos; o poder é ação, sujeitos e grupos que compõem as instituições.

A sanção normalizadora aparece entre o cálculo permanente, a quantificação de notas e graus de penalidade hierarquizante (daqueles que se afastam ou não da norma; entre os “bons” e os “maus”), o que Foucault denomina de uma microeconomia da penalidade perpétua<sup>13</sup>. Por meio desta microeconomia se avalia e se produz uma diferenciação dos indivíduos, de suas virtudes, de seu nível ou valor. A divisão subsequente indica classificar os indivíduos quanto aos desvios e hierarquizar as qualidades, competências e aptidões, assim como também castigá-los e recompensá-los.

Segundo Foucault (1997), a punição, a penalidade disciplinar, advém da inadequação do sujeito à regra, ao afastamento desta, denominada desvio. “O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo (...) os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício” (p. 150).

No princípio do panóptico, os indivíduos devem se inserir num lugar fixo, os movimentos e acontecimentos podem ser controlados. O poder exercido por vigilância hierárquica e sanção normalizadora se combinam no procedimento chamado exame. Foucault explica (1997) que:

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica genética e combinatória (...) (FOUCAULT, 1997, p. 160)

No entanto, com as análises levantadas em relação aos sistemas disciplinares e ao processo de normalização, ficam lacunas para a compreensão das mudanças nos discursos que movem as transformações em sociedade, pelo menos as aparentes, e a resistência de posições e atitudes por detrás de discursos, ora camuflados e mais difíceis de perceber, e mecanismos muito mais sutis de controle e disciplina.

---

<sup>13</sup> Funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) que é utilizada, a título de punição, numa série de processos sutis que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1997, p. 149).

O viés a se recorrer para elucidar tais questões, numa abordagem sistêmica e tendo como fio condutor a teoria de representações sociais, implica na seguinte escolha:

A hipótese, aqui, é de que essa abordagem pede um tratamento da relação social que atinja de forma unitária os níveis interpessoal e intergrupar. Isso porque mesmo, “ego”, e o outro, “alter”, só podem opor-se no quadro de um “nós”. O outro, como “não-eu”, “não-nós”, deve ser afastado ou tornar-se estranho pelas características opostas àquelas que exprimem o que é próprio da identidade. O trabalho de elaboração da diferença é orientado para o interior do grupo em termos de proteção; para o exterior, em termos de tipificação desvalorizante e estereotipada do diferente. Nessa construção se movem interesses que servem à comunidade, no interior da qual se define a identidade (...) (JODELET, 2002, p. 50-51).

A resposta do público e o estado do campo não mudaram diante da pesquisa e da análise das instituições psiquiátricas<sup>14</sup> (JODELET, 2005), a exemplo das instituições pormenorizadas em estudos sobre “a doença mental” e sobre a situação de cárcere institucional, o que levou à reinserção social de pacientes “desinstitucionalizados”. Não se defenderá a opinião de um não progresso de discussões e de atitudes frente às denúncias dos processos de rotulagens e de atitudes repressoras. No entanto, as respostas sociais e a reativação ou manutenção de posturas de rejeição e preconceito, às vezes de forma camuflada, “põem-se em cena e em ato o medo de uma alteridade e a defesa de uma integridade. Daí a importância de explorar um espaço ainda pouco banalizado da relação com a loucura: as suas dimensões ideais e simbólicas.” (JODELET, 2005, p. 38-39)

Para iniciar tais análises que se seguirão no próximo tópico desta dissertação, vale apontar que a preocupação será em nortear sobre a abrangência de que:

É necessário para compreendê-lo [alteridade] examinar seu tratamento social, ver a que operações de classificação e ordenação ela corresponde na vida social, e como a oposição entre o mesmo e o outro se especifica segundo formas diferentes (semelhante / dissemelhante, autóctone / estrangeiro, próximo / longínquo, normal / desviante, etc.), supondo relações de implicação entre pessoas e grupos que, inscritos numa sociedade plural, se relacionam reciprocamente através dessas implicações (...) (JODELET, 2002, p. 49)

---

<sup>14</sup> Jodelet se refere aos estudos e pesquisas de Goffman e Foucault em relação à instituição psiquiátrica: O livro *Manicômios, prisões e conventos* de 1961 de Goffman que analisa o mundo das instituições totais, sejam elas de caráter clínico, prisional ou conventual e o livro *História da loucura na idade clássica* de 1978 de Foucault que segue na discussão e no questionamento da relação entre loucura e internamento e dos valores e do sentido produzidos socialmente. Estes estudos foram importantes para o processo de desinstitucionalização psiquiátrica.



Mudanças superficiais apontam que não se chegou a alcançar a análise da problemática da relação interpessoal e intergrupal, e da representação da alteridade, indicando que o campo das representações sociais pode oferecer ferramentas de estudo e análise que corroboram o entendimento sobre as práticas simbólicas e a conseqüente dinâmica psicossocial. Essa aproximação teórica que fará nos tópicos de estudo subseqüentes.

### **2.3 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ALTERIDADE: O ESTIGMA**

Em representações sociais, entende-se que, nos julgamentos e posições manifestados na vivência diária, acredita-se que algo é verdade ou mentira, em relação às expectativas de cada um, e dos grupos aos quais se pertence, frente ao mundo. Esta dinâmica de um saber prático pressupõe idéias, noções, significações ligadas a percepções e sentimentos. “As suposições assumidas por indivíduos e grupos são representações sociais e são julgadas como verdadeiras ou falsas em relação a uma norma que se admite e se considera como lícita” (MOSCOVICI apud ARRUDA, 2002, p. 8)

Goffman (1988), ao explicitar a relação do estigma com a questão dos desvios e normas, utiliza um conjunto de conceitos relacionados à “informação social”, a informação que o indivíduo transmite diretamente sobre si. Entende-se por estigma<sup>15</sup>, a situação do indivíduo que não está habilitado para a aceitação social plena (GOFFMAN, 1988, p. 7).

A primeira noção, que é de suma importância e que corrobora as reflexões em representações sociais e para a construção (e análise da construção) do sujeito, objeto desta pesquisa — *Representações sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência em classe comum do ensino regular* — é a maneira como se estabelece a categorização de pessoas em sociedade.

Goffman (1988) explica que:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em

---

<sup>15</sup> O termo estigma criado pelos gregos referia-se aos sinais corporais que evidenciassem algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentasse. Na Era Cristã, dois níveis de metáfora acrescentam-se ao termo: o primeiro referia-se a sinais corporais de graça divina e o segundo, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente o termo é utilizado no sentido próximo ao literal original, porém com ênfase na própria desgraça e menos à sua evidência corporal (GOFFMAN, 1988, p. 11).

ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social. (p. 11-12).

Entende-se que a busca por um tipo particular de aluno, o aluno ideal, dentro da categoria de pessoas que se espera encontrar numa turma regular, ainda se mostra fortemente marcada pela idéia da homogeneidade.

Há pouco mais de duas décadas, o professor do ensino regular depara-se com “o estranho” aluno com deficiência, numa instituição - a escola pública - que não se mostra muito familiarizada com a grande massa de alunos das classes populares, outro contingente que ainda causa estranhamentos.

A questão levantada em relação ao estranho que é apresentado ao ambiente social escolar e à situação de prever atributos, nos remete à: 1) noção de familiarização, de tornar o estranho familiar; e 2) construção do objeto em representações, da representação do outro, a alteridade.

Segundo Jovchelovitch (2002), as representações não podem igualar-se ao objeto a que se referem, porque ao ato significante de um sujeito (ou grupo social) existem outros sujeitos (ou outros grupos sociais), que também querem significar; portanto, as representações sociais estão atreladas a um lugar, a partir do qual os sujeitos representam, sendo determinadas por identidades, interesses, lugares sociais e, principalmente, estão constantemente em relação com outras representações construídas por outros sujeitos e outros lugares sociais.

Por normas, nesta perspectiva de análise, entende-se que as pré-concepções transformar-se-ão em expectativas normativas apresentadas por exigências rigorosas. Pode-se ignorar tais exigências de seu significado, até que surge o questionamento: “Essas exigências são preenchidas?”. Goffman (1988) ilustra, com propriedade, que é a partir desta questão que se compreende fazer afirmativas em relação ao indivíduo que é estranho, àquilo que se julga que o outro deveria ser (p.12).

Esta situação de encaixe do sujeito ou de um processo de adequação do sujeito, uma suposta integração ao grupo, e a expectativa quanto aos atributos deste sujeito ou das respostas durante este processo, podem se explicar pela tentativa de tornar o objeto familiar. O objeto em questão insere o próprio processo inclusivo da pessoa com deficiência; o que pressupõe o estranhamento do estigmatizado, da relação com a pessoa portadora de estigma.

O princípio de transformação do não-familiar em familiar, pelo qual se explica a formação das representações sociais, perpassa a grande teoria. O mecanismo de “ancorar idéias estranhas” e colocá-las num contexto familiar (MOSCOVICI, 2003), pode fazer predominar pensamentos antigos, posições preestabelecidas que se utilizem de mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. Estes mecanismos de julgamento revelam algo da teoria que se tem sobre o objeto classificado (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

O que importa em relação às representações sobre a inclusão, neste estudo, é que o incluir pressupõe inserir algo ou alguém numa dada situação, num grupo, o que implica também uma relação com os sujeitos que produzem estas representações sociais: os professores; e estes últimos pertencem também a grupos e estão vinculados a instituições. Este outro, o aluno com deficiência, é um estranho que ‘fará parte de’, será introduzido em um novo espaço, num outro ambiente: o da turma regular, que não é o espaço da classe especial onde estão os seus iguais, ou presume-se que seja o lugar, a priori, deste sujeito.

Neste sentido, o caráter que se imputa ao indivíduo seria realizado por um retrospecto em potencial, “uma caracterização “efetiva”, uma *identidade social virtual*. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua *identidade social real*” (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Este estranho pode evidenciar atributos ligados a um estigma, que pode estar localizado no corpo, nas deformidades físicas, ou nas culpas, nas deformidades morais, que são percebidas como a vontade fraca, a desonestidade, os devaneios, dentre outras que são inferidas a partir do suposto quadro comportamental de doentes mentais, alcoólatras, desempregados, homossexuais... E, por último, há estigmas tribais, de raça, nação e religião que podem atingir, por igual, os membros de uma família inteira. (GOFFMAN, 1988)

O estranho, o ainda não-incluído, pode ser considerado uma espécie menos desejável e, de forma mais extrema, ser julgado como mau, perigoso ou fraco; reduz-se o sujeito a uma pessoa estragada, diminuída e define-se, além deste rol de atribuições, como uma pessoa com defeito, com um corpo não eficiente, com uma fraqueza, uma desvantagem. Estas características são consideradas um estigma, especialmente quando o efeito é o descrédito.

Porém, nesta análise, ao mesmo tempo em que o termo estigma é considerado em referência a um atributo depreciativo, Goffman (1988) ressalta que será necessária uma linguagem de relações, não restrita a atributos. “Um atributo que estigmatiza alguém pode

confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso.” (p. 13).

Um estigma será considerado como um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, no entanto, evidencia-se que em quase toda sociedade há atributos que levam ao descrédito e estes atributos e estereótipos têm uma historicidade que, de certa forma, os justificam, os tornam compreensíveis e familiares.

Para auxiliar a apreensão das relações que estão implicadas na construção de alteridade, Jodelet (2002, 2005) entende que se percebe a alteridade como produto e processo psicossocial. No trabalho investigativo sobre a loucura, que considera uma das “figuras” maiores da alteridade, é dado relevo à “alteridade de dentro”, “referida àqueles que, marcados com o selo da diferença, seja ela física (...) ou ligada a uma pertença de grupo (...), se distinguem no seio de um conjunto social ou cultural e podem aí ser considerados como fonte de mal-estar ou de ameaça.” (JODELET, 2002, p. 48)

Jodelet (2002) mostra que a construção simbólica e material pela qual se realiza o deslocamento da diferença para a exterioridade, implica na existência de patamares entre o mesmo e o outro. Isso se dá com gradações da alteridade, num escalonamento que pode ocorrer desde o “próximo”, a alteridade “de dentro”, dentre outros estágios da alteridade, em que se espera superar uma definição puramente negativa de que o outro não é o mesmo. Ocorre também num extremo de ruptura, um estado de diferença onde acontece a ruptura entre as duas entidades: o mesmo e o outro; este outro, o qual se deseja afastar, ou seja, a alteridade radical, se traduz em essência negativa. A diferença culmina em carga negativa e em exclusão.

No entanto, a alteridade como duplo processo de construção e de exclusão social não deve ser tratada de alteridade “em geral” e associada à noção de exclusão. Este duplo processo deve envolver os níveis interpessoal e intergrupar, “dado que a passagem do próximo ao alter supõe o social, através da pertença a um grupo que sustenta os processos simbólicos e materiais de produção da alteridade” (JODELET, 2002, p. 60)

Ainda segundo Jodelet, (2002) pode-se dizer que:

(...), em relação a exclusões socialmente produzidas, (...) os processos cognitivos e psicológicos implicados nas relações sociais, características de um estado de sociedade, conjuntural ou estrutural, afetam o vínculo social e fazem passar de um estado de exclusão a um estatuto de diferença e de alteridade. (JODELET, 2002, p. 50).

A dupla passagem, do “próximo”, que supõe uma comunidade e/ou proximidade social, para o “outro”, o alter, que supõe uma diferença e/ou uma distância social, mostra uma complexidade de problematização entre o que é eu e o que não é, de se apreender como se passa do próximo ao outro, e da diferença à alteridade.

No que diz respeito à passagem da diferença à alteridade, sabendo que a diferenciação é um processo de base no funcionamento mental, é possível perguntar-se quando e como a diferença — entendida como oposição distintiva em que os contrários se unem — se transforma em ruptura entre duas entidades distintas. Para responder à primeira pergunta, convém observar que a passagem do próximo ao alter implica o social, através da pertença ao grupo que é o palco dos processos simbólicos e práticos da transformação em alteridade, (...) Para entender a elaboração da diferença em alteridade convém voltar-se para as relações sociais engendradas pela organização e funcionamento social, mostrando que a produção da alteridade associa, num mesmo movimento, uma construção e uma exclusão. É levando em conta os processos, simbólicos e práticos, de marginalização que se pode estudar a alteridade como forma específica de relação social. (JODELET, 2002, p. 52).

Na comunidade estudada por Jodelet (2002; 2005), o corpo de representações sociais acerca da loucura é um meio de afirmação de pertença de grupo, para que este grupo, em específico, o grupo de civis do povoado de *Ainay-le-Château*, defenda a sua identidade coletiva, o que leva a anular a possibilidade do outro, dos “não-civis”, os “doentes mentais”. Estas pessoas estigmatizadas são introduzidas, inseridas, em instalações familiares; são os pensionistas de *Ainay-le-Château*, a que se pretende a desinstitucionalização psiquiátrica, com a reinserção em comunidade.

Jodelet (2002; 2005) apreende nas representações sociais da loucura, as práticas dos moradores de *Ainay-le-Château*, grupo dos civis, dentre as quais, a separação de objetos de uso cotidiano dos doentes mentais, que faz parte de um conjunto de impedimentos de supostos contágios e transmissão da loucura. A união das mulheres civis com os doentes seria o maior perigo para a identidade do grupo. Jodelet (2002) aponta o que seria uma elaboração simbólica sobre a contaminação da loucura pelos líquidos corporais trocados nas relações sexuais.

Os chamados “doentes mentais” são classificados numa categoria que Jodelet (2002) mostra não compor algo assimilável ao resto do grupo de moradores de *Ainay-le-Château*. O grupo dos civis que oferece as suas casas aos doentes, procura se situar em posição hierárquica superior aos pensionistas e luta para manter esta posição. Jodelet (2002) analisa que o sistema institucional ao encorajar nos “doentes” o desejo de participação social completa e igualitária, provoca mecanismos de defesa no grupo de

moradores, porque estes se vêem ameaçados pela não distinção entre eles e os “loucos”. Deste modo, surgem as medidas simbólicas e práticas que asseguram a colocação em posição de alteridade.

Barreiras materiais e simbólicas são construídas para conter a ameaça. “Colocar em perspectiva as relações com o outro, a pertença social e sua tradução nas manifestações concretas da vida e da produção social abre caminho para a aproximação à alteridade radical.” (JODELET, 2002, p. 58).

É nesse sentido que se procuram aclarar tais barreiras que impedem e afastam os indivíduos estigmatizados de uma vida em comum. Estas barreiras seriam situações evidentes como, por exemplo, os pensionistas não poderem circular ou circular com reservas de horário em ambientes comuns, constituindo aspectos da vida diária previamente estabelecidos e acordados, mesmo que de forma unilateral.

De maneira mais escamoteada pode ocorrer a aceitação condicional à pessoa com deficiência em situações de auxílio, em afazeres, onde o diferente é bem vindo ao grupo, ou quando este ocupa posição de saltimbanco, de mascote. Porém, quando o desejo é de envolvimento afetivo, de namoro com outro indivíduo considerado normal, ou da participação mais efetiva no grupo, como, por exemplo, opinar em regras e fazer escolhas, a presença do estranho se torna incômoda e normas difusas entram em jogo, com alegações do tipo: necessidade de proteção ao risco que correm os outros ou que se colocam a si mesmos com tais ações; falta de juízo para escolhas; incapacidade para discernir o certo do errado; problemas “nos nervos” que impossibilitam certas vivências etc.

Nas desvalorizações, discriminações, muitas vezes são reduzidas as chances de vida destas pessoas. No dizer de Goffman (1988), “A construção de uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa”, teoria com a qual racionaliza-se uma animosidade baseada, até mesmo, em outras diferenças, como as de classe social, e que se infere uma série de imperfeições a partir de uma imperfeição original. Uma grande quantidade de crenças e valores, materializada em atitudes práticas, no que faz sentido falar que estão em jogo as representações sociais.

Goffman nos auxilia no intuito de esclarecer estes processos simbólicos e práticos que são de interesse desta dissertação, no que diz respeito à alteridade como forma de relação social. Para Goffman (1988, p. 14), o termo estigma possui uma dupla perspectiva: a condição do desacreditado, quando a característica distintiva do indivíduo é conhecida ou evidente, e a condição do desacreditável, quando a característica não é conhecida pelos presentes e não é perceptível de imediato por estes.

A diferenciação entre o que seria um estigma nas relações sociais, é bem exemplificada por Goffman (1988), quando o autor relata a chegada de um indivíduo num espaço social cotidiano e o mesmo apresenta um traço, “um defeito” que pode impor à atenção e afastar a possibilidade de atenção para outros atributos que possui. Isto resume o aspecto da não percepção de atributos positivos, possibilidades do indivíduo, onde há uma fragmentação “do ser” que é percebido apenas no que lhe falta, nas limitações, num defeito. Goffman (1988) mostra a fragilidade do que seria designado como normais, pois seriam aqueles que não se afastam negativamente das expectativas sociais.

Mesmo aqueles que mais se enquadram no perfil do mais “normal” estabelecido socialmente, podem ter defeitos que precisam esconder, um defeito semi-escondido e, numa ocasião social, este pode vir a aparecer com toda a força, evidenciando a discrepância, uma brecha vergonhosa entre a identidade virtual e a identidade social real. Deste modo, Goffman (1988) ressalta “que não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum.” (p. 138).

Neste ponto, o autor explica que a questão das normas sociais é central, mas a preocupação deve estar não nos desvios pouco habituais, mas nos desvios habituais, que se afastam do comum.

Nesta perspectiva, os professores, em uma tentativa de organizar o que foge à naturalidade e, principalmente, ao mostrar as expectativas do que se enquadra numa suposta normalidade em turmas regulares, têm agrupado os alunos – desacreditados para a escolarização - oriundos das problemáticas de marginalização (pobreza, violência e drogas, comportamental diferenciado), o que muitas vezes mostra “valorações expressivas hostis, baseadas em um ideal virtual de classe média.” (GOFFMAN, 1988)

Os desviantes, sejam estes sociais, intergrupais, os membros de minorias, as pessoas de classe baixa, por vezes, se verão a funcionar como os indivíduos estigmatizados.

Pode-se observar que as pessoas portadoras de estigmas diferenciados podem ser percebidas em situações semelhantes e responder de formas similares, “(...) os membros da classe baixa que, de forma bastante perceptível, trazem a marca de seus *status* na linguagem, aparência e gestos, e que, em referência às instituições públicas de nossa sociedade, descobrem que são cidadãos de segunda classe.” (GOFFMAN, 1988, p. 157)

Em relação ao papel que é exigido ao desviante, o que implica em relação, Goffman (1988) apresenta algumas situações: 1) recusar-se a aceitar o seu lugar e ser temporariamente tolerado nessa rebeldia, como no caso dos desviantes sociais, dos guetos étnicos, raciais (p. 156); 2) ser o centro de atenção que reúne outros dum círculo participante à sua volta, mas sem que seja considerado um deles; neste caso, ele pode servir de mascote para o grupo e, em alguns aspectos, qualificado como membro normal, ele pode ser considerado o desviante intragrupal, aquele que se desvia do grupo concreto (seu grupo real seria formado pelos indivíduos que têm o mesmo estigma). (p. 152)

Neste sentido, relacionados às normas estão os desvios. Conforme define Goffman, a pessoa estigmatizada pode ser considerada desviante, ou ainda melhor conceituado, denominado desviante normal, numa mostra da unidade estigmatizado-normal, eu-outro. A manipulação do estigma, ou seja, as várias respostas possíveis a partir da recepção que se espera do outro, mas da qual não se tem o controle, os encobrimentos, o esconder e o controlar as informações sobre um estigma, são características geral da sociedade, porque é “um processo que ocorre sempre que há normas de identidade.” (GOFFMAN, 1988, p. 141)

Em síntese, entendendo-se “anormalidade” como constructo social, Goffman (1988) aborda alguns aspectos sobre a possibilidade da pessoa poder exercer os papéis estigmatizado e normal:

(...) pode-se dar por estabelecido que o estigmatizado e o normal têm a mesma caracterização mental e que esta é, necessariamente, a caracterização padrão de nossa sociedade; a pessoa que pode desempenhar um desses papéis, então, tem exatamente o equipamento necessário para desempenhar o outro e, na verdade, em relação a um outro estigma, é provável que ela tenha adquirido uma certa experiência para fazê-lo. Mais importante ainda, a simples noção de diferenças vergonhosas assume uma certa semelhança quanto há crenças cruciais, as crenças referentes à identidade. Mesmo quando um indivíduo tem sentimentos e crenças bastante anormais, é provável que ele tenha preocupações normais e utilize estratégias bem normais ao tentar esconder essas anormalidades de outras pessoas. (p.141-142).

Assim como Goffman, também para Jodelet (2002), a diferenciação é um processo de base no funcionamento mental, e é entendida pela autora como oposição distintiva em que os contrários se unem - o que se transforma em ruptura entre as duas entidades distintas, tendo a passagem do próximo ao alter, por referência, o social. Jodelet (2002) mostra que a produção da alteridade associa, num mesmo movimento, a construção e a exclusão. Porém, ao se levar em



conta os processos simbólicos e práticos de marginalização, é que se torna possível estudar a alteridade como forma específica de relação social. (JODELET, 2002).

Na unidade eu-outro, normal-estigmatizado fica claro que os papéis de estigmatizado e normal não são simplesmente complementares, como sinaliza Goffman (1988), mas revelam paralelos e semelhanças. “Pode-se, portanto, suspeitar de que o papel dos normais e o papel dos estigmatizados são parte do mesmo complexo, recortes do mesmo tecido-padrão” (p. 141).

Considera-se que estigmatizados e normais são dois papéis de um processo social no qual cada indivíduo participa de ambos. São perspectivas geradas em situações sociais onde há contatos mistos em que ocorre a vigência de normas não cumpridas. (GOFFMAN, 1988, p. 149). O que ocorre são os papéis em interação e não os indivíduos concretos; é possível, por exemplo, se observar que um aluno com deficiência, caso seja uma paralisia cerebral em que professores o percebam ou o julguem, num primeiro momento, como uma deficiência mental, que pode se expressar, às vezes, pela desarticulação na fala, numa outra situação, em que esse mesmo aluno já se sintia mais à vontade e compreendido pelo grupo, possa manifestar a mesma gama de preconceitos da qual foi vítima de estigmatizações, que um outro aluno que apresente dificuldades parecidas.

Jovchelovich (2002) acrescenta a discussão sobre a complementaridade destes papéis eu - outro, a reflexão sobre o momento em que a alteridade tornar-se um objeto do saber para o sujeito do saber.

Esse mesmo autor discute, ainda, que a construção da alteridade tem se mostrado com uma tendência a se revelar apenas nos aspectos negativos, mas ressalta que, nas sociedades contemporâneas, esta construção se dá de forma problemática devido a elementos institucionais e históricos, mais do que a uma racionalidade destinada à exclusão da diferença.

Diante disso, Jovchelovich explicita que a relação entre o *eu* e o *outro* e entre o sujeito do saber e o objeto do saber, pressupõe que:

(...), entretanto, qualificar a maneira como o outro apresenta-se para o saber e para a ontologia do sujeito. O outro não está simplesmente lá, esperando para ser reconhecido pelo sujeito do saber. Ao contrário, o outro está lá, ele próprio, enquanto eu, com projetos que lhe são próprios, desejos que lhe são próprios, perspectivas que lhe são próprias. Ele não é redutível ao que o eu pensa ou sabe sobre ele, mas é precisamente “outro”, irredutível na sua alteridade (...). Existem muitas formas de envolvimento com o outro, e essa diversidade de formas conduz não só a diferentes concepções do próprio eu, mas também a diferentes relações entre o eu e o outro. (JOVCHELOVICH, 2002, p. 74).

A ação simbólica e a formação do símbolo partem do reconhecimento de pontos de vista diferentes. Há um desejo de levá-los em consideração, e pode-se acrescentar que o outro incomoda e desequilibra o seu eu, como mais adiante será discutido o aspecto incomodativo da diferença neste estudo, e que, segundo Jovchelovich (2002), “somente através da mediação de outros o eu pode refletir sobre si mesmo e tornar-se um objeto do saber para o sujeito do saber” (p. 74). Para Jovchelovich (2002), a positividade da alteridade deve ser discutida porque nela residem os elementos fundantes da vida psíquica e social, em suma, “sem o reconhecimento do *outro* a produção de sentido e seus correlatos – a forma simbólica, a linguagem, e as identidades – seriam inexistentes.” (p. 69).

Esta irreduzibilidade do outro e da diferença, do diálogo entre reconhecimentos mútuos, é que confere aos interlocutores a legitimidade para serem sujeitos de um saber e de um projeto e para expressarem a sua distinção com objetividade, numa diversidade de perspectivas, o que Jovchelovich (2002, p. 75) remete a Arendt, para considerar como pluralidade. Jovchelovich (2002) explicita que a dimensão da pluralidade implica a consciência de que o ato significativo não procede de um sujeito isolado; é uma vivência intersubjetiva.

Outro aspecto que deve permanecer é a distinção entre a representação e o objeto. Segundo Jovchelovich (2002), “é na pluralidade dos processos representacionais que reside a possibilidade de manter o objeto aberto para as tentativas constantes de (re) significação que lhe são dirigidas” (p. 78). A autora alerta para que se observe a não redução da objetividade de certas condições, como as de exclusão, como negatividade, pois há contra-representações, outras representações e não só aquilo que os grupos tentam representar, mas também o modo como são representados, geralmente, sob o aspecto e a ênfase de excluídos. Não se pode reduzir os grupos a representações isoladas. As representações acerca da inclusão são plurais, diversas e estão ligadas a diversos grupos, subgrupos, da relação sujeito(s)-objeto(s)-sujeito(s).

Vale ressaltar, como eixo importante para este estudo, a relação sujeito-objeto-sujeito presente na análise das representações sociais de grupos de professores, da forma como enuncia Jovchelovich (2002):

É na relação triádica entre sujeito-objeto-sujeito que encontraremos tanto a possibilidade da construção simbólica como os limites dessa construção. Porque a cada sujeito que investe o objeto com sentidos a partir de seu lugar particular no tempo e no espaço, compete reconhecer as construções de outros sujeitos que também ocupam posições particulares no tempo e no espaço. A

significação, portanto, é um ato que tem lugar (e só pode ocorrer) numa rede intersubjetiva, entendida como uma estrutura de relações sociais e institucionais dentro de um processo histórico. (JOVCHELOVICH, 2002, p. 78).

Esta rede intersubjetiva contribui para o estudo em pauta, porque as representações sociais de professores sobre a inclusão dependem da delimitação de grupos que, em contato com outros grupos - como os professores de classes especiais e professores de grupos de referência, que também são os professores denominados especialistas - mostram o quanto o objeto pode admitir uma representação plural; neste caso, o processo de inclusão do aluno com deficiência, pode transbordar em representações diversas e, muitas vezes, escapam a um sentido único. Estes outros fazem parte de grupos sociais em negociação, que podem estar em posição de partilha de interesses, ou não, eles podem colaborar ou competir. (JOVCHELOVICH, 2002)

O que emerge de um discurso ou dos discursos sobre a inclusão e sobre a inclusão da alteridade, sobre a inclusão da pessoa com deficiência, pode representar “o que já foi significado por outros contemporâneos (reais ou imaginários)”, no dizer de Jovchelovich (2002).

Estes outros podem ser considerados outros grupos sociais, outros interesses, outros posicionamentos em espaços-lugares diferentes e estas posições diferentes abrangem sentidos que podem sofrer negociações e conflitos e que, a partir das diferenças, “mantêm o tecido social vivo e provêem a base sobre a qual sujeitos sociais agem, pensam, falam, trabalham, sentem e lutam para propor a sua versão da realidade e os projetos que eles sustentam em relação ao futuro.” (p. 79)

A objetividade seria fruto de um espaço de negociação intersubjetiva, uma conquista da ação comunicativa entre sujeitos, entre grupos sociais. “A objetividade para os humanos é uma conquista da vida social, do espaço público, da comunicação da intersubjetividade”. (JOVCHELOVICH, 2002, p. 79). Para elucidar mais: “A objetividade não é uma reificação do real, o objeto não é fato dado, definido a priori; a realidade social e a realidade do eu se entrelaçam e não se reduzem uma à outra” (JOVCHELOVICH, 2002, p. 75).

Grupos podem se manifestar na ação comunicativa, pelas relações de instituições, de posicionamentos e de poder em relação a objetos já significados e podem propor novas significações. Jovchelovich (2002) ressalta que o que é ação significativa para alguns, pode ser resistência ativa para outros, e esta dinâmica possibilita a transcendência do objeto.

A alteridade ou a diferença objetiva do mundo-externo é que fornecem ao sujeito e aos grupos sociais, as referências e os significados em relação ao qual a subjetividade se constrói, se sustenta e se defende. Em relação aos processos identificatórios eles se dão da seguinte forma:

A identidade do interno sempre emerge em relação à identidade do externo. É quando o sujeito é capaz de reconhecer, acessar, avaliar e mesmo rejeitar o externo, que ele pode reconhecer quem é. Para ser portador de uma identidade única o sujeito vai precisar, em algum nível, defletir o externo e não permitir ao externo o controle de todos os seus mandatos identificatórios. E ainda assim, para ser o portador de uma identidade, o sujeito precisa reconhecer aquilo que ele não é, e mais do que isso, vai ter que estabelecer uma relação com aquilo que ele não é. (JOVCHELOVICH, 2002 , p. 80).

Jovchelovich(2002) auxilia a construção de uma reflexão sobre o sujeito simbólico, que emerge em relação ao que lhe é alter, e contribui para aclarar as representações da inclusão de um outro que é diferente: algo que incomoda e desequilibra. Nesta tensão, em que não basta admitir a realidade do outro, mas reconhecer, torná-lo um objeto do saber e tornando-se, num mesmo movimento, um sujeito do saber, este é o sentido e a dinâmica da construção de significado, do conhecer e de compreensão da realidade.

E, ao ampliar esta reflexão, compreende-se a complexidade da ação simbólica dos sujeitos sociais ao determinar processos identificatórios individuais, eu-outro e coletivos eu-grupo, são os modos de vida social, o saber sobre si e sobre os outros que culminam e se expressam em representações sociais. Jovchelovich (2002) resume os pontos de encontros do tecido da vida social a serem considerados:

Ação simbólica, intersubjetividade, objetividade, identidade. Estes são os elementos de uma rede feita de pontos de encontro, que multiplicados e complexificados produzem tanto o eu como a vida social. É na multiplicidade e mobilidade destes pontos de encontros que o tecido da vida social emerge e sujeitos sociais constroem o que sabem sobre si mesmos, sobre outros, sobre seu modo de vida. Nestes pontos de encontro forjam-se as representações sociais, que expressam os processos através dos quais uma comunidade produz o sistema de saberes que lhe confere uma identidade social, uma forma de enfrentar o cotidiano e uma forma de se relacionar com os objetos que o rodeiam. (p. 80).

Jovchelovich (2002) estabelece alguns aspectos de um estudo sistemático deste sujeito que sabe, e as conseqüentes implicações na vida social. São eles: 1) *quem é* o sujeito do trabalho representacional, ou seja, a identidade de quem sabe; 2) *quando* o sujeito sabe, ou seja, o

momento histórico dos saberes; 3) *a partir de que lugar* o sujeito sabe, ou seja, o contexto social dos saberes; 4) *o objetivo* do sujeito que sabe, ou seja, a função e a consequência social dos saberes. (p.81)

Os saberes sociais sustentam e renovam laços de diferença e solidariedade que expressam o sentido de comunidade e de pertença. E esta perspectiva de pluralidade, ressaltada por Jovchelovich (2002), será a preocupação deste estudo.

Sem estar atento a não exclusividade nem hegemonia de representações sobre um dado objeto, não é possível, num processo investigativo, apreender o sentido da construção de representações sociais.

#### **2.4 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ALTERIDADE: AS CONCEPÇÕES DE SER HUMANO**

Esta pesquisa dedicou-se ao que Goffman (1988) prioriza em seus estudos, os “contatos mistos”, ou seja, simultaneidade, presença física imediata, o face-a-face entre estigmatizados e normais numa mesma situação social.

Ao nos depararmos com a pessoa com deficiência, não é raro manifestarem-se sentimentos de desconforto ou de incômodo. Essa questão é possível de ser entendida, se considerarmos que os normais possam estar se vendo como num espelho. A própria imagem de incompletude, mostra que um ser com diferenças pode ser encarado na sua singularidade, em sua fragilidade e limitações, o que pode desencadear movimentos ou expressões, atitudes de repulsa ou aceitação, como de fato é possível observar, nas experiências que ocorrem nas interações mistas.

A característica central da situação da vida de uma pessoa estigmatizada diz respeito à aceitação. Goffman (1988) indica

(...), então que o indivíduo estigmatizado — pelo menos o “visivelmente” estigmatizado — terá motivos especiais para sentir que as situações sociais mistas provam uma interação angustiada. Assim, deve-se suspeitar que nós, normais, também acharemos essas situações angustiantes. Sentiremos que o indivíduo estigmatizado ou é muito agressivo ou é muito tímido e que, em ambos os casos, está pronto a ler significados não intencionais em nossas ações. Nós próprios podemos sentir que, se mostramos sensibilidade e interesse diretos por sua situação, estamos nos excedendo, ou que se, na realidade, esquecemos que ele tem um defeito (...) (p. 27).

Um ponto importante de reflexão é de que a previsão destes contatos pode configurar uma situação ansiogênica, em que ambos podem tentar evitar tais encontros. É uma situação que ocorre com frequência no questionamento e nas dúvidas em relação à integração do aluno com deficiência em turmas regulares, quando se defende a posição de permanência deste aluno em classe especial. Pais, professores e os próprios alunos, tentam não vivenciar a tensão, a angústia, os momentos de teste de papéis, para ambos, normais–estigmatizados. Para Goffman (1988), este evitar terá maiores conseqüências para os estigmatizados: “Faltando o *feedback* saudável do intercâmbio social quotidiano com os outros, a pessoa que se auto-isola possivelmente torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa”. (GOFFMAN, 1988, p.22).

Na situação do encontro entre normais e estigmatizados, onde há a possibilidade de se manter uma interação, uma relação, por meio de conversa, por exemplo, ambos os lados poderão vivenciar as causas e efeitos do estigma. Entre normal e o desviante normal, Goffman (1988) enumera que: 1) cada um pode evitar o contato com o outro; 2) cada um pode sentir que não é completamente aceito pelo outro e que esteja, em sua conduta, sendo observado; 3) cada qual pode ficar com seus iguais para não ter que enfrentar o problema; 4) podem empregar, cada qual, táticas adaptativas como ajudar o outro a sair de uma dificuldade no trato social, tanto de um quanto de outro (op. cit., p. 144).

Na expectativa sobre as previsões do outro, sobre o que podem pensar dele ou saber de informação sobre o estigma, o indivíduo estigmatizado pode sentir-se inseguro, desejar permanecer fiel à norma, porém esse mesmo indivíduo não tem controle sobre o nível em que age de acordo com a norma. O fracasso ou o sucesso em se manter em tais normas pode ter efeito sobre a integridade psicológica do indivíduo. “Somente se for introduzida a suposição de que o indivíduo deveria conhecer o seu lugar e nele permanecer, é que se pode encontrar, para a sua condição social, um equivalente completo na ação voluntária”. (op. cit., p. 139).

Para Jodelet (2002),

(...) A classificação das formas de sociabilidade, segundo os graus de aproximação e afastamento, distância e proximidade, conduz a excluir do modelo de análise das interações as formas sociais exclusivas e conflitais e os particularismos. Ao acentuar justamente as contribuições positivas e a ambivalência da relação com o outro, ela não permite perceber como esse último vai recair na alteridade radical – isto é, como sua diferença se traduz em essência negativa. (p. 57).

A deficiência que incomoda, a relação com o estigmatizado que traz a angústia no encontro ou a ação benevolente que tenta aplacar a sensação de incompletude para quem o estigmatizado pode ser espelho, remete-nos à reflexão sobre os mecanismos pessoais e sociais de defesa.

A noção da alteridade perigosa na qual o grupo dos normais, por precaução, ou melhor, como indica Jodelet (2002), por sinal de fidelidade ao grupo, é evocada como forma de preservação da identidade grupal. Este processo defensivo do grupo, que pode ser observado neste estudo, com outras nuances, faz com que os elementos do grupo mantenham certo distanciamento do indivíduo e travem uma luta, nos dizeres de Jodelet (2002, p. 63): “contra uma tendência à aproximação que sentimento de semelhança induz; cria-se até mesmo o rótulo de não-humano”.

Os normais se utilizam de mecanismos de defesa, individuais e de grupo, para que seja evitada esta sensação de incompletude, de limites ou obstáculos a serem vivenciados. O indivíduo com deficiência remete ao enfrentamento duplo, eu-outro, normal-deficiente, normal-desviante-normal, sobre a possibilidade do fracasso, da negação, da finitude que é possível se impor a ambos.

Soma-se aos esforços para se compreender este estranhamento da diferença, a sensação de medo e incômodo que apresentam algumas pistas, mas que não têm sentido de serem abordadas de forma isolada, e que o estudo em relação à alteridade, elucidada no seu viés cognitivo e afetivo, por meio das representações sociais, dará contornos mais firmes aos posicionamentos de grupos e a mecanismos sociais de defesa.

Arruda (2002) nos auxilia a compreender que a Teoria das Representações Sociais pode contribuir ao estudo da alteridade pela via da cognição e da afetividade. E, principalmente, com a preocupação em elucidar como se dão os julgamentos sobre a realidade, as negociações e os acordos de grupo na vivência prática, as representações sociais, ajudam a esclarecer como se dá a instituição imaginária da sociedade.

Arruda (2002) ilustra o outro e o mesmo, como uma construção recíproca que se desvela ao longo de situações históricas e indica, ao analisar o advento da colonização, a possibilidade da abertura de fenda na unidade essencial do gênero humano, suscitada na questão:

O outro é humano? Esse ponto de ruptura e de perda de reconhecimento, considerado como ponto de partida de produção do conhecimento (Amorim

1996), o é não apenas para o conhecimento científico, mas igualmente para o conhecimento cotidiano das coisas e seres da vida. (p.19).

Este saber evoca a alteridade, na qual “a descoberta renova nosso saber sobre o homem e questiona a imagem que temos de nós.” (JODELET apud ARRUDA, 2002, p.20).

O mal-estar na interação poderá ser percebido por ambos os lados. Nas situações sociais mistas, pode acontecer de se buscar no indivíduo um correspondente num dos tipos de pessoas que são acessíveis em tais situações; “pode-se tratá-lo como se fosse uma pessoa melhor do que se acha que seja, ou pior do que se acha que ele provavelmente é” (GOFFMAN, 1988, p. 27). Ou, em outra hipótese, em que se pode evidenciar, “agir como se ele fosse uma não-pessoa, (...) um indivíduo digno de atenção ritual” (op. cit., p. 27). Pode-se acreditar que alguém com um estigma não seja completamente humano.

As Representações Sociais abrangem a complexidade das relações, o que envolve afetos, interesses e projetos diferenciados. Guareschi (2002) aponta que o conceito de relação pode ser entendido a partir de três concepções de ser humano.

A primeira concepção de ser humano, muito presente em nossa sociedade, “é a de ser humano como ‘indivíduo’ (...) o indivíduo é *o indivisum in se, sed divisum a quolibet alio*, isto é: indivíduo é alguém que é um, uno, indiviso em si mesmo, mas que é separado, isolado, de todo o resto.” (GUARESCHI, 2002, p. 152). Esta visão fundamenta a visão liberal de mundo em que os indivíduos são os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso gerando um comportamento individualista. (GUARESCHI, 2002)

Numa segunda concepção, o ser humano é “parte de um todo” ou “peça da máquina”; a categoria fundamental passa a ser o todo, ou seja, a instituição, o estado, a organização. Esta visão é a que fundamenta os totalitarismos. O ser humano fica considerado como de categoria segunda nas escalas de valores, gerando comportamentos e condutas de massificação, de anonimato, havendo uma predominância de burocracia. (GUARESCHI, 2002)

Uma terceira concepção de ser humano remete ao conceito de pessoa que, para o filósofo Agostinho de Hipona, é relação. “(...) alguém que é um, que constitui uma unidade, mas ao mesmo tempo não pode ‘ser’ em completude sem ‘os outros’” (GUARESCHI, 2002, p. 153); não é alguém isolado nem tão pouco fragmentado como peça de máquina. Pessoa seria relação; o que pressupõe incompletude.

Contudo, Guareschi (2002) chama a atenção para o seguinte aspecto:



(...) dizer que o ser humano é relação é diferente de dizer que ele é um ser “em” relação. Alguém pode se relacionar com os outros, mas permanecer um indivíduo, fechado em si mesmo. As condutas de dominação, exploração, mostram como os indivíduos, dentro duma concepção essencialmente liberal, estabelecem “relações”, mas pensam e agem como alguém que não tem nada a ver com os outros. ( p. 153).

Ainda segundo Guareschi, (2002) a subjetividade remeteria à idéia da diferença, de que somos diferentes, e a subjetividade apontaria para o fato de nós sermos “os outros”, ou seja, que nos constituímos de relações.

Para explicitar o conceito de relação, a partir da reflexão filosófica, conceitua-se “relação” como *ordo ad aliquid*, que seria o ordenamento intrínseco de uma coisa em direção a outra, considera-se intrínseco o ordenamento do próprio ser. Em síntese, relação é uma realidade que, para poder ser, necessita de outra, senão não o é. A relação pode estar no próprio ser, num ser apenas; um ser humano pode ser visto como relação. (GUARESCHI, 2002, p. 151).

No sentido, suscitado pela reflexão sobre “relativo”, adjetivo que provém de “relação”, Guareschi (2002) explicita que relativo, como contrário de absoluto, subentende-se um ser que, como relativo-relação, necessita de outro, é aberto, incompleto, por se fazer.

Ao se pensar em “relações”, presumem-se incompletudes, algo aberto e que pode ser ampliado ou transformado. A partir do conceito de relação, “(...)”, uma análise dos grupos, ou da sociedade, a partir do conceito de “relação”, é sempre uma análise aberta, uma análise que deixa espaço para mudanças, uma análise que implica relatividade, que apenas feita, já pode estar se transformando.” (GUARESCHI, 2002, p. 151).

Na concepção do ser humano como pessoa-relação está implícito que ao, falarmos de um (sujeito), referimo-nos, necessariamente, a outro (sujeito-relação). Guareschi (2002) ressalta que esta é uma discussão filosófica, acadêmica no sentido de especificação de conceitos e concepções; porém, o que de importante fica é a análise dos comportamentos, das condutas, as implicações nas práticas ou de novas práticas. Nesse sentido, toda prática, toda relação implica uma dimensão ética que pode ser considerada uma dimensão valorativa.

Guareschi (2002) utiliza Dussel (apud GUARESCHI 2002) para a discussão da questão ética. Segundo Guareschi (2002), o autor mostra que esse “outro” pode estar presente de duas maneiras no “mesmo”:

Na primeira, o “outro” é o “di-ferente”, dis, que significa divisão ou negação, e ferre, que significa levar com violência, arrastar. Nesse sentido, o diferente é o

arrastado desde a identidade original, e coloca-se como o oposto; é a dialética monológica. (...) Na segunda, o “outro” é o “dis-tinto”, de dis e tingere, que significa tingir, pintar; também é separado, é o outro, não contudo arrastado para fora, mas possuindo sua identidade e estabelecendo com o “mesmo” relações de diálogo, construtivas, de conversão: é a analética dialógica. Essa é a verdadeira “alteridade”. “Nisso consiste”, no dizer de Dussel (1977a: 98), “toda eticidade da existência”. ( p. 157)

Estas distinções possibilitam a análise sobre o “mesmo” e o “outro” como “distinto” que toma contornos e converge a partir do encontro e de uma ética na relação.

Neste ponto de discussão, Guareschi (2002) cita que, para Aristóteles, a justiça é virtude central da ética, estando implícita a afirmação de que ética é justiça porque ninguém pode ser justo sozinho, é preciso estar em relação com o outro para definir-se ou tornar-se justo ou não.

Numa visão humano-indivíduo, o outro não interessa ou está em segundo plano, pois é um estranho, um alienígena, um subordinado e nós, o centro do mundo, o juízo. Numa visão humano-pessoa-relação, a justiça advém de relações que sejam “justas”, do mesmo modo que o agir ético depende de uma relação correta que não fira direitos estabelecidos em relação.

Aliás, a palavra “direito” é muito ilustrativa a esse respeito, pois “direito”, em latim, é jus e de jus provém justiça. Desse modo, afirmar que alguém é ético é afirmar que é justo. E o que está implícito na afirmação de que alguém é justo. E o que está implícito na afirmação de que alguém é justo, é que nas relações que estabelece com os outros ele respeita os “direitos” que essa pessoa tem. Toda vez que os direitos de alguém são feridos, há uma injustiça. (GUARESCHI apud GUARESCHI, 2002, p. 159).

Ao trazer estas concepções do ser humano à baila como elementos investigativos das representações sociais de um grupo, de um saber-prático, o outro pode significar pouco ou não significar nada, pode não fazer parte de nós. Ele é o índio, o negro, a mulher e pode-se acrescentar o deficiente a este rol. Neste sentido, “Eu o explico, eu o domino, eu o exploro. E mais: sou eu que decido quando há dominação, quando há compreensão, quando há exploração”. (GUARESCHI, 2002, p. 160).

Nessa direção, Guareschi ilustra as implicações de concepções de ser humano na ação humana, o que pressupõe uma ética; a ética é uma dimensão implícita dos atos. É a partir deste refletir sobre o ser humano, a partir das relações que se dimensiona a alteridade, a essencialidade do outro na própria existência e no agir. (GUARESCHI, 2002, p. 60).

Essa ponderação nos auxilia a desnudar os processos apontados por Goffman (1988): “A despeito dessas provas de crenças diárias sobre o estigma e a familiaridade, deve-se continuar a

ver que a familiaridade não reduz necessariamente o menosprezo.” (p. 65) Com a reflexão propiciada a partir de Guareschi (2002), não se deve entender as interações de maneira ingênua, pois isto depende da concepção de humano, da vivência, das atitudes, das práticas de grupos, das relações e das representações sociais em questão, o que elas revelam e o que dissimulam.

Nesse sentido, Goffman (1988), ao citar a questão da familiaridade, não necessariamente está utilizando o mesmo conceito de representações sociais, mas, de certa forma, ele indica a resposta ao motivo do que parece “ter tornado familiar, porém não ter diminuído o menosprezo”. Os indícios mais próximos de investigação seriam os de que o outro não se tornou familiar ou que não houve uma modificação do núcleo da representação, o que permitiu a aceitação provisória e superficial da alteridade.

A reflexão sobre a relação com a alteridade que ganha um viés de negação do outro ou de pseudo-aceitação de diferenças, é exemplificada por Goffman (1988):

Assim, mesmo que se diga ao indivíduo estigmatizado que ele é um ser humano como outro qualquer, diz-se a ele que não seria sensato tentar encobrir-se ou abandonar “seu” grupo. Em resumo, diz-se-lhe que ele é igual a qualquer outra pessoa e que ele não o é – embora os porta vozes concordem pouco entre si em relação até que ponto ele deveria pretender ser um ou outro (...).(p. 135).

Como elucidada Goffman (1988), os grupos apresentam uma identidade do eu para o estigmatizado: “Diz-se-lhe que se ele adotar uma linha correta (linha essa que depende da pessoa que fala) ele terá boas relações consigo e será um homem completo, um adulto com dignidade e auto-respeito” (p. 134). Porém, esta é uma voz do grupo que define um eu para o estigmatizado, um dever ser deste ou daquele modo, mesmo que “um habitante estranho”, e que é estabelecido e ditado por estes outros (GUARESCHI, 2002).

O indivíduo estigmatizado, assim se vê numa arena de argumentos e discussões detalhados referente ao que ela deveria pensar de si mesmo, ou seja, à identidade de seu eu. A seus outros problemas, ela deve acrescentar o de ser simultaneamente empurrada em várias direções por profissionais que lhe dizem o que deveria fazer e pensar sobre o que ela é e não é, e tudo isso, pretensamente, em seu próprio benefício. (GOFFMAN, 1988, p. 136).

Esta é a linha de atitudes por parte do estigmatizado, que Goffman (1988) denomina de bom ajustamento.

Goffman acrescenta que o grau de aceitação da pessoa estigmatizada pelos normais pode ser ampliado se ela agir espontânea e naturalmente, como se a aceitação condicional de si mesma fosse uma aceitação total. O bom ajustamento para o indivíduo seria melhor ainda para a

sociedade, até certo ponto, ressalta que, o que a sociedade pede é que os estigmatizados aceitem a manutenção da aceitação-fantasma (p. 134).

Esta aceitação-fantasma oferece a base para uma normalidade-fantasma e faz com que o estigmatizado proceda como se e fosse completamente aceito, a tal ponto que isso lhe permita representar esse eu de um modo irrepreensível para uma audiência impaciente, que fica em semiprontidão. (GOFFMAN, 1988, p. 133).

É como se este intruso, agora aceito e que tem o direito a estar presente num determinado local e num determinado grupo, embora quase todos tenham o conhecimento da intromissão, pudesse se apresentar sob um disfarce, em alguns lugares.

Há lugares proibidos ou inacessíveis, onde algumas pessoas estigmatizadas estarão proibidas de ir, “há lugares públicos nos quais pessoas desse tipo são tratadas cuidadosamente e, às vezes, penosamente, como se não estivessem desqualificadas para uma aceitação rotineira quando, na verdade, de uma certa maneira, o estão.”(GOFFMAN, 1988, p.93).

As manifestações de tensão e de informação em que os estigmatizados podem apresentar na forma de um eu precário, sujeito ao descrédito, fazem parte também da ação do encobrimento. Goffman (1988) ilustra o fato da necessidade social da manipulação da informação sobre uma condição de estigma:

(...), uma criança que tem um estigma pode-se encobrir de um modo especial. Os pais, sabendo da condição estigmática da criança, podem encapsulá-la na aceitação doméstica e (...). Quando se aventura fora de casa, ela o faz, portanto, como alguém que inconscientemente se encobre, pelo menos até onde o seu estigma não é logo perceptível. Nesse ponto, seus pais se defrontam com um dilema básico referente à manipulação de informação, recorrendo algumas vezes a médicos em busca de estratégias. Se a criança recebe a informação sobre o seu estigma ao chegar à idade escolar, é possível que ela não seja bastante forte psicologicamente para suportar a notícia e que, além disso, exponha indiscretamente esses fatos a pessoas que não necessitam conhecê-los. Por outro lado, se ela é mantida por muito tempo na ignorância, não estará preparada para o que lhe pode acontecer e, mais ainda, pode ser informada sobre a sua condição por estranhos que não têm nenhum motivo para usar o tempo e o cuidado necessários para apresentar os fatos de uma forma construtiva e confiante. (p. 102)

O período de aprendizagem do encobrimento constitui uma fase da socialização da pessoa estigmatizada e um ponto crítico na carreira moral do indivíduo - por carreira moral entende-se uma seqüência de ajustamentos - que Goffman (1988) descreve por fases: o indivíduo passa por um trabalhoso aprendizado de ocultamento e depois pode começar a desaprendê-lo (disso

depende o grau de visibilidade do seu atributo considerado negativo, do estigma, e disto também depende o grau de interação com os considerados normais). As fases anteriores a esta são: a aprendizagem e a incorporação do ponto de vista dos normais, adquirindo as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade, à posse do seu estigma e à aprendizagem das conseqüências de possuí-lo. Para ilustrar estas fases anteriores, Goffman (1988) relata:

O momento crítico na vida do indivíduo protegido, aquele em que o círculo doméstico não pode mais protegê-lo, varia segundo a classe social, lugar de residência e tipo de estigma mas, em cada caso, a sua aparição dará origem a uma experiência moral. Assim, freqüentemente se assinala o ingresso na escola pública como a ocasião para a aprendizagem do estigma, experiência que às vezes se produz de maneira bastante precipitada no primeiro dia de aula, com insultos, caçoadas, ostracismo e brigas. É interessante notar que, quanto maiores as “desvantagens” da criança, mas provável é que ela seja enviada para uma escola de pessoas de sua espécie e de que conheça mais rapidamente a opinião que o público em geral tem dela. Dir-lhe-ão que junto a “seus iguais” se sentirá melhor, e assim aprenderá que aquilo que considerava como o universo de seus iguais estava errado e que o mundo que é realmente o seu é bem menor (...) ( p. 42-43).

Ocorre que, numa dada ambivalência de vinculação do indivíduo com a sua categoria estigmatizada, ocorrem oscilações de apoio, identificação e participação entre os seu iguais. Haverá momentos em que aceitarão as oportunidades especiais de participação intragrupal (com os seus iguais), e outros, em que vão rejeitá-las. Goffman (1988) alerta para o fato de que as buscas por identificação com grupos (com “seus iguais” ou com os outros, “os normais”) deva ser investigada na carreira moral do indivíduo, em suas mudanças de crenças, valores e participação.

Acrescenta-se a essa análise, os diferentes pontos de vista, as representações também daqueles que o rodeiam, que contribuem para estas modificações. Portanto, “haverá oscilações correspondentes nas crenças sobre a natureza do próprio grupo e sobre a natureza dos normais. Por exemplo, a adolescência (...) pode acarretar um declínio acentuado da identificação intragrupal e um nítido aumento na identificação com os normais.” (GOFFMAN, 1988, p. 47)

Goffman (1988) enumera alguns grupos que estão dispostos a adotar o ponto de vista do outro, estigmatizado, e que o considera humano e “essencialmente” normal como: 1) daqueles que compartilham o seu estigma, foi visto que também é possível que categorias de estigmatizados diferentes podem se agrupar pelo sofrimento social em comum; 2) há indivíduos “bem-sucedidos” no grupo de estigmatizados, o que Goffman (1988) chama de heróis da adaptação, e que provam que indivíduos deste tipo podem ser boas pessoas que atuam como

oradores, representantes da categoria, são um pouco mais conhecidos e mais relacionados do que os companheiros de sofrimento; 3) aqueles que o autor denomina de “informados”<sup>16</sup>. São os normais que, por situação especial - por ser um familiar, um amigo, um profissional que lida com estes grupos, que tem informações e proximidade suficiente e íntima para conhecer a vida, os segredos, a vida secreta, dos estigmatizados - lhes são oferecidos uma medida de aceitação e abertura, pois com os mesmos não seria preciso, pelo menos, acredita-se ou espera-se, se envergonhar ou se autocontrolar. Este terceiro grupo, além de ser considerado como os informados, também é possível atribuir-lhe a qualidade de simpatizantes.

Este papel de informados é o que, no caso desta investigação, pode observar entre os professores de sala de recursos ou que alguns grupos de professores puderam assumir; elementos de equipe e professores itinerantes também podem ocupar este mesmo papel. Eles cumprem a função que será detalhada a seguir. O amigo, outro estudante, par normal, que ocupa a função de monitoria em sala de aula, informalmente, por ter estabelecido laços fortes de amizade, cumpre também esta mesma tarefa.

Um primeiro aspecto se refere à descrição a seguir,

Uma estratégia amplamente empregada pelo sujeito desacreditável é manusear os riscos, dividindo o mundo em um grande grupo ao qual ele não diz nada e um pequeno grupo ao qual ele diz tudo e sobre o qual, então, ele se apóia; ele co-opta para exibir sua máscara precisamente àqueles indivíduos que, em geral, constituíram o maior perigo. No caso de relações próximas que ele já tinha na época em que adquiriu o seu estigma, pode imediatamente “pôr a relação em dia” por meio de uma calma conversa confidencial; (...) (GOFFMAN, 2002, p. 106).

Um segundo aspecto:

Deve-se acrescentar que as pessoas íntimas não só ajudam a pessoa desacreditável em sua simulação mas também levam essa função além do que suspeita o beneficiário; elas podem, de fato, servir, como um círculo protetor que lhe permite pensar que é mais amplamente aceito como uma pessoa normal do que ocorre na realidade. Portanto, elas estarão mais atentas à sua qualidade diferencial e seus problemas do que ele próprio. (GOFFMAN, 1988, p. 108-109).

---

<sup>16</sup> Pessoa “informada” é aquele cuja informação vem de seu trabalho num lugar que cuida não só das necessidades daqueles que têm um estigma particular quanto das ações empreendidas pela sociedade em relação a eles. (GOFFMAN, 1988, p. 38-39).

Este ponto é de suma importância para o estudo em questão, pois se percebe um processo de tensão à transição e transformações das representações sociais de professores, quando entra no jogo de relações estigmatizado-normal, a pessoa do informado ou o grupo de informados.

O informado cumpre uma função de proteção. O fato de professores e colegas, seus pares normais, tratarem o estigmatizado com gentileza e respeito, sob influência da sua introdução “por protetores”, por informados, pode parecer que o seu defeito, a sua deficiência não seja considerada a priori, ou não seja mais considerada tão importante.

Este momento, em termos de inclusão, é crucial, porque o estigmatizado, como aponta Goffman (1988, p. 131), pode sentir que, apesar de tudo, é um ser humano normal como qualquer outro, e pode-se esperar que o portador de estigma possa estar enganado e acreditar-se mais aceito do que realmente é. Com isso, pode esperar participar de áreas de contato, situações de interação, de aprendizagem, no caso da escola, em que os outros não o considerem adequado, ou no lugar tão adequado.

A aceitação é dependente de atitudes de tolerância, mas não as benevolentes, de bondade, da retidão de caráter como é aclamada, mas fruto de uma barganha social (GOFFMAN, 1988). A aceitação diplomática corresponde a uma aceitação que é condicional e a qual Goffman (1988) intitula de barganha social. Esta barganha está sujeita a medidas de pressão para atitudes de aceitação do outro; esta pressão pode ser pouco consentida por parte dos normais, porque, muitas das vezes, estes podem oferecer a aceitação com dificuldade ou de forma superficial, ou até mesmo ritual.

Nos dizeres de Goffman (1988), quando uma pessoa estigmatizada adota a posição do bom ajuste diz-se, “que ela tem um caráter forte e uma profunda filosofia de vida” (p. 133), e acrescenta o quanto os normais desejam encontrar uma explicação para a sua força de vontade, o que corresponde a dizer, diante destas reflexões, sobre a visão que se tem do quanto essa pessoa insiste e mostra-se hábil em se manter presente em certas relações em sociedade.

Seria uma situação de tolerância com limites bem definidos pelos normais, com relativo distanciamento de corpos e de desejos. Para Goffman (1988), fica evidente a natureza do “bom ajustamento”: “ Ele exige que o estigmatizado se aceite, (...), como igual aos normais enquanto, ao mesmo tempo, se retire voluntariamente daquelas situações em que os normais considerariam difícil manter uma aceitação semelhante. ( p. 132).

Pode parecer estarmos diante de uma análise exagerada das atitudes daqueles considerados normais em lidar com os denominados estigmatizados; dentre estes desacreditáveis, estão as pessoas com deficiência e, os normais, estariam a se comportar de forma intencionalmente injusta. Mas, consideram-se estas atitudes, detalhadas à exaustão por Goffman (1988), ilustrativas do aspecto sociológico de investigação das atitudes de grupos e que, neste estudo, serão (as atitudes, os valores e os comportamentos postos em jogo por grupos) analisadas sob a luz das representações sociais. São atitudes tomadas de forma consciente e inconsciente, e que fazem parte do imaginário de grupos e instituições e daquilo que é representado como verdade para estes.

Goffman (1988) aproxima-se também do motivo desta postura, que não se mostra justa, e assim define:

Mas todos nós, como afirma às vezes a sociologia, falamos do ponto de vista de um grupo. A situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também que ele é, até certo ponto, “diferente”, e que seria absurdo negar essa diferença. A diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo. (GOFFMAN, 1988, p. 134).

Porém, com a análise suscitada por Guareschi (2002), apreende-se que, para além de uma concepção humano-indivíduo, ou humano-peça de máquina, já vislumbrada, também há uma crise ética, um questionamento, sobre se há justiça no agir para com o outro, ou uma cobrança por justiça deste outro, que age, insistentemente, em busca de relação, mesmo que de forma mais contida, o que impõe uma freqüente reflexão ética e uma busca pela identidade de grupo daqueles que não desejam inserir ou que manifestam dificuldade de se abrir a este outro.

Não quer dizer que não ocorram conflitos, discordâncias e que não há espaço para negociações entre grupos. Os processos de interações se desenvolvem nesta dinâmica, porém o viés da ética possibilita uma luz nessa discussão. Observa-se a não-destrutividade, dominação ou negação da alteridade em relações onde há um agir justo, o que dependerá dum consenso de grupo, de negociações, de uma dimensão histórica e da concepção de ser humano como apontada por Guareschi (2002).

Em um estudo de representações sociais de grupos, não cabe uma decisão do que seja bom ou ruim, negativo ou positivo, para que seja prescrita uma modificação de atitudes. O que se



espera é ter subsídios suficientes para a compreensão do processo em que se dá a construção destas representações no grupo, e que se reflete em comportamentos, em práticas cotidianas.

Diante disso,

O professor sabe e tem domínio sobre coisas que os alunos não têm. Essa diferença de conhecimento coloca o seguinte problema: como o professor poderá dar acesso aos aspectos simbólicos de que ele tem domínio? Tal problema não é apenas técnico ou cognitivo, mas também é um problema ético, no sentido de que, para resolvê-lo, o professor precisa envolver-se num processo de interação e abertura ao outro — um outro coletivo — dando-lhe acesso ao que ele próprio domina. Aqui entramos no campo desconhecido das atitudes éticas dos professores ante os alunos, ante os saberes e ante a aprendizagem. Contudo, é inegável que tais atitudes, fundamentadas em representações, exercem uma influência-chave na aprendizagem. Alguns professores falam excluindo os alunos de seus discursos, ao passo que outros, ao contrário, abrem seu discurso, e dão aos alunos oportunidades para que possam progredir. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 271-272)

Nesta perspectiva, o agir dos professores é permeado por tensões, conflitos, transformações e manutenções de atitudes em que pesam estabelecer o espaço de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e a fazer valer os valores, as representações sociais sobre o que significa a inclusão da pessoa com deficiência neste espaço.

## **2.5 – O TRABALHO DOCENTE: O SABER-FAZER E O SABER-AGIR**

Os sujeitos desta pesquisa, os professores, e o objeto representações sociais de inclusão, pressupõem, na ação, a relação com o outro, alunos. Estes alunos em interação são os alunos com deficiência, incluídos em turmas regulares.

Entende-se que a docência possui uma forma particular de trabalho, o trabalho sobre o humano, pois o objeto a que o professor se dedica é outro ser humano, constitui-se um processo de interação humana (TARDIF & LESSARD, 2005). A impregnação do trabalho pelo “objeto humano” é o centro de problematização para os autores.

O fato de trabalhar sobre e com seres humanos repercute sobre a atuação docente, “as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, (...)” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 20).

Ressalta-se que as ocupações de trabalho

(...) têm a implicância de fortes mediações lingüísticas e simbólicas entre os atores, bem como, da parte dos trabalhadores, de competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 20)

O trabalho baseado em interações humanas assume complexidades no que diz respeito à ação cotidiana (necessidades, personalidades diversificadas, desenvolvimento de si mesmo, saúde, autonomia, projeto de vida, inserção social etc.), podendo ser considerado um dos vetores de transformação sócio-econômica; apreende-se a complexidade das situações de trabalho que, neste caso, os professores precisam assumir junto às pessoas (TARDIF & LESSARD, 2005).

Podemos afirmar que ainda vivemos no período industrial, sob certos aspectos, porque este ainda nos atinge com os seus modelos enraizados na cultura, nas representações sociais, como, por exemplo, do tempo de aprender sem valor, a não ser como preparação para a “verdadeira vida”. A vida do trabalho produtivo advém do sistema fabril, que é um *modus operandi* de sociedade que implica relações, teorias e práticas.

Observa-se o modelo industrial no aspecto da normalização, do atendimento a normas vigentes na sociedade, conforme já focalizado nesta dissertação. Canguilhem (2007) ilustra bem, no trecho a seguir, as maneiras ainda presentes nos exércitos, nas fábricas, nas escolas com raízes no período industrial:

A definição de normas industriais supõe uma unidade de plano, de direção do trabalho, de destinação do material fabricado. O verbete “reparo” da Enciclopédia de Diderot e d’Alembert, revisto pelo Corpo Real de Artilharia, expõe admiravelmente os motivos da normalização do trabalho nos arsenais. A normalização é considerada como uma solução para evitar a confusão dos esforços, a singularidade das proporções, a dificuldade e a demora da substituição de peças, a despesa inútil. A uniformização dos desenhos de peças e das tabelas de dimensões, a imposição de padrões e de modelos têm, como consequência, a precisão das peças separadas e a regularidade da montagem. O verbete “reparo” contém quase todos os conceitos utilizados em um tratado moderno de normalização, com exceção do termo “norma”. Estamos diante do fato sem a palavra que o designa. ( p. 207).

Numa nova constituição sócio-econômica estaria a surgir uma outra sociedade. A docência, como profissão de interações humanas, está imersa e situada nessas transformações; no entanto, a escola moderna reproduz um grande número de características do mundo industrial, fabril e militar. (TARDIF & LESSARD, 2005)

Sobre a escola moderna, Canguilhem acrescenta:

Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar — ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos — é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado. (Op. cit., p. 24)

A escola e o ensino são continuamente constituídos, histórico e sócio-economicamente, por modelos de gestão e de execução do trabalho provenientes do contexto industrial e de outras organizações econômicas empresariais. Reflexos desta influência são percebidos nas atitudes prescritivas quanto às tarefas e aos conteúdos escolares, pautadas em medidas de eficiência e no controle do tempo. O currículo é fragmentado sem mostrar relação de assuntos entre si, o que mostra uma visão de parcelamento do trabalho.

Os contextos econômicos pressionam os governos, segundo uma concepção de investimento em educação que deve mostrar rentabilidade, o que se traduz em uma racionalização das organizações escolares, que pode ser sentida nos processos avaliativos externos, que tendem a viabilizar os enxugamentos nos orçamentos.

Para Tardif & Lessard (2005), a presença de um “objeto humano” modifica as referências teóricas de análise da docência, pois a própria natureza do trabalho e da atividade do trabalhador tem significativa e profunda alteração.

Como já mencionado, em relação ao objeto desta pesquisa, a inclusão está diretamente ligada aos sujeitos-alunos com deficiência, e diante disso, forma-se a tríade sujeito-objeto-sujeito: professores - representações de professores acerca da inclusão - alunos com deficiência. O processo inclusivo é que nos interessa, é o problema em questão, porém, dois pólos de relação-interação permeiam este processo, o par professor-aluno.

A questão da inclusão da pessoa com deficiência em classe comum do ensino regular, como já explicitado, gera incômodo e permite um movimento, às vezes, com o poder de refratar a nossa humanidade (ou desumanidade) de volta para nós mesmos.

Tardif & Lessard (2005) se refere à relação do trabalhador com o objeto pontuado por Marx, e este define que o envolvimento do trabalhador transcende a mera transformação do objeto, o próprio trabalhador também é transformado por seu trabalho, a identidade do

trabalhador é modificada no decorrer da própria práxis. “O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 28-29)

Esta realização da humanidade do trabalhador, a partir da intervenção no mundo, em termos do objeto como a matéria inerte, se multiplica em complexidade, quando o objeto da ação é o outro, o outro ser humano, que, tratado como matéria-prima, pode significar lidar com coisas sem subjetividade. O que ocorre é a indiferença e a anulação do outro, que conduz à ausência de responsabilidade ética com os demais seres humanos. Há a negação da humanidade do outro. As situações extremas de omissão, segundo Tardif & Lessard (2005), revelam o seguinte aspecto:

(...) que todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. Essas questões são ainda mais exigentes quando o objeto humano de trabalho se encontra em posição de fragilidade, humanamente falando, em relação ao trabalhador: as crianças, os idosos, os enfermos, os prisioneiros, as vítimas, as pessoas necessitadas de assistência, etc. Daí resultam, então, riscos constantes de abusos, manipulação e de indiferença burocrática. ( p. 30)

Em relação ao trabalho sobre o outro, emergem as questões de poder, juízos de valor, direitos e privilégios de que são detentores ambos, sujeito e “objeto humano”, o que ocasiona: 1) a vulnerabilidade do objeto; 2) a margem de manobra dos trabalhadores; e 3) a não definição por uma relação de propriedade.

Tardif & Lessard (2005) citam em relação à preocupação com a vulnerabilidade do objeto, o tratamento burocrático que algumas instituições impõem às pessoas idosas, às pessoas com deficiência, aos prisioneiros, às crianças dentre outros grupos em que os contextos de poder precisariam se comportar com forte ética para evitar os abusos e negligências.

No caso dos professores e a margem de manobra destes, o trabalho se destina a pessoas cuja presença na instituição, por um determinado período de tempo e determinada faixa etária, é obrigatória; ou seja, os alunos são obrigados a ir para a escola como previsto por lei. São, portanto, clientes forçados. Esta obrigatoriedade interfere na dinâmica do trabalho, de modo que os clientes-alunos podem opor resistência às ações que lhe são impostas e, noutra ponta da

relação, os prestadores de serviços, os trabalhadores-professores, necessitam da adesão, da participação, de motivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Para exemplificar as relações que se processam nas salas de aula, os professores, diante da obrigatoriedade do ensino, “precisam convencer os alunos que ‘a escola é boa para eles’, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho.” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 35) O controle, a margem de manobra do professor se verifica quando necessita da manutenção do clima de produção e de atividades, mesmo que os alunos precisem dissimular um gostar da escola ou disfarçar um não gostar de certas propostas que, por vezes, desconsideram a vontade de saber dos alunos; e a agitação destes é contida pelos professores, para que não perturbem o andamento normal de classe.

Em suma, a docência é um trabalho cujo objeto é constituído em relações humanas, nas quais pessoas na condição de alunos possuem as características de tomada de iniciativa, resistência ou participação da ação dos professores (TARDIF & LESSARD, 2005).

Segundo Tardif & Lessard (2005) há aspectos importantes a se considerar ao analisar o trabalho do professor. São estes: 1) uma crítica às visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam em prescrever o que os professores devem ou não fazer, e que deixam de lado o que realmente são e fazem; 2) uma opção por descrever e analisar as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores, tais como são realizadas nos próprios locais de trabalho.

As conseqüências desta escolha analítica e interpretativa se encaixam com a Teoria de Representações Sociais. Tardif & Lessard (2005) consideram que, no plano analítico e interpretativo, denota-se:

Um deslocamento da pesquisa, indo das estruturas para os processos, do sistema institucional para os locais diários de trabalho, dos grandes atores coletivos que modelaram a escola atual (sindicatos, universidade, administração, poder político etc.) para os atores cujas práticas asseguraram a perpetuação e também, em certa medida, a transformação das formas e conteúdos da escolarização. (p. 37-38)

Para os autores Tardif & Lessard (2005), as práticas cotidianas, ao mesmo tempo em que reproduzem variáveis do sistema, fazem-no com a introdução de deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões e contradições, o que acabam por produzir outra coisa, em vez daquilo que as variáveis anunciavam inicialmente. Aqui acrescento a reflexão de que os grupos de

professores, os agentes de determinada instituição-escola, imprimem as marcas da cultura, de valores, de modelos e constroem representações sociais pelas práticas cotidianas, portanto não são ações que possam ser analisadas como reflexos diretos de um sistema econômico-social ou de quadros sociais globais.

O trabalho docente não se limitaria a um cumprir ou executar, “mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc.” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 38)

A docência pode ser entendida como trabalho codificado na medida em que: “as classes, as escolas atuais, apesar de uma grande diversidade, possuem todas uma estrutura semelhante e um modo de funcionamento parecido, inclusive, muito comum na maioria dos casos.” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 42)

O ensino estaria dirigido por uma “racionalidade”: (...) pela utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos, competências e regras de funcionamento, com a ajuda das quais os docentes e demais agentes escolares controlam o seu ambiente de trabalho e planejam as suas ações profissionais. Levada ao extremo, essa “forte racionalidade” se instala, em princípio, do lado da atividade instrumental, quer dizer, das atividades regidas por procedimentos formulados metodicamente. (Op. cit., p. 43)

Nesta perspectiva, a identidade profissional seria definida pelo papel que o docente exerce e o status que possui na organização do trabalho (TARDIF & LESSARD, 2005). Num tipo de organização onde o trabalho cotidiano é burocratizado (atividades previsíveis, repetitivas e padronizadas), há gradações; subsistem zonas intermediárias em que os trabalhadores têm mais autonomia. Noutro sentido, a docência pode comportar ambigüidade, apresentar-se como trabalho flexível. Aspectos “informais”, incertezas, imprevisibilidade, os chamados aspectos “variáveis” são assim definidos em relação à margem de manobra que o professor tem, tanto para realizar as atividades, quanto para interpretar o modo mais adequado para realizá-las, levando em consideração os acontecimentos e as intenções vivenciadas durante a interação com os alunos e no andamento das atividades, num ambiente complexo e impossível de controlar inteiramente. (TARDIF & LESSARD, 2005).

Por ser marcado por interações humanas, o ensino aparenta ser uma atividade pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar. Pode-se acrescentar a utilização de saberes

oriundos da experiência profissional, da vivência dos docentes; saberes que seriam fruto, também, da improvisação regulada a partir de esboços flexíveis de ação, e que possibilitam as variações de acordo com as contingências escolares, sempre em transformação. (TARDIF & LESSARD, 2005)

Ressalta-se, neste esforço investigativo envolvendo a questão da docência, que:

O que é preciso considerar é que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. Conseqüentemente, é absolutamente necessário estudá-lo sob esse ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 45)

A docência pode ser compreendida como uma arte vivenciada no tato que ocorre a partir de contextos de urgência, onde se observa que o docente reage de modo parcialmente refletido, seria um modo experiencial.

No entanto, estes professores, grosso modo, agem em situações de sala de aula muito próximas, com recursos e em função dos mesmos fins; estes sujeitos agem em função das expectativas diante dos outros, nas situações sociais: são atores coletivos em interação humana e em uma relação de poder.

A noção de experiência, muito apontada pelos docentes, pode ter duas conotações, segundo Tardif & Lessard (2005): 1) como um processo de aprendizagem espontânea, quanto ao modo de controlar fatos e situações que se repetem; crenças e hábitos oriundos de repetição do controle progressivo, manhas, rotina, resoluções de problemas típicos. A visão de experiência que corresponde ao “saber ensinar”, saber-fazer, saber-prático que os docentes opõem aos conhecimentos teóricos; 2) como uma situação decisiva, única, de identidade com a profissão, ou com alguma situação que, vivenciada de forma intensa ou significativa, influencia os docentes nas interações vividas, o que é chamado por estes de “dura realidade” (primeiro dia que entram em sala de aula, por exemplo).

É interessante ressaltar que, às vezes, crenças anteriores, diante destas experiências únicas, fazem o professor encarar ao mesmo tempo o presente e o futuro, por vezes de maneira diferente e que pode levar à transformação (TARDIF & LESSARD, 2005). Este fato foi importante para esta investigação, no que se refere ao primeiro contato com a inclusão de aluno com deficiência. Seria a experiência de vivência, nem de ordem prática nem teórica.

A escola é o produto de convenções sociais e históricas que revelam rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo (TARDIF & LESSARD, 2005). Portanto,

(...) Se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas (o sofrimento diante de um golpe, as alegrias das conquistas, uma situação difícil etc.) excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns. Neste sentido, viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação. (Op. cit., 52-53)

Nesta pesquisa foi necessário tentar apreender de que modo se conjugam a organização de determinada instituição, unidade escola, e as relações entre os agentes internos e externos.

Em relação ao professor, como responsável pela ordem da turma, constatam-se os seguintes aspectos: 1) a organização escolar predominante até os dias atuais tem o docente como o centro da ação; o professor é o centro da atividade pedagógica, a ordem das interações depende da iniciativa do professor; 2) a solidão do trabalho docente diante de seu objeto (grupo de alunos) que é, ao mesmo tempo, sinônimo de autonomia, de responsabilidade e, também, de vulnerabilidade, está no cerne da profissão; 3) a classe é um dos ambientes sociais mais controlados, e nos dias de hoje, cada vez de forma mais sutil e complexa, a manipulação da ordem é um forte componente do trabalho docente (TARDIF & LESSARD, 2005).

Sobre o controle e manutenção da ordem é preciso considerar que: 1) a escola é uma organização aberta para fora por meio da interferência de pais, funcionários, autoridades escolares etc; onde podem ocorrer divergências de posições, pontos de vista e a necessidade de freqüente negociação; 2) a escola não é fechada nem onipotente; não há controle direto sobre as diversas influências externas do dia-a-dia dos alunos, pois os alunos constituem um objeto social; o professor não pode ser considerado o mais determinante do sucesso ou do fracasso escolar do aluno; 3) a ação pedagógica não pode se limitar à coerção ou ao controle autoritário, pois exige relativa participação do aluno; “ninguém pode forçar alguém a aprender (embora se possa forçá-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem)”. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 67)



É importante ressaltar que a obrigatoriedade do aluno em freqüentar a escola demanda que este seja motivado pelos docentes a permanecerem na escola, bem como conquistar a participação dele.

Alguns professores, sem poderem transportar modelos de ação tomados do trabalho com matéria inerte, de normas de produtividade e de racionalização do trabalho, sentem-se cansados e desgastados com obstáculos e rotinas. “Alguns vivenciam isso como um ‘sentimento de impotência’ para ajudar os alunos, enquanto outros vêem nisso um desafio constante e positivo para sua própria ação.” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 68)

Outro fator é de que a ação do professor para com o aluno fica visível para todos os outros, tendo conseqüências diretas sobre o docente. Os alunos percebem as dificuldades, as emoções, e tiram conclusões sobre o professor. Tardif & Lessard (2005) alertam que os professores estão diante de seres humanos com características psicobiológicas, que condicionam e definem modalidades de aprendizagem diferenciadas e que, de certo modo, os professores precisam procurar respeitar tais variações, buscando modos de atuação e adaptação. “É por isso que a escola e os agentes escolares se baseiam sempre em certas representações da criança, de sua natureza, de suas capacidades, de seus fins.” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 69)

Por basearem-se em representações, os professores enxergam os alunos não somente pela bagagem ou por serem seres psicobiológicos, mas, também, por se situarem a partir da situação sócio-econômica em que vivem, pois são seres sociais. O docente ajusta-se a estes fenômenos, como também pode-se dizer que, a partir de suas representações sobre o alunado, tenta muitas vezes ajustá-los. Ao mesmo tempo, os alunos costumam escapar aos mecanismos utilizados para enquadrá-los e controlá-los (TARDIF & LESSARD, 2005). Devido ser uma profissão de interação, a docência perpassa pela questão do poder e da dimensão ética da coordenação de ações. A responsabilidade do professor pelo coletivo de alunos faz parte mesmo do sentido que se atribui à tarefa de ensinar.

Ensinar pressupõe o confronto com dilemas éticos como o desencadeado pelo problema da igualdade de tratamento, pois o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno é importante numa sala de aula. O professor precisa se responsabilizar, se ocupando de assegurar a aprendizagem de todos os alunos, e cada ser humano tem necessidades, potencialidades e expectativas singulares a serem contempladas. Diante disso, dentre os dilemas que se apresentam aos professores, estão os questionamentos: “Como então conciliar esses componentes relacionais

individuais e coletivos? Por exemplo, quanto tempo um professor deve dedicar a um aluno que apresenta certas dificuldades de aprendizagem?” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 71).

Estas são as perguntas que o professor se faz, mas será que estas teriam que ser as perguntas? Parece que não, pois “os professores que conhecemos vivem e colocam-se essas perguntas, podendo desembocar, por exemplo, em sofrimento, sentimento de culpa ou na formação de uma couraça de indiferença e de racionalização diante da impotência para ajudar alguns alunos”. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 71).

Os modelos educacionais massificados, com os quais ainda se baseia o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, não abrem espaço à diversidade de práticas pedagógicas; o currículo pouco flexível não cria oportunidades para a adequação das diferentes necessidades educacionais dos alunos. Se não fossem currículos tão pouco flexíveis, não haveria a necessidade de tantas adaptações curriculares para tantos alunos com dificuldades de aprendizagem. O próprio questionamento em relação ao tempo de dedicação ao aluno com dificuldade é peculiar a uma crise de inadequação do modelo educacional, para atender aos antigos ditames do controle e da ordem e de homogeneização.

Os professores sentem a necessidade de buscar uma educação que atenda à heterogeneidade de alunos, que contemple a diversidade humana, principalmente pela sensação vivenciada, na prática, do insucesso que o modelo educacional em curso apresenta, no confronto com novos e antigos dilemas.

O controle, a ordem e as interações que ocorrem em sala de aula, se realizam segundo modalidades de interatividade e de significação que o docente confronta e constrói, de acordo com a complexidade da tarefa e de suas múltiplas dimensões (histórico, social, cognitiva, simbólica).

Os questionamentos suscitados no confronto entre os modelos educacionais inadequados e o enfrentamento de uma realidade de sala de aula complexa, ficam a cargo, muitas vezes, das decisões dos professores e, deste modo, estes fazem escolhas envoltas em valores e crenças, ao qual este estudo procura indícios. Segundo Tardif & Lessard (2005),

A escola persegue fins não apenas gerais e ambiciosos, mas também heterogêneos e, às vezes, até potencialmente contraditórios: assegurar o bem-estar de todos e garantir o respeito às diferenças; favorecer o sucesso da maioria dos alunos, valorizando, ao mesmo tempo, os alunos mais dotados; funcionar segundo um princípio de igualdade e de cooperação entre todos os alunos e estimular, ao mesmo tempo, a competição, etc. Esses fins podem, com certeza,

conciliar-se na retórica educativa, mas no contexto concreto das escolas, onde os recursos são limitados e o tempo contado, eles levantam necessariamente o problema da compatibilidade e da hierarquização. Ou, mais uma vez, esse problema é repassado às mãos dos professores que deverão escolher por si mesmos os fins, em função de seus recursos, crenças, valores. (p. 77-78)

Os professores ocupariam um patamar subalterno e distanciado na hierarquia organizacional, participando pouco da gestão e do controle da organização escolar na qual trabalham.

É preciso considerar também que, no ensino público do município do Rio de Janeiro, os professores se dividem nas categorias professor docente I (PI) e professor docente II (PII). O PI é o professor das matérias especializadas, ou disciplinas, e atuam a partir do 6º ano, período final do 2º ciclo de formação (5ª série) e, o PII, é o professor generalista, que leciona todas as matérias da Educação Infantil ao 5º ano, período intermediário do 2º ciclo de formação (4ª série).

Vale ressaltar que, para delimitar os contextos de pesquisa que envolvem a prática docente, deve-se considerar que: “A docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades.” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 112)

Neste estudo, a atenção se volta para as características de instituições e grupos de professores, tendo em vista que o modo de organização simbólica, cognitiva e afetiva dependerá da observação dessas variáveis.

No século XX, é possível se afirmar que, gradualmente, “a escola se abre a tudo e a todos”, num processo histórico em que instaura-se um sistema de direitos (igualdade, democratização, integração das minorias), que se faz representar na escola, na necessidade ou exigência coletiva de se oferecer serviços mais diversificados; neste sentido, se consolida o princípio da obrigatoriedade escolar.

Para Tardif & Lessard (2005), houve uma mudança entre o acesso massivo aos estudos de acordo com a geração em idade escolar, dos anos 1940 a 1980, com o oferecimento de um contexto uniforme em que consistia promover “oportunidades” igualitárias de ascensão social e até os dias de hoje; uma tentativa da escola em oferecer serviços os mais diversificados possíveis (acadêmicos, educacionais, pessoais e psicológicos) para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Isso recai na questão da formação de grupos e no exercício de poder. Tardif & Lessard (2005) lançam as seguintes questões, com o objetivo de se analisar a escola: 1) “Quem controla o

quê e como?"; 2) "Que alianças existem entre grupos e subgrupos em torno de quais questões?" (p. 95).

Segundo a consideração de quatro tipos de poderes, Tardif & Lessard (2005) procuram ampliar a análise sobre a divisão do trabalho escolar, que marca cognitivamente e simbolicamente o currículo escolar, a saber, são esses os tipos de poderes: 1) o poder de agir sobre a organização do trabalho escolar (controle de relações entre grupos, planejamento, tempo, espaço etc.); 2) o poder de agir sobre o posto de trabalho (controle da execução, natureza de atividade, métodos etc.); 3) o poder de controle da formação e da qualificação (proteção de si por meio de diploma etc.); 4) o poder sobre os conhecimentos do trabalho (monopolização, proibição de utilização por outros etc.). Tardif & Lessard (2005) recorrem a Wright (1985) para apresentar a tese de que a exploração no nível das burocracias, implica não apenas uma dimensão econômica, mas também dimensões organizacionais e simbólicas (p. 962).

Esta construção teórica, no fundo, propõe a idéia de que a organização do trabalho escolar não tem nada de estático, mas é constantemente mobilizada e investigada por atores sociais que estão em relação de poder uns para com os outros, e que procuram conquistar aí um lugar e beneficiar-se dela para atingir os seus próprios objetivos. Esses atores utilizam diversos recursos para impor seus pontos de vista e promover seus interesses. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 99)

Nestas organizações mais complexas e que acolhem uma clientela de alunos maior e mais variada, o nível de negociação e colaboração pode ser maior e mais tensa entre os grupos de professores, alunos e de agentes externos à escola, como, por exemplo, os técnicos em educação. Com os alunos, as interações são amplas e percorrem o espectro de atitudes: físicas, verbais, emocionais, cognitivas, morais etc. (TARDIF & LESSARD, 2005).

As próprias demandas dos alunos e tensões entre os professores e outros grupos (dos próprios alunos, dos pais, da direção) são contempladas na complexidade do processo de avaliação, porque este corresponde também a um processo social com critérios socialmente partilhados, em que necessidades grupais, individuais, econômicas e morais estão em jogo.

A centralidade da problematização de que a docência se refere ao "trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos", se direciona para as relações de professores com os alunos; em síntese, relacionam-se com as dificuldades, as satisfações e expectativas. Tardif & Lessard (2005) apontam que esta relação dos professores, além da complexidade e dos dilemas importantes, ainda envolve fatores, tais como a pobreza, a violência,

a origem étnica etc. A inclusão do aluno com deficiência está de acordo com as perspectivas relacionais instauradas e decorrentes das relações do professor com o seu objeto de trabalho.

Dos dilemas dos professores, as decisões que precisam tomar por trabalhar com o coletivo geram um conflito de responsabilidade, de comprometimentos éticos da docência: “Prioriza-se o grupo ou os indivíduos com problemas? Até que ponto deve-se investir em indivíduos que têm, claramente, necessidade de ajuda, se isso puder comprometer o trabalho com os demais? Como conciliar o ensino a um grupo com as diferenças dos indivíduos que o compõem?” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 156).

Este é o dilema central da docência: a equidade do tratamento que os professores precisam garantir a todos os alunos, considerando as diferenças individuais, sociais e culturais.

Se forem estas as pergunta que os professores se fazem - e parece que são realmente estas - qual o motivo de se exigirem tais resoluções de dilemas? Seria a resposta ao imperativo trazido pelo novo: do trabalho com a diversidade? Seria o questionamento de posturas e atitudes enraizadas historicamente, um momento de ruptura quanto ao antigo modelo de homogeneização que culmina em fileiras de excluídos? Como compreender o aparecimento destes dilemas e de uma ambivalência comportamental dos professores, que conjectura o reaparecimento de antigas posturas de massificação e de normalização e o estranhamento de novas vivências?

Estas novidades, ora deflagradoras de atitudes ansiogênicas, contudo, denotam indícios de que os próprios grupos de professores se investem do poder de lançar o desafio de resolução de tais dilemas, que julgam procedentes e necessários, para si, ou por sentirem pressionados a dar respostas para uma atitude prática e da defesa de posturas e comportamentos do grupo.

### CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

#### 3.1- OS PROCESSOS DE GRUPO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Não é suficiente narrar em detalhes o que se passa na escola, é necessária uma aproximação das significações e intenções dos grupos de professores em ação, para que se atinja a compreensão do processo de construção das representações sociais, de modo que seja possível compreender a ordem das interações, sendo estas afetivas, cognitivas, materiais e simbólicas.

As situações observadas dão indícios da vida social do grupo, da partilha de significações entre os participantes do grupo. Segundo Jodelet (2002), cada um adota as concepções e os hábitos estabelecidos e organizados na comunidade e, estes, são gerados em meio a atividades de intensa comunicação e trocas. Esta comunicação e trocas sociais que se referem à prática comum de acolhida e que se constituem num sistema de normas compartilhadas serão o eixo teórico-metodológico desta dissertação, portanto,

Trataremos as representações como uma forma de pensamento social, cuja gênese, propriedades e funções, devem ser relacionadas com os processos que afetam a vida e a comunicação sociais, com os mecanismos que concorrem para a definição da identidade e a especificidade dos sujeitos sociais, indivíduos ou grupos, assim como a energética que está na origem das relações que esses grupos mantêm entre si. (JODELET, 2005, p.50)

A atribuição de sentido e a partilha de significações podem ser consideradas a maneira de ação coletiva e a forma de salvaguardar desejos e aspirações de grupo, deste modo, configura-se a produção de representações sociais.

Diante de novas aspirações ou de algo que é problemático ao grupo, os professores mostram estar de acordo sobre o que é “de difícil solução” ou o que é consensual no trabalho, numa amostra de partilha de sentidos, de poder, que pode ser notada a partir de várias manifestações comportamentais. Estas atitudes e comportamentos demandam adesão à proposta do grupo e à identidade coletiva, que é permanentemente evidenciada por aqueles que precisam dar provas de se manterem em comunhão com os ideais do grupo. Assim como descrevem Tardif & Lessard (2005), nesta investigação, o humor e as piadas e a ironia foram consideradas por trazerem indícios de como as pessoas em interação partilham um mesmo universo familiar, mostram a pertença a um grupo visto que as piadas não têm sentido senão em referência a um conhecimento partilhado de um contexto de trabalho. (p. 71)

Mais ainda interessa ao foco de discussão a que se propõe esta investigação, o discurso retórico de cooperação que quer transparecer eficaz e forçosamente bom, tolerante, nas relações cotidianas entre docentes. Segundo Tardif & Lessard (2005), a colaboração seria mais da ordem do desejo (ou da necessidade de parecer colaborativo), do que da ação verdadeiramente presente. Retomar-se-á, posteriormente, nas análises, a preocupação de algumas diferenciações entre o PI, professor do “antigo ginásio”, o professor especialista ou das disciplinas, e o PII, professor “primário”, o professor generalista, e o que estes aspectos acarretam numa formulação teórico-metodológica em representações sociais.

Em representações sociais estes aspectos podem evidenciar uma multiplicidade de representações que estão imbricadas na formação e na pertença a grupos de professores e a instituições. Neste sentido, pode-se observar que:

No primário, a colaboração mais freqüente acontece entre os professores do mesmo nível (...) Como todos os professores do primário ensinam as mesmas matérias, é normal que sua colaboração seja feita com os professores do mesmo nível. Apesar disso, parece que os professores do primário pedem mais vezes ajuda à direção do que a seus próprios colegas. Aparentemente, o tamanho pequeno dos estabelecimentos, as relações mais personalizadas entre a direção e os professores, bem como o *leadership* pedagógico geralmente assumido por essa direção explicariam tais constatações. Há fatores como a falta de confiança em si, ou, ainda, a percepção de rivalidades entre os professores poderiam ser fatores que levam os professores a preferir a ajuda da direção à dos colegas. (Tardif & Lessard, 2005, p. 184-185)

Alguns dos mecanismos burocráticos da escola resultam dos mecanismos sociais oriundos da organização social na qual a escola está imersa. No entanto, é necessário lembrar que, no sentido simbólico, entre as diversas gradações com que estes mecanismos se apresentam nesta pesquisa, surgem imagens de escolas de acordo com os perfis e comportamentos de grupos e de ações e práticas que demandam maior ou menor controle de sujeitos que compõem as diversas instituições.

Dentre os fatores considerados nesta investigação sobre o funcionamento da escola, e as relações entre os professores, e que foram elencados por Tardif & Lessard (2005), selecionam-se os seguintes: primeiro fator, o tamanho da escola e a organização física dos locais de trabalho que influenciam o desenvolvimento de colaborações entre professores; segundo fator, a estabilidade do grupo de professores; terceiro fator, a qualidade das relações pessoais na escola; e, por último, a partilha de um projeto comum por equipes (op. cit., p. 186-187).

Sobre grupos e territórios de ação destes sujeitos, os professores, a construção de representações sociais está a serviço de grupos ou subgrupos e, o predomínio destas, constitui a luta por territórios simbólicos e pela manutenção de identidades coletivas, bem como de sustentação do equilíbrio do grupo. Desta maneira, “a acomodação dos sentimentos ambíguos provocados pelo novo – deslumbramento, surpresa e medo, tanto quanto atração e desejo de controle – se faz à custa de certas características em benefício de outras na representação.” (ARRUDA, 2002, p. 25)

No caso da inclusão de alunos com deficiência, observa-se a necessidade de grupos de professores desenharem e redesenharem novos perfis em relação ao conceito de inclusão, onde parecem caber negociações e renegociações do que seja a diferença a ser incorporada na sala de aula e, também, de quais sejam os modos de agir, o saber - prático de que lançam mão os professores diante do trabalho com diferentes necessidades.

### **3.2- OS PROCESSOS DE ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO, DA FAMILIARIZAÇÃO DO NOVO - O REDESENHO DE PERFIS E DE VALORES**

Os fenômenos de representação social são, por natureza, complexos, multifacetados, em constante movimento. A representação social é uma ação simbólica do sujeito na relação com o mundo, uma espécie de filtragem dos valores e informações no processo de decodificação e codificação do mundo que o rodeia. Os valores é que irão orientar esta representação e interpretação de informações. As informações e experiências do sujeito não são uniformes e a decodificação destas supõe a experiência de cada sujeito social (com seu mundo interior), de certa forma condicionada pelos grupos aos quais o sujeito pertence e está inserido (mundo social). Moscovici ressalta que este é um enfoque que preenche o sujeito social com um mundo interior e restitui este sujeito ao mundo social. (ALVES-MAZZOTTI, 1994)

Seria compreensível a permanência de atitudes e percepções frente ao desafio de integrar alunos com deficiência nas escolas. Lidar com a deficiência está presente nas práticas sociais, porque constitui fenômeno do saber social, numa visão histórica. Os saberes aparecem nas comunicações interpessoais, pois há uma “teoria do senso comum”, numa visão construtivista de fenômeno que vai se formando e se transformando.



Numa visão ampla sobre o que ocorre na construção da alteridade dentro de conjunturas históricas, Arruda (2002) assinala que:

As mudanças de representações hegemônicas correspondem a novas necessidades coletivas, oriundas da renovação de projetos políticos, econômicos, sociais, de situações culturais e outras. Devem-se à necessidade de estabelecer um novo senso comum com relação a si mesmo e ao outro que dê conta ao mesmo tempo da nova situação em que se contemplam e dos novos ângulos que ela ilumina. (ARRUDA, 2002, p. 42)

A Teoria das Representações Sociais torna o conhecimento do senso comum, do cotidiano e das práticas sociais, objeto de ciência, conforme o conceito de Representação Social apresentado por Moscovici, em 1961. Ao precisarem fazer julgamentos e tomarem posições nos grupos sociais do qual participam, os sujeitos estão diante das representações sociais que não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas “teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, ‘e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas’” (apud ALVES-MAZZOTTI, 1994, p 62).

A atividade representativa insere o sujeito no mundo, ao mesmo tempo em que este mundo vai se transformando em produto da ação humana. Moscovici afirma que as representações sociais são “uma preparação para a ação”.

O conhecimento do senso comum é o conhecimento que o “eu” partilha com os outros nas rotinas ou nos problemas da vida cotidiana, fruto da atitude espontânea da consciência. É a compreensão do mundo, resultante da herança de um grupo social e das experiências sociais. Por meio dele fazem-se julgamentos, estabelecem-se projetos de vida e adquirem-se conhecimento e confiança para agir. É um conjunto de interpretações “quase científicas”, admitidas como certas (BERGER & LUCKMANN, 2002).

No confronto com o novo, Arruda (2002) propõe que:

O novo tem dupla função e posicionamento na composição das representações: num primeiro momento, ele provoca ansiedade e desperta conteúdos de representações do passado, “no qual se espelha para se fazer incorporar” e, num segundo momento, pode haver uma necessidade de reciclar o velho, “achar uma ‘base científica’ que permita a valorização da alteridade para justificar a sua incorporação. (ARRUDA, 2002, p.3)

Este princípio de transformação é o que se chama em Representações Sociais, de familiarização, porém, vale ressaltar que, como indica Arruda (2002), nem sempre o que ocorre é

uma simples retradução do velho - aspecto que será retomado mais à frente, como um desafio de reflexão deste estudo: “as representações não só familiarizam o desconhecido, mas (por vezes, ao fazê-lo) também permitem o estranhamento do familiar”. (ARRUDA, 2002, p. 33)

O senso comum, como conhecimento socialmente elaborado e partilhado pelos sujeitos históricos e sociais, é possível de ser analisado como objeto de pesquisa e, este, é trabalhado por Jodelet (2001). Os confrontos diários, com informações novas, que exigem dos sujeitos uma busca por compreendê-las (por afetarem a estes de alguma maneira, como no caso da inclusão), leva-os a uma aproximação por meio daquilo que já conhecem – processo denominado de ancoragem - e que é de suma importância para explicar o desenvolvimento de formação das representações sociais.

O princípio de transformação do não-familiar em familiar, pelo qual se explicita a formação das representações sociais, perpassa a grande teoria. O mecanismo de “ancorar idéias estranhas” e colocá-las num contexto familiar (MOSCOVICI, 2003), pode fazer predominar pensamentos antigos, posições preestabelecidas que se utilizem de mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. Estes mecanismos de julgamento revelam algo da teoria que se tem sobre o objeto classificado (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Neste sentido, esta pesquisa considera que o ponto de ancoragem deva ser analisado de modo que os sujeitos desta pesquisa, diante da “diferença que surpreende ou o inusitado perturbador”, tenham no conhecimento anterior, o amálgama para o novo conhecimento a ser elaborado e incorporado. Ela surpreende mais na medida em que, na verdade, o outro não é tão diferente, mas sim um semelhante que não conseguimos situar. “É sua semelhança que desconcerta: parece familiar sem o ser” (MOSCOVICI, 1978). “Torna-se imperativo, dessa forma, achar o ponto de ancoragem, aquele que vai permitir acomodar o desconcerto, neutralizá-lo de alguma forma.” (ARRUDA, 2002, p. 19-20)

A ancoragem pode ser entendida a partir da noção de que a representação se constrói por um “já pensado”. Segundo Moscovici (1978), seria um enraizamento social da representação, a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente; a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. A ancoragem fornece à objetivação os elementos que poderão servir para a elaboração de novas representações.

Ainda Moscovici (apud ARRUDA, 2002), aponta para a necessidade de se considerar a presença do inconsciente em manifestações da cultura e dos movimentos sociais. O inconsciente pode servir de conduto para a ancoragem, “facilitando a passagem do novo inclassificado e ansiógeno para um território de medos e desejos já percorrido”(o antigo). (ARRUDA, 2002, p 22)

No entanto, a ancoragem tem sido compreendida apenas para calcar a representação no terreno do passado. Segundo Arruda (2002), a ancoragem pode pôr em relevo um outro ângulo de assimilação, acomodação: “A renovação dos estoques mentais e culturais não passa apenas pela incorporação do novo, (...), quando é preciso tornar inéditos – estranhar – elementos até então familiares...” (ARRUDA, 2002, p. 43)

Deste modo, “(...) a teoria expõe suas lacunas abertas à discussão: as representações não servem apenas à integração do estranho, mas também à transformação do familiar” (ARRUDA, 2002, p. 43), o que possibilitará uma reflexão sobre os dados do estudo em pauta, não para esgotar ou apontar certezas sobre este aspecto, mas como indícios de uma abrangência maior do processo de ancoragem.

A objetivação é a transformação de um conceito em uma imagem concreta através de um processo determinado por condicionantes culturais e por valores. A objetivação, processo este que concretiza esquemas conceituais, em poucas palavras, é a materialização das idéias de um grupo. Segundo Moscovici (1978), é a passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas se transformando em supostos reflexos do real.

Para Jodelet, a objetivação é a propriedade de tornar concreto o abstrato, de materializar a palavra, de dar corpo aos esquemas conceituais. Ela comporta três fases:

1<sup>a</sup>) seleção e descontextualização dos elementos (processo de construção seletiva) – as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de critérios culturais e normativos (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundantes); 2<sup>a</sup>) formação do núcleo figurativo (esquemática estruturante) – uma estrutura imaginante reproduz de forma visível a estrutura conceitual; 3<sup>a</sup>) naturalização – o núcleo figurativo concretiza-se e se torna um dos “seres da natureza”, natural, a idéia de que “sempre foi assim”. (Apud ALVES-MAZZOTTI, 1994 p.6)

A naturalização parece se generalizar na formação de qualquer representação; sua importância em contextos sociais reais tem sido demonstrada, como salienta Jodelet (apud ALVES-MAZZOTTI, p 66). A naturalização de uma imagem, ou seja, a transformação de algo abstrato, o que está na mente, em algo concreto, que exista no mundo físico, constitui o núcleo figurativo, que aglutina conceitos e transforma-os em algo natural, estável. O núcleo figurativo de

uma representação social é que confere estabilidade e materialidade à representação, deste modo, o núcleo figurativo adquire o estatuto de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade.

Para modificar uma representação é necessário atingir o núcleo figurativo. Nesta proposta de pesquisa, conhecer o núcleo figurativo da representação social dos professores sobre a inserção de alunos com deficiência em turmas regulares, é condição para entender o significado da representação, de modo que possa facilitar a compreensão da permanência de valores e atitudes em relação à inclusão. Segundo Jodelet (apud ALVES-MAZZOTTI, 1994), o vínculo entre a cristalização de uma representação em torno de um núcleo figurativo, um sistema de interpretação da realidade e orientação de comportamentos, foi evidenciado em diversas pesquisas,

O movimento de ida ao passado e prospecção de elementos projetados sobre o presente, como focos de luz que visam aclarar a compreensão, como esclarece Arruda (2002), remetem, por vezes, ao longínquo inconsciente coletivo e que se pode apreender também por meio dos mecanismos sociais de defesa apresentados pelos grupos; o antigo e reformulado conhecimento de grupo, do senso comum, mostra que “as noções tornadas obsoletas não se esvaem no ar” (ARRUDA, 2002 p. 21).

Nesse sentido, a Teoria das Representações, aliada a uma possível intervenção social, dirigida prioritariamente à parte mais sólida e estável da representação, ou seja, do núcleo figurativo, como salienta Ibáñez (1988), só pode ser entendida com a compreensão deste processo de formação das representações e da resistência à mudança do núcleo figurativo.

Nas interações sociais, os sujeitos, no caso desta pesquisa, os professores, produzem e comunicam antigas e novas representações que se constituem em “teorias do senso comum”. Estas “teorias” são criadoras da identidade e da pertença grupal. Os professores e alunos são afetados por fenômenos psicossociais e envoltos num complexo processo de afirmação e negação, rejeição e naturalização de concepções sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas classes regulares.

A situação social em que são elaboradas as representações apresenta três características básicas, a saber:

- a) dispersão das informações, o que faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões

envolvidas; b) pressão para a inferência, gerando desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza e c) focalização sobre um determinado aspecto ou ponto de vista, o que influencia o estilo de reflexão do sujeito, independente do nível cultural, levam o sujeito a se utilizar de lugares comuns e de fórmulas consagradas na avaliação de objetos e eventos sociais sem preocupação de integrá-los em um todo coerente; a estabelecer o ‘primado da conclusão’. (MOSCOVICI, 1978, p.262)

A Teoria das Representações Sociais possibilita compreender como o tripé - grupos, atos e idéias - constitui e transforma a sociedade. Moscovici preocupou-se com o estudo de como e por quê as pessoas partilham o conhecimento e, desta maneira, constroem a realidade comum, de que modo elas transformam as idéias em práticas; em síntese, Moscovici interessou-se no “poder das idéias” de senso comum (OLIVEIRA, 2004) e é este referencial teórico-metodológico que possibilita a análise que segue.

### **3.3 – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS – O CONTEXTO DA PESQUISA**

#### **3.3.1 – A SELEÇÃO DOS SUJEITOS E DAS INSTITUIÇÕES PARA OBSERVAÇÃO DE CAMPO**

Esta pesquisa parte da necessidade de entender o sentido atribuído pelos professores à inclusão dos alunos com deficiência em turmas regulares, dando aos sujeitos da pesquisa – os professores - a oportunidade da palavra, sem presunções sobre o que seria o certo ou o errado, e sem a pretensão de polarizar a educação em turmas regulares e em classes especiais. Não se delimita um tipo de deficiência para o estudo do processo de inclusão, pois os professores de ensino regular, a cada ano, podem estar recebendo pessoas com tipos de deficiência diferentes em sala de aula, seja física, mental, visual, auditiva, múltipla ou condutas típicas de síndromes neurológicas, quadros psiquiátricos e psicológicos graves.

A construção do objeto desta pesquisa foi pensada no campo de estudos das representações sociais, numa abordagem qualitativa, pelo aspecto de que a pesquisadora esteve

em contato direto e prolongado com o campo, para poder apreender os significados dos comportamentos observados, como salienta Alves-Mazzotti (2004).

Os sujeitos desta pesquisa são os professores do Ensino Público Municipal do Rio de Janeiro, que atuam com alunos incluídos em classes regulares do Ensino Fundamental, de escolas da 2ª Coordenadoria de Educação (2ª CRE). O objeto de estudo são as representações sociais destes professores, frente ao processo de inclusão dos alunos com deficiência em classes regulares: suas percepções, suas atitudes, reações presentes nas práticas educativas e nos discursos acerca da presença desses alunos.

Apesar de, atualmente, a pesquisadora realizar atividades como representante da Equipe do Instituto Helena Antipoff (IHA), dois fatores levam a crer que a relação pesquisador-pesquisado não comprometeu a pesquisa: 1) a trajetória da pesquisadora no IHA, como representante de Equipe, ser recente - no início da pesquisa de campo, a pesquisadora estava há apenas seis meses na função - não havendo tempo suficiente para ter uma identificação consolidada como componente da equipe do Instituto; 2) o contato pouco freqüente dos professores de alunos incluídos na 2ª CRE, com o Instituto e com a Educação Especial.

Porém, outros fatores na relação pesquisador-pesquisado não foram ingenuamente descartados: 1) apesar dos argumentos acima, há uma relação desigual de poder como representante de Equipe do IHA, e foi necessário avaliar as conseqüências da posição dessa representação no decorrer do contato com o campo e da análise dos dados; 2) os discursos dos professores podiam, a princípio, responder aos anseios de um discurso socialmente desejável, e o silenciamento de acordos e desacordos de grupo foram levados em consideração na construção da metodologia e na análise da pesquisa.

A **1ª etapa** do procedimento de pesquisa foi a apresentação do projeto à instância central da administração encarregada pela Educação Especial, tendo como referência o Instituto Helena Antipoff (IHA/SME - Rio de Janeiro). De posse da autorização recebida, foi realizado o contato com a instância regional de educação selecionada para a pesquisa, a 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE). Devido à entrada recente da pesquisadora (de apenas seis meses) na **equipe 2** (sub-grupo da equipe IHA/SME vinculado à 2ª CRE, e que presta assessoramento e orientação direta às escolas e aos professores), havia o desejo de se conhecer os professores desta região. Isto representou uma dupla responsabilidade ética: como pesquisadora; e na restituição

dos resultados da pesquisa, como profissional da área, contribuindo de forma mais duradoura, para além do espaço-tempo de pesquisa.

A **2ª etapa** do procedimento de seleção dos sujeitos foi estabelecida a partir do contexto de escolha do grupo de professores e da instituição à qual pertencem. Foi realizada a seleção de quatro escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, por critérios pré-definidos, para a realização da observação de campo, a saber:

**1º critério: não foram escolhidas escolas que recebem a maioria de alunos com deficiência visual ou com deficiência auditiva.** Na 2ª CRE, existem escolas que agregam a maioria destes alunos e, por este motivo, adquiriram um perfil de escola com classe especial de deficiência auditiva (DA) que possui turmas regulares com inclusão de alunos DA; ou uma escola com perfil de classe especial de deficiência visual (DV), em que há turmas regulares com inclusão de alunos DV.

A escolha destas escolas acarretaria o acompanhamento de um grande número destes dois tipos de deficiência (ou de apenas um deles), agrupados num mesmo espaço, e com o contato com uma única classe especial, de onde alguns alunos são oriundos, ou de salas de recursos específicas, como no caso da surdez. Haveria, deste modo, outro foco de análise e de pesquisa, em que se teria que levar em consideração o acompanhamento mais direto do professor de classe especial, em contato com o professor da classe regular, num mesmo espaço, e um perfil de escola definido segundo a deficiência que recebe. Também as especificidades da comunidade de surdos, fortemente representada em algumas escolas, trariam o contorno de outra pesquisa.

**2º critério: Não foram escolhidas as escolas em que os alunos incluídos em classes regulares estivessem em contato direto com as classes especiais das quais foram alunos originariamente.** Isto porque existe uma influência do contato do professor de sala de recursos, ou da itinerância - que constitui a rede de apoio em educação para o aluno inserido em turmas regulares - com o professor dessas turmas. Seriam muitas as variáveis se, além da rede de apoio, houvessem também as orientações e trocas entre os professores das classes especiais com os professores de classes regulares.

**3º critério: Foram selecionadas as escolas que possuíam alunos incluídos com tipos de deficiência os mais variados possíveis,** ou seja, Deficiência Física (DF), Deficiência Mental (DM), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Visual (DV), Deficiências Múltiplas (DMU) e Condutas Típicas de síndrome neurológicas, quadros psiquiátricos e psicológicos graves (CT) e

que, no contato com os quadros de acompanhamento, não houvesse dúvida do enquadramento do aluno em relação à deficiência.

**4º critério: Cada escola selecionada deveria ter, no mínimo, três alunos incluídos.** O objetivo foi, realmente, chegar ao ponto da inquietação da pesquisa: a demanda cada vez maior dos professores de classes regulares em discutir a inclusão. Era de interesse da pesquisa, conhecer as representações sociais destes professores frente ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, suas percepções, suas atitudes, reações presentes nas práticas educativas e nos discursos acerca da presença desses alunos nas classes regulares do Ensino Fundamental.

**5º critério: Foram selecionadas duas escolas de grande porte** (cerca de mil alunos) **e duas pequenas** (com aproximadamente trezentos alunos). Outro fator que também nos interessava: as escolas menores poderiam facilitar o acolhimento dos alunos com deficiência. Pais e professores sugerem, em suas falas, que as escolas de menor porte constituem os ambientes mais inclusivos, por motivos variados, como maior organização, maior controle, maior cuidado com os alunos; generalizam, nos discursos, que as maiores escolas têm fama negativa em termos de confiabilidade no educar e no cuidar e, as menores, têm fama de hospitalidade.

Para a pesquisadora, as escolas grandes seriam mais difíceis de serem pesquisadas e, as pequenas, mais fáceis; apesar do foco da pesquisa ser o cotidiano das práticas nas salas de aula dos professores com alunos incluídos, num total de 15 professores, em duas ou três turmas por escola. Os contatos com os outros professores, se dariam no ambiente da escola (recreio, sala de professores), num total de 60 professores envolvidos em grupos focais (fora das unidades), nos quais estariam mesclados diversos professores das unidades selecionadas e de outras unidades escolares.

**6º critério: Foram selecionadas escolas da Zona Sul e da Zona Norte da cidade, dentro do perímetro da 2ª CRE.**

Em consequência do cruzamento dos cinco critérios anteriores, algumas escolas se encaixaram no perfil e, dentre essas, foram escolhidas quatro Unidades Escolares (UEs): **1ª escola:** Escola grande, da Zona Norte, em que foram escolhidas três turmas do Programa de Jovens e Adultos (PEJA), com cinco alunos incluídos, PEJA I – Blocos 1 e 2 (o correspondente ao segmento da *5ª à 8ª série do Ensino Fundamental*). A escola possuía oito alunos integrados no PEJA – turno noturno. Outro diferencial que levou à escolha desta escola foi que somente esta U.E., na 2ª CRE, tem um número tão expressivo de alunos incluídos no PEJA; os alunos são



acompanhados por sala de recursos. **2ª Escola:** Outra escola grande, da Zona Norte, em que foram escolhidas duas turmas de 1º e 2º Ciclo de Formação; período intermediário do 1º ciclo e intermediário do 2º ciclo (o aproximado à etapa da *1ª à 4ª série do Ensino Fundamental*), no turno diurno. A escola possui sete alunos incluídos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **3ª Escola:** Escola pequena, da Zona Norte, em que foram selecionadas duas turmas de 1º e 2º Ciclo de Formação; período inicial do 1º ciclo e período inicial do 2º ciclo (o aproximado à faixa da *CA à 3ª série do Ensino Fundamental*), no turno diurno. A escola possui três alunos incluídos no Ensino Fundamental. **4ª Escola:** Escola pequena, da Zona Sul, em que foram selecionadas três turmas de 1º Ciclo de Formação; período inicial, intermediário e final do 1º ciclo (o aproximado à etapa que compreende a *CA, 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental*), no turno diurno. A escola possui três alunos incluídos no Ensino Fundamental. Esta escola possui a especificidade de ser da Educação Infantil ao final do 1º ciclo.

Nestas turmas encontravam-se alunos com Deficiência Física (DF), com Deficiência Mental (DM), com Condutas Típicas (CT). Havia aluno com Deficiência Auditiva (DA), mas era faltoso nas primeiras semanas de pesquisa, e era o único do turno, então, privilegiou-se outra turma, de turno oposto, pois a pesquisadora não teria horário disponível e, portanto, ficaria sem encontrar o aluno por muitas semanas. Nesta pesquisa não ocorreu a observação de professores em relação de ensino-aprendizagem com os alunos com Deficiência Visual (DV) e Deficiência Múltipla (DMU).

Em resumo, a observação de campo, com duração de quatro meses, de março a junho de 2007, ocorreu em quatro Escolas Municipais da 2ª CRE, duas escolas pequenas e duas grandes, envolvendo 15 professores, 10 turmas, 14 alunos com deficiência (6 DM, 4 DF, 3 CT e 1 DA). O trabalho de pesquisa foi realizado, prioritariamente, com essa observação de campo.

A observação sistemática das atividades das turmas, acompanhando-as em todos as movimentações durante todo o horário de aula da turma (4 horas e 30 minutos), de março até junho, perfizeram, no mínimo, três dias em cada turma. E houve ampliação, na medida da necessidade para, no máximo, cinco entradas em turmas de PEJA, num total de 30 entradas nas escolas observadas.

Durante a observação de campo, todo o material do diário de campo, registrado em cadernos, foi digitado. As folhas foram digitadas para facilitar a análise dos dados visando

agrupar falas, reconstruir episódios e quadros de narrativas para buscar dar sentido às práticas e aos discursos observados, num total de 106 páginas de diário de campo digitadas.

Num processo de refinamento de análises, à luz da Teoria das Representações Sociais, segundo Tura (2003),

(...) estaremos sempre diante de uma versão dos fatos, parcial e provisória, posto que nossos relatórios de pesquisa expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada. (p. 186)

### 3.3.2 – A SELEÇÃO DOS SUJEITOS PARA OS GRUPOS FOCAIS

As representações sociais dos professores sobre a inclusão podem assumir roupagens acolhedoras, devido ao discurso em prol do respeito à diversidade, e traduzi-las em mudanças superficiais, que podem manter o núcleo de representações anteriores. Foi necessário discernir o “discurso socialmente aceitável”, sobre a inclusão das manifestações comportamentais contempladas. Jodelet (apud SÁ, 1998, p.27) ressalta que se deve “evitar trabalhar sobre o discurso social flutuante, sem assento nem referência sobre a prática”, discurso doutrinal ou humanitário, em desacordo com posições manifestas. Sendo assim, delimitou-se como desafio de investigação das representações dos professores sobre a inclusão, o confrontar das atitudes e das condutas destes profissionais que se evidenciam nas práticas educativas, com os discursos de inclusão proferidos por estes.

O trabalho de pesquisa foi complementado com grupos focais. Segundo Gatti (2005), estes permitem compreender os processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações.

Para Gatti (2005),

O trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Ele se presta muito para geração de teorizações exploratórias até mais do que para a verificação ou teste de hipóteses prévias... Porém a riqueza do que emerge “a quente” na interação grupal, em geral, extrapola em muito as idéias prévias, surpreende, coloca novas

categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame. ( p 13)

Para elucidar questões em relação à temática da inclusão, tanto para a geração de teorizações exploratórias quanto para a verificação de hipóteses, foi utilizada a técnica do grupo focal em cinco grupos, variando de oito a dez professores, em uma hora e trinta minutos de interação, envolvendo cerca de 40 professores da 2ª CRE. Estes professores são convocados para reuniões de rotina, com representantes da equipe do IHA, fora do Instituto, onde os professores de diversas escolas se misturam. Por causa da pesquisa, os professores foram convidados, excepcionalmente, a participar da discussão em grupo, com a explicitação de que o debate seria gravado, com o objetivo de estudo de Mestrado em Educação. Todos foram avisados, previamente, que haveria a gravação do debate, a partir de opiniões do grupo sobre duas cenas curtas da novela “Páginas da Vida”, que suscitaram discussões sobre a questão da inclusão.

As pessoas se familiarizam com os objetos que circulam na vida social e incorporam-nos na sua visão de mundo, por meio da conversação e ao longo das interações. Ainda que os grupos focais não possam reproduzir plenamente a interação cotidiana, eles podem trazer à tona muitos dos mecanismos que estão presentes nas conversações e encontros. Há técnicas que foram desenvolvidas para preservar a dinâmica do grupo e estas foram levadas em consideração; são quatro tópicos importantes da delimitação dos grupos focais:

**1º) os participantes do grupo focal devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido**, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2005, p.7). No caso, professores com alunos integrados e que vivenciam a proposta de inclusão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ);

**2º) o grupo é “focalizado”, no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva** (KITZINGER apud GATTI, 2005, p.7). No caso desta proposta de pesquisa, nos grupos focais, a atividade realizada foi assistir a dois trechos da novela “Páginas da Vida”, capturados no YouTube, que é um site na internet que permite que seus usuários assistam e compartilhem vídeos em formato digital.

As cenas retratavam uma criança com Síndrome de Down, matriculada em escola regular. Esta novela tinha gerado muitos debates em reuniões de professores, que se posicionavam a partir

de lembranças diárias das cenas durante o ano de 2006. A tentativa era de reviver o calor das discussões trazidas pela novela;

**3º) a flexibilidade e a sensibilidade à dinâmica do grupo são imprescindíveis**, de modo a permitir ao grupo escolher suas prioridades em face do assunto a ser tratado, e esta foi a tônica da proposta. Havia sido pensado um segundo encontro para grupo focal, com cada grupo onde seria realizado um exercício proposto por Gatti (2005, p.37), com as devidas adaptações pertinentes a esta proposta de pesquisa: a) utilizar cartões com uma série de afirmações relativas ao tema do grupo focal; solicitar coletivamente a distribuição dos cartões em função das afirmações, agrupando-as em concordância ou discordância em relação ao conteúdo ('concordam', 'discordam', 'mais ou menos'); b) preparar cartas semelhantes às de baralho, com perguntas relativas ao tema, que possam ter respostas rápidas e curtas. Porém, ficou definido que seria muito direcionamento e controle dos grupos. Estas modalidades de exercício, dos cartões ou do baralho, seriam interessantes como verificação de algumas observações e interpretações quanto ao que surgiu num 1º encontro; no entanto, a observação de campo ganhou maior relevo no decorrer da pesquisa e, um 2º grupo focal com cada grupo, não foi necessário, pois a análise e a discussão detalhada do diário de campo, com os devidos cruzamentos dos materiais coletados com os grupos focais, já foi considerado suficiente;

**4º) o papel do moderador** foi de introduzir as cenas, ouvir o grupo e garantir que não se afastassem da temática suscitada pelo próprio grupo, e que todos tivessem a oportunidade de se expressar e de participar. Os professores foram os responsáveis por criar e sustentar a discussão, segundo a técnica de grupo focal explicitada por Gatti (2005). O moderador do grupo focal foi a própria pesquisadora.

Gatti (2005) ressalta que se evite o excessivo controle das discussões por roteiros impostos, e foi essencial não ter um roteiro de questões, pois a operacionalização excessiva prejudica a criação de rede interativa (efeito pingue-pongue), ou seja, resultam em condução, observações superficiais e repetição de slogans. A interação dá o diferencial, segundo Kitzinger (apud Gatti, 2005, p. 39), pois o interesse investigativo não é limitado ao que as pessoas pensam, mas em como pensam e porque pensam dessa ou daquela maneira. Isso é de suma importância para a visão das representações sociais, não só como produto, mas também como processo.

Segundo Gatti (2005),

O pesquisador não pode assumir que ele tem a chave do sentido de uma opinião ou de uma idéia dos participantes... é importante observar

detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apóiam. (p 40)

O registro do trabalho com o grupo focal foi realizado por meio da gravação em áudio. Mesmo com as gravações, foram feitas anotações escritas por uma assistente. As anotações eram feitas posteriormente para não reprimir as manifestações dos sujeitos envolvidos na discussão. Havia a preocupação em se perceber e registrar, *a posteriori*, os cochichos, as alianças, as oposições e os comportamentos dos grupos.

Em resumo, foram realizados cinco grupos focais: dois grupos de professores de Educação Infantil, em maio; dois grupos de professores, do 1º ao 3º Ciclo de Formação do Ensino Fundamental, em junho, e um grupo de professores do PEJA. Na discussão ocorrida com os professores de Jovens e Adultos do curso noturno não foram utilizadas as cenas da novela, porque a pesquisa já tinha o aprofundamento de dados.

O fator mais importante: nesse momento, já havia questões bem evidenciadas nos três primeiros grupos focais, em relação ao posicionamento mais defensivo do grupo de professores, quanto à inclusão, e que correspondiam aos referidos dados já aprofundados. Já o grupo de professores do PEJA, localizado numa mesma escola, mostrava potencial de discussão e comportamentos menos defensivos, a corroborar a atitude inclusiva diferenciada nas práticas e discursos, ressalvadas as mesmas necessidades de críticas ao processo. O grupo também se caracterizava por contornos mais bem definidos na atuação e no anseio de abrir espaço para o debate.

### **3.3.3 – A OCORRÊNCIA DE ENTREVISTAS: A OPORTUNIDADE DA ESCUTA**

A observação de campo foi realizada através do registro detalhado em diário de campo e da complementação a partir de entrevistas. As entrevistas ocorreram por meio do que chamamos de informantes qualificados, ou seja, sujeitos que conhecem bem o campo de estudo. No caso desta pesquisa, houve a opção pela espera, durante a observação de campo, de que alguns dos participantes dos locais pesquisados sinalizassem o desejo de falar e tomassem a iniciativa de solicitar uma conversa com a pesquisadora.

As entrevistas foram complementares à observação, assim como aos grupos focais. Houve a redefinição dos parâmetros de investigação devido à densidade dos dados de campo. Haveria outra ênfase para os grupos focais, conforme delimitado no projeto de pesquisa, mas, devido à definição da data de início da observação, que era necessária no documento entregue às escolas - registro da data de início e de término da entrada no campo - foi preciso agir de acordo com a programação, para garantir a confiabilidade do documento e da pesquisa, e cobrir o tempo para a observação de quatro meses, de março de 2007 a junho de 2007, já que ocorre recesso escolar em julho.

O adiamento das reuniões para os grupos focais, que dependiam das datas organizadas pela CRE, com a remarcação recorrente, acrescido à riqueza dos dados de observação, provocaram uma mudança crucial na metodologia.

A tomada de decisão de alterar a metodologia precisou ser rápida, mas não sem análise; o pior risco era perder tempo de imersão no campo, aguardando o início para os grupos focais; antes, se previra que os grupos focais ocorreriam previamente à entrada nas escolas.

A decisão de não apostar na manutenção da proposta de pesquisa inicial, que acarretaria um prejuízo qualitativo e quantitativo, ocorreu a partir da avaliação da essencialidade da observação de campo. A percepção dos grupos vinculada à construção de imagens, de perfil das instituições/escolas aos quais estes sujeitos se inserem, ou estão inseridos, necessitaria da permanência contínua e pelo período previamente delimitado, o que não caberia adiamento da observação.

Optou-se por evitar uma quebra no período de imersão em campo, caso fosse necessário desmembrar o tempo em dois blocos, antes e depois do recesso de julho, o que dependeria de nova submissão de dados de alteração do período de permanência nas escolas com a CRE e com as próprias Unidades Escolares.

Em síntese, os dados da observação de campo é que geraram as teorizações exploratórias, ficando os grupos focais para a verificação das hipóteses e, as entrevistas abertas, para desfazer e esclarecer dúvidas em relação a enunciações e à tomada de decisões de professores e grupos em particular na vivência diária da prática da docência.

Durante a realização da observação de campo, os professores sentiam a necessidade de conversar com a pesquisadora em momentos de recreio, na sala de professores; deste modo, foram feitas algumas entrevistas conversacionais devidamente registradas com aqueles que

mostraram o desejo espontâneo de dialogar, e que buscavam informar, expor idéias e sentimentos. “É preciso não esquecer que é do entrevistado o lugar central do encontro e, por isso mesmo, um elemento fundamental é a manifestação de interesse pela sua pessoa e o seu discurso. Esse interesse é indissociável da capacidade da escuta do que é dito e de não-julgamento.” (ZAGO, 2003, p.303)

Formas de registro que facilitassem no sentido de captar intencionalidades, fizeram com que se levasse em consideração a oportunidade da conversação para desencadear entrevistas não-estruturadas.

Bogdan e Biklen (1994) assinalam a transformação de uma situação favorável em uma oportunidade de entrevista do tipo não-estruturada. Nas oportunidades em que não havia gravador, solicitava-se a permissão do registro escrito para que a fala, o relato, não se perdesse; na tentativa do registro de frases na forma como foram enunciadas ou a marcação de um momento noutra data.

As análises parciais do diário possibilitavam que dúvidas e hipóteses, na conversação pudessem ser confrontadas. No imediato da decisão do professor em querer conversar, deixava-se que o mesmo falasse sobre a experiência vivida e, a pesquisadora, imersa nas situações já observadas, tentava perceber indícios de valores, sentidos entre o pensado e o realizado pelo professor; e orientavam-se algumas perguntas de acordo com as falas destes.

Fez-se necessária a articulação de instrumentos e técnicas de investigação para possibilitar o acesso ao objeto de pesquisa, não só por meio dos discursos, sob pena de coletar apenas opiniões e atitudes favoráveis ou desfavoráveis sobre o objeto; ou seja, discurso social flutuante. Sá (1998) explica que Jodelet inclui na construção do objeto de pesquisa uma investigação da correspondência entre o pensamento social – ou seja, as representações – e as práticas sociais da população estudada; por isso a pesquisa teve a triangulação de dados a partir de observação de campo, de entrevistas e dos grupos focais.

### **3.3.4 – OS PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS**

Foi realizada a análise dos dados dos grupos focais e de falas devidamente registradas nas entrevistas conversacionais, com base em Bardin (1977). A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). A análise temática refere-se ao reconhecimento de certos temas, ou idéias, no texto e ao seu enquadramento em determinadas categorias.

Por enumeração temática foi feito o levantamento de unidades de sentido: **palavras** que significavam sentimentos e comportamentos, e **expressões**, que descreviam reações que foram devidamente retiradas das transcrições de falas, ou seja, das unidades de análise-base, ou seja, das frases mais significativas e com maior regularidade, mantendo à vista os parágrafos (frases adjacentes à frase-base).

Reagrupamos o material em três colunas: na **1ª coluna**, as **palavras e expressões** que formavam unidades de sentido (sentimentos e comportamentos que são valorizados ou desvalorizados, concordantes ou discordantes, possibilitadores ou impossibilitadores das ações dos sujeitos da pesquisa); na **2ª coluna**, as unidades de análise utilizadas no estudo das transcrições da falas: **as frases (base) e os parágrafos (frases adjacentes)** que traziam o contexto de onde foram retiradas as unidades de sentido; na **3ª coluna**, as falas de sujeitos que eram complementares à fala analisada, e as observações da pesquisadora feitas posteriormente ao grupo focal ou à entrevista conversacional.

Pode-se estabelecer um quadro geral representativo dos valores de referência e os modelos de comportamento do grupo. Os dados foram organizados nas linhas a partir daqueles que apresentavam maior regularidade, decrescendo aos com menor ocorrência, num total de 64 páginas. Deste modo, pode-se multiplicar os desdobramentos temáticos, classificando e debatendo as significações do discurso em categorias nas quais os critérios de escolha seriam orientados pela dimensão da análise (BARDIN p. 77-81).

O sistema de codificação foi desenvolvido de forma a apreender as unidades de sentido e as modalidades discursivas, associadas ao conteúdo que emergiu dos debates grupais.

As temáticas foram definidas, posteriormente, a partir do que era evidenciado nas falas dos participantes e do que a pesquisadora procurava nos discursos dos sujeitos: 1) o que pensam sobre a inclusão de um aluno com deficiência em classes regulares; 2) a experiência em lidar com o aluno com deficiência e o modo como o desenvolvimento deste é percebido pelos professores; 3) sob quais aspectos e de que forma a relação do aluno com a turma e a dinâmica em sala de aula é relatada; 4) de que maneira é vista a rede de apoio em educação (itinerância e sala de recursos)



em relação ao professor e ao aluno; 5) de qual forma a família é citada; 6) sob quais enfoques a formação ou informação, a troca de experiências foi discutida.

O sistema de codificação procurou classificar conteúdos, a partir das modalidades discursivas em que este aparece: descrições, explicações e causas das várias realidades descritas pelos grupos; de estratégias de enfrentamento, associadas às descrições e explicações (argumentação, contra-argumentação e contradição entre os participantes). Estas modalidades discursivas estão ligadas às unidades de sentido, que constituíram o sistema geral da codificação da fala grupal. Estas unidades de sentido foram organizadas de modo a gerar as unidades temáticas acima enumeradas em cinco itens. Cada temática envolveu um número de unidades de sentido e a relação entre os temas e grupos, constituindo as redes de significação e sentidos, na tentativa de delimitar o campo representacional.

Nessas tensões, estavam presentes processos de trocas e de interações do individual (professor/aluno) ao social (comunidade escolar/sociedade) e vice-versa, em uma perspectiva de vida social em vias de se fazer, como denota Moscovici (2001); em suma, uma sociedade em transformação, o que facilita a apreender que:

Representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro destes limites, o fenômeno pode ser denominado representação social (...) (MOSCOVICI, in: Jodelet, 2001, p. 63).

Na expectativa de um devir-inclusão, ao desvendar os processos simbólicos que legitimam as práticas educativas includentes/excludentes, pode-se empregar esforços na consolidação de uma dimensão prático-reflexiva do movimento escolar inclusivo, com ênfase da autora desta pesquisa à prática educativa e ao discurso do educador frente a esse desafio.

Por meio da análise das representações dos professores, os valores, as percepções, os desejos podem se tornar mais visíveis, acessíveis e inteligíveis, pois são efetivos, atuantes e possibilitam a investigação frente aos questionamentos apontados.

## **CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

### **4.1 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

#### **4.1.1 – IMPRESSÕES SOBRE A ENTRADA NAS ESCOLAS - PRIMEIRAS ANOTAÇÕES**

Os primeiros contatos com as escolas e a respectiva entrega de documentação com a autorização para a pesquisa coincidem com o início imediato da observação. O primeiro contato em que houve a conversa com direção e com coordenação pedagógica sobre a proposta de pesquisa e a apresentação aos professores, se deu logo no primeiro dia de observação.

Esse fato foi importante porque foi possível encontrar casos de professores novos na rede municipal ou antigos, mas novos na unidade, que receberam turmas com alunos incluídos sem serem avisados da presença destes.

O primeiro dia da pesquisadora foi uma surpresa – este imprevisto só é confidenciado depois do andamento da pesquisa. Quatro professores, dos quinze pesquisados, não sabiam que teriam um aluno com deficiência incluído em suas turmas regulares (os alunos já estudavam na escola há mais de um ano). Estes professores relataram só terem recebido a notícia de que possuíam aluno incluído, a partir da data do início da pesquisa. A informação foi dada pela direção e pela coordenação pedagógica. Isso ocorreu no caso de alunos com deficiência que não têm indícios físicos ou comportamentais aparentes num primeiro momento.

Nos primeiros dias, procurou-se manter um comportamento não-intervencionista, observando a turma do fim da sala ou de algum canto, para não atrapalhar a dinâmica da aula, porém, isso não foi possível. Após alguns minutos do primeiro contato com os professores e com os alunos, surgiam conversas e pedidos de auxílio para estar nos grupos durante as atividades. Não seria possível rigidez de postura, mas era necessário evitar que as solicitações dos professores virassem consultoria com a pesquisadora, que poderia ser vista como especialista, fiscalizadora ou ajudante da professora. Por vezes, era preferível o papel de ajudante “despretensiosa”, porque, na busca por respostas acarretadas pela presença de outro profissional da área da educação, os professores poderiam buscar posições pessoais ou de grupo da pesquisadora, considerando que a posição desta poderia tomar contornos de grupo de referência para os professores pesquisados.

Era necessário deixar os professores, na medida do possível, à vontade porque na observação há sempre uma interferência. Afinal, passou-se a tomar parte do grupo sem ter sido convidada a fazer parte deste, e explicar o que observava nele, no ambiente, na dinâmica da turma, buscar as respostas às perguntas de uma pesquisa que, por vezes, eram as mesmas que o professor estava fazendo a si mesmo.

Para exemplificar: havia professores que desejavam tirar algumas dúvidas ou trocar idéias sobre o que fazer com o aluno com deficiência, ou sobre outro aluno da sala de aula que não correspondia ao perfil esperado. Diante disso, retornava-se a pergunta para os professores: “Gostaria de saber o que você faz, normalmente, nessa situação? O que pensa disso? Como você resolve essa questão no seu dia-a-dia?” Acrescentava-se, ainda - por se perceber o desejo de respostas por parte da pesquisadora e que, num primeiro momento, poderia ser julgada como “especialista”, ou poderia ser testada em relação à confiabilidade de intrusa na sala de aula - a explicação de que o interesse da pesquisa era em conhecer o aluno que está incluído em turmas regulares e, por vezes, recorria-se ao esclarecimento da necessidade de: saber o que o professor tem realizado na vivência diária porque era necessário conhecer as manobras daquele profissional que se depara com a situação.

Conforme o enfoque de Tura (2003), faz parte das anotações do diário de campo, os diferentes momentos da pesquisa – incertezas, indagações, perplexidades. Era indispensável proceder ao registro de falas dos professores e alunos, da direção e da coordenação pedagógica (a anotação de trechos de histórias de vida relatadas espontaneamente por professores-alunos, dentre os outros registros mostrados pelos professores, tais como redações, exercícios diversos), sempre requisitando a autorização do grupo de alunos e dos professores para copiar recortes e trechos. Esta ação não poderia ser incisiva, porque ficar somente registrando, poderia tornar-se atitude inoportuna ou embaraçosa.

Ao término de um dia de observação, complementava-se o registro para que não houvesse perda de parte das impressões e questionamentos que surgiam. Havia dias em que a pesquisadora era tomada pelo impulso para registrar as sensações de tristeza, revolta ou tremenda admiração e satisfação, mas o retorno aos registros e mais um retorno ao campo dissipavam as certezas. Os julgamentos não fazem parte da busca pelas representações sociais de um dado grupo; as anotações são apenas olhares parciais e transitórios. Era criterioso ficar menos extasiada num

olhar fragmentado e tentar analisar o conjunto de atitudes, de comportamentos e de valores de grupos em presença das instituições as quais fazem parte.

Nesta perspectiva: “A observação, (...), é um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados.” (TURA, 2003, p.189)

O foco era nas ações e códigos sutis que menciona Tura (2003) e, neste sentido, as relações estabelecidas com os professores observados foram vivenciadas com a consideração da intencionalidade das ações.

#### **4.1.2 – REAÇÕES DE PROFESSORES DIANTE DA PRESENÇA DA PESQUISADORA - PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE A RECEPÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS**

Sobre o procedimento dos sujeitos pesquisados diante da pesquisadora, a indiferença à presença de um pesquisador não foi encontrada nestes professores investigados. Havia professores que procuravam dizer sobre o aluno com deficiência, ou de outro aluno que julgavam um desviante do normal: “Eu quero lhe falar mais sobre o tal aluno”. Neste caso, esperavam uma reação de reprovação ou da pertinência ao descrédito direcionado ao aluno, investigando a opinião da pesquisadora. Noutras vezes, era perceptível o pedido de ajuda para uma confirmação sobre o saber-fazer docente.

Às vezes, o tom era de crítica e de enfrentamento em relação à inserção do aluno com deficiência na turma: “Eu quero te dizer o que eu acho disso aí!”, ou ainda, foi possível ouvir: “Eu estou fazendo tal coisa, mas não é fácil...” Eram expressões de quem necessita falar e ser ouvido, carregadas de sentidos. Por vezes, o interesse em falar sobre o processo de inclusão, sobre o aluno com deficiência e sobre o outro - que também deveria ter algum problema ou deficiência não diagnosticada -, aparecia como num olhar clínico, uma busca por um laudo, um veredicto que aliviasse a angústia de não saber-agir ou do desejo de não-agir.

Dúvidas ou idéias sobre a prática, o agir sobre a realidade que exige respostas e posicionamentos, atitudes e comportamentos, mostravam expressões faciais ou frases que indicavam insatisfação com o trabalho ou auto-exigências para resolverem a situação. Ou, até mesmo, para dizer um discurso que achavam estar de acordo com um grupo de referência ao

qual, talvez, pudesse pertencer a pesquisadora, ou seja, para agradá-la. Como no caso de uma professora, que começou a relatar sobre a sua experiência com a Educação Especial, e demonstrava o desejo de fazer parte de trabalhos ligados à rede de apoio do IHA; neste caso, pareciam mais respostas próprias para uma entrevista de emprego, pelo conhecimento desta professora sobre o duplo papel da pesquisadora, que também era integrante de equipe do Instituto.

Com o passar do tempo foi nítido perceber, nesta professora, diferente de outros professores, desconhecedores da atribuição ou função da pesquisadora, que a ligação da mesma com o IHA era o fato mais importante, neste caso. Mesmo assim, a oportunidade de acompanhar o trabalho desta professora com a turma foi fundamental, tanto para compreender esta influência, como, também, porque a turma desta profissional produziu um material de registro sobre as mudanças que imaginava para a escola. Esse material foi interessante para a análise, pois mostrava a complexidade da situação desta escola e da sala de aula. Mostrava também uma professora que podia ser criativa em alguns momentos e atender à diversidade do grupo e que, ao mesmo tempo, também sinalizava com discursos e práticas, arraigados em modelos de educação que segrega.

Com outra professora, que já havia participado de trabalho anterior na Educação Especial e em projeto com alunos com dificuldade de aprendizagem, foram apreendidas expressões parecidas. Ao se referirem ao esforço de trabalhar com os alunos oriundos da Educação Especial ou de comunidades carentes, utilizaram, as duas professoras, a expressão “tirar leite de pedra”.

Em relação a uma impressão de poder sofrer represálias (vinculadas, possivelmente, à imagem da Secretaria de Educação ou de pesquisa que será divulgada), ocorreu em um caso: “Anota aí, pode anotar... mas será que falei demais?”

A sensação ruim de se estar sendo observado e a hostilidade quando não se consegue transmitir exatamente a idéia que se desejava, ou quando o sujeito vê indícios de que algo que queria esconder está sendo desvelado, ou que não se está passando “a mensagem socialmente aceitável” durante todos os dias “da visita” da pesquisadora, é que encontra-se na aspereza de uma professora, traduzida num grito para que não se fizesse algo que ela havia, a princípio, solicitado e que correspondia à pesquisadora estar próxima ao grupo e auxiliar o aluno com deficiência – o que não foi recusado, obviamente. Aquele pedido era carregado de intenções de que a pesquisadora pudesse ver aquilo que ela esperava de confirmação: de que o aluno não

conseguia fazer as atividades propostas. A partir do momento que este mostrava condições de realizar algumas atividades, com o auxílio de um adulto ou colega, ou até mesmo sozinho, após maiores ou diferentes explicações da proposta, a irritação da professora ficou visível (credite-se, também, ao cansaço de cumprir o que se pressupõe que o outro precise ver, porque, de qualquer forma, nos primeiros contatos alguns tentam apresentar uma melhor performance).

A referida professora percebeu que estava arriscando o seu discurso, o seu lugar de dizer, de mandar, de controlar, de definir o que o aluno é ou não é capaz de fazer e gritou: “Não! Não! Não faz isso...” Enquanto a pesquisadora, e ali como auxiliar do grupo, a pedido da professora, tomou um susto, porque pensou que alguma criança estava em situação de perigo ou que era uma briga. Muito depois, a professora explicou que não se ajudasse o aluno - no intuito de não auxiliá-lo a entender o que estava sendo solicitado no exercício do livro, porque, entendendo, ficariam registradas as respostas corretas ou mais próximas ao que estava sendo pedido no exercício (o que, no entender da professora, poderia ‘mascarar’ o que o aluno realmente sabe ou não sabe). No caso, o aluno precisava realizar as atividades propostas no livro, absolutamente sozinho, sem tirar dúvidas e sem maiores explicações (cabe ressaltar que, no livro dele não havia, até aquele momento, as correções encontradas em outros livros de outros alunos, havia apenas vistos).

A situação foi interessante, pois a angústia da professora a levou a um repensar também diferenciado, e a relação com a pesquisadora pareceu menos contida. As críticas severas eram endereçadas à situação de que uma ajuda, segundo a professora, não deixava ver a real possibilidade do aluno; o que subentendia que o aluno deveria “se virar sozinho”. Depois de algumas mudanças nas tentativas de trabalho com o aluno (pelo menos no período da pesquisa algumas práticas mudaram e não pareceram momentâneas), a professora empregava algumas adaptações nas atividades deste, porém, ironizava a respeito do papel de “mascote” que o aluno ocupava no grupo, mesmo quando já observava respostas mais próximas ou adequadas ao esperado para algumas atividades.

Algumas experiências constroem, pelas convicções, pelos desejos, pela necessidade de, como professora, encontrar no campo de atuação, profissionais com trajetórias familiares. Era perceptível a simulação no lidar com a inclusão dos alunos, por parte de alguns professores. Atitudes transitórias que tendiam a se modificar - na presença da pesquisadora - mas que se esvaíam, se empalideciam, se dissipavam no esforço por encobrir algo, pois no dia-a-dia, com a imersão no campo, os comportamentos e os hábitos vinham à tona, emergiam.

Foi grande o esforço realizado para não se rotular os professores; pois eram, justamente, as representações de grupo que precisavam ser pesquisadas, investigadas. Não há como não admitir que não é fácil se constituir professor da educação pública e de se trabalhar com tal diversidade. A pesquisa em questão não procurava “a verdade”, mas as percepções e os modos de agir, o saber-prático, dos professores, os processos em que se produzem estes saberes.

(...), essa tarefa implica o esforço de captar entendimentos diferentes dos nossos e, numa hermenêutica que irá conferir status epistemológico ao senso comum, analisar fatos do cotidiano e se colocar no lugar do outro, ao procurar acompanhar a construção simbólica de um dado objeto social e sua transformação em uma realidade prática. (TURA, 2003, p. 197)

Houve atitudes dolorosas de se ver. Professores que pediam, literalmente, socorro e, tentando resgatar lembranças, era possível reconhecer aqueles pedidos. A busca pela opinião dos profissionais de rede de apoio, dos colegas do ensino regular ou da Educação Especial para aplacar as angústias (as escolhas de formação têm a ver, também, com a necessidade de trazer soluções para essas angústias, mas a busca por formação e informação é um diferencial).

Uma professora falou, sinceramente, que “preferia que o aluno com deficiência ficasse quietinho, no fundo da sala, sem aparecer...” Mas este não é mais o perfil de aluno com deficiência encontrado nestas salas de aula pesquisadas, nem ele fica mais lá no fundo. Ele se faz notar, ele se faz ser percebido, seja pela família, que cobra do profissional “as ajudas”, seja pelas denúncias desta família à CRE ou SME ou ao Ministério Público, como comprova o relato dos professores que reclamam do incentivo da novela em culpabilizá-los, seja também pela própria postura do aluno, que é a de solicitar o apoio, pois ele já tem uma trajetória em turmas regulares. E a professora explica, como numa confidência: “Eu tenho problemas em relação a todas as minhas turmas... em relação ao controle da turma... Eu não sei bem como lidar com eles, com estes adolescentes, e preciso de ajuda na dinâmica...”. O que fazia delimitar as primeiras análises a serem confirmadas de como o aluno com deficiência deixa as dificuldades em relação ao ensino, ao saber-fazer pedagógico, à mostra, mais gritantes. Isso incomoda e incomoda mais ainda quando há uma ética, uma cobrança pessoal e de grupos, ou quando se está sendo observado na fragilidade. Muitas das vezes, “as ajudas” sugeridas para o aluno deficiente são as mesmas que outros alunos da turma necessitam.

#### **4.1.3 – A RECEPÇÃO DE ALUNOS E TURMAS EM RELAÇÃO À PRESENÇA DA PESQUISADORA**

A apresentação feita, na maioria das turmas do diurno, era assim: “temos visita”, “chegou a visita”. Alguns alunos perguntavam se a pesquisadora era a psicóloga, ou porque reconheciam a postura de outros profissionais semelhantes que já estiveram na escola, ou por ser essa a avaliação deles quanto à aproximação do grupo, em um dado momento, onde estivesse um aluno com deficiência, ou ainda, por perceberem o professor tecendo algum comentário em relação ao aluno com deficiência (para estes, sempre há uma expectativa de visita dos médicos, psicólogos – a questão da doença).

As crianças questionavam a respeito das “visitas”, se seriam psicólogos, quando percebiam a ligação com o aluno incluído na turma e, também questionaram, por uma vez, se a pesquisadora seria do Conselho Tutelar. Foi notado que uma das professoras utilizava a questão do Conselho Tutelar como forma de controle.

Uma criança perguntou se a presença da pesquisadora devia-se ao fato de haver um colega “especial” na outra turma (na outra turma houve um empenho da professora para que o aluno fosse tratado pelo nome); ou em outro caso, por causa “da doentinha”, ou se a pesquisadora veio ver “o mudinho” (nestes dois casos, os alunos com grande número de faltas às aulas não puderam ser acompanhados durante a pesquisa e, devido às próprias faltas, foi necessário buscar outras turmas).

Mas, percebe-se um movimento inverso na forma como os colegas lidam com o aluno incluído, e o modo como se constroem as formas de quando este é assíduo, e que vence os obstáculos e não se encarcera e nem é encarcerado num estigma - o que é uma conquista do próprio aluno, da família, da escola, dos colegas e dos professores -. Esse fato é, principalmente, uma mostra de resistência do aluno às adversidades e aos muitos testes pelos quais precisa passar, para provar a adequação ao grupo e à proposta de trabalho.

Alguns grupos de crianças solicitam bastante colaboração e os professores, às vezes, falam para as crianças para que não perturbem “a visita” e, outras vezes, ficam sem saber o que a pesquisadora fará diante dos pedidos, então, age-se de acordo com cada situação, dando a interpretação cabível à manifestação dos professores, de acordo com o andamento dos dias e do conjunto de fatores da escola como, por exemplo, a forma como ocorre a dinâmica de auxílio ao aluno (se é separado do grupo, se os colegas tomam pra si esta tarefa, se há um aluno no papel de monitor, ou se o professor se aproxima deste, ou se ele mesmo e os demais alunos vão à mesa da professora com dúvidas etc).



Situações ocorreram de modo que a pesquisadora também teve que se manter atenta e sensível para com os alunos das mais diversas faixas etárias. Durante a observação de um grupo, um aluno, morador de uma vizinhança da escola bastante carente, perguntou à pesquisadora: “A senhora é professora?” Diante da resposta positiva, ele e outros no grupo pediram auxílio nas tarefas e começaram a fazer perguntas, do mesmo modo que o aluno inserido vinha fazendo. O mesmo aluno, desconfiado, porém mais à vontade, perguntou: “A senhora é rica?” Diante da negativa, ele continuou testando: “A senhora mora em prédio?” A pesquisadora disse que sim. Quando o aluno perguntou se havia elevador no prédio, ela percebeu a questão do menino estar definindo onde a mesma morava, por contraste, pois na comunidade onde a escola está inserida, há pequenos prédios no início da subida, mas sem elevador. A pesquisadora respondeu que não havia elevador onde ela morava e o aluno, então, rapidamente, perguntou, testando de outra forma: “O que a senhora comeu ontem na janta?” “Arroz, feijão, farofa e galinha.” E devolveu a mesma pergunta pro aluno: “E você?” Ele respondeu: “Bife a par... a parmegiiiaana, salada e arroz!”

Não se passa, como pesquisadora, despercebida, isso é evidente, mas a tentativa de investigação do aluno (muito bom nas perguntas, por sinal) e de querer, ao final, dar as resposta mais próximas possíveis daquilo que imagina fazer parte do mundo do outro, numa criança de sete anos, faz-nos considerar ainda mais os cuidados em relação ao grupo de crianças tanto quanto o de jovens e adultos.

Os jovens e adultos se aproximavam e perguntavam “O que ele tem?”, em relação ao aluno com deficiência, se este mostrasse fisicamente ou no comportamento, alguma diferença. “É da cabeça?” Alguns alunos se referem à cabeça, talvez como o sinal social para a loucura. Gestos para demonstrar o maluco foram feitos, e algumas vezes, estes gestos eram para avisar à pesquisadora a respeito do comportamento diferenciado do colega ao qual “a visita” poderia reparar. “A senhora é a psicóloga dele?” Nesse momento, havia a necessidade de esclarecimento aos professores e aos alunos que o foco da pesquisa era a turma, mas os jovens e adultos percebiam as movimentações iniciais dos professores e da pesquisadora, e então, após um primeiro momento, conversou-se com os alunos para aplacar a ansiedade de algumas perguntas. Aproveitou-se a formação dos grupos e direcionou-se o foco de que a pesquisadora estaria ali para observar de que modo os alunos aprendem no PEJA.

Este ficou sendo o ponto de interesse para a pesquisadora porque perceberam-se diversos fatores nestes grupos de alunos e professores de PEJA, que facilitavam a proposta de inclusão da pessoa com deficiência. Evidentemente, levaram-se em consideração as especificidades deste grupo de professores pesquisado e da própria escola, como também, que o Programa é uma proposta acelerativa .

Todos foram informados em relação às anotações, desde o primeiro momento, principalmente após o episódio, ocorrido no primeiro dia em que houve a aproximação da pesquisadora de uma turma, com o seu caderno na mão (em que fazia o diário de campo), e a professora disse à classe que ela estaria ali para anotar nomes.

Passou-se, então, a avisar ao grupo de alunos que estava próximo, ou do qual a pesquisadora estivesse participando, quando havia a necessidade de se fazer anotações no momento da realização das atividades; explicava-se que anotava como as crianças ou jovens estavam realizando as atividades, aprendendo e dava-se um exemplo ou lia-se um trecho se fosse necessário ou solicitado.

No início, os alunos do turno noturno mostraram-se desconfiados (por situações problemáticas de diversas ordens, não seguiram a escolaridade no turno diurno e, alguns, não se sentem muito à vontade, fora outras situações sociais). A pesquisadora tentou não gerar constrangimentos, e assim, os alunos se aproximaram mais com o passar do tempo. O foco da pesquisa era no professor, no entanto, quanto mais se pudesse estar junto, criar alianças com o grupo de alunos, mais se poderia observar a aula, sem parecer tanto uma intromissão. No caso de jovens e adultos, deixava-se para conversar no breve intervalo do café, ou antes, no início do turno, na sala de professores. Quando havia uma produção dos alunos que interessava à pesquisa, ou trabalhos nos murais, até mesmo retirados e mostrados pela professora para que fosse feita uma cópia, pedia-se permissão direta ao aluno e sempre retiravam-se os nomes; devolvendo-se os originais aos locais onde estariam expostos ou aos próprios autores.

#### **4.2 - ANÁLISES DE DADOS**

A intenção neste tópico é mostrar, a partir de regularidades e do cruzamento de dados do diário de campo, grupos focais e entrevistas conversacionais abertas, a sucessão de análises

temáticas e de expressões utilizadas pelos professores que, por fim, formaram a base de delineamento de temas e conceitos sobre a inclusão.

#### 4.2.1 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

A maioria dos participantes estão localizados na faixa etária entre os 41 e 60 anos, 65% no total, sendo que 47,6% deles foram respondentes provenientes do Grupo Focal de Ciclos de Formação, o que influenciou significativamente estes totais.

Gráfico 1. Origem do questionário.

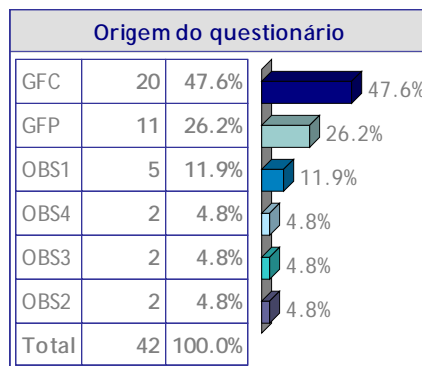
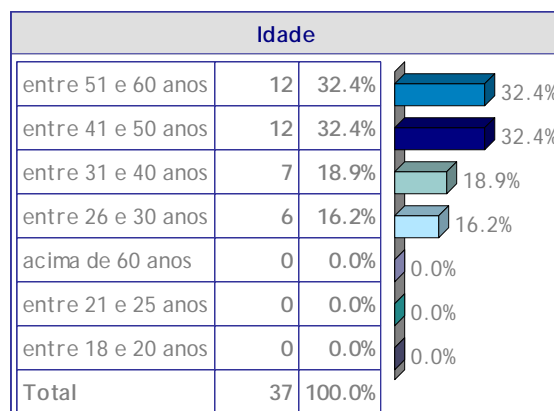


Gráfico 2. Idade dos participantes.



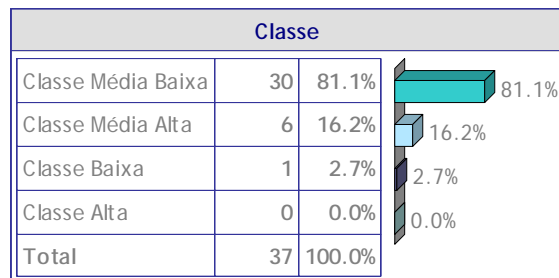
Quanto ao tempo de experiência profissional no magistério, a maioria apresenta entre 11 e 30 anos, cerca de 60% do total, o que se compatibiliza com a predominância de faixa etária acima dos 40 anos de idade. No Grupo Focal de Ciclos de Formação existe significativo percentual de participantes acima dos 30 anos de experiência e este aspecto foi considerado ao se verificarem discursos vinculados a modelos de homogeneização e de normalização do alunado.

Gráfico 3. Tempo de experiência no magistério



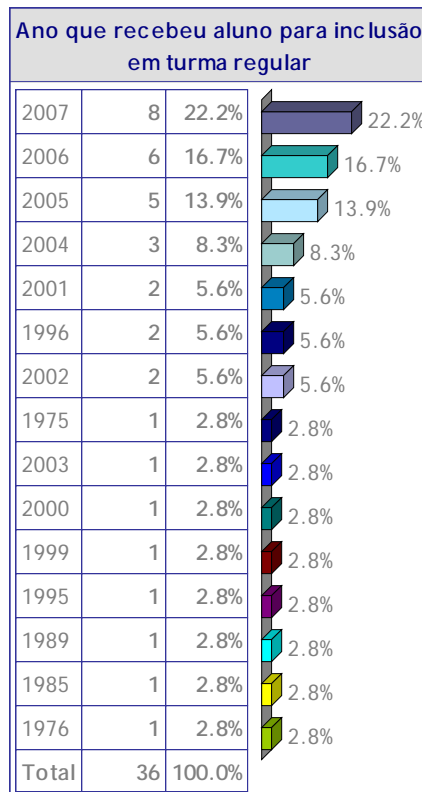
Quanto a classe social, a maioria se declarou classe média baixa.

Gráfico 4. Classe social dos participantes



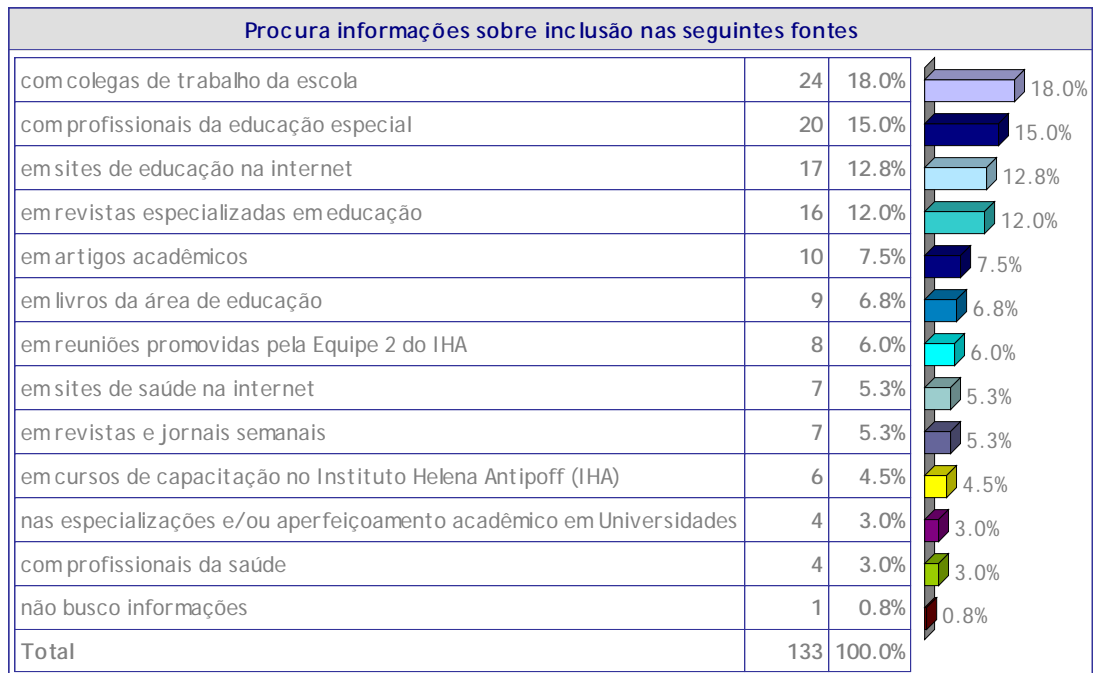
É interessante notarmos que a chegada de alunos para inclusão em turmas regulares vem aumentando de maneira crescente, fato este evidenciado na declaração dos participantes respondentes, conforme a tabela a seguir.

Gráfico 5. Ano que recebeu primeiro aluno com deficiência



Quanto à busca de informações sobre deficiência a maioria busca junto a colegas de trabalho ou com profissionais da Educação Especial, sendo que em seguida encontramos a busca de sites na internet e revistas, o que evidencia a comunicação escrita como segunda fonte geral de referência a respeito do assunto. Este foi um segundo aspecto significativo nos grupos focais, o relato da troca de experiências com os professores da escola, o que levava a ratificarem as formas de agir dos grupos e instituições aos quais pertenciam e a troca de informações e os pedidos de “ajuda” junto aos profissionais da educação especial: os professores de sala de recursos e os professores itinerantes. Não há diferenças significativas entre as respostas dos participantes do Grupo Focal do PEJA e dos Ciclos de Formação.

Gráfico 6. Fontes de informação sobre inclusão



O tipo de deficiência predominante foi a Deficiência Mental, sendo equilibrados os percentuais relativos aos outros tipos.

Gráfico 7. Deficiência do primeiro aluno inserido em turma regular em anos anteriores

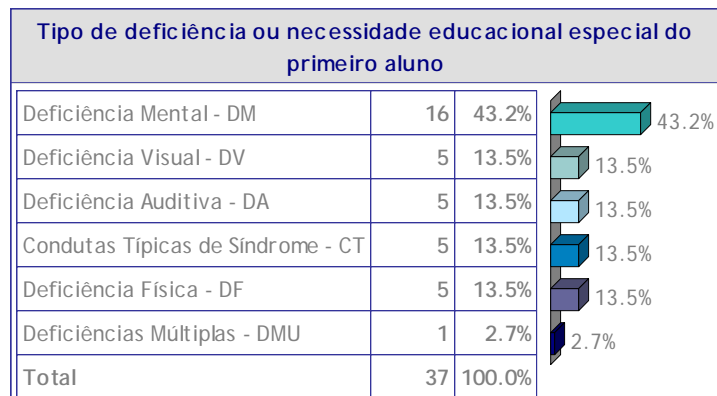


Gráfico 8. Tipo de deficiência indicada pelos professores referente ao ano de 2007

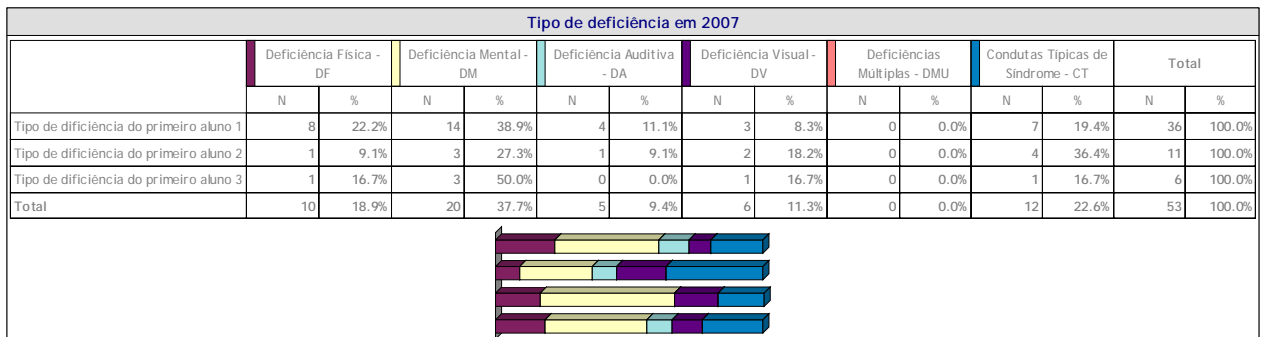
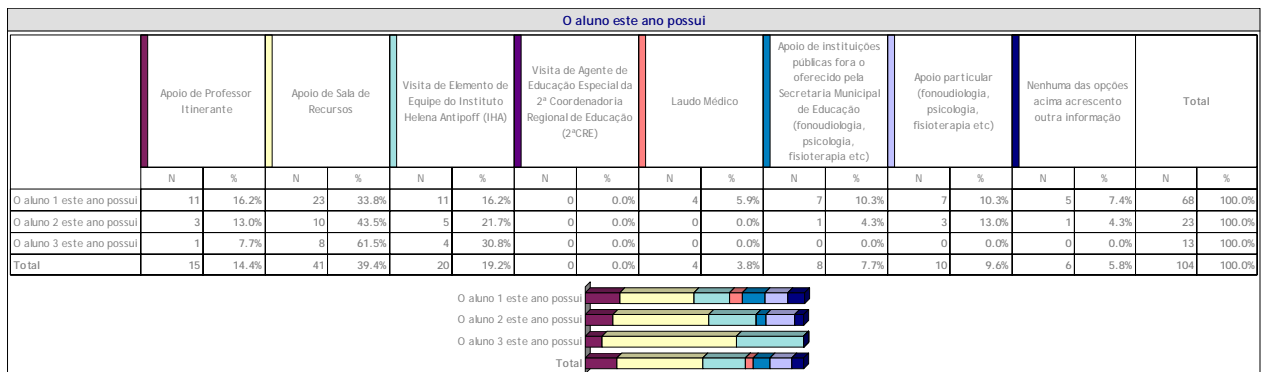


Gráfico 9. O que o aluno inserido em turma regular em 2007 possui.



#### 4.2.2 - AS REGULARIDADES DOS GRUPOS FOCAIS

Nos grupos focais e nas entrevistas, a atenção se voltou para a leitura das entrelinhas dos discursos, descartando-se “o discurso social flutuante sem acento nem referência sobre a prática”, como pontua Jodelet (apud SÁ, 1998). O discurso aceitável socialmente sobre a inclusão não deixa ver os indícios de valores, de crenças, de comportamentos de grupo que realmente pautam as ações dos professores e que podem se tornar impeditivos ou facilitadores do processo de inserção do aluno com deficiência em turmas regulares.

Foram realizados grupos focais com professores da Educação Infantil, porém estes serviram apenas como grupos pilotos com os quais não houve a possibilidade de maiores inferências por não haver observação de campo em turmas deste segmento. Foi possível nestes grupos detectar que a palavra inclusão era empregada como sinônimo de inserção mal sucedida ou de uma deficiência com laudo. Na inserção da criança com deficiência há modificações na escola e maiores cuidados segundo as falas dos professores.

Os professores deste segmento não se referem ao seu saber-fazer com o aluno como um processo de inclusão expresso em suas falas. Se as crianças estão participando das atividades e não é necessária a exigência de respostas cognitivas ou afetivas do aluno, pode-se oferecer por outro lado um maior tempo para o seu desenvolvimento. Mesmo que isso represente, a princípio, o não brincar, o não falar, o isolamento da criança durante a rotina diária, estas situações não levam a questionamentos imediatos dos professores em relação a inserção da criança com deficiência no grupo de Educação Infantil. Feitas tais observações, ressalta-se que este tópico se deterá nas regularidades apresentadas nos grupos focais dos professores dos Ciclos de Formação.

As falas a seguir ilustram a posição aceitável para se expor, e o que o grupo de professores acabava por mostrar:

Tenho dois integrados. **Sou totalmente a favor da inclusão. Acho que essa realmente é a solução.** Mas eu me sinto **despreparada...** O profissional da saúde, **o médico, faz especialização** para ser pediatra, dermatologista... Nós professores não! O médico tem (2x), o médico para tratar da nossa pele ele **vai lá fazer especialização...** Não, a gente não,... com a gente não é assim. **É cuidar, tratar,... a gente que ensina...** A gente pega as receitas... **é no intuitivo. É num caminhar que a gente vai até achando que tá certo.**  
(Grupo focal 2 – participante 1)

Eu também tenho um no ano final duma turma e **tem muitas crianças que não estão alfabetizadas... que não estão bem.** Então, por conta desta **problemática da turma com mais estes dois que precisariam de mais...** E a impressão que eu tenho é de que **a inclusão da maneira como está sendo feita ela não é uma coisa verdadeira...** (Grupo focal 2 - participante 3)

A questão social é maior..., **a inclusão é discussão errônea!** A gente precisa de **aluno na rede pública com condição de aprender.** (Grupo focal 2 - participante 8)

**A inclusão, eu penso, é inquestionável, não há como discutir... mas como ela é feita... Que inclusão é essa?** Numa turma de 40 alunos? O professor **não tem mais domínio da sala... Que tipo de inclusão? Inclusão do Município? Não me interessa a inclusão.**  
(Grupo focal 2 - participante 8)

Os professores iniciam suas falas, em sua maioria, mantendo concordância com o processo inclusivo, no entanto, alguns discordam da maneira como esta é realizada e enumeram questões baseadas na formação insuficiente e nos aspectos de escassez de material e pessoal na escola para dar suporte ao processo.



Porém, com o passar do tempo das discussões, nos grupos focais, alguns pontos tomam outros contornos, por exemplo: a participante nº 1 que reivindica o preparo e “a especialização”, explica que ela é uma pessoa privilegiada porque possui uma graduação na área da saúde; a participante nº 3 explica sobre a dificuldade em ser alfabetizadora e que ela não contava de precisar alfabetizar alunos num ano final de 1º Ciclo de Formação; o participante nº 8 mostra-se radicalmente contra receber o aluno com deficiência em sua turma mesmo que este, no caso o aluno dele, possua professores da rede de apoio, como sala de recursos. E, ainda, o grupo se manifesta com as frases “A inclusão é perversa, é malvada!” com os alunos, a princípio, e depois dão indícios de que, na visão do grupo, a malvadeza é com o professor. Noutro grupo focal, de nº 2, a participante 7, diz : “O aluno foi incluído, mas tinha que fazer a inclusão do professor... Eu não sou incluída!”

No grupo focal nº 3, o debate gira em torno de aspectos de uma formação especializada com viés clínico, da dificuldade da alfabetização das turmas, não só em relação ao aluno com deficiência, e da crítica às políticas públicas de inclusão e de implementação dos Ciclos de Formação, ocasionando a baixa qualidade do ensino nas escolas municipais.

Vale explicitar que, na semana reservada a dois grupos focais, dos quatro realizados, os professores da Rede Municipal estavam mobilizados, em meio a algumas paralisações, em discussão sobre a implantação do 2º e 3º Ciclos de Formação na Rede. A fala da participante 7, no grupo focal nº 3, também enfoca a inclusão do professor em termos de discussão com as instâncias superiores, estes pleiteiam serem ouvidos em suas opiniões contra a implantação dos Ciclos, e o grupo de professores valida a fala desta participante.

Em princípio avalia-se que estes dois grupos focais não teriam sido exatamente o grupo focal esperado, com o ponto principal na temática inclusiva. A impressão que se teve, após utilizar a técnica com os grupos, e ao ouvir as gravações nas quais parecia, num primeiro momento, que os elementos dos grupos não tinham “entrado em choque”, é que não há divergências em relação à inclusão; as falas pareceram relatos de experiências, num aparente acatamento à opinião do colega.

A pesquisadora esperava um debate de opiniões diversas, pontos de vista contrários, porém, o grupo mostrava unicidade na fala, porque nesta fase de paralisações das suas rotinas, era de se esperar que os grupos se protegessem contra um elemento externo. Era um pesquisador com a investigação sobre uma realidade que, nestes dias, era apontada pela mídia como a derradeira

precarização do ensino, com o que chamavam de ‘aprovação automática’ no Município do Rio, a partir da implantação do 2º e 3º Ciclos de Formação. Com isso, apontava-se ao longo das semanas a ineficiência da escolarização oferecida pela Rede Pública e a baixa qualidade das Escolas Municipais e, conseqüentemente, dos professores.

O objetivo era deixar emergir, após passar as cenas da novela, o conteúdo, as temáticas de interesse dos professores a respeito da inclusão que estava em pauta nas cenas. Os grupos instauraram um ritmo e uma organização iniciais que pareciam sem expressividade: um por vez emitia uma opinião, mas com a característica de depoimento e depois havia um posicionamento sutil.

No entanto, foi percebida a ocorrência de pontos nítidos em que o grupo se exacerbava, dando indícios de uma só voz, literalmente, porque nestes momentos não foi possível transcrever as palavras gravadas nos momentos de maior explosão, dado o número de pessoas que falavam ao mesmo tempo. Este impedimento tornou-se um sinalizador, não dos momentos de discordância entre os participantes do grupo, mas dos de concordância, numa espécie de catarse do grupo e, nestes pontos, é que se mostravam indícios de visão do grupo acerca da inclusão.

Mesmo que houvesse pontos de discordância entre os participantes do grupo, não havia defesa acalorada e ostensiva de opinião. Diferente dos pontos altos de concordância, onde o grupo se unia quando era num ataque às instituições, governo ou famílias, ou aos conceitos inclusivos que colocaram em cheque. Foi interessante para que se “testassem” opiniões, se provocasse o grupo, a coesão das falas e os mecanismos de defesa do grupo.

Um momento de ápice que ilustra estes mecanismos de defesa foi da ofensiva dos professores, quanto à considerada negligência de instâncias superiores, em não avisar sobre a entrada de um aluno com deficiência numa turma regular recebida pelo professor, e que o mesmo só se dá conta do fato de ter um aluno incluído, um mês ou dois meses após o início do ano letivo. Alguns professores mostram o descontentamento e relatam casos similares, seja no grupo focal seja em entrevistas.

No caso do grupo focal, numa só voz, em coro, vem a cobrança de se indicar a presença do aluno em sala de aula. Alguns dos referidos alunos também freqüentavam a sala de recursos, ou eram acompanhados pelo professor itinerante, e estavam há mais de um ano inseridos na mesma escola.

A situação dessas crianças e jovens foi apresentada através da seguinte questão: aqueles que possuem uma trajetória anterior na escola e o acompanhamento de rede de apoio, sala de recursos e itinerância, e nestes casos, não são algo novo para a Unidade Escolar, de quem seria a atribuição de indicar ao professor a presença destes alunos na turma regular? Então, o grupo passa a eleger, como bode expiatório, a figura do coordenador pedagógico; são dirigidas críticas às funções de direção e coordenação, como também ao acompanhamento da Educação Especial.

Não somente as críticas em si e por si são interessantes, mas a forma como o grupo se vitimizava, através da idéia de que a culpa sempre cai nos próprios professores; de forma similar, a culpabilizar outros, o grupo buscava culpados e mantinha os mecanismos de defesa, para não deixar entrever que alguns não tinham o desejo de receber o aluno com deficiência, o que não poderia ser explicitado, porque seria desumano.

Mecanismos e barreiras simbólicas são acionadas, como observado em campo, para manter o distanciamento daqueles com os quais não se deseja atuar. Estes mecanismos sutis são mais difíceis de serem modificados, se não houver espaço para a expressão de anseios e valores que deixem brechas para a intercessão de elementos externos e internos aos grupos. As falas abaixo exemplificam este aspecto:

O professor **não deveria trabalhar com Educação Inclusiva...** tinha que ser **uma opção...** Não só **fazer o seu, precisa do acompanhamento** desse **tipo de inclusão...** permanentemente. A formação continuada tinha que trabalhar a inclusão... tinha que ser contínua... Meu aluno com Síndrome de Down **é muito leve**. Eu acho que... eu me sinto privilegiada. Quem trabalha com **Educação Especial...** às vezes... Eu acho que **tem que trabalhar porque quer...** (Grupo focal 3 - participante 7)

O que acontece? **Uma certa exclusão**. Você **fica no meio do fogo cruzado**, né? [após falar sobre as exigências da família do aluno incluído e sobre dar atenção ao resto da turma]... A **turma não pode ser atrapalhada**. Comecei a fazer reunião e **os pais** desses alunos **normais, entre aspas, eles acham que tá atrapalhando [o aluno com deficiência atrapalha]**. Mas eu **não posso em momento algum excluí-lo!** (Grupo focal 3 - participante 4)

Para nós, educadores, a gente, **professor, fica entre “a cruz e a caldeirinha”** aquela **coisa do compromisso pessoal, afetivo...** entremeadado a isso, a **inclusão social**. Então ele **convive com todas aquelas outras pessoas dentro daquela sala**, mas também tem a **preocupação com o pedagógico**. Por isso **até que a gente recebe, acolhe...** (Grupo focal 2 – participante 9)

Quando elas falam: “Eu fui procurar leitura porque tenho aluno com Síndrome de Down”... Eu **fiz o curso da C. M.**, três meses. Fiz a inscrição, fiz o curso... quer dizer... o que **dá pra gente fazer...** mas milagre também é difícil. Às

vezes, **a gente tem até uma atitude de exclusão em determinados momentos**, com relação à criança... (Grupo focal 2 – participante 5)

A gente não tem! A gente **tem que ter cuidado para não dar um tiro no pé...** Não temos condição, não temos como assumir, não temos como dar conta. A gente tá dando um tiro no pé nesse sentido. A gente tá falando que tá excluindo! (Grupo focal 2 – participante 9)

Além do teor das opiniões do grupo, foi de interesse da pesquisa observar a sistemática de funcionamento dos participantes, ao se unirem, não só para apontar as responsabilidades das famílias dos alunos, ou das instâncias superiores, mas ao se unirem nas chamadas de atenção feitas aos próprios colegas do grupo, pertinentes e próprias à reflexão interna, no grupo, como por exemplo, de que o grupo “tem que ter cuidado para não dar um tiro no pé”, em que se alertava que a mensagem emitida pelos participantes não estava saindo de modo socialmente aceitável, e que poderia ser julgada impertinente por outros grupos: “A gente tá falando que tá excluindo!”

Neste caso, o grupo de pertença da pesquisadora, o mundo acadêmico ou daqueles que podem vir a defender a Educação Inclusiva, pode atuar como censura no imaginário dos grupos de professores.

O professor dá indícios de que o modelo de inclusão é impositivo, e que o seu fazer e as suas responsabilidades, são solitários. As expectativas quanto ao desenvolvimento do aluno podem se mostrar baixas, como na expressão “tirar leite de pedra”, e o dever a ser cumprido, sugere um fardo, um sacrifício no qual o professor “faz das tripas coração”. Será detalhado, na observação de campo, o olhar direcionado à ação educativa com a pessoa com deficiência.

Tá ali e **tu tem que dar conta. A gente é responsável...** Tem que ter boa vontade... Pesquisar... Fica numa situação angustiada de tentar **resolver aquilo... é sozinho. A gente tá sozinho!** (Grupo focal 3 – participante 6)

(...) Então, também **não tenho tempo de ficar na escola. Cada um fica na sua sala de aula, cada um tem suas coisas, trabalho pra fazer...** É lógico!... **No centro de estudos, muita coisa a gente troca**, mas eu também, eu **não sei se é um problema meu...** Eu acho que **meu aluno é meu aluno**. Nesse sentido, é **uma coisa minha, foi me dada para eu resolver** e eu **me sinto angustiada** se eu não consigo resolver aquilo dali. O aluno é meu, é lógico que é da escola toda, mas na verdade, é meu. Ele fica quatro horas e meia comigo. (Grupo focal 2 – participante 8)

Eu reconheço que **a gente faz porque tem que fazer** e tem que fazer mesmo. Entrega... Toma... Então, aquela **criança tá ali e você não vai fazer nada? Você tá ali... aquela criança tá ali. Te entrega...** Agora você **se vira**. Você se vira e aí? Você fica com aquela **situação na mão**. A gente até como pessoa... **A gente enquanto professor, enquanto ser humano...** Então aí você se pergunta: então aí a gente **“faz das tripas coração”**... Então eu digo que **a gente tira “Nescau gelado de pedra... Nem leite de pedra...”** Aí você se vira. (Grupo focal 2 – participante 1)

O agir se dá pelo intuitivo, pela experimentação. Este é o caminho que se configura no saber-agir, o saber da experiência aparece nos grupos focais e nas entrevistas. A necessidade apontada pelos professores pela ocasião de troca de experiências, surge com regularidade, a saber: 1) “ter tempo livre” semanalmente (nos Centros de Estudos, em cursos, no dia-a-dia) a fim de confeccionar materiais e planejar ações; 2) construir materiais e trocar idéias com os professores da Educação Especial (sala de recursos, itinerante, equipe de acompanhamento, professores de classe especial, criando oportunidades para a melhoria do trabalho diversificado e das adaptações para o aluno incluído; 3) buscar pares para a discussão sobre a proposta inclusiva, dentro e fora da U. E. (solicitam a presença ou meios de contato freqüente de instâncias de apoio - da sala de recursos, do professor itinerante e de equipes de acompanhamento da Saúde e da Educação); 4) a conscientização do grupo da escola de que o aluno incluído é da escola; 5) e a valorização e o respeito ao esforço de cada professor, ao tentar lidar com os alunos incluídos.

Eu acho que a gente recebe o aluno na sala e eu **nunca tive na minha formação como professora** nada que pudesse ter, alguma coisa **que me embasasse para receber este aluno** e trabalhar com ele de uma forma correta. Então é **sempre uma experiência...** Aí na sua **hora vaga, no recreio, na hora que você tem que dar atenção pro filho...** sei lá que horas você vai... que a gente vai **pegar um livro que ninguém te indicou, sobre a síndrome daquele camarada** que tá na tua frente, para saber **quais são as características, porque ele tá se comportando daquela forma...** (Grupo focal 2 – participante 1)

E aí a **gente vai conversar com um colega, o Helena [IHA] dá uma pinceladinha porque são poucos encontros, o outro colega que chega...** a gente vai caminhando passo a passo, **mas não é uma coisa que venha embasada numa coisa técnica.** (Grupo focal 2 – participante 1)

Na perspectiva de discurso do professor, a tendência ainda é de se exigir que os alunos tenham condições de mostrarem-se tão normais quanto possível, para que possam se inserir em turmas regulares. É preciso se dar conta de que modelos normativos e modelos de cultura estão

em jogo. O próprio sentido para a inserção em que se atribui ao aluno integrado que este precisa dar respostas, as mais próximas possíveis da turma regular de referência, é algo que carece de análise e discussão, pois há uma gama enorme de interpretações quanto a este princípio.

Os professores solicitam em suas falas: “Mais informações sobre o aluno e seu ‘problema’, ‘na sua extensão’” (Grupo focal 2 - participante 2); “Acesso a informações anteriores sobre o aluno incluído” (Grupo focal 3 – participante 7). O sentido parece de que, em alguns casos, os professores querem demonstrar a não-condição do aluno para estar inserido em turma regular, de ratificar a anormalidade e, em outros casos, esperam conhecer melhor os diagnósticos clínicos do aluno que recebem, no intuito de que, deste modo, com estes dados, prestarão melhor auxílio a este. Ambos os casos culminam em adequação dos alunos às turmas.

Esta adequação coincide com a manifestação do pensamento e das exigências coletivas de um dado período histórico e social, neste caso, uma procura por normas sociais e por modelos de aluno em pleno ajuste, com a construção social do professorado sobre o que seja a eficiência escolar.

**Ele tem que chegar no ano 3 como todos os outros, porque é integrado. Ele é igual. Ele pode ter que ter um tempo maior, a mais, pra chegar ao final preparado pra 3ª série. Mas o que é estar bem?... Eu já não sei mais o que é estar bem no município e nem com nenhuma criança. Tá bem. Tá bem... [tom irônico] Turma linda. As crianças mal sabem redigir um texto. (Grupo focal 2 – participante 3)**

Ele **não escrevia** nenhuma palavra corretamente porque ele **não conhecia** as palavras, no ano final. E eu **descobri naquele desespero**. Então vamos alfabetizar esse aluno. Eu **não tenho experiência com a alfabetização**. Eu **vou alfabetizar um aluno. Eu tenho uma dificuldade, sim...** Mas agora não... Eu disse: Agora vamos! Tá muito legal! Ele **tá entendendo... E ele está mais calmo até porque ele ficava agitadíssimo,... mas não é o melhor...** mas a minha **angústia...** mas o trabalho que eu tô fazendo com ele não é o melhor (2X). Ele tá ali na minha sala. Eu tento conciliar o meu tempo. **(Grupo focal 2 - participante 3)**

Vale ressaltar que, por mais bem intencionadas que sejam as propostas de ajuste e adequação, estas correspondem a normas sociais e não a normas de regulação natural. Não há garantias de que estas normas sociais sejam fruto de uma “perfeição”, como se pressupõe sobre o que seja o natural. Os julgamentos, as hierarquizações e as normatizações não são isentas de valorização, nem são naturais (CANGUILHEM, 2007), são ações acordadas pela coletividade mesmo que expressas de forma automática, em aparente espontaneidade.

**Não posso é tentar exigir dele, que eu sei que ele não tem uma capacidade tão boa quanto aquele que é considerado normal, entre aspas, e eu fico, às vezes, de mãos e pés atados, criando um ambiente social... Então... Como é que você vai ficar nisso? Vai dar uma atenção aquele aluno que tem uma limitação maior? Então, é um desgaste muito grande... (Grupo focal 3 – participante 4)**

**Não é a questão de excluir... Você estimular numa sala de aula com giz, lápis, material didático convencional, isso aí não leva à nada! (Grupo focal 3 – participante 6)**

(...) Mas, como eu falei, **um dos meninos é maravilhoso! Tem todo respaldo, do pai, da mãe, de família...** [a família] está na medida do possível, **tá ali presente. Esse menino vai à frente, ele é cobrado...** Vamos dizer assim, **cobrado até o limite dele...** E tem um outro... e **numa outra situação** em relação ao **ambiente familiar** que **já começa ali...** onde algumas coisas que **não dá... não bate** muito bem **no seu desenvolvimento** e que **vai se refletir na escola**, ali no meio daquela turma de 35 alunos. **(Grupo focal 3 – participante 4)**

A gente quer **conversar com aqueles pais**, quer dar atenção **não só destes casos que tão com a gente [alunos com deficiência incluídos]**, que **tão com o pólo [alunos com dificuldade de aprendizagem]**. A gente tem **casos gravíssimos no município, tem desgraça de todo tipo...** é um verdadeiro **“Circo dos horrores!”** **(Grupo focal 3 – participante 2)**

O extremo de se deparar com as diferenças, sejam elas sociais, econômicas, culturais, e sobre a compleição física ou comportamental dos sujeitos, gera posturas angustiadas, como a da participante 2: “é um verdadeiro circo dos horrores!”, mais do que a atitude a ser considerada pré-concebida sobre este outro, ou mesmo preconceituosa, a participante se ressentiu pelo que considera grave e digno “de ajuda”.

Algo crucial entra em jogo: a Educação Inclusiva se refere apenas aos alunos com deficiência ou também aos alunos com dificuldade de aprendizagem? O professorado entende que não, porém, o modelo educacional em validade enfrenta o dilema entre o ensino homogeneizante, que atenda a um ideal de aluno e a objetivos gerais, e o ensino singularizado, em que haja preocupação com as necessidades, as potencialidades e as expectativas particulares de cada aluno. No momento atual, o professor se sente impelido a buscar ambos os aspectos, mas fica a dúvida de como contrabalançar as procuras, como se verifica a seguir:

**A inclusão... Não tô nivelando por baixo... Ele tá conseguindo com certas adaptações...** **(Grupo focal 2 - participante 6)**

Um **arranjo de tempo** com uma atividade que **ocupe mais os outros** e que **fiquem mais sozinhos**, eu preciso **ficar ao lado da aluna**. Essa minha aluna **só comigo...** Minha **intervenção...** Uma estratégia de tempo... Todo dia, do nada, você não vai tirar uma atividade que você consiga **entretêr a maioria e atender só aquela aluna**. (Grupo focal 3 – participante 9)

Eu tenho **2 turmas dentro de uma só**, com **problemas de comportamento** e aí?...Tem dificuldades, e o **professor não é instrumentalizado** para **trabalhar com** esses dois **grupos diferentes**. Você não dá conta dos meandros disso aí... Ah! Porque **aquele ali ainda não aprendeu não sei o quê, aquele ali tá precisando de não sei o quê...** Realmente a gente **fica que nem uma louca** tentando dar conta... (Grupo focal 2 - participante 7)

Outro aspecto que aparece nas falas dos professores é a questão da pressão familiar pela inclusão do aluno. Os professores indicam uma expectativa demasiadamente grande em relação à inclusão escolar e aos seus resultados. O professor se sente vítima neste processo, e na forma como os familiares podem estar encaminhando o desejo de que a criança e o jovem participem da escola, de um modo que o professor entende não ser possível de atuar, e relata que é culpabilizado, conforme fica exposto no discurso da participante 4, do grupo focal 2:

Eu gostaria de falar sobre a **expectativa de família**. É de que: Ah! **Tem inclusão e o meu filho vai ficar lá...** E então ele **vai conseguir** né? E ai é assim... **A gente se depara com a inabilidade ainda da escola e ainda do professor em lidar com estas questões, né?**

E se depara com esta... principalmente **a partir desta novela... esta agressividade** [da família], com a **expectativa desta família que vai ao professor**.

**Eu me vi ali** (2x) [na cena da novela]. Eu dei reunião para os pais esta semana. E as pastas das outras crianças são pastas gordas – do ano 1 – e a pasta do meu aluno é uma pasta fina; e aí, quem foi à reunião foi a empregada dele, que a mãe diz que ela sabe mais dele que ela própria, porque é a empregada que fica com o garoto. É uma realidade nossa, da atualidade. E a moça passou lá embaixo e a gente **fazendo luta** para que o... **passando uma luta para que ele fizesse o trabalho coletivo**, porque o aluno **não se relaciona coletivamente**, ele **se relaciona de um em um, no coletivo**. Por exemplo: ele **não participa de uma atividade de roda**. Ele não participa e aí **a empregada chegou e viu o garoto sentado no banco e ela subiu igual uma fera, né?!**

Assim... com todo este estampido da Regina Duarte [atriz da novela, que atua no papel de mãe de uma criança com Síndrome de Down]. E ela **chegou falando que isso era um absurdo que precisava ser denunciado...** parecia que [eu] tava vendo este recorte [da novela]. E pra acalmar? **E pra dizer que a gente tava fazendo, sim?...** que **as coisas têm um tempo, que ele tem avançando, sim,...** que sabe?... **a escola também tem o tempo de aprender dessa criança**, e foi muito difícil explicar para ela, que ele também tinha um outro espaço, por sorte eu tenho o espaço da sala de recursos, e o que eu não consigo fazer com ele, a sala de recursos dá conta disso.



Não é o ideal, porque é uma situação que tá se iniciando, mas assim eu acho que a gente tá à mercê desse momento, dessa acomodação. A mãe tá achando que essa inclusão vai resolver o problema dela. Ela vem com uma expectativa muito grande, principalmente **porque a criança é trabalhosíssima, socialmente**. A questão motora, todas as outras questões que precisam para alfabetizar, ela não tem consciência. E aí nesse momento ninguém aparece. **A incompetência é do professor! (Grupo focal 2 – participante 4)**

Foi possível confirmar que a organização escolar dominante tem o docente como o centro da ação, e que as interações dependem da iniciativa do professor, mesmo que os alunos da turma o auxiliem nesta tarefa. Também foi evidenciada a solidão do trabalho docente diante do grupo de alunos, como também a responsabilidade e a vulnerabilidade das decisões do professor. A sala de aula se mostra como um ambiente social bastante controlador, a princípio, pela própria ação do professor, porém a manipulação da ordem e da disciplina, como componente do trabalho docente, sofre influência externa: das famílias, de solicitações de ordem econômica e social, com entrada de anseios políticos e de vontades de outros grupos de interesse, como os das pessoas com deficiência.

A denúncia vem dos professores a respeito dos meios de comunicação de massa que, de certa forma, no caso da novela, poderiam mascarar, sob a face do discurso das minorias e da defesa de direitos, a inserção escolar que se pode julgar que seja justa ou injusta com o aluno e com o professor, este algo seria o princípio de “inclusão total” da pessoa com deficiência em turmas do ensino regular.

Os professores acusam interesses de ordem financeira, ao direcionar alunos que possuam a modalidade de atendimento em classe especial, para a modalidade regular e apontam o menosprezo sobre a competência profissional docente, para arbitrar sobre o trabalho com o aluno. Além disso, os professores indicam que precisam de um acompanhamento, da formação continuada e de um tempo para se ambientarem com o processo inclusivo dos alunos. Os aspectos terão contornos mais definidos com a análise de dados da observação de campo e das entrevistas.

A análise do grupo focal, realizado com professores do PEJA, será apresentada mais adiante, pois há diferenciais encontrados nas falas e na perspectiva de ação, que mereceram um tratamento de dados à parte.

#### **4.2.3 - AS REGULARIDADES DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO E DE ENTREVISTAS**

Antes de mostrar as temáticas que foram delimitadas como comuns, as escolas pequenas, nomeadas de “acolhedoras” e aquelas temáticas conhecidas a partir da análise das escolas maiores, denominadas de “caóticas”, mostrar-se-ão as categorias encontradas nas quatro escolas.

Foram agrupadas em categorias amplas as regularidades evidenciadas na observação de campo, primeiramente, as localizadas nas quatro escolas:

#### 4.2.3.1 - AS CATEGORIAS COMUNS ÀS QUATRO ESCOLAS PESQUISADAS

**1º categoria: necessidade de rotular** – a necessidade do professor em definir quem é e quem não é normal.

A demanda das normas sociais é central nesta investigação, “a preocupação deve estar não nos desvios pouco habituais, mas nos desvios habituais que se afastam do comum”, como salienta Foucault (1997). Os professores, em uma tentativa de descrever o que foge do normal e, principalmente, ao mostrar as expectativas de quem se enquadra numa normalidade em turmas regulares, têm agrupado, como desacreditado para escolarização, uma fileira de alunos, oriundos das problemáticas de marginalização (pobreza e violência, comportamental diferenciado), o que muitas vezes mostra valorações baseadas em um ideal de classe média. Como se verifica, a seguir, nas entrevistas extraídas do diário de campo:

**A professora entrevistada 13, da escola 4**, explica que **“Há outros alunos na turma com ‘probleminhas’”**. Segundo ela, **“é que precisa de laudo; tem criança que você sente que há um probleminha; uma dificuldade na aprendizagem... um probleminha; não conseguem [ela repete “não conseguem” por três vezes] não conseguem ter atenção, ter concentração, não sabem como escrever no caderno, não compreendem”** – final do 1º Ciclo “antiga 2ª série”.

**A professora entrevistada 11, da escola 3**, ilustra a necessidade de sensibilizar a família e mostra “Sonhos de uma noite de verão” de William Shakespeare com o recado **“Leia para algum adulto em casa. Se não tiver ninguém para te ouvir, serve um animalzinho até um boneco. Não se esqueça da respiração, pontuação, entonação, voz alta. Sinta o texto saindo de você! Dê vida à sua leitura! Exercite a leitura em voz alta”** Explicou que reforça para os alunos que se estes não têm um adulto para ouvi-los **[fala que muitos deles não têm] que serve ler para o cachorrinho, para o bonequinho, para a parede...** diz novamente que fala para os alunos que precisam **“fazer alguém em casa nos ouvir. Não tem quem ouça? - muitos não têm – Lê para o espelho, para o cachorro...”** A professora depois **relata a contribuição da leitura para aproximar algumas crianças e seus**

**familiares** [o tom parece ditatorial; mostra empolgação com a docência, mas o rigor e a imposição de controle e de ordem estão marcadamente presentes. Voltando a falar de L, a professora diz que ele tem dificuldade, mas é interessadíssimo, educado, carinhoso. “**Ele quer! [quer aprender]. Atento, ouve o que a gente fala, um exemplo de ser humano.** Não consegue ler com fluência, mas lê.”

A **professora entrevistada 14, da escola 4**, pedirá **avaliação de um neurologista** para o aluno, porque **tem “riso nervoso” e isso a irrita. “Ele morde borracha!”**

A professora explica que **a clientela da escola é complicada, são filhos de porteiros, dentre outros casos, pessoas humildes** – ela dava as características da clientela. Um tempo depois, a professora me diz que eu preste atenção no retorno de **uma aluna que acabara de sair, pois ela seria a filha do cara que assassinou um jornalista famoso**. A criança, uma menina de sete anos, acabara de sair para ir ao banheiro...

Os professores se utilizam de julgamentos de valor, focados na questão da pobreza da clientela, para antecipar tendências à agressividade, à mentira, à dificuldade de aprendizagem dos alunos e ao descompromisso da família com a escola. A “informação social”, construída e validada pelos professores sobre o alunado, indisponibiliza estes sujeitos para a aceitação social plena; entende-se que estes indivíduos são estigmatizados e o efeito deste processo é o descrédito (GOFFMAN, 1988)

No caso das desvalorizações já sofridas pela pessoa com deficiência, somam-se outras diferenças como as de classe social. Dentre os desvios pouco habituais, como a questão de um ou dois alunos que apresentam deficiência na turma, verifica-se que um desvio habitual, como aqueles relacionados à pobreza - como a periculosidade da clientela ou a carência material e emocional - gera descrédito moral e intelectual, que atingem vários grupos de alunos, não apenas o com deficiência.

O *outro*, o aluno, que está na sala de aula, “é portador de projetos que lhe são próprios e de desejos que lhe são próprios”, mas a ele é negado o poder de delimitar as suas próprias perspectivas. Ele não é redutível ao que pensam ou sabem sobre ele, porém sua identidade social pode ser radicalmente definida como anormal.

Para corroborar tais reflexões, apresenta-se um trecho do diário de campo que demonstra a necessidade do professor 13 **em definir quem é e quem não é normal** e algumas das expressões **utilizadas por professores**, que mostram esta mesma necessidade:

CATEGORIA: NECESSIDADE DE ROTULAR	EXPRESSÕES	TRECHO
<p><b>1) Necessidade do professor em definir quem é e quem não é normal.</b></p> <p>Percebe-se a necessidade do grupo de professores em localizar alguma deficiência/ anormalidade em alunos da turma, não só no incluído.</p>	<p>utilizadas por professores:</p> <p><b>Especial sem carteirinha</b> (os que não têm laudo ou “não são da Educação Especial”)</p> <p><b>Forte candidato</b> (se referia à impressão sobre um aluno regular e à sua ida para uma classe especial)</p> <p><b>Alunos com probleminha</b> (que precisam de laudo; estes alunos têm “alguma coisa”, porque “não conseguem”; “alguns têm laudo” e outros não têm)</p> <p><b>Aluna nula</b> (que não aprende)</p> <p><b>Tirar leite de pedra</b> (em relação à clientela de CIEP, em comparação a outras clientelas – situação econômica - e em relação a alunos de classe especial)</p> <p><b>Poliesculhambado</b> (em relação a gostar de trabalhar com alunos com “diversas problemáticas/deficiências”- poliesculhambose e clientelas difíceis – poliesculhambados)</p>	<p>retirado do diário de campo:</p> <p>A <b>professora 13</b> diz que alguns alunos não conseguem ler e escrever (nomeia cinco alunos) e que <b>alguns têm “laudo médico”</b>... Cita casos e diz que <b>“comparativamente, G (aluno incluído) estaria melhor do que estes. A professora diz que a outra aluna “é nula”</b> - Mistura de relatos da violência na comunidade, do comportamento das famílias, da escuta de impressões de uma voluntária psicóloga que visita a escola...</p> <p><b>A professora mostra um desenho, produzido por um aluno, como algo que considerava estranho - a professora não usou palavras, mas fez várias expressões faciais que subentendiam “Não há algo diferente, estranho?”</b> Havia no desenho, dois patamares (casa) e uma árvore acima, num terceiro plano. Um chuveiro (banheiro muito bem desenhado). Perguntei à aluna o que era aquele segundo andar na casa (segundo patamar no desenho). A aluna me disse que era a laje. Perguntei sobre a árvore, mais acima. “No morro! Moro bem lá em cima” – respondeu a menina. A professora queria mostrar “algo de errado ou diferente de uma normalidade”. Falou que a menina não se interessa na aula; naquele dia estava mais atenta, mas que noutros dias... a menina mente muito e se mostra dispersa, segundo a professora.</p> <p>A professora diz que vai observar mais os alunos incluídos [acabara de receber a turma; há um mês e meio]; <b>está observando para ver de que maneira eles vão aprender “dar um estalo”; e vai observar os outros alunos e ver se é problema médico...</b></p>

**2º categoria: professor vítima** - Mecanismo de defesa do grupo de professores.

Por meio de mecanismos de defesa, percebem-se indícios de se estar próximo do núcleo figurativo das representações sociais; estes mecanismos de defesa podem expressar processos por meio dos quais o grupo de professores produz o sistema de saberes, que lhe confere uma identidade social, uma forma de enfrentar o cotidiano da sala de aula, diante da presença da diversidade de alunos, e principalmente, em presença do objeto deste estudo, a forma como os professores compõem e resguardam as representações sociais que constroem sobre a inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar.

Por trás de um discurso que pode se iniciar a favor de uma Educação Inclusiva, como observado nos grupos focais, com mais detalhes na observação de campo, pode-se perceber estar diante das práticas que nem sempre confirmavam a afirmativa em favor da inclusão. Nas entrelinhas das frases: “Esta inclusão é perversa!” ou “Esta inclusão é malvada!” se pressupõem, em primeiro lugar, que “esta” é algo impositivo, não é iniciativa do grupo de professores; configura-se a invasão de seu poder e de seu saber por fator externo. A frase que vem, em primeira instância, na defesa do aluno incluído, esconde a busca pela preservação de representações antigas, de desejos antigos, que são indicadores da confirmação da identidade e do poderio de um professorado que ainda busca preservar um ideal de aluno, um modelo de escola disciplinar e controladora, onde não cabe o atendimento à heterogeneidade.

As representações sociais sobre a inclusão, no contexto de turmas do turno diurno, da Educação Infantil aos Ciclos de Formação, é vista pela maioria dos grupos de professores como algo imposto, e é designada de forma negativa, como “perversa”. Cabe lembrar que estes dados não são generalizáveis, aqui elencam-se apenas os *indícios de*.

O grupo dos normais, por precaução, ou melhor, como se indica neste estudo: por sinal de fidelidade ao grupo, é evocada, conforme indica Jodelet (2002; 2005), como forma de preservação da identidade grupal. A exemplo disso, **o professor 1** diz que “Acima de tudo sou um avaliador”, ao explicar que tem condições de arbitrar sobre o desenvolvimento de aprendizagem de um aluno incluído, o que, por certo, o professor precisa acompanhar. Não cabe aqui contestar a competência técnica do professor, mas a referida “avaliação” parece requerer a parceria de outros professores e dos próprios alunos, de um agir coletivo e não de um movimento que pode indicar o exercício de poder individual sobre as condições presentes do aluno, mas que considera até as possibilidades ou as impossibilidades de um vir-a-ser.

A questão de defesa do aluno que, segundo alguns argumentos de professores, poderia estar se beneficiando de outro espaço que não o da turma regular, e de outra proposta de ensino, que não a da escola regular, é de mostrar uma inadequação do aluno à turma e à escola. Porém, é observada, nas passagens do diário de campo, a fragilidade de argumentação dos professores em relação a esta inadequação, estando alguns alunos com deficiência adequados ao esperado à idade/série ou próximos a esse “ideal”, com as devidas “ajudas” e adaptações. Outros, em maior número, encontram-se equiparados a grupos que necessitam de maior apoio.

Para exemplificar tais reflexões, apresenta-se um trecho do diário de campo, que demonstra os **mecanismos de defesa do grupo de professores**:

Quadro 2. Categoria: Professor vítima

<b>CATEGORIA: PROFESSOR VÍTIMA</b>	<b>EXPRESSÕES</b> utilizadas pelos professores:	<b>TRECHO</b> retirado do diário de campo:
<p><b>2) Mecanismo de defesa do grupo de professores.</b> Apreende-se que a frase que é emitida em defesa do aluno pode indicar mecanismos de defesa do grupo de professores, na tentativa de ocultar a dificuldade no trabalho com a deficiência e com os alunos que não correspondem a um ideal. A frase <b>Esta inclusão é perversa!</b> reaparece, por vezes, emitida com braveza – e acolhida pelo grupo – em defesa do aluno, mas que indica também a defesa do próprio grupo de professores.</p>	<p><b>Esta inclusão é perversa!</b></p> <p><b>Esta inclusão é malvada!</b></p>	<p>“O aluno <b>J</b> (Síndrome de Down; 7ª série) não sabe, só repete a frase que falamos. Demora o tempo todo copiando do quadro e, por isso, não dá tempo de responder os exercícios” explica a professora. Numa mudança simples para que copiasse e fizesse exercício por exercício, a professora fica ao lado do aluno <b>J</b>. Nota-se que <b>J</b> sabe isolar a incógnita, inverter sinais e realizar as quatro operações. Nenhum dos outros alunos tinha finalizado as atividades sem apoio, o mesmo apoio que para <b>J</b> foi necessário; destaque após apoio para dois alunos que realizaram de forma mais autônoma os exercícios num universo de 20 alunos. Um aluno escutava música, outro atendeu o celular; saíram da sala de aula; alguns alunos “levaram bronca” e passaram a copiar as respostas sem realizar os exercícios.</p> <p>(...) Pergunto [na sala de professores] se é possível que <b>J</b> dê respostas, mas que sejam tantos os exercícios que copie (a professora fala que é muito lento), que não saibamos se consiga realizá-los, e se os outros alunos que copiam as respostas do quadro possam não saber e passar despercebidos. <b>Uma das professoras fala se quero dizer que J tem que passar sem saber.</b> (Mas como saber se ele não sabe? Devolvo a questão.)</p> <p>(...) A professora diz que <b>J fala alto na sala, às vezes solta gases</b>,... dentre outros aspectos do comportamento como falar alto e repetir frases oralmente ao copiá-las - durante a organização do pensamento. <b>Não tem autonomia</b>, segundo os professores, ele <b>precisa de mediação</b> o que não é possível fazer (<b>J senta na 1ª carteira</b>). A professora diz que <b>J se recusa a ir ao vídeo, sala de informática e que ele argumenta que quer ter aula e isso seria comentário da mãe dele.</b></p> <p>Outro professor diz que só se foi hoje que a professora de matemática se aproximou dos alunos para explicar e que ela nunca faz isso [tom irônico]. Duas professoras mais na defesa do grupo falam que <b>esta inclusão é perversa!</b> E julgam que <b>J deveria estar num trabalho, numa ocupação manual</b> (<b>J</b> trabalha, tem estas “ocupações”) e que o estudo possa ser demanda da mãe. Em seguida, o grupo começa a enumerar as problemáticas da falta de apoio, de material. Enumeram o que denominam de <i>alguns fatores positivos da inclusão</i> (singular a cada caso), e falam do que julgam retrocesso de <b>J</b>, ao copiar</p>

		comportamentos de alguns adolescentes e do excesso de atividades de estudo, esporte e religião, além de oficinas profissionalizantes e de artes no dia-a-dia de J (...).
--	--	--

Entende-se que o conceito de integração mais utilizado é “o coroamento do sujeito que está preparado para ser inserido”. Enquanto que, conceitualmente, a inclusão seria a escola se preparar para receber o aluno, se modificar, o que pouco acontece. O professor acredita que a inclusão é algo imposto; há indícios de que haja discrepâncias entre o que a Educação Especial possa esperar ou acreditar que sejam as condições para um aluno ser encaminhado para a turma regular, e o que os professores do ensino regular possam julgar que sejam as condições ideais para que este aluno chegue a esta turma.

No entanto, percebe-se que ambas as modalidades, professor da educação especial ou do ensino regular, depositam muitas reservas e advertências em relação ao aluno não estar preparado para ser inserido; porém, este comparativo entre as expectativas dos professores da classe especial e os da classe regular não está nos objetivos desta pesquisa.

Os indícios de que as representações sociais destes grupos de professores diferenciados podem mostrar pontos comuns, na busca pela preparação do aluno para se adequar ao ideal de normalização, e que correspondam às necessidades coletivas e a projetos políticos, sociais e econômicos diferenciados, não são suficientes para definir territórios destes dois grupos e a manutenção de suas identidades coletivas; o objetivo neste estudo é a percepção dos professores do ensino regular, das classes regulares. Porém, em certos momentos, aparecerão algumas notas sobre professores de classe especial.

A professora de classe especial, que não estava tendo sua turma observada na pesquisa, porém como participante da escola investigada, escreveu num registro de reunião:

Tem que ter cuidado como faz a inclusão! Onde coloca o aluno. Atenção para a integração dos alunos de classe! É uma mudança radical para este aluno e que nem sempre está pronto, como deveria estar, para participar de um grupo bem maior. É uma mudança extrema! O fato de estar bem numa classe não significa que estará bem numa turma regular.

Esta concepção da preparação do aluno, do aluno se mostrar preparado, se repete nas falas da maioria dos grupos de professores. Estes definem um *eu* para o estigmatizado, um dever ser deste ou daquele modo, que é estabelecido e ditado por um *nós*. O grau de aceitação da pessoa estigmatizada em turmas regulares é condicionado por múltiplas representações sociais acerca da

inclusão. As representações sociais sobre a inclusão escolar dependem do grau de aceitação das diferenças; a fala descrita anteriormente, do professor da educação especial, indica que há necessidade de proteção deste aluno em relação aos desgastes causados pelo que seria uma inserção mal sucedida. Como já indicado, a questão da preparação do aluno para o enfrentamento do ensino regular está presente nos discursos da maioria dos professores das turmas regulares.

Muitas “ajudas” sugeridas para o aluno com deficiência pelo professor de sala de recursos, ou pelo professor itinerante, ou as que são percebidas pelos próprios professores de turma, são as mesmas que os outros alunos da turma ou a turma necessita(m). Esse fato angustia e constrange o professor, que precisa suprir as necessidades destes e dar provas de que “dá conta do recado”, de que “não é o culpado” por uma não-aprendizagem dos alunos.

Ao mesmo tempo, este profissional busca uma argumentação de homogeneização do grupo, através da aferição por meio de testes, provas, ditados e arguições duma estática imagem de aproveitamento dos alunos e, a partir daí, ocorre a construção de estereótipos e agravamento de estigmas.

Esta avaliação sobre o aluno e o processo de ensino-aprendizagem pode ser percebida nas falas exemplares da professora 5, observada sua turma com um aluno incluído, e também entrevistada, conforme as anotações extraídas do diário de campo:

**Ele é tão normal que nem percebi que era integrado; nem percebi lentidão, que é devagar;** outros são tão devagar quanto.  
Faz a diferença quando se quer dar atenção a mais a estes alunos... ele se comporta como os demais, faz os trabalhos (**professora 9, escola 3**)

L está fazendo as contas de divisão de um teste e chega a resultados incorretos. É indicado que use a **tabuada, no caso de teste**, pois **não há tempo hábil para que construa a tabuada; indica SR.**

**A professora diz que não gosta de “comparar alunos”.** Segundo a professora: **“Esta escola é uma escola de grupo mais seletivo”.**

A professora havia acabado de encerrar o tempo do teste. O exercício de divisão, sem apoio da tabuada, L não conseguiu fazer corretamente. L falou para mim que na 2ª série era MB em Matemática e em Ciências; I (insuficiente) em Português. Depois, com a outra professora, passou para R (Regular). Ele percebeu que não havia conseguido realizar bem o teste. A professora diz que ele deve ter esquecido em casa a tabuada e que deixaria fazer novamente as contas com o apoio. **L refez no recreio e acertou todas, sem ajuda de colega ou professor.**

Como avaliar L? Pergunto na entrevista.

**“Seriam coisas distintas: Avaliar o desenvolvimento dele com ele, ele por ele mesmo e também não perder o fio da meada, é ver o grupo.”**

Mas o teste seria algo importante na avaliação?



**“Não; somente mais uma forma de avaliar”**

Mas se você julga o grupo grande?...[quantitativo de alunos]

**A professora diz que gostaria de dar uma atenção maior para ele...**

Então, é difícil conseguir se aproximar do aluno e verificar suas hipóteses durante a realização dos exercícios?

**“Com a dificuldade de me aproximar dos grupos e com a quantidade de matéria, é difícil saber como o aluno está... O teste é algo considerável.”**

Então, se L não faz as contas com o apoio da tabuada e erra todas, parece que não se apropriou do mecanismo de divisão? Instigo

**“Sim!”**

A professora explica que “hoje [em junho] **L tem capacidade, mas da maneira como ele está, não colocaria numa 4ª série, não aprovaria.**”

E o que falta ao L?

**“Maturidade!”** – a professora começa a falar do aspecto comportamental.

Mas L pensa em namoro e marca encontros para namorar, para passear...

E a professora **diz que ele é bebezão e fala que o aluno diz: “Ô tia, fulaninha me bateu! Tá me enchendo o saco... Pegou meu lápis!”**

Só descrevia o aspecto comportamental...

Pergunto: “E na aprendizagem?”

**“Ele precisa melhorar na escrita mesmo, não na ortografia, mas na organização do pensamento, no raciocínio lógico-matemático, às vezes faz, às vezes não. Precisa melhorar na interpretação de texto.” (professora 9, escola 3)**

Este processo “do diagnóstico” pelo teste, pelo exame, proposto pelos professores, que estaria sendo feito para saberem as dificuldades dos alunos, percebe-se que pode tornar-se uma forma de reforçar estas imagens construídas sobre os alunos e que dificilmente se modificam (crenças, estereótipos); seria o poder exercido por vigilância hierárquica e sanção normalizadora. Há busca por documentação sobre a inadequação do aluno, ter provas do não-saber destes, das respostas descabidas e não-esperadas de aprendizagem. Há também busca pela aprendizagem num tempo comum a todos, num mesmo ritmo e tempo; são propostas as mesmas atividades para todos os grupos (esta seria a concepção de igualdade e de inclusão para a maioria dos professores), da exigência de que o aluno inserido, em determinada série ou período, precisaria ser capaz de dar determinadas respostas, “de estar pronto para”.

### **3º categoria: aluno encarteirado - O aluno está incluído, mas isolado?**

A questão da invisibilidade recorrente nas dissertações (FERNANDES, 2004; SILVA, 2005) não foi evidenciada como padrão. Nas escolas e turmas pesquisadas, o aluno não estava, em maior frequência, sentado num fundo de sala e nem passava despercebido; a maioria, ou seja, dos quinze alunos, 14 sentavam na 1ª carteira, e muito menos era dirigida menor quantidade de questionamentos a estes; se havia dificuldade na aprendizagem ou diferença nas respostas deste e

de outros, formava-se um grupo que era testado incessantemente durante as aulas, o que parecia querer mostrar ou evidenciar uma estranheza ou uma anormalidade; ou ainda, por menos vezes, o grupo era ignorado ou menos valorizado em suas respostas.

Como salienta Foucault (1997), “a visibilidade é uma armadilha”. O aluno inserido em turmas regulares é posto a toda prova; precisa duas vezes mais dar respostas em relação ao que é exigido aos outros alunos; ainda é isolado em sala de aula, mas posto em destaque nas primeiras carteiras, onde é fiscalizado em suas atitudes, hábitos e respostas.

Quadro 3. Categoria: Aluno encarteirado

<b>CATEGORIA: ALUNO ENCARTEIRADO</b>	<b>EXPRESSIONES</b> utilizadas pelos professores:	<b>TRECHO</b> retirado do diário de campo:
<p><b>3) Incluído, mas isolado?</b> A questão da invisibilidade recorrente nas dissertações não foi evidenciada como padrão. Nas escolas e turmas pesquisadas, o aluno não estava, em maior frequência, sentado num fundo de sala e nem passava despercebido (a maioria sentada na primeira carteira), muito menos era dirigida menor quantidade de questionamentos a estes alunos.</p>	<p><b>O aluno está encarteirado</b> (fazendo um trocadilho com encarcerado)</p> <p>O que parece crítica é reforçado por professores em práticas que fortalecem e reafirmam a conduta de encarceramento/encarteiramento.</p>	<p><b>A professora 13 escreve no quadro a letra de música: “Fui morar numa casinha, nhá/ Saiu de lá, lá, lá uma bruxinha, nhá...”</b> A professora começa a insistir em fazer perguntas, a maior parte delas direcionadas a N (<b>incluído, período final do 1º Ciclo, 2ª série</b>). <b>Pergunta: “Você lembra N? Por que eles [dígrafos] não se separam?”...</b> <b>Logo em seguida pergunta a N “Por que encontros vocálicos?”</b> (fazia perguntas direcionadas a ele e olhava para mim, diante do silêncio do aluno). A professora propõe que os alunos marquem os encontros vocálicos no texto da música. N faz o trabalho de acordo com o solicitado, sem ajuda. Um aluno levanta o tom de voz e fala que <b>“O N tá triste com a nota dele. (...), amanhã ele tira 100. Pelo menos tirou nota no ditado”</b> <b>A professora se dirige mais uma vez a N, mas ela faz perguntas também aos outros.</b> <b>“N você está lembrado de quantos pedacinhos tem a palavra bruxinha?” N parou para pensar e disse: “três”. “Palmas; fala a professora”.</b> <b>N vai ao quadro e a professora avisa: “Não vamos ajudar o N. Deixa ele fazer”. N chega ao quadro e escreve bru - xi - nha com letra pequena fazendo uma caixinha com três divisórias para as sílabas.</b> <b>A professora mostra carinho por N, faz um afago nele. N senta na 2ª carteira</b> A professora passa o exercício no quadro: “Separe as sílabas e diga se é monossílabo, dissílabo, trissílabo ou polissílabo”. A professora pergunta “Abacaxi; vamos separar e contar” N, atento, responde correto. A professora escreve outro exercício no quadro: “Formar palavras com xa, xe, xi, xo, xu.” A professora chama N para ir ao quadro, assim como chama os outros alunos, mas primeiro N. A professora diz para N: <b>“Escreve do seu jeito”. Um</b></p>

		<p>colega complementa: “Escreve do jeito que você quiser”. E a professora: “Como você souber...” (olhando as produções de texto das crianças dá para perceber que N é um dos que escreve textos sem ajuda; alguns estão num processo anterior de aquisição da escrita).</p> <p>N escreve “Xuxa” com letra pequena. A professora se aproxima e comprime os olhos “Isso aqui é U?” Os colegas respondem “É tia! É U! N escreveu “Xuxa”. A professora diz “mas ele não colocou a letra maiúscula”. Os colegas defendem: “A letra dele é pequena!”</p>
--	--	--

Os alunos com deficiência, num processo que se aproxima da esperada normalização, precisam demonstrar que são capazes de permanecer na turma regular; também se observa que o professor espera fazer com que todos os alunos sigam um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo. Na escola, a coordenadora pedagógica faz o seguinte relato que mostra esta situação:

A Coordenadora pedagógica se aproxima e conversa comigo, dizendo que a professora 12, escola 3, é uma **excelente alfabetizadora** e que ela acompanha os alunos da turma por dois ou três anos e que, estes, ao saírem da escola, **são elogiados por outras escolas**. Ela explica que a professora se aposentará no final deste ano e que esta **“tinha planos de alfabetizar todos até o final do ano”** (se refere principalmente a **B**, seis anos, Síndrome de Down, período inicial do 1º Ciclo, “C.A.” e a outros alunos – estamos em março).

**“Na E.I, a professora era como uma galinha cercada com seus pintinhos, pra lá e pra cá. Na alfabetização é mais difícil.”**

A direção, junto com a professora itinerante e com a professora da turma, no final do ano letivo de 2006, acordaram que a aluna B estava em condições de permanecer em turma regular da escola, dando continuidade ao processo de inclusão iniciado na Educação Infantil. **B não havia ficado com a professora da tarde** porque ela não tinha **perfil para inclusão**, segundo a coordenadora, motivo este para troca de **B** de turma. **Com a professora da manhã tem sido levantado pela escola o questionamento de que a aluna não acompanha a turma de alfabetização. Ela informa que a professora de B no 1º turno, acabará pedindo a aposentadoria antes do final do ano...**

**“Por causa de B?”...**

**“Sim”, responde a Coordenadora.**

Ressalta-se que a professora 11, escola 3, comenta que **“O aluno está encarteirado”**, fazendo um trocadilho com encarcerado. O que parece crítica é reforçado por professores nos relatos e nas práticas observadas, que fortalecem a conduta de encarceramento, o “encarteiramento”. A professora 11 diz, em tom enérgico: “Eu falo para as crianças que aqui não cabe brincadeira, perder tempo com bobagens. Aqui é trabalho: o que eu quero?! Ninguém de costas. Eu sou o centro da atenção agora!”

Verifica-se um processo disciplinar sobre aqueles em subjugação e sob a ordem: os alunos. Em variados momentos, nas escolas, constatam-se uma série de imposições, proibições e obrigações que remetem à noção de docilidade. Observa-se que a localização do aluno com deficiência em sala de aula, a interação deste, ou a não-interação entre os alunos, os movimentos e acontecimentos controlados, as atividades repetitivas em relação a todos, mostram o poder de vigilância e “encarteiramento” de alunos, não só do inserido. Podem-se observar, a seguir, os meios de controle que facilitam o “encarteiramento” dos alunos, mantendo-os ocupados, na manutenção do silêncio, o evitar a comunicação entre os pares e a própria organização de todos de frente para o quadro e a professora em situação de vigilância, a saber:

A professora 6, escola 2, entrevistada explica que o aluno **R** (incluído no intermediário do 2º Ciclo, “4ª série”), no início, **“chorava por tudo”**; **ela acha que o aluno queria que ela fizesse a cópia do quadro para ele**. A professora relata que **o aluno copiava “duas linhas” e queria que a professora terminasse de copiar**. **A 1ª e a 2ª semanas foram problemáticas. A professora diz que conversava com ele: “Você vai para a 5ª série e são muitas matérias e terá que acompanhar o ritmo. Hoje [após um mês] ele copia tudo do quadro.”** A turma vem pegando o ritmo. Fala para **R**, “Viu como você consegue?”. Hoje, acabou antes de alguns alunos. Uma vez ou outra termina o trabalho em casa. Eu percebo que ele **é um pouco “lento” para entender enunciado**, mas não dá trabalho.

A professora 6, escola 2, em ação: Fala em tom de voz mais alto com um grupo de meninas: “Se o recreio é lugar de guerra e de briga... se o recreio antes era livre e solto e se batiam em quem queriam isso não é problema meu! Ou vocês mudam a `atitude´ ou mudam de turma. Eu não estou aqui de palhaçada! Não vim a passeio. **Não quero essa história de ameaça com canivete! A favela não é aqui dentro! Aqui o esquema é outro”**.

Escreve contas no quadro: quatro contas de adição e seis de subtração. **As carteiras estão voltadas para o quadro, em trio ou em dupla. A professora senta em sua mesa, na frente da turma (voltada para a turma). A turma está em silêncio.**

**Antes, a turma estava analisando palavras erradas de um ditado; cópia das palavras com erro, já corrigidas.** Quem errou menos terminou logo a atividade, por isso, a professora apresentou as contas no quadro. Quem terminou começa a copiar.

**Sentado numa cadeira adaptada está R, na 1ª carteira, junto com uma colega, não conversam. R copia pausadamente. A professora exige que R faça todas as contas assim como outros; quando percebe que uns estão terminando começa a apagar e a passar mais no quadro – e fiscaliza o caderno dos que estão devagar, repreendendo-os; e ouvem-se muitos suspiros dos alunos cada vez que apaga o quadro.**

A professora preenche o diário, depois levanta e reescreve as contas no quadro, dessa vez, na forma armada. Pergunta se terminaram e circula pela sala. **R está copiando as contas armadas no quadro e começou a resolvê-las...**

Alguns alunos vão até a mesa da prof<sup>a</sup> mostrar o trabalho. **"Posso corrigir?" e olha para R. A maioria fala que pode. Quem não acabou? R levanta o dedo.**

**Diz para uma aluna que parece ter pedido ajuda à outra aluna por não saber fazer a conta: "Se você sabe ameaçar os outros, também sabe fazer o trabalho sozinha".**

Dá instruções: chamará alunos no quadro e os outros ficarão quietinhos para depois verificarem, juntos, se a conta que o aluno fez está correta. Vai até a mesa de **R** e propõe que ele faça mais uma conta; depois duas. **R fez sem ajuda.** Dá os parabéns por ele ter feito sozinho; **R** não copia as respostas do quadro mesmo quando é atropelado com outros tantos trabalhos; **foi possível observar que ele paralisa um trabalho e começa a copiar outro e depois retoma o anterior, mesmo já tendo sido corrigido; o que R não consegue resolver no tempo determinado, leva para casa ou pede ajuda na sala de recursos, caso não tenha entendido.**

Na dinâmica desta escola, do trecho acima relatado, foi possível assistir à visita da sala de recursos e, na outra turma da mesma escola, a visita do professor itinerante. Percebe-se a introdução de idéias simples que trazem algumas mudanças, pelo menos nos dias de diálogo entre os profissionais da rede de apoio em Educação Especial e as professoras.

Faz-se a reflexão: o questionamento à ordem pode vir via inclusão? Não é possível responder a esta pergunta em quatro meses de observação, no entanto, há indícios, nas pesquisas realizadas na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, realizadas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de que a atuação dos professores de itinerância na Rede pode abrir discussão a respeito de determinadas concepções e práticas estabelecidas.

Em relação às escolas pesquisadas nesta investigação, o "socorro" contra o isolamento do professor, na busca por informações, pode vir do contato com os profissionais da rede de apoio em Educação Especial. Estes professores trocam experiências em relação ao aluno com deficiência e aos alunos em geral (há dificuldades em se trabalhar também com os outros alunos), que nem sempre repercutem de imediato em mudanças no trabalho com a pessoa com deficiência ou com a turma.

Observa-se, com quatro professoras, que este pedido de "socorro", de ajuda, num primeiro momento, corresponde ao desejo de justificar a inadequação do aluno à turma, e até mesmo de afastá-lo da turma. Num segundo momento, o desejo de informar-se para aplacar o incômodo de receber o aluno com deficiência (para os professores, mais um, numa turma com vários que "têm problema ou que precisam de uma atenção especial", ou um aluno que não tem perspectivas de desenvolvimento). Num terceiro momento, podem agir (na medida das suas possibilidades, do

quantitativo da turma, num agir que pode ser isolado ou coletivo), e podem também paralisar (na necessidade do laudo, de um veredicto). Estas duas últimas possibilidades serão posteriormente explicitadas.

Acontece na turma um ambiente de excessivo controle que é expresso e denunciado nas produções dos alunos, nos questionamentos, nas ironias, o que reforça algumas das análises sobre o ambiente escolar. Procede-se um último esforço em mostrar tais condições, ao apontá-las em trechos de redações de alunos de uma das turmas observadas, em que fica perceptível como é difícil para as crianças imaginarem uma escola diferente desta que estão vivenciando, com suas rotinas repetitivas e com seus silenciamentos.

O texto utilizado para que os alunos imaginassem uma escola ao contrário é “Flávia – Flávia - A professora ao contrário”, de Luiz Raul Machado. A personagem estuda numa classe em que há 32 professores e uma aluna e, Flávia-Flávia, é uma professora ao contrário, que “descorriga redações, faz recreio nas aulas, ensina brincando e aprende com os alunos”.

Os alunos precisaram ler a história para responder a quatro perguntas: 1) O que você mudaria na sua escola se pudesse? 2) O que você mudaria na sua professora se pudesse? 3) O que você mudaria em você mesmo? 4) Imagine uma escola ao contrário. O que você teria nela se pudesse? As respostas das questões 1 e 2 eram invariavelmente “nada”, “não mudaria nada”. Dos poucos que responderam às outras perguntas, destacam-se cinco, dentre estes, o aluno dois é o incluído:

**Aluno 1** O que você mudaria em você mesmo? **Eu podia ser mais paciente e compreensiva. Ajudar mais as pessoas, conversar menos.** Imagine uma escola ao contrário. O que você teria nela se pudesse? **Seria tudo feito pelas crianças, as crianças que davam aula, as crianças que mandavam em tudo e os adultos obedeciam.**

**Aluno 2** O que você mudaria em você mesmo? **Tira MB em tudo.** Imagine uma escola ao contrário. O que você teria nela se pudesse? **Ficasse limpo sempre, a comida de doce e tijolo de geleca preta.**

**Aluno 3** O que você mudaria na sua professora se pudesse? **Nada. Porque ela faz o seu trabalho, é perfeito.** O que você mudaria em você mesmo? **Podia ser mais compreensiva com as pessoas, ser paciente, botaria um esparadrapo na minha boca para não falar e só.** Imagine uma escola ao contrário. O que você teria nela se pudesse? **Recreio de 1 dia e aula de um minuto, livros que falam de filme de aventura e terror, na aula de educação física nós jogaríamos PS3 e a direção seria uma trupe de palhaços.**

**Aluno 4** O que você mudaria em você mesmo? **Eu falaria menos na sala de aula e poderia ser mais compreensiva com as pessoas.** Imagine uma escola ao contrário. O que você teria nela se pudesse?

**As aulas seriam super chatas, seriam 38 professores e 1 aluno, o recreio iria ser totalmente silencioso.**

**Aluno 5** O que você mudaria em você mesmo? **Prestaria mais atenção, estudaria mais, teria mais paciência, sonharia menos, seria menos chata, seria menos maluca, falaria menos.**

Os alunos, em sua maioria, começam respondendo que não mudariam nada na escola, nem na professora e quando imaginam uma escola ao contrário é que se observa indício de opinião e de críticas, e o registro em forma de texto traz as condições de aprisionamento dos alunos. Há indícios de que há dificuldade de “sonhar com outra escola”. A escola ao contrário, às vezes, é a demonstração daquilo que a criança acredita que o professor aceite como desejável: o silêncio. Um aluno explica que “É preciso se acostumar com a escola.” Citam-se duas destas redações:

ALUNO 1

**Uma escola pra lá de maluca**

Era uma vez uma escola que só vendo para acreditar, uma escola totalmente louca.

**Você já viu algum recreio silencioso?** Eu não, pois o recreio dessa escola quem fazia o recreio eram os adultos e as crianças é que davam aulas, que faziam a comida.

O nome da escola era OIRARTNOC. **Ninguém sabia por que a escola se chamava assim, mas também nunca ninguém perguntou.**

**Essa escola não era nada normal, mas as crianças adoravam estudar lá.**

ALUNO 4

**O Ambiente Zen**

**O ambiente seria calmo. Tudo seria tranquilo, silencioso e Zen.**

**Todos, antes de entrar na escola, teriam que tomar um calmante para tirar o stresse. Ninguém poderia falar nada.**

Para tirar dúvidas com o professor, teriam que escrever em papel.

Todos que entravam naquela escola, achavam estranho e esquisito, **não se ouvia nenhum pio.**

Na hora do recreio todos tinham que **fazer tudo nos mínimos detalhes, para que não saísse nenhum barulhinho.** Até no refeitório todos tinham que fazer o máximo para que **não saísse nenhum barulhinho da colher.**

**4º categoria: inclusão paralisante** – a inclusão que incomoda e paralisa na necessidade do laudo como veredicto

A solicitação de informações médicas e psicológicas externas à escola com “especialistas” que saibam lidar com a deficiência é recorrente. O professor que precisa de respaldo legal e ou médico, recorre a este pedido com as seguintes justificativas: 1) exige garantias de que o aluno não terá uma complicação médica em sala de aula, não terá “uma crise nervosa ou convulsiva”, não terá “um surto”; 2) quer saber se há potencial para cometer um ato de violência, de risco para outros alunos e para o professor; 3) Maneiras para se evitar um acidente, o que acarretaria uma culpabilização do profissional; precisa evitar uma denúncia ou processo por parte da família.

A questão feita a alguns professores: O que o laudo me diz? Três professores responderam que: “Até onde eu posso ir” ou “Até onde ele pode ir”. Em relação à necessidade do laudo, a professora 9, de Educação Física, escola 3:

Ele pode fazer de tudo, segundo a mãe me diz, de acordo com o que o médico diz, mas tudo o quê? Preciso do laudo Para quê? Para saber até onde posso ir com ela. E o laudo diz isso? Preciso de um parecer, de avaliações. Saber o que posso e o que não posso fazer com ela.

E a professora 14, de turma, da escola 4:

Preciso saber se o que posso fazer com ele, até onde ele pode ir. Pode ser demais para cabecinha dele. Estes problemas genéticos dele... Estão pesquisando e preciso saber se ele tem uma coisa ou tem outra; estão pesquisando duas doenças... Parece que não dá pra ter as duas, não sei. E se ele tiver as duas? Já vi na internet, uma parece que dá retardo.

As questões da lentidão do aluno para copiar do quadro; de perda de tempo no apoio ao aluno com deficiência, dentre outros alunos com dificuldade de aprendizagem, e de atraso ou perda de tempo com diferentes grupos no processo de alfabetização – grupos em diferentes estágios de aquisição da escrita - surgiram com frequência.

A perda de tempo é em relação ao trabalho que é realizado com aluno com deficiência, dentre outros com dificuldade de aprendizagem (ou que não se encaixem na dinâmica proporcionada pela escola); “na inclusão que incomoda e paralisa”, há maior presença de indícios de que a espera e o pedido de laudo mostrem que há baixa expectativa em relação ao desenvolvimento do aluno, e é também uma forma de não precisar avançar com este; “o laudo me dirá até onde posso ir com ele” (por meio do laudo, seriam expostos possíveis limites, e a incapacidade intelectual para aprender).



A busca do laudo pelos professores pode ser entendida, com base em representações sociais, como o mecanismo o qual se dá a naturalização da discriminação pelo grupo. Há indícios de que o processo discriminatório pode estar presente de forma mais explícita e direta na expressão “especial sem carteirinha” como também, de forma mais velada ou até mesmo menos cogitada e questionada no coletivo quando se resume em uma exigência do laudo.

Analisa-se que o processo de objetivação das representações sociais dos professores em relação à inserção do aluno com deficiência está materializada no laudo o que perpassa a naturalização da discriminação da pessoa com deficiência. Neste sentido, o laudo pode substituir a “carteirinha”. No coletivo de professores ressalta-se a documentação do laudo como sinônimo da impossibilidade do aluno em vivenciar a escolarização em turma regular, isto se deve ao que os professores imaginam que o laudo possa validar: estar diante de um corpo anormal que produz respostas fora dos padrões de normalidade; de um aluno com limitações clínicas e barreiras biológicas intransponíveis; de um indivíduo não-eficiente para o sistema de ensino comum.

A experiência com a pessoa com deficiência pode tornar-se paralisante de ações, em alguns aspectos. Um maior grupo de professores se define: como necessitado de apoio pelo despreparo, pelo não-saber, pela necessidade de respaldo médico, legal e de suporte didático. O que fazer com o aluno com deficiência? E, por vezes, com outros alunos também.

Este quadro oscila entre a necessidade de uma documentação clínica, médica e de uma orientação didático-metodológica. Em relação à segunda, os professores podem dispor da rede de apoio: professor itinerante, sala de recursos, visitas de profissionais do IHA ou CRE; cursos e reuniões acerca de temáticas referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Porém, há relatos sobre a descontinuidade nos “atendimentos” e sobre a não-periodicidade de reuniões; sobre demora também por respostas em relação às avaliações de alunos, para os quais se espera uma pesquisa acerca das necessidades especiais destes.

Há escolas que enviam listagens imensas de “alunos com problema”. Ao agente de Educação Especial, que trabalha junto à CRE, ao representante de equipe, ligado à SME/IHA, ou ao professor itinerante e de sala de recursos. A estes últimos, integrantes da rede apoio em Educação Especial, será mostrada, em alguns casos, a inadequação do aluno à turma regular, e estes profissionais poderão ser “requisitados” pela escola para fazerem “a limpa”, tirar o máximo de “alunos diferentes” da sala de aula. Há escolas que dizem desconhecer como proceder diante da detecção “de um aluno deficiente”: as avaliações são realizadas por agentes de Educação

Especial, mediante relatório do professor de turma, encaminhado pela escola à CRE. As escolas carecem deste apoio da Educação Especial no intuito de abrandar as angústias e os medos no trabalho em relação ao aluno com deficiência, e para definir quais as necessidades educacionais especiais do aluno e as devidas adaptações.

Em relação à necessidade de saber o que fazer em termos metodológicos e didáticos, a professora 10, da escola 3, diz que: “A frase que mais falo hoje em dia é: Não sei.” Fez gestos, e demonstrou facialmente, que davam sentido de término, da não necessidade em argumentar.

Mas o que este professor julga importante saber sobre o aluno? Não se tem unanimidade de respostas e ações que viabilizem responder a esta pergunta. As representações sociais dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência possibilitam chegar próximo das razões de que se utilizam os grupos para conduzir ações.

As questões do cotidiano impactam e, às vezes, paralisam o professor e este se mostra reativo ao aluno que julga não dar respostas. O laudo e o diagnóstico se materializam, e se expressam na acomodação, no “não sei” que aplaca a ansiedade, numa resposta sobre “até onde ele pode ir”, que tranqüiliza os ânimos do grupo: É o laudo como veredicto.

O medo do “surto” merece algumas discussões para finalizar este tópico. Destacam-se duas passagens do diário de campo para a discussão:

Quadro 4. Categoria: Inclusão paralisante

<b>CATEGORIA: INCLUSÃO PARALISANTE</b>	<b>EXPRESSÕES</b> utilizadas por professores:	<b>TRECHO</b> retirado do diário de campo:
<p><b>O medo do “surto” controle como processo defensivo.</b></p> <p>Medo ao estranho e ao não-familiar, que geram um mal-estar no grupo.</p>	<p><b>Ele pode surtar.</b></p> <p><b>Ele teve um surto.</b></p> <p><b>Ela fantasia muito e às vezes surta.</b></p> <p><b>Ele saiu de si.</b></p>	<p>Professora 2, escola 1, fala do <b>coreano que fez tratamento psiquiátrico, e da tragédia americana, e compara com o comportamento “fora do comum” de um aluno incluído noutra escola, o P.</b> A professora quer comparar o caso americano com este aluno <b>P</b>, de outra escola: <b>Como controlar? E se houver uma desgraça “um surto?!”; a palavra “surto” é recorrente...</b> Também aconteceu com <b>Z</b>, que deu uma pedrada num aluno e enforcou outro, mas segundo testemunhas, houve deboche em relação a ele... A professora pergunta: <b>“Seria surto?”</b> A Diretora diz que <b>Z (PEJA II)</b> parou de falar que iria matar quando <b>disse que não assinaria o diploma dele</b> e, então, segundo a direção, <b>ele ficou extremamente preocupado e mostrou consciência dos fatos...</b></p> <p>A professora 3, da escola 1, elogia <b>Z</b> nas atividades realizadas na matéria dela, Português. O ocorrido foi</p>

		<p>na aula da professora de Ciências que antes de receber este aluno já havia recebido informação de professor do turno da manhã que o comportamento dele era difícil.</p> <p>A Diretora vê <b>falta de limites</b>. A mãe exige esclarecimentos e direitos, mas entende a necessidade da chamada de atenção em relação ao filho, mesmo questionando porque motivo os alunos que debocharam e agrediram o filho, que levou um soco no olho, não tiveram suas atitudes registradas em ata, como houve para <b>Z</b>, nem pais sendo chamados. A direção chamará os outros outro dia.</p> <p>A professora se sente culpada, pois não percebeu a briga, tem medo.</p> <p>O professor 4, da escola 1, pede providências sérias em relação ao aluno, pede ata, <b>solicita psicólogo que dê esclarecimentos quanto ao comportamento</b>. São feitas as reuniões; o aluno prossegue sem mais incidentes nos quatro meses de pesquisa.</p> <p><b>P, escola 2</b>, joga água nos colegas, brincando no bebedor. O professor chama a atenção. Ao ser questionado por outros professores, sobre o que havia acontecido, <b>fica constrangido</b>. Mostra que havia visto a cena e que era importante a orientação naquele momento. O professor se sente mais à vontade e <b>diz que percebe que P não é agressivo; “correu a lenda de que ele podia ser violento”</b>, que ele, professor de Educação Física, tem maior contato corporal/físico com os alunos... Ele explica que abraça, chama a atenção, fala de postura/corpo, faz questionamentos, trabalha com corpo, com a questão da sexualidade,... E mostra abraços, brincadeiras – o não temor de contato físico com <b>P</b>.</p> <p>Sobre os direitos dos alunos com deficiência, mostrando o <b>discurso que faz para os alunos</b>, o professor de Educação Física diz: <b>“Eu falo para eles que se não respeitar vai preso. É a lei, preconceito dá cadeia.”</b></p> <p>Mais adiante: <b>“Discriminação é crime; a inclusão tá”</b></p>
--	--	--

Para os professores, seria entendido como negligência, a ocorrência de “um surto” não contido – num sentido de periculosidade, dum possível acidente, agressão. As preocupações e a idéia da responsabilidade se mostram pertinentes. No entanto, a previsão dos surtos e da loucura trazem imagens, representações sociais segregatórias: “o lugar dele não é aqui”, “é preciso conter”, “solicitar laudo e verificar se toma medicamentos”. Outra aluna, já moça, da escola 1, também incluída, era percebida como tendo tendência a “surtos” e fantasias; generalizou-se, inicialmente, nesta escola, o medo do “surto”, mas esta escola, com o grupo de professores que

questionavam e mostravam angústias, mostrou-se com uma proposta inclusiva que será discutida adiante: o caso PEJA.

O medo ao estranho e ao não-familiar que geram um mal-estar no grupo que podem deflagrar mecanismos de defesa em prol de: 1) defesa de poder; pela ameaça dos alunos; 2) defesa da ordem; com a presença do aluno incluído e outros que se distanciam ou prejudicam a turma em relação à ordem e à norma estabelecida; 3) defesa de direitos do grupo de professores, que se sente em risco de perdê-los; 4) defesa de direitos do aluno com deficiência, como se o não cumprimento destes seja entendido como criminoso, discriminatório. Porém, não só essas defesas estão em jogo, porque a relação com este outro pode se tornar penosa e a aceitação parcial. A principal questão é continuar a ver que “a familiaridade não reduz necessariamente o menosprezo” (GOFFMAN, 1988)

Em representações sociais, as valorações e interações não podem ser avaliadas de maneira superficial, pois estas representações dependem da concepção de humano, da vivência, das atitudes, e principalmente, das práticas de grupos, de relações, das representações sociais em questão, o que elas revelam e velam. “Ter tornado familiar, porém não ter diminuído o menosprezo”, traz indícios mais próximos de que o outro não se tornou familiar ou não houve uma modificação do núcleo da representação, o que permitiu a aceitação provisória e superficial deste outro.

Porém, a angústia pode se tornar favorável, pode abrir brechas, fendas à possibilidade de transformação. Estas possibilidades serão abordadas na quinta e última categoria comum às quatro escolas.

#### **5º categoria: inclusão mobilizadora – A inclusão que incomoda e que faz agir: o saber-fazer pedagógico que difere do saber-fazer clínico**

Quando o estranhamento, o incômodo não se refere a estar diante do novo e não-familiar - como a inclusão do aluno com deficiência -, mas este incômodo se dá diante do velho, ao que é exatamente familiar, à exclusão e ao ideal de aluno a ser alcançado, ou seja, quando os professores dão indícios de que, crenças, valores e comportamentos anteriores, diante das experiências com o aluno com deficiência e dos questionamentos à prática, ao seu fazer, ao seu saber-agir, fazem-no encarar o passado de modo desconfiado, e a desejar fazer, no presente, uma

ação diferenciada, neste caso, pode levar o professor a questionar uma prática excludente e ocorrer a transformação das representações sociais.

Há indícios de que as representações sobre a inclusão ainda estão calcadas em ideais de educação antigos, de um olhar clínico, ainda segregatório e por mudanças superficiais nas atitudes. No entanto, há perspectivas locais e localizadas em pequenos grupos e subgrupos de professores, em que a Educação Inclusiva altera percepções, julgamentos, representações sociais.

Por inclusão mobilizadora, agruparam-se alguns indicadores: 1) a busca por informações começa no interesse pela história de vida do aluno, pela história de escolarização e a troca não se dá apenas pelo acatar de diretrizes e sugestões, há a discussão com os “especialistas”, porque este professor, ou grupos de professores, se calca no saber-prático para explicitar suas hipóteses de ação; 2) o professor passa a enxergar as pessoas com deficiência na rua, na escola, no trabalho, a partir do momento que se tem a experiência e a convivência com as mesmas, o que traz maior sensibilidade e um saber-agir. Um agir que é denominado de intuitivo e derivado da experimentação e, estes grupos ou subgrupos, se fortalecem com a troca de experiências; 3) a experiência do professor com a pessoa com deficiência mobiliza ações inclusivas com os outros alunos; 4) o professor reconhece que o saber pedagógico difere do saber clínico; 5) o professor incorpora uma postura ética e uma concepção de ser humano que pressupõe relação entre as pessoas.

Entre estes professores, um menor grupo se define: interessado pela questão da deficiência, que age pelo senso intuitivo e pela experimentação, de acordo com a singularidade do aluno, e isso, muitas vezes, é expresso por eles como fruto de um despreparo, algo vergonhoso, fruto da improvisação (da referida experimentação e intuição). Nesses casos, percebe-se o compartilhamento de experiências, de propostas de atividades entre os colegas de trabalho.

O trabalho diversificado, que é tão discutido e pouco implementado por fatores os quais não se menospreza, tais como: o quantitativo das turmas, que é grande; o pouco acesso a materiais para dinamizar as aulas e o pouco tempo disponível ao professor para o planejamento de atividades, além da necessidade de confecção de materiais podem dificultar o agir.

A discussão do projeto da escola, leituras de textos pedagógicos, dentre outros fatores, como também alguns dos centros de estudos subaproveitados, com discussões de caráter

meramente administrativo, estes aspectos somados aos acima enumerados, podem dificultar a necessidade de diversificar e rever propostas no dia-a-dia da escola.

Observa-se que a criatividade do professor e a habilidade na profissão, calcada no saber-prático, no saber-fazer do dia-a-dia, mostram adaptações em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos, em sua maioria, a partir de medidas simples, de adaptação de currículo e de técnicas de ensino, que beneficiam alunos com deficiência e os colegas com alguma dificuldade, ou a turma em geral, tornando os conceitos trabalhados de forma mais lúdica ou apropriada à faixa etária e à solução de problemas e ao posicionamento crítico e ativo dos alunos que tornam a construção de conceitos de modo permanente.

A professora 7, da escola 2, diz que não precisa fazer trabalho diferenciado para F. Observo nas idas posteriores à sala de aula que a professora prepara uma série de atividades para o dia, umas bem criativas, e que os alunos, em negociação com a professora, vão alternando, conforme o ritmo de cada um. Desta maneira, ocorre a gradação das atividades - há auto-regulação no grupo -. É interessante observar a responsabilidade e a autonomia com que os alunos circulam pela sala, utilizando materiais e realizando as atividades, finalizam uma tarefa e procuram outra, em seguida; a turma é bem numerosa e assídua. A professora explica: **Esta é uma forma de trabalho diversificado para os diferentes grupos que acontecem na turma.** Novamente, a professora explica que F não quer trabalho específico, de jeito nenhum; o que constato, de certa forma, porque F percebe a diferença, e ela própria dita suas necessidades e, até mesmo, propõe as adaptações, mas sem perceber, todos usufruem de uma série de possibilidades de atividades, umas são momentos comuns ao grupo, como a roda para “contação de histórias” e, outras, são as seguintes: uma série de livros recortados, folhas mimeografadas e livros de história, que ficam sobre a mesa da professora e no fundo e centro da sala. Em pausas para trabalhos diferenciados, os alunos vão buscando com a professora - indo e vindo - sem tanto rigor com o tempo. Não ouvi desta professora, e de outra que utiliza esta forma de trabalho (a professora 9, da escola 2), a expressão “perder tempo” com o aluno - **“Esta prática atende os ritmos de cada um”**

De certo modo, não só na escola 2, percebe-se que a gradação de atividades e a diversificação se dá porque os professores trabalham com uma série de propostas, e vão gerenciando as diferentes adequações com os grupos de alunos. Esta foi a variação encontrada e bem interessante, e ela ocorre em iniciativas isoladas de professores e em escolas, a partir da proposta de alguns grupos; não é uma proposta coletiva, do todo da escola.

As adaptações simples, implementadas, também mostram a criatividade do professorado e o “jogo de cintura” na falta de, muitas vezes, um planejamento prévio ou da confecção de materiais “mais adequados”. A proposta de adaptação é “bolada em dois segundos”, como diz a

professora 7, da escola 2. Para ilustrar estas variações simples, mostram-se dois episódios do diário de campo, a seguir:

**1º episódio:** F não fala, consegue emitir interjeições: “Ah!”, comunica-se por gestos, está no 1º Ciclo, período intermediário. A professora havia lido uma história e fez uma listagem no quadro das palavras encontradas no livro.

**Proposta 1:** A professora 7, da escola 2, quer saber de F onde está escrito a palavra “cabide”; F está sentada junto ao seu grupo (a professora está fazendo perguntas a cada aluno). F, antes de escrever num papel, precisa decidir onde está escrita a palavra.

**Adaptação:** Um colega do grupo fala para F que “cabide” começa com “ca”. F diz: “Ah!”. O amigo já havia escrito a palavra dele no papel (“polícia”). A professora solicita a este aluno que vá mostrando para F, palavra por palavra, no quadro e perguntando: “É essa?”, sem dar pistas. F faz “sim” com a cabeça quando o aluno mostra a palavra “cabide”, mostrando firmeza na decisão. Depois, um colega fez alguns desenhos que foram utilizados numa atividade para ligar a palavra à figura.

**Proposta 2:** A professora solicita aos alunos que selecionem 3 palavras que tenham “i” em qualquer posição (inicial, no meio, no final da palavra). Há discussão nos grupos sobre as palavras que querem escolher (a professora havia embaralhado as palavras no quadro e o objetivo era que, além de localizarem o “i”, lessem a(s) palavra(s) selecionadas). A professora propõe que F faça o desenho ao lado da palavra que conseguiu ler. F observa o entorno e faz gesto de não querer desenhar.

**Adaptação:** Aproveitando a dinâmica no grupo; se estabelece um aluno como monitor de F durante a atividade (um colega havia se prontificado a ajudar) – a professora reforçava que “não era para dar a resposta para a colega”- F escolhe a primeira e a segunda palavra, “em seqüência”; havia a letra “i” (mas, estaria F lendo a palavra?). A professora propõe a F que escolha como 3ª, a palavra “identidade” para que possa saber se a aluna selecionaria após ler. F faz “não” com o dedo e depois com a cabeça e mostra contrariedade, fazendo a professora pensar se a aluna desejaria decidir a palavra. Pergunta a aluna se ela gostaria de escolher e ela “faz que sim com a cabeça”, e a professora complementa: “Então, você não quer escrever “identidade”? Quer decidir entre outras palavras - e enumera”. F se animou, “balançou a cabeça que sim”, e a professora, ao enumerar sem apontar, viu a confirmação de F, quando disse “cadeia”. O colega mostrou com o dedo as palavras no quadro e F mostrou com gestos a palavra encontrada, podendo-se perceber que ela havia lido.

**2º episódio:** M, PEJA II, Bloco 2, aluna comunicativa, há dificuldade em Matemática, mais especificamente, em cálculos. Às vezes, utiliza calculadora. Possui apoio de sala de recursos (SR).

**Proposta:** A professora 4, da escola 1, explica a redução de termos semelhantes. M compreende o exercício, mas a operação com sinais é complexa; além da presença de letras. Grande parte da turma está com dificuldade. Exercícios propostos:  $-10p + 4p$ ;  $4m + m$ ;  $-7x - x$ ;  $xy - 10xy$ ;  $a + 1 + a - 7$  (e assim por diante). Alguns alunos não sabiam como começar porque “não entendiam as letras”. Na operação com os sinais, alguns alunos tinham decorado regras  $-13p + 4p$  seriam sinais diferentes, então, subtrai-se e coloca-

se o sinal do maior. M possui uma ficha com as regras de operações com sinais, construída na sala de recursos, mas não trouxe hoje.

A professora percebe que não é só uma dificuldade de M no que foi proposto. A professora explica que primeiro é preciso verificar que é possível substituir as letras por frutas durante o raciocínio. Por exemplo,  $4m + m$ , imaginem que vocês foram à feira para comprar mamões, são todos iguais? Não são iguais; uns mais maduros e outros verdes, mas são semelhantes, são todos mamões.  $4m + m$ , ou seja, 4 mamões mais 1 mamão... (a professora trabalhava cada palavra/conceito matemático).

**Adaptação:** Em relação às operações com sinais, a professora 4 explicou para todos que não era necessário decorarem regras (ou no caso do esquecimento de um material de apoio), e que era possível compreender a operação; por exemplo,  $-10p + 4p$ , suponham que eu esteja *devendo* (**sinal de menos** pensem em dívida) (-)10 pratos para a M, mas já *devolvi* (+) 4 pratos (**sinal de mais** crédito/devolução). A professora fala: “Eu continuarei devendo?” E os alunos, inclusive M, entendem a situação. A professora ainda estaria devendo 6 pratos. E a professora, retomando o raciocínio, explica que se ainda estaria devendo, era fácil adivinharem o sinal; *dívida sinal de menos* (-6). Várias outras situações foram simuladas/dramatizadas em grupos, antes de se passar à resolução dos exercícios. Para M (e para alguns alunos que têm máquina de calcular), a professora ensinou a fazer a confirmação na máquina, mas pediu para que apenas confirmassem após a tentativa (sem máquina), já que os cálculos eram com números baixos.

Quando o professor não proporciona o auxílio, um colega sempre se apresenta para apoiar o aluno com deficiência, e a parceria entre pessoas “com ou sem deficiência” promove uma atitude em crianças e jovens, que repercutirá em gerações futuras, espera-se mais inclusivas. Foi possível observar inúmeras cenas de crianças e jovens que não mostram passividade ou acomodação diante de um colega que não pode caminhar, que não alcança um objeto, que não tem uma comunicação oral. Estes oferecem, de imediato, a ajuda, o complemento na ação, com menos dúvidas e timidez do que adultos que não tiveram ao seu lado, nos bancos escolares, a oportunidade de partilhar esta diversidade.

Finalizo esta etapa da apresentação das análises das grandes categorias encontradas, com regularidade, na observação de campo, nas quatro escolas pesquisadas, com o relato de um aluno sobre o “amigo surdo” e que foi lido em um evento realizado pela professora de SR, envolvida no acompanhamento de alunos da escola 1:

Para mim estudar com um amigo surdo é muito legal e, às vezes, cansativo, mas ajudar é mais legal. Eu conheci o V em 2001, quando eu tinha sete anos. No dia que ele foi apresentado à turma, vários amigos começaram a se enturmar com ele. O que melhor se comunicou foi um dos meus melhores amigos; eles se comunicavam como se já falassem há muito tempo. Ele me ensinou uns gestos. Na metade do ano eu sentei ao lado dele, eu vi como ele desenhava bem. De 2002 a 2004 V, eu e alguns amigos meus fazíamos um



jornal escolar. O V era desenhista. Em 2004 nós terminamos o ano na escola X e, em 2005, nós fomos para outra escola, onde estudamos hoje. No mesmo ano ele fez vários amigos... Nós dois e mais um amigo continuamos a fazer o jornal que fazíamos na outra escola. Mais ou menos na metade do ano de 2006, eu não sentei ao seu lado, e ele se prejudicou um pouco na matéria, então lá fui eu me sentar ao lado dele e as notas dele melhoraram. Nesse ano eu resolvi sentar ao lado dele, a maioria dos trabalhos eu faço com ele e acho legal ajudar os outros, porque se fosse comigo, eu também queria que alguém me ajudasse. Às vezes, a gente briga, mas acontece com os melhores amigos...

#### **4.2.3.2 - AS CATEGORIAS AGRUPADAS NAS “CAÓTICAS” E NAS “ACOLHEDORAS” - ESCOLAS PEQUENAS X CAÓTICAS? O ACOLHIMENTO CONTROLA E O CAOS É DEMOCRÁTICO?**

As hipóteses em relação aos tipos de escolas para incluir o aluno com deficiência surgiram a partir do fato de que as escolas menores poderiam facilitar o acolhimento dos alunos com deficiência; que eram preferência de pais e professores ao sugerirem, em suas falas, os possíveis ambientes inclusivos. Os motivos são variados, como maior organização, maior controle, maior cuidado com o aluno e se generalizam nos discursos que as maiores escolas têm fama pior, em termos de confiabilidade no educar e no cuidar e, as escolas menores, têm fama de hospitalidade.

Para relembrar as bases da discussão a que se propõe esta pesquisa nesta última etapa da análise de dados, relacionamos:

- investigação de quatro escolas: duas pequenas, a que se atribui a característica de “acolhedoras”, porque poderiam facilitar a acolhida dos alunos com deficiência e, duas grandes, que são denominadas de “caóticas” e recebem alunos que, por vezes, outras comunidades “rejeitam”;
- as análises da observação permitiram apreender a força das imagens e das práticas sociais que circulam nestas instituições e grupos, e possibilitaram a compreensão de como se conjugam as atitudes, os valores e os comportamentos de professores;
- a hipótese de que as escolas pequenas poderiam facilitar o acolhimento dos alunos com deficiência, por serem indicadas como preferíveis por pais e professores, como possíveis ambientes inclusivos, não foi confirmada. As escolas pequenas pesquisadas se configuraram menos inclusivas em suas práticas do que o antecipado nos discursos;

- não é o caso desta proposta de análise, sentenciar as escolas pequenas como “controladoras” ou “elitistas” e, as grandes, denominadas de “caóticas”, serem alçadas ao patamar de verdadeiros ambientes inclusivos. O contraste foi oportuno para se evidenciar a força das imagens e das práticas sociais de instituições e grupos, que buscam afirmar a clientela a qual se destinam e a consolidar a perspectiva de educação inclusiva da pessoa com deficiência com a qual atuam.

Foi observado com regularidade em relação aos “núcleos de significados”, que aparecem mais num ou noutro tipo de escola, conforme categorizamos em “caóticas” e em “acolhedoras”, o que é apresentado a seguir, de forma resumida:

- uma das fortes evidências é de que, ao agrupar as regularidades registradas no diário de campo sobre a necessidade de controle exercido pelo professor, o “encarteiramento” do aluno, a busca pela normalidade/anormalidade, a referência à perda de tempo / controle do tempo gasto com alguns alunos com dificuldade nas atividades, a inclusão não anunciada (quando há a inserção do aluno com deficiência em turma e o professor não é avisado), o que aparece com mais frequência são as escolas pequenas denominadas “acolhedoras”;
- uma oscilação de frequência de temas que apontam os silenciamentos dos alunos, o espaço para a pessoa com deficiência que não é o da turma regular, a inclusão que é perversa num processo defensivo do grupo de professores, a necessidade do laudo, as atividades repetitivas e adestradoras, “sem sentido” para o desenvolvimento da aprendizagem (o que reforça controle de comportamento, de tempo, reforço de condicionamentos, atitudes e respostas como sinônimo de “transmissão de conhecimento”), aparece nas quatro escolas pesquisadas;
- outra evidência é a de que, em relação a uma gradação de propostas pedagógicas (adaptações curriculares) para turma/aluno, sem o professor se referir, ou poucas vezes, sobre controle de tempo, e também à inclusão que faz agir num saber-fazer, derivado da experimentação (e do que é denominado intuitivo), surge com maior frequência nas escolas grandes, tidas como “caóticas”. Destaque para a visibilidade conquistada pelo aluno com deficiência na escola que possui o PEJA. Para esta investigação, se verificam indícios de avanços na busca por soluções de como ensinar os demais alunos (com dificuldades de aprendizagem, ou dificuldade na própria maneira de ensinar aos diferentes

grupos: pessoas com deficiência, adultos, trabalhadores, idosos, adolescentes) no grupo de professores do PEJA, de uma escola grande: escola 1.

Será demonstrado o que Tardif & Lessard (2005) lançam nas questões de fundo, para se analisar a escola: 1) “Quem controla o quê e como?”; 2) “Que alianças existem entre grupos e subgrupos em torno de quais questões?” (p. 95). Estes aspectos coadunam com o que, em representações sociais, considera-se que expressam os processos através dos quais uma comunidade escolar, instituições e grupos produzem um sistema de saberes, que lhe confere uma identidade grupal, uma forma de enfrentar o cotidiano e uma forma de se relacionar e negociar como grupo.

Diante das análises já apresentadas, acrescenta-se que esta reflexão delimita **o seguinte perfil das escolas pequenas pesquisadas, “as acolhedoras”**: nestas escolas, houve dificuldade para que o aluno se adequasse à rotina escolar, em que o modelo de inclusão observado nas práticas pedagógicas é de sujeição do aluno a um padrão de aprendizagem.

O aluno precisa mostrar-se o mais próximo possível da normalidade exigida, o mais próximo do padrão de aprendizagem que o grupo de professores e a instituição desejam deparar-se em uma turma, mesmo que, vários alunos não possam atender às exigências estabelecidas. Cobranças que não são tão obviamente ligadas ao aspecto cognitivo, mas que dizem respeito, pelo menos de início, ao aspecto comportamental do aluno e à participação da família. Os professores seguiam as normas de horários, dos deveres de casa, de cuidados com material e com padrões de conduta e comportamento que eram mais padronizados. No entanto, a dificuldade relatada pelo professor, e observada na relação professor-aluno, se mostra maior na escola pequena, diante do discurso inicial proferido de facilitação ao aprendiz, de acolhimento aos alunos, de receptividade ao aluno com deficiência.

A Equipe pedagógico-administrativa (Direção e Coordenação), por vezes, faz um discurso benevolente – discurso socialmente aceitável – mas não dá o efetivo apoio ao processo de inclusão e interfere, às vezes, negando a possibilidade de inserção deste aluno. A Direção e a Coordenação Pedagógica seguem um modelo fiscalizador na escola pequena (fiscalização de professores e de alunos) – arcaico – para preservar uma imagem de escola modelo.

Direção/Coordenação/Professores parecem elitizar a escola – professores seguem rígidas normas e as reproduzem. Uns se sentem seguros assim e, outros, não discutem. Para o grupo de alunos que tem um padrão econômico e social tido como ideal, as conseqüências de responder a

modelos são menos visíveis, mas, para os que não se adequam, são maiores os transtornos do não atendimento às expectativas (alguns grupos não se encaixam neste padrão; não só o aluno com deficiência).

Professores que agem isoladamente, nestas escolas pequenas, não possuem a mesma força ou a mesma disposição para romper com a repetição de atividades, com o cerceamento ao questionamento dos alunos – em prol de uma qualidade de ensino que preza o conteudismo.

Quando nestes espaços, marcadamente controladores, há professores que conseguem ser criativos – porque mesmo dentro de uma ótica de repetição, tradicional de ensino, há professores que mesclam oportunidades de criação - foram observadas menos propostas diferenciadas no conteúdo, na forma, no tempo para os grupos que não acompanham a turma.

Em escolas pequenas e controladoras (escolas com motivação para a elitização, a manutenção de moldes e o “padrão de qualidade” – qualidade que nem sempre ocorre - com conseqüente segregação de grupos numerosos de alunos), os professores conseguem mostrar criatividade em alguns momentos, como no reagrupamento flexível nos Ciclos onde, algumas vezes por mês, os alunos são agrupados sem o rigor da idade ou do período de escolarização, nas aulas de Artes, quando criam possibilidades de trabalho com conteúdos em diferentes linguagens. Mas há sempre um retorno para o molde controlador nos outros dias de aula. Esta é uma exigência da direção e da coordenação que é “retro-alimentada” pelas famílias e pelos próprios professores. Pode ser mais cômodo prezar pela “homogeneidade”; ou pela “clientela selecionada”, ou mais difícil romper com tais representações.

Delimita-se agora, **o seguinte perfil das escolas grandes pesquisadas, “as caóticas”**.

Nestas escolas, o coordenador pedagógico pareceu precisar criar parceria e aliança com os professores para poder gerir o grande número de posições e contra-posições; na verdade, o coordenador também se mostrou mais um braço administrativo da Direção do que um líder do grupo de professores. A negociação de propostas, a maior parte do tempo, é realizada pelos próprios professores.

As "caóticas" também contêm professores que rejeitam a inclusão, ou não desejam incluir, mas foi observado um maior número de casos de alunos com deficiência, os quais passam despercebidos nestas, a ponto de dar tempo destes alunos provarem que têm condições de estar incluídos no grupo.

Há professores nas escolas grandes, as denominadas “caóticas”, que têm práticas de controle, mas a força destes professores é menor em termos de exclusão, porque há um ambiente com janelas de arejamento: entra e sai de pais na escola; diversidade de alunos seja pela questão de classe social, de raça, singularidades religiosas, de configuração da família; recreio e portão menos vigiado. Há indícios de que o aluno com deficiência pode passar mais despercebido no ambiente da escola grande, “caótica”, não por uma invisibilidade característica do “ser deixado de lado” - porque esta não foi verificada nem nas pequenas e nem nas grandes - mas pela diversidade que é consentida em maior grau nas grandes, até mesmo porque recebe os alunos os quais as outras rejeitam (os oriundos “de abrigos”, “os faltosos”, os violentos). Os alunos com deficiência, podem até mesmo ter um tempo maior para ganhar auto-estima e mostrar que “são capazes”, que “podem se defender” ou “buscar alianças e apoio com colegas de sala de aula.

Não se quer criar um rótulo pejorativo para as escolas pequenas, na tentativa de redimir as grandes, do rótulo de “caóticas”. Mas se as escolas pequenas tendem, algumas delas, aos moldes de “controle” e de “segregação”, ficará mais difícil um aluno sair da classe especial ou dos alunos com deficiência serem diretamente inseridos em turmas regulares, já que os pais e os professores depositam confiança e potencialidade de inclusão a estas escolas menores, por diversos fatores pertinentes, desde o cuidar, preocupação presente no discurso de pais, até a excelência de ensino, presente no discurso do professor.

Não é que as referidas “caóticas” sejam a solução e que não se deseje uma escola segura, bem cuidada e de qualidade acadêmica, mas a crítica severa a estas escolas maiores, deixa ver preconceitos contra grupos, não só pela presença de pessoas com deficiência, mas, sobretudo, pela pobreza e pelo que mais próximo a esta imagem “do pobre” estejam articuladas outras imagens (como o potencial do aluno para a bandidagem, vadiagem etc), de valores de intolerância à diversidade (de raças, de religiões, de gostos, de comportamentos), e modelos de perpetuação de desigualdades (escola para os mais fortes e para os mais fracos, para os mais providos economicamente e para os desprovidos, a escola para onde se enviam os abrigados, os deficientes – “O verdadeiro Circo dos Horrores”, segundo a imagem da professora, no grupo focal, e o que ela tentava dizer sobre os tipos de “desgraças” recebidas nas escolas).

Estas referências, encontradas nos discursos de professores, não deixam ver o quanto as escolas maiores, “caóticas”, abrem espaço para a diversidade, enquanto as menores abrem com

certa restrição. O aluno com deficiência é, muitas vezes, atingido, dupla, triplamente por estes esteriótipo (é deficiente, é pobre, é negro... e ainda com aquela família, coitado!).

Vale ressaltar que estas análises não têm o intuito de se tornarem generalizações. Há escolas pequenas, com abertura à questão da inclusão e escolas grandes que se fecham à Educação Inclusiva; esta foi apenas uma estratégia metodológica de contraste do que foi verificado nas quatro escolas, pois a escolha das escolas já se deu sob o rótulo de “caóticas” e mais difíceis de se trabalhar pelo tamanho e pela diversidade, e de “acolhedoras” para as menores e “preferíveis” para professores e pais.

#### **4.2.3.3 – O GRUPO DE PROFESSORES DO PEJA**

Por que motivo alguns professores paralisam suas ações e, outros, agem diante das dificuldades? O trabalho coletivo e o compartilhamento de experiências entre os professores, talvez sejam os indícios deste diferencial e esta distinção para a ação foi encontrada de forma mais expressiva na observação de campo realizada no PEJA.

Nesta escola foi encontrado espaço para discussão das dificuldades e possibilidades, e as contradições do processo tiveram algumas respostas no grupo focal com o grupo de professores do PEJA noturno, da escola grande 1. Sem presunção de definir que, para o aluno jovem ou adulto com deficiência, esta seja a proposta mais adequada, a da modalidade PEJA, porém, deve-se ressaltar que este espaço e este grupo de professores, na escola grande 1, forjaram uma dinâmica inclusiva que merece relevo para fechamento das análises.

Vale salientar que, no final do período desta pesquisa, foi produzido um material em vídeo, com a gravação de entrevistas com os alunos incluídos nesta unidade educativa, na modalidade PEJA. O material foi transcrito e, parte dele, encontra-se nesta análise - o que não havia sido previsto como projeto de pesquisa - pois as representações dos alunos não seriam objeto desta. Porém, diante da oportunidade, houve a possibilidade, com a devida autorização dos familiares, de coletar este material, que foi importante para perceber o que os professores projetavam em relação aos alunos, e em relação ao processo de debate, apresentando transformações em curso, em prol da inclusão responsável e ética. Estas posturas éticas estavam em tessitura neste espaço do PEJA. A pesquisadora aponta, então, que a investigação neste local deva ser complementada.

Os alunos que se teve notícia de serem encontrados no PEJA são os que, comumente são excluídos por barreiras simbólicas, e já participaram de outras escolas que se julgam não destinadas a estes, de maneira consciente ou não, e que acabam contribuindo para a “expulsão”, ou para produção do estigma ou para o aprofundamento deste. São alunos oriundos de classes marginalizadas, da origem “na pobreza”, o idoso que quer “(re)socializar-se” no curso noturno e aquele aluno com deficiência que está na modalidade apenas para “pegar o diploma” ou, ainda, o jovem rebelde que “não quer nada” e vai estudar à noite - estas são as visões estereotipadas da clientela – umas escolas tentam romper com este padrão e, outras, acabam por atender e reforçar estas pré-concepções. O grupo de professores analisados questionava, a todo instante, o avesso e o direito destas condições.

Ao iniciar o processo de pesquisa, o professor 4, diz: “Você é PI ou é PII? Você entende de PEJA?”. Nesta etapa, já começa a se configurar que este profissional, que estava atento à movimentação dos alunos pelos corredores, que articulava algumas decisões durante as reuniões, e que estava sempre presente na sala da Direção, seria um participante importante no grupo e para a pesquisa. O professor já mostrava que pode haver um jogo de poder entre PI e PII, o que se confirma ao longo do processo.

As discussões dentro do grupo de professores são claras e intensas, e a imersão neste espaço precisou ser ampliada para dar conta dos encontros e desencontros - mais encontros que desencontros - da inserção de oito alunos nas turmas, com quatro deles tendo concluído o PEJA II, e outros quatro ainda cursando a modalidade. Todos com muito boa assiduidade às aulas; não houve desistência. Os professores, os alunos e os familiares passaram por ajustes de discurso e comportamentos, e por mudanças de valores que cabem, nesta etapa, apontar e mostrar a diferença.

Os professores faziam questionamentos intensos sobre a inserção do aluno com deficiência no PEJA. Eis as falas iniciais sobre o aluno com deficiência no PEJA:

“O PEJA seria o melhor lugar para eles?”, professor 6;

“Então, seremos mais uma escola a fechar as portas para as diferenças?”, professora 3;

“A Educação Especial não teria que rever a proposta pra eles ao invés de enviá-los pra cá? Aqui não parece um bom lugar pra eles”, professor 6;

“Estes pais querem tratamento especial quando são tratados igualmente e querem tratamento igual, quando falamos que são diferentes...”, professor 1;

“É preciso colocar as coisas claras para estas famílias. Não estou gostando deste sobe e desce da mãe; está interferindo.”, professor 5

Dava para a professora de sala de recursos vir mais vezes aqui? Porque não sei como interagir com o autista. Ele começa a se coçar quando me aproximo... Eu sei que as professoras de SR já vieram aqui, mas eu sou nova e estou sem saber, mas já vi que ele é rápido pra copiar do quadro, mas ele entende? Por que ele faz aquelas perguntas estranhas?”, professora 2

“Isto não seria só para economizar dinheiro, uma manobra política? Ou seria dependente só do empenho da Educação Especial, dos professores da sala de recursos, do IHA? Quem tem acompanhamento dá certo, e quem não tem, os professores que se virem!”, professor 6

“Eu estou sabendo que tem escola que não dá certo não...”, professor 4

A direção da escola teve uma atitude interessante, ao reservar um espaço para os pais, intercaladamente, ou juntos, permanecerem na escola durante o período de aula, se assim o profissional de equipe ou o professor da sala de recursos orientasse, por um período de tempo. A maioria permaneceu, se revezando, principalmente devido ao horário da saída, no turno noturno. Observa-se o que uma mãe diz e o que o professor havia relatado:

No início eu senti que o professor 4 pensou que era menos professor ao receber o meu filho na turma. Será que se ele assinar o diploma do meu filho ele vai valer menos?... alguém vai achar que ele vale menos... que é menos professor? Ele não vê que meu filho é bom na matéria dele? Acho que ele não entendeu... vou lá falar com ele, mas nem sei... Meu filho sabe esta matéria e ele precisa de um tempo para resolver qual a melhor forma, a maneira dele, para solucionar a questão matemática; ele funciona assim... Vê que ele é bom pianista? Ele lê partituras - Mãe do aluno Y.

Você já viu Y? As atitudes dele? Vou te mostrar... Y me diz o que você leu ontem na aula de Português? Do que falava o texto? – o aluno fica assustado e responde “formiguinha”... Agora, veja só! Mas minha matéria até que ele copia rápido e está respondendo. Vamos ver na hora de dar o conceito... Eu não sei se ele compreende realmente e se dá tempo para ele compreender a matéria... Você sabe que é acelerativo.”, professor 4.

No Conselho de Classe e nas reuniões das sextas feiras que se sucederam, foi possível perceber que os professores teciam comentários sobre a inclusão em geral, e que diziam que não podiam reservar um horário somente para discutir os casos de inclusão, porque havia outros alunos para serem contemplados, o que era, de certa forma, justo, e posteriormente, passaram a solicitar mais os representantes da Educação Especial para suprir dúvidas, pensar em adaptações e relatar experiências. Num primeiro plano, as questões em geral sobre o PEJA, dos professores da escola, nem todos sendo observados em sala de aula, foram as seguintes, numa dada reunião em que, nesta etapa, que a pesquisadora reproduz o relatório sobre a necessidade de uma pesquisa sobre o PEJA e a “nova clientela”, e a possibilidade de descaracterização do Programa ou de outra caracterização é sinalizada, a seguir:



“Ideal de aluno não existe nem mais na escola particular”.

“O PEJA está se modificando porque a Educação está se modificando. No início, o PEJA foi para jovens e agora mescla jovem e adulto. É uma característica do sistema, não há como modificar... É preciso estar no PEJA: o idoso, o adolescente... O Projeto está tomando uma nova cara. Novos professores, novas escolas. Não seria uma descaracterização... Não é mais um projeto, é um programa... Incluir e não excluir”.

“Uma saída apontada no curso que foi realizado para professores do PEJA, é que as escolas abrissem PEJA diurno. Abraçassem estes alunos adolescentes... que estão saindo do diurno... uma certa expulsão que acontece no diurno”.

“Não dá pra abrir tanto PEJA no diurno... Não pode abrir precedente... Tem que ter cuidado pra não alimentar esta prática da saída do aluno do regular...”

“É difícil trabalhar com a integração, mas é produtivo. A presença do outro mais velho pode melhorar a relação e do mais novo também.”

O professor está ali não pelo aluno bom; este não precisa dele. O professor está ali pelo mau aluno...”. Indicação da leitura de Hobsbaum.

“O PEJA está com outra cara que se reflete na situação educacional; o perfil está aí... Que tipo de adaptação, que tipo de rumo tomar?... Professores de Jovens e Adultos precisam de sensibilidade. Sejam os alunos quais forem”.

“É preciso evitar a saída do regular - em relação à abertura do PEJA diurno.”

“Alunos que não se encaixam no diurno, há escolas que chamam o responsável para convencê-lo de ir para PEJA.”

“O PEJA foi criado para aluno TRABALHADOR”.

“O PEJA foi feito para INCLUSÃO”.

“NÃO É PROJETO, É PROGRAMA”.

“Só deveria ser matriculado se estivesse trabalhando”.

“Então seria penalizado duas vezes: não trabalha, não estuda!”

“A problemática da comprovação do trabalho... Seria necessário que comprovassem trabalhar.”

“A Escola pode ser a última porta; não vamos tirar este espaço. Não pensar só na idade porque um aluno de 14 pode ter vivência de um de 18... Necessita ter sensibilidade, de um resgate. Maiores problemas e mais sérios de nossa U.E. não foram com menores de idade. Há uma família por trás do adolescente.”

“A maioria dos alunos que se enquadra no PEJA são alunos ‘difíceis’ de outras escolas e alguns são excelentes aqui...”

“Também deve se repensar o diurno. Por que o PEJA tem que ser a 2ª porta?”

Das muitas reflexões a partir destas oportunidades de convivência e investigação podem-se ver indícios de que os professores do PEJA escolheram trabalhar com a dita “clientela difícil”, a “clientela dos excluídos”, diferentemente do curso diurno, em que os grupos de professores nem sempre encaram a inclusão como algo que deva ser pertinente aos grupos que precisam receber; julgam-na impositiva e negativa, não é uma escolha clara. O ideal de aluno e de turma a ser buscado é mais fortemente presente no discurso do professor do ensino regular diurno. Vale esclarecer que o PEJA é um programa não-seriado, acelerativo e progressivo, mas não cabe a esta proposta de pesquisa discutir o programa.

O grupo de professores propôs uma reunião com os pais de alunos incluídos, que seria para “ambas as partes colocarem frente à frente seus desejos e suas condições”, relatado no grupo focal 4, participante 1. Percebe-se que os professores e os pais de alunos mudaram para uma relação mais aberta, a partir das oportunidades de diálogo. A sala de recursos também se fez presente em reuniões, visitas e na solução de atritos entre professor e família e entre professor e alunos, alunos e alunos. Outro destaque que foi possível analisar é de que, nesta escola, as falas não pintavam o quadro da inclusão nem de cor-de-rosa nem de preto, as duas formas, do discurso eufórico e totalmente a favor e do contrário, o discurso agressivo e totalmente contra, não deixa ver os contornos das ações possíveis. Havia uma abertura no dia-a-dia da escola. O episódio a seguir é longo, mas vale a pena destacar a pertinência dos debates, a seguir, na aula de Português:

A professora 3, escola 1, diz que agora farão a seguinte tarefa [dentro de um contexto de discussão]: **“Todo mundo vai pensar numa máquina. Cada um vai pensar numa máquina que vai fazer alguma coisa que vá melhorar o mundo. É preciso pensar numa máquina que não exista até hoje...** Foram aparecendo diversas temáticas. Surgiram máquinas que: reciclam todo o lixo, fazem dinheiro, produzem cores do arco-íris, capacete com canal favorito, turismo espacial, robô com vida, árvores que filtram ar, mandam para o passado as coisas e as pessoas ruins. Muitas máquinas eram importadas segundo a descrição dos alunos. Várias eram ecológicas.

No grupo em que estavam dois alunos com deficiência incluídos e um colega, surgiu o texto 1 “Máquina força X” do aluno 1.

**Aluno 1 – líder de grupo – é tido como agitado; atuante na turma; amigo do incluído aluno 2**, ao qual pediu ajuda na grafia inicial da palavra cérebro dentre outras. **Texto 1: “Máquina Força X.** Essa máquina foi criada em 13/06/07 ela foi criada para melhor a **mentalidade dos professores**. Ela é uma máquina que faz **limpeza celebrou nos professores como, deixa o professor mais simpático, menos chato, e faz os professores fala menos**. Eu acho que essa máquina vai fazer o mundo ficar melho. Ela poderar **mudar a mente de muitas pessoas ruins** como ladrões, seqüestradores, estrupadores e etc. Essa máquina ficara daqui alguns anos nos muros escrito, essa máquina foi feita para dos melhores gênios do mundo criada em 13/06/07 essa é a minha máquina.”

A professora dá abertura suficiente à turma e pergunta se ela se encaixa nesta máquina e os alunos falam que seria no aspecto “falar menos” e fazem debate a cada redação lida.

**Aluno 2 – incluído – um dos melhores alunos da turma, principalmente em matemática, segundo professores.** **Texto 2:** Minha máquina é feita de ferro com titânio o que a torna infurável. Nenhuma máquina consegue atravessar essa máquina, não faz nenhum furinho. Serve para despoluir o ambiente. Perfeita para ser usada em casas, apartamentos e escritórios. Consegue despoluir todo o ambiente em apenas um minuto. Instruções de uso na parte da frente.

**Aluno 3 – incluído – Z é tido como problemático pelo comportamento e há a preocupação dos professores de um possível “surto” do aluno, alguns se**

**opunham à permanência dele a noite; na possibilidade de não ter noção das atitudes. Z** escreveu: “A moto. A moto é um lançamento no mercado internacional que não produz poluição porque é biocombustível. Não solta fumaça preta para o planeta. A fábrica que produz esta moto é especialista em biocombustível.”

**A preocupação da professora era de que Z não havia compreendido** que teria que ser uma máquina que produzisse algo que ainda não existisse no planeta. Perguntou para ele os motivos da criação de sua máquina. A professora achou que o aluno se equivocou; fez moto ao invés de máquina e idealizou algo já existente. **Z** explica que fez uma máquina sim, pois a moto é uma máquina e fez a fábrica que produz a moto. A professora concluiu que tinha sanado sua dúvida. **Z** havia compreendido a proposta... Restava a dúvida do motivo de **Z** ter desenhado uma moto, algo já existente no planeta. **Z** explicou, sem vacilação, que não há ainda uma moto que funcione com biocombustível, só há carros. E deu explicações sobre os diversos combustíveis existentes no mercado - e os testes com biocombustíveis em moto. Uma aluna do fundo da sala inventou a **“celebrita” que troca os cérebros. Ela se referia a “quem não fosse inteligente” e pudesse mudar de cérebro.** Isso ajudaria os alunos. Os debates na turma foram intensos e a professora comenta com outros professores os resultados e as temáticas.

No caso da inclusão que incomoda e faz agir, há indícios de uma ética que se traduz num dever fazer algo por estes alunos; percebe-se um desejo individual e uma coesão de grupos com maior engajamento político e ético nesta escola de PEJA. Nesta, os professores discutem com mais abertura no coletivo este “o que fazer”, e que por serem escolas que recebem uma variedade de excluídos, não ignoram tal fato, o da clientela “de exclusão”. Há indícios de que a inclusão, como algo que possa vir a ser imposto e mal sucedido, é encarada também com reservas, mas que são mais nitidamente assumidas: “Não acha que colocar estes alunos aqui é economia de dinheiro e apressar a saída deles da Rede?”, pergunta o professor 1, escola 1.

Vale lembrar que é necessária a avaliação inicial e contínua do aluno com necessidades educacionais especiais, para que tenha acesso ao PEJA e para que permaneça neste - caso seja a modalidade adequada para o aluno.

Observaram-se no PEJA outros diferenciais estruturais que criam oportunidades para a permanência do aluno com deficiência nas turmas e o aproveitamento deste nas diversas áreas de conhecimento – dentro da faixa etária em que estes alunos se encontram – jovens e adultos - são as seguintes:

- o professor de PEJA II, o professor das disciplinas, desenvolve o conteúdo da disciplina durante as 4 horas de aula noturna (inicia e conclui uma temática num

mesmo dia; um professor por dia) – dias-aula ao invés de tempos de 50 minutos do diurno, com “troca de professores e disciplinas” num mesmo dia, os dias-hora;

- os professores de PEJA I e II desta escola parecem estar habituados a mesclar, num mesmo dia, atividades individuais e em grupo. Além disso, as turmas são menores (menor quantitativo de alunos), e os professores circulam mais (ou, quando possível, circulam) em sala de aula para tirar dúvidas de alunos, podendo conhecer melhor cada um, e dando apoio aos diferentes grupos; conhecem alunos pelos nomes;
- o professor de PEJA II tem uma prática diferenciada na avaliação global do aluno, uma único conceito a ser acordado pelos professores de todas as disciplinas cursadas pelo estudante - (ou seja, a possibilidade ou proposta periódica de discussão de uma avaliação global do aluno – conceito único);
- o professor de PEJA I discute a passagem dos alunos de um Bloco para outro e, em consequente, da Etapa PEJA I para a Etapa PEJA II. Percebe-se, neste grupo de professores, a elaboração de modificações e reavaliações constantes da proposta para o PEJA (conteúdos, apostilas, metodologias) segundo a delimitação de perfil (no que se inclui a pessoa com deficiência – jovem e adulto). Mesmo sendo uma proposta acelerativa, discutem-se os alunos que necessitam de mais tempo numa Etapa, ou uma turma que precise de outra forma de abordagem de um conceito ou tema, porém a tendência é de não reter o aluno numa Etapa e nem voltar a trabalhar numa temática já desenvolvida; as formas de se trabalhar são discutidas e repensadas para outra Etapa;
- o professor de PEJA I, que é um professor generalista, é PII e precisa debater seus pontos de vista de forma mais incisiva. Ele tende a reter o aluno com mais frequência, com o objetivo de que o mesmo avance com mais domínio nos conceitos de Matemática, na leitura, na interpretação e produção de textos, de modo a “proteger” o aluno de um possível insucesso no PEJA II e, também, devido às críticas de professores de disciplinas. Do PI em relação ao PII, a crítica é a respeito da condescendência, do maior acolhimento e menor exigência em relação ao desempenho do alunado;

- os alunos de PEJA II desta escola são acompanhados por Salas de Recursos – alguns já têm um longo percurso com esta modalidade de apoio – são oito incluídos ao final da pesquisa neste PEJA – quatro alunos estarão finalizando o PEJA II, em 2007; dos oito alunos, sete freqüentam a SR; apenas um não freqüenta a SR, por trabalhar no turno diurno, e este freqüenta o PEJA I.

Foi possível observar professores preocupados em trabalhar com uma variedade de linguagens e abordagens. Uma das professoras de Português, só utilizava a apostila do PEJA como apoio; todas as aulas planejadas a partir de artigos de jornais; os professores de História e Geografia observados trabalhavam cada um com a sua característica pessoal, um com oratória de casos históricos, trazidos para os dias de hoje, e vídeos; o outro, utilizava mapas e preparava suas próprias apostilas com tirinhas de personagens, como Calvin e Haroldo, de Bill Watterson, além de questões de concursos; as professoras de Ciências utilizavam a apostila, uma delas trazia vídeos de assuntos como sistema circulatório, aquecimento global/ecossistema e, as duas, tentavam fazer resumos e esquemas no quadro com giz, e também era realizada roda de conversa para a correção e a discussão de exercícios; em Matemática, a apostila era bastante utilizada, e um dos professores trazia exemplos contextualizados ou, no caso de abstrações como em equações, fazia a resolução primeiro junto com a turma, de forma pausada e, depois, proporcionava a discussão e a resolução em grupos; e o outro professor, aplicava testes periódicos.

Não teria como definir a proposta desta U.E. através das disciplinas, ou mesmo o projeto pedagógico da escola, porém, percebem-se professores bastante ativos e preocupados em não negligenciar o processo de escolarização porque, na percepção deles, por vezes, não se sabe ao certo qual a necessidade futura do alunado, e tentam definir ações prospectivas, nas falas a seguir, aparecem algumas preocupações do grupo:

Este é o Be-a-bá da Química. Não vou rastejar conteúdo. Muitos de vocês podem querer tentar o Ensino Médio – professora de Ciências, escola 1.

Não posso negar a informação; é direito de vocês, só não cobrarei toda a informação. Vocês têm que ter a informação para poderem se posicionar criticamente. Não cobrarei com o mesmo rigor num teste, com tantos detalhes – professora de Ciências, escola 1.

Fico preocupada que o cara chega num final de UP (Unidade de Progressão) sem saber a matéria básica para cursar um Ensino Médio, não pode passar o aluno sem saber as quatro operações, resolver equações, entender o enunciado

de um problema. Eu não vou corrigir falha dos outros... – professora de Matemática, escola 1.

Mas quem é o culpado? Eu tenho certeza que os alunos que eu passo para o PEJA II sabem as quatro operações, mas chegando lá, não adianta passar só teste em cima de teste... O que isso prova? A incompetência de quem? A culpa é de quem? Veio do diurno ou é nosso? - Professora PEJA I

Não sabem o que é um objeto direto? Alguém me explica, por favor, o que é um objeto direto que eu não sei! Pra que serve saber isso? -Professor PEJA II

Estas questões sobre o que seja pertinente a este grupo de alunos atendido no PEJA, sobre a possibilidade de que cursem o Ensino Médio e prestem vestibular, sobre a agilização de conteúdos numa proposta acelerativa, ou a facilitação na maneira de tratá-los, ou seria a escolha de conceitos essenciais? – O que seria pertinente para se trabalhar no PEJA? De que modo? Quais os assuntos? Quem deve corrigir as faltas, as falhas na escolarização? Passar por cima destas lacunas na formação do sujeito, o que pressupõe o aligeiramento para receber o diploma, ou rever conceitos essenciais para a formação do sujeito, que pressupõe a continuidade destes estudos? O aluno da Educação Especial cabe dentro desta modalidade?

Estas questões vinham quando os professores se dirigiam à pesquisadora e, entre eles, talvez, não exatamente desta forma, porque estas não são transcrições de perguntas, são anotações realizadas durante a pesquisa, diante do que estes professores apontavam como questionamentos, uma imersão na proposta do PEJA se faz necessária. Porém, o PEJA não tinha sido algo, a princípio, crucial para a verificação desta pesquisa, era um grupo em meio a outros, delimitado de forma artificial pela pesquisadora, mas este foi o grupo que, num estudo em representações sociais, mostrou ter a dinâmica propriamente dita de um grupo.

De modo rico, foram verificadas uma série de adaptações simples e a flexibilização de currículo para os alunos inseridos no PEJA. Os alunos com deficiência incluídos eram CT, DM e DF, e chamava a atenção que o incômodo causado, principalmente por questões de ordem comportamental, não impedia os professores de terem uma aproximação direta com os alunos incluídos. As constantes perguntas sobre se estavam entendendo o que era ensinado, e sobre as situações de ordem afetiva; não sendo deixadas de lado as questões de ordem cognitiva, porque os professores sabiam localizar com firmeza as dificuldades apresentadas, e auxiliavam a Sala de Recursos a apontar as possibilidades destes.

Obviamente, estas dificuldades e as necessidades educacionais especiais apresentadas eram geradoras de insegurança nos professores e, muitas vezes, fizeram questionamentos sobre a

aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, porém, a abertura ao diálogo estava sempre presente, mesmo em meio a críticas severas à falta de material, ou à precariedade da formação em Educação Especial, à exigência de maior acompanhamento aos alunos e aos professores.

Os professores explicam: “Não temos mais as respostas de saída, o perfil de saída, isto é doutros tempos, observa-se o desenvolvimento de cada aluno em comparação com ele mesmo, e a possibilidade de intervir nas dificuldades”, professora 3. Porém, é “difícil precisar a qualidade do que está sendo oferecido, e a preocupação é grande em ter suporte de outros profissionais para ajudar no que é feito em sala de aula e para as discussões mais frequentes sobre o aluno”... Mas, afirmam que: “conhecemos cada aluno e sabemos as condições deles”, professora 2. Os professores solicitam além de cursos e da participação em reuniões da Educação Especial, “pelo menos que venham até a escola dar apoio, as professoras de sala de recursos ajudam, mas é preciso mais...”, professora de Ciências.

No vídeo realizado com as entrevistas dos alunos envolvidos nesta observação, tinha-se como objetivo coletar os relatos presenciados nos corredores, nas salas, feitos por estes alunos. Exemplos: **T** explicava que, no PEJA, havia conseguido chegar mais perto dos professores, tirar dúvidas e dizer o que não sabia – é interessante ressaltar que a Sala de Recursos incentivava esta forma de ação nos alunos, buscar sempre o professor – Outra coisa interessante é que **T** facilmente era apontado como diferente, até mesmo pela maneira de se portar: uma fala mais lenta e tímida e alguns traços da constituição física, devido à síndrome que possui; mas, com o passar do tempo, a postura deste aluno mudou, e uma professora chegou a questionar se ele seria uma pessoa com deficiência, no inverso da ação, o que não seria indicado, pois negar a dificuldade e as adaptações necessárias não era também inseri-lo no contexto. **Y**, com autismo, reclama dos textos grandes de Ciências e de algumas palavras que mostra para a professora não ter entendido o significado - é preciso inseri-las num contexto, dar mais exemplos e de forma mais próxima as suas vivências, explicar de outras maneiras - e a professora de Ciências dá andamento às orientações da SR, e improvisa e experimenta ações como, ao explicar o sistema circulatório, levantar o aluno e começar a mostrar no próprio corpo de **Y** o que foi trabalhado, **Y** agradece e intensifica a busca pelos professores e pelos colegas.

O relato de **M** ilustra uma cena do vídeo, exemplar, em relação à presença dos professores no processo de inclusão e o trabalho diferenciado, realizado no PEJA, para ela, aluna com deficiência, no caso, microcefalia. **M** causava apreensão nos professores, no início da inserção,

um suadouro, constante sudorese nas mãos, que ainda apresenta, chorosa, tinha medo da aproximação masculina, era e ainda é de, certa forma, tida “como dada a fantasias”. Numa ocasião “fugiu” da residência, e mostra situações comportamentais que, em parte, os próprios professores crêem ser fruto de superproteção da mãe e da “evitação” do enfrentamento da realidade externa, por ela e pela mãe que a super protegeria. Estas questões últimas que são construídas socialmente e não seriam de ordem clínica.

**M** apresentava dificuldade em cálculos, necessitando, a princípio, de adaptações como o uso constante de calculadora, de fichas confeccionadas por ela mesma na Sala de Recursos, com regras e lembretes. Tem percurso de trabalho com os conceitos das diversas áreas: Português, História, Geografia, Matemática porque o programa acelerativo, e a dificuldade, pelo menos, inicial, em memorizar certas fórmulas, datas e eventos históricos, fazia com que **M** não conseguisse apreender apenas com as aulas, tantos assuntos trabalhados em dia, além das dificuldades que poderia apresentar de retenção de dados numéricos e fórmulas. Com a desenvoltura que adquiriu nas aulas, professores novos tendem a avaliá-la como um caso fácil para inclusão, mas os próprios professores do PEJA explicam que, no início, foi difícil para ambos os lados. Ela mesma relata a seguir, primeiro falando dos professores do PEJA, sobre a vivência na escola:

[Ficou sem estudar e quis voltar para escola...]

Foi um desastre! Minha mãe subiu a rampa e foi me apresentar [a professora de português]. Eu toda contente... Quando dei de cara [com a turma] falei “O que?”

Me deu um pouco de insegurança que às vezes dá, É normal não é? Quer dizer: É normal para as outras pessoas, mas não é normal pra gente não é? Então a gente fica mais em dúvida, sabe? Então minha mãe foi me apresentar. A **B** [professora] pensou que a aluna era ela [a mãe], né? Eu estava completamente na rampa, na saída... Saí correndo... Eu estava com medo, completamente... Quando minha mãe foi olhar: “Cadê a **M**?” Se mandou... E a **B** [professora] pensou que ela era eu, né? Minha mãe teve que ir lá falar comigo (...). Tem que tentar porque o mundo taí. A gente tem que tentar cada vez passar por cima das barreiras... Não tem como...

Aí eu fui na **B**. Fiquei mais ou menos assim: Não falava, ficava assim em dúvida. Mas eu observava sabe? Sem as pessoas saberem, sem os professores saberem... Eu observava, às vezes me dava um pouco de medo, sabe?

[Você falou que os professores procuram saber... Quando eles encontram com os alunos inseridos no PEJA, o aluno **Y**, o aluno **T**, o aluno **Z**, com você... O que você percebe?]

Eles [os professores] estão se esforçando muito porque não é fácil né? Mas eles estão estudando... Cada vez eles estão se dedicando, cada vez eles estão tentando compreender este mundo da gente. Cada vez eles estão tendo confiança neles mesmos. Porque eles são profissionais. Eles sabem conduzir.



Se eles estudaram, se eles se dedicaram, se eles tá aqui hoje é porque eles são profissionais muito bem profissionais.

(...) Eu acho que o PEJA quando eu entrei no PEJA despertou o meu interesse. Ele [PEJA] está procurando mais e quer saber como a gente é por dentro. Saber como é que a gente [aluno do PEJA, M não está falando da pessoa com deficiência] vê o mundo, sabe? Saber como é que a gente traz a informação. Se agente está por dentro, se agente está ligado, se agente está antenado. Se agente escuta as notícias, vê os jornais, se a gente vê a televisão. Se a gente tá no mundo, né? Então eu acho muito importante os professores manter não só como agora... Como manter isso mais pra frente com outros alunos... Eles vão manter os alunos, mas donos de si mesmos, sabe? É ter mais opinião...

Outro aspecto que se deve ser ressaltado é que este grupo de professores de PEJA, em contato direto com professores da Educação Especial, tornou-se - num processo de tensão e de possível transformação de percepções sobre os alunos com deficiência, na relação com as representações sociais de professores deste outro grupo, os da Educação Especial, como a Sala de Recursos - um grupo do tipo informado, como nos fala Goffman (1988). Esse movimento pode ser observado sobre a função de certa forma protetora destes professores, ao ponto de se preocuparem em orientar estes alunos sobre as chances e melhores condições para ingressarem num Ensino Médio (quais escolas, quais facilitações, qual suporte necessário, as possíveis lacunas em suas formação/escolarização e como suprimi-las, quais cursos técnicos), num claro sinal de terem expectativas acadêmicas em relação a estes alunos. Um dos professores, ao final do período, se incumbiu de apresentar o espaço da escola estadual (de Ensino Médio), escolhida por estes pais, para três dos alunos.

Enquanto na inclusão que incomoda e paralisa há uma objetivação o laudo como veredicto, e uma ancoragem em antigos preceitos de uma educação arraigada num modelo clínico, pedagógico-médico, a inclusão, neste caso, incomoda, mas faz agir. Estes professores se apropriam e constroem um saber-prático pautado numa ética, no entanto, esbarram, de certa forma, na questão do dar o diploma a este aluno, para quê? De que forma estão saindo dali? Preparados? Mas, ao mesmo tempo, crêem nas possibilidades do alunado e apostam em mais suporte da Educação Especial, para preservar a qualidade do que seja oferecido em termos de escolarização, e que não seja apenas suprir uma exigência social de ter um diploma. Contraditoriamente, o diploma ainda tem um peso grande, mesmo para estes professores, e acabam por reforçar esta idéia ao julgar que, talvez para estes alunos, a trajetória possa ser outra. Nesse ponto, cabe a pergunta: a classe especial serviria para estes? A turma regular do diurno, fora da faixa etária e dos interesses serviria para eles?

Os próprios professores lançam a idéia de que a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos têm aspectos em comum: a exclusão social enfrentada pelo alunado, de uma maneira geral, e as características dos professores para atender às especificidades destas clientelas. Os professores avaliaram que a trajetória destes alunos no PEJA foi boa e que não só eles, mas outros alunos, poderiam fazer o percurso em mais tempo, de outro modo, mas não refazer pura e simplesmente as Etapas, não houve tempo para se aclarar uma sugestão de proposta.

Para finalizar tais reflexões, o professor 6 diz que: “Me sinto um pouco PII agora”, outros professores apóiam a idéia, durante a discussão no grupo. E a questão do afeto e da proteção, do envolvimento com o grupo de alunos, de conhecê-los pelos nomes, saber de suas histórias de vida, do olhar diferenciado na avaliação, ou seja, um olhar global, o conceito único, os faz se aproximarem da visão do professor generalista.

Podem-se aprofundar estes indícios de que o Professor de PEJA II, professores de disciplina, com a configuração de aulas em aula-dia, e pela experiência única da presença do aluno com deficiência em sala de aula, aliadas a escolha direta de trabalhar com grupos de alunos que são segmentos de excluídos, possam ter constituído representações sociais da inclusão mais próximas ao conceito de Educação Inclusiva e, principalmente, precisarem recorrer menos ao discurso social flutuante, por terem nos comportamentos rotineiros algo diretamente ligado as suas práticas, da tentativa de novas práticas.

## CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO

Esta pesquisa mostrou que a situação de inserção do aluno com deficiência ameaça ideais dos professores, em termos de maior vigília e controle da turma, da previsão de resultados e da homogeneização de respostas e comportamentos, visto que as salas de aula são espaços marcadamente pautados pela exigência de ordem disciplinar. O questionamento a esta ordem pode vir via inclusão do aluno com deficiência. Os desafios apresentados pelas diferenças comportamentais, multiplicidade de características sociais, emocionais, físicas e intelectuais de alunos tornam o ambiente da escolarização imprevisível na visão do professor e estes aspectos parecem provocar os sentimentos de angústia, insatisfação e medo e a deflagrar mecanismos sociais de defesa.

O esforço teórico desta dissertação partiu da necessidade primeira de desnaturalizar o processo de classificação e controle daqueles considerados desviantes da norma onde podem se encaixar as pessoas com deficiência.

Resultados apontaram, inicialmente, alguns fatores que podem constituir elementos das representações sociais dos professores sobre a inclusão do aluno com deficiência em turma regular. O primeiro fator seriam as ausências ou as faltas, sendo uma parte delas ligada a aspectos materiais, a saber: falta de condições para trabalhar, de suporte extra-escolar, de apoio técnico e de tempo para planejar e para produzir adaptações curriculares, assim como falta de tempo para estudo. Outra parte estaria relacionada a dificuldades e ausências de ordem afetiva, desagradados por parte dos professores que se referem às próprias limitações, frustrações no processo de inserção, repulsa pelo que seria avaliado como inclusão impositiva, falta de apoio que gera insegurança. Um segundo fator, abrangendo quase a maior parte dos professores, é apontado pelos sentimentos de angústia, insatisfação e medo, ligadas a um ideal de aluno a ser alcançado comparativamente aos outros. No entanto, este panorama inicial da pesquisa só mostrava a superfície dos discursos dos professores. Para responder as questões suscitadas no projeto se fez necessário um maior esforço de aprofundamento teórico em representações sociais e uma ampliação das análises.

A partir da análise das falas dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência a que se propôs realizar, foi possível responder que modelos educacionais acerca da inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares se expressam no discurso destes docentes, em parte,

pôde-se mostrar indícios de serem encontrados modelos ancorados numa visão clínica de Educação Especial, pautada na exigência do laudo, que estariam calcados na preparação do aluno com deficiência para inserção no ensino regular em conformidade com a construção social de saberes do professorado sobre o que seja a eficiência escolar; são modelos normativos que estão de acordo com padrões de cultura escolar ligados a um ideal de aluno o mais normal possível, para serem aceitos e alinhados a visão de credibilidade na probabilidade de escolarização regular.

A categoria **aluno encarteirado** mostrou as condições de vigília e controle dos alunos com deficiência e daqueles que não correspondem a um ideal, mas também evidenciou o encarteiramento da turma como um todo. No caso do aluno incluído, apontou que a questão da invisibilidade recorrente nas dissertações não foi evidenciada como padrão. Nas escolas e turmas pesquisadas o aluno estava, com maior frequência, sentado na primeira carteira; não se encontrou aluno com deficiência sentado no fundo da sala de aula. O aluno inserido em turma regular é posto a toda prova e precisa duas vezes mais dar respostas em relação ao que é exigido aos outros alunos. Concluiu-se que o aluno está isolado em sala de aula e posto em destaque nas primeiras carteiras onde é fiscalizado na condição de normalidade-anormalidade nas atitudes, hábitos e respostas. Além disso, aos alunos com deficiência soma-se uma fileira de alunos que não se encaixa no perfil de uma educação que privilegie a inclusão.

E quais motivos foram assinalados por esses docentes em relação ao sucesso e ao fracasso escolar dos alunos com alguma deficiência inseridos em turmas regulares? Para responder a esta questão do estudo, duas categorias se mostraram adequadas: 1) **necessidade de rotular** – a necessidade do professor em definir quem é e quem não é normal; 2) **professor vítima** - mecanismos de defesa do grupo de professores.

Estas categorias expuseram o movimento do discurso dos professores e de suas práticas em buscar dados sobre o “problema do aluno” e o “acesso a informações” sobre o aluno incluído. O sentido mostrado foi de que os professores querem demonstrar a não condição do aluno para estar inserido em turma regular, de confirmar a anormalidade, e em outros casos, os diagnósticos clínicos do aluno são solicitados no auxílio para estes professores lidarem com a deficiência; como já indicado, ambos os casos culminam em adequação do aluno à turma. Para a inadequação do aluno à turma e o insucesso na escolarização, são encontrados indícios de julgamentos de valor focados na questão da pobreza, da periculosidade da clientela e das carências emocionais e

materiais que levam à dificuldade na aprendizagem, somadas à questão da deficiência e ao descompromisso da família com a escola.

As expectativas acadêmicas em relação ao aluno com deficiência sejam nas escolas em geral, são baixas e os professores se surpreendem com algumas das respostas deste aluno. Foi possível observar que “as ajudas”, ou seja, as adaptações curriculares sugeridas pela professora de sala de recursos ou que foram delimitadas pelo próprio professor de turma para o aluno com deficiência, são as mesmas “ajudas” que outros alunos da turma necessitavam; esta situação angustia e constrange o professor porque precisa atuar de acordo com as necessidades particulares de alunos e grupos. Fica evidente que não só o aluno com deficiência está em situação de “dificuldade na aprendizagem”, é possível considerar que se muitas são as adaptações e vários são os alunos que precisam destas, a problemática encontrada possa ser de inadequação e rigidez curricular, aliada à dificuldade de estabelecer estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo para os alunos.

Diante disso, os discursos de grupos de professores apresentam mudanças de acordo com a escola ao qual pertencem, as barreiras simbólicas de controle e de seleção de quem pode ou não pode estar num tipo de escola ou turma, de manutenção e de submissão a regras ratificadas pela comunidade e pelos professores, ficaram mais evidenciadas com o decorrer da análise. Algumas instituições e grupos de professores têm a possibilidade de “peneirar”, tornar “mais homogêneos” os grupos da escola. Leva-se à exacerbação, à impossibilidade de inclusão do aluno com deficiência, exibindo marca nítida de opressão e violência; alia-se a este aspecto, o poder que a própria instituição se confere, de decisão da não permanência do aluno em turma regular.

A comunidade pode validar tais atitudes pela boa fama da escola, de rígida e de cuidadosa, e por isso espaço seguro e de qualidade; deste modo, mascara-se a situação de dificuldade dos professores em trabalhar com alguns grupos de alunos. Mesmo assim, a família e os professores podem aceitar e contribuir, com mais facilidade, ao discurso de que o aluno não se adequa à turma e que este tenha obstáculos maiores à escolarização, o que invalidaria a tentativa de inclusão. Pela respeitabilidade da opinião da referida escola, no senso comum do que seja a boa escola, esta pode tornar-se barreira significativa e quase que intransponível ao aluno.

Ante ao esforço teórico-metodológico em mostrar contrastes entre escolas, lembrado que estes resultados não são generalizáveis, forjou-se duas outras categorias, que foram as seguintes:1) a **inclusão paralisante** – a inclusão que incomoda e paralisa na necessidade do

laudo como veredicto; 2) a **inclusão mobilizadora** – a inclusão que incomoda e que faz agir: o saber-fazer pedagógico que difere do saber-fazer clínico.

Na **inclusão paralisante**, a objetivação do laudo em veredicto, se configurou na busca ou exigência dos professores por informações médicas e psicológicas externas à escola, com os especialistas oriundos da educação ou da clínica médica ou psicológica, aos quais atribuem o saber lidar com a deficiência. Este grupo maior de professores se definiu como necessitado de apoio pelo despreparo, pelo não-saber, pela necessidade de respaldo médico, legal e de suporte didático em relação ao aluno para poder agir.

Na **inclusão mobilizadora** mostrou-se que outro grupo de professores, em menor quantidade, difere o saber-fazer pedagógico do saber-fazer clínico. Estes profissionais buscam informações na história de vida do aluno, na troca ou embate com os especialistas e, principalmente, no saber-prático. Este grupo menor se posiciona e se refere a como que enxergaram as pessoas com deficiência a partir do momento em que tiveram convivência com as mesmas, trazendo maior sensibilidade e um saber-agir, que é denominado de intuitivo e derivado da experiência.

Em relação ao contraste entre realidades de escolas pequenas e escolas grandes: a hipótese de que escolas pequenas poderiam facilitar o acolhimento dos alunos com deficiência, como possíveis ambientes inclusivos não foi confirmada. Ocorreu que as escolas pequenas pesquisadas se configuraram menos inclusivas; não pelos motivos expressos pelos educadores, como os de cuidar e de controlar o aluno, mas no aspecto das menores oportunidades de interação acadêmica entre aluno e professor, principalmente, as realizadas por iniciativa do aluno, como por exemplo, se dirigir ao professor para tirar dúvidas ou pedir ajuda na realização de atividades ou, por iniciativa do professor, o estabelecimento de grupo de alunos ou pares de ajudas mútuas. Ressalta-se que as propostas de adaptações curriculares a serem desenvolvidas pela escola e as estratégias também adaptativas de materiais, de abordagem diferenciada de conceitos para o aluno, partiam em parte da sala de recursos ou do professor itinerante, mas também se ampliavam na medida em que o professor se movia pela experiência e pela experimentação.

Na escolas, principalmente nas pequenas, que a comunidade julga mais elitizada e até reforça esta condição como sendo boa, o aluno com deficiência, principalmente nos primeiros contatos de aula, se depara com um professor que adota papel de argüidor, pós-aula expositiva de temas e, com mais frequência, o trabalho é realizado de modo individual. O aluno com

deficiência é testado com rigor; por ocasiões, não são consideradas as adaptações curriculares e os materiais de apoio que este precisa utilizar. As necessidades educacionais especiais e as adaptações relativas a cada necessidade do aluno têm sido sinalizadas por professores de rede de apoio: pelo professor de sala de recursos ou itinerante; o professor de turma as desconsidera por priorizar um tratamento que julga igualitário ou menciona o próprio despreparo para atuar.

Os professores das escolas menores estudadas seguiam normas muito rígidas e observou-se esta maior dificuldade na interação professores-alunos. A equipe pedagógica e administrativa fazia discurso benevolente, discurso socialmente aceitável, mas não dava o efetivo apoio ao professor como relatava. A indicação da inadequação da proposta de processo inclusivo ocorria, por sinalização dos professores da escola, nos primeiros meses do ano letivo. Nestas escolas, os alunos que não conseguem se adequar a um padrão de qualidade acadêmica e de comportamento, pode ter como conseqüência a segregação. O molde de exigência é retro-alimentado pelas famílias e pelos professores. Preza-se a homogeneidade, uma “clientela selecionada” (buscar formar os melhores alunos, se distinguir como uma escola “mais forte ou puxada”, apartar ou adequar a clientela mais pobre à imagem elitizada) e de normatização (rigor com o uniforme, com o material, com padrões de conduta e comportamento).

Ante ao esforço teórico-metodológico em mostrar contrastes entre escolas, lembrado que estes resultados não são generalizáveis bem como não estão ligados diretamente ao tamanho físico da escola, mas a atitudes e comportamentos estabelecidos no coletivo, nos grupos de professores, de pais e de alunos.

Em parte das escolas investigadas, em três delas, o aluno com deficiência precisa estar pronto e preparado para se adequar ao modelo de ensino e ter resistência à pressão e às cobranças de uma proposta modelizadora.

Há professores, nas escolas grandes, denominadas por alguns de “caóticas”, que têm práticas de controle também coercitivas, mas a força destes professores é menor em termos de exclusão porque há um ambiente com janelas de arejamento e escapes. Observam-se indícios de que o aluno com deficiência pode passar mais despercebido no ambiente da escola grande, “caótica”, não por uma invisibilidade característica do “ser deixado de lado”, porque esta não foi verificada nem nas pequenas e nem nas grandes escolas, mas pela diversidade que é consentida e tolerada em maior grau nas escolas maiores, até mesmo porque recebem muitos dos alunos que as outras rejeitam. Os alunos com deficiência podem até mesmo ter um tempo maior para se

fortalecerem e resgataram a auto-estima e mostrarem habilidades, mas, principalmente, podem ter tempo de se defenderem por meio de alianças e apoio de colegas de sala de aula e de alguns professores.

Este estudo não buscou sentenciar as escolas pequenas como “controladoras” ou “elitistas” e as grandes, denominadas de “caóticas”, para serem alçadas ao patamar de verdadeiros ambientes inclusivos. Pelo contrário, o grande esforço se deu para compreender e apreender, na imersão em campo, a força destas imagens e entender como se conjugavam as atitudes, os valores e comportamentos de professores que corroboram ou não estes modelos de inclusão-exclusão nas relações entre os elementos que compõem cada instituição e as imagens e discursos que circulam. Ao enunciar que o presumido acolhimento pode tomar forma de controle e o caos tornar-se democrático, outra nuance se delineou na investigação, o que possibilitou caminhar na análise dos grupos de professores.

Até que ponto o discurso dos professores, bem como suas práticas educativas indicam preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência em turmas regulares? Neste aspecto, na categoria **professor vítima** – o mecanismo de defesa do grupo de professores - foi verificada a utilização da frase: de que a inclusão é perversa, com a afirmação recorrente de “perversa, malvada”, frase que é emitida em defesa do aluno, mas que pode indicar mecanismos de defesa do grupo de professores na tentativa de ocultar a dificuldade no trabalho com a deficiência e com os alunos que não correspondem a um ideal e apontam a fragilidade do profissional que mostra necessidade de se sentir apoiado e escutado em suas angústias, dúvidas e discordâncias frente ao processo inclusivo.

A inclusão é vista pela maioria dos grupos de professores como algo imposto. Não se descartam os aspectos materiais relatados pelos professores como impeditivos da proposta: falta de condições para trabalhar, de suporte extra-escolar, de apoio técnico e de tempo para planejar e para produzir adaptações curriculares. Mas, privilegiou-se a análise de aspectos emocionais e aspectos simbólicos que, no processo de construção e manutenção de representações sociais dos professores, interferem e fazem parte do processo e ao mesmo tempo do produto do conjunto de interações vivenciadas por professores e alunos.

O aluno com deficiência inserido em turma regular coloca mais em evidência a dificuldade em se trabalhar com a turma ou com alunos e grupos o que leva a estes indícios de mecanismos de defesa de grupos de professores na tentativa de reequilibrar a tensão que expõe a



fragilidade ou o insucesso dos docentes. A inclusão, deste modo, toma contornos de inserção mal sucedida pelo que se espera da complexidade do trabalho do professor e como defesa, há exigência mais uma vez de laudo do aluno ou de informações sobre a deficiência para que, no parecer clínico ou diagnóstico, se encontrem provas para o não-agir, aspectos de limitação no aluno que impeçam a escolarização em turma regular. Notam-se indícios da necessidade de abrandar o desconforto e o mal-estar do sentimento de não ser capaz de dar conta da tarefa de docência.

No entanto, a exigência do laudo pode dar indícios do mecanismo de naturalização da discriminação que (re) aparece de forma sutil e velada. O processo de objetivação das representações sociais de grupos de professores em relação à inserção do aluno com deficiência em turma regular perpassa a questão do laudo.

A exigência de um parecer clínico-médico expõe a naturalização da discriminação da pessoa com deficiência por detrás de julgamentos e de discursos em prol desta solicitação. O laudo substitui a “carteirinha” e se traduz em impossibilidade e na anormalidade.

A partir da observação das práticas educativas direcionadas aos alunos com deficiências inseridos em turmas regulares: quais os critérios utilizados pela escola para solicitar o direcionamento de alunos ao atendimento em classes especiais ou turmas regulares e de que formas os grupos de professores têm se relacionado com os alunos deficientes em turmas regulares? Para responder a esta questão observou-se que os professores, durante os grupos focais e na observação de campo, confirmam a necessidade de definir e por vezes rotular, quem é e quem não é normal. Notou-se a necessidade em localizar alguma deficiência ou anormalidade em alunos da turma, não só no incluído o que pode acarretar o desejo de se solicitar o direcionamento de um contingente maior de alunos para as classes especiais, não só o aluno com deficiência. Eram atribuídos rótulos que são exemplificados nas expressões sentencivas a seguir: “o especial sem carteirinha”, “o forte candidato”, “o aluno-problema”, “o aluno nulo”. Este processo leva a estigmatizações, tornando os alunos desacreditados nas escolas.

Os aspectos emocionais ligados ao incômodo gerado pelo medo, pela angústia, pela ansiedade do desafio da presença dos alunos com deficiência em turma regular expuseram indícios da tensão enfrentada na busca pelo posicionamento ético e este se traduz em alguns coletivos de professores e em desejos individuais, de discutir o que fazer para incluir, não apenas o aluno com deficiência.

Diante disso, até que ponto o discurso dos professores, bem como suas práticas educativas indicam preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência em turmas regulares? O posicionamento ético, em que se conjugam discursos e práticas educativas com preocupação inclusiva, foi observado na maior aproximação do professor ao aluno em sala de aula, em criativas e simples adaptações curriculares na tentativa de procurar resolver o dilema de atender às necessidades singulares dos alunos juntamente com a observância de padrões gerais; neste caso destacou-se com aspectos distintivos e não esperados na delimitação da pesquisa, o caso de inserção de alunos com deficiência numa escola com PEJA noturno, onde o grupo de professores das disciplinas e generalistas desencadearam discussões e ações pertinentes a questionamentos em prol de uma Educação Inclusiva.

Com a Teoria das Representações Sociais foi possível compreender o tripé - grupos, atos e idéias - e fazer a aproximação do lugar da experiência com a qual os professores ajustam e multiplicam seus saberes o que possibilitou também compreender a tarefa docente de grupos e instituições diante da possibilidade da inclusão do aluno com deficiência em turmas regulares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, E. R. & MACHADO, L. B. Primeiras aproximações acerca do conteúdo das representações sociais de inclusão escolar de professores de alunos com deficiências. In: **Jornada Internacional sobre Representações Sociais**, 5, 2007, Brasília, DF. V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Brasília, DF, 2007.
- ALMEIDA, D. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 2003. 120 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- ALVES, D. de O. & GOTTI, M. de O. Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais. **Ensaio Pedagógico** – III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC, SEESP, p. 2006.
- ALVES, M. D & NAUJORKS, M. I. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. GT Educação Especial n. 15, 28º Reunião anual de ANPED.
- ALVES-MAZZOTTI, A. **Representações da identidade profissional docente**, 2006, a publicar.
- ALVES-MAZZOTTI, A., Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.60-78, jan./mar. 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Classroom interactions of the teacher with mainstreamed handicapped students and their non-handicapped peers**. 1983. 88 p. Dissertação de Doutorado (PhD). (Doutorado em Psicologia). New York University, 1983.
- ARRUDA, A. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In: ARRUDA, A (Org.). 2 ed. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-46.
- BAPTISTA, C. R. Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas– **Ensaio Pedagógico** – construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade** - Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 22ª edição, 2002.

BONETTI, A. O ser doente: Uma reflexão à luz de Georges Canguilhem. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 7, n. 1, p 45-58, mar. 2004.

BRASIL. LEI 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990**. Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1991.

BRASIL. LEI 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2/ 2001. **Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de set. 2001.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva – versão preliminar**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com\\_content&task=view&id=185&Itemid=349](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=185&Itemid=349)>. Acesso em: 15 dez. 2007.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2007.

CAPELLINI, A **inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns**: avaliação do rendimento acadêmico. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Salamanca: 1994. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/salamanc.htm>>.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. New York: WCEFA, abril 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>.

FARR, Robert. **Representações Sociais: a Teoria e Sua História**. In: GUARESHI, P. A e JOVCHELOVITCH, S. Textos em Representações Sociais. 2ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERNANDES, S. Representações sociais e educação especial: sentidos, identidade, silenciamentos. **Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: v. 9, n. 24, p. 14-19, 2003.

FERNANDES, Sandra Maria Castiel. **Educação e construções identitárias: o silenciamento na expressão de crianças deficientes visuais**. 2004. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2004.

FONTES, R., GLAT, R., PLETSCHE, M. D.. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-30, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, S, N. & CASTRO, S. F. Representação social e educação especial: A representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. **Educação On-Line** – [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br) , Jan 2004.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série pesquisas em educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GLAT & FERNANDES. Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Inclusão - **Revista da Educação Especial ME/SEESP**. Brasília, DF, v.1, n.1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R. & DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2003.

- GLAT, R. & FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <[http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio\\_Inclusiva/pdf/Educacao\\_inclusiva\\_Br\\_pt.pdf](http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2008.
- GLAT, R., MACHADO, K. & BRAUN, P.. Inclusão Escolar. In: Congresso Nacional da Fenasp, 11, 2006, Niterói, RJ. **Anais do XI Congresso Nacional da Fenasp**. Niterói, RJ: 2006.
- GLAT, R., SANTOS, M.P., SOUSA, L.P.F. & XAVIER, K.R. Formação de Professores na Educação Inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife, PE. **Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife, PE: 2006.
- GLAT, R.; PLETSH, M.D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro - RJ, v. 10, n. 29, p.3-8, 2004.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. São Paulo: Zahar, 1988.
- GUARESCHI, P. A alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, A (Org.). 2 ed. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 149-162.
- GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais – **Ensaio Pedagógico** – construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- GUIMARÃES, M. A. C & OSÓRIO, A. C. N. Desafios históricos de superação: normalização na prática pedagógica e constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, Ano III, n. 4, p. 36-41, jun. 2007.
- INEP MEC. **Evolução da educação especial no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2007.
- JODELET, D. (org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A (Org.). 2 ed. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 47-68.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JOVCHELOVICH, S. Re(des)cobrando o outro – para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A (Org.). 2 ed. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 69-82.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. **Inclusão escolar e identidade do professor: a escola como palco de invenção**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

LOBO, L. F. **Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma**. Em: Barros, Leitão & Rodrigues (org) Grupos, instituições em análise. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

MACHADO, K., FONTES, R., ASSUMPÇÃO, V. & GLAT, R. Cotidiano Escolar: desafios didáticos e pedagógicos no processo de inclusão educacional. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife, PE. **Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife, PE: 2006.

MADEIRA, M. C . **Representações Sociais e Processo Discursivo**. Em: Antonia Silva Paredes Moreira; Brígido Vizeu Camargo; Jorge Correia Jesuíno; Sheva Maia Nóbrega. (Org.). *Perspectivas teóricas Metodológicas em Representações sociais*. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária / UFPb, 2005, v. 1, p. 459-470.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. **Revista da Educação Especial ME/SEESP**. Brasília/DF, v.1, n.1, 2005.

MANTOAN, M. T. O direito à diferença, mas na igualdade de direitos. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, Ano XX, n. 321, 27/05/2006.

MAURICIO, L. V. & MELO, J. S. Representação social do professor de ensino fundamental sobre a inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular. In: **Jornada**

**Internacional sobre Representações Sociais**, 5, 2007, Brasília, DF. V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Brasília, DF, 2007.

MAZZILLO, Ida Beatriz Costa Velho. **Barreiras invisíveis presentes na educação inclusiva**: um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos portadores de paralisia federal. 2003. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis do Rio de Janeiro, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva**. Nº 7, Niterói: Ed. UFF, mai. 2003.

MELLO, J. S. **Representações sociais de professores sobre o aluno deficiente mental inserido no ensino regular**. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre, RJ: Artmed, 2003

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**. Tradução por: Marlsa do Nascimento. São Paulo: CVI-AN/Apade, 1996.

NÓBREGA, D. O. & CARVALHO, M. R. F. Perpetuando segregações? Representações sociais de educação inclusiva. In: **Jornada Internacional sobre Representações Sociais**, 5,



2007, Brasília, DF. V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Brasília, DF, 2007.

OLIVEIRA, M. S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista brasileira de ciências sociais**, Vol. 19, nº 55. São Paulo, jun. 2004.

OSÓRIO, A C. do N. Inclusão escolar: em busca de fundamentos na prática social. **Ensaio Pedagógico** – construindo escolas inclusivos. Brasília: MEC, SEESP, p. 2005.

PLATT, Adreana Dulcina. **O paradigma das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)**. 166 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PLETSCH, M & GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 41/2 Brasília OEI, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>>

PLETSCH, M. **O Professor Itinerante como Suporte para Educação Inclusiva em Escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PRADO, A. R. de A.; DURAN, M. G. Acessibilidade nos Estabelecimentos de Ensino. **Ensaio Pedagógico** – III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores-Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC, SEESP, p. 2006.

RIZZINI, I; CASTRO, M. R; SARTOR, C.D. **Pesquisando...Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina. **Avaliação de professores sobre repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular**. 2006. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2006.

SÁ, C. **Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.

SÁNCHEZ, A P. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI- **Revista da Educação Especial ME/SEESP**. Brasília/DF, v.1, n.1, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO,  
**MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, L. B. D. C. A Psicologia na Saúde: entre a Clínica e a Política. **Revista do Departamento de Psicologia** - UFF, v. 17, nº 1, p. 79-92, jan/jun 2005

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in) visibilização da diferença e da “deficiência”**. 2005 Tese (Doutorado Instituto de Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SOUZA, Cleide da Câmara. **Concepções dos professores sobre o aluno com seqüela da paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

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

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TURA in ZAGO, N. CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNITED NATIONS. **World Programme of Action concerning Disabled Persons**. Nova York: United Nations, 1983.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)