UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

NICOLETA MENDES DE MATTOS

INCLUSÃO E DOCÊNCIA: a percepção dos professores sobre o medo e o preconceito no cotidiano escolar

SALVADOR – BA

2014

NICOLETA MENDES DE MATTOS

INCLUSÃO E DOCÊNCIA: a percepção dos professores sobre o medo e o preconceito no cotidiano escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDuC, Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora.

Orientador: Prof.ª. Dra. Luciene Maria da Silva

SALVADOR – BA

2014

Mattos, Nicoleta Mendes de.
M435i Inclusão e docência: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar. – Salvador, 2014.
280f. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, 2014.
Orientadora: Profª. Dra. Luciene Maria da Silva, PPGEDuC – Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva – percepção docente. 3. Medo. 4. Preconceito. I. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. II. Silva, Luciene Maria da. III. Título.

CDD: 371.9

Ficha elaborada por Patricia Morena B. da Silva
CRB5-1662

NICOLETA MENDES DE MATTOS

INCLUSÃO E DOCÊNCIA: a percepção dos professores sobre o medo e o preconceito no cotidiano escolar

Tese de Doutorado apresentada e aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Salvador- Bahia, 30 de setembro de 2014.

Banca Examinadora

Professora Doutora Luciene Maria da Silva (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia - BA

Professora Doutora Kety Valéria Simões Franciscatti
Universidade Federal de São joão del-Rei

Professora Doutora Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Professor Doutor Antônio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Professora Doutora Jaciete Barbosa dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Salvador – Bahia
2014

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Ezequiel e Hilda, pelo amor;

Ao meu marido, José Roberto, pela cumplicidade;

Aos meus filhos, João e Luísa, pela presença;

Às professoras, pela generosidade.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer à minha orientadora profª. Luciene Maria da Silva, pelo acolhimento e imensa generosidade com que me acompanhou nos últimos cinco anos, e por ter me iniciado nos estudos da Teoria Crítica da Sociedade. Obrigada por ter estado ao meu lado.

À profª. Kety Franciscatti, que muito me ajudou neste percurso, com suas intervenções preciosas e sugestões de leitura dos textos de Adorno.

À profª. Susana Pimental, pelas contribuições inestimáveis para a redefinição metodológica da tese no momento da qualificação, e, sobretudo, pela sua delicadeza.

Ao prof. Antônio Dias, pelas contribuições sobre contemporaneidade na qualificação, e pelo carinho demonstrado no nosso reencontro.

À profª Jaciete dos Santos, amiga Jaci, pelo incentivo incondicional durante todos os momentos dessa jornada, principalmente os mais difíceis. Obrigada.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pela concessão da bolsa de estudos nos quatro anos da tese.

Aos Professores do PPGEDuC, por estarem sensíveis às minhas necessidades, inclusive quando precisei ampliar meu prazo de entrega da tese.

Aos colegas do Departamento de Educação do Campus XV pela solidariedade, garantindo meu afastamento do Departamento durante o tempo do doutorado.

Aos integrantes do grupo de pesquisa: Jaci, Lucimêre, Max, Sidenise, Jomara, por compartilharem as dificuldades e conquistas com a Teoria Crítica da Sociedade.

À Sônia Lima, secretária do PPGEDuC, por sua competência em desenrolar todos os pepinos que tive, com muito bom humor.

A minha irmã Silvana, um agradecimento especial, por ter sustentado minha ausência nas demandas familiares quando precisei me afastar para terminar a tese.

RESUMO

MATTOS, Nicoleta Mendes de. Inclusão e docência: a percepção dos professores sobre o medo e o preconceito no cotidiano escolar. 2014. f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

Nesta pesquisa buscamos identificar como as relações entre o medo e o preconceito são expressas no cotidiano escolar a partir da percepção das professoras que atuam em escolas regulares com alunos em situação de inclusão e de que maneira essas relações interferem na sua ação profissional, considerando a importância do professor na efetivação da atual proposta de inclusão educacional que orienta a política educacional brasileira. Realizamos uma pesquisa qualitativa sobre as bases do medo e do preconceito e os modos de atualização na sociedade contemporânea, bem como investigamos as contradições do projeto inclusivo. Utilizamos como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade, particularmente os escritos de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno para aprofundarmos os estudos sobre o medo e o preconceito, recorrendo também à Psicanálise, especificamente os escritos de S. Freud. Para a investigação sobre a inclusão educacional, buscamos subsídios principalmente nos estudos de Ligia Amaral, José León Crochík, José Geraldo Silveira Bueno, Rosalba Maria Cardoso Garcia, que nos permitissem estabelecer um diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade. O estudo foi realizado na cidade de Valença – Bahia, através de levantamento documental e entrevistas com 07 (sete) professoras que atuam em 04 (quatro) escolas municipais regulares de ensino fundamental I. A partir da análise dos dados, verificamos que o medo está presente na prática docente na sala de aula, sendo experimentado como um sentimento associado à possibilidade de irrupção da agressividade, ligada às características do aluno em situação de inclusão, e que remete ao medo ancestral de aniquilamento, justificando as atitudes preconceituosas. Sobre o projeto de inclusão educacional, as professoras entendem que ele é necessário, e o defendem com ressalvas, afirmando o despreparo como condição intrínseca ao seu trabalho. O cotidiano dessas professoras encontra-se atravessado pelas emergências do dia-a-dia, não sendo a prática percebida como fonte de experiência, impedindo a reflexão e a responsabilização por suas ações. Foi identificada também a ausência de uma política municipal que contemple o projeto de inclusão educacional, fato que, juntamente com a forma de efetivação do projeto de inclusão, compromete o trabalho das professoras, mantendo-as numa posição de menoridade e justificando o seu despreparo, reforçando a permanência do medo e do preconceito no cotidiano docente.

Palavras-chaves: Inclusão. Percepção docente. Medo. Preconceito.

ABSTRACT

MATTOS, Nicoleta Mendes de. Inclusion and teaching: teachers' perceptions about fear and prejudice in everyday school life. 2014. f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

In this study we sought to identify how the relations between the fear and prejudice are expressed in everyday school from the perception of the teachers who work in regular schools with students in a situation of inclusion and how these relations interfere in their professional action, considering the importance of the teacher in the realization of the current proposal for educational inclusion which directs and Brazilian education. We carried out an investigation on the basis of fear and prejudice and the update modes in contemporary society, as well as investigated the contradictions of inclusive design. We conducted a qualitative research on the basis of fear and prejudice and the update modes in contemporary society, as well as investigate the contradictions of inclusive design. We used as theoretical framework the Critical Theory of Society, particularly the writings of Max Horkheimer and Theodor W. Adorno to deepen the studies on fear and prejudice, also involving Psychoanalysis, specifically the writings of Freud. For research on the educational inclusion, we seek subsidies mainly in studies of Lígia Amaral, José Leon Crochík, José Geraldo Silveira Bueno, Rosalba Maria Cardoso Garcia, that would allow us to establish a dialog with the Critical Theory of Society. The study was conducted in the city of Valença - Bahia, through analysis of documents and interviews with 07 (seven) teachers working in 04 (four) municipal, regular elementary school. From the analysis of the data, we could verify that the fear is present in teaching practice in the classroom, being experienced as a feeling associated with the possibility of eruption of aggressiveness, linked to the characteristics of the student in a situation of inclusion, and that refers to ancestral fear of annihilation, justifying the prejudiced attitudes. On the design of educational inclusion, the teachers feel that it is necessary, and they defend it with reservations, affirming the unpreparedness as condition which is intrinsic to their work. The everyday lives of these teachers is crossed by emergencies of the day-to-day, and its pratice not being perceived as a source of expertise, preventing the reflection and accountability for their actions. It was also identified the absence of a municipal policy that contemplates the inclusion project education, a fact that, together with the form of realization of the project of inclusion, undermines the work of the teachers, keeping them in a position of subordination and justifying its unpreparedness, reinforcing the permanence of the fear and prejudice in everyday teaching.

Key words: Inclusion. Teachers' perceptions. Fear. Prejudice.

RESUMEN

MATTOS, Nicoleta Mendes de. Inclusión y enseñanza: la percepción de los maestros sobre el miedo y los prejuicios en la vida escolar diaria. 2014. f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

En este estudio se trató de identificar cómo las relaciones entre el miedo y los prejuicios se manifiestan en la cotidianidad de la escuela de la percepción de los profesores que trabajan en escuelas regulares con los estudiantes en una situación de inclusión y cómo estas relaciones interferir en su acción profesional, teniendo en cuenta la importancia del maestro en la realización de la actual propuesta de inclusión educativa que orienta la política educativa Brasileña. Hemos llevado a cabo una investigación cualitativa sobre la base del miedo y los prejuicios y modos de actualización en la sociedad contemporánea, así como a investigar las contradicciones del diseño inclusivo. Hemos utilizado como marco teórico la teoría crítica de la sociedad, en particular los escritos de Max Horkheimer y Theodor W. Adorno para profundizar los estudios sobre el miedo y los prejuicios, en el que interviene también el psicoanálisis, en particular los escritos de S. Freud. Para la investigación de la inclusión educativa, buscamos las subvenciones principalmente en estudios de Ligia Amaral, José León Crochík, José Geraldo Silveira Bueno, Rosalba Maria Cardoso García, que nos permita establecer un diálogo con la teoría crítica de la sociedad. El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Valencia - de Bahia, a través del análisis de documentos y entrevistas con 07 (siete) los docentes que trabajan en 04 (cuatro) escuelas municipales regular a la escuela primaria. Del análisis de los datos, vemos que el miedo está presente en la práctica docente en el aula, siendo experimentada como una sensación asociada con la posibilidad de aparición de agresividad, ligada a las características del estudiante en una situación de inclusión, y que se refiere al ancestral temor a la aniquilación, justificando los prejuicios. En el diseño de educación inclusiva, el sentir de los maestros que es necesario, y el defender con reservas, en la que se afirma que la impreparación como condición intrínseca a su trabajo. La vida cotidiana de los docentes está atravesado por las urgencias del día a día, no es la práctica considerada como una fuente de conocimientos especializados, lo que impide la reflexión y la responsabilidad de sus actos. También se determinó la falta de una política municipal que contempla el proyecto de inclusión educación, hecho que, junto con la forma de realización del proyecto de inclusión, que socava la labor que realizan los maestros, lo que los mantiene en una posición de subordinación y justificar su falta de preparación, reforzando la permanencia del miedo y los prejuicios a la enseñanza diaria.

Palabras-clave: la inclusión. Las percepciones de los docentes. Miedo. Perjuicio

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: NÚMERO DE PROFESSORES POR ESCOLA

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: CRITÉRIOS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

QUADRO II: INDICADORES DAS UNIDADES ESCOLARES AMOSTRADAS NA PESQUISA POR NÚMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS POR ESCOLA, NÚMERO DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO ATENDIDOS

QUADRO III: INDICADORES DO TIPO DE NEE AMOSTRADOS NA PESQUISA POR NÚMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS POR ESCOLA E NÚMERO DE ALUNOS NEE ATENDIDOS

QUADRO IV: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS IDENTIFICADAS NA ANÁLISE DOS DADOS

QUADRO V: INDICADORES DO TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISISIONAL, AMOSTRADOS NA PESQUISA POR ESCOLA

QUADRO VI: NÍVEL DE ESCOLARIDADE

QUADRO VII: DISCIPLINAS CURSADAS

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar

AEE – Atendimento educacional especializado.

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CVI – Companhia Valença Industrial

DIREC – Diretoria Regional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização do Magistério

IES – Instituição de Ensino Superior

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFBaiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LICEEI – Licenciatura Intelectual em Educação Escolar Indígena

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades educacionais especiais

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Plataforma Freire

PNE – Plano Nacional de Educação

PROESP – Programa de Formação de Professores do Estado

PROLIN – Programa de Formação de Professores em Exercício de 5ª a 8ª séries da Rede Pública

SEC – Secretaria de Educação

SEESP – Secretaria Nacional de Educação Especial

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation (traduzido para o português como: Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1. CAPÍTULO I: O MEDO ENQUANTO A EMOÇÃO QUE NOS MOVE 30
   1.1. O reino das paixões 35
   1.2. Sobre o medo na teoria psicanalítica 43
   1.3. A presença do medo na Teoria Crítica da Sociedade 52
2. CAPÍTULO II: A MEDIDA DO PRECONCEITO E O PROJETO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL 70
   2.1. A expressão do preconceito na contemporaneidade 72
   2.2. A perda da experiência, preconceito e inclusão 88
3. CAPÍTULO III: O PROFESSOR E AS CONTRADIÇÕES DO PROJETO INCLUSIVO 94
   3.1. A formação prometida e a sociedade administrada 96
   3.2. A política de formação docente na perspectiva de inclusão 100
   3.3. Educação especial X inclusão educacional: um recorte nas contradições presentes no projeto inclusivo 108
   3.4. A deficiência como expressão da diferença 116
4. CAPÍTULO IV: CAMINHOS DA PESQUISA 125
   4.1. Escolhendo o método 125
      4.1.1. Sobre o referencial teórico de análise 127
      4.1.2. Sobre os instrumentos 130
   4.2. O desenho da pesquisa 131
   4.3. Aspectos éticos 139
   4.4. Definindo as categorias de análise 140
5. CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS 142
   5.1. Identificação do campo da pesquisa: o processo de inclusão educacional da cidade de Valença. Aspectos históricos 142
   5.2. Caracterização das instituições 147
   5.3. Caracterização dos sujeitos 153
   5.4. Análise das categorias 156
      5.4.1Identidade docente 156

5.4.2 A professora e o projeto de inclusão educacional_____190
5.4.3 A percepção das professoras sobre as expressões do preconceito e do medo na sala de aula _____217
CONSIDERAÇÕES FINAIS_____249
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS_____258
ANEXOS_____280

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional representa hoje a grande bandeira da educação brasileira e mundial. Principalmente a partir da última década do século passado, as discussões relacionadas ao projeto de educação oferecido para as populações historicamente excluídas da escola, em particular para as pessoas com deficiência, intensificaram-se, sendo marcadas pela perspectiva não mais unicultural e homogênea e, sim, diversa, plural, provocando mudanças significativas nas formas de orientação e nas próprias concepções que embasam a prática educacional. Tal mudança, que tem raízes nos movimentos sociais que atravessaram o século XX, encontra-se assentada no pressuposto fundamental da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, num momento histórico de grande reorganização social, política e econômica da civilização ocidental, a qual afirma que todos os cidadãos têm os mesmos direitos e, por isso, deverão ter acesso aos bens e serviços socialmente produzidos. O contexto social pós-guerra de 1945, marcado pelos horrores produzidos por massacres perpetrados durante os seis anos de combate e pelo esfacelamento geopolítico e econômico mundial, gerou a necessidade da criação de uma organização entre nações para se (re) pensar as teses que norteavam as relações de convivência humana:

> O terror instaurado pela Segunda Grande Guerra reuniu as mais poderosas nações “para manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais entre as nações, promover progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos” (ONU, 2008): a Organização das Nações Unidas. Foi ela a responsável pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e, desde então, influencia fortemente a política, a economia e a educação em grande parte do mundo (BARROS, 2010, p. 94).

É inegável o papel importante que teve essa Declaração na história dos direitos humanos. Ela funcionou como um marco para a reorganização da base legislativa nas constituições nacionais, inclusive no Brasil, que foi um dos seus signatários, possibilitando a construção de uma nova ética que garantisse a legitimidade dos governos não mais pela eficácia da força, permitindo, por extensão, um aumento na esperança das populações oprimidas e consequente luta pelo reconhecimento da cidadania, e pelo desenvolvimento de políticas de direito,

mobilizando “consciências e agências, governamentais e não governamentais, para atuações solidárias, esboçando uma sociedade civil transnacional e transcultural como possível embrião de uma verdadeira comunidade internacional” (ALVES, 2002, p. 21). Esse é um período que se caracterizou pelo aparecimento de agências internacionais responsáveis pela diminuição da pobreza, da desigualdade e pela instalação da justiça social, a exemplo da UNICEF, UNESCO, FAO, agências da ONU que atuam principalmente em regiões carentes e em situação de risco.

Contudo, se a defesa dos direitos legitimou e estimulou as lutas pelos direitos humanos, civis e sociais e a instalação de políticas igualitárias, baseadas na noção do respeito e defesa das diferenças e na emergência do indivíduo enquanto sujeito de direitos, por outro lado, sua existência, enquanto um documento produzido e assinado pelas nações mais importantes e influentes mundialmente, não foi capaz de impedir as ações de violação de direitos cometidas entre os povos desde então. Ao longo dos últimos cinquenta anos, assistimos ao aumento da beligerância mundial (iniciada já com a guerra fria que se instalou no pós-guerra, dividindo o mundo ocidental em dois grandes blocos: o americano, capitalista, e o soviético, socialista e que não terminou após a queda do muro de Berlim), ao desenvolvimento do neoliberalismo e a ampliação da globalização, como um modelo econômico predatório entre as nações, pois “cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p. 34), tendo como consequência o aumento da desigualdade social. No Brasil, essa desigualdade se reflete na manutenção da situação de pobreza econômica e social para boa parte da população, mascarada pela lógica da oportunidade para todos, como afirma Bandeira (2011, p. 98):

> No interior do sistema capitalista, há um paradoxo das desigualdades: o que é para uns não se aplica a outros. No Brasil, apesar da sua economia moderna, existem milhões de seres excluídos/incluídos vivendo sob a ilusão de pertencerem, em pé de igualdade, ao sistema (social e econômico), sob a lógica do individualismo (BANDEIRA, 2011, p. 98).

O início da década de 90 do século passado é marcado pela criação de marcos e diretrizes educacionais que irão defender o modelo de inclusão social e educacional. Registra-se, a partir deste período, o surgimento de uma nova concepção de diferença e de diversidade, baseada nas seguintes constatações: 1. constatação do fracasso do paradigma tradicional de institucionalização (na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações

interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo); 2. diminuição do interesse estatal em sustentar essas pessoas em ambientes segregados; 3. aumento do interesse no desenvolvimento de meios para que essas pudessem retornar ao sistema produtivo; 4. progressivo movimento de luta das pessoas com deficiência e seus familiares para uma integração através da fundação de organizações voltadas ao seu atendimento educacional e de ações legais, vai deflagrar no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização (seja na educação, seja na saúde, a exemplo do movimento antimanicomial, deflagrado por Franco Baságlia na Itália, na década de 70 do século passado).

A Conferência Mundial de Educação para todos na Tailândia[1], ocorrida na cidade de Jontien em 1990, marcou a formalização da inclusão social como modelo de referência de enfrentamento das desigualdades sociais e a educação para todos como meio de alcançar essa inclusão. Ou seja, tratava-se de promover a inserção plena de todas as pessoas na escola: da pessoa com deficiência, e também do aluno pobre, negro, imigrante, pessoas com AIDS, sem família, homossexual, em situação de risco, nas escolas regulares, em todos os seus níveis, da educação infantil ao ensino superior. No que diz respeito à educação das pessoas com deficiência, o documento destaca, no seu artigo 3º, sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, artigo 5° (UNESCO, 1990, p. 04):

> 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Um dos seus princípios básicos foi o de ratificar o que estava proposto na Declaração dos Direitos Humanos, qual seja: a promoção da educação como direito básico para todas as pessoas; a partir da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nesse sentido, a carta exortava os países signatários a adotarem políticas e práticas educacionais que garantissem as necessidades básicas de aprendizagem (conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para a participação social) e os

[1] Após 10 anos, em 2000, a Conferência de Dakar retomou e reafirmou os princípios aclamados em 1990 em Jontien. Os delegados presentes analisaram os avanços realizados na educação dos países signatários e constataram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se alcance as metas definidas.

conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)[2].

A Conferência de Jontien lançou as bases para a inclusão educacional, que teve como marco a Declaração de Salamanca, proclamada em 1994, na Espanha. Esta Declaração definiu os princípios norteadores da inclusão social e educacional de todos, baseando nos seguintes princípios: aceitação das diferenças individuais, valorização da pessoa humana, convivência na diversidade, aprendizagem por meio da cooperação. Partindo da seguinte premissa básica: a "necessidade e urgência de ministrar o ensino para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de educação" (UNESCO, 1994, p. viii) [3], a Declaração de Salamanca defendeu o estabelecimento de políticas e práticas educacionais que permitissem a inclusão de uma maior diversidade de alunos na escola regular, considerando como população alvo as "(...) crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados" (UNESCO, 1994, p. 6)[4] . Além disso, consagrou a diferença como elemento norteador do processo de inclusão educacional, ao afirmar que "(...) todas as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem, portanto, deve adaptar-se às necessidades de cada criança, e não a criança adaptar-se aos pressupostos determinados quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo" (UNESCO, p. 6 e 7)[5] . Dentro da compreensão defendida pela Declaração, a criança com deficiência é apenas uma dentro do universo das crianças com necessidades educativas diferenciadas. O caráter inovador da Declaração residiu no fato de que a defesa da inserção escolar esteve diretamente associada ao aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual fica comprometido o projeto de inclusão, que tem como princípio

---

[2] Bueno (2008) chama a atenção para o fato de que, ao priorizar as necessidades básicas de aprendizagem, a Conferência reconhece que as práticas educacionais de todo o mundo fracassaram e de que é preciso modificar políticas e práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade.

[3] "necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación".

[4] (...) niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y uqe trabajan, niños de poplaciones remotas o nômadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginales".

[5] "(...) todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a lãs necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a lós supuestos predeterminados em cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo"

inclusivo fundamental o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter:

> As escolas integradoras devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (UNESCO/MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – ESPANHA, 1994, p. 11/12)[6].

Podemos destacar neste texto dois dos aspectos que consideramos mais importantes: o primeiro diz respeito ao redimensionamento da compreensão do fenômeno da deficiência que progressivamente deixou de ser entendido como um fenômeno clínico expresso no modelo médico centrado em meios educativos segregados e segregadores, para o qual os alunos a serem atendidos constituem-se no grupo que enfrenta dificuldades de aprendizagem em função da sua própria deficiência. Prega-se a necessidade de compreender a deficiência desde a perspectiva educacional, a partir da qual deve-se buscar alternativas de acolhimento pedagógico para o enfrentamento da deficiência. O segundo aspecto, como consequência do anterior, refere-se à instalação e defesa da inclusão escolar. Esses dois aspectos orientaram no Brasil, principalmente a partir do final da década de 1980, a construção de propostas e de práticas que privilegiassem a convivência entre todos os alunos. Hoje não é possível falar de um projeto de educação brasileira e de inclusão educacional, que não inclua a heterogeneidade e a diversidade. Nesse sentido, os movimentos deflagrados nas últimas décadas do século passado surgiram como alternativas frente aos “tratos da diferença” vigente (VEIGA-NETO, 2005), expressando, por sua vez, concepções de diferença que justificam suas propostas de ação, refletindo as mudanças pelas quais passou a educação no sentido de trazer para a sua agenda a questão da diversidade. No que diz respeito aos profissionais que atuam na educação, e, particularmente, os professores, as novas demandas implicaram na necessidade de revisão e reorganização da sua formação, com vistas a um redimensionamento da prática pedagógica, requerida para atender a esta nova realidade, qual seja, o princípio da educação para todos.

---

[6] “Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades”.

Sobre o processo de consolidação das ideias de inclusão educacional que caracterizou as últimas décadas do século XX e o início do século XXI, Barros (2010) constata que, se a década de 1990 pode ser caracterizada como um momento de esperança no que diz respeito à consolidação de práticas e políticas sociais pautadas na defesa dos direitos humanos, a primeira década deste século é marcada pelo recrudescimento e mesmo da regressão do direito. Porém, autores como Alves (2005) e Agamben (2002) chamam a atenção para o fato de que, em que pese a instalação de marcos legais como a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, em 1990, considerados emblemáticos para a construção de uma sociedade brasileira democrática, seria ingênuo pensar que todas as diferenças tenham desaparecido. O fenômeno da globalização, efetivado a partir da década de 1980, alterou drasticamente as relações entre países, interferindo efetivamente na realidade brasileira. A nova economia tornou-se hegemônica, revelando-se capaz de tudo rentabilizar, inclusive as atividades assistenciais. As ajudas internacionais, os programas de apoio aos excluídos, que antes eram quase que exclusivamente iniciativas pias ou do Estado, tornam-se investimentos estratégicos em termos econômicos. Conforme Soares (2003, p. 19):

> As políticas de ajuste fazem parte de um movimento de ajuste global, que se desenvolve num contexto de globalização financeira e produtiva, [...] caracteriza-se por um rearranjo da hierarquia das relações econômicas e políticas internacionais, feito sob a égide de uma doutrina neoliberal cosmopolita, gestada no centro financeiro e político do mundo capitalista.

Neste contexto, inserem-se as lutas pela inclusão social e a efetivação do projeto de educação brasileira ancorado na perspectiva da inclusão, que também irão refletir também essa ambiguidade e contradição, na medida em que expressam um redimensionamento no trato com a diferença, traduzindo a defesa pela inclusão e pela não segregação através do histórico da luta e das conquistas de pessoas com deficiência e/ou ligadas ao movimento de inclusão, social e educacional, ao tempo em que trazem em seu bojo o caráter totalitário da sociedade neoliberal, para a qual o discurso da inclusão permite naturalizar as diferenças, não permitindo refletir sobre as desigualdades inerentes ao modelo de sociedade vigente. Assim, se por um lado, a defesa por um projeto de inclusão educacional deflagrou a possibilidade de visibilidade das condições das pessoas historicamente excluídas, inclusive as pessoas com deficiência, e de reorientação das práticas educacionais, por outro,

tornou visível também as contradições presentes na execução deste mesmo projeto, quanto ao acolhimento da diferença.

Para os teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, essas contradições refletem os desdobramentos do modelo de racionalidade moderna. De acordo com Horkheimer e Adorno (1944/1985), o modelo de racionalidade – esclarecimento – imposto pela modernidade, ao possibilitar a ascensão do sujeito, trouxe consigo a instauração da relação de dominação, sob a qual a sociedade burguesa construiu progressivamente seus princípios, cuja expressão mais evidente é a adaptação ao existente diante da totalidade econômica e da racionalidade científica, que reduz tudo e todos a objetos, mercadorias, sendo passiveis, portanto, de uso e de troca, numa relação de apropriação e de expropriação:

> O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim seu *em-si torna para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (HORKHEIMER e ADORNO, 1944/1985, p. 21).

Nesses termos, a diferença só é reconhecida quando confirma a unidade totalitária, o método é o triunfo da conformidade da regra, que deve classificar e igualar tudo e todos dentro da regularidade, da ordenação da normalidade.

De acordo com Crochik (2006), dois fatores parecem estar associados às dificuldades do desenvolvimento da educação inclusiva contemporânea: o preconceito e a ideologia da racionalidade tecnológica[7] entendida pelo autor (2006, p. 14) como:

> Formas de pensamentos sistemáticos, lógicos, matemáticos, que tendem a entender da mesma maneira os fenômenos sociais e os fenômenos da natureza. Os fenômenos sociais, que só podem ser entendidos historicamente, no desenvolvimento da sociedade, são considerados naturais. O importante, para essa ideologia, é menos o conteúdo defendido e mais a forma que assume a defesa. Os conflitos individuais são considerados como problemas unicamente individuais e as percepções das contradições sociais como falhas do pensamento.

Tais fatores são referentes ao projeto da modernidade, marcado pela homogeneidade e pela afirmação (naturalização) de uma única identidade (eurocêntrica) como referência de organização social. A modernidade, sob o viés

[7] Sobre racionalidade técnica, ver também Horkheimer (1946/1976); Horkheimer e Adorno (1947/1985); Crochik, 2005; Crochik*, 2010;* Crochík *et al*., 2009*.*

iluminista, pôs em marcha o seu projeto de racionalizar o mundo, visando desencanta-lo, dissolvendo os mitos e substituindo-os pelo saber produzido pela ciência, com a promessa de libertar o indivíduo da ignorância e promover a sua emancipação. Porém, na tentativa de entender a realidade e controlar a natureza, o indivíduo moderno desenvolveu técnicas de controle do mundo e de si mesmo (classificação, ordenação, quantificação etc.) que, em vez de promover a liberdade e a felicidade dela decorrente, produziu estados de dominação totalitária, nos quais a ênfase na competência e na solução dos problemas imediatos passa a ser a tônica para a adaptação ao mundo atual, como afirma Crochík (2006, p. 21):

> Assim, os problemas políticos tornam-se problemas administrativos; os problemas sexuais, disfunções que apontam para falhas do desempenho individual; as questões educacionais tornam-se falhas do sistema de ensino ou do aprendiz; os problemas econômicos convertem-se em falhas do sistema; os problemas familiares são reduzidos à psicologia; os valores se conformam à realidade estabelecida, não são refletidos, a não ser pelo grau de adaptação que permitem; o lazer e o trabalho devem ser organizados tendo em vista a perpetuação do existente.

A razão reflexiva tornou-se instrumental, não mais em busca da verdade, mas do pensamento operativo, técnico e eficaz, tomado como verdade absoluta. Nessa ânsia pelo conhecimento técnico, o ser humano perdeu a consciência do que realmente está em jogo, pois deixa de perceber as contradições reais, alienando-se do mundo e de si mesmo. Na verdade, são dois fatores que se entrelaçam, uma vez que a busca da homogeneidade gera a classificação do diferente, ao tempo em que provoca seu estranhamento. É a supremacia da racionalidade técnica.

Para Veiga-Neto (2005), uma proposta de inclusão educacional decorrente desse projeto implica numa imposição hegemônica de uma escola plural a todos os historicamente excluídos, na qual a igualdade é entendida como respeito e tolerância à diferença. Para efetivá-la, bastaria a criação de novas propostas, sendo que a aquisição de competências pelos profissionais da educação seria resultado da apropriação de técnicas a serem repassadas em capacitações, enquanto que a sociedade seria sensibilizada através de campanhas de informação. Subtende-se que neste processo o descompasso entre o modelo inclusivo defendido e a prática pedagógica reflete o momento inicial e, portanto, transitório, associado ao desconhecimento próprio do senso comum, que será aos poucos alterado (superado) com a substituição das antigas concepções de deficiência (não técnicas, não científicas) pela adoção dos novos pressupostos de inclusão (científicos),

levando as instituições e os seus integrantes a progressivamente mudarem a natureza do seu atendimento (VEIGA-NETO, 2005).

Assim, em que pesem as mudanças realizadas pela escola, subsidiadas pela produção abundante de pesquisas, publicações e propostas em defesa da inclusão educacional, contendo modelos e orientações para a comunidade escolar e a sociedade como um todo, estas não foram capazes de alterar os impasses presentes na educação brasileira, expressos na dificuldade das políticas públicas colocarem em prática os ideais inclusivos e na falta de condições de acesso e permanência na escola dessas populações, que traduzem a manutenção de práticas escolares seletivas e excludentes. Na verdade, a defesa e instalação do projeto inclusivo não foram acompanhadas pela diminuição de atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte das pessoas envolvidas na prática educacional. Pelo contrário, em muitos casos, verificamos o acirramento de posições contrárias a presença de alunos com deficiência na sala de aula regular (SILVA, 2006; PEDROSSIAN, CROCHÍK et al., 2008; CROCHÍK, 2011; CROCHÍK, 2012). Os resultados da pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicada em junho de 2009, sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar em todo o país, são preocupantes, pois nos dão dados estatísticos dessa situação. A pesquisa, bastante ampla e abrangente revelou que 99,3% dos entrevistados têm preconceito, sendo que destes, 96,5% têm preconceito com relação às pessoas com deficiência, população que tradicionalmente fez parte de uma educação segregada e que com a proposta inclusiva, vem sendo inserida nas escolas regulares. O estudo conclui que a informação sobre a questão da deficiência é necessária, mas não suficiente, e que o foco da mudança deve ser as atitudes e os valores, que só podem ser modificados a longo prazo[8], fato que vem sendo confirmado pelo aumento significativo de pesquisas e publicações sobre a presença e manutenção do preconceito na sala de aula, especificamente numa perspectiva da educação inclusiva (AMARAL, 1992, 1998; CROCHÍK, 2005, 2006, 2011, 2012;

[8] Foram entrevistadas 18.599 pessoas em 500 escolas de todo o país, entre estudantes, professores, diretores e outros profissionais de educação, pais e responsáveis membros do Conselho Escolar ou Associação de Pais e Mestres. Nessa pesquisa, identificou-se que as pessoas com deficiência intelectual são os que sofrem maior preconceito com 98,9% das pessoas com algum nível de distância social, seguido pelas pessoas com deficiência física (96,2%). Para outros dados da pesquisa, ver*: portal.mec.gov.br/dmdocuments/ diversidade apres ent a c ao.pdf. Acesso em 09/08/2009.*

LIBÓRIO e CASTRO, 2005; SILVA, 2006; PEDROSSIAN, CROCHÍK et al, 2008, dentre outros) e que expressam a ambiguidade do projeto de inclusão educacional (VEIGA-NETO, 2005; BUENO, 2008).

Em pesquisa realizada no mestrado com professores e coordenadores de escolas regulares, na cidade de Valença, que recebiam alunos com deficiência (MATTOS, 2002), identificamos, na base das concepções de deficiência que orientavam as práticas desenvolvidas pelos professores, a presença do medo de pessoas com deficiência ou algum transtorno, que emergiu como a emoção mais significativa nas lembranças associadas a experiências pessoais, embora não fossem associadas ao preconceito. Quando este se fazia presente, era identificado não como uma reação própria e sim como uma reação do outro, fosse ele o aluno, o professor, os pais, a sociedade. O desejo de mudança, existente, acabava por se transformar numa queixa, reforçando essa dificuldade, evidenciando o quanto é artificial essa mudança. Concluímos que essa dissociação interferia diretamente no enfrentamento do preconceito, pois, por este não ser percebido como parte da experiência do professor, dificultaria sua implicação no processo de inclusão educacional. Verificamos também que tal fato era reforçado pelo modo como as políticas públicas se reportavam ao tema, o que se mantém até hoje, como tem sido constatado em inúmeras pesquisas (VEIGA-NETO, 2005; BUENO, 2008; PATTO, 2008; BARROS, 2010).

Essa situação indicou que há impasses mais amplos a serem resolvidos e que dizem respeito à problematização do modelo de inclusão educacional defendido, já que ainda é a partir dessa compreensão que boa parte dos documentos e textos sobre a inclusão educacional é produzida. Nestes, a diferença e a diversidade são tomadas como características naturais, e a luta contra o preconceito é vista como uma questão de mudança de atitude orientada pela racionalidade. Assim, embora produzam discursos de defesa da inclusão numa perspectiva da aceitação da diversidade, acabam por manter a relação de estranhamento e de exclusão do diferente.

Amaral (1992), na sua pesquisa sobre a presença do corpo desviante na literatura infanto-juvenil, afirma que, em quase tudo que se refere à diferença, há a supremacia do lado emocional sobre o racional. As emoções, para a autora, são onipresentes nas situações de interação entre a pessoa com deficiência e a pessoa não-deficiente. Contudo, as emoções, no geral, e o medo, em particular, têm sido

muito pouco estudados na educação, como objeto de investigação. Poucos são os estudos que vão na contramão dessa posição e buscam compreender como o preconceito se constitui e orienta as práticas sociais. Quanto à presença do medo no cotidiano escolar, enquanto objeto de pesquisa, os estudos voltados ao seu entendimento são quase inexistentes. Diante desse quadro, como realmente construir propostas que ultrapassem as barreiras atitudinais do preconceito e favoreçam efetivamente uma política educacional que atenda a todos?

Pensamos que a proposta de inclusão educacional, embora carregue grandes contradições e impasses, deve ser tomada como uma possibilidade de problematizar o modelo de educação ainda vigente. Se pretendemos avançar na efetivação de uma educação para todos, não podemos prescindir de um estudo mais aprofundado sobre a relação entre o medo e o preconceito, pois, como afirma Crochik (2005, p. 30), "o preconceito é uma resposta ao medo, ao fracasso da auto-conservação, só uma sociedade que não permitisse uma sobrevivência, e mais que isso, uma vida digna a todos, poderia deixa de fomentá-lo".

Os resultados obtidos no mestrado nos provocou a necessidade de aprofundar a pesquisa no sentido de investigar as relações existentes entre o medo e o preconceito no contexto do projeto inclusivo, uma vez que acreditamos que essas relações são responsáveis por desencadear a manutenção do preconceito em relação aos indivíduos que se beneficiam dessas propostas, e uma reação de resistência a novas propostas educacionais, que se manifestam de acordo com os diversos sentidos que podem assumir na relação dos professores com os seus alunos. Entendemos que uma maneira de examinar essas relações é investiga-las desde o ponto de vista dos professores, transformando-o em objeto de estudo.

Assim, o presente trabalho de pesquisa teve como objetivo maior identificar como as relações entre o medo e o preconceito são expressas no cotidiano escolar a partir da percepção das professoras que atuam em escolas regulares com alunos em situação de inclusão, na cidade de Valença – BA e de que maneira essas relações interferem na sua ação profissional. Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos:

- Identificar como as relações entre o medo e o preconceito vêm se articulando na prática educacional a partir da visão das próprias professoras;

- Identificar de que forma o medo e o preconceito se expressam nas relações entre os professores e o seu aluno em situação de inclusão;

- Identificar quais fatores possibilitam / impedem a sua apropriação por parte dos professores, no sentido poder utilizá-los (os fatores) para o enfrentamento das atitudes preconceituosas.

Como sujeitos, elegemos sete professores de quatro escolas regulares da cidade de Valença – BA, que contam com alunos com deficiência[9], tendo em vista a sua importância na efetivação do projeto de inclusão, bem como no acolhimento do aluno com deficiência na escola.

A pesquisa tem como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade, particularmente os escritos de Horkheimer, Adorno e Benjamim e Crochik para aprofundarmos os estudos sobre o medo e o preconceito. Ainda sobre o medo, buscamos suporte na Psicanálise, especificamente nos escritos de Freud. Para os estudos sobre diferença e deficiência, buscamos subsídios na produção de Amaral, Bueno e Silva. Os estudos sobre inclusão educacional tiveram como referência os trabalhos de Crochik, Bueno, Garcia, e de outros autores que nos permitissem estabelecer um diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade.

O texto se encontra dividido em cinco capítulos. No Capítulo I, abordamos o medo, enquanto emoção chave para a constituição do indivíduo, bem como para organização da sociedade atual, percorrendo os caminhos trilhados pela filosofia, posteriormente pelos estudos psicanalíticos de Freud, e os desdobramentos decorrentes, nos estudos de Horkheimer, Adorno e Crochík.

No Capítulo II, discorremos sobre a relação entre o preconceito e a sociedade burguesa, tendo como referência os estudos de Horkheimer e Adorno sobre o preconceito, os estudos de Adorno sobre a personalidade autoritária, os estudos de Benjamim sobre a perda da experiência na contemporaneidade e em seguida buscamos estabelecer uma relação entre a Teoria Crítica e o projeto de inclusão educacional a partir dos estudos de Crochik, fazendo uma articulação entre a perda da experiência, o preconceito e a inclusão.

No Capítulo III, discorremos sobre as contradições do projeto inclusivo a partir de quatro recortes: as consequências do projeto da racionalidade instrumental sobre a formação do indivíduo, a partir dos posicionamentos teóricos de Adorno; as

[9] Em princípio pretendíamos realizar a pesquisa com alunos com deficiência, professores, alunos colegas sem deficiência, coordenadores, pais de pessoas com deficiência e pais de pessoas sem deficiência. Diante da ponderação realizada pela banca de qualificação do projeto sobre a amplitude de categorias dos sujeitos, reavaliamos nossa pretensão e acatamos a sugestão de elegermos como sujeitos os professores.

aproximações e especificidades entre a inclusão educacional e a educação especial, com base principalmente nos estudos de Bueno, Garcia, Martins; as políticas brasileiras de formação docente e o seu impacto na construção da identidade docente, tendo como referência os estudos de Adorno e de autores tais como Bueno e Garcia e a relação entre diferença e deficiência, a partir dos seguintes autores: Horkheimer, Adorno Crochík e Amaral.

No Capítulo IV apresentamos os passos metodológicos da pesquisa, enfatizando a escolha do método de análise e posterior tratamento dos dados. No Capítulo V, faremos a descrição e análise dos dados referentes à identidade docente, a percepção das professoras sobre o projeto de inclusão educacional e a expressão da relação do medo e do preconceito.

Nas considerações finais, retomamos a trajetória da pesquisa, estabelecendo alguns indicadores que consideramos relevantes a partir das reflexões produzidas na análise dos dados.

CAPÍTULO I: O MEDO ENQUANTO A EMOÇÃO QUE NOS MOVE

Não livra ninguém
Todo mundo tem remela
Quando acorda às seis da matina
Teve escarlatina
Ou tem febre amarela
Só a bailarina que não tem
Medo de subir, gente
Medo de cair, gente
Medo de vertigem
Quem não tem
(...)
Procurando bem
Todo mundo tem...
Chico Buarque de Hollanda

Ao estudar a expressão do medo durante o período moderno, o historiador Jean Delumeau (1993, p. 13), na sua obra 'A história do medo no ocidente: uma cidade sitiada' faz a seguinte pergunta: "Por que esse silêncio prolongado sobre o papel do medo na história?" Tentando responder à pergunta formulada, Delumeau identifica, a partir da ascensão da burguesia e da condição de sujeito na sociedade ocidental, a construção de uma relação entre o medo, a covardia e o temor, em contrapartida à coragem e ao heroísmo, moldando os valores instituídos pela nova classe que precisa se impor enquanto modelo de conduta e referência social. E conclui que essa relação está impregnada de vergonha diante da persistência de emoções tão devastadoras. Sobre isso afirma o autor:

> Por uma verdadeira hipocrisia, por vezes, o discurso escrito e a língua falada, se influenciam mutuamente, foram, durante o decorrer do tempo, tendendo a camuflar as relações naturais do medo, última das atitudes ruidosamente mascaradas de heroicas. A palavra 'o medo' é carregada de tanta vergonha, escreve um psiquiatra, que nos escondemos. 'Escondemos no fundo de nós mesmos o medo que nos segura pelas tripas'. (DELUMEAU, 2006, p. 06)

É preciso pensar, contudo, que a necessidade de forjar uma vida destinada a atos de coragem e heroísmo indica que tais condutas não eram muito frequentes, por isso a exortação ao destemor tentava encobrir o fato de que, no final das contas, o medo era (e ainda é) uma emoção recorrente. Na impossibilidade de rechaçar definitivamente as emoções, a razão deveria, pelo menos, ser encarada como a

legítima referência do humano no indivíduo, aquilo que nos diferencia dos animais. O advento de uma nova racionalidade, baseada no cogito e ancorada na ciência moderna, tomará para si esse papel: irá defender a razão como a única referência de humanidade. Entenda-se aí, defender a humanidade do medo.

Mas o que é o medo? Talvez a mais antiga e visceral emoção (do latim *emovere:* movimentar, deslocar), o medo é considerado, no sentido estrito do termo, uma emoção básica, primária, uma reação manifesta frente a condições afetivas, que mobilizam algum tipo de ação[10] e são desencadeadoras das paixões humanas. Presente nos animais e no homem, é um reflexo que possibilita ao organismo escapar, mesmo que provisoriamente, do perigo que ameaça a preservação da espécie. Tem uma relação direta com a necessidade de conservação, pois, em última análise, todo perigo remete à possibilidade de aniquilamento, colocando em alerta os sentidos de sobrevivência da espécie (MATTOS, 2002).

Se nas espécies animais, o medo da morte é imutável, associado ao medo de o organismo ser devorado, no homem, a capacidade de compreensão de si e do mundo gera a consciência da morte como destino inexorável, tornando o medo eternamente cambiante. O animal não antecipa a morte. No homem, essa noção de finitude orienta toda a sua experiência, bem como os esforços empreendidos para

[10] No que diz respeito à terminologia utilizada para designar sensações subjetivas, existe uma tendência de se utilizar os termos emoção, afeto e sentimento de forma indiscriminada. Na verdade, são termos que designam uma definição precisa, em respeito às reações fisiológicas e subjetivas que produzem (MATTOS, 2002). Numa perspectiva sócio histórica, as emoções constituem-se na primeira manifestação do psiquismo e "consistem, essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança" (WALLON, 1968, p. 149). Para Wallon, as emoções são antagônicas às atividades reflexivas: "a razão nasce da emoção e sobrevive à sua morte" (DANTAS, 1990, p.16), e referem-se às primeiras manifestações afetivas de estados subjetivos, de caráter instintivo, agregados a componentes orgânicos (alteração fisiológicas: respiração, batimentos cardíacos, tensão/distensão muscular etc.) pelo meio das quais o indivíduo exterioriza seus desejos. Relacionam-se diretamente com as necessidades básicas e encontram-se desde o início do desenvolvimento humano, atravessadas pelo entorno social do qual é mediadora: "o surgimento das emoções – entendidas como um estado individual em movimento – estaria determinado em maior escala pelas variações situacionais do meio e, em menor escala, por necessidades internas" (LEITE, 1999, p. 75). Os sentimentos aos afetos refletidos pela razão, valorados pela consciência humana, a partir da internalização das exigências sociais e manifestados nas ações e na conduta humana. "O vinculo entre as emoções e os sentimentos ocorre quando a humanização das emoções se manifesta no conteúdo qualitativo dos sentimentos que experimentam" (LEITE, 1999, p. 98). Os afetos englobam as emoções e os sentimentos, dizem respeito "(...) tem uma relação particular com a consciência, porque dela são processos relativamente independentes" (LEITE, 1999, p. 104). Para efeito deste trabalho, não aprofundaremos essa distinção.

superá-la, pois explicita o paradoxo humano: de um lado, a possibilidade de o indivíduo pensar sua condição enquanto sujeito, permite operar sobre si e sobre seu entorno, construir uma história, modificar a si mesmo e a natureza; de outro, essa mesma possibilidade o lança no mais terrível dos destinos, o de saber que pode perecer a qualquer momento, e mais do que isso, o de saber que é mortal. Antecipar a morte é construir uma história marcada pela fragilidade. Nesse sentido, Delumeau (2006, p. 19) afirma: "a necessidade de segurança é, portanto fundamental; está na base da afetividade e da moral humanas. A insegurança é símbolo da morte e a segurança símbolo da vida". Saber de sua condição vai orientar o homem na forma de sentir e lidar com suas emoções, com sua compreensão de mundo, com sua existência.

Para além dos estudos históricos de Delumeau (1993, 2006), podemos dizer que ainda é relativamente escasso o que se tem escrito e investigado sobre o papel das emoções e, particularmente, sobre o papel do medo nas práticas humanas, nas suas diversas áreas, senão enquanto uma resposta fisiológica, e, portanto, pertencente ao campo da fisiologia e, atualmente, das neurociências[11]. Na área da educação, por exemplo, só muito recentemente as emoções e sentimentos começaram a ser tomadas como elemento de análise nas pesquisas que investigam as práticas educacionais. Poderíamos aqui fazer a mesma indagação: - por que esse silêncio prolongado nos estudos e pesquisas realizados até então sobre o lugar do medo nas práticas educacionais?

Considerando que a educação escolar atual é herdeira do modelo de racionalidade moderno e que, talvez, a sua maior finalidade tenha sido a formação do sujeito enquanto cidadão, apto para integrar a sociedade burguesa e atender às

[11] A constatação de uma publicação acanhada não significa que ela seja inexistente. Hoje, a temática medo e insegurança é recorrente nos meios de comunicação, proliferam livros do tipo autoajuda ou "faça você mesmo" com receitas de como vencer o medo, indicando que a presença do medo nas relações humanas tem sido reconhecida e debatida. Na sociologia, encontramos estudos expressivos sobre os novos sentidos adquiridos pelo medo na sociedade contemporânea. Zygmunt Bauman tem se debruçado sobre este tema; no seu livro Medo Líquido (2008) realiza um mapeamento do medo na contemporaneidade, descrevendo sua origem e formas de expressão. A área da sociologia das emoções confere a estas o status de categoria social de análise, reconhecendo sua influência e determinação nas estruturas sociais das relações (KOURY, 2004). No Brasil, estudos sociológicos significativos sobre o medo decorrente da violência e da falta de segurança dos centros urbanos têm sido produzidos. Mesmo na educação, a temática medo e insegurança na escola está presente na literatura atual. Porém, o que se quer destacar é que, diante dessas questões da atualidade, ainda faltam estudos teóricos sobre as origens e o papel que assume o medo nas suas diferentes formas de manifestação nas práticas humanas, e que compreendam a relação entre indivíduo e sociedade.

demandas exigidas, faz sentido essa ausência de reconhecimento. Durante o processo de instalação da pedagogia moderna, tendo em vista a adequação ao projeto de racionalidade instrumental e às novas exigências de trabalho capitalista, buscou-se criar mecanismos de controle explícito e direto das emoções, definidos pelos métodos rigorosos de ensino e exercidos pelos professores sobre seus alunos, fazendo com que estes desenvolvessem e internalizassem um constante autocontrole. Com isso esperava-se que, através da educação escolar, o indivíduo pudesse adquirir o controle de suas emoções consideradas inferiores e associadas a sua dimensão animal, em prol da razão, orientando suas ações pela lógica e pela reflexão, pela ponderação e pelo bom senso. As emoções expunham a fraqueza humana, a natureza da qual se buscou incessantemente se libertar, devendo ser subjugada a qualquer custo. Nesse sentido, a construção do sujeito da racionalidade se deu a custa da efetiva repressão das emoções, destinadas então ao domínio da irracionalidade: “A vida do espírito, a imagem que sustenta o idealismo, surge no momento em que a natureza se transforma no “não-eu’” (BRITO, 2012, p. 663). Por isso, a expressão e exacerbação das emoções nos espaços sociais e, particularmente, nos espaços escolares, foram gradativamente enquadradas a partir do novo modelo médico-científico característico da sociedade burguesa como desvios no processo de hominização, como indicação de distúrbios e desorganização mental, como uma doença. Com isso, acreditava-se que o indivíduo seria formado. Porém, a história da educação moderna revela que, se as emoções durante muito tempo não foram reconhecidas como integrantes do ato educativo, nem por isso elas deixaram de estar presente nas práticas escolares, interferindo e muitas vezes, determinando o tipo de relação estabelecida no ato educativo. O aumento dos estudos sobre a afetividade e subjetividade na educação, o aumento significativo de pesquisas sobre a presença do preconceito[12] na educação e mais precisamente, na educação inclusiva[13] neste princípio de século é um indicador preciso acerca da emergência das emoções na sala de aula ou em qualquer espaço onde a educação acontece; e, o que é mais importante, de como essas emoções têm sido tratadas pela ciência moderna não garantiu o seu controle nem sua justa utilização.

[12] Sobre preconceito, ver os estudos de Crochík (1996, 2006, 2008).

[13] Sobre o preconceito e inclusão escolar, ver os estudos de Gomes e Barbosa (2006); Silva (2008); Crochik (2005, 2009, 2011); Ohl et al. (2009); Crochík et al. (2009a e 2009b); Capellini e Rodrigues (2009), dentre outros.

Para Amaral (1992b, p. 2), a educação de pessoas com deficiência sempre esteve marcada pela irrupção de emoções relacionadas com a explicitação da diferença, muitas vezes conflitantes e em desacordo com os princípios educativos:

> Na condição de pessoas, nenhum de nós está “imune” às emoções, sejam elas quais forem, sejam elas desencadeadas por este ou aquele fenômeno, esta ou aquela contingência; na mesma condição de pessoa, nenhum de nós está “imune” à expectativa de perfeição, à necessidade de harmonia, à desorganização provocada pelo estranhamento... à ameaça (em maior ou menor escala) representada pela condição de diferença.

Um olhar mais atento para as propostas e políticas de inclusão educacional oferece algumas pistas sobre qual tem sido o caminho de enfrentamento escolhido. Mesmo assumindo que o preconceito existe nas práticas educacionais e que a emoção é constitutiva da ação educativa, esses dois aspectos são encarados como desafios a serem vencidos pela educação através da informação e da formação dos indivíduos envolvidos, no caso, os professores e gestores que atuam em escolas que recebem alunos com deficiência. Ocorre que, desde os estudos de Freud ainda no final do século XIX, sabe-se que o adestramento do medo e do preconceito não é suficiente para controlá-los. São fenômenos associados a desejos e conflitos inconscientes, que não se submetem à lógica da racionalidade técnica característica da educação. A compreensão das emoções, como o medo, talvez seja um dos caminhos possíveis para reconhecer a diferença como indicador de alteridade inerente da condição humana; e, nesse sentido, a proposta de inclusão educacional, ao defender o convívio entre todos, com deficiência ou não, deve incluir essa discussão no seu bojo.

Neste capítulo, aprofundaremos a compreensão sobre o medo, destacando inicialmente como a filosofia, ao longo da história do pensamento ocidental, buscou explicar as emoções humanas através do estudo das paixões, estabelecendo padrões de pensamento que orientaram e ainda orientam as concepções e conceitos construídos pela ciência e pelo senso comum sobre o indivíduo e sua humanidade. Prosseguindo, abordaremos os estudos da psicanálise sobre as emoções e mais especificamente, sobre o medo e sua importância na formação da personalidade do indivíduo e nas relações humanas, marcadas pelo desamparo e pelo mal estar diante das exigências sociais contemporâneas. Buscaremos compreender o impacto da presença do medo na constituição do indivíduo

contemporâneo e sua consequente ligação com o preconceito a partir do referencial teórico da teoria crítica, mais notadamente dos estudos de Adorno e Horkheimer.

1. 1 O REINO DAS PAIXÕES

"São demais os perigos desta vida
Pra quem tem paixão..."
Vinícius de Moraes

Na história da Filosofia, os homens sempre buscaram explicar como se desenvolve sua capacidade de compreensão de si e do mundo. A identificação de suas características, enquanto ser humano, constituiu-se numa enorme preocupação, talvez a mais importante. O processo de desenvolvimento da noção da consciência, marcado pela eterna pergunta: "- quem sou?" implicou na busca contínua pela compreensão da condição humana; através das tentativas de respostas construídas, - seja através da magia, dos mitos, da religião, da filosofia ou da ciência, o indivíduo foi dando sentido a si e a sua relação com o mundo e com os outros homens.

Do grego *pathos* e do latim *passio,* paixão refere-se a acontecimentos, experiência, sofrimento, emoção, atributo, algo que acontece. Pode ter o sentido de excesso, catástrofe, passagem, assujeitamento. É sinônimo de tendência e está associada à ideia de passividade (*pascheen*), como uma reação (padecimento), uma resposta (percepção) a agentes externos, que se encontra presente em palavras como passional e patológico. Até o século XVIII, o termo paixão foi empregado como sinônimo de emoção (afeição). A partir desse período, passou a corresponder a "ação de controle e direção por parte de determinada emoção sobre toda a personalidade de um indivíduo humano" (ABBAGNANO, 2007, p. 739). Ou seja, a paixão passou a se referir ao movimento de o indivíduo ser tomado, ser assaltado por uma emoção.

Amor, ódio, medo, esperança, ciúme, amizade, ira, inveja, liberdade. As paixões humanas sempre suscitaram grandes e intensas reações, seja dos estudiosos, seja do homem comum. A intensidade das paixões sempre foi considerada, na maioria das vezes, como prejudicial e seu irrompimento, uma ameaça ao comportamento racional e reflexivo. O caráter dominador da paixão era

visto com certa desconfiança pelos pensadores ocidentais, que atribuíram à racionalidade o status de determinante naquilo que caracteriza o humano: a capacidade de pensar o mundo e a si mesmo. Neste caso, estava implícito a associação estreita entre as paixões e as manifestações instintivas do ser humano, consideradas primitivas e irracionais, que deveriam ser enfrentadas e dominadas, sob pena de impedir a destruição da civilização e o retorno à natureza. Lebrun (1987), definindo o conceito de paixão, indica que, ao longo da história, a palavra paixão esteve sempre associada à noção de excesso e de necessidade de contenção, como uma consequência direta da representação do *logos* enquanto uma lei geral, imposta para todos, reduzida a uma *ratio* homogeneizadora (norma válida para cada um dos indivíduos em qualquer circunstância), da qual só se pode esperar a repressão: no fundo, é essa interpretação legislativa do *logos* que nos força a pensar toda a paixão como fator de desvario e deslize e a considerá-la, de roldão, como suspeita e perigosa.

Assim é que, na antiguidade grega, encontramos algumas concepções de paixão. Para Platão, o *pathos* é entendido como função da materialidade e aparece como parte moral e corpórea da alma. Há uma oposição entre o mundo sensível, associado às paixões e o mundo inteligível, associado ao *logos,* à razão, resultando, como afirma Bento (2008, p. 133) em

> (...) uma concepção de paixão como submissão à impressão (ação) do mundo exterior sobre o corpo, o que cegaria o homem, impedindo-o, assim, de aceder à realidade, ao saber, à verdade. O homem ordinário, sensível, apaixonado, é, em Platão, como um prisioneiro encerrado numa caverna de ilusões.

O filósofo defende a existência de uma cisão entre a razão e a paixão, e alerta sobre a necessidade desta ser dominada pela razão, para que possa ascender à verdade, à essência das coisas, sem ser prejudicada pela cegueira e pelo aprisionamento da paixão. Platão identifica cinco paixões principais: prazer, tristeza, ousadia, medo e esperança (ABBAGNANO, 2007).

É Aristóteles, principalmente na sua obra Retórica (360-355 A.C/2005), que irá realizar um minucioso estudo sobre as paixões. Aristóteles considera que as paixões são inerentes ao ser humano, e por isso deve-se buscar a justa medida (temperança) entre razão e paixão para alcançar uma vida virtuosa e por consequência, a felicidade, considerada o objetivo último de toda a ação humana e diretamente associada à ética de vida. Ao estabelecer os critérios da prosa retórica e

do convencimento racional, o filósofo identifica nas paixões elementos importantes de persuasão que precisam ser estimulados em favor da virtude. Ação e paixão são consideradas como potências, hierarquizadas, pois padecer – sofrer a ação – (paixão associada às emoções), é inferior ao agir – sobre o objeto – (associada ao logos) e guardam uma relação de oposição. Sendo a Ética a reguladora das paixões, é preciso que o indivíduo aprenda a controlar as paixões para que possa desenvolver sua capacidade de argumentação, sem negá-las, mas estimulá-las ao ponto de serem benéficas ao raciocínio. No livro II da Retórica, Aristóteles (360-355 A.C/2005) identifica as principais paixões (cólera, brandura, amor e ódio, medo, vergonha, beneficência, piedade, indignação, inveja, emulação) definindo cada uma ao tempo em que estabelece seus contrários. No caso do medo, ele é apresentado juntamente com a confiança, seu contrário, considerada como uma virtude que deve ser estimulada para combater o temor e manter a esperança. Sobre o medo, assim o define: "o medo é uma situação aflitiva ou uma perturbação causada pela representação de um mal iminente, ruidoso ou penoso. Nem tudo o que é mal se receia (...), mas só os males que podem causar mágoas profundas ou destruições" (ARISTÓTELES, 360-355 A.C/2005, p. 174). E mais adiante, acrescenta:

> Se o temor é isso, forçoso é admitir que as coisas temíveis são as que parecem ter um enorme poder de destruir ou de provocar danos que levem a grandes tristezas. É por isso que os sinais dessas eventualidades inspiram medo, pois mostram que o que tememos está próximo. O perigo consiste nisso mesmo: na proximidade do que é temível.

Dois aspectos da compreensão aristotélica sobre o medo irão persistir até a atualidade. O primeiro diz respeito ao fato de que nem todo mal causa medo, senão aqueles que se apresentam para o indivíduo como portador de um enorme poder de destruição. O segundo aspecto relaciona-se com a proximidade da situação temível. O medo, nesse sentido, é sentido diante daquilo que se apresenta diante dos olhos (ou do coração, pois se o medo é causado por uma representação, esta pode, a depender do estado de espírito do indivíduo, ter um valor de verdade muito maior do que o fato em si) [14].

Ainda na Grécia antiga, os estoicos discorreram sobre as paixões e estabeleceram quatro paixões básicas: tristeza, medo, prazer e desejo. Para eles, as

[14] Essa relação entre a representação do fato e o desencadeamento do medo vai aparecer mais tarde na teoria psicanalítica. A angústia neurótica, para Freud, diz muito mais da iminência da situação temível do que da sua existência de fato. Sobre a posição da psicanálise sobre a relação entre medo e angústia, ver subitem 1.2 deste capítulo.

paixões serão sempre irracionais, e se encontram em oposição à razão. Sendo o homem um ser definido pela razão, as paixões devem ser entendidas como contranaturais e imorais, pois na sua origem, são externas ao homem, pertencentes ao mundo sensível. Por isso, a necessidade de se ter uma vida comedida, buscando sempre a retidão a partir do exercício constante da razão (LEBRUN, 1987; CHAUÍ, 1987).

No período medieval, a doutrina cristã vê o homem como um fraco, marcado pelo pecado original, e um joguete das paixões, boa parte delas associadas ao pecado, devendo, portanto, estar em alerta para empreender uma permanente batalha contra as tentações. A compreensão aristotélica das paixões orienta a mentalidade medieval, que mantém a contraposição entre o medo e a confiança, associada à contraposição entre servos e senhores, naturalizada na iconografia e narrativas da época, faladas e escritas:

> Esse arquétipo do cavaleiro sem medo, perfeito, é constantemente realçado pelo contraste com uma massa considerada sem coragem. Virgílio já escrevera: “o medo é a prova de um nascimento baixo” (Eneida, IV, 13). Essa afirmação foi tida como evidente por muito tempo (DELUMEAU, 1993, p. 14).

Assim, o grau de fraqueza parece variar com a posição social do indivíduo. Ao lado de uma nobreza heroica, sem medo e com sentimentos exacerbados de justiça, valentia, honra e glória, encontra-se uma enorme massa de plebeus covardes e amedrontados. Segundo Delumeau (1993), é na transição entre a baixa idade média e o período moderno (séculos XIV – XVI), com o avanço dos princípios burgueses, que estes valores se acirraram, tornando-se uma marca da literatura épica e influenciando profundamente a nova classe social no seu processo de diferenciação da plebe:

> Da Antiguidade até uma data recente, mas com ênfase no tempo da Renascença, o discurso literário apoiado pela iconografia (retratos em pé, estátuas equestres, gestos e drapeados gloriosos) exaltou a valentia – individual – dos heróis que dirigiam a sociedade, a fim de justificar aos seus próprios olhos a aos do povo o poder de que estavam revestidos. Inversamente, o medo era o quinhão vergonhoso – e comum – e a razão da sujeição dos vilões (DELUMEAU, 1993, p. 15)

O acirramento da dicotomia plebe/medo e nobreza/coragem, para o autor, é também consequência da tomada de consciência dos perigos pelos quais o indivíduo esteve exposto neste período de grandes mudanças, fossem elas

externas, relacionadas com as transformações geopolíticas da Europa nesses séculos, fossem elas internas, correspondentes ao processo de subjetivação característico da idade moderna. Com a ascensão do sujeito moderno, no processo de constituição do pensamento, ocorreu um deslocamento na concepção de homem, que deixou de ser identificado como um indivíduo fraco e temente, passando a ser entendido como o sujeito da razão, do *logos*. A moralidade, que estava subordinada a uma teologia cristã, tornou-se objeto da filosofia (e posteriormente da ciência), voltada incondicionalmente para o logos, como o juízo teórico – pensante que determina a ação e orienta seu objetivo, não sendo necessário contar com a paixão, com seu caráter irracional e desagregador. Porém, a consciência de si e de sua racionalidade tornou esse indivíduo capaz de desvelar suas limitações, revelar seus temores, de seus medos. Daí porque a necessidade constante de vigiá-los e controlá-los.

René Descartes, no século XVI, inaugura a dicotomia moderna entre corpo e mente, emoção e razão. No seu tratado intitulado As paixões da Alma (1649/1979), o filósofo estabelece uma relação causal entre o corpo e alma, que permite situar a relação entre as emoções e o corpo físico destacando a necessidade de subordinação das emoções ao *cogito,* ao pensamento racional, o qual deve ser continuamente preparado para que possa prever e antecipar os acontecimentos que possam desencadear as emoções, tal como o medo. É Descartes que cunha o conceito filosófico de *pathos*, que se refere a tudo que se faz ou acontece de novo, associado a um acontecimento que mobiliza o indivíduo e interfere na sua maneira de pensar, como a irrupção da emoção. Ao discorrer sobre as várias dicotomias presente na filosofia cartesiana, Lecointre (2007) lembra que esta definiu as leis do corpo pelas leis da física, expulsando a alma do campo da ciência para o campo teológico e metafísico, separando o corpo da alma e a filosofia da ciência. Como explicar então a relação estreita entre as paixões e o padecimento do corpo e da mente humana? O mesmo autor atesta que:

> A discussão sobre as paixões da alma parece ter estabelecido a grande desordem no universo matemático-fisico do sistema cartesiano. Na física cartesiana, o corpo era considerado como uma entidade material, submetido unicamente às leis da física e da matemática, enquanto a racionalidade e as paixões (ou emoções) seriam conferidas à alma. Esta distinção ontológica entre alma e corpo proposta por Descartes não permitia explicar a relação entre o corpo (*res extensa*) e a alma (*res cogitans*) a partir das mesmas leis da física cartesiana, já que estas eram aplicadas unicamente à matéria (*res extensa*). A distinção entre corpo e alma pela

> física cartesiana parecia expulsar de vez a alma e suas paixões do campo da ciência; no entanto, as emoções, ou paixões da alma, davam sinais evidentes de suas manifestações no corpo físico. Como explicar, então, esta relação entre corpo e alma, duas substâncias ontologicamente distintas, nas quais não se podia aplicar nenhum princípio de causalidade física?
> Estava montado assim o palco do grande debate entre dualistas, monistas, materialistas e animistas que viria a fomentar todas as demais discussões que daí se desenvolveram sobre o estudo das emoções e das faculdades mentais em geral (LECOINTRE, 2007, p. 338).

Já no século XVIII, Immanuel Kant (1798/2006), ao realizar seus estudos sobre a razão humana, rejeita qualquer manifestação de exaltação ou defesa das paixões, fazendo uma distinção entre emoção e paixão: enquanto as emoções são irrefletidas e precipitadas, como descargas reativas, "como uma enxurrada que rompe o dique", a paixão é lenta e refletida, orientada para seu objetivo de forma inexorável. Embora reconheça o papel da experiência pura atribuída à sensibilidade, e, por conseguinte, às emoções e paixões humanas, para Kant, tanto as emoções quanto as paixões estão diretamente associadas aos sentidos, que são considerados inferiores diante do conhecimento intelectual, faculdade superior de ser humano. As emoções e paixões remetem à passividade inerente ao particular, ao íntimo. O conhecimento intelectual, por sua vez, remete à consciência da ação, pertencente a uma lógica definida e voltada para o universal conceitual. De acordo com o filósofo, uma vez que a passividade impede o desenvolvimento da capacidade de ponderação e de escolha, ela deve ser combatida pelo fortalecimento da razão, o que garante ao indivíduo o controle de todas as suas faculdades, submetendo o seu uso ao livre arbítrio, "mas para isso [submissão ao livre arbítrio] se exige que o entendimento domine, sem, contudo debilitar a sensibilidade (que é em si plebe, porque não pensa), porque sem ela não haveria matéria que pudesse ser elaborada para o uso do entendimento legislador" (KANT, 1798/2006, p. 43). Enquanto as paixões referem-se ao aspecto intuitivo da experiência, o pensar refere-se à consciência da atividade, ou seja, à reflexão. Nesse sentido, o filósofo reafirma a necessidade de o indivíduo submeter suas paixões à vontade racional, sob pena de perder a capacidade de refletir sobre a situação em que se encontra, e, portanto, perder o controle de si mesmo diante da persistência das paixões, que são entendidas como um obstáculo, como uma força a ser vencida, dominada[15]. A razão

[15] Fica evidente aqui o encontro do pensamento moderno com o pensamento cristão medieval. Por caminhos distintos, seja pela fraqueza do pecador diante das tentações (que luta contra forças

– *logos* – ao se deparar com a manifestação das paixões humanas, deve identificá-las como uma clara expressão de uma essência humana que aponta para a irracionalidade congênita, porque fala de uma ancestralidade que remete ao nosso passado animal (CHAUÍ, 1987).

Por outro lado, outros filósofos da modernidade mantinham uma relação mais amistosa com as paixões. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1840/2001) acreditava que as paixões não são impulsos que se manifestam à nossa revelia e nos impelem a uma ação desmedida, chegando a declarar: “nada de grande se faz sem paixão” (p. 68). Ao contrário, as paixões são interesses, que juntamente com a Ideia, constituem-se em elementos, sendo a ideia a urdidura e as paixões humanas a trama “da imensa tapeçaria da história do mundo” (idem, p. 68). A ligação desses dois elementos encontra-se na base da liberdade moral no Estado, que garantem um estilo e compõe a unidade de todas as condutas do indivíduo. Conforme Hegel (1840/2001, p. 68)

> Assim, a paixão é o aspecto subjetivo e formal da energia, da vontade e da atividade, cujo conteúdo e objetivo, a essa altura, ainda não estão determinados. Existe uma relação semelhante entre a convicção, a percepção e a consciência individuais, por um lado, e seu conteúdo, por outro. Se alguém desejar decidir se a minha convicção e a minha paixão são verdadeiras e firmes, deverá levar em consideração o *conteúdo* da minha convicção e o *objetivo* da minha paixão. Ao contrário, sendo verdadeiras e firmes, inevitavelmente terão uma existência.

Friedrich Nietzsche (1887/2009) defendeu a ideia de que paixão e ação devem andar juntas, considerando como sintoma de fraqueza e ausência de saúde humana justamente o temor frente aos sentidos, desejos e paixões, aquilo que impede o indivíduo de experimentar seus sentimentos na sua plenitude. Para o filósofo, a busca de uma ascese física e intelectual e a consequente luta contra os sentidos e impulsos humanos impede na verdade o homem de desenvolver sua faculdade de compreender e dominar os aspectos considerados positivos e negativos do mundo, devendo o indivíduo, portanto, servir-se do intelecto e das paixões úteis para o conhecimento que o constituem e o tornam humano. Pois, nas palavras de Nietzsche (1887/2009, p. 133), ao negar a si mesmo, o indivíduo compromete a razão, na medida em que nenhum conhecimento será completo se não pode contar com as paixões:

---

externas) ou pela fraqueza do pensamento moral do sujeito da razão (que luta contra forças internas), as paixões mantêm seu caráter determinante e irresistível.

> Só há *um* ver em perspectiva, *um* conhecer em perspectiva; *mais* deixamos afetos tomar a palavra a respeito de outra coisa, *mais* sabemos dar-nos olhos, olhos diferentes para essa mesma coisa, e *mais* nosso "conceito" dessa coisa, nossa "objetividade" serão completos. Mas eliminar a vontade em geral, suprimir inteiramente as paixões – supondo que isso fosse possível – como? Isso não significaria castrar o intelecto?... [16]

A racionalidade moderna reagiu às paixões, para Chauí (1987), de três maneiras: de forma repressiva ou calvinista, buscando suprimir tudo que é considerado passional; de forma astuciosa, segundo o qual a razão deve se comportar de forma enganadora, tal como no mito de Ulisses, tendo acesso ao que a paixão pode trazer de prazer para os sentidos e a mente, mas guardando-se para não se perder nos seus arroubos; e, finalmente, de forma a desenvolver o chamado princípio da paixão equivalente contrária. Esse princípio defende que deve se combater as paixões consideradas destrutivas e nefastas para o indivíduo com paixões equivalentes contrárias – úteis – mediadas pelo interesse, (considerado também como paixão) e utilizadas para a autoconservação do indivíduo e segurança política ou manutenção da ordem pública, como afirma a autora:

> Se a paixão é vista como destrutiva é justamente por aparecer como incapaz daquilo que é a marca da racionalidade do interesse, isto é, saber calcular para alcançar a plena satisfação. É na qualidade da razão calculadora que o interesse, ao fim e a cabo, vem justapor-se a paixão (CHAUÍ, 1987, p. 46).

De modo geral, podemos afirmar que a relação do homem com suas paixões sempre foram marcadas por um fascínio temeroso que, na maioria das vezes, recaiu numa tentativa de estranhamento e muitas vezes de negação. No processo de construção da consciência humana, a percepção de que as paixões e emoções tinham fortes laços de pertencimento às leis incontroláveis da natureza, fez com que o homem buscasse através do desenvolvimento da racionalidade e no estabelecimento de leis sociais, o controle de si e da natureza. A compreensão e o estudo sobre as paixões, enquanto tendência dominante (e/ou necessitando ser dominada) da personalidade foram inicialmente objetos da filosofia e, portanto, da ética e da política, progressivamente. Na medida em que o pensamento científico vai tomando força, enquanto modo de explicação hegemônico da realidade objetiva, as emoções tornaram-se objeto da fisiologia, da medicina e, posteriormente, reconhecido como objeto da ciência, o aspecto subjetivo humano as paixões serão

[16] Grifos do autor.

estudadas pelas ciências *psi* – psiquiatria, psicologia e psicanálise, e pela clínica (terapêutica) –, introduzindo aí o sentido de patologia, cujo radical *pathos*, é o mesmo da palavra paixão, doença da alma, que é destacado por Lebrum (1987, p. 27), não sem ironia: “Talvez um dos traços mais característicos do nosso século tenha sido o inocente deslocamento de condutas do território da ética para o da terapêutica”. Freud, no final do século XIX, inicia os estudos psicológicos sobre as paixões humanas e suas vicissitudes. A importância desses estudos vai significar uma virada nos modos de compreensão das paixões e ações humanas, do ponto de vista individual e social. Por isso a necessidade de nos determos com mais cuidado na sua teoria.

1.2 SOBRE O MEDO NA TEORIA PSICANALÍTCA

No processo de construção da teoria psicanalítica, já está indicada a sua preocupação com a manifestação das paixões no indivíduo, e a consequente exigência de que elas sejam estudadas e compreendidas, como afirma Vanier (2006, p. 286):

> O que é a angústia para a psicanálise? Freud foi o primeiro a fazer a angústia entrar para o vocabulário da psicopatologia. Os alienistas do século XIX não desconheciam o medo como signo, mas o incluíam em quadros diversos. Freud deu à angústia um estatuto novo, ao descrever em 1895 a neurose de angústia (FREUD, 1895). Ele desenvolve sucessivamente pelo menos duas teorias da angústia, assim como um recorte desse abundante vocabulário do medo.

O termo neurose de angústia surgiu inicialmente no texto ‘A etiologia das neuroses’, de 1893, quando Freud fez as primeiras tentativas de teorização sobre o fenômeno da angústia. Dois anos depois, em 1895, Freud publicou o texto ‘Sobre os fundamentos para destacar da neurastenia uma síndrome específica determinada neurose de angústia’, no qual estabelece uma diferenciação entre a etiologia da neurastenia e a da neurose de angústia[17].

[17] É importante destacar que o ano de 1895 é a data da publicação dos Estudos sobre a histeria, juntamente com J. Breuer, e que inaugura os estudos psicanalíticos, o que significa que os estudos sobre a angústia acompanham o nascimento da Psicanálise.

A preocupação de Freud em precisar as diversas manifestações da angústia e entender sua constituição relaciona-se diretamente com o caráter polissêmico da palavra *Angst*, que, diante do rigor científico pretendido por Freud, exigirá uma precisão terminológica. No dicionário comentado do alemão de Freud, de Hanns (1996), é possível encontrar os vários sentidos atribuídos ao termo angústia. Etimologicamente, o termo *Angst* em alemão significa "medo", abarcando desde os sentidos de "temor" e "receio" até os sentidos de "pânico" e "pavor", podendo referir-se a objetos específicos ou inespecíficos. É derivado da raiz indo-europeia *angh* e da antiga palavra *angust,* que se refere a "apertar", "pressionar", "amarrar"[18]. Em português, o conceito de medo é semelhante ao conceito de *Angst,* abarcando os mesmos sentidos de temor e receio (associados ao sentido de preocupação ou ansiedade), pânico e pavor. Resta compreender como Freud lidou, na sua teoria, com essa especificidade do termo *angst*. Isso porque, de acordo com Hanns (1996, p. 72-73),

> Freud transita, às vezes num mesmo parágrafo, de um uso coloquial para um uso técnico, bem como frequentemente emprega os termos de maneira que se possa fazer uma dupla leitura (ora como designação nosológica, ora como afeto). Alem disso, Freud transcende o quadro estrito da nosologia psiquiátrica, abarcando psicanaliticamente dimensões ligadas à língua e à cultura. (...) No texto freudiano alemão, os termos "angústia" e "ansiedade" estão pouco presentes. Freud fala em "medos", "medo de espera", "medo prolongado", "medo automático" etc.

Ao longo da construção da teoria psicanalítica, Freud se debruçou por diversas vezes sobre essa questão, tendo formulado duas teorias da *Angst.* Até o período de 1925, o conceito de *Angst* está relacionado com o efeito de um excesso de estímulos represados (reprimidos) que, na busca de serem descarregados (alcançarem a consciência) transformam-se em sintomas de medo, provocando

[18] Segundo HANNS, não há bons equivalentes em alemão para "ansiedade" ou "angústia" e ocasionalmente os três termos ("angústia", "ansiedade" e "medo") podem se corresponder. "Do ponto de vista linguístico, não há motivo para se traduzir *Angst* por 'ansiedade' ou 'angústia', podendo traduzir-se geralmente por 'medo'" (HANNS, 1996, p. 62). Considerando que na língua portuguesa as palavras ansiedade e angústia se referem a fenômenos distintos, na edição das obras de Freud, publicada em 1996, o termo *Angs*t foi assim traduzido para o português: ansiedade, quando se refere à vivência do sofrimento psíquico, ao aspecto mental do fenômeno, determinado pela presença de um conflito interno; já o termo angústia é utilizado para se referir ao aspecto global do fenômeno, envolvendo o componente psíquico ansiedade e as manifestações somáticas decorrentes do estado de tensão e sofrimento interno. Ficam mantidas as expressões "neurose de angústia" e "histeria de angústia" por serem expressões consagradas (nota do tradutor brasileiro presente na Conferência XXV – A ansiedade, 1917/1996). Nesta pesquisa utilizaremos esta diferenciação.

reações físicas de taquicardia, sudorese intensiva, contrações musculares etc. Essa situação, segundo Freud, representaria o fracasso na descarga do excesso de estímulos pela via da satisfação e está associada a circunstâncias externas concretas ou imaturidade afetiva, que é vivida pelo indivíduo como algo avassalador, associado ao estado de desamparo e ao medo. No texto XXV – A ansiedade – integrante das Conferências Introdutórias à Psicanálise, de 1917, o autor faz uma distinção entre ansiedade, medo e pavor, apontando para a ambiguidade e imprecisão da palavra "*Angst*", já indicando a função da ansiedade como estado afetivo:

> Evitarei aprofundar-me na questão de saber se nosso uso idiomático quer significar a mesma coisa, ou algo nitidamente diferente, com a palavra 'Angst [angústia]', 'Furcht [medo]' e 'Schreck [susto]'. Apenas direi que julgo 'Angst' referir-se ao estado e não considera o objeto, ao passo que 'Furcht' chama a atenção precisamente para o objeto. Parece que 'Schreck', por outro lado, tem sentido especial; isto é, põe ênfase no efeito produzido por um perigo com o qual a pessoa se defronta sem qualquer estado de preparação para a angústia. Portanto, poderíamos dizer que uma pessoa se protege do susto por meio da angústia (FREUD, 1917/1996, p.396).

Freud faz também uma distinção entre o que ele denomina de ansiedade realística e a ansiedade neurótica. A ansiedade realística é uma reação à percepção de um perigo externo, concreto, que é esperado e previsto. Esta ansiedade se relaciona ao reflexo de fuga e se constitui numa manifestação da pulsão de autoconservação do eu. No processo de desencadeamento da ansiedade real, Freud diferencia o estado de preparação para a ansiedade, considerado um elemento adequado, e a geração do afeto de ansiedade, considerado o elemento inadequado na medida em que deflagra o sentimento de desprazer, que, se ocorrer de maneira excessiva, torna-se inibidor e mesmo paralisa a ação de enfrentamento do perigo. Assim, pode-se afirmar que a ansiedade realística é o medo, necessário para livrar o indivíduo do perigo.

A geração da ansiedade está diretamente associada a um estado subjetivo – o afeto, relacionado ao desprazer e associado a repetição de uma experiência significativamente determinada, ocorrida num momento inicial da vida do indivíduo que Freud atribui ao ato do nascimento, às intensas descargas e sensações corporais sofridas pelo bebê nesse momento e ao momento de separação da mãe – desamparo inicial (FREUD, 1917/1996). É contra esse desamparo infantil que o indivíduo deverá lutar durante toda sua vida: "é a defesa contra o desamparo infantil

que empresta suas feições características à reação do adulto ao desamparo que ele tem que reconhecer" (FREUD, 1927/1997, p. 39) e para o qual ele retorna toda vez que se vê diante de uma situação desagregadora e que coloca em risco sua integridade.

A ansiedade neurótica se divide em três tipos de manifestações: 1. A neurose de angústia, que Freud (1917/1996, p, p. 399) denomina ansiedade expectante ou expectativa ansiosa, dependente de processos da vida sexual e que se relaciona a uma

> (...) apreensão generalizada, uma espécie de ansiedade livremente flutuante, que está pronta a se ligar a alguma ideia que seja de algum modo apropriada a esse fim, que influencia o julgamento que é de se esperar, e está aguardando qualquer oportunidade que lhe permita justificar-se.

2. A ansiedade fóbica, relacionada a determinados objetos e situações e associada a situações de perigo ancestrais, introjetadas como marcas e transmitidas ao longo do desenvolvimento da espécie e que caracteriza-se por uma intensidade avassaladora, que paralisa o indivíduo. 3. Os chamados "equivalentes da ansiedade", que podem estar presentes em quadros de histeria, ou em alguma manifestação de afeto, e que aparecem na ausência de qualquer indício de perigo, como a exacerbação de um dos sintomas da angústia real. Nesta situação, o indivíduo não sabe do que tem medo. Ao aprofundar suas investigações sobre a angústia neurótica, Freud a relaciona com o estado de apreensão e desapontamento da criança no seu processo inicial de desenvolvimento diante da ausência materna, que se transforma em ansiedade, chegando à conclusão de que a ansiedade infantil tem "escassa relação com a ansiedade realística, mas por outro lado, relaciona-se estreitamente com a ansiedade neurótica dos adultos. Assim como esta, deriva-se da libido não-utilizada e substitui o objeto de amor ausente por um objeto externo, ou por uma situação" (FREUD, 1917/1996, p. 409).

Em 1920, Freud opera uma reformulação da sua teoria da personalidade (2ª tópica)[19] e consequentemente, da teoria da ansiedade. No texto "Além do princípio

[19] Substituição da teoria tópica da personalidade: inconsciente, pré-consciente e consciente pela teoria dinâmica da personalidade, na qual Freud delimita as instâncias psíquicas: Id (Isso): refere-se à instância psíquica sede da pulsão de vida e pulsão de morte regida pelo princípio do prazer. É o "reservatório pulsional desorganizado, assimilado a um verdadeiro caos, sede de 'paixões indomadas' que, sem a intervenção do eu, seria um joguete de suas aspirações pulsionais e caminharia inelutavelmente para sua perdição (ROUDINESCO, 1998, p. 400). Ego (eu): refere-se a uma parte do id que foi modificada pela influência do mundo exterior para dar conta de suas exigências (por isso uma parte do ego permanece inconsciente). É a sede da consciência e da defesa do indivíduo,

do prazer", de 1920, ele mantém a distinção entre medo e ansiedade, destacando o papel protetor da ansiedade contra situações de choque:

> 'Susto', 'medo' e 'ansiedade' são palavras inapropriadamente empregadas como expressões sinônimas: são, de fato, capazes de uma distinção clara em sua relação com o perigo. A 'ansiedade' descreve um estado particular de esperar o perigo ou preparar-se para ele, ainda que possa ser desconhecido. O 'medo' exige um objeto definido de que se tenha temor. 'Susto', contudo, é o nome que damos ao estado em que alguém fica, quando entrou em perigo sem estar preparado para ele, dando-se ênfase ao fator de surpresa. Não acredito que a ansiedade possa produzir neurose traumática; nela existe algo que protege o seu sujeito contra o susto e, assim, contra as neuroses do susto (FREUD, 1920/1976, ps. 23 e 24).

Ao discutir sobre o princípio da realidade[20], o papel do Ego na busca de satisfação dos desejos do Id diante das exigências da realidade externa, a questão da destrutividade e da pulsão de morte, Freud introduz a ideia de uma angústia adaptativa, tendo o Ego como sua sede e regida pelo princípio da realidade, voltado para os instintos de autopreservação. Essa distinção é retomada no texto "Inibições, Sintomas e Ansiedade", de 1926, na qual Freud (1926/1998) confirma a separação entre a ansiedade realística – medo, quando se refere a um objeto encontrado, e a ansiedade neurótica, relacionado à expectativa por algo não específico que tem a qualidade de indefinição e falta de objeto.

---

responsável pela cognição, percepção e ação, devendo atender, dentro do possível, a três senhores, o id, ao superego e ao mundo externo (ROUDINESCO, 1998). De acordo com Freud (1923/1975, p. 37) "o ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o id, que contém as paixões". Superego (supereu): instância que se forma a partir da dissolução do complexo de Édipo (leia-se renúncia das satisfações sexuais edipianas), pela introjeção da autoridade parental por intermédio da identificação. Exerce as funções de juiz e censor em relação ao Ego, é a sede das proibições, da consciência moral e portador do ideal do ego. "O supereu é particularmente importante no exercício das funções educativas. Quanto a esse aspecto, portanto, Freud censurou as 'chamadas concepções materialistas da história' por ignorarem a dimensão do supereu, veículo da cultura em seus diversos aspectos, em prol de uma explicação fundamentada unicamente na determinação econômica" (ROUDINESCO, 1998, P.745).

[20] Um dos dois princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento psíquico, introduzidos em 1911. Surge no processo de diferenciação do ego, para modificar o princípio do prazer, impondo-lhes as restrições necessárias à adaptação à realidade externa. O princípio do prazer tem por objetivo proporcionar prazer e evitar o desprazer, sem entraves nem limites (como o lactente no seio da mãe, por exemplo) (ROUDINESCO, 1998, p. 603). É importante ressaltar que o princípio da realidade não nega a satisfação das necessidades, mas adia esta satisfação para que ela ocorra de acordo com as exigências do mundo externo, e mais adiante, do superego do indivíduo, uma vez que, sob pena de o indivíduo não conseguir inserir-se na cultura, o programa imposto pelo princípio do prazer – ser feliz a qualquer custo – é irrealizável. Nem por isso deixamos de tentar alcançá-lo.

O Ego (EU) torna-se responsável pela mediação entre o inconsciente e as exigências da realidade, sendo também responsável pelo recalque[21] e pela produção do sintoma e dos mecanismos de defesa[22], como medida de prevenção contra a ansiedade decorrente dos conflitos entre o ego e o ID e o ego e a realidade. Há uma estreita relação entre a ansiedade e o temor da castração, associado à manifestação edípica, e que anuncia a ansiedade de morte, a dor da separação, a perda da proteção. Se no primeiro momento da teoria (até a 1ª tópica), Freud defendeu a ideia de que a presença do recalque produziria as várias formas de ansiedade neurótica, a partir de 1925, com a construção dinâmica da personalidade, e a emergência da instância psíquica Ego como sede da capacidade cognitiva e dos mecanismos de defesa, e da introjeção das normas sociais pelo superego, ele inverte a relação entre o recalque e a ansiedade: é a irrupção da ansiedade sentida pelo Eu que levará o indivíduo ao recalque. É o Ego, portanto, o local do medo e da ansiedade e das defesas contra ele. A partir daí, suas pesquisas são orientadas para a compreensão de como essas forças se organizam, e qual o impacto de cada uma delas na constituição do individuo.

---

[21] O termo recalque se refere ao "processo que visa a manter no inconsciente todas as ideias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer. Freud, que modificou diversas vezes sua definição e seu campo de ação, considera que o recalque é constitutivo do núcleo original do inconsciente" (ROUDINESCO, 1998, p. 645). Diferentemente do movimento de repressão – etapa preliminar que consiste em afastar determinada ideia ou representação dolorosa do consciente para o inconsciente –, o recalque se caracteriza pelo movimento de manutenção dessas ideias no inconsciente. Nunca é definitivo, está sempre em tensão (situação precária), pois as ideias e representações reprimidas sempre tentam retornar à consciência. De acordo com Hanns (1996, p. 364), "o recalque é um estado que exige grande empenho de força para se manter, pois a pressão pelo retorno é constante".

[22] O conceito de mecanismo de defesa foi criado por Freud e refere-se inicialmente ao conjunto de processos defensivos característicos das neuroses. Inicialmente, referia-se "a uma oposição entre as excitações externas, às quais se pode fugir ou contra as quais existe um dispositivo mecânico de barragem que permite filtrá-las, e as excitações internas, às quais não se pode fugir. Contra essa agressão de dentro que é a pulsão constituem-se os diferentes procedimentos defensivos" (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001, p. 108). Enquanto mecanismos de autopreservação, os mecanismos de defesa buscam proteger o eu contra "as agressões internas (de origem pulsional) e externas, suscetíveis de construir fontes de excitação e, por conseguinte, de serem fatores de desprazer" (ROUDINESCO, 1998, p. 141). Para Anna Freud, os mecanismos de defesa estão a serviço do Eu e intervêm contra as agressões pulsionais e também contra todas as fontes externas de angústia (Idem, p. 142) São mecanismos de defesa: negação, racionalização, formação reativa, isolamento, introjeção (incorporação), projeção, regressão e sublimação.

Refletindo sobre a busca da felicidade e o mal-estar na contemporaneidade no texto de 1930, Freud (1930/2011) indica o quanto essa busca é dificultada em função das exigências da civilização, que causam desconforto, ansiedade, angústia e medo. A felicidade, para ele, está diretamente associada ao princípio do prazer, e refere-se à satisfação repentina de necessidades muito represadas e, portanto, ela é apenas possível como um fenômeno episódico, já que a busca intermitente do prazer pelo indivíduo encontra-se em desacordo com as possibilidades de satisfação no mundo civilizado, que só pode ser construído com a repressão dos desejos humanos e o desenvolvimento do princípio de realidade. Ainda de acordo com o autor, são três as formas de sofrimento que levam o indivíduo a experimentar a infelicidade e a ansiedade, relacionadas à: 1. Precariedade do nosso corpo; 2. As forças da natureza; e 3. Insuficiência das instituições sociais e que de alguma forma reeditam o sentimento de desamparo infantil:

> O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras, e por fim, das relações com outros seres humano (FREUD, 1930/2011, p. 20).

O autor ainda esclarece que, no caso das relações com outros seres humanos, se está diante da própria constituição psíquica, que diz respeito à constituição da personalidade, de experimentação e posterior renúncia da criança de seus impulsos sexuais para que possa ser aceita – amada – por seus pais, e forma mais ampla, pela comunidade mais ampla a qual pertence o indivíduo. Inicialmente, a renúncia relaciona-se com o medo da perda do amor dos pais, do qual ela é dependente (desemparo), pois a protege contra perigos diversos, ao tempo em que sua a perda é sentida como uma punição, a qual ela deverá evitar para que não se sinta culpada, o que provoca angústia e medo. O movimento de evitar a punição relaciona-se diretamente com a possibilidade de ser descoberto pela autoridade, ao que Freud (1930/2012, p. 71) denomina de “medo social”, e que nós podemos chamar de heteronomia[23]. A passagem pelo Édipo irá reeditar as mesmas sensações de ansiedade e de culpa, estando associada à sentimentos ambivalentes

[23] “Na criança pequena não pode ser outra coisa, mas em muitos adultos também não há diferença, exceto que o lugar do pai, ou de ambos os pais, é tomado pela grande sociedade humana. Daí eles habitualmente se permitirem realizar o mal que lhes for agradável, se tiverem certeza de que a autoridade não saberá ou nada poderá fazer contra eles; seu medo é apenas o de serem descobertos” (Idem, p. 74).

de amor e ódio, frutos da escolha objetal por um genitor e pela agressividade decorrente da rivalidade com o genitor do sexo oposto com o qual a criança se encontra numa relação de autoridade, respectivamente, e que ela deve abrir mão, sob o risco de novamente ser abandonada pelo genitor, de perder seu amor:

> Um considerável montante de agressividade deve ter sido desenvolvido, na criança contra a autoridade que lhe impede as primeiras e também mais significativas satisfações, quaisquer que sejam as privações instintuais requeridas. Ela é obrigada a renunciar à satisfação dessa agressividade vingativa. Encontra saída para essa difícil situação recorrendo a mecanismos conhecidos, ao acolher dentro de si, por identificação, essa autoridade inatacável, que então se torna Super-eu e entra em posse de toda a agressividade que a criança gostaria de exercer contra ela (FREUD, 1930/ 2011, p. 75-76).

A criança, ao renunciar aos desejos edipianos amorosos e hostis, identifica-se com seus pais e internaliza suas interdições, assim como os valores dos pais e da sociedade, através da formação do Superego (Super-eu), Juntamente com as interdições, instalam-se a consciência e o sentimento de culpa. Para Freud, portanto, existem duas origens do sentimento de culpa, que continuam coexistindo no indivíduo, uma que surge do medo à agressão da autoridade externa e, posteriormente, outra que surge da consciência do medo, advinda com o estabelecimento da autoridade interna do superego e, com ela, o medo da consciência, referida por Freud (1930/2011, p.74) como “(...) uma permanente infelicidade interna, a tensão da consciência de culpa”. Se no primeiro momento, cabe ao Ego do indivíduo evitar a agressão – desprazer – e garantir o amor dos pais – prazer –, no segundo, a instalação do superego reprime os sentimentos agressivos e desloca para o indivíduo a função social de vigiar os atos e intenções do Ego, de acordo com as exigências de adaptação social. Ocorre que a repressão desses sentimentos não significa a sua dissolução, eles continuam existindo, e passam a serem dirigidas para o próprio Ego, gerando uma sensação de possibilidade de ansiedade constante, expressando o conflito ambivalente entre o amor – vida e a destruição – morte, e que vem à tona como um mal-estar para o qual se busca outras motivações, E é como consequência da pressão sobre o indivíduo para adaptar-se ao mundo externo e às relações que o princípio do prazer se converte, de acordo com o autor, em princípio da realidade “A satisfação irrestrita de todas as necessidades se apresenta como a maneira mais tentadora de conduzir a vida, mas significa por o gozo à frente da cautela, trazendo logo o seu próprio castigo”

(FREUD, 1930/2011, p. 21). O autor considera o sentimento de culpa a mola propulsora da civilização, sendo ele o responsável pela união entre os homens e, ao mesmo tempo, o problema mais importante da evolução cultural, uma vez que o preço do progresso cultural é a perda da felicidade decorrente desse sentimento. A busca da felicidade, embora encorajada, é sempre adiada em nome de uma ética de convivência e não violência, da paz e do amor entre os homens. De toda forma, o domínio sobre a natureza (externa e interna, pois nosso organismo faz parte dela) será sempre provisório, pois a troca do princípio do prazer pelo princípio de realidade não significa, entretanto, que o sentimento de desamparo desapareça (muito menos a busca pela satisfação dos desejos). Este é o mal-estar que caracteriza, segundo Freud, a própria civilização.

Menezes (2005), ao estudar sobre o pânico (uma das expressões do medo) como um sintoma da contemporaneidade, compreendeu a problemática do desamparo na teoria freudiana a partir do percurso percorrido por Freud para a identificação das ansiedades. De acordo com a autora, o desamparo para Freud tem duas faces: o desamparo original estruturante, relacionado com as pulsões eróticas e sexuais do infante e que estão diretamente relacionadas à sexualidade da mãe, e o desamparo atual do indivíduo, “que foi obrigado a uma renúncia pulsional como condição de viver em sociedade” (MENEZES, 2005, p.198), diante das incertezas que o futuro lhe reserva. Ela destaca o caráter ambíguo do desamparo para a condição humana em sociedade, que obriga o indivíduo a lidar com o antagonismo presente na sua relação com a cultura:

> Recordemos que para Freud, o desamparo também é o motor da civilização. O homem ergueu a civilização numa tentativa de diminuir seu desamparo diante das forças da natureza, dos enigmas da vida e, sobretudo, da própria morte. O desamparo no campo social Freud (1930/1980) chamou de mal-estar (Unbehagen), tendo em vista a relação que o sujeito com a cultura é permeada pelo antagonismo irremediável entre as exigências pulsionais e as restrições da civilização (MENEZES, 2005, p.198).

Não podendo suportar tal situação indefinidamente, o indivíduo (ou grupo social) tende a escolher um objeto externo, projetando neste a ansiedade depositando nele a responsabilidade de sua inadequação, individual ou coletiva, nomeando-o e com isso nomeando a causa do medo (porque encontrou o objeto), tornando preciso o que era difuso. Uma vez realizada essa operação, o objeto externo adquire características consideradas negativas ao indivíduo ou ao grupo

social que poderão justificar comportamentos segregacionistas e preconceituosos, sendo, portanto alvo de condutas e reações que vão de uma simples resistência, passando pelo temor e hostilidade, da agressão até atitudes explícitas de exclusão e extermínio. Isso é o preconceito, ou seja, a “tentativa fracassada” de enfrentamento de emoções intensamente dolorosas, como o medo e a ansiedade que é identificado no objeto externo, no outro.

1.3 A PRESENÇA DO MEDO NA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

A utilização da psicanálise freudiana enquanto campo de reflexão sobre a organização psicológica do sujeito e a construção da modernidade foi uma tônica durante todo o século XX, principalmente por pensadores europeus (RUANET, 1983; MEZAN, 1987; GOMIDE, 2011), tanto do ponto de vista do indivíduo quanto a sua adesão a diversas formas de ideologias políticas e participação em fenômenos de massa. Seus estudos sobre a cultura e as complexas relações entre o público e o privado serviram de referência para diversas áreas do conhecimento, entre as quais, a Teoria Crítica. Adorno, Horkheimer, Marcuse foram autores que utilizaram a psicanálise para a construção de conceitos chaves relacionada à constituição do indivíduo a partir da noção do Inconsciente e da personalidade e sua relação com a dinâmica social. De acordo com Gomide (2011) ao se apropriar da psicanálise como elemento de análise crítica da relação contemporânea entre indivíduo e da sociedade, esses autores introduziram novas questões acerca da psicanálise e de sua relação com a teoria social, tentando manter a tensão entre indivíduo e sociedade, buscando não cair na psicologização dos determinantes sociais e nem na sociologização dos determinantes psíquicos.

Particularmente, Adorno e Horkheimer buscarão na teoria psicanalítica as bases para compreender os mecanismos utilizados pelo individuo para enfrentar o medo a partir da modernidade e de que maneira o esclarecimento realizou esta tarefa, apontando também para seus limites e perigos. Adorno, especificamente, ao iniciar seu texto sobre Educação após Auschwitz, publicado em 1967, afirma que

> Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Juntamente no que diz respeito a Auschwitz, os seus ensaios *O mal-estar na cultura; Psicologia de massas* e *Análise do eu* mereciam a mais ampla divulgação. Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador (ADORNO, 1967/2011, p. 119-120).

Contudo, o uso da teoria freudiana não se dá sem tensão, pois, ao tempo em que os autores da teoria crítica identificam o potencial crítico da teoria freudiana, eles defendem a necessidade de também se identificar seus limites, no sentido de contextualizar os conceitos teóricos[24], assinalando as mudanças sofridas pelo objeto da psicanálise – indivíduo – diante das alterações do sistema capitalista, e alertando sobre o lugar que a psicanálise ocupa na sociedade contemporânea através da prática terapêutica. Segundo Adorno (1951/1992; 1955/1991), uma ciência psicologia só teria sentido se estivesse voltada para investigar a subjetividade humana conquistada em meio a uma sociedade adoecida e antagonista, e não centrada apenas na necessidade de aliviar o sofrimento psíquico, sem considerar as condições econômicas e sociais concretas que são a verdadeira causa do sofrimento dos homens, fornecendo armas para a sociedade de troca manter o homem subordinado, como pode ser atestado no aforismo 39 da obra *Minima Moralia* (ADORNO, 1951/1992, ps. 54-55):

> A psicotécnica não é meramente uma forma degenerada da psicologia, mas é imanente ao seu princípio. (...) ela afasta a personalidade como uma mentira vital, como uma suprema racionalização, que mantém integradas as inúmeras racionalizações graças as quais o indivíduo leva a cabo sua renúncia e submete-se ao princípio de realidade. Ao mesmo tempo, porém, precisamente através dessa comprovação, ela atesta ao homem seu não-ser. Ela o aliena de si mesmo, denuncia, com sua unidade, a sua autonomia, e submete-o assim completamente ao mecanismo da racionalização, à adaptação.

Gomide (2007, p. 49), ao investigar sobre o uso dos conceitos freudianos na obra de Adorno, considera que este vislumbrou na psicanálise as categorias essenciais para compreender os modos de dominação da subjetivação humana, como instrumento de denúncia da barbárie do século XX, identificando os

[24] De acordo com Rouanet, a propósito da forma de utilização das categorias freudianas e marxistas pela teoria crítica (1983, p. 76), "se a escola de Frankfurt é crítica da ideologia e crítica da cultura, o é, em grande parte, *através* de Marx e de Freud, mas o é, também, *contra* Marx e Freud. Aplicando a Freud, esse duplo movimento significa que sem a psicanálise, os frakfurteanos não poderiam fazer sua crítica da cultura; mas esta também inclui, obrigatoriamente, a crítica da psicanálise" (grifos do autor).

mecanismos psicológicos de submissão do indivíduo à racionalidade tecnológica do início do século e revelando o lado subjetivo da irracionalidade objetiva, a partir dos limites desses conceitos. Na sua pesquisa, a autora identifica em cinco pontos as críticas empreendidas por Adorno consideradas por ela fundamentais:

1. A redução operada pela psicanálise da realidade histórica à linguagem do inconsciente:

Adorno critica o caráter universal atribuído ao inconsciente, destacando o perigo de reduzir as leis gerais da história às leis gerais do inconsciente, nas quais, o indivíduo burguês é utilizado como medida, e o estado de não liberdade e de infelicidade do momento histórico e econômico em que vive é tomado como uma constante universal. A verdade do indivíduo passa a ser a "história interna" de seu psiquismo. Ao naturalizar a categoria de indivíduo, a psicanálise deixa de relacioná-la com o modelo cultural de dominação capitalista, tornando a condição humana como algo dado a priori, e, portanto, a-histórico. Para Adorno, é preciso preservar a relação entre indivíduo e sociedade.

2. A hegemonia do inconsciente sobre outros domínios de saber que não o saber psicológico.

A utilização da categoria do inconsciente para interpretar fenômenos artísticos, políticos e sociais é perigosa, pois reduz as diversas práticas sociais, como a estética e os ideais políticos, por exemplo, a conteúdos psicológicos universalizados. Os comportamentos considerados antissociais e muitas vezes patológicos[25], e que vão de encontro ao existente, de acordo com Adorno (1955/1991), são expressões do desamparo e do desespero do indivíduo diante da vida empobrecida, resistência que evidenciam a tensão entre o indivíduo e a sociedade, decorrente de forças sociais cada vez mais expropriadoras das sociedades administradas.

3. A função adaptativa da psicanálise, principalmente a partir da formulação da 2ª tópica freudiana (Id, Ego e Superego), e suas implicações nas formulações clínicas e técnicas procedentes.

Adorno (1947/1992) revela e condena a ilusão proporcionada pela prática psicanalítica (a análise), considerada uma medida terapêutica adaptativa, para ele convertida em uma nova ideologia do capitalismo, que estimula a formação da falsa

[25] O processo de patologização da infância e da escola, que assistimos hoje pode ser compreendido como uma expressão dessa redução.

consciência, pois reforça a ideia de que o indivíduo tem poder sobre si e sobre o mundo a partir de sua racionalidade, favorecendo a ilusão de que é possível uma reconciliação com o existente através do fortalecimento do Eu, que passa a sujeitar-se à realidade, adaptando-se acriticamente a ela. A psicologia, segundo Adorno, deveria preocupar-se em investigar a subjetividade conquistada em meio a uma sociedade adoecida e antagonista, e não voltar-se apenas na necessidade de aliviar o sofrimento psíquico, sem considerar as condições econômicas e sociais concretas que são a verdadeira causa do sofrimento dos homens, fornecendo armas para a sociedade de troca manter o homem subordinado. Ao tornar-se referência de normalidade, o indivíduo ajustado e equilibrado, no entender do autor, é o que mais contém em si aquilo que a sociedade tem de mais adoecido: "uma tal investigação mostraria necessariamente que a doença própria de nossa época consiste precisamente no que é normal" (ADORNO, 1947/1992, p.50). A adaptação pretendida pela prática terapêutica psicanalítica às exigências sociais, que cobram o sacrifício de sua individualidade e dos seus anseios individuais, é o sintoma de que o sujeito maduro é o sujeito adoecido, pois é impossível esse equilíbrio numa sociedade irracional. Ele condena principalmente a ilusão proporcionada pela prática psicanalítica que estimula a formação da falsa consciência[26], e favorece a ilusão de que é possível uma reconciliação com o existente através do fortalecimento do Eu. Além disso, contribui para a formação de uma norma de conduta que impede a emergência do novo, da diferença,

> Pois o essencial não é a repetição abstrata, senão o geral como diverso. O humano, em geral, se constitui sensível para a diferença, sobretudo em sua mais poderosa experiência, a dos sexos. Na nivelação de tudo o que para a psicanálise se chama inconsciente e, finalmente de todo o humano, a psicanálise parece estar sujeita a um mecanismo próprio do tipo da homossexualidade: não ver o que é diferente (ADORNO, 1955/1991, p. 75)[27].

[26] "Hoje, como ontem, falsa consciência é incapacidade de distinguir a realidade, devido à cegueira socialmente necessária induzida pela ideologia. Mas se a falsa consciência do passado significava aceitar uma realidade repressiva que se apresentava como tal, a atual significa aceitar uma realidade que apresenta como não-repressiva, apesar de constituída, em sua estrutura mais íntima, como repressão" (ROUANET, 1983, p. 73).

[27] "Pues lo esencial no es lo abstractamente repetido, sino lo general en tanto que diferenciado. Lo humano se forma como sensibilidad para la diferencia sobre todo en su experiencia más poderosa, la de los sexos. El psicoanálisis, en su nivelación de todo que llama inconsciente, y finalmente de todo lo humano, parece estar sometido a un mecanismo propio del tipo homosexual: no ver lo que sea diferente".

4. A validade da distinção entre consciente e inconsciente como é formulada pela teoria freudiana, diante dos fenômenos contemporâneos das sociedades de massa.

Em princípio, a psicanálise diferencia o inconsciente do consciente no que diz respeito ao contato com a realidade: o inconsciente representa as pulsões e não estabelece contato nem negocia com a realidade; cabe ao consciente, particularizado pelo Ego, realizar essa tarefa, garantindo assim a sobrevivência do indivíduo. Para Adorno, essa diferenciação se altera no capitalismo tardio, uma vez que a dominação totalitária tornou a sociedade um todo coeso, dificultando ao máximo o processo de individuação – diferenciação do indivíduo, enfraquecendo sua estrutura egóica que passa a adotar atitudes regressivas e de defesa, e favorecendo a emergência dos impulsos irracionais do inconsciente. Nesse sentido, a fronteira entre o inconsciente e o consciente acabaria se dissolvendo, significando "tanto a expropriação dos desejos individuais pelo aparato social do consumo, como a obrigação do sujeito de ter, conscientemente, de sacrificar seu poder de julgamento racional sobre a mentira propagada" (GOMIDE, 2007, p. 47),

5. A noção de indivíduo-mônada e sua relação com a construção de uma teoria ideológica do indivíduo.

O caráter de mônada atribuído pela psicologia ao indivíduo relaciona-se com a defesa de uma individualidade essencial enquanto "puro sujeito da autoconservação" (ADORNO, 1955/1991, p. 144). Ao atribuir o caráter de totalidade, a psicologia defende o individuo isolado, não reconhecendo no processo de individuação sua comunicação constante e progressiva com o entorno, que inclui contradições e entrechoques. Nesse sentido, contribui para formação de uma objetividade alienada, na qual os sujeitos estão voltados para si mesmos e se comportam como detentores do seu próprio destino. Por isso, assume um caráter ideológico e, portanto, enganador, pois naturaliza o processo de socialização do indivíduo, transformando-o numa determinação extra-social, desumanizando-o e, como afirma Adorno (1955/1991, p. 143), reduzindo-o a um objeto:

> De forma irônica, justo a ciência na qual os indivíduos esperavam encontrar-se a si mesmos como sujeitos, lhes transforma por sua própria configuração em objetos, por conta de uma concepção de conjunto que já não tolera nenhuma toca na qual poderia esconder alguma subjetividade independente, não preparada socialmente.

Em que pese às críticas feitas, os frankfurtianos consideram a obra freudiana essencial para a compreensão de mecanismos psíquicos e sociais que se desenvolveram sob o projeto da modernidade e que caracterizaram a relação do indivíduo com a sociedade administrada. Para eles, Freud, ao desvendar o Inconsciente e trazê-lo para a pauta da psicanálise, possibilitou uma outra compreensão da sociedade burguesa, principalmente aquela do final do século XIX e do início de século XX, iluminando o seu caráter irracional e ilógico. Enquanto categoria teórica, a noção de inconsciente é considerada de vital importância para compreender as relações de poder desta sociedade, calcada na dominação estabelecida entre o homem e a natureza e entre os homens entre si mesmos, na padronização e compulsão ao consumo característica das sociedades administradas pelo capitalismo tardio.

Ao apresentarem o conceito de esclarecimento[28], Adorno e Horkheimer (1947/1985) discorrem sobre como, ao longo da história da humanidade, o processo de individuação do ser humano se deu à custa da diferenciação de si e da natureza, contrapondo-se à compreensão iluminista kantiana de que a modernidade seria caracterizada pelo esclarecimento através da ascensão da ciência como seu motor básico. A noção de esclarecimento para os estudiosos da Teoria Crítica se relaciona com o processo civilizatório de enfrentamento ao medo[29], que não emancipa o homem, mas o aprisiona numa relação de domínio irracional. Os autores apontam para os limites do esclarecimento a partir da análise que é feita da dinâmica da sociedade industrial. Ao exporem as contradições dessa sociedade, denunciam-no como mecanismo de dominação do indivíduo que abandonou o pensamento na sua dimensão emancipatória em nome da técnica, abdicando da sua própria realização. Neste caso, não se trata de negar a ciência, a tecnologia, e sim reconhecer suas limitações, de problematizar suas contradições, defendendo o esclarecimento e o

[28] Esclarecimento: tradução de "*Aufkärung* (do verbo *aufkären* / *auf* + *kläre*n = fazer tornar-se claro – esclarecer.

[29] Freitas, em seu artigo "Adorno e Horkheimer leitores de Freud" (2010), faz uma reflexão sobre o uso da palavra A*ngs*t pelos autores no texto Conceito do Esclarecimento do livro Dialética do Esclarecimento (1947/1985) e sobre as diversas traduções efetuadas para o português como medo. Para a autora, embora haja uma certa ambiguidade quanto ao conceito, que para ela remete tanto para o medo quanto para a angústia neurótica descrita por Freud (ver o item 1.2 deste capítulo), a definição semântica da palavra *Angst* está correta, apontando que "mas, por outro lado, na maior parte do primeiro capítulo da Dialética do esclarecimento a Angst é realmente tratada sem essa ambiguidade. O mana, o espírito que move, o poder infinito e difuso da natureza, será referido pelos autores como fonte de um terror indescritível, em relação ao qual o grito se cristaliza como nome da própria coisa (cf. DA, p. 31)" (FREITAS, 2010. p. 130).

pensamento humano que “tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (p. 45)

Parece-nos, e é importante destacar que, ao apelar para a ousadia do indivíduo como mecanismo de enfrentamento, os autores retomam o sentido de liberdade e autonomia que é atribuído por Kant ao conceito de esclarecimento, quando ele responde a pergunta “O que é esclarecimento?” em 1783:

> Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude! Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto a divisa do Esclarecimento[30].

Nesse sentido, a crítica feita ao iluminismo Kantiano refere-se ao caráter de progresso atribuído à ciência como modo de enfrentamento e de superação.

Para Horkheimer e Adorno (1947/1985), os diversos processos de diferenciação, desde a magia, passando pelo mito, pela religião, pela filosofia e culminando com a ciência, constituem-se em formas de esclarecimento. Ainda que de maneiras diferentes, todas elas partiram do mesmo princípio, qual seja, a dominação da natureza através da racionalidade (que ao longo do tempo, veio a tornar-se a segunda natureza humana) e tinham o mesmo objetivo, que seria lidar com os perigos existentes na natureza, desenvolvendo formas de enfrentamento diante das ameaças às quais os homens estavam subordinados e de conquista sobre o mundo natural: “no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (HORKHEIMER e ADORNO 1947/1985, p. 17).

O ser humano sempre lutou contra a possibilidade de identificar-se com a natureza (e, portanto, perder-se), tornando-se inumano. Esse processo, caracterizado pela progressiva diferenciação entre o homem e a natureza, foi marcado por conflitos, avanços e recuos, sobretudo por episódios de destruição e violência, justificados pelo horror diante daquilo que é considerado natural e pela constante tentativa humana de subjugar o desconhecido, através do desenvolvimento de uma razão que o libertasse de seus temores e lhe outorgasse o

[30] O texto de Kant recebeu diversas traduções em português. Esta é de Sérgio Paulo Rouanet e pode ser encontrada no site: http://ensinarfilosofia.com.br /__pdfs/e_livors/47.pdf.

lugar de sujeito. Se os modelos anteriores guardavam certa indiferenciação entre homens e natureza, o esclarecimento moderno tentará romper definitivamente esta relação, estabelecendo rigidamente os lugares não mais interpenetráveis destinados ao homem e à natureza não compreendida e ameaçadora. É o esclarecimento, enquanto modo de subjetividade, que irá estabelecer modelos rígidos e claros de individuação e formação do indivíduo:

> Um após o outro, os comportamentos mimético, mítico e metafísico foram considerados como eras superadas, de tal sorte que a ideia de recair neles estava associada ao pavor de que o eu revertesse à mera natureza, da qual havia se alienado, com esforço indizível e que por isso mesmo infundia nele indizível terror (HOCKHEIMER e ADORNO, 1947/1985, p. 37).

Como projeto civilizatório na modernidade, o esclarecimento se propõe, através da racionalidade (encarnada pela ciência), como dimensão da vida da sociedade burguesa industrial, superar as formas de pensamento consideradas primitivas, pois se alicerçavam no mito. Pois o mito está diretamente associado à tradição e se movimenta ao sabor da superstição, projetando o subjetivo na natureza e subordinando o homem ao natural. Enquanto um modelo humano de compreensão da realidade, o mito tem como base a *mímesis*, cujo aspecto essencial, segundo Gagnebin (1993), reside no comportamento humano de assimilar uma situação de perigo e temor, na tentativa de desviá-la e sobreviver a ela. Diante do medo, o indivíduo busca representar aquilo que teme, tornando-se como ele. Afirma o autor: Na tentativa de se libertar do medo, o sujeito renuncia a se diferenciar do outro que teme para, ao imitá-lo, aniquilar a distância que os separa, a distância que permite ao monstro reconhecê-lo como vítima e devorá-lo. Para se salvar do perigo, o sujeito desiste de si mesmo e, portanto, perde-se. (GAGNEBIN, 1993, p. 72).

Assim, o objetivo maior do esclarecimento é o desencanto[31] do mundo, desagregando o mito, tornando-o suspeito e substituindo a imaginação pelo saber, que deverá vencer a superstição inerente ao mito e imperar sobre a natureza desencantada. Porém, é importante destacar que este movimento não se dá sem uma certa ambiguidade. Ao interpretar o mito de Ulisses, Horkheimer e Adorno assinalam como o (en)canto irresistível das sereias residia na promessa de felicidade absoluta e infinita, destinada aos homens que se entregassem ao canto.

[31] A palavra encantar, do latim *incantare,* significa magia, enfeitiçamento, arte de transformar o outro através de poderes indutivos ou pela habilidade de sedução. Perder o encanto, desencantar então significa des-cobrir, des-velar, tirar a ilusão. Tornar-se frustrado pela revelação do ardil do mágico.

Alertado dos perigos que corre ao insistir em ouvir este canto, Ulisses, considerado pelos autores como símbolo do sujeito esclarecido, utiliza-se da astúcia, pedindo aos seus marinheiros que o amarrem no mastro e fiquem de ouvidos tapados, pois, assim, poderá acompanhar o canto das sereias sem que os marinheiros corram o risco de lançarem-se ao mar, já que não podem ouvir inclusive os seus apelos para que seja desamarrado, indicando ao mesmo tempo uma relação de horror e sedução:

> O esforço para manter a coesão do ego marca-o em todas as suas fases, e a tentação de perdê-lo jamais deixou de acompanhar a determinação cega de conservá-lo. A embriaguez narcótica, que expia com um sono parecido à morte a euforia na qual o eu está suspenso, é uma das mais antigas cerimônias sociais mediadoras entre a autoconservação e a autodestruição, uma tentativa do eu de sobreviver a si mesmo. O medo de perder o eu e o de suprimir com o eu o limite entre si mesmo e a outra vida, o temor da morte e da destruição, está irmanado a uma promessa de felicidade, que ameaçava a cada instante a civilização (HORKHEIMER e ADORNO, 1947/1985, p. 26).

Ocorre que ao lançar mão da capacidade intelectual de enganar os perigos advindos da natureza, Ulisses paga um preço definitivo por sua inventividade. Ao garantir astuciosamente o acesso ao canto embriagador, Ulisses abre mão da felicidade em nome da contingência de segurança e da autoconservação, tornando a possibilidade de deixar seduzir-se numa operação asséptica, neutralizada como um mero objeto de contemplação, que, de acordo com Horkheimer e Adorno (1947/1985, p. 55/56), expressa a transformação da renúncia em subjetividade:

> Todo esclarecimento burguês está de acordo na exigência de sobriedade, realismo, avaliação correta de relações de força. O desejo não deve ser o pai do pensamento. Mas isso deriva do fato de que, na sociedade de classes, todo poderio está ligado à consciência incômoda da própria impotência diante da natureza física e de seus herdeiros sociais, a maioria. Só a adaptação conscientemente controlada à natureza coloca-a sob o poder dos fisicamente mais fracos. (...) A avaliação das relações de força, que de antemão coloca a sobrevivência na dependência por assim dizer da confissão da própria derrota e virtualmente da morte, já contém *in nuce* o princípio da desilusão burguesa, o esquema exterior para a interiorização do sacrifício, da renúncia. O astucioso só sobrevive ao preço do próprio sonho, a quem ele faz as contas desencantando-se a si mesmo bem como aos poderes existentes. Ele jamais pode ter o todo; tem sempre de saber esperar, ter paciência, renunciar; não pode provar do lótus nem tampouco da carne dos bois de Hipérion; e quando guia sua nau por entre os rochedos, tem que incluir em seu cálculo a perda dos companheiros que Cila arranca ao navio. Ele tem que se virar, eis sua maneira de sobreviver, e toda a glória que ele próprio e os outros aí lhe concedem confirma apenas que a dignidade de herói só é conquistada humilhando a ânsia de uma felicidade total, universal, indivisa.

O esclarecimento burguês se alicerça no método rigoroso, que só reconhece como seu o que se deixa captar pela unidade, reduzindo a multiplicidade das figuras a uma determinada posição, a uma ordem uniforme, tendo a técnica como sua essência, que não visa conceitos e imagens, muito menos o prazer do discernimento, mas apenas o método, a utilização do trabalho como repetição em prol do capital. Instituindo a razão como a responsável pela determinação dos objetivos maiores da vida, o esclarecimento atribui essa atividade ao sujeito autônomo, senhor da razão. A utilização da razão pelo modelo mercantil, e posteriormente capitalista, caracteriza-se pela razão instrumental, própria para uma sociedade administrada. Nela, o significado das coisas passa a se relacionar exclusivamente com a funcionalidade (para que serve? como utilizar?). O conhecimento – saber –, só é eficaz quando é operacionalizado. Assim, o saber é democrático, ou seja, está a serviço de todos, pode ser controlado por todos aqueles que tenham o conhecimento – domínio do método. O saber deve ser principalmente, sinônimo de utilização, aplicação, de instrumentalização. Ocorre que, ao subjugar a natureza e condenar o mito à superstição, o esclarecimento manteve a sociedade organizada racionalmente em oposição à natureza instintiva e desregrada, tornando-se, pois, totalitário. Nada deve escapar ao manto do esclarecimento, que com a razão, ordena e classifica o mundo. A natureza torna-se não mais transcendida, mas reprimida. Ao identificar as emoções e paixões como aspectos da natureza em si mesmo, o indivíduo esclarecido precisa submeter-se aos mecanismos de dominação, reprimindo-se em nome do esclarecimento.

De acordo com Horkheimer (1946/1976, p. 105-106), os mecanismos de repressão da natureza (e daquilo que é reconhecido como natureza no homem) podem ser identificados nos seguintes aspectos:

1. A situação do homem, imerso numa cultura de autopreservação em função de si mesmo.

Para Horkheimer (1946/1976), a relação do homem com a natureza na contemporaneidade é marcada pela substituição da subsistência animal (instintiva) pela ação racional que busca uma progressiva adaptação ao modo de vida em sociedade. Essa relação varia de acordo com os meios de produção de cada época, como mecanismo de sucesso frente às pressões sociais. Neste processo histórico, ocorre uma redução do indivíduo a um mecanismo que rege de pronto a forma mais adequada (mais ajustada) para cada situação difícil, pois, de acordo com o autor:

“todo mundo deve estar pronto para enfrentar qualquer situação” (HORKHEIMER, 1946/1976. p. 106). Este estereótipo é então construído como uma fórmula de sucesso que está presente em todas as instituições sociais, principalmente na educação; é a fórmula do vencedor, que defende a capacidade de lidar, e bem, com qualquer situação, tão cara à contemporaneidade.

2. A interiorização da dominação pelo desenvolvimento do sujeito abstrato, o ego. Não há espaço para a reflexão sobre a qualidade das mudanças ocorridas com a instalação da tecnologia.

Se, na contemporaneidade, o modo de vida exigido impõe a necessidade de maior flexibilidade do indivíduo[32], enquanto exigência de adaptação às mudanças que ocorrem cada vez mais rápidas, essas mudanças se dão, de acordo com Horkheimer (1976) num contexto de uniformidade, que só permite a submissão do indivíduo a um sujeito abstrato, um ego que torna-se responsável pela dominação de si e de seus impulsos. A exigência de um indivíduo cada vez mais adaptado, sob a premissa de tornar-se livre, como uma coerção contínua, afeta o caráter da própria liberdade, uma vez que essa liberdade não é e nem pode ser autônoma, pois se é verdade que o indivíduo goza de uma maior liberdade de escolha de bens de consumo, essa escolha é regulada por uma série de leis, normas e instituições que prescrevem e enquadram o tipo de liberdade possível, ou seja, “o acréscimo da liberdade trouxe uma mudança no caráter da liberdade”, já diria Horkheimer (1946/1976, p. 109). Para o autor, o preço da liberdade na modernidade paga-se com a passividade do indivíduo aos padrões gerais da adaptação:

> Como resultado final do processo, temos de um lado o eu, o ego abstrato esvaziado de toda substância, exceto da sua tentativa de transformar tudo no céu e na Terra em meios para sua preservação, e do outro uma natureza esvaziada e degradada a ser um simples material, simples substância a ser dominada, sem qualquer propósito do que esse de sua própria dominação (HORKHEIMER, 1946/1976, p. 108).

As escolhas não implicam numa diferenciação real dos objetos, mas no valor que lhes é atribuído, revestindo-os de uma credibilidade científica que, na verdade, não faz diferença para quem vai escolhê-los. A liberdade, por assim dizer, cerceada, é a própria ilusão da autonomia. A emergência de um ego abstrato pressupõe a homogeneização de características, desejos e ações humanas que nortearão as

[32] E nesse sentido, o modelo pedagógico do aprender a aprender atende a exigência da flexibilidade exigida. À escola cabe formar os indivíduos para a racionalidade técnica, relacionando meios e fins, sem refletir sobre a finalidade do conhecimento.

escolhas humanas. A dominação almeja a totalidade e é expressa, entre outras coisas, na uniformidade dos conceitos norteadores decorrentes das formulações teóricas.

3. A inversão dialética do princípio de dominação pela qual o homem se torna ele mesmo, um instrumento da mesma natureza da qual ele domina.

Para o esclarecimento, a razão é considerada a mais alta faculdade humana. Porém, como já foi dito, hoje ela “se relaciona exclusivamente com instrumentos, ou melhor, é um simples instrumento em si mesma, (...). O princípio de dominação tornou-se o ídolo ao qual tudo é sacrificado” (Horkheimer, 1946/1976, p. 116). Desde que o homem tomou consciência de si, ao longo da história da humanidade, buscou colocar-se em vantagem diante da natureza, no intuito de torná-la menos ameaçadora e assim, dominar o seu temor de ser absorvido por ela. A novidade do esclarecimento moderno reside no fato da razão torna-se um instrumento.

A crença em uma racionalidade que pudesse efetivamente controlar os sentimentos humanos e promover, através do desenvolvimento da técnica (progresso) o bem estar coletivo, fez com que a civilização moderna se preocupasse em desenvolver instituições sociais, estabelecendo mecanismos de controle social que regulassem não somente as práticas sociais, mas, sobretudo, que garantisse um controle efetivo pelo indivíduo de seus impulsos. Nesse sentido, a educação foi, para a modernidade, uma das instituições mais eficientes e necessárias enquanto instrumento de controle e de adaptação social, pois a nova ordem exigiu novos homens, que pudessem dar conta do modelo de produção e trabalho burguês, dentro dos valores de eficiência e produtividade doravante defendidos pela técnica científica. Por isso, a preocupação de criar uma escola que primasse por conteúdos e técnicas de ensino, possibilitando a apropriação do conhecimento por parte do aluno e o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais. É nesse modelo de educação que se insere a escolarização das pessoas com deficiência, principalmente a partir do século XVIII, coincidindo (ou não) com o processo de industrialização e formação de mão de obra trabalhadora. Ao mesmo tempo, o empenho para o domínio de si e a apropriação de práticas de convivência social e voltadas para o trabalho garantiu a instrumentalização do indivíduo, mas não o tornou mais senhor de si. Pelo contrário, para Horkheimer (1946/1976) a atual fase da civilização provoca o retorno dos processos primitivos de enfrentamento da natureza, uma vez que a renúncia exigida ao indivíduo pela civilização gera um

conflito que se centra em torno dos ideais pelos quais se impõe a renúncia. Tal situação gera ressentimento e ambiguidade, que, uma vez desvelados, podem acrescentar os seguintes elementos ao caráter do indivíduo: a resistência e a submissão. A resistência se caracteriza pela luta consciente contra a dominação, cuja consequência, segundo o autor, será uma vida conflituosa e solitária. A submissão refere-se à identificação do indivíduo com a realidade, num processo de repressão de seus próprios impulsos, somando esforços para degradar e suprimir a natureza, e para identificar-se com os seus substitutos (raça, pátria, líder, facções políticas, tradição etc.). Porém, não havendo destruição dos impulsos, esse indivíduo passa a ter uma vida remota e secreta dentro de si, comandada por seus próprios impulsos. É como um grande engodo: o indivíduo esclarecido buscar tornar-se senhor, autônomo, acreditando-se sujeito do livre arbítrio, mas é escravo das leis que dominam e regem as relações entre os homens e entre eles e a natureza e escravo de seus próprios impulsos. Ao desenvolver instrumentos de facilitação dessa dominação, torna-se ele próprio um instrumento nas mãos de quem domina os modos de produção, pois, a natureza (externa e interna), despojada da possibilidade de comunicar-se, vinga-se, retornando como pura interiorização da dominação e submissão.

4. O impulso mimético reprimido como uma força destrutiva explorada pelos sistemas mais radicais de dominação social.

O processo de esclarecimento teve como objetivo rechaçar a mitificação e a repetição decorrente da *mímesis*, que torna o feiticeiro semelhante ao demônio a que deve conjurar. Buscando afastar o medo inerente à dissolução do indivíduo no ciclo da natureza, o homem teve que reprimir seu impulso mimético, desqualificando-o através da racionalidade objetiva. Porém, a tentativa de libertar-se da subordinação às leis naturais teve como preço a subordinação da razão ao imediatamente dado, na sua superfície, através da subjugação do existente à abstração do número, do cálculo, substituindo o ritual simbólico do mito pelo ritual simbólico do formalismo matemático, reduzindo o novo à condição de algo pré-determinado. Como consequência, a ciência esclarecida regrediu à mitologia, uma vez que “o princípio da imanência, a explicação de todo acontecimento como repetição, que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito” (HORKHEIMER e ADORNO, 1947/1985, p. 23). A diferença se torna igualada, estabelecendo os limites da experiência possível. O impulso mimético

retorna como violência, como arbitrariedade, como força destrutiva justificada, pois é preciso que a diferença seja enquadrada ao já existente, seja pela norma, seja pela força, através dos sistemas mais radicais de dominação social.

Entendido dessa forma, o processo de subjetivação da racionalidade técnica acabou por reduzir o sujeito a um mero coordenador de instrumentos. Ocorreu uma destituição da capacidade de atribuir sentidos por parte do sujeito, pois, como afirma Horkheimer (1946/1976, p. 104), “quanto mais a natureza é vista (...) como meros objetos em relação aos seres humanos, mais o outrora presumivelmente autônomo sujeito é esvaziado de qualquer conteúdo, até tornar-se finalmente um mero nome sem nada a denominar”. A dominação da natureza volta-se contra o próprio indivíduo. O eu integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento da inumanidade à qual a civilização desde o início procurou escapar. A dominação da natureza envolve a dominação do homem. O preço de sua subjetivação é, portanto, estar condenado, tendo que submeter-se às mesmas leis que regem a dominação da natureza, naturalizando a violência e justificando a barbárie contra seu semelhante, que agora não pode ser reconhecido na sua humanidade e, sim, como mera cópia, pois a diferença deixa de ser o elemento central no processo de humanização, perdendo-se de vista a possibilidade de expressar sua singularidade, já que a homogeneidade torna-se regra, num mundo no qual as diferenças sociais tornam-se desigualdades naturalizadas e a injustiça permanece como algo dado na relação entre o indivíduo e o mundo, e não como um resultado de práticas sócias desumanizadoras. O que deveria ser libertador torna-se alienação, não só do homem em relação aos objetos dominados, mas, sobretudo, ocorre um enfeitiçamento das relações humanas, inclusive de cada indivíduo consigo mesmo. Para livrar-se do mito, o indivíduo coisifica as relações e a si mesmo. A diferença se torna igualada, estabelecendo os limites da experiência possível. O impulso mimético retorna como violência, como arbitrariedade, como força destrutiva justificada, pois é preciso que a diferença seja enquadrada ao já existente, seja pela norma, seja pela força, através dos sistemas mais radicais de dominação social.

Dos aspectos apresentados, pode-se depreender que o processo de individuação humana se deu à custa da repressão da natureza, fosse ela externa ou interna ao indivíduo. Desde sempre, portanto, o medo de um retorno indiferenciado à natureza se constituiu na emoção base que impulsionou o indivíduo no seu processo civilizatório. Ao discutir sobre a relação entre a sociologia e a psicologia, tendo como

referência os estudos de Freud sobre a angústia e o mal estar do indivíduo na cultura contemporânea[33], Adorno (1955/1991) identificou, na relação do indivíduo com a sociedade, dois tipos de medo. Um medo mais antigo, atávico, original, ligado a sobrevivência imediata do indivíduo e a sua integridade diante de uma natureza desconhecida e irracional, repleta de perigos, que a todo o momento expõe sua fragilidade. É ele que orienta para a vida na tarefa da autoconservação e da constituição do Ego, enquanto instância psíquica emancipada da natureza e provida da consciência de si, que deverá, daí por diante, fazer frente ao desamparo. Nesse sentido, o medo mantém uma dimensão positiva, porquanto é necessário para a sobrevivência do indivíduo e da própria espécie, podendo-se pensar que ele traz uma marca do desamparo original contra o qual o indivíduo terá que lutar para que possa emergir como sujeito. Nessa direção, e apoiada na Teoria Crítica e na Psicanálise, Franciscatti (2002, p. 128) afirma que o medo é "resultado da possibilidade de se diferenciar do mundo indiferenciado; é o responsável por todos os mecanismos de defesa" [34].

O medo original conserva um caráter ambíguo, pois está diretamente relacionado com o temor da perda da individuação e ao mesmo tempo com o fascínio de ser dissolvido na ordem da natureza: "O medo de perder o eu e o de suprimir com o eu o limite entre si mesmo e a outra vida, o temor da morte e da destruição, está irmanado a uma promessa de felicidade, que ameaçava a cada instante a civilização" (HORKHEIMER e ADORNO, 1947/1985, p. 39). É o medo visceral, cuja raiz se encontra na irracionalidade animal que é a base da afetividade e desejos humanos, da qual não podemos nos desvencilhar e que nos assombra permanentemente. Por isso, não basta dominar a natureza, é preciso dominar o próprio eu, defendê-lo da irracionalidade inerente ao temor arcaico, para que ele não se perca da razão e abrace de vez seus desejos inconfessáveis. Não sendo mais a natureza a responsável pelo poder sobre o homem, cabe agora à consciência exercer essa dominação.

O outro medo seria mais recente, próprio da sociedade administrada característica da contemporaneidade, que é deflagrado diante da ameaça constante de deixar de pertencer à unidade social que deveria proteger seus membros da

[33] Apresentados no item 1.2 deste capítulo.
[34] Sobre a responsabilidade do Ego pelos mecanismos de defesa, ver: nota de rodapé nº 13 deste capítulo.

ameaça inicial da natureza, ameaça que de modo algum é óbvia para o indivíduo. Pois o desenvolvimento tecnológico da civilização já alcançou as condições materiais necessárias para garantir aos indivíduos a segurança e o acesso aos bens e privilégios, instaurando a esperança de equidade social. Instaura-se o mal estar característico da contemporaneidade e identificado por Freud, que é provocado por uma sociedade que tenta manter a coesão e a unidade entre os homens à custa da promessa de paz e justiça social. Mas essa promessa da civilização não se concretiza. O que se tem como verdade é a separação entre a dominação e o trabalho, mantendo os homens divididos em senhores e servos, sujeito e objeto, perpetuando o mal estar e tornando a racionalidade uma expressão da irracionalidade, uma vez que a divisão social entre os homens os despoja do lugar de sujeito e os abandona diante dos riscos e perigos da sua existência. Como afirma Horkheimer e Adorno (1947/1985, p. 37): “O eu integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade à qual a civilização desde o início procurou escapar. Concretiza-se assim o mais antigo medo, o medo da perda do próprio nome”. Esse segundo tipo de medo, o de ser expulso da sociedade, portanto, é associado ao medo mais antigo de ser aniquilado, tornando-se sua segunda natureza. Os processos psíquicos responsáveis pela segurança e integridade individual e social do indivíduo, ao introjetarem regras e normas sociais de convívio, interiorizam as formas de dominação que impedem o indivíduo de estabelecer contato com seus desejos, senão de forma distorcida, tornando estranhas e perigosas suas próprias manifestações, como está expresso no texto de Adorno (1955/1991, p. 143 e 144):

> Mas a angústia de ser expulso, a sanção social do comportamento económico, tem sido interiorizado, há muito tempo, junto com outros tabus e tem se sollidificado no indivíduo. Tornou-se historicamente sua segunda natureza; não é gratuito que existência (a palavra) 'Existenz'[35], no uso linguístico não corrompido filosoficamente, signifique igualmente tanto a existência natural como a possibilidade de auto-conservação no processo econômico. O superego, a instância da consciência moral «Gewissen»[36], não só coloca o indivíduo ante aos olhos da proibição como mal em si mesmo, como também amálgama de forma irracional a angústia antiga - diante de aniquilação física - com a angústia, mais tardia, de deixar de fazer

[35] Existência.
[36] Consciência.

> parte da associação social que envolve seres humanos, em lugar da natureza.[37]

Para o autor, em uma sociedade justa, o medo mais antigo deveria ser elaborado, não devendo ser reprimido, pois, o esclarecimento, se não quiser selar a sua própria autodestruição, terá que enfrentar o medo acolhendo dentro de si a partir da reflexão sobre ele. Este seria o objetivo real do esclarecimento: possibilitar o enfrentamento do medo através da capacidade de atravessar o desconhecido, reconhecendo sua diferença imanente, enquanto potência de transformação e reconhecimento. O apelo à supremacia do Eu e à sua racionalidade promove e justifica a dominação, ao tempo que mantém o indivíduo submetido e submisso às regras ditadas pela técnica desenvolvida pela sociedade administrada, numa relação que mantém a ambiguidade e atualiza permanentemente o medo original, naturalizando a violência e a barbárie como proteção, resultando, como motivo subjetivo da racionalidade objetiva, na angústia, uma angústia mediada pela irracionalidade administrada.

Na sociedade tal como ela se apresenta contemporaneamente, não há espaço para acolher o medo como elemento constitutivo e necessário para a autoconservação. Ocorre uma modernização do medo diante dos riscos que a sociedade produz para a integridade humana, na qual ele (o medo) é mantido e renovado através da manutenção da angústia. Para Delumeau (1993, p. 26)

> Porque é impossível conservar o equilíbrio interno afrontando por muito tempo a angústia incerta, infinita e indefinível, é necessário ao homem transformá-la e fragmentá-la em medos precisos de alguma coisa ou de alguém. “O espírito humano fabrica permanentemente o medo” para evitar uma angústia mórbida que resultaria na abolição do eu. É esse processo que reencontraremos no estágio de uma civilização. Em uma sequência longa de traumatismo coletivo, o Ocidente venceu a angústia “nomeando”, isto é, identificando ou até “fabricando” medos particulares.

---

[37] “Pero la angustia a ser expulsado, la sanción social del comportamiento económico, se ha interiorizado hace mucho junto con otros tabúes, y ha cuajado en el individuo. Se ha convertido históricamente en su segunda naturaleza; no es gratuito que existencia «Existenz», en el uso lingüístico no corrompido filosóficamente, signifique por igual la existencia natural como la posibilidad de autoconservación en el proceso económico. El Superyó, la instancia de la conciencia moral «Gewissen», no sólo le pone al individuo ante los ojos la prohibición como lo malo en sí mismo, sino que además amalgama de forma irracional la antigua angustia ante la aniquilación física con la angustia, mucho más tardía, de dejar de formar parte de la asociación social que rodea a los seres humanos en lugar de la naturaleza”.

A contemporaneidade é marcada pela angústia. Numa sociedade totalitária, se faz imperativo o domínio da natureza externa e interna, e, portanto, é necessário estabelecer mecanismos de controle do medo e dos perigos que o desencadeiam, numa tentativa incessante de ajustar a vida com o desencantamento. “Não deve haver nenhum mistério, mas tampouco o desejo de sua revelação” (HORKHEIMER e ADORNO, 1947/1985, p. 18).

CAPÍTULO II: A MEDIDA DO PRECONCEITO E O PROJETO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

> A gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida. E se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (TRINDADE, 1999, p.9).

Os estudos relativos à deficiência, educação especial e educação inclusiva nos últimos anos vêm apontando o peso do preconceito na relação que se estabelece entre os indivíduos e de como sua presença interfere negativamente na aceitação e acolhimento das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. São estudos que afirmam a necessidade e mesmo a urgência de um maior aprofundamento das pesquisas sobre o preconceito na educação, nos alertando para o fato de como ele pode determinar o tipo de relação social e educacional com o indivíduo com deficiência, interferindo negativamente na sua construção de identidade e no acolhimento, bem como a inclusão social[38]. Isso porque os efeitos produzidos pelo medo, preconceito, estigma e receio podem ser mais prejudiciais do que as restrições da deficiência em si e trazem à tona as questões do processo de produção de subjetivação e das relações de poder e de saber. Além disso, são estudos que buscam identificar alternativas de enfrentamento que destitua o preconceito do lugar de protagonista nessas relações e deem margem à construção de relações que não neguem a diferença, mas a acolha dentro de uma perspectiva humana, reconhecendo a diferença como organizadora das relações sociais.

Boa parte dos preconceitos sobre a pessoa com deficiência baseia-se no desconhecimento (falta de informação) e na reação social diante da diferença que os fatores intrínsecos da deficiência (não andar, sequelas físicas, não ver etc.)

[38] Machado, 1994; Amaral, 1992a, 1998; Silva, 2008**;** Crochík, 2005, 2006; dentre outros.

expressam frente à integridade do ser humano[39] (AMARAL, 1992a). Contudo, os diversos sentidos que foram historicamente atribuídos à deficiência acabam por se tornar mais importantes que a própria deficiência em si nas relações estabelecidas socialmente. Historicamente, os sentidos atribuídos à deficiência sempre estiveram associados a uma situação de desvantagem, e foram marcados por concepções discriminatórias e excludentes, nas quais a diferença relacionou-se diretamente com a impossibilidade, a carência, a falta; não à toa, o contato com a deficiência nunca foi neutro como afirma Amaral (1992b, p. 2):

> Pelo contrário: surpreende, mobiliza, desorganiza. Corporifica o que foge ao familiar, ao usual, ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao perfeito... O outro diferente, deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representam feridas narcisistas. Representa a própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, sua castração. Representa o "sobrevivente" (e com isso acena com catástrofes potencialmente suspensas sobre a vida de cada um). Representa conflito não camuflável nas dinâmicas inter-relacionais... De qualquer lado que se olhe, representa uma chaga em pele idealizadamente de alabastro. Representa ameaça.

São contatos que, segundo a autora, impactam as relações humanas, desencadeando reações emocionais intensas presentes nas relações entre pessoas não deficientes e com deficiência tais como a raiva, o medo, a revolta, a pena, a repulsa, e que podem aparecer isoladas ou em grupos de emoções, variando o grau de intensidade, constituindo-se em possibilidades reais, muito mais frequentes do que usualmente admitidas.

A manifestação do preconceito sempre fez parte da história da humanidade. Ao acompanhar as diversas formas de relacionamento dos grupos sociais com o novo e a diferença, identificamos a presença de manifestações carregadas de preconceitos, em particular, relacionadas com as diferenças étnico-raciais e de nacionalidade e associadas ao temor do estranho, do estrangeiro, do outro. Em princípio, o preconceito pode ser compreendido como uma "tentativa", do indivíduo ou grupo social, de responder a emoções intensamente dolorosas, como o medo e a ansiedade. Partindo do princípio de que o desconhecimento e o enfrentamento da diferença podem levar ao preconceito, gerando distorções acerca da deficiência e da inclusão educacional, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre o fenômeno do preconceito na atualidade, tendo em vista as especificidades de sua expressão na sociedade existente e sua relação com o medo, o modelo de inclusão

[39] A palavra "deficiência" tem origem no latim - *deficientia* -, o que aponta para a falta, a imperfeição e a insuficiência.

educacional defendido e as possíveis relações estabelecidas com a diferença e a deficiência. Para tanto, este capítulo encontra-se dividido em duas partes; na primeira abordaremos as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade ao tema, em particular dos estudos de Horkheimer e Adorno sobre o preconceito e de Benjamim sobre experiência. Na segunda parte buscaremos estabelecer uma relação entre a Teoria Crítica e o projeto de inclusão educacional, partindo da articulação entre a perda da experiência, o preconceito e a inclusão.

2,1 A EXPRESSÃO DO PRECONCEITO NA CONTEMPORANEIDADE

Horkheimer e Adorno (1947/1985; 1956/1973), ao estudarem sobre o preconceito, buscaram compreender as razões do antissemitismo, principalmente a partir dos horrores da 2ª Guerra e da violência nazista contra os judeus, identificaram as bases sociais da expressão do preconceito contra o judeu e os modos de entrelaçamento entre os mecanismos sociais atuais e o momento psicológico dos indivíduos envolvidos. Embora Horkheimer e Adorno tenham investigado as bases do antissemitismo, o genocídio nazista incluiu, além dos judeus, as minorias étnicas da Europa oriental como os ciganos, homossexuais e as pessoas com deficiência. Nesse sentido, considerando que o indivíduo preconceituoso tende a desenvolver o preconceito em relação a diversos objetos, independente das suas características, a análise realizada pelos autores do comportamento preconceituoso pode ser utilizada para compreender a expressão do preconceito na inclusão educacional.

Os autores afirmam que o modelo social contemporâneo predispõe ao preconceito. Embora o projeto da modernidade tivesse como pressuposto a autonomia do indivíduo e a promessa da possibilidade de a humanidade ser dona de seu próprio destino e de alcançar a felicidade através da satisfação das suas necessidades, o desenvolvimento da cultura trouxe como consequência a necessidade de dominação cada vez maior, exigindo a submissão do indivíduo, impedindo a reflexão e provocando a introjeção da violência do homem sobre si mesmo, e sobre os outros. Diante da renúncia constante sem perspectivas de satisfação, já que a sociedade opera com a promessa de felicidade sempre adiada, emerge a irracionalidade da coerção social e individual. Nesse sentido, os atores enfatizaram a importância de se compreender e conceituar esse fenômeno tendo em

vista os aspectos internos do indivíduo predisposto ao preconceito sem deixar de relacioná-los com os aspectos históricos, sociais econômicos e políticos. Com isso, buscaram definir de que forma o preconceito se caracterizou na contemporaneidade, destacando a necessidade de entender o fenômeno como algo produzido num determinado contexto social. A esse respeito, Adorno (1955/1991), ao discorrer sobre a relação entre a sociologia e a psicologia, chamou atenção para o fato de que muitas vezes, em nome do estudo do indivíduo pela psicologia, este (o indivíduo) é tomado de forma descontextualizada, como seres constituídos em si mesmo, ocorrendo um processo de "psicologização" que, na verdade, reflete a divisão do trabalho característico da sociedade contemporânea, aumentando a alienação dos indivíduos a respeito da sua interação com a sociedade. Ele alertou para o fato de que a separação entre sociedade e a psique requerida para a manutenção das relações de dominação características do atual modelo social é falsa consciência, eternizada "em forma de categoria entre o sujeito vivente e a objetividade que impera sobre os sujeitos e que, no entanto, são eles quem a produz"[40] (ADORNO, 1955/1991, p. 139). Já que toda manifestação do indivíduo se dá num contexto social, deve-se, por isso, buscar na sociedade o que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso. Na relação do indivíduo com a sociedade, estão envolvidos ideais culturais, valores e afetos que expressam níveis de aceitação e/ou rejeição dos indivíduos. Nos processos de socialização, são transmitidos preconceitos.

Adorno, juntamente com colaboradores[41] (1950/1965), realizou uma importante pesquisa sobre o preconceito, publicada em 1950, buscando compreender quais as bases deste fenômeno numa sociedade que, em tese, era fruto da defesa da razão. A pesquisa pretendia identificar os motivos que levavam o indivíduo a desenvolver atitudes preconceituosas e ações fascistas, tendo em vista as forças estruturais da personalidade (tendências, desejos, impulsos emocionais) e quais condições objetivas - sociais e econômicas - concorrem para a emergência dessas atitudes, partindo de duas hipóteses (1950/1965, p. 28): "(1) o antissemitismo não é, provavelmente, um fenômeno específico ou isolado e sim parte de uma estrutura ideológica mais ampla; (2) a suscetibilidade de um indivíduo

[40] "en forma de categorías la escisión entre el sujeto viviente y la objetividad que impera sobre los sujetos y que, no obstante, son ellos quienes producem".
[41] Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N.

a esta ideologia depende primordialmente de suas necessidades psicológica"[42], partindo da premissa de que: "(...) a investigação sobre o preconceito tende a reconhecer a participação do momento psicológico nesse processo dinâmico em que operam a sociedade e o indivíduo" (HORKHEIMER e ADORNO, 1958/1973, ps. 173-174). A sua existência tem uma relação direta com o momento social, pois é preciso considerar que ele é o produto da interação entre o ambiente cultural que predispõe ao preconceito e as respostas psicológicas a essa predisposição. O preconceito não é, de modo algum, um fenômeno meramente subjetivo, psicológico. O espírito objetivo da sociedade atual alimenta a mentalidade e a ideologia preconceituosas. A partir das reflexões já realizadas e das contribuições da psicanálise sobre as necessidades profundas da personalidade, Adorno e colaboradores (1950/1965) construíram uma tipologia, com base na teoria psicanalítica, dentro dos seguintes critérios: 1. agrupar sob cada denominação (tipo) certa quantidade de traços que mantivesse uma unidade de sentido, identificando as interconexões entre os elementos que formam um todo organizado; 2. manter durante todo o processo de descrição, a postura crítica quanto ao sentido social atribuído à tipificação, tendo em vista que o indivíduo com a personalidade mais típica seria aquele que apresenta traços de rigidez e de pensamento estereotipado que correspondem ao potencial fascista, e, portanto, mais predisposto ao preconceito. Numa escala tipológica, teria o escore mais alto. O escore mais baixo indica o indivíduo que apresenta menor predisposição para o preconceito; 3. os tipos devem ser definidos enquanto padrões organizados, de modo que as diferenças individuais sejam secundárias, tornando possível estabelecer categorias psicológicas estreitamente vinculadas com as atitudes sociais. Adorno, ao discutir sobre a escolha feita na pesquisa, esclareceu sobre os riscos de se empregar uma tipologia para explicar os comportamentos humanos, generalizando as atitudes sem o rigor necessário e definindo categorias estereotipadas de tipos psicológicos. Reconhecendo como uma das características do pensamento fascista a necessidade recorrente de estabelecer classificações e associá-las a conteúdos morais, ele defende sua escolha, tendo em vista a natureza da pesquisa, alegando que nem todas as tipologias são tendenciosas, pois se constituem num meio de conceituar a diversidade do comportamento humano,

[42] "(1) el antisemitismo no es, probablemente, um fenômeno específico o aislado sino parte de uma estructura más vasta. (2) La susceptibilidad de um individuo hacia esta ideologia depende primordialmente de sus necesidades psicológicas".

buscando uma compreensão mais intima desse fenômeno: “a definição de tipos psicológicos não implica meramente num ensaio arbitrário e compulsivo de ‘dar ordem’ a confusa diversidade da personalidade humana. Representa um meio para conceituar tal diversidade de acordo com sua própria estrutura, como forma de alcançar uma compreensão mais profunda” (ADORNO et al., 1950/1965, p. 698)[43].

Os resultados da pesquisa identificaram a existência de um padrão estrutural geral, denominado síndrome, associado ao caráter fascista em potencial, com traços como a superstição e estereotipia, a rigidez e a falta de catexia[44], o convencionalismo, poder e força, destrutividade e cinismo, submissão à autoridade, antiintracepção[45], a agressividade autoritária, o excesso de moralidade associada ao sexo e a projetividade[46]. Ela seria definida muito mais por traços como o pensar conforme as dimensões do poder – impotência, paralisia e incapacidade de reagir, presença de comportamento convencional. Essas características aparecem de modo simultâneo, variando em grau, nas chamadas subsíndromes, ou como tipos que se diferenciam entre si pela predominância de um ou outro traço, porém, que se encontram dentro da estrutura geral. Esses seriam os indicadores da personalidade preconceituosa e foram agregados nos seguintes subsíndromes: ressentido superficial, convencional, autoritário, o rebelde e o psicopata, o maníaco e, finalmente, o manipulador.

1.1 Tipo Ressentido superficial

Fazem parte deste tipo os indivíduos que se utilizam do preconceito para racionalizar e superar seus fracassos pessoais, por conta do pensamento estereotipado e da falta de espírito crítico que falseiam a realidade. Buscam nas explicações sociais as respostas sobre o objeto do preconceito, pois apresentam dificuldade para esclarecer os motivos que os levam ao fracasso, podendo, de acordo com Adorno, ser influenciados pela experiência e por argumentos racionais.

---

[43] “La definición de tipos psicológicos no implica meramente um ensayo arbitrário y compulsivo de ‘ordenar’ algo la confusa diversidad de la personalidad humana. Representa um médio para ‘conceptuializar’ tal diversidad de acuerdo a su própria estructura, para lograr uma compreensión más íntima” .

[44] Catexia: termo utilizado por Freud significa investimento, no sentido de direcionar a energia psíquica para um determinado objeto, seja ele um objeto interno com a representação, o próprio eu, imagens ou seja um objeto externo (HANNS, 1996).

[45] “oposição àquilo que implique a subjetividade” (CROCHÍK, 2006, p. 95).

[46] “projeção sobre o mundo de impulsos emocionais inconscientes” (CROCHÍK, 2006, p. 95).

1.2 Tipo Convencional

O individuo que se apresenta como o tipo convencional também se utiliza dos estereótipos sociais, mas identifica-se com eles, adotando-os como parte de sua personalidade. Ele é dependente dos valores sociais, pois necessita desses estereótipos para se sentir valorizado pelo grupo ao qual pertence. É o defensor dos bons costumes e da decência, rejeitando os extremos e defendendo o meio-termo, ou o consenso. Embora não tenha impulsos violentos, pois a hostilidade se encontra diluída na sua conformidade, sua defesa veemente dos valores da civilização pode fazê-lo justificar atitudes discriminatórias e hostis contra minorias ou grupos que se oponham ao *status quo.*

1.3. Tipo Autoritário

Esse é o tipo que recebeu o escore mais alto da pesquisa, o que mais caracteriza a personalidade predisposta ao preconceito. Adorno (1960/2011) salienta que este é um tipo de personalidade que não se relaciona tanto com critérios econômico-políticos e sim por traços de personalidade específicos. O comportamento dessa ordem é impulsionado pelo constante temor de revelar a debilidade do indivíduo perante a figura paterna e os impulsos hostis decorrentes dessa situação. Essa relação ambivalente com o pai (conscientemente o admira, inconscientemente, o detesta) é resolvida através da identificação com a autoridade paterna e a repressão dos impulsos hostis. Por isso, ele se utiliza do preconceito para dar vazão a esses impulsos, projetando-os sobre os grupos que passa a perseguir para poder se proteger, estabelecendo uma relação ambígua de autoritarismo para os que são considerados inferiores e de submissão àqueles que são considerados superiores, com traços sadomasoquistas. Para Adorno et al. (1950/1965), o indivíduo autoritário apresenta um caráter e uma consciência moral rígidos, sendo imune à experiência e aos argumentos racionais, pois não consegue refletir sobre eles.

1.4 O tipo rebelde e o psicopata

O tipo rebelde corresponde ao indivíduo infantil que apresenta um comportamento contrário a todo tipo de autoridade, decorrente do ódio que sente em relação à autoridade paterna. Sua recusa a submeter-se a autoridade estabelecida, segundo Adorno, manifesta-se de modo pseudorrevolucionário contra os que são considerados inferiores. O tipo psicopata seria seu grau extremo, são incapazes de

desenvolver-se, apresentam um comportamento persecutório, com traços sádicos, sendo extremamente cruéis na perseguição a suas vítimas.

1.5 O tipo maníaco

Caracteriza-se por uma inadaptação ao mundo, porque não consegue submeter-se ao princípio da realidade. O tipo maníaco tende ao isolamento, construindo um mundo interior carregado de fantasias de grandeza aliado a uma grande resistência ao mundo externo. Nesse sentido, apresenta um comportamento paranóide, no qual o preconceito desempenha um papel fundamental, pois lhe permite escapar de seus conflitos internos por meio da construção de uma realidade fantasiada.

1.6 O tipo manipulador

Adorno considera esse tipo como o mais perigoso, pois nele, os ideais rígidos deixam de ser meios para tornarem-se fins. O tipo manipulador também apresenta uma cisão entre o mundo interno e externo, com traços narcisistas, porém, diferentemente do tipo maníaco, apresenta um hiper-realismo no qual os outros indivíduos são reduzidos à condição de coisa, meros objetos para serem utilizados, negando qualquer tipo de identificação com o outro. A possibilidade de obter prazer foi desviada para a necessidade de fazer coisas, manipular os objetos. Sua maior característica é a frieza em relação ao outro, expressa numa racionalidade que revela uma indiferença profunda, cinismo e ausência de emoções, inclusive o ódio. “Sua inteligência sóbria aliada a uma carência quase absoluta de sentimentos faz com que talvez sejam os mais desapiedados de todos” (ADORNO, 1950/1965, p. 715) [47].

Também foi identificado um padrão associado ao escore baixo, considerado pelos autores como expressão da personalidade pouco predisposta ao preconceito e definidas em cinco tipos: rígido, contestador, impulsivo, despreocupado e liberal genuíno, este último reunindo as condições essenciais para o não desenvolvimento do preconceito.

2.1 O tipo rígido

O indivíduo caracterizado como rígido apresenta estereotipia e rigidez do pensamento, assemelhando-se nesses aspectos aos indivíduos que obtiveram escore alto. Sua insuficiente percepção da realidade lhe dificulta estabelecer critérios

[47] “Su sobria inteligencia unida a una carencia casi absoluta de sentimientos hace que, tal vez, sean los más despiedados de todos”.

adequados de julgamento, o que significa a possibilidade de vir a adotar qualquer ideal desde que os clichês básicos sejam mantidos, numa tentativa de ser aceito no grupo considerado majoritário (CROCHìK, 2006).

2.2 O tipo contestador

O tipo contestador apresenta um superego bastante desenvolvido, e por isso sua conduta é marcada pela compulsividade e por uma rigidez associada a uma consciência moral interna que se opõe a toda autoridade externa, já que ele se vê como a autoridade perante o mundo perfeito (ideal de eu), passível de ser expresso pelas ideias, mas que se encontra distante dos conflitos da realidade e que afasta o indivíduo da experiência. Tem uma noção definida do que é certo e errado, e pretende reparar as injustiças contra as minorias, mas, não se sente em condições de fazê-lo, por ter um ego fragilizado diante da autoridade superegóica, gerando um sentimento de culpa diante da sua impossibilidade de agir.

2.3 O tipo impulsivo

O tipo impulsivo apresenta-se dominado pelo domínio do id sobre o eu. É simpatizante de todos os movimentos das minorias, sendo imune ao estereótipo, e, portanto, à conceituação. Para Adorno e outros (1950/1965) a incapacidade de formular conceitos consistentes impede o indivíduo impulsivo de pensar e refletir sobre a realidade, o que lhe dificulta encontrar caminhos para a sua mudança.

2.4 O tipo despreocupado

Este indivíduo poderia ser caracterizado como o oposto ao tipo manipulador, já que tende a deixar as coisas andarem por si mesmas. Apresenta controle sobre suas próprias experiências e não agride o outro, pois seu pensamento não é estereotipado. Para Adorno e outros (1950/1965), o indivíduo do tipo despreocupado se comporta como se já fizesse parte de uma sociedade sem repressões, o que pode levá-lo a não identificar nem tampouco resistir às injustiças.

2.5 O tipo liberal genuíno

Este tipo apresenta posições bem definidas, fruto de um ego bem desenvolvido e um superego bem introjetado; preza a autonomia, sua e dos outros, identificando-se com as minorias e diferenciando-as em indivíduos oprimidos. Seu amor pelos outros é composto de afetos, o que implica no amor maduro (CROCHÍK, 2006).

Mesmo com a pontuação mais baixa, a pesquisa identificou nesses tipos traços de pensamento estereotipado e a presença de um eu fragilizado, que nem

sempre tem condições de refletir sobre a realidade, indicando dificuldades de lidar com a autoridade. Por outro lado, também foram identificados indivíduos que souberam fazer distinção entre os desejos e a realidade, o que significou a possibilidade, mesmo em tempos sombrios, da emergência de indivíduos com condições de combater os ideários fascistas e o preconceito.

Com base na Teoria Crítica da Sociedade e na teoria psicanalítica, Crochík (2001a, 2006, 2010, 2011a, 2012), juntamente com outros pesquisadores[48], realizou um estudo exaustivo sobre o preconceito e sua expressão no atual momento de inclusão social e educacional no Brasil, objetivando identificar os pontos de aproximação e diferenciação entre a pesquisa de Adorno e outros (1950/1965) e a realidade brasileira, considerando os contextos históricos diferenciados. Para o autor, o preconceito é uma atitude hostil (explícita ou não) dirigida a um indivíduo, em resposta às características que abrangem o grupo ao qual ele pertence, não diferenciando os indivíduos pertencentes a determinados grupos e que são percebidas (as características) como ameaça a sua integridade (CROCHÍK, 2006; PEDROSSIAN*,* CROCHIK et al., 2008). Como toda atitude, o preconceito comporta uma dimensão cognitiva, uma dimensão afetiva e uma tendência para a ação. A dimensão cognitiva é representada pelas crenças, opiniões e pelos estereótipos. Esses se referem a um conjunto de atributos relacionados a uma categoria ou grupo, que uma vez criados, são partilhados dentro e entre grupos numa mesma cultura. Inicialmente, a presença dos estereótipos numa determinada cultura é necessária para que se constitua o sistema de conceituação que permite ao indivíduo adaptar-se. Ou seja, os estereótipos têm um valor funcional e adaptativo, como simplificar e ordenar o nosso ambiente social o que facilita uma organização e compreensão mais coerente, incluindo a sua predição, economizando tempo e esforço analítico, facilitando assim a identidade social e integração do grupo e alinhamento com as normas vigentes. Os estereótipos dizem respeito à exigência da cultura quanto à produção de modelos precisos, engendrados nas relações dos indivíduos por meio de suas diversas agências: escola, família, meios de comunicação de massa etc., relacionando-se diretamente com mecanismos psíquicos infantis relacionados ao processo de diferenciação eu x mundo (CROCHÍK, 2006). A dimensão afetiva relaciona-se com o segmento emocional e os sentimentos do indivíduo e com a

[48] *PEDROSSIAN,* CROCHÍK et al., 2008; CROCHÍK et al., 2009.

maneira como ele sente ou vivencia a situação, podendo gerar julgamentos favoráveis ou não. A tendência para a ação caracteriza-se pelo comportamento do indivíduo e refere-se ao conjunto de reações de um sujeito relativamente ao objeto da atitude. Assim, pode-se considerar o preconceito como uma predisposição que pode ou não ser concretizada, dependendo de uma série de fatores internos e externos do indivíduo[49].

Sendo uma manifestação do indivíduo, não deve ser entendido, contudo, como produto apenas da razão individual. Crochík (2006) afirma que a dificuldade de se estabelecer um conceito unitário do preconceito reside exatamente no fato de que ele envolve aspectos individuais e sociais, exigindo assim uma atenção cuidadosa. "A sua manifestação é individual, assim como responde às necessidades irracionais do indivíduo, mas surge no processo de socialização como resposta aos conflitos aí então gerados" (CROCHÍK, idem, p. 13). Enquanto os objetos e conteúdos dos preconceitos podem ser universais, culturalmente construídos, as necessidades e motivações às quais eles atendem, porém, serão sempre individuais. O preconceito diz muito mais da pessoa que o exerce do que daquela para a qual o preconceito é dirigido, pois está diretamente associada à dificuldade de refletir sobre situações que lhes causa estranheza (CROCHÍK, idem). O que significa que, se o preconceito diz mais das necessidades do preconceituoso do que das características dos objetos, ele não pode ser reduzido conceitualmente apenas aos aspectos internos, psicológicos do indivíduo, é preciso identificar de que forma os objetos agem sobre seus afetos, bem como em quais contextos sociais essas relações são estabelecidas. Assim, pode-se dizer que o preconceito não é inato, nem é fruto das diferenças individuais, ele é constituído a partir das e nas relações entre o indivíduo e a sociedade. As diversas instâncias sociais podem facilitar ou dificultar a emergência de uma conduta preconceituosa, contribuindo para o combate ou manutenção do preconceito. "A qualidade da ação dessas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa – se refere a como elas tratam com os

[49] É importante ressaltar que a atitude é distinta da ação. Enquanto a atitude diz respeito a uma tendência ou predisposição do indivíduo diante de um objeto, que pode ser favorável ou desfavorável, a ação, por seu turno, relaciona-se com a conduta expressa nas práticas de discriminação, na segregação e na marginalização, a partir das quais podemos inferir o tipo de atitude que orienta essas práticas.

tateios infantis e as fantasias a eles associadas no conhecimento do mundo" (CROCHÍK, idem, p. 19).

De acordo com Freud (1930/2011), o indivíduo, no processo de socialização, se depara com o medo de perder o amor das pessoas das quais ele depende afetivamente, seja dos pais e das pessoas amadas, aliado ao temor diante da possível agressão decorrente da falta do amor. Esse medo é sentido como fraqueza, desencadeando um mecanismo de defesa, a negação[50], utilizado pelo indivíduo para se defender das ameaças imaginárias (uma vez que é o medo de perder o amor do outro – angústia – que desencadeia a necessidade de proteção) e protegê-lo de desejos inconfessáveis. Conforme o autor:

> Com frequência o mal não é, em absoluto, uma coisa nociva ou perigosa para o EU, mas, pelo contrário, algo que ele deseja e que lhe dá prazer. Aí se mostra, então, a influência alheia: ela determina o que será tido por bom ou mau. (...) Podemos enxergá-lo no desamparo e na dependência dos outros, e a melhor designação para ele seria medo da perda de amor. Se perde o amor do outro, do qual é dependente, deixa também de ser protegido contra perigos diversos, sobretudo expõe-se ao perigo de que esse alguém tão poderoso lhe demonstre a superioridade em forma de castigo. Portanto, inicialmente o mal é aquilo devido ao qual alguém é ameaçado com a perda de amor; por medo dessa perda é preciso evitá-lo (FREUD, 1930/2011, p. 70).

Na tentativa de suportar e lidar com o sofrimento causado pelo desamparo por não se reconhecer na cultura à qual pertence, o indivíduo introjeta o preconceito sob a forma de ameaça, identificando-se com os modelos de aceitação e rejeição sociais. Este processo de identificação com o outro é fundamental para que o indivíduo tenha acesso à cultura e construa suas referências internas (de acordo com Freud, o superego[51] seria herdeiro desse processo, sendo a instância psíquica responsável pelo cumprimento dos valores princípios e expectativas dos modelos de autoridade desejados), pois é a partir desse material introjetado que ele pode construir sua autonomia e aprender a negociar com todas as instâncias psíquicas e a realidade externa. Como afirma Crochik (2006, p. 112), a introjeção é necessária na medida em que o indivíduo se constitui como tal a partir também dos valores e normas sociais transmitidos pela autoridade parental, para que mais tarde possa realizar a diferenciação do que foi introjetado. Se ela não ocorre, não pode haver o

[50] A negação constitui-se num mecanismo de defesa, uma tentativa de não aceitar na consciência algum fato que perturba o Ego, exprimindo negativamente um desejo ou uma ideia cuja presença ou existência ele recalca (ROUDINESCO, 1998, p. 145).

[51] Sobre o Superego – supereu – , ver: capítulo I, item 1.2.

desenvolvimento da crítica ao modelo de introjeção, permanecendo a necessidade da autoridade. “Se a introjeção não se dá, a busca de critérios externos se torna uma constante – nesse caso, mal pode se referir a um indivíduo, pois quase não se diferenciou do mundo externo – (...)”. Caso essa identificação aconteça de forma precária, ou seja, negada, corre-se o risco de o indivíduo, sem referências internas, manter uma atitude heterônoma, delegando ao outro a responsabilidade de avaliar como correto ou não seu comportamento, ou então, tendendo sempre a seguir seus desejos, só renunciando a eles quando as autoridades estão presentes (CROCHIK, 2012).

Quanto menos se sente identificado, mais a necessidade de o indivíduo identificar-se com a cultura, (super) adaptando-se a ela para que se sinta valorizado, e promovendo, a partir da idealização da autoridade moral dos considerados superiores e do desprezo pelos considerados inferiores e fracos, o que Horkheimer e Adorno (1958/1973) denominam metaforicamente de “natureza ciclista”, pisando firme em quem está abaixo e mantendo a posição curvada, humilde, diante dos que estão acima. Trata-se de uma posição que remete ao gosto pela hierarquia, num reconhecimento de tudo aquilo que se reveste de poder. Mas a angústia e o medo permanecem. Ao mesmo tempo, não podendo reconhecer esses sentimentos como seus, o indivíduo os projeta[52] no outro, imputando na fragilidade do outro a responsabilidade pelo seu sofrimento, já que esta contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas não pode aceitar, sob o risco de enfrentar o desamor e agressão “Quanto mais o desejo de poder se identificar com a pessoa vítima do preconceito, mas esse tem que ser fortalecido” (CROCHÍK, 2006, p. 22). Porém, essa identificação encobre o sentimento de desamparo proporcionado pela falta de identidade com a cultura a qual pertence, bem como um desejo de destruição, travestido de legítima defesa. Tornando-se um atributo do outro, o preconceito como reação individual ou social também passa a ser identificado não mais no próprio indivíduo, mas no outro, no objeto, que passa de vítima a algoz, porquanto é depositário da ameaça e do sentimento de destruição, e por isso, precisa ser combatido. Horkheimer e Adorno (1947/1985) alertam para fato de que a presença

[52] A projeção é um mecanismo de defesa pelo qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro - pessoa ou coisa - qualidades, sentimentos, desejos e mesmo “objetos” que ele desconhece ou recusa nele. Trata-se aqui de uma defesa de origem muito arcaica, presente particularmente na paranoia, considerada patológica, mas também em modos de pensar e agir considerados normais, como a superstição e o preconceito.

do mecanismo de projeção em si não é indicadora do preconceito, pois este é um mecanismo necessário para o processo de diferenciação, para fins de proteção. Os autores enfatizam que, para o desenvolvimento civilizatório, é preciso que haja um controle crescente desse mecanismo, com a instalação de uma projeção consciente em oposição à projeção espontânea, numa tensão contínua entre o ato de aprimorá-la e inibi-la. Porém, na atual sociedade, o indivíduo se vê impedido de refletir sobre seus atos e, consequentemente, não realiza a distinção entre si e o outro, que não é mais do que o mundo exterior na sua própria consciência, não podendo realizar uma diferenciação necessária entre os sentimentos e pensamentos próprios e alheios. Só a partir desse movimento que é possível a diferenciação entre o exterior e o interior, entre o estranhamento e a identificação, entre a consciência de si e a consciência moral, ou seja, é possível refletir sobre si e sobre o outro – como uma "oposição refletida" (HORKHEIMER e ADORNO, 1947/1985, p. 156). Não sendo capaz de realizá-la, o indivíduo projeta diante de si seu ideal desenvolvendo uma falsa projeção, caracterizada pela ausência de reflexão. No modelo social atual, há cada vez menos possibilidade de entrelaçamento entre o mundo externo e o interno, pois não há diferenciação. Ocorre um empobrecimento do sujeito, pois o indivíduo não consegue mais refletir sobre o objeto, e por isso não reflete mais sobre si mesmo, somente consegue refletir a si mesmo no objeto, estabelecendo uma relação meramente especular, na qual o outro precisa ser enquadrado dentro de estereótipos previamente estabelecidos. Num mundo de sujeitos enrijecidos, a separação abissal entre sujeito e objeto condena o outro a ser doravante o depositário de tudo aquilo que não é reconhecido como seu pelo sujeito, numa ameaça a sua integridade. É o reverso da mimese genuína, adotada pelo fascismo como uma política, não distinguindo naquilo que projeta, o que lhe é próprio e o que é alheio. De acordo com Horkheimer e Adorno (1947/1985, p. 156)

> O patológico no antissemitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência de reflexão que o caracteriza. Não conseguindo mais devolver ao objeto o que dele recebeu, o sujeito não se torna mais rico, porém, mais pobre. Ele perde a reflexão nas duas direções: como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde assim a capacidade de diferenciar.

A angústia desencadeada pela impossibilidade de diferenciar-se provoca no indivíduo a necessidade de nomeá-la, escolhendo um objeto externo e depositando nele a responsabilidade de sua inadequação, nomeando-o e com isso nomeando a

causa do medo, tornando preciso o que era difuso. Nesse caso, o indivíduo retorna para si forças emocionais que deveriam ser mobilizadas contra agressões externas, passando a tornar-se ele mesmo seu objeto de temor. Fecha-se o circuito emocional composto pelo medo, angústia e agressividade, associados à vergonha, à culpa, ao ódio e ao rancor, e assim o indivíduo preconceituoso sente-se autorizado a atacar a vítima do preconceito. Nas práticas sociais, o preconceito pode se manifestar de três formas: hostilidade manifesta (ou sutil), compensação dessa hostilidade por atos de proteção exagerada e benevolente, e pela indiferença (CROCHÍK, 2011b). A hostilidade manifesta está presente nos atos de discriminação nos quais a violência é explícita, variando da agressão ao extermínio. No caso dos atos de proteção exagerada, ou superproteção, o preconceito encontra-se mascarado em atos de boa vontade, nos quais o indivíduo com deficiência torna-se refém da ação do outro, que o protege, ocorrendo um deslocamento do centro da relação para o protetor. A manifestação da indiferença tem sido a mais recorrente nas sociedades administradas, e talvez seja, a longo prazo, a mais prejudicial. Isso porque, de acordo com Crochík (2011b) a indiferença é decorrente da frieza, presente no tipo manipulador descrito por Adorno et al. (1950/1965), e, portanto, diz de um mecanismo pessoal que representa não apenas a ausência da experiência, mas a sua própria negação. Ou seja, o preconceito é decorrente de um falseamento da realidade – negação –, que irá orientar as ações do preconceituoso, dificultando e, na maioria das vezes, impedindo a experiência e a reflexão.

Nesse sentido, pode-se dizer que a constituição do indivíduo, no seu processo de socialização, ocorre a partir das relações sociais e da possibilidade (ou não) de experimentá-las e refletir sobre si e sobre os outros. Walter Benjamin (1933/1983; 1936/1987; 1939/2000) empreendeu uma série de estudos sobre o fenômeno da experiência na modernidade, identificando duas categorias de experiência: a experiência autêntica ou profunda, e a experiência empobrecida ou vivência. A experiência autêntica diz respeito a elaboração e comunicação das trocas coletivas, numa experiência visceral, amparada pelo ordenamento cognitivo e atravessada pelos sentimentos, que transmite verdades, através de narrativas que orientam as práticas humanas. A vivência, por outro lado, diz respeito a uma atenção distraída, superficial, que espelha um conhecimento “passivo, difuso, periférico” (LIMA e MAGALHÃES, 2010, p. 147) e relaciona-se com a

impossibilidade de narrar e compartilhar as histórias coletivas, que passam a ser vistas como de fora, externas ao indivíduo.

Para Benjamim (1933/1987), a modernidade se caracterizou pela perda da experiência, pessoal e coletiva, e da capacidade de intercambiá-las. No processo de assunção da racionalidade, o caráter espontâneo e coletivo da experiência foi submetido aos princípios da ciência, dando lugar ao exercício experimental validado pelos cânones científicos. No período anterior, a finalidade da experiência tradicional era “conduzir o homem à maturidade, ou seja, a uma antecipação da morte como ideia de uma totalidade consumada da experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 32), vida e morte, sem rupturas, fechando um ciclo que, por sua vez, fazia parte de um ciclo maior, o ciclo da humanidade. Aqui reside o caráter coletivo da experiência, pois experimentar nada mais é do que partilhar o destino dos homens e torna-lo parte do seu próprio destino. A experiência autêntica é aquela que é transmitida de pessoa para pessoa, de boca em boca e que é narrada, que evoca a memória, cabendo reminiscências pessoais e conselhos, pois “aconselhar é menos responder uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1933/1987, p.200). É um convite a uma relação de cumplicidade, que remete à rememoração e assegura a possibilidade de ser retomada pelo outro. Ela se diferencia da vivência, na medida em que aponta para uma finitude, traduzida pela possibilidade de realizar e adquirir o conhecimento. A vivência, por outro lado, alimenta-se de lembranças, e reflete a condição do sujeito da ciência, condenado à imaturidade infinita, podendo apenas rememorar e acrescer prospectivamente os próprios conhecimentos.

Benjamin (1939/2000) utiliza o conceito de trauma, aplicando-o para explicar a decadência da memória na modernidade, apoiando-se na teoria de Freud sobre a natureza dos choques traumáticos, quando este investiga o papel da memória na proteção do Eu contra os estímulos hostis. Freud (1920/1975) defende a ideia de que a consciência (EU) surge no lugar do traço mnemônico (memória) e deve manter uma atitude consciente, vigilante, alicerçada por mecanismos definidos para impedir o acesso dos estímulos hostis à consciência, mantendo-os fora do EU, em outro lugar do sistema psíquico. Este outro lugar seria o lugar da memória, da qual o Eu deve se defender. O trauma ocorreria no momento em que houvesse uma ruptura da proteção contra esses estímulos, provocando pavor e choque. Nesse sentido, a função da memória seria guardar e proteger as impressões causadas

pelos estímulos. Lembrar-se desses estímulos através da consciência significaria a mobilização das defesas contra essas impressões. Por outro lado, poder ter acesso a essas impressões, ou seja, experimentá-las, possibilitaria o desenvolvimento de defesas mais adequadas, e, portanto, ter menos temor diante do efeito traumático. Para Benjamim (1939/2000), a sociedade burguesa e o processo de industrialização são responsáveis pela atrofia da memória e da experiência; uma vez que, com a ascensão do sujeito da razão, é solicitada ao indivíduo uma vigilância constante no sentido do fortalecimento da consciência em detrimento das outras instâncias do sistema psíquico, e a experiência de choque torna-se a regra na modernidade. Consequentemente, a consciência encontra-se em permanente alerta diante das armadilhas da memória. Como defesa, há de se cultivar a lembrança, pois é preciso lembrar para não experimentar. Isso explica porque a narrativa característica do período medieval foi substituída, na modernidade, pela informação como forma de comunicação (e mais tarde, contemporaneamente, pela informação de massa), como uma resposta contínua, compulsiva, que impede o indivíduo de ter acesso a suas experiências. A informação precisa ser continuamente renovada e reinventada, pois só tem valor no momento em que é nova. Por isso, envelhece rapidamente, tendo que ser substituída por outra informação. Enquanto a experiência autêntica transcende o tempo, a vivência é escrava dele. O tempo, tal qual como Saturno devorava seus filhos, devora as informações, impedindo que haja a fruição do conhecimento. No processo de troca de conhecimento e aquisição do saber do mundo, é preciso que o tempo seja irrelevante, pois só quando o ouvinte se esquece de si é que pode gravar profundamente o que é ouvido (BENJAMIN, 1936/1987). Ao substituir a necessidade de satisfação do desejo pela necessidade de segurança, o indivíduo da contemporaneidade encontra-se subjugado pela totalidade característica das sociedades administradas: diante da necessidade de ter ao seu alcance imediato a maior quantidade de informações possível, precisa desenvolver um estado de vigilância permanente que tem como base mecanismos de controle paranóides e persecutórios, pois não pode esquecer. Torna-se, assim, um indivíduo paralisado, privado da sua experiência, e condenado a uma vida empobrecida na sua relação com o mundo e, nesse sentido, preso ao mundo através do medo, já que é a experiência que permite elaborá-lo (o medo) e torná-lo senhor de sua consciência.

Uma vez que a experiência é sempre mediada por conteúdos pré-formados (pré-conceitos[53]), a ausência da experiência indica a existência de conflitos internos do indivíduo, que busca no preconceito a conservação de sua estabilidade psíquica. Esses conflitos têm como base situações sociais que lhes são adversas e/ou ameaçadoras, pois colocam o indivíduo diante de suas limitações – reais ou imaginárias. Como afirmam Horkheimer e Adorno (1947/1985, p. 158), "eis aí o segredo do seu domínio. O eu que projeta compulsivamente não pode projetar senão sua infelicidade, cujos motivos se encontram dentro dele mesmo, mas dos quais se encontra separado em sua falta de reflexão". A origem do preconceito encontra-se, portanto, sempre associada a valores e crenças que são transmitidas culturalmente como verdades e que são percebidas pelo preconceituoso como hostis, provocando nele a emergência de afetos diversos (desamparo, ódio, ressentimento, temor) relacionados a diferentes conteúdos psíquicos e indicando uma correlação entre o preconceituoso e a realidade, a partir das representações que são atribuídas ao alvo do seu preconceito. Na relação com o mundo como este é percebido, ocorre uma ruptura, pois o preconceituoso se sente impotente para lidar com os sofrimentos provenientes da realidade, transformando sua impotência em onipotência, e mantendo uma rigidez diante dos objetos presentes na realidade. Rigidez essa, que, de acordo com Crochík (2006), se assemelha a reação de paralisia momentânea diante do perigo real ou imaginário, que é expressão do medo diante da perspectiva da morte e da destruição[54], e desencadeia mecanismos de defesa que vão desde a racionalização e a negação, passando pela rejeição e projeção, até ao ataque direto e ao extermínio, justificado ou não, a depender do grau de tensão que a situação provoque. Para Horkheimer e Adorno, 1985, p. 154:

> O indivíduo obcecado pelo desejo de matar sempre viu na vítima o perseguidor que o forçava a uma desesperada e legítima defesa, e os mais poderosos impérios sempre consideraram o vizinho mais fraco uma ameaça insuportável antes de cair sobre ele.

[53] Cabe aqui fazemos uma distinção entre pré-conceito e preconceito. O pré-conceito refere-se "tanto às percepções, experiências ou conceitos já formulados, quanto às necessidades emocionais existentes antes da nova experiência" (CROCHIK, 2006, p.31) e, portanto, é essencial para a compreensão do objeto de conhecimento. Torna-se preconceito quando este objeto é reduzido inteiramente ao conhecimento anterior, o que representa uma distorção da percepção e do entendimento da realidade.

[54] Presente tanto no homem quanto nos animais. Sobre a paralisia diante do perigo, ver: capítulo I.

Embora o preconceito seja uma racionalização ele não pode ser considerado em si um processo cognitivo. Para Crochik (1995, 1996, 2006), é exatamente a sua negação, constituindo-se num desvio da razão (também chamado de “má consciência” ou “irracionalidade”). A ausência de reflexão e experiência característica do preconceito impede a liberdade da imaginação e petrifica a subjetividade. Nesse sentido, o preconceito representa uma fixação e racionalização de conceitos prévios que impedem a experiência, considerada, segundo Adorno (1959/2010, p. 33), como “a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo”. Por isso, o preconceituoso não se relaciona com os indivíduos, mas com categorias prévias ditadas por estereótipos sociais. O preconceito guarda aspectos constantes, relacionados à conduta do indivíduo preconceituoso, que tende a desenvolver o preconceito em relação a diversos objetos, independentes das características específicas deste, atribuindo-lhes características e comportamentos, sem que eles os tenha, e generalizando as características supostas de um determinado grupo para todos os indivíduos que a ele pertencem (CROCHÍK, 2006). O contato do indivíduo com o mundo é vivido individualmente, independente de qualquer escuta interpessoal, inviabilizando assim qualquer possibilidade de diálogo com o outro, o que contribui para a negação da diferença que é representada pela alteridade da pessoa, submetida ao ato de preconceito. Desse modo, pode-se dizer que a presença do preconceito indica que não há experiência e sim uma vivência, ou experiência empobrecida.

2.2 A PERDA DA EXPERIÊNCIA, PRECONCEITO E INCLUSÃO

No mundo atual, o acesso à informação tornou-se a marca do nosso tempo, é preciso estar informado a qualquer custo, o indivíduo não vive mais, não é reconhecido nem se reconhece se não fizer parte de uma comunidade de informações. Na educação, a pedagogia dos conteúdos foi substituída pela pedagogia da aprendizagem: é preciso aprender a aprender, saber buscar a informação e ser flexível o suficiente para mudar cada vez que a informação for

alterada. Fato constatado por Adorno, já em 1961, quando ponderava sobre a necessidade de aprofundamento dos conteúdos para a formação cultural do indivíduo e a ausência de reflexão diante da “colcha de retalhos” de informações, dos candidatos ao cargo de professores de filosofia:

> Isto porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (ADORNO, 1961/2011, p. 64)

É importante destacar que não se trata de fazer a defesa do modelo pedagógico conteudista, e sim apontar para o esvaziamento do conteúdo na escola contemporânea em detrimento da aquisição cada vez maior de competências habilidades que permitam ao indivíduo ter acesso às informações, mas que, por outro lado, como afirma Crochík (2011b, p. 30), esvazia-no de sua subjetividade:

> Na atual educação formal, é nítido o incentivo para o desenvolvimento das competências, das habilidades, do "aprender a aprender" o que é julgado importante. Essa tendência que aparentemente é democrática, por defender alunos autônomos, que possam buscar sozinhos o conhecimento nos diversos recursos existentes, entre eles a internet, por preparar indivíduos que possam atuar de forma competente em suas vidas profissionais, auxilia na produção de sujeitos sem subjetividade. As competências e as habilidades não são neutras, dependem do que a sociedade necessita e, assim, dever-se-ia pensar a quem beneficiam em seu desenvolvimento. Certamente, como foi dito, são importantes para o indivíduo, mas para sua conformação à vida isenta de vida. A substituição do professor pelas máquinas, pelos métodos, incorre na mesma crítica feita anteriormente ao Positivismo, posto que dirigem os homens à mera adaptação.

O conhecimento tornou-se infinito; pois nunca houve tanta informação sobre o fazer educativo. Hoje, não há mais tempo de refletir. Resta pouco tempo para ter, porque o indivíduo precisa continuamente fazer sob o risco de ser devorado pela voracidade da informação, que se apresenta em ritmo vertiginoso, e da mesma forma, tornar-se obsoleta (AGANBEN, 2005). No que diz respeito à educação inclusiva, é flagrante o aumento exponencial de estudos, pesquisas e publicações sobre o tema e seus correlatos, que, se traz consigo a possibilidade de um maior acesso aos conteúdos que embasam a prática pedagógica, traz também a marca do consumo ávido e irrefletido desse material, muitas vezes repassado de maneira inadequada, sem proporcionar ao professor uma construção de saberes

aprofundada e sistematizada, além de desencadear um sentimento constante de incompetência, pois se encontra sempre atrasado em relação aos últimos lançamentos.

O trabalho do professor com o aluno com deficiência carrega então um duplo sentido do novo, pois evoca a diferença que este aluno atualiza e a novidade perpetuada do movimento de inclusão educacional. Assim, embora a proposta de inclusão educacional no país tenha completado quase vinte anos, a sucessão de movimentos em prol da escolarização regular do aluno com deficiência e sua regulamentação através de leis e decretos não tem implicado na efetiva qualificação do professor, não permitindo que seus princípios sejam devidamente incorporados e ativando a impotência do professor, que nunca se sente preparado para dar conta de seu trabalho, e reage de maneira contraditória e ambígua, rejeitando o aluno com deficiência em seu cotidiano escolar.

Se o preconceito torna-se a alternativa de comportamento num mundo que não permite experiências, é porque a atitude preconceituosa possibilita ao indivíduo responder às exigências sociais que lhes são conflitivas e/ou ameaçadoras, como a diferença, por exemplo, e que o colocam diante de suas limitações – reais ou imaginárias –, sem ter que lidar com suas emoções, com seus medos. A possibilidade da experiência permitiria ao indivíduo fazer o enfrentamento de suas limitações, e poder cuidar de seus medos, pois, como afirma Silva (2006, p.430): “a experiência desafia os medos do contato com o diferente, medo de ser discriminado, de experimentar algo não habitual, medo de arriscar-se ao erro”.

Ao realizar pesquisas sobre o preconceito de indivíduos com pessoas de outras etnias e pessoas com deficiência Crochík et al. (2011) identificaram que para cada tipo de preconceito era acionado um mecanismo psíquico específico. O preconceito voltado pra as minorias étnicas nutre-se de delírio, pois atribui aos objetos qualidades que estes não possuem. O preconceito voltado para as pessoas com deficiência se caracteriza pela alucinação, já que suscita uma extrapolação inadequada das características reais do objeto do preconceito. Nos dois casos, a identificação é negada, sendo substituída por uma idealização rígida que busca evitar o desencadeamento da angústia gerada pelo receio de admissão da própria fragilidade. A identificação permite uma real aproximação do outro, pois aponta para a possibilidade de experimentar o universal dentro de cada um, ou seja, a diferença. Por outro lado, a idealização constitui-se em “uma identificação à distância”

(CROCHÍK, 2011). Neste caso, a experiência ocorre fora do indivíduo, a partir do olhar do outro sobre ele, olhar este que é incorporado pelo indivíduo. No contexto da inclusão, muitas vezes captura-se o indivíduo com deficiência num determinado estereótipo, seja ele positivo ou negativo, impedindo-o de se apresentar como um outro, diverso, paralisando-o dentro de uma certa posição, e com isso protegendo os que estão ao seu redor de ter que lidar com a angústia que a sua presença desencadeia. De acordo com Goffman (1982), essa posição é identificada através da eleição de termos que remetam aos atributos nos quais o reconhecimento muitas vezes não está vinculado diretamente ao seu significado original, mas sob o qual são identificados os estereótipos: “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original e, ao mesmo tempo, a imputar ao interessado alguns atributos desejáveis e não desejados, (...), tais como ‘sexto sentido’ ou ‘percepção’” (GOFFMAN, 1982, p.15).

A presença de uma postura acrítica favorece o encobrimento (e negação) das frustrações e dos conflitos inerentes ao processo de familiarização com o novo, reduzindo-os (os conflitos) a manifestações individuais tais como angústia, ansiedade, incompreensão, muitas vezes interpretadas como resistências pessoais ao projeto de inclusão e que devem ser superadas, no caso do professor, através da aquisição de novos domínios técnicos e metodológicos, como encontrado na literatura especializada e nas políticas públicas. Idealiza-se também o professor, ao se exigir uma mudança de postura e de metodologia em condições de trabalho precárias, na maioria das vezes, mantendo-o enredado numa trama de impossibilidades, na qual ele é negligenciado e desqualificado, dando margem ao desenvolvimento de ressentimentos e posturas paranóides. Assim, segundo Crochík (2011, p. 34), a negação da identificação pode levar a um aparente paradoxo, a construção de uma proposta inclusiva calcada no preconceito, bem como a proposta de inclusão defendida podendo levar ao preconceito:

> Assim, muitas vezes, a defesa da inclusão pode não significar ausência de preconceito, mas uma forma de negá-lo e realizá-lo de outra maneira. Para a discussão sobre a educação inclusiva isso não é de menor importância, uma vez que se os educadores, os alunos e os funcionários de uma escola forem obrigados a aceitar os alunos que pertencem a minorias às quais se volta esse tipo de educação, e nutrirem preconceito em relação a elas, dificilmente teremos um bom resultado. Mais do que isso, parcela dos que defendem a inclusão escolar pode também estar agindo sob a forma do exagero compensatório e se isso acontece, mais cedo ou mais tarde, essas minorias se tornarão suas vítimas.

Na impossibilidade de adequar-se aos estereótipos exigidos, mesmo porque estes são irracionais, a inclusão do aluno com deficiência pode desencadear a violência como uma resposta ao desequilíbrio gerado pela ausência de regularidade. No limite, pode acirrar a manutenção das atitudes preconceituosas, porque mantém o individuo sem contato com suas dificuldades e seus medos, senão como um mal estar que é projetado no outro. Sendo a pessoa com deficiência o diferente, cabe a ele ocupar o lugar do estranho, de ameaçador, sem possibilidade de identificação. Diante dela, o indivíduo não se sente espelhado, não se reconhece, ou melhor, só consegue reconhecer o que não pode ser identificado, sob pena de ter que se confrontar com seus conflitos; pois, “a identificação só é possível por meio da convivência na medida em que enfatiza o que não é igual e, ao mesmo tempo, ressalta a ideia de ser igual na diferença, desafiando os receios do estranhamento e do medo” (SILVA, 2007, p. 129).

O arrolamento das condições propícias para um bom contato e a sua realização, sendo realmente necessário, parece não ser suficiente no combate ao preconceito, pois a ênfase em condições circunstanciais – situações de cooperação, apoio social e institucional contra a violência -, arbitrariamente criadas, deixa de lado a estrutura social que as impede (as situações) de surgir espontaneamente, como algo inerente ao desenvolver da relação entre pessoas sem e com deficiência. A ausência de uma identificação no cerne dessa questão torna o processo tenso e desgastante. Além disso, a ênfase no estatuto, nas informações, no sentimento de ameaça, nos estereótipos, desvinculada da ideologia e de características de personalidade, impede que sejam percebidos e combatidos os determinantes sociais e psíquicos da violência (CROCHÍK, 2001). Consequentemente, todo o movimento de luta pela inclusão educacional pode sofrer resistências e boicotes, muitas vezes inconscientes, que contribuem para a construção de uma cultura de descrença e suspeição diante da efetividade do projeto de inclusão.

Apontar a presença do medo e do preconceito nos meandros do projeto de inclusão educacional não significa, contudo, desacreditá-lo. Ao contrário, uma educação que se pretenda inclusiva não deve se furtar a uma avaliação crítica de seus pressupostos e de suas práticas. Concordamos com Crochík (2007, 2011) que a escola inclusiva oferece uma possibilidade de experimentação das diferenças antes negada, que pode ser uma forma de enfrentamento e antídoto ao preconceito, e, como tal, precisa ser problematizada. Por outro lado, o avanço possibilitado pela

defesa da inclusão na educação, e em particular pela inclusão das pessoas com deficiência, não deve obscurecer os problemas encontrados. Não se pode esquecer que a defesa da inclusão educacional se dá no bojo de uma sociedade contraditória marcada por componentes progressivos e regressivos, que prega a justiça e a igualdade mantendo privilégios inerentes a uma sociedade de classes, reproduzindo desigualdades e naturalizando a diferença. Qualquer proposta de inclusão social e educacional que objetive o enfrentamento do medo e do preconceito deve incorporar a dimensão política de mudança estrutural para que suas ações sejam efetivamente bem sucedidas.

CAPÍTULO III: O PROFESSOR E AS CONTRADIÇÕES DO PROJETO INCLUSIVO

Acompanhando o processo de instalação da educação na perspectiva de inclusão no Brasil, é possível identificar algumas proposições que auxiliam na compreensão de como as políticas públicas brasileiras vem concebendo e concretizando o projeto inclusivo.

A inclusão escolar, especificamente no Brasil, tem sido compreendida pelos órgãos públicos como políticas de ensino, que se traduzem em propostas pedagógicas reduzidas a estratégias e técnicas voltadas para a resolução de problemas cotidianos, fruto de uma política de formação e de apoio que defende o aprofundamento dos conteúdos e a apropriação de competências dos professores, mas que os repassa de maneira aligeirada, sem que haja uma reflexão apropriada sobre o alcance da proposta inclusiva, concorrendo para que não haja articulação entre a teoria e a prática. Como afirmam Freitas e Monteiro (2010, p. 02),

> É frequente observarmos ações educativas na escola, pautadas em ideias já bastante divulgadas e incorporadas no contexto da educação inclusiva. Algumas aparecem como verdades consagradas; por exemplo, que o ensino deve ser adaptado às necessidades dos alunos; que as salas com alunos especiais requerem um professor de apoio para auxiliar na realização das atividades; que os professores devem propor atividades diferenciadas para os alunos com necessidades especiais para garantir sua participação e aprendizagem, entre outras. Contudo, consideramos que essa forma de pensar revela uma tendência a transferir para a escola regular as mesmas concepções e práticas condenadas na escola especial.

Constata-se que o processo de inclusão educacional tem se dado a partir de reformas educacionais e de produção de decretos e leis que não têm atingido o cotidiano escolar, dificultando a efetivação da inclusão educacional e provocando um descrédito sobre sua eficácia. Glat et al. (2006, p.1) salienta que para a grande maioria das instituições escolares, a prática docente encontra-se desvinculada dos princípios da inclusão, sendo que educação especial se apresenta para os professores “como ‘socorro’ para o aluno que ‘não deu certo’ no ensino regular, configurando-se, ainda, com um processo paralelo ao suposto trabalho de inclusão desenvolvido nas escolas”. Para Almeida (2005, p. 14), o modelo de inclusão implantado até agora pelas políticas governamentais, seja nos âmbitos federal,

estadual ou municipal, produzem efeitos contraditórios que atingem a escola nas suas diversas esferas, e provocam diversas situações, tais como:

> • Neutralizam os desafios da inclusão acomodando tanto o ensino regular como o especial;
> • Não denunciam a exclusão escolar, resultante da organização pedagógica e administrativa do ensino regular;
> • Não ampliam o conceito de inclusão e restringem a inovação à inserção de alunos com deficiência na escola regular e, assim mesmo, apenas de alguns;
> • Criam um impasse entre o ensino especial e o ensino regular e continuam privilegiando a integração escolar;
> • Discriminam com uma denominação equivocada (inclusão) os alunos, as turmas, as escolas, os professores, os currículos, caracterizando-os;
> • Baseiam-se na normalização e na fixação de identidades, pois trabalham com tipos de aluno (especial/normal) e de professor (especializado e não especializado) categorizados;
> • Estimulam a tutela do órgão central sobre os professores, escolas, diretores e, em conseqüência, tiram-lhes a autonomia e utilizam estratégias que camuflam os verdadeiros objetivos das propostas/projetos verdadeiramente inclusivos.

Entendemos que são situações que não contribuem para uma mudança efetiva no trato com a diferença por parte do professor. A execução das políticas de inclusão, não somente no que diz respeito ao modelo de qualificação oferecido, mas, sobretudo, à ausência de reflexão sobre os princípios éticos e filosóficos que envolvem o projeto de educação para todos, favorecem a permanência do medo e do preconceito na prática docente, impedindo o professor de alterar suas maneiras de pensar e de lidar com a diferença.

Neste capítulo, aprofundaremos alguns aspectos da inclusão educacional que julgamos estar na base dessas contradições. Inicialmente, abordaremos a formação docente voltada para a inclusão numa perspectiva mais ampla como reflexo da formação do indivíduo no contexto da racionalidade tecnológica, a partir da Teoria Crítica, notadamente dos estudos de Adorno (1959/2010) sobre a pseudoformação e a ausência de autonomia e sua correlação com a manutenção do medo e do preconceito. Continuando, apresentaremos a política brasileira de formação docente na perspectiva de inclusão. Em seguida, faremos algumas considerações sobre as mudanças pelas quais passou o conceito de educação especial, destacando a diferença necessária entre educação especial e inclusão educacional para uma apropriação adequada dos pressupostos verdadeiramente inclusivos. Finalmente, discorreremos acerca da relação entre deficiência e diferença, tendo em vista que, embora a educação inclusiva seja uma educação para todos, no caso da execução da proposta inclusiva, é a presença do aluno com deficiência na sala de aula que

atualiza os medos e preconceitos do professor, marcando os limites da inclusão educacional.

3.1 A FORMAÇÃO PROMETIDA E A SOCIEDADE ADMINISTRADA

Estudos sobre o panorama da educação contemporânea indicam que a formação docente passa por uma crise, necessitando de uma profunda redefinição do seu modelo para a revitalização da atuação do professor. Numa perspectiva mais ampla, a crise da formação reflete uma crise maior, da própria educação enquanto formação integral, denunciada por Adorno (1959/2010) como um indicador do processo histórico de produção da educação como relação social de dominação, que reduz o indivíduo à sua autoconservação, e a formação cultural à pseudoformação[55]. O cotidiano escolar irá refletir aquilo que ocorre na sociedade e na cultura, já que a instituição escolar não constitui um fim em si mesma, pois está inserida neste contexto.

A educação traz em si uma tensão fundante: ao tempo em que transmite conhecimentos já instituídos, tem que preparar o indivíduo para o novo. Enquanto expressão da prática social, ela traz em si os componentes contraditórios da sociedade, regressivos e progressivos, de conservação e de transformação, de adaptação e de emancipação frente ao existente. Numa sociedade administrada, orientada pelas leis do mercado, contudo, o peso da adaptação é muito maior, dificultando e na maioria das vezes impedindo que haja uma estruturação autônoma do indivíduo. Com o avanço da dominação, em todas as suas formas, o progresso técnico-científico é utilizado com o intuito de produzir mais desigualdade e miséria para a maioria dos seus membros, induzindo cada vez mais à barbárie, e mantendo-os alheios às suas condições reais de vida social. É a dominação que se encontra

[55] As traduções em português do texto “Teorie der Halbildung” de Adorno empregam as expressões *semicultura* (In Revista Educação e Sociedade, ano XVII, n. 56. PP. 388-411, dez. de 1996) e semiformação (In Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa, 2010). As traduções em espanhol empregam o termo “seudocultura” (In: Filosofia y superstición. Madrid: Alianza Editorial, 1972, p. 141-174). Em concordância com Matos (2009) e Crochik (2012), adotamos a expressão pseudoformação, por entendermos que a expressão *semi* remete a uma educação pela metade, Não se trata de meia educação, mas de uma educação precária, enganosa. Nesse sentido, a expressão pseudo formação vai ao encontro do que afirma Adorno (1959/2010, p. 29): “O entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim, seu inimigo mortal”.

na base desse modelo, cujo medo, provocado pelas ameaças sociais (que substituíram as ameaças da natureza subjugada), orienta a ação humana para a autoconservação (HORKHEIMER e ADORNO, 1944/1985; ADORNO, 1959/2010).

No processo de ascensão da sociedade burguesa, a formação, enquanto objeto de reflexão, tornou-se indispensável para fornecer o suporte cultural que permitisse ao indivíduo inserir-se socialmente. O modelo do livre mercado do capitalismo liberal prometeu a libertação da tradição, do mito e da superstição, que subjugava o indivíduo aos ditames da natureza. A formação seria o caminho e o instrumento da burguesia, que, através do domínio da natureza (externa e interna), tornaria os homens livres e iguais, com condições de desenvolver uma consciência, para que pudessem construir uma sociedade verdadeiramente autônoma. “Se, na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre” (ADORNO, 1959/2010, p. 13). Porém, a promessa de igualdade e liberdade revelou-se enganosa. Se a formação realmente possibilitou a emancipação da burguesia, sua ascensão política e econômica na Europa moderna implicou na manutenção dos privilégios da classe, oferecendo as condições para que ela se tornasse detentora dos meios de dominação, perpetuando as relações de subalternidade, “contrariamente à consciência que a sociedade burguesa tinha de si mesma, o proletariado, ao começar o capitalismo avançado, era socialmente extraterritorial, objeto das relações de produção e só sujeito enquanto produtor” (ADORNO, 1959/2010, p. 16).

Nesse contexto, o ideal do homem livre transformou-se em ideologia, considerada essencial para a manutenção das relações de dominação no qual a formação torna-se um duplo instrumento: de emancipação para a classe burguesa, e de permanência para as classes subalternas. Adorno (1959/2010) pontua que a ideologia transforma-se de maneira radical para encobrir as reais condições de vida assujeitada pelo fenômeno sociológico de integração, processo determinado objetivamente que prevê o acesso das massas à uma certa formação cultural. O acesso é compreendido pela consciência dos que foram excluídos como uma redução das diferenças de classe social, em direção à efetivação da igualdade entre os homens, mas que, na verdade, se revela (a formação) como um bem de consumo naturalizado e petrificado, voltado para a manipulação e alienação. “A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem, ao

lhes negar o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens" (ADORNO, 1959/2010, p. 16). Para o autor, a sociedade industrial do capitalismo tardio característico da contemporaneidade trata seu arcabouço cultural como um mero produto de consumo, nos mesmos moldes da fabricação em série, numa sociedade formalmente vazia. Assiste-se a uma substituição da formação intelectual cultural[56] pela pseudoformação, que pode se expressar de duas maneiras, não antagônicas:

> A formação para a adaptação e a formação pela formação. A primeira tem como meta principal a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, para o mundo existente, mas não para uma vida que já seria possível de ser vivida objetivamente; nessa modalidade de pseudoformação, a possibilidade de se pensar que a sociedade existente é produto da História e, portanto, que é modificável, não é grande, e o indivíduo é preso ao existente; no outro tipo de pseudoformação, a cultura perde também a sua relação com a História por não ser associada com as necessidades dos homens, e converte-se em mercadoria, posto que as pessoas tentam adquiri-la para ter e dar a impressão de que estão incluídas por estarem atualizadas (CROCHIK et al, 2009, p. 42).

De qualquer maneira, trata-se de uma formação precária, oferecida como mercadoria, que tende à homogeneidade totalitária, pois a formação, ao se deslocar da práxis histórica, torna-se absoluta, desenraizada, por isso mesmo destituída de qualquer relação com o indivíduo no seu processo de individuação, senão enquanto moeda de troca voltada para a adaptação, não permitindo a diferenciação individual que se alcança com a incorporação da cultura, a qual alça o indivíduo à condição de sujeito de si, com condições de dispor dos produtos materiais e espirituais para usufruir de uma vida civilizada. O que ocorre é uma relação infantilizada com os bens culturais, reduzidos a bens de consumo. Para Adorno (1959/2010), os bens de consumo produzidos se relacionam diretamente com as necessidades psíquicas infantis pré-genitais[57] que buscam a satisfação imediata, indiscriminada, numa sucessão vertiginosa das mercadorias que não produzem diferença e que não fazem falta ao consumidor.

Tal situação se reflete nos processos formativos como a educação bancária. A democratização da educação ocorreu num contexto no qual o ensino tornou-se massificado, seja em seus meios (formação de professores, produção de livros

[56] Que subsiste para alguns poucos, para a elite.

[57] Conceito psicanalítico, refere-se a necessidades associadas ao momento do desenvolvimento infantil anterior ao Édipo, caracterizado pelas fases oral e anal, associadas a uma relação narcísica, na qual a criança é o seu próprio objeto. Momento de busca por satisfações imediatas, não mediadas pelo superego, que só deverá ser incorporado na dissolução do Édipo.

didáticos e de instrumentos, mecanismos de avaliação de desempenho) seja em seus fins, qual seja, a produção de cidadãos padronizados, indiferenciados, com o mínimo de educação necessária para que possam ser instrumentalizados. A educação escolar passou a ser motivo de mudança e manutenção de status, mero produto comercial, assentada numa ideologia que impõe um modelo de educação cujo acesso é garantia de ascensão social e, portanto, deve ser buscado por todos (o diploma), mas que se encontra garantida para poucos, incentivando os indivíduos a pretender uma formação que não tem[58] e que naturaliza as desigualdades sociais objetivas, transformando-as em diferenças individuais, passíveis de serem ajustadas por técnicas desenvolvidas para a adaptação ao existente. Na verdade, como afirma Adorno (1959/2010, p. 27), "dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultaram no bem de formação, pois assim, todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática". Nesse sentido, trata-se de um engodo cruel, que deve ser considerado como uma expressão da barbárie, materializada na oferta de escolarização precária, sem sentido, que se justifica com a compreensão de que ainda é "melhor isso de que nada", tão presente nos programas educacionais para as camadas populares e que orienta práticas de inclusão educacional.

É possível pensar que nos atuais tempos de inclusão educacional, em que pese os avanços e conquistas sociais e educacionais na luta pelos direitos das minorias, a condição da deficiência encontra-se carregada de ambiguidade. Se por um lado, não se pode esquecer que a defesa da inclusão educacional se dá num contexto social e econômico extremamente predatório que caracteriza o sistema capitalista neoliberal, a existência de movimentos sociais em prol de uma sociedade mais justa sinaliza a possibilidade de enfrentamento e de proposições alternativas, das quais a inclusão educacional deve fazer parte. Silva (2007) aponta a contradição existente nos discursos que consideram a escola uma instituição irrecuperável, já que tal afirmação traz embutida uma concepção fatalista de que nada escapa do controle absoluto da pseudoformação, confirmando a leitura da reprodução do sistema social por meio da educação escolar, sem que haja a possibilidade de uma educação para a emancipação. Por outro lado, a autora destaca ainda que "é necessário assumirmos o risco de negar a política na perspectiva da inclusão sem recusar o que ela tem de progressivo para a atual sociedade" (2007, p. 130).

[58] E que acaba sendo substituída por "genéricos", simulacros dos originais.

Portanto, cabe identificar as armadilhas do projeto inclusivo, seus pontos de resistência e de conservação. Mas também, é preciso ir além e identificar, juntamente com os impasses, seus elementos de emancipação. Nesse sentido, a inclusão educacional, como meta, como norte da política de educação, não deve ser contestada.

3.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A materialização das propostas de formação, envolvendo os cursos e os formadores dos futuros docentes, nem sempre atenderam ao que foi proposto, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento educacional de alunos que apresentam especificidades no seu processo de escolarização. É uma realidade que também atravessa a formação docente na perspectiva da inclusão, e que se coloca diante da tarefa de formar professores que atendam às diferenças de aprendizagem de seus alunos, com e sem deficiência. Como foi sinalizado no capítulo anterior, o movimento de educação na perspectiva da inclusão teve uma dimensão global, principalmente a partir da década de noventa do século passado. Essa nova realidade exigiu da escola, dos professores e dos formadores de professores respostas no sentido de atender às atuais demandas e propor estratégias de acompanhamento pedagógico que contemplem as necessidades do aluno que passa a frequentar a escola regular. Pesquisadores do movimento de inclusão educacional são unânimes em afirmar a importância do preparo do professor para o sucesso desse projeto. Ao discorrer sobre os benefícios do ensino inclusivo para os professores, Stainback e Stainbak (1999) afirmam a necessidade de uma melhor qualificação profissional para que eles possam acompanhar seus alunos com deficiência e participar do planejamento da vida escolar, e que essa qualificação se processará de maneira muito mais eficaz caso os professores estejam em serviço e se sintam envolvidos no processo de escolha dos tipos de apoio e assistência que devem receber. Carvalho e Peixoto (2000), analisando a instalação do projeto inclusivo em Portugal, afirmam que o professor é o grande protagonista dessa proposta, e seu grande desafio está na perspectiva de mudança contínua, de caráter estrutural, e que em alguns casos, pode causar ansiedade, angústia e até sofrimento. Isso porque,

> As mudanças conceptuais, assim como as práticas decorrentes, que sustentam uma *escola inclusiva* põem à prova relações humanas e competências profissionais que enfrentam resistências pessoais e de grupos, criando desânimo em muitos professores, especialmente nos de apoio educativo, como galvanizadores de forças, que as suas funções hoje determinam (CARVALHO e PEIXOTO, 2000, p. 92).

Ao analisar a implantação do projeto de educação inclusiva no Brasil, Mantoan (2004) discute os aspectos ligados à formação do professor, destacando que é fundamental a existência de um perfil de professor compatível com os princípios inclusivos, sendo necessária a remodelação curricular nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, bem como uma formação que não se restrinja à academia, mas que seja uma feita em serviço, acompanhando as práticas cotidianas do professor. Bueno (1999, 2008) defende a ideia de que o processo de inclusão escolar deve ser gradativo, contínuo e consistente das condições dos sistemas de ensino, envolvendo: financiamento, organização técnica do sistema de ensino, melhoria das condições de trabalho docente (expressas nas políticas de seleção, de carreira, de salário, de contrato de trabalho) para que os sistemas de ensino, regular e especial, possam fazer as mudanças de adaptação à nova realidade de inclusão, num processo de ampliação constante das condições de acesso e permanência desse alunado. Já para Fleuri (2009), a ênfase da formação está nos aspectos subjetivos do professor, na qual reside o grande desafio da formação docente. Para o autor, é preciso ressignificar a concepção do educador, tendo em vista a compreensão dos contextos educativos não apenas como espaços de padronização e transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, como espaços de constituição de diferenças e de interação entre sujeitos singulares, e que, diante da instalação de uma proposta inclusiva, deve-se estar atento às demandas do professor. Nesse sentido, o autor afirma que

> A formação, a preparação e a conscientização profissionais são fundamentais para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e a desestabilização que a presença do novo instaura. Aprender ameaça a identidade (FLEURI, 2009, p. 82).

Ao nível da política de formação docente, as ações governamentais para melhorar a formação de professores vêm se concentrando na elaboração de diretrizes e de parâmetros curriculares, cuja centralidade está na formação docente e na adoção de novas estratégias de ensino. Até a instalação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/1996, a educação especial se constituía numa educação

diferenciada, que poderia acontecer em escolas especializadas e em classes especiais de escolas regulares. A formação do professor para trabalhar com a educação especial tornou-se incumbência do ensino superior desde o parecer nº 252/69, que regulamentou os cursos de Pedagogia, como uma habilitação para educação especial. Porém, seu alcance era restrito em termos de oferta, já que a maioria dos cursos no país não contava com essa habilitação. Na maioria das vezes, o professor construía seu repertório na sua prática cotidiana, trabalhando com alunos com deficiência. A partir da nova LDB 3334/96, a proposta de inclusão educacional passou a orientar as políticas de formação docente. O documento formaliza a diferença entre o professor especialista e generalista, estabelecendo as competências esperadas para cada um no exercício da profissão docente e que devem ser desenvolvidas na formação inicial, a partir da oferta de conteúdos e práticas que permitam ao futuro professor se apropriar das competências exigidas. Destaca que a construção destas competências não se esgota na formação inicial, e que, portanto, devem ser contextualizadas e complementadas por competências específicas próprias de cada etapa e modalidade de educação no desenvolvimento profissional do professor.

O professor generalista seria responsável pela educação regular, acompanhando todos os alunos, mantendo uma articulação constante com o professor especialista. Sua formação incluiria conteúdos e disciplinas específicas sobre a questão da inclusão educacional, a exemplo das disciplinas de introdução à educação especial e inclusiva, e de LIBRAS (Decreto 5.626 de 2005) e o desenvolvimento de competências para perceber as necessidades educacionais de seus alunos, flexibilizando a ação pedagógica. No caso do professor especialista, teria sua formação voltada para as necessidades educativas especiais, seja para atendimento direto ou apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares. A formação para todos seria garantida por meio de cursos de nível superior, mantendo uma base comum, em cursos de licenciatura, de graduação plena, como está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), direcionada para a aprendizagem do aluno e o acolhimento e o trato da diversidade. No que diz respeito à educação especial, o documento, no seu Artigo 6º, inciso II do § 3º do item VI afirma que a formação inicial deve contemplar o conhecimento sobre o desenvolvimento humano quanto às questões relativas às diferenças culturais, sociais e econômicas da

contemporaneidade e “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (p. 3).

Concordamos com Bueno (1999, 2008) que esse modelo não permite a efetivação da inclusão educacional, uma vez que mantém a visão dicotômica entre normalidade / deficiência. Acreditamos que a orientação e apoio especializado são necessários, mas não substituem o trabalho do professor do ensino regular, por isso, a formação deve ser capaz de preparar o professor para apropriar-se de necessidades pedagógicas dos alunos, com ou sem deficiência.

O momento de formação define-se em dois níveis: inicial, considerando os cursos de graduação, e continuada, que se refere aos cursos de pós-graduação ou de aperfeiçoamento, caso ocorra na vida profissional do professor, sendo designada formação em serviço, cujas especificidades e importância também são destacadas pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2000, p. 77):

> Na *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.
> A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (grifo do texto).

Na prática, tem se observado muitos percalços no processo de formação docente na perspectiva da inclusão. Analisando a política de formação docente na perspectiva inclusiva no período de 2001-2010, Garcia (2013, p. 116) observa que, embora os documentos que subsidiem as propostas de formação docente enfatizem a necessidade de preparar os professores para a inclusão e o reconhecimento da diversidade, na prática, os modelos oferecidos de formação permaneceram centrados na perpetuação do conhecimento hegemônico da educação especial, aliada à carência de um debate pedagógico que fomentasse discussões acerca do trabalho do professor. Soma-se a esse panorama a situação da carreira docente, historicamente desqualificada em função da manutenção de baixos salários e ausência de condições adequadas de trabalho.

Quanto à aquisição de conhecimentos e competências para “acolher e tratar da diversidade” (BRASIL, 2001), Carvalho (2004, p. 27) afirma que “os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a

oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial", demonstrando assim que, apesar de o projeto de inclusão escolar ser uma realidade no Brasil desde o início da década de 90, os cursos de formação, em nível superior, ainda não formam profissionais capacitados para trabalhar com esses alunos. Na mesma ótica Bueno (1999, p.17) avalia que a formação de professores das primeiras séries pelo ensino superior tem ocorrido "de uma forma totalmente desintegrada, na maior parte das vezes, fundamentada no princípio do o que pode 'o mais, pode o menos'", com as mudanças muitas vezes reduzidas na inclusão de disciplinas de metodologias e práticas, nas quais são priorizados o desenvolvimento de técnicas de ensino, ministradas de maneira acrítica, desvinculada do corpo do curso, sem qualquer discussão mais aprofundada sobre os requisitos necessários para a melhor qualificação dos professores. Ainda sobre a ineficiência das políticas públicas de formação docente, Vaillant (2003, p. 08) observa que tais políticas estão impregnadas de uma idealização do professor que dificulta sobremaneira a adequação da formação docente para atender às necessidades do seu alunado, uma vez que, para a autora,

> As políticas e reformas educativas modernas exigem um docente ideal que, na realidade, não existe. Ainda que na formulação de políticas se evoque o docente ideal, em sua aplicação não se adotam as medidas para criá-lo. A mudança educativa continua sendo percebida como um esforço rápido e curto, e não como um processo de longo prazo (VAILLANT, 2003, p. 08).

No que diz respeito à formação continuada, tem sido apontada como uma das possíveis saídas para as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua formação inicial[59], sob a alegação de que, nesta modalidade de formação, a atualização das informações seria um processo constante, permitindo ao professor refletir sobre sua atuação profissional e construir um referencial teórico-prático com base na sua experiência profissional e do seu grupo de trabalho, podendo então produzir novos conhecimentos, a partir da troca de diferentes saberes. Sem desconsiderar a importância da formação continuada, e reconhecendo os benefícios que uma atualização constante pode proporcionar, é preciso questionar até que ponto a maneira como essa formação vem sendo praticada realmente tem implicado numa maior apropriação dos princípios inclusivos por parte do professor. Bueno (1999, p. 17) pondera que há um esvaziamento da formação inicial, na forma de uma ênfase significativa na formação continuada, deixando implícito que a formação

[59] Nóvoa, 1998; Silva, 2001, Mantoan, 2004.

inicial não “jogaria papel tão importante na qualidade do ensino e que a formação em serviço poderia suprir eventuais falhas”. O autor ressalta também que os cursos de formação continuada continuam centrando seus conteúdos nas dificuldades do alunado alvo, do que nas suas possibilidades, reafirmando aquilo que ele tem de diferente (externo à educação regular), não levando em conta os aspectos comuns existentes (internos à educação) e, nesse sentido, reduzindo a inclusão aos princípios do movimento de integração. Para ele, a implantação do modelo de inclusão educacional exige uma formação docente que leve em conta o estabelecimento de mediações entre dificuldades específicas, potencialidades existentes e processo pedagógico, que só podem ser realizadas por um profissional que tenha uma formação abrangente, permitindo ao professor especializado trabalhar com os mais diversos tipos de necessidades educativas especiais em processos pedagógicos diversificados. Para Garcia (2013, p. 15), porém, formações centradas “em práticas não discutidas teoricamente, orientadas pela solução de problemas na aplicação de atividades com os alunos da educação especial que frequentam o AEE[60]”, não favorecem, por sua vez, uma problematização da questão da inclusão, nem oferecem as condições para que o professor tenha uma compreensão mais profunda das condições objetivas de trabalho. A autora pondera sobre o risco de que a falta de condições de trabalho venha a se tornar uma justificativa para uma qualificação profissional permanente, atendida, ao nível do poder público, com a oferta de propostas de formação, sem que se altere o contexto de trabalho no qual o professor vai atuar. O que pode gerar um efeito no professor de que sua formação está sempre aquém das suas necessidades, tornando a precariedade das condições de trabalho em trabalho precário do professor. Outro efeito observado, diz respeito à relação que se estabelece com os conhecimentos já adquiridos pelo professor, seja em formações anteriores ou na prática docente. A ênfase na necessidade de mudança constante do professor, para a assunção de novos modelos pedagógicos, tem como consequência a desqualificação da sua experiência e muitas vezes o descarte da sua bagagem prévia, como condição para adaptar-se às novas propostas inclusivas. De acordo com Nogueira e Brito (2007, ps. 34/35), o movimento expõe o caráter tradicional nas mudanças da atividade docente, pois, como afirmam os autores,

[60] Atendimento Educacional Especializado.

> Sempre que surge uma proposição de mudanças, seja de uma nova metodologia, de uma nova prática, de um novo currículo ou de uma nova organização curricular, o primeiro passo para sua implementação é a formação continuada dos professores para que dêem conta da nova tarefa. Assim, o que se tem hoje é o profissional da educação básica assumindo o papel de tarefeiro, o que supõe uma postura ainda arraigada na visão tradicional. Isso parece indicar que se as tarefas mudam, ou seja, que em cada inovação o professor, suas competências e seu papel social e cultural também mudam.

Há uma compreensão compartilhada dos professores acerca da formação recebida nos cursos de graduação e de pós-graduação, de que, da maneira como tem sido organizada, a formação acadêmica, em todos os níveis, não foi capaz de suprir as suas necessidades diante do universo de dificuldades que surgem ao ingressarem na profissão; fazendo com que atribuam maior valor aos saberes experienciais ocorridos na sua história de vida pessoal e profissional, indicando que os saberes advindos da formação inicial não são suficientes para atender de modo satisfatório a todas as exigências impostas pela prática cotidiana. No cotidiano da escola e em relatos de pesquisas sobre formação e atuação docente[61], constata-se uma espécie de consenso dos professores de que não estão ou não se sentem preparados para lidar com alunos com deficiência, materializado nas falas: “eu não estou preparado para isso” ou “eu não fui preparado para isso”, numa variação da fala anterior. Em uma pesquisa realizada em 2003[62], sob o patrocínio do Banco Mundial, Glat et al. (2003, p. 35) descreveram estatisticamente o sentimento de despreparo e de desamparo do professor:

> Entre as dificuldades apontadas pelos educadores para o desenvolvimento de um trabalho de educação inclusiva, a mais citada, por 54% dos respondentes, foi o seu despreparo / falta de capacitação profissional para receber alunos com necessidades especiais em classes regulares. Segue-se a isso, com 34% das respostas, dificuldades da ordem de acessibilidade, como falta de mobiliário e material didático adaptado. A carência de orientação pedagógica especializada, adaptações curriculares, e o número excessivo de alunos na classe foram, também, bastante citadas com, respectivamente, 24%, 21% e 19% das respostas.

---

[61] Glat et al. (2003); Nabuco (2010); Barroso (2011), Costa (2012), Crochík et al (2011) entre outros.

[62] Pesquisa realizada ao nível nacional sobre a situação da educação inclusiva no Brasil, intitulada **“**Educação Inclusiva no Brasil: Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro**”. Disponível em: <**http://www .cnotinfor.pt/inclusiva**>.** Acesso em 14/12/2013. Como parte das atividades de investigação, foram realizadas diversas oficinas e, em uma delas, buscou-se identificar o processo de implementação das práticas inclusivas no cotidiano das instituições escolares, uma das ações da presente pesquisa constitui-se na visão dos professores, a partir da aplicação de um questionário a 121 educadores em exercício em escolas regulares das redes públicas ou privadas de diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Chama a atenção o fato de que esta constatação não tem gerado alternativas efetivas para resolver essa questão, uma vez que ela vem se mantendo praticamente constante após instalação da política educacional na perspectiva de inclusão, tornando-se quase que uma marca registrada do professor que trabalha com alunos com deficiência. Uma possível explicação para esse fenômeno pode ser encontrada numa passagem no texto de Adorno "O que significa elaborar o passado" (1959/2011, p. 35) e por isso, merece ser citada na íntegra:

> Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral; (...). Na Alemanha, ouviremos com frequência dos próprios alemães a estranha afirmativa de **que eles ainda não estão maduros para a democracia.** A própria falta de emancipação é convertida em ideologia, tal como o faz a juventude que, surpreendida em qualquer ato de violência, **procura se livrar apelando à sua condição de *teenager* adolescente**[63].

Embora Adorno esteja se referindo ao processo de democratização alemã após a 2ª guerra, é possível estabelecer paralelos entre aquela realidade e o atual momento educacional, marcado pelo movimento de inclusão e por uma forte inserção nas questões dos direitos humanos. Considerando que os professores não sejam *teens,* é possível fazer uma analogia entre o modelo de adolescência despreocupada (e, portanto, irresponsável) e a condição de não-saber que se perpetua nas falas das professoras pesquisados, e é justificada, de alguma forma, nos estudos e pesquisas sobre a situação dos professores diante da proposta inclusiva. É como se essa nova realidade não chegasse efetivamente à escola, senão enquanto algo que permanece externo ao seu cotidiano, não sendo incorporado como parte constitutiva do seu cotidiano. Ao se "autodeclararem" não preparados, os professores parecem estar afirmando a sua não participação no processo de inclusão, colocando-se como muito mais sujeitados às mudanças educacionais do que participantes do processo, mantendo uma menoridade profissional, convertendo sua condição em ideologia na medida em que esta é utilizada para isentar-se da responsabilidade pela inclusão dos seus alunos ao tempo que justifica sua manutenção. Ao constatarem a falta de preparação dos

[63] Grifos nossos.

professores, desde os primórdios da proposta inclusiva, os estudos e pesquisas acabam por se tornarem porta vozes dessa ideologia, imobilizando-os nesta condição e fazendo recair sobre eles o peso da ‘eterna’ incompetência, impedindo-os de refletirem sobre sua atuação e favorecendo o preconceito.

3.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL X INCLUSÃO EDUCACIONAL: RECORTE DAS CONTRADIÇÕES PRESENTES NO PROJETO INCLUSIVO

Oficialmente a proposta de educação na perspectiva da inclusão se instalou a partir do final da década de setenta do século passado como proposta de superação ao modelo de inserção escolar que até então vigorava na educação brasileira. Até 1988, o sistema educacional brasileiro esteve dividido em dois tipos de educação: a educação comum ou regular, voltado para os alunos considerados “normais”; e a educação especial[64], voltada para o atendimento educacional de pessoas com deficiência, à parte do sistema educacional regular, com princípios e métodos específicos. Incialmente, a educação especial esteve a cargo de instituições especializadas, mantidas pelo poder público e/ou por instituições assistencialistas, na tradição do atendimento filantrópico voltado para as populações pobres, desvalidas e em situação de risco social. Somente a partir do final do século XX, começou a se considerar a possibilidade de inserção educacional do indivíduo com deficiência em escolas regulares. A constituição de 1988, com a universalização da educação, afirmou a obrigatoriedade do Estado de garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1996, com a publicação da LDB 9394, ocorre a alteração formal da educação brasileira, que passa a se constituir num educação única, regular. A educação especial deixa de ser considerada uma educação à parte, diferenciada da educação regular, para tornar-se uma modalidade da educação oferecida de acordo com a necessidade pedagógica do aluno, que perpassa todos os níveis educacionais. Em tese, o aspecto decisivo da LDB, acompanhando as diretrizes da

[64] Embora o termo educação especial tenha sido introduzido na década de 70 do século passado (JANNUZZI, 2006 apud BARROS, 2010), a divisão da educação em regular e especial está consagrada na literatura da área.

Declaração de Salamanca em 1994, refere-se ao fato de que a educação deixa de ser dividida em regular e especial.

Tal processo foi marcado inicialmente pelo movimento de integração educacional ·e posteriormente através do movimento de inclusão educacional, inspirados em movimentos internacionais em defesa, respectivamente, da inserção do indivíduo com deficiência na escola regular, e, posteriormente, da defesa de uma escola para todos. A proposta de integração constituiu-se num movimento educacional cujo maior objetivo foi a introdução da pessoa com deficiência à sociedade através do acompanhamento escolar, centrando sua argumentação na perspectiva de uma identificação mais precisa das características dos indivíduos com deficiência para que o trabalho escolar incidisse nesses aspectos. O movimento de integração se constituiu baseado no princípio da normalização, que traria em si ainda a ideia da deficiência como responsabilidade do indivíduo que a porta, cabendo à sociedade oferecer as maneiras de minimizá-la e até corrigi-las, se fosse possível. Nesse sentido, o movimento estaria ancorado numa perspectiva de limitações funcionais, cabendo aos educadores melhorar ou preparar seus alunos, ou seja, sua inserção no ensino regular estaria relacionada com mudanças nas suas condições de adaptação, sendo da responsabilidade do aluno minimizar suas dificuldades escolares para se adequar à escola regular. Os que não se adaptassem seriam relegados a ambientes segregados (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.29). Assim, embora o modelo institucional anterior, considerado segregacionista, seja questionado, não há uma crítica ao modelo de educação paralela, regular e especial. Essa posição, embora inicialmente combata o modelo médico que norteou a educação especial ao longo da sua história, acaba por perpetuá-lo.

No movimento de inclusão educacional, o pressuposto básico é o de que existem diferenças na escola, a qual deve ser o espaço por excelência de aprendizagem, com benefícios para todos os alunos, organizando-se em torno das críticas ao movimento de integração, sendo que uma das mais importantes refere-se à expectativa implícita no processo de normalização. Tal posição opera uma alteração na concepção de educação, já que pressupõe uma necessidade de mudança estrutural na escola e na sociedade, para que sejam capazes de promoverem uma educação de alta qualidade voltada para as diferenças humanas. Esse é o propósito do movimento inclusivo, que amplia o sentido da mudança para toda a escola, e não apenas para as necessidades dos alunos com deficiência,

traduzindo o modelo social de educação, que questiona a concepção de adequação até então vigente e defende a modificação do ambiente escolar para que ele se torne o menos restritivo possível (BUENO, 1999; 2000; MATTOS, 2002). O movimento de inclusão social prevê para a sociedade a tarefa de se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos à vida social.

Enquanto propostas educacionais, os dois movimentos tiveram como meta a inserção dos indivíduos com deficiência na escola regular, porém, apresentaram diferenças fundamentais, com justificativas e caminhos diferentes. A distinção entre os dois modelos, então, está baseada na maneira como cada movimento se situa em relação à posição da escola na sociedade atual. A integração reduz, ou pelo menos centra, o movimento de mudança na deficiência do indivíduo, deixando implícito que a escola vem dando conta dos seus fins, cabendo ao indivíduo se modificar para se inserir e ser acolhido, mantendo uma visão acrítica da escola, enquanto que a inclusão pressupõe a reorganização da escola (e da sociedade) para atender adequadamente às diferentes necessidades do indivíduo (BUENO, 1999).

No curso das transformações ocorridas na educação brasileira, constatamos que o conceito de educação especial sofreu transformações importantes no que diz respeito ao seu significado, implicando no estabelecimento de diversos sentidos que foram incorporados no projeto de inclusão educacional. A implantação do modelo educacional inclusivo implicou num redimensionamento da educação especial, que foi se delineando nas políticas publicas de educação.

Em 1994, foi lançado o documento Política Nacional de Educação Especial – PNEE –, contendo conceitos e diretrizes da educação especial, no qual a educação especial ficou definida como modalidade de ensino para o atendimento do alunado da educação especial, definido como aquele com necessidades educacionais especiais - NEE[65]: alunos que apresentam deficiências físicas, sensoriais (visual, auditiva), intelectual ou múltipla, condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como alunos com altas habilidades/superdotação. O conceito não se refere apenas à deficiência, mas a todas as dificuldades de aprendizagem escolares, refletindo, principalmente, a mudança de atenção educacional, que não deve centrar-se na dificuldade do aluno,

[65] O termo necessidades educativas especiais (Special Educational Needs) aparece pela primeira vez no Relatório Warnock, de maio de 1978, na Inglaterra (CARVALHO e PEIXOTO, 2000)

e sim nos meios de atendê-lo, na situação educacional, que a escola deve atender a todos os que estão excluídos, inclusive as pessoas com deficiência. A LDB 9394/96 alterou a terminologia dirigida ao aluno atendido pela educação especial, que passou a ser designado como alunos portadores de necessidades especiais[66].

A nova compreensão da educação especial foi ratificada pelo Decreto Federal nº 3298/99[67], que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no seu artigo nº 24, nos seguintes parágrafos:

> § 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.
> § 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.
> § 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.
> § 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

Em 2001, o alcance de atuação da educação especial é ampliado, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/01, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pela Secretaria de Educação Especial – SEESP –, pautado na compreensão de que a adoção do conceito de necessidades educativas especiais indica uma "atenção especial para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitem para o seu sucesso escolar" (BRASIL, 2001, p. 45-46), prevendo formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo e salas de recursos. As necessidades educacionais especiais passam a abranger, além das dificuldades de aprendizagem relacionadas com disfunções, limitações e deficiência, todas aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, além doso alunos com altas habilidades/superdotação, que são frequentemente negligenciadas ou excluídas dos apoios escolares. Vale destacar que a abrangência indicada abarca outras categorias de alunos, historicamente excluídos da escola, que vem sendo

[66] Até recentemente, os documentos educacionais brasileiros se utilizaram dessa terminologia para se referirem aos alunos com deficiência. A partir da resolução nº 1 de 15/10/2010, publicada em 22/02/2011 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o termo pessoas portadoras de deficiência passou a ser substituído nos documentos oficiais pelo termo pessoas com deficiência. A denominação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República teve suprimido o termo 'especial', ficando então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

[67] Que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

tratados como “minorias” ou como “excluídos” e que já tinham sido sinalizados na Declaração de Salamanca como a população alvo da inclusão educacional.

Em 2008, quando é relançado o documento Política Nacional de Educação Especial – PNEE – na perspectiva da Inclusão, ocorre uma redefinição em dois níveis. No que diz respeito ao alunado da educação especial, os alunos com condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos passam a ser agrupados na categoria transtornos globais de desenvolvimento, mantendo-se as categorias alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação[68]. No caso, a educação especial passa a ser entendida como uma modalidade de ensino que realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando os recursos e serviços e orientando quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Acompanhando a legislação, é possível verificar que a forma como se deu a implantação da proposta inclusiva, juntamente com as diversas compreensões acerca da educação especial, dificulta a sua apropriação por parte dos membros da escola, em particular dos professores, pois consideramos que não se trata apenas de alterações terminológicas, mas de mudanças conceituais que traduzem concepções distintas de inclusão, nem sempre harmônicas, tendo como consequência modos diferenciados de lidar com a diferença.

Inicialmente, no que diz respeito ao uso do termo necessidades educacionais especiais, Bueno (1999, p. 177) alerta para o fato de que a ampliação da oferta de atendimento educacional especial a outras anormalidades, agora incluídas na categoria “portador com necessidades educacionais especiais", não só significou o acesso de indivíduos com quadros patológicos anteriormente não identificados, bem como criou algumas distorções. A primeira diz respeito a uma redução das políticas de inclusão educacional ao âmbito da educação especial, uma vez que inserem-se na categoria “alunos com limitações não vinculadas a uma causa orgânica” (BRASIL, 2001) todos os indivíduos que não apresentam deficiência, cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados, e que se encontram indicados na Declaração de Salamanca (crianças de rua e que trabalham, crianças de origem, remota ou de população nômade, crianças

[68] Definidos na Política Nacional de educação Especial de 1994.

pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em situação de desvantagem ou marginalizados). Neste caso, corre-se o risco de uma patologização das dificuldades desses indivíduos, pois estes alunos deveriam ser objeto de uma política global de qualificação nacional, e não de uma modalidade educativa, reforçando o modelo médico tão combatido.

A segunda distorção relaciona-se com o fato de que a amplitude do termo pode encobrir posições retrógradas, perpetuando a divisão normalidade / anormalidade, baseada nas condições orgânicas, na qual se justificaria o encaminhamento dos alunos com evidências de prejuízos orgânicos para a escola especializada, mantendo a inclusão para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiências leves. Ou seja, paradoxalmente, a possibilidade de enquadramento de indivíduos como deficientes aumenta na medida em que ser portador de necessidades educacionais especiais acaba por ser reduzido a ter necessidades especiais, a ser especial, não ser um indivíduo capaz de atingir aos objetivos da escola, ser, portanto, deficiente. Como afirma Silva (2007, p. 81), “o ‘especial’ dessa educação, por certo, advém daquilo que é particular do indivíduo ou seu atributo físico, sensorial ou mental”. Nesse sentido, esse mecanismo pode passar a ser um eficaz na exclusão das camadas populares, uma outra forma de se justificar o seu fracasso escolar.

Na mesma direção, Garcia (2004, 2006) pondera que, embora o conceito de ‘necessidades educacionais especiais’ tenha sido proposto como uma forma de enfrentamento à abordagem clínica na educação especial, buscando deslocar a atenção dos diagnósticos relacionados à deficiência e aos rendimentos dos alunos em testes psicológicos, na prática, isto não aconteceu. Este enfoque acabou por propor novos níveis de diagnóstico e prognóstico, baseados na relação entre as diferenças individuais e o currículo, e por consequência, voltados para as questões de aprendizagem, reduzindo a prática educacional a uma política de atenção às necessidades educacionais, consideradas, assim, como decorrentes de dificuldades individuais. Ocorre, portanto, a não superação da compreensão do “desvio” e da necessidade de “ajuste” dos alunos à sociedade. Para a autora, trata-se, na verdade, de uma política que mantém aproximações com uma visão funcionalista, focalizada em grupos que podem causar “desequilíbrios sociais”, generalizados sob o conceito guarda-chuva de “necessidades educacionais especiais” (GARCIA, 2004). Na medida em que a noção de desvio permanece como indicador de aptidão

ao conteúdo escolar, cabe à escola manter-se como “técnica social”, responsável pela adequação do comportamento humano aos padrões de interação e organização sociais vigentes, cuja política determina o acolhimento de todos, significando que “o ‘todos’ da política educacional refere-se àqueles sujeitos que expõem as dificuldades e ineficiência da escola como expressão da participação desigual na sociedade” (GARCIA, 2006, p. 304). Ao manter uma relação entre deficiência – excepcionalidade – e normalidade, que não considera a desigualdade entre classes, o conceito de ‘necessidades educacionais especiais’ contribuiu, necessariamente, para a permanência da pessoa com deficiência na condição de marginalizado. Além disso, operou no sentido de salvaguardar a instituição escolar, acirrando a produção das desigualdades sociais ao tempo em que obscureceu sua identificação, levando a crer que há uma escola que se abre e acolhe todos os grupos, deslocando a atenção das mazelas sociais as quais esses grupos estão sujeitos, “à medida que contribui para difusão de uma imagem de escola ‘democrática’ e ‘politicamente correta’” (GARCIA, 2006, p. 305).

Assim, ao tentar superar o modelo clínico característico dos movimentos de inserção educacional da pessoa com deficiência, a política de inclusão educacional ancorada no conceito de necessidades educacionais especiais acabou por manter esse modelo, agora ampliado para outras categorias de alunos tradicionalmente fora da educação especial e, com isso, propondo novos níveis de diagnóstico e prognóstico, baseado na relação entre diferenças individuais e currículo, que não superam a responsabilização do próprio indivíduo. Ao incentivar a inclusão, não produz efeitos de mudança no atendimento educacional.

Por sua vez, a alteração do conceito de educação especial, enquanto educação originalmente destinada às pessoas com deficiência, para uma modalidade educacional deve ser entendida como avanço, na medida em que traz no seu bojo uma compreensão de que todos os alunos da escola, em algum momento, poderão vir a ser beneficiários de medidas educacionais específicas, diante de necessidades temporárias ou permanentes. Neste sentido, Carvalho (2000, p.87), analisando a mudança ocorrida no sentido atribuído ao termo educação especial, pondera que

> A educação especial, sob esse enfoque, traduz-se por práticas pedagógicas que respondem, positivamente, à diversidade do alunado no contexto de uma escola para todos. Trata-se de oferecer respostas educativas

> centradas no processo de construção da cidadania (com qualidade formal e política), de todos os alunos deficientes ou não.

Contudo, inúmeras pesquisas e a observação do cotidiano escolar indicam que essa mudança conceitual não foi apropriada pela comunidade escolar, tendo posto em prática o projeto de inclusão sem que fosse alterada a relação com o aluno em situação de inclusão, uma vez que a qualidade especial da educação continuou relacionando-se diretamente com a deficiência do indivíduo, sugerindo uma relação quase sinonímica com a inclusão educacional, tornando-as equivalentes. Para Bueno (2008), essa ausência de mudança na relação entre a inclusão e a educação especial não é fortuita, estando diretamente relacionado com a ambiguidade presente entre o conceito de inclusão educacional e de educação especial presente na legislação, que não é apenas terminológica. Ele chama a atenção para o fato de que com a redefinição do alunado da educação especial ocorrida em 2008[69] ocorre uma redução da inclusão à educação especial como estava definida antes da LDB/96, gerando uma situação de indefinição acerca das políticas educacionais, concorrendo para reduzir a inclusão à educação especial enquanto educação de alunos com deficiência, como afirma o autor:

> Este parece ser o móvel presente desde os primórdios da educação escolar na sociedade moderna, que, mesmo sofrendo críticas em boa parte dos discursos vigentes, mantém-se até os dias atuais, na medida em que ações políticas e pedagógicas efetivas parecem ratificar essa posição, já que, na prática, permanece a distinção escolarização dos normais e escolarização dos deficientes (BUENO, 1999, p.10).

Tal falta de clareza se reflete de forma acrítica nas práticas educacionais e inclusive, nas produções acadêmicas. Bueno (2008, p. 54), ao realizar uma pesquisa sobre as produções científicas acadêmicas entre 1997 e 2003, identificou que o alunado alvo das pesquisas é o mesmo que sempre foi atendido tradicionalmente pela educação especial (enquanto tipo diferenciado de educação), concluindo que “a inclusão escolar parece ser tratada, pelo conjunto da produção acadêmica, como política predominantemente restrita aos portadores de deficiências, distúrbios e problemas, anteriormente tratados pela educação especial”. Na prática, significa dizer que há uma redução da diferença à deficiência, ou seja, consideram-se somente beneficiários das propostas de inclusão na escola os alunos com

[69] No documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008).

deficiência, compreensão partilhada tanto pelo senso comum quanto pela academia, contribuindo para que essa situação permaneça indefinida.

Entendendo que inclusão educacional e educação inclusiva são conceitos distintos, concordamos que se faz necessário destacar, portanto, a especificidade de cada conceito, assim colocada por Bueno (2008, p. 49): “(...) inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”. A inclusão educacional refere-se à inserção de alunos historicamente excluídos da escola na educação regular enquanto que a educação inclusiva deve ser entendida, mais do que uma modalidade de educação, como uma política orientada para o respeito e valorização das diferenças, que preveja ações a curto, médio e longo prazos (SILVA, 2013). A imprecisão conceitual determina, segundo o autor, uma ambiguidade que contribui para a manutenção de políticas excludentes na educação escolar brasileira. Além do que contribui para, na prática, manter o proposta de inclusão como uma mera modalidade educacional, e não o objetivo último da educação, uma vez que toda educação, enquanto processo formação de individuação do indivíduo, deve ser inclusiva.

3.2 A DEFICIÊNCIA COMO EXPRESSÃO DA DIFERENÇA

Em que pesem os diferentes olhares sobre a história da inserção social e educacional da pessoa com deficiência, podemos encontrar pelo menos um ponto em comum: na verdade essa história diz respeito às diversas formas de compreensão do fenômeno da diferença, e de como os homens puderam realizar esse enfrentamento. A constatação da diferença muitas vezes implicou na necessidade de reafirmação de uma normalidade que tranquilizasse o homem, podendo nela reconhecer-se e, como consequência, rejeitar o diferente. De acordo com Fontes (1998, p, 02) ,

> A definição da norma é essencial para manter a harmonia do todo, a integração de suas partes, e excluir tudo que a possa perturbar. Etimologicamente, ‘norma’ é uma palavra latina que significa esquadro. Rapidamente passou a significar o que deve ser. O estado normal indicará o estado habitual e ao mesmo tempo o estado ideal. A ameaça à norma está

> na anomalia, do grego *Ómulos* que significa desigual, escabroso. O *Ómulos* é irregular, o rugoso, o sem lei, o sem valor (Ch. Descamps). Para manter a Ordem no Cosmos é necessário excluir todos os *Ómulos.* Compreende-se assim, a razão pela qual, na Antiguidade, a matança de crianças deficientes era encarada como um procedimento natural. Elas não tinham lugar na Ordem estabelecida.

O debate entre exclusão/inclusão esteve centrado na preocupação de se estabelecer critérios de reconhecimento de padrão de humanidade, que foram construídos e determinados pelo contexto cultural e histórico nos quais o indivíduo se encontra inserido. Enquanto uma construção histórica, a ideia de humanidade tornou-se um conceito ideológico que tem servido as mais diferentes teorias políticas e educacionais.

Durante toda a história da humanidade, a ideologia serviu de instrumento de legitimação da dominação econômica, social e política, mascarando a realidade social e ocultando a verdade dos dominados. Como instrumento de dominação, Horkheimer e Adorno (1956/1973) pontuam que a ideologia, enquanto conceito, se alterou ao longo da modernidade, sofrendo transformações estruturais quanto à sua função histórica na realidade social. Nesse sentido, os autores defendem que é preciso acompanhar o desenvolvimento que conduziu a mudança histórica na estrutura social, pois é nela que pode ser encontrada a realidade das ideologias. Os autores consideram que as modificações da ideologia acompanharam o movimento de instalação e transformação da sociedade burguesa, marcada pelo capital e pelo projeto iluminista[70], tendo o medo como mediador. O projeto iluminista defendeu a crença de que a liberdade e a felicidade seriam alcançadas com a efetivação da igualdade formal entre os indivíduos, bastando apenas ser suficiente colocar a consciência em ordem, através do desenvolvimento da razão, para ordenar a sociedade. No início da formação da sociedade burguesa, a ideologia consistiu em uma elaboração intelectual construída a partir do ponto de vista da classe dominante de uma sociedade e incorporada pelo senso comum social, buscando ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, naturalizando-as e dando-lhes a aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos. O seu papel foi criar na mente das pessoas uma ideia de que todo fenômeno que acontece no mundo é algo natural e que não existe uma razão lógica para isso, impedindo-as de perceberem a realidade. Como consequência das alterações ocorridas nas relações de produção da sociedade industrial desenvolvida, a crença na liberdade e na

[70] Esclarecimento.

felicidade tornou-se a própria ideologia, na medida em que, tendo sido necessária para legitimar o projeto burguês, acabou por se revelar falsa, uma vez que numa sociedade definida pelas leis de mercado, boa parte da população que a mantém não pode ser livre nem tampouco feliz. Ocorre uma radicalização da ideologia, diante do refinamento das relações de dominação da sociedade capitalista burguesa. Horkheimer e Adorno (1956/1973, p. 193) ressaltam que:

> A ideologia contemporânea é um estado de conscientização e de não-conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas, e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se excessivamente transparente.

A ideologia passou então a se caracterizar pela ausência da autonomia do espírito e não mais pela simulação de uma pretensa autonomia, como se dava no início da modernidade, interpondo-se como uma cortina necessária entre a sociedade e a compreensão social de sua natureza. De acordo com os autores, a ideologia pode ser uma verdade em si mesma, mas deixa de sê-lo quando tem a presunção de já estar realizada, indo de encontro a tudo que reflete sobre a possibilidade de uma ordem melhor que a existente, tornando-se uma mentira manifesta, adquirindo a função social de encobrir a realidade tal como é e justificar o que existe como aparência. Os mesmos autores enfatizam que:

> A rigidez inexperiente do mecanismo de pensamento que domina a sociedade de massa torna-se ainda mais inflexível, se isso é possível, e a própria ideologia impede que se desmascare o produto oferecido, em sua qualidade de objeto premeditado para fins de controle social, em virtude de um certeiro pseudorealismo que, sob o aspecto da exterioridade, proporciona uma imagem permanentemente exata e fiel da realidade empírica. Quanto mais os bens culturais assim elaborados forem proporcionalmente ajustados aos homens, tanto mais estes se convencem de ter encontrado neles o mundo que lhes é próprio. Vemos nas telas da televisão coisas que querem se parecer com as mais habituais e familiares e, entrementes, o contrabando de senhas, como a de que todo estrangeiro é suspeito ou de que o êxito e a carreira são as finalidades supremas da vida, já está dado por aceito e posto em prática, desembaraçadamente, para sempre (HORKHERIMER e ADORNO, 1956/1973, p. 202).

Nesse sentido, a ideologia não é mais uma simulação, deixando de ser a expressão de uma ideia e se torna a própria realidade, restando aos indivíduos “(...) adaptar-se às condições dadas, em nome do realismo. Os indivíduos sentem-se, desde o começo, peças de um jogo e ficam tranquilos” (HORKHEIMER e ADORNO,

1956/1973, p. 203), pois, no processo de dominação burguesa, os indivíduos de adaptam à ideologia, mas também enxergam através dela[71]. Através dos produtos engendrados pela indústria cultural, são oferecidos os modos de entender a realidade e de se comportar diante dela, o que possibilita a eliminação de dúvidas, angústias, ansiedades, ocultando as contradições da vida social, bem como as contradições entre essa vida e as ideias que supostamente a explicam e a controlam. Ocorre que as contradições entre os valores socialmente defendidos e os desejos humanos – necessidades individuais – expressam a própria relação entre o capital e o trabalho, encontrando-se na base da sociedade capitalista, como afirma Crochík (2005, ps. 34-35): "a cultura privilegia determinado tipo de indivíduo que se relaciona com o conceito de produtividade, que gera um padrão não só de normal, como ideal, e as explicações culturais legitimam esses ideais, como ideologias". Atravessa, portanto, as noções de normalidade, igualdade e diferença (e de seus antônimos). É importante destacar que, por outro lado, para Horkheimer e Adorno (1956/1973), se a ideologia torna-se a realidade ao falseá-la, ela pode ser resgatada em seu conteúdo que aponte para a emancipação do indivíduo, tais como os conceitos liberais de liberdade e indivíduo.

O conceito de deficiência é problemático, pois passa necessariamente por dimensões descritivas e por dimensões valorativas, tendo sempre um caráter histórico concreto. Enquanto conceito, a deficiência diz respeito a um fenômeno multifacetado, impregnado de denotações e conotações e, por isso, de difícil definição. Para Amaral (1992, 1995, 1998) esse conceito traz em si a manifestação da deficiência expressa em dois níveis de acontecimentos. O primeiro nível, denominado pela autora como deficiência primária, refere-se às suas características intrínsecas, às limitações corporais da deficiência:

> (...) engloba o impedimento (dano ou anormalidade de estrutura ou função – o olho lesado, o braço paralisado, a perna inexistente) e a deficiência propriamente dita (restrição/perda de atividade, sequela – o não ver, o não manipular, o não andar). Trata-se, portanto, de fatores intrínsecos, das limitações em si. Trata-se da limitação pessoa/corpo" (AMARAL, 1995, p. 17).

[71] Dessa percepção advém uma pergunta comum aos frankfurtianos: por que os indivíduos se deixam levar por propostas que são contrárias ao que lhes interessa? Esse deve ser sempre considerado um ponto de partida para a investigação das práticas humanas, numa perspectiva crítica, necessária para a compreensão da ideologia na sociedade atual, pois, para os autores, a consciência só sobrevive na medida em que assume, em si mesma, o papel de crítica da ideologia (HORKHEIMER e ADORNO, 1956/19734).

O segundo nível é denominado de deficiência secundária e relaciona-se com os sentidos socialmente adquiridos por essas características, "não inerente necessariamente à diferença em si, mas ligada também à leitura social que é feita dessa diferença. Incluem-se aqui, portanto, as significações efetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui à dada diferença" (AMARAL, 1994, p.57-58).

Numa direção semelhante, Diniz (2007)[72] destaca que, em 1976, a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação – UPIAS –[73], primeira organização política formada por pessoas com deficiência no Reino Unido, propôs uma distinção dos conceitos de lesão e deficiência, definidos a partir de uma perspectiva política da exclusão social:

> Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social (UPIAS, 1976 *apud* DINIZ, 2007, p.17).

De acordo com Diniz (2007, p. 9), o conceito de deficiência aplicado a situações de saúde e doença é amplo e só pode ser compreendido numa perspectiva relacional (considerando a relação entre o corpo e a sociedade), na qual a deficiência se encontra sempre em desvantagem: "deficiência é um fenômeno complexo que reconhece o corpo como lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente".

Historicamente, a deficiência está associada a uma situação de desvantagem (AMARAL, 1992, 1998; DINIZ 2007), que diz respeito à condição social de prejuízo resultante de deficiência e/ou incapacidade, estando relacionada aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade e diante das condições oferecidas pela sociedade na qual se encontra; as desvantagens refletem, pois, a adaptação do indivíduo e sua interação com seu meio. As desvantagens remetem às especificidades socioeconômico-culturais, tais como sistema

[72] Segundo Diniz, para a Upias, era preciso construir um modelo social da deficiência, em oposição ao modelo médico, que estabelecia uma relação de causalidade entre a lesão e a deficiência, trazendo para o centro das discussões a relação de causalidade entre o capitalismo, a lesão e a deficiência. Na contramão da crença amplamente generalizada de que a lesão sempre é universal, e representa a desvantagem real e natural, independente dos arranjos sociais e históricos, foi proposta uma teoria social da lesão, que defendeu a compreensão do corpo enquanto espaço de expressão da desigualdade que precisa ser colocado no centro dos debates sobre justiça social para os deficientes (DINIZ, 2007).

[73] Union of the Physically Impaired Against Segregation.

econômico, organização política, crenças e valores, leituras e interpretações sociais e, em consequência, a um conjunto de ações/reações frente ao fenômeno deficiência e à pessoa que o corporifica, identificada pelo grupo social como aquele que porta uma diferença. Assim, serão as deficiências secundárias produzidas pelo medo, preconceito, estigma e receio que poderão prejudicar mais do que as restrições das deficiências primárias, trazendo à tona as questões do processo de produção de subjetivação e das relações de poder e de saber. Para a autora, não se pode falar de diferença sem falarmos de semelhança, e, por conseguinte, de homogeneidade e de normalidade, pois o termo diferença exige que se estabeleça necessariamente uma relação de referência. Não existe a diferença em si, ela só existe em relação a algo, ou seja, é preciso que haja uma correspondência a um dado modelo. A ideia de desvantagem só assume conotação de pertinência, portanto, quando leva em consideração um determinado indivíduo (de tal sexo, tal idade, tal raça etc.) em relação a seus pares e que se encontre inserido num grupo específico (sócio-afetivo-econômico-cultural). Em resumo, a desvantagem é sempre relativa, uma vez que a diferença só tem efetividade num contexto social, ou seja, ela é socialmente construída. Como afirma Silva (2008, p. 31),

> As diferenças são definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem grupo social já formado que é o que lhe dá sentido. É o grupo que coletivamente conceitualiza uma diferença, que lhe dá importância e valor. A diferença é, portanto, socialmente formulada, na razão particular da existência dos grupos sociais, que são definidos pelos tipos de interação e intensidade de conflitos.

No caso específico da deficiência, a diferença assume um caráter de diferença significativa, pois está diretamente relacionada à eleição de critérios que vão além da perda ou anormalidade de uma estrutura ou função, critérios esses estabelecidos pelo grupo dominante de uma sociedade a partir do que Amaral denomina “tipo ideal” (AMARAL, 1998), referindo-se a um conjunto de parâmetros construídos historicamente pelo grupo dominante de um determinado grupo social e que são utilizados como critérios de diferenciação e eleição de pares, determinando não só o grau de normalidade pretendido bem como as crenças, valores e atitudes frente àqueles que por alguma razão, se afastam dele. Os indivíduos que mais se aproximam desses parâmetros e/ou que fazem parte do grupo serão, portanto, considerados normais (porque mais próximos da norma), reconhecidos como “mesmos”, semelhantes. Os indivíduos que se afastam dos parâmetros e/ou não

façam parte do grupo serão os “outros”: anormais, divergentes, desviantes, patológicos, enfim, deficientes. Nesse sentido, a eleição de um “tipo ideal” faz parte do processo de construção identitária, ou seja, de formação da identidade de um grupo social, através da qual o indivíduo desenvolve seu sentimento de pertença e de integridade, e para quem o semelhante (mesmo) causa familiaridade e conforto, e o diferente (outro) é causa de estranheza e incômodo.

Para Goffman (1982), trata-se de atribuir à deficiência o valor de estigma, que é definido pelo autor como uma resposta dada diante do que é considerado não-normal, e, portanto, considerado inferior, uma ideologia construída para justificar a inferioridade atribuída e fazer o enfrentamento diante do perigo que ela representa à integridade daqueles que se consideram normais, e que traduzem uma racionalização, algumas vezes de animosidades e resistências baseadas em outras diferenças. Dito de outra forma, a formação do estigma prenuncia a presença do preconceito como modelo de reação. Como foi disposto no capítulo anterior, para Crochik (2006), a existência do preconceito diz mais da pessoa que o porta do que daquele que é o seu alvo e, neste caso, denuncia o nível de debilidade do indivíduo para experimentar e refletir sobre si mesmo, e a consequente necessidade de defesa diante da estranheza causada por aqueles que ameacem a sua já comprometida integridade. Nesse sentido, afirma Crochik (2006, p. 17),

> E isso ocorre – e nunca é demasiado repetir – porque o estranho é demasiado familiar. Como Freud (1975) pôde mostrar, o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos re-conhecer em nós mesmos por meio dos outros.

É possível afirmar, portanto, que em que pese os avanços na implementação desse projeto, há uma tensão referente ao modo de tratar a diferença e mais especificamente, o aluno com deficiência, que é expressa na dificuldade de os indivíduos lidarem com a deficiência e com a pessoa com deficiência, pela estranheza diretamente associada ao medo da diferença como possibilidade de re-conhecimento daquilo que não podemos aceitar em nós e que nos chega por meio do outro.

A noção de diferença não pode ser entendida como algo que existe em si mesmo, intrínseco à condição humana. Para Adorno (1959/2010), no processo de formação, a incorporação da cultura permitiria ao indivíduo ascender à condição de sujeito, diferenciado dos demais indivíduos e capaz de desenvolver uma consciência

autônoma e reflexiva e de expressar seus anseios, compreensões e expectativas. A formação, enquanto mecanismo historicamente construído, seria responsável pela diferenciação dos homens entre si, o que significa dizer que a diferença não deve ser tratada como algo naturalmente constituído, e sim como uma conquista, que, como tal, pode ser socialmente negada, se o acesso ao processo de formação é impedido ao indivíduo. Daí porque a conceituação do fenômeno da deficiência, enquanto um dos representantes sociais da diferença torna-se problemática, pois ao definir a deficiência apenas pelas características estruturais ou funcionais, corre-se o risco de naturalizar o sentido atribuído a essas características, imputando ao indivíduo com deficiência a responsabilidade pela sua condição. Essas características servem, na verdade, de ponto de partida para a compreensão desse fenômeno, e dos diversos elementos que o compõem. O que significa dizer que não se trata de negá-las, mas de contextualizá-las.

Nesse sentido, a defesa de uma diversidade de origem, longe de ser considerado um avanço das lutas sociais na defesa dos direitos humanos, reflete uma posição totalitária de naturalização das diferenças, e que, segundo Crochik (2010, p. 43), pode se constituir num risco, pois:

> Dito de outro modo, a diversidade pode ser expressa com a apropriação da cultura, desde que ela se refira a indivíduos e não a espécies; caso a diversidade se refira a espécies, então estamos no reino da natureza, e se somos, conforme Adorno e Horkheimer (1985), natureza, somos também mais do que natureza; enfatizar só o que é natural, impede o que é propriamente humano, como possibilidade de ao expressar a natureza, poder dar-lhe diversos destinos; negar a natureza, é desconhecer os limites a serem superados.

Também a defesa da igualdade como premissa básica para o relacionamento entre os homens, tão cara a boa parte das propostas inclusivas, deve ser encarada com certa desconfiança, uma vez que na sua base, opera como se as diferenças de classe e a opressão delas advindas já estivessem superadas, ou pudessem ser superadas pela intenção de mudança, o que, de acordo com Crochik (2001, p. 31), prenuncia uma forma de violência frente à diferenciação entre os indivíduos:

> Toda educação, se quer desenvolver a inteligência, deve promover a sensibilidade que propícia a diferenciação dos objetos entre si e do próprio sujeito. Neste sentido, a igualdade forjada é repressiva, pois as pessoas devem ser iguais no direito à vida, mas se não se diferenciam a vida perde o sentido. A homogeneização que existe dentro de escolas e em suas classes quanto ao nível de aproveitamento e interesse dos alunos faz violência à diferenciação entre os homens.

É através, portanto, da educação, da formação que, como afirma Crochik (2012, p. 42), “podemos ser diversos, diferençados; sem a formação somos semelhantemente grosseiros, rudimentares, primitivos”. Numa sociedade orientada para a adaptação decorrente da pseudoformação, a diferenciação é eliminada, nivelando os indivíduos e as relações sociais a partir de normas e qualificações, exaltando a competência da repetição (do procedimento) e restringindo a espontaneidade, pois que prescinde da experimentação, tendo como consequência a falta de compreensão da nossa existência e a possibilidade de sua alteração. O indivíduo pseudoformado encontra-se entorpecido, paralisado diante do conhecimento, colocando-se ao lado da norma, na ilusão de compartilhar o poder, tornando-se ele mesmo seu ferrenho defensor, pois precisa colocar-se sempre a salvo daquilo que pode denunciar sua condição. A defesa da diferença está submetida à lógica maniqueísta dos bons e dos maus, dos predestinados e dos condenados, que serão sempre os outros, escolhidos ao acaso ou inventados pela necessidade[74], descarregando sobre eles sua frustração e ressentimento, como uma defesa alienada e alienante, e expondo o paradoxo da inclusão. É possível pensar que nos atuais tempos de inclusão educacional, a condição da deficiência encontra-se carregada de ambiguidade. Se por um lado, implica o reconhecimento das diferenças e o desenvolvimento de condições que sejam adequadas a sua formação, por outro, sua presença na escola encarna a diferença sem disfarces, e nesse sentido, ameaça a integridade do indivíduo pseudoformado naquilo que ele não pode suportar expor: sua limitação e adesão a uma cultura que o exclui.

[74] Que para Adorno (1959/2010) se assemelha aos mecanismos psicóticos de paranoia e de delírio de perseguição.

CAPÍTULO IV: CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 ESCOLHENDO O MÉTODO

A escolha do método de pesquisa está diretamente associada ao tipo de pesquisa realizada, qual seja, qualitativa, uma vez que o estudo deverá investigar a percepção das professoras sobre as expressões do medo e do preconceito que ocorrem no cotidiano da sala de aula.

Ao buscar estudar a relação entre medo e preconceito, emoção e atitude, é preciso estar atento às dificuldades de se investigar essas categorias, por seu caráter subjetivo. Na pesquisa realizada sobre a ocorrência do medo entre adultos, Roazzi, Federicci e Carvalho (2002) chamam a atenção para o fato de que, devido à complexidade do caráter subjetivo do medo, a construção de um campo de investigação sistemática foi demorada, permanecendo durante muito tempo restrito às análises clínicas. Enquanto emoção básica, o medo se constitui numa experiência fisiológica e subjetiva. Para os autores, uma das dificuldades encontradas para realizar estudos sobre a emoção é a incompatibilidade de enfoques; enquanto para alguns pesquisadores ela deveria ser vista como um aspecto social do comportamento, que está imbuída de significados convencionais, para outros, ela seria produto de programas instintivos capazes de gerar afetos e movimentos expressivos em todos os seres humanos. Outro problema no estudo das emoções é a diversidade com que são designadas e encaradas em culturas diferentes, gerando, certamente, dificuldades de comparação (ROAZZI, FEDERICCI e CARVALHO, 2002).

De acordo com Hersen (1973, apud ROAZZI, FEDERICCI e CARVALHO, 2002), o medo pode ser analisado a partir de três aspectos: (1) motor, que se caracteriza pela reação comportamental-orgânica observável e medida; (2) psicológico; e (3) verbal, sendo que neste aspecto ele aparece como autorelato, avaliação subjetiva do sujeito sobre seu medo. É a partir desse último aspecto que estaremos desenvolvendo a pesquisa, recorrendo à história de vida. Neste caso, a linguagem foi escolhida como campo de investigação, não como instrumento em si,

mas enquanto instrumento de compreensão das condições específicas que contribuíram para a produção de determinados textos/práticas discursivas.

Booth (1998 *apud* CARNEIRO, 2006) faz uma distinção entre "relato" e "verdade", destacando que cada relato se constitui em uma das muitas versões possíveis, e cada versão deve algo à relação com a verdade, da qual emerge. Para o autor, o interesse central na utilização dos métodos narrativos não é conhecer uma verdade que possa ser comprovada, mas conhecer a verdade articulada pelo narrador. Assim, longe de ser um encadeamento de fatos acontecidos, capturados pelo entrevistador, ao relatar, o entrevistado oferece pistas de como organiza e dá sentido aos acontecimentos; por seu lado, o pesquisador, na tentativa de compreender o relato, orienta sua escuta também pelos objetivos de sua pesquisa, acompanhando o itinerário percorrido pelo entrevistado e oferecendo condições para que este (o entrevistado) possa re-elaborar seu passado. O que significa dizer que, ao contar de si e do mundo que o rodeia, o indivíduo não está se atendo à verdade literal dos fatos, mas à forma como ele os capturou e, dessa maneira, pode ser transformadora da própria realidade.

E elaborar o passado, segundo Adorno (1959/2011), refletir sobre ele, dando sentido aos acontecimentos ocorridos é sobremaneira uma forma de esclarecimento[75], na qual o indivíduo pode refletir sobre o seu próprio eu e ampliar sua autoconsciência, em oposição ao esquecimento. No texto "O que significa elaborar o passado", Adorno, ao se referir ao processo de democratização na Alemanha pós 1945 e à dificuldade dos alemães de lidarem com sua história recente – Hitler e o antissemitismo –, discorre sobre os perigos e armadilhas do esquecimento, utilizado como um recurso de desqualificação da experiência pela

[75] De acordo com Adorno (1959/2011), o modelo de racionalidade – esclarecimento – imposto pela modernidade, ao possibilitar a ascensão do sujeito, trouxe consigo a instauração da relação de dominação, sob a qual a sociedade burguesa construiu progressivamente seus princípios, um dos quais é a atemporalidade característica da ciência e da produção industrial. Nesse sentido, a memória e o tempo são liquidados: "quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento" (p. 33). A experiência acumulada é substituída por lembrança destituída de intencionalidade, na qual o indivíduo torna-se mero expectador. Ao exporem a dinâmica da sociedade industrial, Horkheimer e Adorno (1944/1985) fazem uma crítica ao esclarecimento enquanto mecanismo de disciplinar que abandonou o pensamento em nome da técnica, abdicando da sua própria realização. Não se trata de negar a ciência, a tecnologia, e sim reconhecer suas limitações, de problematizar suas contradições, defendendo o esclarecimento e o pensamento humano que "tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega" (p. 45). É esse o sentido de elaborar o passado ao qual Adorno se refere.

sociedade burguesa, que não suporta reconhecer-se nos atos praticados, e sobretudo, ressente-se dos indivíduos ou grupos que a confronta no seu remorso:

> Sobretudo o esclarecimento acerca do que aconteceu precisa contrapor-se a um esquecimento que facilmente converge em uma justificativa do esquecimento, seja por parte de pais que enfrentam a desagradável pergunta acerca de Hitler por parte de seus filhos e que, inclusive para se inocentar, remetem ao lado bom e que propriamente não foi tão terrível assim" (ADORNO, 1959/2011, p. 45).

Esse movimento de re-criação integradora está presente na elaboração da experiência vivida, que precisa ser partilhada. O indivíduo enquanto narrador, narra sempre para alguém[76]. Pois, como compreende Benjamim (1994, p. 221), a narrativa diz da experiência que pode ser do narrador ou daquele que lhe empresta suas memórias para que sejam contadas, sendo a experiência, a própria ou a de outrem, a fonte a que recorrem todos os narradores e acrescenta:

> Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (BENJAMIM, 1994, p. 221)

4.1.1. SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE

O referencial teórico utilizado para análise terá como base os estudos da Teoria Crítica da Sociedade, em particular os estudos de Horkheimer, Adorno e Benjamim. Apresentando a Teoria Crítica, Horkheimer (1937/1991) a diferencia da chamada tradicional, destacando que a ciência tradicional busca classificar os fatos a partir de sistemas conceituais, nos quais as contradições são eliminadas, gerando uma falsa ideia de harmonia social a partir da qual o cientista deve apenas identificar as regularidades, descrevendo-as, sem questionar que sua atividade reproduz o modelo vigente, as mesmas relações que fazem parte da totalidade do processo econômico:

> A totalidade do mundo perceptível, tal como existe para o membro da sociedade burguesa e tal como é interpretado em sua reciprocidade com ela, dentro da concepção tradicional do mundo, é para o seu sujeito uma

[76] "quem escuta uma história está em companhia do narrador, mesmo quem lê partilha dessa companhia" (BENJAMIM, 1995, p. 213).

> sinopse de faticidade: esse indivíduo pertence às relações sociais que tendem a se ajustar às necessidades de modo o mais adequado possível (HORKHEIMER, 1937/1991, p. 39).

Ao buscar a neutralidade através do procedimento experimental, o cientista tradicional não questiona os fatos como produtos de um modo de produção particular, concreto, que resulta de uma forma determinada de organização social. Não existe, nesse sentido, a naturalidade do objeto, pois esta é determinada pelo contraste entre o objeto com o mundo social e, por isso, é histórica, dependendo diretamente das condições objetivas e é enformada pela atividade humana. Para o autor, as realizações do cientista e da ciência tradicionais constituem-se num momento de autopreservação e de reprodução contínua do existente, cuja postura reforça a crença de que o fato e ação humana existem em si mesmas, independente do contexto social, ignorando o fato de que os modos de vida e os sentidos atribuídos às relações existentes, dentre os quais se encontra a ciência, são formados pelo caráter histórico tanto do indivíduo que percebe quanto do objeto percebido e se constituem em "apenas particularizações da maneira como a sociedade se defronta com a natureza e se mantém nas formas dadas. São, portanto, momentos do processo de produção social, mesmo que, propriamente falando, sejam pouco produtivos ou até improdutivos" (HORKHEIMER, 1937/1991. P. 37).

A pesquisa pautada numa postura crítica, que pretenda compreender a realidade social, não deve aceitar naturalmente as condições sociais como pré-estabelecidas, nem a totalidade como algo natural, pelo contrário, deve considerá-las suspeitas, pois aí reside a pista para identificar a contradição social entre o pretendido, associado às teorias que buscam a reprodução da sociedade atual (pois que interrogam o objeto desde premissas já dadas), e o alcançado, representado pelas condições concretas dos indivíduos (que a todo momento, extrapolam as medidas do existente, "vazando"). O processo de investigação da sociedade e das ações humanas pressupõe o desenvolvimento da capacidade crítica, que deve orientar a reflexão no exercício metodológico, desconfiando do aparente, não o aceitando sem questioná-lo, para ir além dele, uma vez que as práticas desenvolvidas nas instituições sociais da contemporaneidade estão assentadas na racionalidade instrumental. A análise dessa realidade deverá compor a interpretação que confronte o conceito, o enunciado com seu resultado revelado, num processo de

enfrentamento constante, do qual deve emergir o objeto desvelado desde as suas contradições, entre o que pretende ser e o que realmente é, como enfatiza Vilela (2010, p. 134):

> A pista metodológica da teoria crítica na obra de Adorno está na necessidade de criar tensão entre aquilo que é aparente e aquilo que é real, entre a verdade e a inverdade, entre o que é e o como não deveria ser, está na ação de objetivar a realidade, no esforço de realizar o confronto dialeticamente objetivado entre o aquilo que algo promete ser (almeja / parece ser) e o que é na realidade.

Buscando aproximações entre a Teoria Crítica e a História Oral, Salgado e Franciscatti (2009, p. 9)[77], ao discorrerem sobre seu projeto de pesquisa e extensão," discutem e propõem uma articulação entre os estudos da primeira, em particular os trabalhos de Adorno, Horkheimer e Benjamim, com os pressupostos do método da História Oral, destacando a importância de o pesquisador realizar um prévio aprofundamento teórico sobre o objeto de pesquisa eleito para que possa construir instrumentos de pesquisa, que permitam ultrapassar a reprodução do discurso dominante:

> Diante de perguntas superficiais (e também recorrentes), o entrevistado acessa num primeiro momento, os conteúdos informativos padronizados e fornecidos pelo meio social. Não é demais, então, ressaltar a importância do mergulho do pesquisador no tema que circunda o objeto delimitado, para que este – o pesquisador – não se dê por satisfeito diante das primeiras respostas do entrevistado. Nesse sentido, satisfazer-se com a primeira resposta, ou com as respostas mais recorrentes, pode significar reduzir a análise das entrevistas à reprodução do discurso dominante.

É necessário distanciar-se da realidade que é apreendida como estática, natural. A Teoria Crítica da Sociedade pretende mostrar que os homens não são meros resultados do processo histórico, mas são também agentes desse processo. Nesse sentido, é preciso realizar um salto qualitativo no método de pesquisa, em busca da crítica sobre a própria atuação no campo do conhecimento. Numa proposta de pesquisa que tenha como referência esta teoria, "o sentido não deve ser buscado na reprodução da sociedade atual, mas na sua transformação" (HORKHEIMER, 1969/1991. p. 52). Ou seja, é preciso ir além da descrição do fenômeno, identificando os elementos de resistência, de adaptação ao existente,

[77] "Narrativas de artesãos: documentos da memória mineira", desenvolvida na Universidade Federal de São João Del-Rey – MG.

mas, sobretudo, os elementos de emancipação que nos permitem compreender quais as possibilidades de enfrentamento presentes.

4.1.2. SOBRE OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como instrumentos o levantamento documental e entrevistas semi-estruturadas. O levantamento documental é considerado um instrumento importante, que pode ser consultado várias vezes e serve de base a diferentes estudos. De acordo com Ludke e André (1986, p. 39): “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação”. No processo de investigação, deve-se ter em mente que os documentos representam o resultado do jogo de diferentes forças sociais decorrentes de um determinado tempo e espaço históricos, expressando os modos de apropriação de quem os formula, do conjunto de ideias, formas de pensar, políticas, ações e emoções vividas pelas pessoas que constituem os diferentes momentos sociais, e revelando os diversos recortes e enquadramentos que expressam escolhas e omissões. Na mesma direção Garcia (2004, p.13) destaca a importância da análise documental, enfatizando que,

> Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros” (...) Os documentos são desdobrados, transformam-se em outros, com linguagem mais familiar, reelaborados por técnicos e consultores de secretarias de educação estadual e municipal, num processo de divulgação de idéias e conceitos-chaves.

Para Garcia (2004), no caso dos documentos oficiais, identificar a não neutralidade presente permite ao pesquisador, ao tempo em que utiliza essas fontes como material de pesquisa, não incorrer no risco de legitimá-los como verdades absolutas. Na pesquisa, identificamos os documentos que subsidiam as práticas educacionais e políticas públicas voltadas para a inclusão, seja ela nacional ou local. Assim, escolhemos documentos normativos – legislação e documentos orientadores – marcos lógicos publicados em nível nacional e internacional:

1. Legislação (Constituição de 1988, LDB nº 3334, leis e decretos, e marcos lógicos, Declarações de Jontien e de Salamanca);
2. Dados estatísticos da cidade referentes ao Censo 2010 do IBGE;
3. Dados estatísticos da educação referentes ao Censo Escolar de 2010 e 2012.

Escolhemos a entrevista semiestruturada como instrumento considerando que sua utilização na pesquisa qualitativa tem como pressuposto o caráter subjetivo de determinados objetos a serem investigados e as possibilidades de aprofundamento nos significados e sentidos atribuídos a estes objetos pelos sujeitos entrevistados, a partir da interlocução do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, pois, como afirma Duarte (2004, p. 215),

> Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

A entrevista foi realizada a partir de um roteiro destacando temas relacionados com os objetivos da pesquisa (Anexo 2). Entendemos que o roteiro estabelecido aponta os caminhos das respostas do entrevistado, sem, contudo, engessá-las, possibilitando uma maior interação afetiva entre o pesquisador e o entrevistado e um maior aprofundamento da compreensão deste sobre o tema. Além de ser um instrumento orientador para a entrevista, o roteiro pode ser útil para a elaboração e antecipação de categorias de análise dos resultados. Visando ter uma compreensão da realidade escolar, foi elaborado um inventário de caracterização das escolas, que serviu de base para a identificação das instituições. O inventário foi respondido pelas diretoras e/ou coordenadoras das escolas (Anexo 1).

4.2 O DESENHO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em 04 (quatro) escolas de ensino fundamental I da rede pública municipal da cidade de Valença, tendo como critério inicial de escolha escolas que recebem alunos com necessidades especiais na sede do

município. A escolha das professoras como sujeitos / colaboradores deveu-se ao fato de que são elas as responsáveis pela prática pedagógica em sala de aula, local onde o aluno, com e sem necessidades especiais, passa a maior parte do tempo quando está na escola. As professoras são responsáveis pela execução do projeto de inclusão educacional estabelecido pelas atuais políticas educacionais.

No primeiro momento, fizemos contato com as respectivas Secretarias de Educação, apresentando a pesquisa e explicando como seria seu percurso e tivemos uma boa receptividade por parte das duas instituições, nas pessoas da diretora da Diretoria Regional de Educação – DIREC V e da secretária municipal de Educação de Valença. A partir daí, iniciamos o levantamento das escolas que recebem alunos com necessidades educacionais especiais, ao tempo em que submetemos o projeto ao Comitê de Ética da Universidade. Inicialmente, definimos que faríamos a pesquisa em duas escolas estaduais e duas municipais, levando em consideração as escolas que tivessem um maior número de alunos identificados como alunos em situação de inclusão. No processo, por conta da greve das escolas estaduais a partir do segundo semestre de 2011, o acesso aos professores das escolas estaduais ficou inviabilizado. Assim, decidimos pesquisar apenas nas escolas municipais, ampliando o seu número para 04 (quatro) unidades. Considerando, com base em Minayo (1998), que na pesquisa qualitativa os significados individuais podem representar significados grupais, sendo, portanto, a fala de alguns indivíduos representativa dos membros do grupo no qual se encontra inserido, decidimos que trabalharíamos com dois professores por escola.

Na ocasião da realização das entrevistas (2012), o município contava com 127 (cento e vinte e sete) escolas de ensino fundamental I, 23 (vinte e três) localizadas na sede e 104 (cento e quatro) localizadas na zona rural. Desse total, 35 (trinta e seis) escolas informaram alunos em situação de inclusão: 17 (dezessete) escolas na sede e 19 (dezenove) escolas na zona rural. O número informado representa um pouco mais de 23% do total de escolas municipais[78]. Embora a zona rural tenha o maior número de escolas informadas, é na sede que se encontra o

[78] No momento de levantamento, tínhamos uma expectativa de que esse número fosse maior em relação à pesquisa que fizemos em 2000/2002 (MATTOS, 2002), mas constatamos que na sede, esse quadro praticamente não se alterou. Acreditamos que uma das causas tem relação com o fato de que um número expressivo de crianças e adolescentes em situação de inclusão estudem na Associação Pestalozzi. Consideramos a indicação das escolas na zona rural como positiva, e acreditamos que o trabalho realizado pelos professores com esses alunos nas escolas da zona rural tem especificidades que merecem uma investigação de pesquisa futura.

maior número de alunos por escola, tanto é que se considerarmos a totalidade das escolas da sede (23), a representação aumenta para 73,21%.

O contato nas escolas foi realizado primeiramente com as diretoras e/ou coordenadoras pedagógicas e através delas chegamos às professoras. A recepção foi muito boa, por parte das diretoras, coordenadoras e professoras. Duas diretoras manifestaram o interesse pela realização de um trabalho de acompanhamento com os docentes das escolas, sendo que, no caso da escola EPM 04, no dia marcado para as entrevistas com as professoras, encontramos as atividades suspensas e todo o corpo docente e diretora nos aguardando para uma reunião, pois todas queriam ser entrevistadas e participarem da pesquisa, mesmo aquelas que não atendem alunos em situação de inclusão. Diante dessa situação, voltamos a esclarecer o objetivo e os critérios da pesquisa.

Para a escolha dos professores sujeitos da pesquisa, inicialmente apresentamos às diretoras e/ou coordenadoras o levantamento da Secretaria Municipal e checamos as informações obtidas. Fomos informadas de que a Secretaria Municipal de Educação limita para cada sala de aula, o número máximo de 03 (três) alunos em situação de inclusão, visando acompanhamento pedagógico adequado desses alunos, muito embora, alguns professores recebessem mais alunos do que o previsto. Neste caso, de acordo com a direção, o professor teria a liberdade de aceitar ou não, significando, na prática, que algumas salas contavam com um número de alunos em situação de inclusão superior a três. Fizemos contato com as professoras indicadas pela direção / coordenação e explicamos os termos da pesquisa. Na escola E1, três professoras foram convidadas para participarem da pesquisa. Uma professora aceitou, sendo que duas professoras regentes de uma mesma sala com o maior número de alunos em situação de inclusão[79], depois de pedirem um tempo para pensar, não aceitaram participar da pesquisa, alegando não se sentirem à vontade com a situação. Devido ao tempo de espera, optamos por entrevistar apenas uma professora. Na escola E2, três professoras foram contatadas, mas só conseguimos realizar uma entrevista. As marcações feitas foram sucessivamente adiadas e ao final, optamos por manter apenas uma entrevista na escola E2. Na escola E3, entrevistamos duas professoras. Na escola E4, realizamos três entrevistas, sendo que duas professoras atuavam na mesma sala. Pensávamos

[79] De acordo com o levantamento interno da escola.

em utilizar apenas duas entrevistas com professoras de salas diferentes, mas por conta da dificuldade em conseguir mais um depoente nas escolas E1 e E2, optamos por incluir todas as entrevistas realizadas na escola E4. Ao final, obtivemos o total de 07 (sete) professores sujeitos da pesquisa, como pode ser visto na Tabela 1 abaixo:

TABELA 1: NÚMERO DE PROFESSORES POR ESCOLA

Escola	N de professoras
Escola E1	01
Escola E2	01
Escola E3	02
Escola E4	03
Total	07

Fonte: dados obtidos na pesquisa 2010/2014

A caracterização das escolas foi feita através de um inventário, que se encontra em anexo (anexo 01), realizado com as diretoras e/ou coordenadoras das escolas. Esse inventário teve como objetivo identificar as condições físicas e pedagógicas das escolas.

Para a realização das entrevistas, seguimos os seguintes passos: inicialmente elaboramos um roteiro, baseado nos dados identificados pela caracterização das escolas e ancorado no objetivo da pesquisa. Com o roteiro prévio, realizamos um pré-teste com uma professora, para refinamento e ajuste das perguntas, no que diz respeito à clareza e à pertinência. Após a análise desse material, foi elaborado o roteiro final da entrevista (anexo 02). As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, nos locais de trabalho das professoras, em horário previamente marcado. Como sistemática, definimos que a entrevista aconteceria em três momentos: o primeiro caracterizou-se pelo contato inicial com as professoras, no qual todas foram informadas do teor da entrevista e dos objetivos da pesquisa; também foram marcados o horário e o dia do encontro. O segundo momento caracterizou-se pela entrevista propriamente dita, com ênfase na identificação da professora, sua formação, a história de vida e atuação profissional, concepção de escola inclusiva, o trabalho com alunos com necessidades especiais, a relação entre medo e preconceito. O terceiro momento, opcional, foi marcado após a escuta da gravação e identificação de possíveis lacunas e de questões que não tenham sido

abordadas no primeiro contato, com o objetivo de melhor apreender a posição das professoras quanto ao tema da pesquisa, ancorado no procedimento sugerido por Glat e Pletsch (2009, p.143):

> (...) a transcrição das entrevistas deve ser imediata e a análise realizada ao longo da pesquisa. Esse procedimento permite ao pesquisador organizar suas idéias na medida em que os dados vão sendo coletados, facilitando a definição do ponto de saturação.

As entrevistas foram gravadas em áudio, e depois transcritas; ao término de cada entrevista, foram registradas as impressões sobre o contexto das entrevistas e aspectos do comportamento da professora entrevistada. Foi realizada uma transcrição literal, realizada pela pesquisadora, e os textos das entrevistas foram entregues às professoras, por e-mail ou pessoalmente, para que fossem lidos, corrigidos, se necessário, e confirmados. Posteriormente, a partir da leitura da transcrição e da identificação das categorias, os textos foram tratados, editados fragmentados e reagrupados de acordo com as categorias de análise (DUARTE, 2004). Além disso, utilizamos como referência Manzini (s/ data) e as regras da ABNT (2010) para citações, adotando-se os seguintes critérios para a transcrição, como está apresentado no quadro I que se segue:

QUADRO 1: CRITÉRIOS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

CRITÉRIOS	EXEMPLOS
As pausas curtas foram indicadas por reticências	É, tá reformando, com todas as dificuldades,... já tem o que, 7 anos, porque foi a primeira gestão, 3 anos, e a segunda agora, 4, quase 7
As pausas longas foram indicadas pela palavra pausa entre parêntese	E, e com a coragem, de fazer amizade, então eu fui, passei (pausa) de julho a dezembro, nessa escola, fiquei lá, toda semana eu ia, levei cama, levei tudo, tudo, que eu não tinha, nada!
Sinais de pontuação para entoações: ponto de exclamação, de interrogação, ponto final, dois pontos;	Mas de cara eu dizia: - eu enfrento todo!
Aspas simples em relatos de relatos	Você tem que ser pai, mãe, psicóloga de pai, de mãe, tá tentando ajudar, e tem às vezes que tem mãe com problema: “Ah, pró, eu tô sem dinheiro, não tenho dinheiro prá comer”.
Perguntas da entrevistadora foram indicadas com parênteses e texto em itálico:	(*Tem alguém na família que era professor?*) Não, não, só tem eu.
Parte da fala não compreendida indicada pela palavra inteligível entre parêntese	Eu sei (inteligível) estou muito cansada.
Acréscimos ou comentários da entrevistadora indicados com colchetes	Meus professores [ri]. Achava bonito ser professora, tudo que eu quero é ser professora. Só tem dois anos [no município].
Supressão de	

Supressão de palavras repetidas no curso da frase	De: Eu já cheguei a pensar que se, é, a, a mãe de M., Para: Eu já cheguei a pensar que se, é, a mãe de M.
Supressão de texto indicada com reticências entre parêntese	No ano seguinte, vim para a outra escola. (...) Ai fiquei lá durante o período de 6, quase 7 anos, quando veio, a proposta do [colégio] A. [ri]
Supressão de termos relacionados à vício de linguagem	De: Enquanto essa sala cheia, né, a gente não tem como pegar somente uma criança, prá fazer isso, porque seria trabalho, seria o certo, né, e tentar ajudar. A gente tenta ajudar, mas da nossa maneira, mas eu acho, eu ainda acho que a nossa forma, não é o correto. Para: Enquanto essa sala cheia, a gente não tem como pegar somente uma criança, para fazer isso, porque seria trabalho, seria o certo, e tentar ajudar. A gente tenta ajudar, mas da nossa maneira, mas eu acho, eu ainda acho que a nossa forma, não é o correto.
Ajuste de grafia	De: - Ói, gente, preconceito né de preto não, é de branco também. Para: - Olha, gente, preconceito não é de preto não, é de branco também.
Indicação de locais e lugares pela primeira letra em maiúscula	A irmã desse menino, é daqui, brigou com a menina do [colégio] A., se embolaram de murro no meio da rua, e a menina correu e veio se esconder aqui na escola.
Supressão de monossílabos ditos por parte da entrevistadora	De: Aí fui prá casa, digo: - eu vou estudar um pouquinho sobre autismo [ri]. (hum-hum) Eu vou ler um pouquinho sobre isso, porque se a criança chegar na minha sala, aí eu vou,... Para: Aí fui prá casa, digo: - eu vou estudar um pouquinho sobre autismo [ri]. Eu vou ler um pouquinho sobre isso, porque se a criança chegar na minha sala, aí eu vou,...
Supressão dos nomes citados e substituição por função / cargo	(..) antes de ir prá hotelaria, eu trabalhei no TOPA, que hoje é EJA, e no terceiro ano, foi no segundo ano, meu professor de estágio, ele selecionou alguns, fez a seleção no colégio, e disse: “olhe,, você tem uma..., um jeitinho e tal, e vamos trabalhar no projeto?”
Supressão do nome dos alunos e nomeação na ordem em que aparecem nas falas das professoras, por letras maiúsculas ordem alfabética.	E o aluno A., ele tem acompanhamento no Sara, como todas, várias especialidades, de médico, de vários especialistas, a mãe sempre traz para mim o retorno, como foi cada acompanhamento, as novidades também de lá.

Fonte: dados da pesquisa 2010/2014.

Em todos os momentos, houve uma preocupação com o sigilo e preservação dos sujeitos. Sendo Valença uma cidade pequena, a possibilidade de que as falas e histórias trazidas pelas professoras pudessem ser reconhecidas pelos demais é considerável. Assim, no texto da pesquisa, optamos por omitir seu nome (e iniciais) e o nome das escolas em que trabalham, que passaram a ser denominadas por números. Para fins de citação no processo de análise dos dados, estabelecemos a seguinte referência de identificação dos sujeitos:

1. (P1E1), onde P refere-se à professora; 1 indica qual professora, caso a escola tenha mais de uma professora pesquisada, e E01, a ordem em que a escola aparece no quadro I abaixo, no caso, escola primeira na ordem, como está demonstrado no Quadro II que se segue.

QUADRO II: INDICADORES DAS UNIDADES ESCOLARES AMOSTRADAS NA PESQUISA POR NÚMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS POR ESCOLA, NÚMERO DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO ATENDIDOS

ESCOLA	SALA	PROFESSORAS	Nº DE ALUNOS
E01	SALA 01	P1E1	01
E02	SALA 01	P1E2	02
E0 3	SALA 01	P1E3	03
	SALA 02	P2E3	03
E04	SALA 01	P1E4	05
	SALA 02	P2E4	02
		P3E4	02

Fonte: dados da pesquisa 2010/2014

Embora tenhamos estabelecido inicialmente como critério para a seleção das escolas a presença de alunos em situação de inclusão que tivessem laudo técnico (que poderia ser médico, psicológico ou psicopedagógico), no contato com as diretoras e professoras das escolas, fomos informadas de que muitos alunos, identificados como tais não apresentam nenhum tipo de laudo. Foi relatado que em algumas situações, os pais ou a mãe do aluno são chamados e orientados a buscar um diagnóstico e possível acompanhamento para o filho, mas muitos se recusam a levar o filho ao médico / psicólogo / psicopedagogo, ou alegam não ver dificuldades no comportamento do filho. Na ausência de um setor responsável pela educação especial, as professoras e diretoras afirmaram não se sentirem em condições de emitir um parecer, a não ser em situações onde há uma evidência “explícita”, como por exemplo, a presença de um aluno cadeirante ou com síndrome de Down. Por isso, esses alunos não constam no mapeamento realizado pela escola que é entregue à Secretaria de Educação. Ora, para fazer parte do Censo Escolar é necessário que o aluno seja submetido a uma avaliação pedagógica com assessoramento técnico (médico, psicológico e/ou psicopedagógico) indicando o tipo

de deficiência / transtorno / dificuldade, como está disposto no artigo 6º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001):

> Art. 6º: Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, contando, para tal com:
> I - a experiência de seu corpo docente, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
> II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
> III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Isto pode significar que o número apresentado no Censo Escolar se encontra aquém daquele identificado pelos professores nas escolas, o que implica, inicialmente, numa discrepância entre as necessidades identificadas pelo professor no seu trabalho e as formas de atendimento a essas necessidades pela Secretaria. Entendemos que essa é uma situação preocupante, já que, em princípio, é com base no quantitativo de alunos em situação de inclusão que são elaboradas as políticas públicas de inclusão. Por outro lado, o professor e a escola podem fazer um diagnóstico de deficiência / transtorno / dificuldade a partir de condutas consideradas "suspeitas", que não condizem com a real condição do aluno, e com isso, acolhê-lo (ou não) a partir desse diagnóstico. Entendendo que essa percepção direciona o olhar e a postura pedagógica do professor frente ao aluno, e que pode ser considerada como um indicador de preconceito, decidimos incluir essas identificações no número de alunos com necessidades especiais. Assim, o número de alunos indicado acima se refere à presença de alunos com e sem laudo, como está apresentado no quadro III abaixo:

QUADRO III: INDICADORES DO TIPO DE NEE AMOSTRADOS NA PESQUISA POR NÚMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS POR ESCOLA E NÚMERO DE ALUNOS NEE ATENDIDOS

PROFESSORAS	**Nº DE ALUNOS**	**TIPO DE NEE**
P1E1	01	-Deficiência física
P1E2	02	-Deficiência física -Sem identificação (suspeita de comprometimento intelectual)
P1E3	03	- Deficiência física (+ suspeita de comprometimento intelectual) - Sem identificação (suspeita de comprometimento intelectual) - Sem identificação (suspeita de comprometimento intelectual)
P2E3	03	- Sem identificação (suspeita de comprometimento intelectual) - deficiência física - Sem identificação (suspeita de comprometimento intelectual)
P1E4	05	- Sem identificação (suspeita de comprometimento intelectual e de coordenação motora) - Sem identificação (suspeita de comprometimento intelectual) - Sem identificação (suspeita de comprometimento intelectual) - Sem identificação (suspeita de comprometimento intelectual) - Sem identificação (suspeita de comprometimento intelectual)
P2E4	02	- Dislexia (laudo psicológico) - Sem identificação (Suspeita de comprometimento viso-motor)
P3E4[80]		

Fonte: dados da pesquisa 2010/2014

4.3 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia, de acordo com a resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Pesquisa sobre procedimentos e cuidados éticos em pesquisas que envolvem seres humanos. O projeto foi aprovado em 31 de outubro de 2011, de acordo com o processo nº 0603110221963.

Ao estabelecer contato com as professoras sujeitos da pesquisa, informamos sobre o trabalho e os objetivos da pesquisa, afirmando a preservação do sigilo e a

[80] As professoras P2E4 e P3E4 trabalham na mesma sala, o que significa que atendem aos mesmos alunos.

garantia do anonimato. No momento da entrevista, as participantes da pesquisa receberam, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo informações sobre a pesquisa, os termos de responsabilidade da pesquisadora e o Termo de Compromisso e Confidencialidade assinado pela pesquisadora, no qual são explicitadas as condições de trabalho e as garantias de sigilo e confidencialidade (ver Anexos 03 e 04).

4.4 DEFININDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As entrevistas foram organizadas a partir de pautas relacionadas com o objeto da pesquisa, qual seja: a expressão do medo e do preconceito na sala de aula de escolas regulares, dando ênfase à atividade docente em sala de aula junto aos alunos com deficiência. No processo do pré-teste, foi identificada a necessidade de investigar, além da atuação em sala de aula, aspectos da história das professoras ao contexto social, cultural e familiar; a formação e a trajetória profissional, bem como sua compreensão acerca do projeto de inclusão educacional. Após leitura das entrevistas, decidimos eleger as seguintes categorias de análise: identidade docente[81], a inclusão educacional na percepção das professoras, a expressão do medo e do preconceito. No processo de análise, identificamos subtemas pertencentes às categorias, que foram assim elencados, como se encontra no quadro IV a seguir:

[81] Inicialmente, na organização dos dados, estabelecemos como categoria a formação docente, tendo em vista que a investigação sobre esse aspecto poderia levantar indicadores de como o medo e o preconceito se expressam e se articulam nas falas das professoras. A medida em que fomos aprofundando a análise, nos demos conta de que a categoria, como estava definida, não dava conta de abarcar temas relacionados à trajetória docente que apareceram no processo de análise, senão o contrário: a formação estaria contida numa categoria mais ampla, que permitisse acolher os temas emergentes e que estivesse relacionada com a constituição do trabalho do professor. Consultando a literatura sobre atividade docente, encontramos o conceito de identidade docente (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2011), que acreditamos atender a nossa necessidade como uma categoria de análise.

QUADRO IV: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS IDENTIFICADAS NA ANÁLISE DOS DADOS

Identidade docente	Formação História de vida profissional O papel da família na escolha e atuação profissional Contato pessoal com a pessoa com deficiência / transtorno
Posição em relação à inclusão / educação inclusiva	Conceito de inclusão / educação inclusiva O aluno em situação de inclusão Preparação da instituição para a inclusão O papel atribuído ao professor papel das políticas públicas
Expressões do preconceito e do medo	Situações que indicam preconceito na compreensão das professoras Situações que indicam medo na compreensão das professoras Relação entre preconceito e medo Formas de enfrentamento do medo e do preconceito

A identidade docente refere-se ao processo de construção do papel profissional, envolvendo aspectos da história de vida das professoras ligados a sua formação inicial (magistério e graduação) e continuada (pós-graduação, cursos, capacitações, atualizações, participação em encontros etc.) e a atuação profissional. A categoria inclusão educacional na percepção das professoras refere-se à compreensão do conceito e movimento de inclusão educacional, abarcando as políticas públicas, o público atingido pelo movimento, a organização das instituições escolares. A categoria expressão do medo e do preconceito relaciona-se a experiências de medo e de preconceito em situações ocorridas na história de vida pessoal e profissional das professoras que envolvam o público alvo da inclusão educacional bem como o sentido atribuído a essas experiências. Como complemento, foram acrescentadas as respostas obtidas através do inventário de caracterização das escolas. Com base nesses instrumentos, foi realizada a análise e discussão dos dados coletados.

CAPÍTULO V. ANÁLISE DOS DADOS

5.1 IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA. O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA CIDADE DE VALENÇA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Nos últimos trinta anos, a educação na cidade de Valença sofreu sucessivas ampliações. Durante esse período, houve um aumento significativo de instituições educacionais, em todos os níveis de ensino bem como em todas as modalidades. Em pesquisa realizada em 2002, Mattos investigou a história da educação na cidade de Valença no período de 1980 a 2000. A autora constatou que o incremento da demanda educacional deveu-se principalmente a dois motivos. Por ser uma cidade que apresentou, durante boa parte do século XX, um desenvolvimento sócio econômico marcado pela presença de uma fábrica de tecidos[82] e pelas culturas agrícolas, Valença manteve neste período o lugar de polo de confluência regional política e econômica para os habitantes de cidades próximas. Seja através do comércio, de negócios relacionados à agricultura e ao turismo, ou à educação, a cidade tem sido referência para toda a região do Baixo Sul do estado da Bahia, na qual Valença está geograficamente situada, e que apresenta uma caracterização e identidade regional própria. É nela que se localizam escritórios ou sedes de órgãos públicos e de bancos privados, que atendem às necessidades das áreas vizinhas. Como consequência, a cidade acabou por desenvolver uma espécie de "vocação natural" para sediar instituições educacionais estaduais e federais. O segundo motivo refere-se à expansão da classe média, que gerou um aumento da exigência dos pais por uma escola de maior qualidade para seus filhos, aliada à possibilidade de absorção do fluxo de alunos vindos de outras cidades, acabando por orientar a criação de instituições privadas de ensino. Inicialmente essas instituições atenderam ao ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Logo depois, ampliaram suas atividades para o ensino médio, cobrindo uma lacuna da oferta de educação voltada para o ensino superior, já que, tradicionalmente, o ensino médio oferecido pelo poder

[82] Companhia Valença Industrial – CVI.

público se caracterizou como profissionalizante, seja na oferta de curso de magistério ou cursos técnicos (MATTOS, 2002).

Ainda de acordo com a autora, a chegada de uma universidade pública em 1997 (UNEB) e a criação de duas faculdades privadas (1999 e 2001) refletiram o processo de interiorização do ensino superior promovido inicialmente pelo Estado, e que, em função das novas exigências do mundo do trabalho quanto à qualificação profissional, tem sido assumido também pela iniciativa privada no interior.

No que diz respeito à qualificação profissional em Educação, a exigência da LDB/96 quanto ao aumento do nível de qualificação dos professores de educação infantil e ensino básico determinou a oferta de cursos de nível superior nas áreas de pedagogia e de licenciaturas, alterando o perfil da formação do professorado local. Até 1997, o professor que quisesse continuar sua formação tinha que se deslocar para outra cidade, algo muito difícil de realizar, tendo em vista sua jornada de trabalho e as condições de viabilização de acesso e frequência à universidade[83]. Após a implantação do ensino superior na cidade, a possibilidade de os professores terem acesso ao curso superior aumentou, já que estes poderiam cursá-lo sem se deslocar para outra cidade e, portanto, não comprometendo suas atividades profissionais[84]. Nesse sentido, cresceu significativamente o número de professores com graduação universitária e pós-graduação, devido à oferta desses cursos na cidade.

No caso dos professores da rede pública, a partir de 2000, um convênio da Prefeitura Municipal da cidade com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para a implantação do Curso de Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais de Ensino Fundamental, a Rede UNEB 2000, deu início a qualificação em nível superior de professores em exercício vinculados à rede municipal[85].

---

[83] Antes de 1997, alguns professores da rede pública conseguiam se deslocar para uma cidade próxima, Santo Antônio de Jesus, e frequentar cursos de licenciatura oferecidos pela UNEB (Licenciaturas em Letras, Geografia e História). Embora a distância geográfica seja pequena, o dispêndio financeiro, as condições de deslocamento e de transporte eram sofríveis, além de comprometer o trabalho dos professores, aumentando as dificuldades existentes.

[84] Por outro lado, ressalta-se que a presença de um número maior de IES não significou o aumento significativo na oferta de cursos. Essa realidade reduziu o campo da escolha para boa parte da população concluinte do ensino médio, que muitas vezes acabou por optar pela necessidade de obter o diploma de nível superior e não pelo curso em si. Em Valença, boa parte dos cursos oferecidos pertence à categoria das licenciaturas, voltada para formação de professores das séries iniciais e ensino fundamental, numa clara referência ao dispositivo da LDB/96 quanto à formação universitária dos professores.

[85] O Programa Rede UNEB – Programa de Curso Intensivo de Graduação, considerado pioneiro na oferta de cursos de graduação para docentes em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental,

Quanto ao atendimento educacional para pessoas em situação de inclusão, data de 1988 a criação de uma escola especializada para o atendimento de pessoas com deficiência, a Associação Pestalozzi, como consequência da demanda dos pais que não contavam, principalmente no interior, com um atendimento especializado, estruturando-se como instituição filantrópica e dependendo diretamente de recursos oriundos do poder público[86] ou de donativos da sociedade civil. De acordo com Mattos (2002), sua criação marca, com atraso, o processo formal de inserção escolar do indivíduo deficiente na comunidade valenciana, já que antes da Associação Pestalozzi não há registro anterior de instituição especializada. A partir principalmente da vigência da LDB 9394/96, os alunos com deficiência, enquadrados enquanto alunos com necessidades educacionais especiais – NEE – passam a ser formalmente recebidos nas escolas públicas, sejam municipais, estaduais ou federais, e nas escolas privadas.

Em 2008, é aprovada a Lei Orgânica do Município de Valença[87], que ratifica em boa parte o que já está disposto na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96 sobre a educação. Também se encontra garantido na Lei o atendimento educacional especializado pelo município, como está disposto no inciso II do artigo 148 através de: "II. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". É importante destacar que o texto da lei refere-se ao aluno com deficiência, e não ao aluno em situação de inclusão, restringindo assim o campo da educação especial às deficiências, indo de encontro às orientações das Diretrizes Nacionais da Educação Especial, que amplia

---

da rede oficial de ensino, foi implantado pela Universidade do Estado da Bahia em 1999 com o objetivo de oferecer o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para habilitar professores em efetivo exercício de docência nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública. Até 2008, o projeto já tinha atendido a 145 Municípios e 173 convênios apresentando um número de 8.184 concluintes (STOPILHA, 2008). Durante a vigência do programa já foram celebrados 149 convênios, envolvendo 181 municípios. Participaram dos processos seletivos realizados pelo Programa, 33.102 professores-alunos concorrendo a 15.200 vagas, destes, 14.781 se matricularam (Fonte: <http://www.uneb.br/prograd/programas-especiais-de-graduacao>. Acesso em 22/01/2013). Atualmente, a UNEB mantém os programas Rede UNEB 2000, o programa de formação de professores – PROESP – na modalidade presencial convênio UNEB/SEC, o programa de formação de professores em exercício de 5ª a 8ª séries da rede pública – PROLIN – em convênio com o poder público municipal, o LICEEI – Licenciatura Intelectual em Educação Escolar Indígena e o Plano nacional de formação dos professores da educação básica - Plataforma Freire (PARFOR).

[86] Garantidos pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 213, incisos I e II dispõe que os recursos públicos "serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação" (BRASIL, 1988), sendo ratificado na Lei Orgânica do Município de Valença, em 2008.

[87] Disponível em: <http://www.saaevalenca.com.br/FCK_arquivos/file/legislacao/_lei_organica_do_municipio_de_valenca.pdf>. Acesso em 10/01/2014.

consideravelmente o alunado alvo e indicando uma compreensão da educação especial na sua perspectiva anterior à sua reformulação, enquanto modalidade de ensino voltada para as necessidades educacionais especiais numa escola inclusiva.

Atualmente, a cidade de Valença mantém suas características de cidade polo educacional, contando com uma oferta de ensino que vai desde a educação infantil até a pós-graduação. A rede privada atende aos quatro níveis de educação, sendo que a cidade conta com duas faculdades que oferecem cursos de graduação e de pós-graduação, além de IES de ensino à distância. No que diz respeito à rede pública, a União é responsável pelo ensino médio, pós-médio e de nível superior ao nível de graduação[88], O Estado é responsável pelo ensino fundamental II (6º ao 9º ano), ensino especializado[89], pelo ensino médio e ensino superior ao nível de graduação e pós-graduação (UNEB). O município atua prioritariamente na educação infantil, atendimento educacional especializado[90], no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e EJA, mantendo ainda algumas escolas com ensino fundamental II. Inclui-se, portanto, neste campo, as escolas pesquisadas e os sujeitos nelas inseridos.

A municipalização da educação infantil e do ensino fundamental menor ocorreu a partir de 1988, com a promulgação da Constituição. Com a regulamentação da divisão de responsabilidades educacionais na LDB nº 9394/96, tornou-se obrigação dos municípios, em colaboração com o estado, fornecer com prioridade a educação básica gratuita para crianças de zero a cinco anos na educação infantil e o ensino fundamental, inclusive para os cidadãos que não tiveram acesso à escola na idade prevista, como está disposto no inciso V no art. 11:

> V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Considera-se o ensino fundamental o segundo estágio da educação básica, cabendo-lhe assegurar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio das noções plenas de escrita, leitura e cálculo. Os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser matriculados em escolas regulares, em todos os

[88] Referente a dois Centros Federais de Ensino (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBaiano – .
[89] Uma sala multifuncional.
[90] Associação Pestalozzi e 02 salas multifuncionais.

estágios da educação básica, sendo assegurado, quando necessário, atendimento especializado (BRASIL, 1996). É importante observar que as funções do ensino fundamental refletem os compromissos assumidos pelo Brasil quanto à universalização da educação básica na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, em 1990. A LDB/96 também propôs alterações na organização financeiro-administrativa e organizacional, tendo em vista a necessidade de autonomia escolar, através da descentralização da gestão e avaliação, propostas essas reforçadas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001). No caso em que o município não tivesse condições de arcar com o ensino fundamental, este poderia ser assumido em parceria com o estado.

O município de Valença se responsabilizou pela educação infantil e o ensino fundamental I, tendo ampliado a rede de escolas com a municipalização de escolas estaduais que atendiam de 1ª a 4ª série desde a adoção ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização do Magistério (FUNDEF)[91], programa do Governo Federal implantado em 1996[92]. A rede municipal é constituída por 14 escolas que oferecem educação infantil de 0 a 04 anos (09 creches na zona urbana e 05 na zona rural), 08 escolas que oferecem educação infantil de 05 a 06 anos – pré-escolas e ensino fundamental I (07 escolas na zona urbana e 01 escola na zona rural), 26 escolas que oferecem ensino fundamental I (12 escolas na zona urbana e 14 escolas na zona rural), 02 escolas que oferecem ensino fundamental I e II e EJA de 1ª a 4ª série (01 escola na zona urbana e 01 escola na zona rural) 09 escolas que oferecem ensino fundamental II e EJA de 1ª a 4ª série (03 escolas na zona urbana e 06 escolas na zona rural)[93] e 01 escola de educação especializada (Associação Pestalozzi)[94]. De acordo com o Censo Escolar do município, em 2012, ano em que foram realizadas as entrevistas, 35 escolas matricularam alunos em situação de inclusão no ensino fundamental regular. Destas, 07 escolas do ensino fundamental II (zona urbana e rural), matricularam 17 alunos, e 22 escolas do ensino fundamental I (10 escolas na zona urbana e 12 escolas na zona rural) matricularam 61 alunos (34 alunos na zona urbana e 27 alunos na zona rural), num total de 78 alunos em situação de inclusão. No ensino

[91] Lei 9.424/96.
[92] O FUNDEF, cujo objetivo foi melhorar a qualidade educacional por meio de financiamento e da formação do professor, estabeleceu a destinação de pelo menos 15% da receita de impostos ao financiamento e desenvolvimento do ensino fundamental, sendo que o repasse dos recursos financeiros seria proporcional ao número de matrículas de alunos na rede, constituindo-se num estímulo para a municipalização, uma vez que as obrigações e responsabilidades assumidas pelos municípios sobre os alunos seriam compensadas pelas transferências de recursos do fundo.
[93] Sendo que 01 escola oferece EJA no presídio.
[94] Fonte: Secretaria Municipal de Valença.

especializado, foram matriculados 86 alunos. No total, o município matriculou 16.519 alunos no ano de 2012[95]. Não foi possível estabelecer o percentual de atendimento dos tipos de NEE dos alunos matriculados por escolas do município, pois a Secretaria de Educação não nos forneceu esse dado. Das escolas pesquisadas, a E3 apresenta o maior número de alunos em situação de inclusão matriculados, 09 alunos, e a E1 apresenta o menor número de alunos matriculados, 07 alunos, como pode ser observado no anexo 05.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

As escolas pesquisadas pertencem à rede municipal da cidade de Valença, localizadas na sede do município, no centro da cidade e em bairros próximos. São escolas que oferecem ensino fundamental I de 1º ao 5º ano, com a exceção da E02, que também oferece curso noturno da Educação de Jovens e Adultos - EJA (ver quadro no anexo 05). Três escolas são consideradas como de porte médio e uma de pequeno porte, tendo em vista o número de alunos matriculados (ver quadro no anexo 05).

No que diz respeito ao espaço físico das escolas, encontramos realidades semelhantes sobre a divisão de salas e dos espaços abertos. Todas contam com salas de aula, pátio aberto, sanitários, depósito de material e cozinha. Duas escolas contam com biblioteca (E01 e E03) e duas com sala de reforço (E02 e E04). As escolas E02 e E03 indicam a existência de sala de computação / informática para os alunos, e informam que os computadores foram comprados, mas não foram instalados, como pode ser verificado no anexo 06. O estado de conservação de modo geral pode ser considerado bom na escola E02 (com bom estado de conservação, salas amplas com jogos de carteira e cadeira para os alunos, ventilação adequada), regular na escola E01 e precário nas escolas E03 e E04, sendo que a escola E03 tem goteiras nas salas, corredor e biblioteca, que molham bastante quando chove, exigindo a reorganização do mobiliário.

A escola E04 iniciou uma reforma geral no final do 1º semestre de 2012, com a previsão de finalização em setembro de 2012. Na verdade, a reforma estava

[95] Dados do INEP. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 02/06/2014.

prevista para ser feita no período de férias do ano anterior, mas foi adiada algumas vezes. Com a reforma, alunos, professores e funcionários foram deslocados para um espaço cedido por uma instituição religiosa, que foi adaptado para receber a escola. Neste espaço, as salas são pequenas, sem ventilação e insuficientes para acomodar todas as séries. Uma delas funciona num salão improvisado. A direção passou a funcionar num espaço aberto. A mudança de espaço no meio do ano provocou nas professoras sentimentos contraditórios: estão felizes pelo prédio escolar que irão receber e apreensivas pela inadequação do espaço no qual terão que trabalhar nesse período. O primeiro contato foi realizado ainda na escola e as entrevistas foram realizadas no espaço provisório.

As salas de aula de todas as escolas contam com o básico: carteiras (na sua maioria de braço, ou universitárias) para os alunos, bureau e cadeira para o professor, armários e quadro (branco e de giz). Nas paredes encontram-se gravuras e desenhos dos alunos. Existem ventiladores de teto em todas as salas de três escolas, mas a E02 está com os ventiladores quebrados. Duas escolas contam com TV e vídeo, seja nas salas ou na biblioteca (ver anexo 07). Quanto a mudanças estruturais (arquitetônicas e instrumentais) voltadas para a acessibilidade, duas escolas (E01 e E03) apresentam rampas de acesso interno. Embora recebam alunos com NEE há pelo menos cinco anos (em duas escolas há mais tempo), nenhuma escola indicou outra modificação do espaço físico ou do material de apoio e de comunicação (sinalização, documentos e material informativo), nem mesmo solicitação de mudanças e/ou material para a Secretaria. Ao serem questionadas, as diretoras consideraram que essa é uma responsabilidade da Secretaria de Educação. De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto n° 6.949/2009)[96], a acessibilidade deve se constituir numa ferramenta essencial para a concretização dos direitos fundamentais das pessoas que apresentam algum impedimento de qualquer ordem e, em particular, das pessoas com deficiência, sendo um dever de o estado garantir sua efetivação, como está disposto no seu artigo 9º:

[96] O Decreto nº 6.949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Além da acessibilidade ao meio físico, a lei trata também da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, do direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

> 1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

Nesse sentido, a condição para a acessibilidade extrapola os muros da escola, tornando-se uma condição social, cabendo ao poder público construir um projeto de governo que contenha as medidas apropriadas para garantir a acessibilidade em todos os seus níveis aos cidadãos, e isso inclui a infraestrutura das escolas. Por outro lado, os profissionais que atuam na escola podem incluir no seu projeto pedagógico a previsão de aquisição de mobiliário diferenciado e instrumental específico para as necessidades de alunos em situação de inclusão. Questionadas sobre essa possibilidade, as diretoras e coordenadoras sinalizaram ser essa uma atribuição da Secretaria, além do fato de que a os recursos financeiros disponibilizados para cada escola são insuficientes para dar conta do essencial, e por isso são utilizados para a manutenção do considerado básico (carteiras, armários etc.).

De maneira geral, constatamos que as escolas ainda não estão organizadas adequadamente para receber o alunado em situação de inclusão, não atendendo minimamente ao disposto no Art. 12 da resolução 02/2001, quanto ao direito à acessibilidade nas escolas que estão submetidas à proposta inclusiva:

> Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.
> § 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.
> § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

As reformas educacionais previstas pela proposta de inclusão defendem a reorganização da atividade docente acompanhada de uma reorganização do espaço escolar como condição essencial para a sua execução, como pode ser observado nas atribuições do Ministério da Educação referentes ao apoio técnico e financeiro às escolas regulares, dispostas no Artigo 3º do Decreto 6.571 (BRASIL, 2008) nos seguintes termos:

> I – implantação das salas de recursos multifuncionais;
> II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
> III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
> IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade;
> V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
> VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Ao comparar os dados atuais com a pesquisa realizada por Mattos (2002) entre 2000 e 2002 nessas mesmas escolas, constatamos que pouca coisa mudou. A ausência de condições físicas e de infraestrutura mínimas de acessibilidade nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, constitui-se num ponto nevrálgico no processo de inclusão educacional, mantendo as condições favoráveis ao preconceito e à exclusão, como afirmam Fernandes, Antunes e Glat (2009, p. 57):

> A ausência de acessibilidade se reflete, sobremaneira, no espaço escolar, que, tendo sido construído e constituído sob a perspectiva do aluno “normal” não está preparado para receber crianças e jovens com necessidades especiais. Assim, ao chegarem à escola, estes se deparam com inúmeras barreiras arquitetônicas e de comunicação – incluindo- se os próprios recursos didáticos utilizados. As dificuldades são tantas que muitos acabam abandonando a escola..

A história da educação no Brasil tem sido caracterizada pelas condições adversas das escolas, que tem como consequência a precarização do trabalho do professor, principalmente na escola pública. A estrutura física mal conservada, inadequada e muitas vezes precária das escolas pesquisadas não afeta apenas os alunos com deficiência, mas a todos os alunos e demais pessoas que lá atuam, e compromete o trabalho do professor, que muitas vezes é identificado como o único responsável pelo processo. Dados do Censo Escolar[97] sobre infraestrutura nas

[97] BRASIL, MEC/INEP. **Censo Escolar.** Disponível em: <www.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/ resumos_tecnicos> Acesso em 04/11/2013.

dependências escolares revelam que em 2010, das escolas brasileiras pesquisadas, apenas 12,2% apresentam dependências e vias adequadas às pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida, subindo para 17,6% em 2012. A situação é mais precária na região Nordeste, que apresenta 11,8% de dependências escolares adequadas em 2012. Tal quadro revela a distância existente entre a proposta de inclusão educacional e a realidade escolar brasileira.

O que se tem é uma realidade escolar (com algumas exceções) sem as mínimas condições de acolher adequadamente o aluno, seja ele em situação de inclusão ou não, a começar pela sua estrutura física e estrutural. Na verdade, essa situação reflete o processo de escolarização de massa, caracterizada pelo sucateamento das condições objetivas da realidade escolar, na qual subtende-se que cabe ao aluno adaptar-se às condições vigentes e não a escola adaptar-se às necessidades dos seus alunos, sejam elas quais forem. Para Adorno (1959/2010), a oferta de educação para as classes populares tornou-se necessária diante do processo de industrialização e desenvolvimento tecnológico mais exigente e complexo, do qual ninguém deve ficar de fora, porém, esta deve se adequar as regras do sistema capitalista, calcado na racionalidade instrumental. Este é um processo de pseudoformação; não é ingênuo nem fortuito, ele é determinado objetivamente, através de uma escola que não se prepara para incorporar a diferença, pois é a apropriação da cultura que permite ao indivíduo se diferenciar dos demais. Ao oferecer os bens culturais, a sociedade contemporânea dificulta, e muitas vezes, impede o processo real da formação “que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens” (ADORNO, 1959/2010, p. 16). O modelo de individuação imposto pela estrutura social vigente revela-se incapaz de proporcionar ao indivíduo as condições subjetivas para refletir sobre sua situação de precarização, aumentando sua necessidade de identificar-se com a cultura, (super) adaptando-se a ela para que se sinta valorizado, e adotando como suas as demandas sociais. Nesse contexto, a educação (formação) é substituída pela escolarização superficial e banalizada, que não necessita de um aparato mais complexo[98]; já que ela cumpre sua função ao oferecer às massas bens que,

[98] Isso fica evidente em duas situações corriqueiras na educação. De um lado, os cursos de licenciatura e Pedagogia são os primeiros a ser oferecidos em IES justamente porque são considerados baratos. De outro lado, os prédios escolares construídos na zona rural de inúmeras cidades ainda acompanham o traçado básico de salas de aula , banheiro, sala de direção e cozinha, indicando, de alguma forma, que só o básico é preciso para quem precisa do básico.

> Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para **os quais nada existe de muito elevado ou caro**. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos do mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo de ser os primeiros a serem modificados[99].

A produção do ensino de massa, como afirma Crochík et al. (2009c), ao pretender a formação de cidadãos para que se expressem e executem adequadamente seu papel na sociedade administrada, oferece o mínimo necessário para sua instrumentalização, traduzida em falta de infraestrutura escolar, formação precária dos professores na qual é priorizada a técnica em detrimento do conteúdo. A ausência de adequação arquitetônica necessária para se por em prática essa proposta se constitui em uma atitude preconceituosa em relação aos alunos com deficiência e também aos alunos da escola pública, campo da nossa pesquisa. Nesse sentido, concordamos com Crochík (2011, p. 37) quanto este afirma que

> Não bastam adaptações arquitetônicas e atitudes favoráveis dos que convivem na escola ou no trabalho com as pessoas que têm deficiência para que essas não sofram preconceito, mas a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expresso pela frieza das relações existentes.

Enfim, as condições de infraestrutura encontradas na pesquisa refletem a tensão entre o projeto inclusão educacional defendido e a realidade de descaso e descompromisso expressos na execução das políticas publicas, uma vez que, defendendo o discurso da inclusão, a escola continua sendo preparada precariamente apenas para o aluno “normal”, ou seja, não se encontra preparada para dar conta das necessidades educacionais de seus alunos, sejam eles com ou sem deficiência, num círculo vicioso perverso no qual a ausência de condições se torna uma justificativa em si mesma da escola para não incluir. Assim, a eficiência da inclusão escolar torna-se uma responsabilidade quase que exclusiva dos professores, que têm projetado sobre seus ombros o sucesso ou o fracasso dessa empreitada.

[99] Grifo nosso.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Foram entrevistados 07 (sete) professoras de 04 (quatro) escolas. Todas as professoras entrevistadas (100%) cursaram magistério em escola pública, 06 professoras (85,7%) tem nível superior (a professora P1E1 não fez curso superior), sendo que uma professora (14,3%) fez licenciatura (História) e cinco professoras (71,4%) cursaram pedagogia. Duas professoras (28,5%) já cursaram ou estão cursando uma pós-graduação *lato sensu* e nenhuma (0%) fez algum curso na área de educação especial ou inclusão. 100% das professoras iniciaram a vida profissional como professoras após serem aprovadas em concurso público. O tempo médio de atuação profissional é de 17 anos , como está indicado no Quadro V abaixo:

QUADRO V: INDICADORES DO TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISISIONAL, MOSTRADOS NA PESQUISA POR ESCOLA

ESCOLA	SALA	PROFESSORAS	Nº DE ANOS DE ATUAÇÃO
E01	SALA 01	P1E1	30
E02	SALA 01	P1E2	04
E0 3	SALA 01	P1E3	07
	SALA 02	P2E3	18
E04	SALA 01	P1E4	17
	SALA 02	P2E4	22
		P3E4	21

Fonte: dados da pesquisa 20010/1014

A professora P1E1, cursou magistério, concluindo aos 17 anos. Submeteu-se ao concurso público para professor (Estado), começando a trabalhar em outra cidade na zona rural com classe multisseriada. Atualmente está à disposição da Prefeitura após a municipalização da escola onde atua. Trabalha na Escola 01 há 22 anos. Fez curso de técnico em contabilidade e, durante a docência, participou do projeto Nordeste e de cursos sobre alfabetização. É professora do 4º ano. Sem capacitação específica na área da inclusão, esse é o primeiro ano que trabalha com pessoas com deficiência, embora há mais ou menos 04 anos a escola receba alunos com deficiência. Não recebeu orientação da escola ou da Secretaria Municipal para este trabalho. Busca informações sobre o assunto pela internet. Incialmente se

comporta de maneira reticente, reservada. Contudo, no decorrer da entrevista, foi ficando mais à vontade, falando de maneira eloquente sobre seu cansaço após tanto tempo de ensino, principalmente no trato com seu alunado.

A professora P12E2 cursou magistério, concluído em 1998. Em 2007, concluiu o curso de Pedagogia. É professora concursada pela prefeitura desde 2009. Também teve seu início de atividade docente na zona rural, com classe multisseriada, está na atual escola há 3 meses, onde ensina na Aceleração 1, estágio 1, (que equivale a 1ª e 2ª séries) de jovens e adultos no ensino noturno. Desde 2006, trabalha em outra empresa como assistente administrativa, desenvolvendo as duas atividades. Não tem preparação específica na área de inclusão, na graduação cursou a disciplina Educação Especial; iniciou o Curso de LIBRAS na Igreja Batista, não concluindo. É o primeiro ano que atua junto a alunos com deficiência. Não recebeu orientação da escola ou da Secretaria Municipal para esse trabalho. Busca informações na internet sobre atividades próprias para seus alunos e conversa com os colegas sobre eles. Na entrevista, manteve uma atitude cordial e simpática.

A professora P1E3 cursou magistério, que concluiu em 2000. Em 2012, concluiu o curso de Pedagogia. Está fazendo uma Pós-Graduação na área de educação infantil. Sem preparação específica na área de inclusão, na graduação cursou as disciplinas de Educação Inclusivas e Libras. Há 2 anos participou de uma palestra sobre déficit de aprendizagem oferecida por uma editora. No início da sua atividade docente atuou em projetos educacionais de jovens e adultos. É professora concursada pela prefeitura há 12 anos, começou na zona rural, com classe multisseriada, atualmente ensina a 2ª série – 3º ano. Esse é o primeiro ano que trabalha com alunos com deficiência. Recebeu alguma orientação da escola através de conversas e acompanhamento. Busca informações em revistas (Nova Escola) e na internet. Na entrevista, apresentou uma boa interação, demonstrando cuidado e ponderação nas respostas. Em alguns momentos, ficou muito mobilizada com o conteúdo dos relatos que fez, assumindo uma postura apaixonada.

A professora P2E3 cursou magistério há 18 anos. Em 2010, terminou o curso de Licenciatura em História à distância. Professora concursada pela prefeitura, iniciou sua atividade na zona rural, com classe multisseriada. Trabalha na atual escola há 3 meses, na 1ª série – 2º ano. Não apresenta preparação específica na área de inclusão, na graduação cursou a disciplina de Libras. Durante a docência,

participou do curso de Pró-letramento oferecido pela Prefeitura em 2008. Não recebeu orientação da escola ou da Secretaria Municipal para esse trabalho. Esse é o primeiro ano que trabalha com alunos com deficiência. Busca informações sobre o tema em livros, revistas, internet, jornais. A professora informou que ainda está se adaptando ao ambiente, e que se sente muito só no desenvolvimento de suas atividades. Durante toda a entrevista, sua fala foi emocionada, demonstrando estar mobilizada com a situação. A entrevista assumiu um caráter de desabafo e de confidência, na qual ela se referiu a passagens da sua vida que foram intensas e que deixaram marcas profundas, e que ela verbalizou ao final da entrevista, reconhecendo sua necessidade de poder compartilhar suas experiências.

A professora P1E4 cursou magistério, terminando aos 19 anos. Logo em seguida começou a fazer contabilidade. Trabalhou como comerciária durante 05 anos. Cursou Pedagogia, concluiu em 2010. É professora concursada pela prefeitura há 17 anos, começou a trabalhar na zona rural com classe multisseriada. Atualmente ensina o 2º ano dividindo a sala com outra professora. Sem preparação específica na área de inclusão, na graduação cursou a disciplina educação inclusiva e participou de cursos de extensão nessa área. No período da docência, participou, a convite da Secretaria Municipal, de um curso sobre educação especial, tipos de deficiência, em 2008. Já trabalhou com alunos surdos há oito anos em escola regular. Costuma buscar informações na internet, na Associação Pestalozzi e procura frequentar palestras sobre o tema. Demonstrou bom humor durante a entrevista, com momentos de grande emoção.

A professora P2E4 cursou magistério, terminou aos 19 anos. Fez o curso de Pedagogia, concluiu em 2004. Trabalhou como secretária durante 06 anos. É professora concursada pela prefeitura há 22 anos, começou a trabalhar na zona rural com classe multisseriada. Foi diretora por 01 ano e também vice-diretora. Atualmente ensina no 4º ano, dividindo a sala com outra professora. Sem preparação específica na área de inclusão, não recebeu orientação da escola ou da Secretaria para esse trabalho. Já teve experiência com alunos com deficiência. Busca informações na internet, revistas (Nova Escola) e em conversas com as colegas de trabalho. No contato, demonstrou interesse em participar da pesquisa, pois considerou que ela poderia ajudá-la a lidar com suas atividades na escola. Ao discorrer sobre suas dificuldades, revelou muita ansiedade, que foi expressa na fala corrida e em algumas vezes até atropelada, de extrema verbalização.

A professora P3E4 terminou o magistério aos 19 anos. Cursou Pedagogia pela Rede UNEB, concluindo em 2004. Atualmente faz pós-graduação na área de educação infantil. É professora concursada pela prefeitura há 21 anos, começou trabalhando na sede com o ensino fundamental maior ensinando história. Trabalha na atual escola há 08 anos, ensinando todas as séries. Atualmente leciona na 3ª série - 4º ano, dividindo a sala com outra professora. Sem capacitação específica na área da inclusão, esse é o primeiro ano que trabalha com pessoas com deficiência. Não recebeu orientação da escola ou da Secretaria Municipal para esse trabalho. Busca informações na internet.

5.4 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

5.4.1 IDENTIDADE DOCENTE

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) a identidade docente é uma construção que se dá através dos muitos significados que cada professor confere à sua atividade no seu cotidiano, com base em "(...) seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor".

A construção da identidade docente relaciona-se diretamente com o processo de organização do indivíduo, tendo em vista as relações interpessoais e culturais estabelecidas desde o início da vida, passando pelo núcleo familiar até os grupos mais amplos. De acordo com Freud (1921/1976), o indivíduo torna-se o que é a partir de identificações que vai construindo ao longo da sua história. A identificação constitui-se na forma primária e original do laço emocional que a criança estabelece nos seus primeiros anos de vida a partir das experiências com as figuras parentais, e pressupõe dois aspectos importantes: o primeiro, diz respeito ao fato de que o processo de identificação pressupõe a existência de um outro como referência, o qual é preciso incorporar; o segundo, decorrente do primeiro, remete ao duplo movimento de retenção e ao mesmo tempo de aniquilação, já que o ato de incorporação exige a destruição do objeto desejado, ou seja, toda identificação traz

em si traços de amor e de agressividade[100]. A soma das identificações forma a personalidade dos indivíduos:

> Cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal de ego segundo os modelos mais variados. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais – as de sua raça, credo, nacionalidade etc. – podendo também elevar-se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade (FREUD, 1921/1976, p. 163).

As primeiras identificações, as da primeira infância, têm um caráter geral e duradouro, já que as assimilações de determinados modelos são a primeira forma de se relacionar com o mundo exterior, e remetem aos processos de identificação que vão constituir seu Eu, cuja função é dar sentido ao que vai acontecendo à *psique.* Por estar inserido num corpo e num sistema de relações com outros indivíduos, o EU tem de ser capaz de não se confundir com o pensamento, realizando a diferenciação necessária entre a realidade interna e a realidade externa, entre o eu e o outro, sujeito e objeto. Ao longo dessa constituição, Freud (1921/1976, p. 136) distingue três tipos de identificação:

> Primeiro, a identificação constitui a forma original de laço emocional com um objeto; segundo, de maneira regressiva, ela se torna sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal, por assim dizer, por meio de introjeção do objeto no ego; e, terceiro, pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto de instinto sexual. Quanto mais importante essa qualidade comum é, mais bem-sucedida pode tornar-se essa identificação parcial, podendo representar assim o início de um novo laço.

Os dois primeiros tipos de identificação são característicos das experiências sexuais ocorridas na primeira infância e que culminam com a emergência do momento edípico e de sua dissolução, e da instalação do superego (supereu)[101],

---

[100]"Para Freud (1921/1993b), o amor civilizado é síntese entre pulsões sexuais plenamente livres e pulsões inibidas em sua finalidade. Estas últimas são responsáveis pela particularização do objeto, pelo carinho, pela ternura. Mesmo o amor civilizado não se dissocia da tendência à destruição do objeto, contida no amor primitivo; como dizem Horkheimer e Adorno (1947/1985), o carinho é o tapa sublimado; o beijo, a mordida sublimada. No início da vida, o amor relacionado à fase oral contém o desejo de devorar o objeto amado – em geral, o seio materno. Esse desejo de incorporação está associado, na fantasia do pequeno infante, com a possibilidade de não depender de um objeto externo, relacionado à onipotência infantil, ou ao narcisismo ilimitado;em outras palavras, esse desejo está associado à negação da distinção eu-mundo" (Crochík, 2007, p 183).

[101] "O superego, como consciência moral, é o representante individual dos valores sociais. A introjeção dos valores se dá frente à ameaça da perda da proteção dos pais, cujo amor significa também a possibilidade de se evitar que a sua hostilidade se volte à criança. É sob a égide do terror

instância psíquica responsável pelas normas, padrões, consciência moral e pelo ideal do eu[102]. O primeiro tipo de identificação corresponde ao mecanismo de incorporação de partes do objeto associadas à satisfação das necessidades (fase oral), anterior à escolha do objeto na sua totalidade. O segundo tipo de identificação tem um caráter regressivo, identificado como um sintoma, no qual a identificação com a pessoa amada e perdida toma o lugar da escolha do objeto, tomando emprestado um único traço, um sintoma dessa pessoa, reproduzida como uma imitação fiel e idêntica, sem qualquer alteração na natureza do objeto. Ao discutir sobre o momento edípico e suas formas de resolução, Freud (1921/1976, p. 134) faz uma distinção entre o processo de identificação do menino com o pai e a escolha deste como objeto: "no primeiro caso, o pai é o que gostaríamos de *ser*; no segundo, o que gostaríamos de *ter*, ou seja, a distinção depende de o laço se ligar ao sujeito ou ao objeto do ego" (grifos do autor). Essa distinção é retomada quando o autor discute sobre a idealização e supervalorização do objeto amado, destacando o caráter de total devoção do ego ao objeto, na qual as funções do ideal do ego deixam de funcionar e a experiência dá lugar à pura idealização, na qual o objeto é dotado de todas as qualidades ideais do ego, não sofrendo nenhuma alteração, passando a subsistir à custa do próprio ego:

> É fácil agora definir a diferença entre a identificação e esse desenvolvimento tão extremo do estado de estar amando, que podem ser descritos como 'fascinação' ou ' servidão. No primeiro caso, o ego enriqueceu-se com as propriedades do objeto, 'introjetou' o objeto em si próprio, como Ferenczi [1909] o expressa. No segundo caso, empobreceu-se entregou-se ao objeto, substituiu o seu constituinte mais importante pelo objeto. (...) no caso da identificação, o objeto foi perdido ou abandonado; assim ele é novamente erigido dentro do ego e este efetua uma alteração parcial em si próprio, segundo o modelo do objeto perdido. No outro caso, o objeto é mantido e dá-se uma hipercatexia[103] dele pelo ego e às expensas do ego. (FREUD, 1921/1976, p 144)[104]

O terceiro tipo de identificação ocorre de forma parcial na ausência de qualquer investimento sexual, e refere-se à capacidade ou a vontade do eu de se

---

que os valores são introjetados, embora não se deva desconhecer que a idea1ização dos pais também se apresenta na sua constituição. Mas como o ideal do eu retém algo da onipotência infantil, não é um amor espontâneo aos pais que está presente, mas um amor baseado no desamparo infantil" (CROCHÍK, 2011, p.33).

[102]Responsável também, segundo Freud (1921/1976, p. 145), "pela tarefa de verificar a realidade das coisas".

[103]A hipercatexia corresponde a uma sobrecarga de energia da energia psíquica sobre um objeto. Sobre catexia, ver capítulo II, p. 52.

[104] Aspas do autor.

colocar numa situação idêntica a do outro ou outros, colocar-se no lugar deles, como partilha de uma qualidade comum, própria dos laços mútuos produzidos, em especial, em comunidades afetivas (sem vínculo familiar) (ROUDINESCO, 1998).

É a partir da identificação que é possível afastar-se dos desejos individuais egoístas associados aos impulsos sexuais[105] e assumir o que Horkheimer e Adorno (1956/1973, p. 85) denominaram como sentimento social, já que, "o mecanismo de identificação [segundo Freud] tem um lugar decisivo no processo de formação social, na cultura e na civilização, que Freud se nega a separar". Este sentimento relaciona-se com o altruísmo e a empatia, que trata do reconhecimento do outro como alteridade e relaciona-se com o terceiro tipo de identificação descrito acima. Para Horkheimer e Adorno (idem, p. 87), a sociedade moderna é marcada pela debilidade objetiva – debilidade do ego – e o modelo social de identificação resultante do processo civilizatório dificulta e/ou impede o indivíduo de realizar essa distinção, tornando-o submisso à única divisão possível, entre o homem e a natureza na qual impera a lógica do sujeito, que deve dominar a natureza e os outros homens, como condição de autossuficiência, dificultando o reconhecimento do outro no processo de individuação do indivíduo. No caso, o indivíduo tem dificuldade de reconhecer a importância da participação do outro na formação da sua identidade, como afirma Crochík (2007, p. 183):

> Assim, no caso do indivíduo, à real carência dos outros contrapõe-se o desejo da completa independência. Não dá para deixar de mencionar de passagem que esse desejo de completa auto-suficiência é continuamente suscitado pela formação burguesa; processo que nos dificulta a compreensão de que nosso eu é formado justamente por diversas identificações com os outros, dos quais não podemos prescindir, não só para a autoconservação, mas também para uma vida verdadeira. A identificação consiste em nos tornarmos outros; tomamos os outros como modelo.

Neste modelo social, o indivíduo torna-se mais propício a idealizações do que a identificações, ocorrendo, como foi colocado, um abandono da experiência em detrimento de relações marcadas pela necessidade de manter as qualidades ideais sem nenhuma alteração, o que significa dizer que se mantém no plano da abstração, ou, como afirma Crochík (2011, p. 34), "as idealizações são identificações à distância; sem a experiência não são propriamente identificações". Ao discutir sobre a diferença entre identificação e idealização, O autor chama a atenção para o fato de

[105] Narcisismo.

que há uma relação direta entre a idealização e a formação do preconceito, já que serão as fantasias e desejos do indivíduo que orientarão seu contato com o outro, impedindo a identificação, e contribuindo para a submissão do outro a um mesmo eu, numa relação especular que impede a experiência e a possibilidade de diferenciação:

> Ao longo da socialização, as idealizações são incentivadas; as identificações, não. As idealizações são identificações à distância; sem a experiência não são propriamente identificações. Na idealização, os indivíduos são excluídos da própria experiência, o que não deixa de ser uma forma de preconceito, pois os desejos, as fantasias e as expectativas antecedem o contato com os outros. Se a identificação é negada, o desejo de ser como o outro para depois dele se diferençar também o é, assim como a possibilidade de um universal constituído pela diversidade humana; em seu lugar, aparece a necessidade de ser igual ao que se (im)põe de forma abstrata. O que é abstrato, externo a nós, se torna concreto e familiar, o que é concreto e próximo se torna distante e estranho (CROCHÍK, 2011, pp. 34-35).

A experiência com as pessoas próximas permite que a idealização seja ajustada àquilo que as pessoas são e não o que gostaríamos que elas fossem. Se as condições para que a experiência ocorra são impedidas, como consequência, o preconceito e o medo persistem sem que haja a possibilidade de elaborá-los, o que vai pautar as relações com as minorias sociais, mesmo em tempos de luta pela inclusão. Aliás, o autor alerta que a obrigatoriedade de os membros da escola aceitarem alunos que pertençam a minorias pode, ao invés de favorecer a inclusão educacional, acirrar as atitudes preconceituosas presentes, num mecanismo reativo de exagero compensatório, no qual a defesa da inclusão pode indicar uma forma de negar o preconceito e realizá-lo de outra maneira. Outra forma de preconceito decorrente do mecanismo de idealização, indicada pelo autor, seria a hostilidade imediata, associada a uma idealização negativa, na qual a presença do indivíduo diferente põe em cheque a própria constituição pessoal do indivíduo preconceituoso. Afirma Crochík (2001, p. 34):

> Assim, a idealização positiva ou negativa permeia as relações entre os indivíduos. Grosso modo, são relações preconceituosas: dada a obrigatoriedade de aceitação e de não aceitação, mesmo o afeto que incluem não é verdadeiro.

Uma terceira forma de preconceito destacada pelo autor consistiria na negação da existência de algum sentimento em relação ao indivíduo diferente, cuja identificação traz sofrimento. Trata-se da negação das identificações expressa pela

frieza, pela ausência de sentimento, considerada por Crochík (2011) como a pior forma de exclusão, que pode manifestar-se de duas maneiras: na primeira, ocorre uma compensação exagerada do que se sente em relação a alguém tendo como consequência a tentativa de defender, proteger quem se pretende destruir; a segunda manifestação acontece ou por hostilidades devida a essas identificações negadas ou pela frieza resultante da negação das identificações.

Numa perspectiva de formação da identidade docente, há de se considerar, portanto, os processos relacionados com a trajetória formativa e profissional do professor, seus modelos de identificação e/ou idealização, e em quais contextos essa trajetória se desenrola.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), uma análise da identidade docente deve levar em conta que compreende dois fenômenos essencialmente temporais: a trajetória pré-profissional, que envolve o que ele chama de fontes pessoais, ou seja, as experiências familiares e escolares dos professores; e a trajetória profissional, que envolve a construção da carreira docente, a formação e a atuação do professor, e de como as fontes pessoais influenciaram essa trajetória. Tardif (2011) salienta que, porquanto a identidade se refira a um processo que é construído durante toda a trajetória de vida do professor, envolvendo sua história de vida pessoal e profissional, desde a convivência com a família, passando pela educação básica, pela formação acadêmica, é na atuação docente que a identidade profissional se concretiza.

Nesse sentido, o estudo da identidade docente pretendeu identificar alguns aspectos relacionados ao processo de construção do papel do professor, partindo do princípio de que os caminhos percorridos para esta construção devem indicar a maneira pela qual as professoras ouvidas na pesquisa se organizam diante do movimento de inclusão educacional, considerando que as trajetórias trazem eventos que dão sentido à história das professoras e que representam momentos mais ou menos importantes, sejam eles de natureza pessoal e/ou profissional. Para efeito da pesquisa, estamos considerando como elementos de investigação o processo de escolha profissional, a presença ou não de pessoas com deficiência na história de vida pessoal das professoras e o impacto produzido por essa presença na sua atuação, a formação inicial e continuada das professoras, bem como a percepção dos professores sobre a atuação profissional ao longo da sua história e no momento em que atua na perspectiva da inclusão.

Em se tratando do conteúdo dos textos, apesar de a história de vida de cada professora ser única, mesmo com uma distância temporal entre as professoras quanto ao tempo de formação e atuação docente, encontramos muitas semelhanças nos percursos, escolhas realizadas e oportunidades profissionais. Em relação à história de vida pessoal, todas as professoras são naturais da região do baixo sul, sendo que cinco professoras nasceram em Valença (P1E1, P1E2, P2E3, P1E4 e P2E4) e duas professoras em cidades próximas (P1E3 e P3E4). Ao relatarem sobre seu processo de escolarização, três professoras (1E3, P2E3 e P3E4) destacam o empenho da família pela permanência dos filhos na escola, muitas vezes à custa de dificuldades e sacrifícios, indicando a importância atribuída à escola por essas famílias, como um meio de qualificação para o trabalho e de ascensão social, e consequente garantia de um futuro melhor para os filhos, como está relatado nas citações a seguir:

> Porque a gente foi criada com muita dificuldade, minha mãe costurava dia e noite, quando minha avó ficou desse jeito [com problemas mentais], foi do tempo que a gente estava fazendo magistério, aí eu tinha que estagiar, aí resolvia assim, no tempo mesmo do estágio eu tinha que estagiar. (P2E3)

> A gente vinha para escola, não tinha merenda, a gente não reclamava, fazia moqueca de ovo com chuchu, e a gente comia. Hoje a família é aquela união, se a gente tiver precisando de dinheiro, todo mundo ajuda. (P3E4)

No que diz respeito à escolha pela carreira docente, entendemos que ela é atravessada pelas diversas maneiras de lidar com o lugar e a importância que o "ser professor" ocupa na sua formação pessoal e profissional (PIMENTA, 2002), levando-se em conta as condições de socialização e de educação. O processo de escolha ocorre dentre as possibilidades do momento e do espaço em que o indivíduo se encontra e pela influência que sofre das pressões circunstanciais, o que significa dizer que a escolha não é feita apenas em decorrência de um ou outro aspecto; sabemos que as circunstâncias sociais que delimitam a possibilidade de escolha envolvem fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos, como afirma Tardif (2011, p. 55); "o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores". Porém, é possível identificar um ou mais fatores relevantes neste processo. No caso das professoras da pesquisa, a maioria afirmou o desejo de ser professora, sendo que para cinco delas (71%) este foi um projeto de vida profissional:

> É a minha profissão, o meu trabalho, eu escolhi isso, eu podia sair, aproveitar. (P1E1)
>
> É, partiu, desde pequena mesmo, como eu já havia falado, minha mãe era professora (P1E3)
>
> Me inscrevi escondido, nem minha mãe nem sabia. Coloquei o currículo no comércio, mas torcia: nem que a última vaga seja minha [ri]. (P1E4)
>
> Eu queria ser professora, mas apoio, aquela influência que ela tinha foi o que também me ajudou a ser professora, fazer a escolha certa, porque eu acho que fiz a coisa certa [ri]. (P2E4)
>
> Eu quis fazer magistério. Queria ensinar. (P3E4)

Para a professora P1E2, trabalhar como professora foi consequência da falta de opções de cursos oferecidos pelas IES da cidade. Porém, num outro momento da entrevista, ao relatar sobre a sua relação com seu trabalho, ela admitiu que a docência sempre foi algo que fez parte de sua vida, lhe proporcionando muita gratificação:

> E aí quando eu fiz o concurso, o vestibular da UNEB, eu passei pra pedagogia, aí eu fui fazer, mesmo porque eu não queria muito atuar nessa área de professora, de magistério. Mas aí, como já tinha feito magistério e tinha passado em Pedagogia aqui em Valença, aí eu resolvi fazer pedagogia. Meio que de paraquedas. (P1E2)
>
> Então, é muito gratificante também, eu sempre gostei de ensinar, mesmo porque eu já fui catequista, desde pequena, desde novinha, participava na igreja, de grupo de jovens, então eu tive sempre um relacionamento com, é, interpessoal, e, na escola. (P1E2)

A influência da família na escolha do trabalho docente,seja no sentido de ter uma das figuras parentais como referência profissional, seja como estímulo para seguir os estudos, está presente nas falas de algumas professoras. Tal fato parece ter sido determinante para as professoras que são filhas de professores e que tiveram na sua história familiar contato com o magistério, dado também identificado em outras pesquisas (RODRIGUES LIMA BRASIL e TANUS GALVÃO, 2012[106]; MENESES, 2012[107]). A atividade materna neste caso pode ser entendida como o caráter motivador, orientando a opção profissional. No caso das professoras P1E3 e

[106]Pesquisando sobre escolha profissional de professores da educação infantil, os autores identificaram como um dos motivos de escolha a influência da trajetória docente da mãe.

[107]Ao pesquisar sobre as motivações que orientaram a escolha profissional de professores de língua estrangeira, a autora identificou que professores filhos de pais professores escolheram a profissão baseados na admiração que nutrem pela atuação docente do pai ou mãe.

P2E4, a atuação profissional da figura materna como professora e a admiração decorrente do seu modo de se relacionar com o ofício de professor foram consideradas fatores que mais influenciaram na escolha da profissão:

> É, partiu, desde pequena mesmo, como eu já havia falado, minha mãe era professora (...) (P1E3)

> A gente para ser professora, na realidade porque mãe é professora, então ela ficava naquela: "tem que ser professora, porque hoje é a melhor, é",... (...) só que ela tem aquela coisa muito forte de educadora, minha mãe, aí então o que é que acontece, ela queria que todo mundo fosse professor, e aí a gente foi seguindo. Ela já dava banca, então, quando ela dava banca e já colocava a gente para ajudar ela, então foi crescendo aquela vontade também de seguir. (P2E4).

Neste sentido, a escolha profissional está associada diretamente à vida familiar, como uma herança, assumindo um caráter quase que "natural" para o indivíduo, sendo preponderante à influência externa, no qual o modo de ser da mãe-professora estabeleceu os referenciais de escolha e de atuação docente, como pode ser percebido nos relatos abaixo:

> (...) e aí eu tinha paixão em ver [o trabalho da mãe], você trabalhar com gente, você transmitir algo e você aprender, que a gente aprende muita coisa com eles. (P1E3)

> É, na minha escolha, verdade. Porque a gente, assim, a gente ficava aquela coisa, porque ela dava banca, colocava todo, a gente está para ajudar ela, para corrigir uma tarefa, aí a gente começou a tomar gosto, (*sim*). Para seguir a carreira de professora, e assim, quando, devido, eu tinha certeza que eu só queria ser professora. Eu não me via fazendo outra coisa. (*então, na verdade, foi uma escolha quase que, natural, para você*) para mim foi natural. Agora com aquela influência dela, aquela coisa, que ela dava para a gente seguir em frente.
>
> "Eu, A. B. e C. [irmãs], tudo professor. [ri]. São quatro professores". (P2E4)

As professoras P1E3, P1E4 e P3E4 destacam o papel relevante da família para que perseguissem seus objetivos, incentivando sua permanência e continuidade nos estudos e mesmo nas suas atividades profissionais, como uma referência forte de união familiar e de crescimento profissional[108]:

[108]Quanto ao impacto produzido pela presença da figura do professor durante a formação, apenas a professora P1E1, destaca o papel dos professores na sua escolha profissional. Quando perguntada sobre os motivos que a levaram a escolher a docência, ela afirmou: (*E o que inspirou você a ser professora?*) Meus professores [ri]. Achava bonito ser professora, tudo que eu quero é ser professora. Como aluna, com o professor, excelentes professores, e eu fui em busca, graças a Deus, consegui. (P1E1)

> (...) daí eu prestei o concurso, e eu fiquei: nossa, eu não estou preparada para fazer o concurso, tanta gente aí já na área, com título, com curso superior,... que eu não tinha pedagogia, nessa época, - e eu só estou com magistério, e aí? Aí minha mãe disse: "não, você vai fazer! Você vai fazer porque você é capaz de fazer". Eu disse: - não, deixa lá, tal, vou para outra área... minha mãe foi professora leiga, durante um bom tempo, e, aí, nós fomos. (P1E3)

> Deu tudo certo dessa vez, a gente fez tudo direitinho, aí veio, veio, a..., as complicações, transporte era longe, a estrada era de chão, mas a gente dá um jeito para tudo, aí meu pai: "não se preocupe, tudo isso passa, porque no começo, vem a dificuldade". (*Seus pais sempre lhe incentivaram?)* Sempre me incentivaram, e sempre minha mãe, sempre usa um termo..., que eu sempre reclamo que ela não me dá muita atenção, e ela diz: "não, você é, é concentrada, e você é guerreira, você luta. E, então eu não me preocupo tanto com você. (P1E3)

> Eu sou, assim, família, meu pai, assim, minha mãe tem 8 filhos. E nós somos muito unidos, os 8. Assim, quando os irmãos, quando faz festa, a família (pausa), então assim, eu sempre tive esses momentos, do natal, festa de família, sempre foi todo mundo junto. Assim, eu só tenho um irmão que mora fora, então assim, todo dia ele liga: "e aí, irmã, bom dia, boa tarde, e aí, fulano?" Quer saber o trabalho, das coisas, de todo mundo, então assim, então eu tenho muito (ininteligível) de família, família e amigo, todo mundo dá força um para o outro. (P1E4)

> Eles tinham como objetivo de dar o estudo. Eles estudaram até a 4ª série. Em B. tinha até a 4ª série, eles priorizavam os estudos diziam: "para ser gente na vida tem que estudar". Gente nós somos, mas eles falavam assim. (P3E4)

> Pelo sacrifício que eles fizeram, eles cobravam muito, assim, para crescer, valorizar. As irmãs mulheres fizeram faculdade e moram em C., meu irmão homem ajuda na roça dos pais. Fico emocionada quando falo da família, eu não argumentava com meus pais. (P3E4)

A investigação acerca da presença ou ausência de pessoas com deficiência e/ou transtornos na história de vida das professoras inicialmente estava prevista como um dado secundário a ser pesquisado; no percurso da análise dos textos, ela emergiu como uma subcategoria relevante. Não tendo sido critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, o contato com pessoas com deficiência e/ou transtornos dentro do círculo familiar aconteceu para todas as professoras, com exceção da professora P1E1. Entendemos que este é um dado significativo, na medida em que o relacionamento com essas pessoas se deu ao longo da infância e adolescência, períodos nos quais, como já foi dito, as identificações são mais duradouras. Além disso, os relatos das professoras sobre a presença de parentes com deficiência ou transtornos na sua história de vida foram todos bastante contundentes, carregados de emoções, indicando que foram experiências marcantes nas suas vidas.

Os dados obtidos acerca dessa subcategoria apareceram na pesquisa de duas maneiras: espontaneamente no curso dos relatos e de maneira dirigida,

quando as professoras responderam às perguntas: - na sua história de vida, você já teve contato com pessoas com deficiência ou transtornos? - Há algum episódio que você lembre que envolva essas pessoas? Das professoras pesquisadas, seis delas relataram a presença de pessoas com deficiência ou transtornos na família, seja ao nível da família nuclear, como no caso das professoras P1E2 e P1E3, com irmãos, seja pela presença de tios e avó, como para as professoras P1E3 e P2E3, sobrinha e prima, no caso das professoras P2E4 e P3E4. Em termos de convivência, todas tiveram ou tem um contato estreito com essas pessoas, já que conviveram com elas na mesma casa, em períodos variáveis, independentemente do grau de parentesco.

A presença de pessoas com deficiência ou transtornos e os impactos produzidos por essa presença na família tem sido alvo de inúmeras pesquisas, principalmente a relação entre pais e filhos com deficiência, já a relação entre familiares que ultrapassam a família nuclear é menos pesquisada. Também não foi encontrada nenhuma pesquisa que tenha investigado essa situação no caso de professores que recebem alunos com deficiência em salas regulares. O nascimento de uma criança com deficiência provoca toda uma reorganização familiar, exigindo uma redefinição dos papéis de pais, filhos e irmãos em torno das novas solicitações e das mudanças que são geradas. Para a professora P1E3, a união da família foi essencial para o acolhimento de uma irmã com síndrome de Down, falecida há vinte e dois anos, quando a professora era adolescente e considerada como uma pessoa dependente e sempre doente, que necessitava de cuidados constantes. Por isso, o nascimento da irmã provocou uma reorganização na família, inclusive provocando o afastamento da mãe para dar assistência à sua filha, passando a residir as duas em outra cidade.

> (...) Minha mãe teve uma filha, que ela faleceu, (...) se ela tivesse viva, ela, ela tem 22 anos que faleceu já. Então, assim, ela morreu pequenininha, ela nasceu com deficiência, nasceu com o coração grande, (...) mas quando ela nasceu logo, a médica disse que ela tinha nascido com coração grande, não sabia quanto tempo ia resistir, ela resistiu quatro anos. Então, assim, foi um sofrimento muito grande, e ... [eu] já tinha 15, 16 anos. (...) Todos moravam em casa. Assim a gente viu ela nascer, a gente viu, ela nasceu, como dizem, mongolóide. As feições, tudo direitinho. (*Ela tinha síndrome de Down?*) Sim, tinha a síndrome, e na época, minha mãe falava, ela nasceu mongolóide, e tal, aí, a gente cria a curiosidade de saber o que é, que na época a gente não sabia, e, eu ia sempre com minha mãe a médica, e quando ela fez 2 anos, ela deu a primeira crise, ela, não era uma criança que andava... Ela recebia tudo através das nossas mãos, então com 2 anos, minha mãe teve que ir para Salvador com ela, porque aqui não tinha esse tratamento dela, e minha mãe passou 2 anos lá com ela, e a gente ficou cá, com os irmãos. E com 4 anos, então, veio a notícia que, ela não resistiu, e

> lá mesmo minha mãe sepultou, porque não tinha condições, para poder trazer, nada disso,.. e, nós ficamos com aquilo, Deus sabe o que faz. Porque hoje minha mãe estaria cuidando dela. Porque ela não ia ter, é, ... como deixar ela com ninguém, Tanto isso com minha mãe, como a gente também, porque era uma preocupação familiar. (P1E4)

No caso da professora P2E2, sua chegada à família já estava marcada pela presença do tio materno e posteriormente da avó materna com transtornos mentais que ficaram sob a responsabilidade da mãe. A convivência foi constante durante a infância até o início da fase adulta, determinando o tipo de vida e de relações familiares estabelecidas, nas quais tem uma participação ativa, seja nos cuidados ou no acompanhamento de seu tio e de sua avó.

> Assim, eu sempre quando criança, quando, meu tio, o irmão da minha mãe, ele era deficiente mental, ele veio até a falecer, no manicômio lá em I. e ele era muito violento. Muito violento mesmo, até eu já tinha a convivência de casa mesmo. (*E como é que foi essa experiência com você, criança, em casa?*) É isso, quando, como eu e minha irmã era pequena, ele, era as únicas pessoas que ele, que ele tinha carinho, ele nunca maltratou a gente, ele nunca, quando ele sabia, quando ele estava muito agressivo, ele pedia que tirasse a gente. Aí minha mãe tirava, não era na mesma, a gente não morava na mesma casa, mas era pertinho. Então ele estava ali na convivência, porque era minha mãe que cuidava dele, quando ele estava internado, ela era que ia, cortava o cabelo dele, que ia assim, sabe, levar, coisas que ele pedia, assim, cigarro, chocolate, essas coisas, aí a gente conviveu, com essa situação. (P2E3)

> E a minha avó também, que ela teve (*a mãe do seu tio?)* Sim, a mãe dele, que ela ficou (pausa) louca mesmo, demorou 8 anos com a gente, e era agressiva, Também, depois ela ficou assim, ela era uma pessoa calma, extremamente calma, mas depois que ela ficou louca, ela ficou muito agressiva, ela batia na gente, ela mordia, (...) (*Vocês tinham quantos anos mais ou menos, que idade na época?) N*a época, foi, foi dos meus 15 aos 23 anos. Mais ou menos, assim, até ela falecer. (P2E3)

Ao falar sobre sua história familiar, a professora P2E3 ficou muito emocionada, e em alguns momentos a entrevista assumiu o caráter de uma confidência, de um desabafo. O convívio com a avó e o tio para ela foi muito intenso, com desdobramentos diretos na sua vida, já que sua infância e adolescência precisaram ser abdicadas, dando lugar a uma postura adulta de responsabilidade que acredita ter até hoje, uma vez que a mãe não recebeu ajuda dos irmãos. Para a professora, a mãe contava com ela, e por isso ela precisava corresponder sempre, mesmo quando ficasse muito pesado.

> Não, ela era assim, nos outros filhos que ela tinha, é, minha mãe, outro irmão e uma outra irmã, que minha mãe tinha, quando ela ficou assim, nenhum dos dois: *"ah, eu tenho problema de coração, eu tenho problema na minha casa, não posso"*. Então a gente tentou acolher ela, da melhor forma possível. Era como se fosse uma criança. Agora, chega um tempo

> que você, até você, assim, não consegue mais, porque é complicado lidar com uma pessoa nesse nível, é muito difícil. E aí a minha mãe, ela sofria muito, eu que tinha que ajudar, porque não tinha quem ajudasse. (P2E3)

As professoras P1E3 e P3E4, respondendo às perguntas, relataram situações de vida similares, qual seja, a convivência com parentes no momento em que precisam sair da casa dos pais para dar continuidade aos estudos em outra cidade, passando a morar com parentes. A professora P1E3 passou a morar com os avós maternos, juntamente com a irmã. Os avós cuidavam de uma tia que apresentava "foco" (sic). De acordo com a professora, embora a tia fosse adulta, apresentava comportamentos tais como bater, brigar, quebrar as coisas das sobrinhas. Com a professora P3E4, o processo é o mesmo, sendo que sua prima apresentava deficiência e tinha um comportamento de beliscar e cuspir. Neste caso é importante destacar que o convívio com as parentas aconteceu num contexto no qual as professoras estão submetidas a uma exigência familiar de estudarem e de ser essa a única alternativa possível. Durante esse período, a permanência foi considerada uma necessidade pelas famílias, portanto, as duas professoras precisaram fazer esse esforço, com sacrifício.

> Tem, eu tenho uma prima, ela, é, (pausa) nasceu, ela praticamente já nasceu assim, é, pessoal fala em retardada, retardamento, não fala, fala muito embolado (pausa) retardada mesmo, mente, anda normalmente, agora mente mesmo, retardou mesmo. Ela já nasceu assim. Coincide, inclusive eu morei com, quando eu vim para cá, pra Valença, eu morei com essa tia minha, que é minha prima, essa pessoa, eu morei dois anos com ela, que é a mãe dela [prima]. E ela, foi num desses que eu falo em relação a, é, antes como eu falei, agora eu a ligação de estudo, que eu disse que eu tive e tenho (pausa) e por tudo que eu passei, nesses dois anos, com ela (pausa) que ela às vezes cuspia, beliscava, me beliscou várias vezes. (P3E4)

Para as duas docentes, essa convivência foi intensa, gerando muita tristeza e um sentimento de impotência e de resignação, reforçado pela consciência de que não havia outro jeito. Também fica evidente a existência de um sentimento de proteção para com a parenta, diante da reação das pessoas que eram responsáveis por ela:

> No momento em que ela estava destruindo, eu sentia um pouco de tristeza, sentimento que vinha assim era tristeza mesmo,(...) Uma tristeza meio de, de se recolher, e de chorar, que o único (ri) jeito era esse. (...) (*Você e sua irmã, por exemplo, chegavam a conversar, sobre isso, com sua mãe, tinham a oportunidade de conversar com alguém, com a sua avó?*) Com minha avó, não, porque ela dava, ela sempre vivenciava, chamava da minha tia a atenção, reclamava e tal, a gente, criança, não tinha, não tinha muita vez. Nós não tínhamos muita vez. Se reclamasse era porque estava se

> queixando demais. Então, o jeito mesmo era a gente se recolher, ficava no canto conversando, de outra coisa... (P1E3)
>
> E aí quando nós encontrávamos com nossa, com nossa mãe, que era pouco, também, que era só no período das férias, e a gente contava assim, algumas coisas, e minha mãe dizia: “ah, mas é porque ela é doentinha, então, não pode estar contrariando, é... evitar!” Minha mãe sempre dizia: “evitar, evitar de estar tendo contato, de estar tendo raiva”, tal, mas às vezes, “mas não é a gente que procura. É ela fazer um tratamento”. (P1E3)
>
> (...) Superei , superei, e entendia também que ela fazia aquilo não porque ela queria, pela deficiência (ininteligível) que ela tinha. Às vezes, eu evitava de dizer para minha tia que ela beliscava e que ela cuspia, porque minha tia não dava ousadia, minha tia, minha tia, dizia assim, não considerava ela assim, ah, pelo fato de ser doente, ela fazer o que ela queria, minha tia não era assim. (...) Mas eu superei pelo fato de eu ter entendido a situação dela. Ela não fazia isso pelo simples fato dela querer, é pelo retardamento, nem eu ia fazer com ela a mesma coisa, de maneira alguma, mas, foi difícil, a convivência foi muito difícil. Como diz meu pai, eu tive que engolir um sapo, mas me mudei, graças a Deus, estou aqui. (P3E4)

No curso das entrevistas, apareceram três tipos de negativas a respeito de um contato pessoal com pessoas com deficiência ou transtornos. A professora P1E1 respondeu negativamente às duas questões, afirmando de forma enfática não ter alguma experiência pessoal, conhecimento ou contato, com pessoas com deficiência ou transtornos, mesmo que fortuita. Esse contato, segundo a professora, só foi acontecer na escola, esse ano, quando começou a trabalhar com seu aluno cadeirante, como pode ser visto na resposta abaixo:

> *(Mas assim na sua experiência de vida, tem alguma lembrança, de situação vivida, com pessoas com deficiência?*) Não, nada. (*Algum acontecimento com sua família, com a vizinhança?)* Não, nada. Não. Só aqui na escola mesmo. Só aqui. (*Quando era menina, na rua*) Não, não. Que eu estou lembrando agora não... [ri] acho que não. (*Alguém que envolvesse loucura, problemas mentais?*) Problemas mentais, não. (P1E1)

A professora P2E4, quando inquerida, inicialmente negou com veemência, ao tempo em que relatou ter contato constante com uma sobrinha que apresenta comportamentos, segundo a professora, inadequados, os quais ela faz questão de destacar que não considera como indicadores de alguma deficiência e sim relacionados a uma criação pouco exigente, que prejudicou sua conduta e seu rendimento escolar:

> (*Em relação a o trabalho, essa experiência, com pessoas com deficiência, só se deu na escola, ou na sua vida pessoal, na sua trajetória de vida você já teve contato com pessoas, contato que eu falo, é, contato mais próximo, vizinhança, família?*) [interrompendo] Não, só na escola. Só na escola. Só na escola mesmo. A gente, eu tinha assim, eu tenho uma sobrinha que ela é adotada, ela tinha assim uns transtornozinhos, mas nada que não

> pudesse controlar. Ela vem, assim, às vezes ela, quando a gente pegou ela, tinha mania de comer chin..., comer a sandália, por causa dos maltratos que ela tinha passado. Um transtorno como assim até hoje já está mãe de família e ainda tem. Mas não é uma coisa que a gente diga que ela é deficiente.É uma coisa, uma operação do humor dela. (*sim*) a gente teve, a gente teve essa experiência em casa, mas é alteração do humor dela. Mas não que ela seja deficiente, que ela não aprenda a ler, não. Ela não quer estudar. É, é, essa experiência é o que a gente teve. Foi uma pessoa que era assim muito mimada, que a mãe pegou, minha irmã pegou, ela era adotada, então achava que não deveria dar um tapa, não deveria fazer uma reclamação, que ela era adotada, ela ia sentir, ela começou a ficar, ela começou a criar asa. A verdade é essa. A criar asa e querer maltratar todo mundo, a própria mãe, o próprio pai, então até hoje ela é assim. Tem aquela coisa assim, de estara família junta, tenta desassociar porque a nossa família é muito unida. Então assim, quando estava junto aquilo incomodava ela. Então, é esse tipo de diferença que eu tive. Assim de dizer, não sabe ler, não sabe escrever, é deficiente físico, nada, nada. (P2E4)

A professora faz questão de destacar a ausência de laços consanguíneos, pois a sobrinha foi adotada pela irmã, e a falta de afinidade da sobrinha com a família, a qual associa diretamente com o sentimento de união e harmonia, enquanto que refere-se à presença da sobrinha e sua conduta voluntariosa como elemento de comprometimento dessa união familiar. Ao falar sobre sua sobrinha, anima-se, fala rápido. Mesmo considerando que a sobrinha não tem deficiência, chama a atenção o fato de que essa história vem à tona quando ela responde a essa pergunta, o que nos leva a crer que a professora reconhece que o comportamento da sobrinha expressa uma diferença.

No caso da professora P1E2, as perguntas geraram uma negativa que no curso da entrevista foi revista. A docente, ao ser perguntada sobre algum contato pessoal com indivíduos com deficiência ou transtornos, inicialmente, negou, tanto na família ou no seu círculo de amizades:

> (já teve algum contato na família...) [interrompe] Minha família, nunca tive contato... [interrompo] (... na comunidade onde morava, zona rural, também não teve, algum contato, relato de transtorno de desenvolvimento, de loucura, deficiência?) Não, na minha família, parece..., que eu me recorde assim, nem na, na minha, [gagueja]... Amigos também, nem cadeirante, nada assim. Não me recordo não. (P1E2)

> Sim, sinceramente, a minha família, é, não contra deficientes físicos, mas porque eu tive, não me recordo nem de ter contato, e de ter conhecimento de com alguém assim... (P1E2)

Contudo, referiu-se à existência de um rapaz surdo que frequentava a igreja, e da vontade de poder ajudá-lo, tentando, inclusive, fazer um curso de libras em uma igreja batista, não sendo aceita porque era católica, momento em que

novamente enfatizou a ausência de pessoas com deficiência ou transtornos na sua história pessoal:

> Interessante, na minha família e, no meu convívio de amigos, eu [pigarreia] nunca tive. Mas eu tinha assim, vontade de querer ajudar. Esse curso de libras que eu tentei fazer uma época, na igreja, foi justamente para isso, para poder ajudar. Porque como eu participo muito da igreja [tosse] católica, e lá não tem ministério de mudos-surdos, aqui em Valença e outros lugares já têm, eu queria implantar lá, mas como não consegui terminar o curso de libras aqui na outra igreja, aí, enfim eu desisti, mas eu tenho materiais em casa, que eles me passaram, eu queria aprender assim nesse sentido, só na igreja que tem um rapaz, que é surdo e mudo, e ele participa das celebrações, enfim, mas eu percebo que ele, ele tem um pouquinho de, sabe, leitura, um domínio de leitura, então ele, acompanha os folhetos [tosse] e ele fica mais atento, é, aos movimentos de quem está mais na frente. Mas ninguém, é, ninguém passa para ele falando em libras, nem nada. Então, uma das pessoas que eu tive carinho, e queria retribuir, queria conversar mais era ele. (P1E2)

Aao longo da entrevista, no entanto, apresentou duas situações que considerou marcantes no decorrer da sua história, envolvendo pessoas com deficiência ou transtornos. Uma delas apareceu quando falava sobre sua dificuldade de lidar com a violência e do receio de que seus alunos com deficiência fossem violentos. O fato ocorreu quando trabalhava em uma farmácia, marcando-lhe muito pela reação da pessoa com deficiência, que considerou violenta:

> É, mas só assim, por falta de entendimento, porque assim, eu, na minha visão que eu tinha, era uma visão que eu tenho, talvez seja até um pouco preconceituosa, é que eu já presenciei, eu trabalhava numa farmácia, e tinha uma menina que apresentava síndrome do Down e andava muito com a mãe dela. E aí quando a mãe dela não dava as coisas para ela, que ela queria uma coisa, a menina ficava agressiva, e queria quase que bater na mãe, e a mãe já era um pouco idosa, e a mãe contava para gente assim, o sofrimento, e falava bem angustiada: "*ah, essa filha quando fica assim*", não sei o que. Um dia estava, eu não me recordo direito, ela me contou uma situação, ela puxou uma faca, uma coisa assim, ficou muito agressiva com ela, porque ela não dava as coisas, falava como se fosse um sofrimento para ela. Então eu tinha uma visão assim: meu Deus! Se for uma pessoa que eu não tenha um bom relacionamento, será que ele vai ficar agressivo comigo, será que ele não vai, será que eu vou conseguir manter a sala em ordem? Antes de tudo, antes de qualquer contato com eles, quando eu soube que ia mudar de sala. Mas, eu fui percebendo que era diferente, foi totalmente diferente, até com o aluno B, ele não apresenta agressividade, ele só, ele, tipo assim, ele continua... ele não tem muitos limites. (P1E2)

A outra situação foi relatada ao discorrer sobre sua família, quando "lembrou" nesse momento que seu irmão tem um transtorno psicológico que considera muito grave. Inclusive, na medida em que se refere à lembrança, vai se dando conta de que não se lembrou dele quando da pergunta sobre a existência de casos na família,

justificando o esquecimento pelo fato de ele ter apresentado esse transtorno na fase adulta.

> Meu irmão é um caso até, à parte, que, ele precisou até de acompanhamento também. Psicológico e tal, um problema muito grave, assim em termos de dificuldade mesmo, eu acho, sabe, de transtorno, é, como até você pergunta: "você conhecia alguém com transtorno?", eu não lembrei do próprio irmão, de casa. Mas ele foi contrair isso mais tarde, e ele diz que é por conta de minha mãe, ele acha que tudo foi por conta da nossa criação. (...). Então a gente acha que tudo é por conta da, dessa, criação da gente com minha mãe, foi tudo muito, ela tinha um cuidado muito grande com ele. (P1E2)

Sobre o primeiro episódio, considerando que a professora P1E1 já tem 30 anos de atividade profissional, parece-nos muito difícil que não tenha havido contato ou que não tenha ocorrido algum evento (mesmo que fortuito) envolvendo pessoas com deficiência, seja na sua vida pessoal ou profissional. A maneira como respondeu sugere uma recusa em associar sua pessoa a acontecimentos dessa natureza, ou mesmo uma resistência em lembrar-se de quaisquer acontecimentos. Quanto às professoras P2E4 e P1E2, as duas afirmam ter um relacionamento muito próximo com sua sobrinha e seu irmão, respectivamente, e, nesse sentido, o "esquecimento" pode indicar uma dificuldade de lidar com a situação e com a deficiência e/ou transtorno, estando relacionado com o mecanismo de negação da situação. Para Benjamim (1933/1987), o esquecimento está ligado à impossibilidade de o indivíduo narrar as experiências compartilhadas, especialmente na realidade do sofrimento, característica da sociedade contemporânea e que é revelador da sua fragilidade, da sua dor. Com isso, perde-se a condição de elaboração daquilo que é narrado. Nesse sentido, o momento da entrevista torna-se um momento de partilha, que permite às professoras retomarem sua história incluindo aspectos que, em princípio, não devem estar presentes, ou como afirma a professora P1E2, "eu acho, sabe, de transtorno, é, como até você pergunta: 'você conhecia alguém com transtorno?' Eu não lembrei do próprio irmão, de casa".

Em todas as situações relatadas, a convivência com um membro da família que apresente uma deficiência ou algum tipo de transtorno foi considerada mobilizadora, exigindo a reorganização da família e o reposicionamento das professoras em relação a essa organização, deixando marcas significativas nas suas histórias, pessoal e profissional. Para a professora P1E4, o convívio com a irmã e com outras pessoas com deficiência que fizeram parte da sua história de vida influenciou positivamente a sua atividade profissional, tornando-a mais sensível às

necessidade afetivas dos alunos em situação de inclusão, como está posto nos relatos seguintes:

> A gente era apegada, a gente se apegou a ela, assim, o carinho parece que aumentava, talvez porque ela precisasse mais, da gente, então assim, quando ela se foi, aí a gente sentiu uma perda, imensa. A gente sofreu muito. (P1E4)

> Mas já tive, assim, contato com pessoas, com deficiência, com deficiências, pessoas com deficiência, visual, pessoas que, assim, moravam na rua, entendeu? Que a gente ia muito, conversava, às vezes pegava na mão, tal, porque eu nunca tive assim, distinção, dizer, não, o contato que tem, muito pelo contrário. Se eu puder ajudar, estarei. (...) De crianças, ajudar, ajudar, mães de crianças com deficiência aqui em Valença, sempre, estou sempre convivendo, com essas situações [ri, se emociona], e assim, a gente se emociona, que é normal do ser humano, é normal, e a gente tenta. (P1E4)

> (*Acha que essa experiência que você teve na sua família, nessa sua história, tem alguma influência, na forma como você trabalha com seus alunos?*) Também (pausa) Porque eu acho que quando a criança tem um, uma certa deficiência, ela precisa muito de atenção, precisa muito de carinho, e eu, assim, como a gente, eu consegui, eu consigo ver a necessidade, deles, assim, tem pessoas que ignoram. Não percebe, mas eu não sou assim, mas ajuda sim. (P1E4)

Em relação à formação, considerando os diferentes tempos de atuação (menor e maior tempo), no geral, o processo formativo ocorre de acordo com a necessidade de maior qualificação das professoras. Todas cursaram magistério; a maioria das professoras fezcurso superior (P1E2, P1E3, P2E3, P1E4, P2E4, P3E4). Na cidade de Valença, o acesso do professor da rede pública ao nível superior se deu por dois caminhos, pessoal e institucional. No caso das professoras com mais tempo de formadas e de atividade docente, as professoras P2E4 e P3E4, que trabalham na rede municipal, foram beneficiadas pelo acordo entre a prefeitura e a universidade[109]; a professora P1E1, concursada pelo estado, embora apresente o maior tempo de atuação docente (30 anos), não possui nível superior. As professoras P1E2, P1E3 e P1E4 fizeram o curso de pedagogia numa IES privada da cidade, enquanto que a professora P2E3 é licenciada em História por uma faculdade

[109] Como foi dito no item 5.1 acima, até 1997, não havia IES na cidade. A partir dessa data, com a oferta de cursos de nível superior em instituições públicas e privadas, cresceu significativamente o número de professores com graduação universitária e pós-graduação oferecidas na cidade[109]. Ao nível da rede municipal, em atendimento às mudanças de critérios da formação mínima de professores para atuar na educação infantil e no ensino fundamental dispostos na LDBEN nº 9394/96 (ver capítulo anterior)[109], a partir de 1999, a qualificação docente foi promovida pela gestão municipal, através do Programa de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental, conhecido como Rede UNEB 2000, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

à distância. Duas professoras, P1E3 e P3E4, encontram-se cursando pós-graduação *lato sensu* oferecida na cidade, como pode ser visto no quadro IV abaixo:

QUADRO VI: NÍVEL DE ESCOLARIDADE

PROFESSORA	**NÍVEL DE ESCOLARIDADE**			
	Magistério	Graduação		Pós Graduação
		Pedagogia	Licenciatura	
P1E1	X			
P1E2	X	X		
P1E3	X	X		X
P2E3	X		X	
P1E4	X	X		
P2E4	X	X		
P3E4	X	X		X

FONTE: dados da pesquisa 2010/2014

Em relação à oferta de cursos de graduação e de pós-graduação nas IES da cidade, o número limitado de cursos e a ausência de cursos *strictu sensu* exige que o professor ainda se desloque para outra cidade, algo que demanda muito esforço, tendo em vista a jornada de trabalho e as condições de viabilização de acesso e frequência à universidade:

> Porque tem dois anos já, que eu terminei a faculdade, fiz à distância. Me interessei, porque se você não tiver vontade, você não aprende, nada. Faculdade de EAD você sabe disso. (P2E3)
>
> (*Chegou a fazer alguma especialização?*) Não, ainda não fiz. Estou tentando agora, inclusive isso aí, se eu não fizer aqui, vou fazer em S., F., algum lugar, porque no ano passado só participei de alguns cursinhos, tal, é, é, oficinas, essas coisas, a gente participou. (P1E4)

Questionadas sobre a existência de disciplinas referentes ao tema inclusão / educação especial na sua formação, três professoras informaram ter cursado pelo menos uma disciplina na graduação: a disciplina Educação Especial, no caso da professora P1E2, a disciplina Libras, no caso da professora P2E3, e a disciplina Educação Inclusiva, no caso da professora P1E4. A professora P1E3 cursou as disciplinas Educação Inclusiva e Introdução a Libras. Já a professoras P2E4 informou que seu curso de graduação não contemplou esse tema, enquanto que a professora P3E4 respondeu que cursou a disciplina Psicologia. Vejamos no quadro VII abaixo:

QUADRO VII: DISCIPLINAS CURSADAS

PROFESSORA	Graduação			
	Educação Inclusiva	Introdução a LIBRAS	Educação Especial	Psicologia
P1E1				
P1E2			X	
P1E3	X	X		
P2E3		X		
P1E4	X			
P2E4				
P3E4				X

FONTE: dados da pesquisa 2010/2014

Apenas a professora P1E4 comenta sobre as disciplinas que cursou. Para ela, ter a disciplina Educação Inclusiva no currículo foi muito importante para a sua formação, pois lhe deu a oportunidade de ter contato com pessoas com deficiência, lhe marcando até hoje, como pode ser observado na fala que segue:

> E outro momento foi, a gente fez uma apresentação, não, a gente fez uma oficina de educação inclusiva, em [na cidade] C., foi muito marcante, com a pró K.. Nós assim, vivemos um momento ma-ra-vi-lho-so! [fala com ênfase destacando as sílabas] onde nós tivemos pessoas que participaram, que a gente nem conhecia, de C. Foi lá no convento, foi um evento muito bonito, na minha época de formação. Então a professora deu as opções de como a gente devia trabalhar. Então assim, a gente teve a oportunidade de se reunir com o pessoal de C., de B., como era de fato melhor para eles irem lá, a gente foi daqui para lá. E assim, foi um acolhimento tão lindo, e as apresentações perfeitas, tanto daqui como lá, a gente levou convidado, de graça, claro, tudo de graça, mas marcou, bastante. [ri] (...) (P1E4)

Quanto ao acesso a cursos extracurriculares e capacitações, as professoras P1E4 e P1E3 informaram que tiveram acesso a um curso de pequena duração oferecido pelo Estado há quatro anos sobre tipos de deficiência e uma palestra oferecida por uma editora há dois anos sobre déficit de aprendizagem, respectivamente. As professoras P1E1, P1E2, P2E3, P2E4 e P3E4 informaram não ter participado de nenhum evento dessa natureza, sendo que a professora P1E2 justifica por conta da sua carga horária de trabalho extensa (ela trabalha nos três turnos), mas admite que não fez movimento algum na busca de qualificação:

> É, até porque, em alguns cursos, oficinas, leituras que desenvolveram com a gente, poucas vezes que eu pude participar por conta desse trabalho que tenho aqui, no turno diurno, acontece no mesmo horário, então, poucas vezes eu posso participar também, tem esse problema. Mas algumas vezes

> eu consegui, fui algumas vezes, já participei, e eles realmente falam, relatam de forma breve para gente, a questão da legislação, agora eu, realmente, eu mesmo, sinceramente eu nunca busquei, mesmo porque antes, é como se fosse assim, você pensa que aquele problema, não é como fosse problema, você, é, você não vai precisar. Lá em S. eu nunca precisei, é como se eu nunca, assim, nunca chegou na minha turma, alguém que precisasse desse acompanhamento diferenciado. Eu fiquei assim como se fosse, é, realmente, é, acomodada, não busquei. Agora, diante desse, dessa necessidade, eu tenho que buscar conhecimento, nessa área. Como eu te falei, tudo, eu quero me especializar nessa área, tudo, agora eu queria me especializar em educação de jovens e adultos, portanto, mas que mais que envolva também isso. Hoje eu estou buscando aqui, teve uma turma no IFBA, eu não tive conhecimento que teve. (P1E2)

É importante destacar a ausência de disciplinas na área da inclusão no curso oferecido para os professores do município em parceria com a UNEB, uma vez que o curso ocorreu após a nova legislação, fato que vai de encontro ao proposto pela LDBEN/96 e os demais textos legais que se seguiram quanto à necessidade de incluir conteúdos e disciplinas sobre inclusão educacional e, mais recentemente, a disciplina de LIBRAS[110]. No caso das demais professoras, a presença das disciplinas na graduação e o acesso a cursos e palestras estão de acordo com o previsto, que em tese, as qualifica para trabalhar dentro de uma proposta inclusiva, como está posto na Resolução CNE/CAB nº 2/2001:

> São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram **incluídos conteúdos sobre educação especial adequados** (BRASIL. CNE, 2001)[111].

Ainda de acordo com a Resolução acima, serão esses conteúdos que possibilitarão ao professor desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais de seus alunos, a fim de flexibilizar a ação pedagógica e atuar em equipe, incluindo o professor especializado em educação especial, caso ele esteja presente no sistema de ensino. Garcia (2004) adverte sobre os riscos contidos no teor da legislação, considerando que há uma indefinição quanto às

[110]O Decreto nº 5626/2005 regulamenta a Lei nº 10436/2002, sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular nos cursos superiores. Pelo art. 3º, LIBRAS é componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (todas as licenciaturas). Para os demais cursos de graduação, LIBRAS é disciplina optativa para os alunos, mas as IES devem, obrigatoriamente, incluir LIBRAS nas matrizes curriculares, como componente opcional, e nos projetos pedagógicos dos bacharelados, dos cursos superiores de tecnologia e nos sequenciais de complementação de estudos e de formação específica.

[111] Grifo nosso.

especificidades e natureza exigidas dos conteúdos e disciplinas, o que gera uma infinita gama de possibilidades de qualificação do professor generalista de sala regular na proposta inclusiva, variando, de acordo com Garcia (2004, p. 180), desde:

> (...) uma disciplina de 60 horas no curso de pedagogia ou no ensino médio, um curso de capacitação de 40 horas oferecido por uma secretaria de educação, uma oficina pedagógica de 20 horas, uma conferência de 4 horas, uma situação de formação à distância com módulos de leitura (cartilhas), entre outras práticas em evidência.

Concordamos que a forma como o critério de formação docente está disposto é ampla e imprecisa deixando margem a inúmeras interpretações, pois não estabelece o *quantum* de conteúdos e muito menos qual seria considerado o conteúdo adequado para que um professor em classe regular possa desempenhar sua atividade com segurança junto a alunos com os mais variados tipos de deficiências e/ou transtornos que interferem na sua aprendizagem de maneira diferenciada, comprometendo, a nosso ver, a aquisição das competências requeridas. Além disso, a falta de clareza, aliada ao modelo de formação inicial do professor, pode, segundo a autora, apontar para uma redução nos níveis de exigência de formação de professores, pois as normatizações para a formação de professores em nível superior podem acontecer de forma diferenciada, uma vez que são oferecidas em cursos de pedagogia e de normal superior, num processo de hierarquização no qual a formação docente ocupa o nível mais baixo. Acreditamos também que essa forma torna-se perigosa, na medida em que legaliza o modelo curricular encontrado em boa parte das IES, já que é a partir da legislação que as IES organizam e justificam a presença/ausência de disciplinas nos currículos dos cursos de formação de professores e do tema inclusão educacional nas propostas dos cursos oferecidos. Consideramos que a ausência de critérios legais bem definidos concorre para isentar as IES de buscar organizarem seus cursos dentro de uma perspectiva inclusiva como uma proposta de educação para todos.

Em relação à trajetória profissional, todas as professoras iniciaram seu percurso profissional ainda muito jovens, em torno de 18 a 19 anos, após terem concluído o magistério, em salas multisseriadas e em classes do ensino fundamental. A entrada no ensino municipal se deu por concurso público, considerado um momento marcante. Se para as professoras P1E1, P1E2 e P3E4, o início de carreira foi tranquilo, no caso das professoras P1E3, P2E3, P1E4 e P2E4, o

início de carreira docente se deu em meio a muitas dificuldades, mas também foi encarado como um desafio, de acordo com os relatos seguintes:

> (...) passei e graças a Deus, foi uma situação boa, e fui para a zona rural. Mas de cara eu dizia: - eu enfrento todo! [ri]. A única coisa difícil era deixar a criança. Meu filho estava com 3 anos, na época, minha filha com 10, a mais velha. Deu tudo certo dessa vez, a gente fez tudo direitinho, aí veio, veio, a..., as complicações, transporte era longe, a estrada era de chão, mas a gente dá um jeito para tudo, aí meu pai: “não se preocupe, tudo isso passa”, porque no começo vem a dificuldade aí, tal. (P1E3)

> [ri] ah, então assim, eu fui chamada, concurso, cheguei lá, a vaga era para zona rural, num lugar que eu queria, de segunda, só voltaria na sexta, eu não tinha condições de ir e voltar, assim, era um lugar distante,de difícil acesso, e o melhor foi por vir. Eu cheguei lá, era multisseriado, uma classe multisseriada, onde eu iria trabalhar com crianças a partir de 07 anos, tinha até de 16, eu tinha feito curso de multisseriado, tinha feito um cursinho com o professor [que] ofereceu à gente na época, eu disse: ah! Multisseriado eu já vi, tal, eu vou tentar botar em prática. Então assim, eu fui, cheguei lá não tinha nada, tinha que dormir na escola. Tinha a cozinha, uma sala de aula, vizinho só uma fazenda, a dona cedeu o espaço da fazenda, mas assim, quando cheguei ela me disse logo: “olhe, professor que vem para dormir aí, tal, não abrigo ninguém em minha casa”. Disse a ela: não se preocupe não, tal, humildemente eu disse a ela, não, eu fico de boa aqui na escola: “Ah! Mas você vai ficar ai só na cozinha? Eu digo, com aquele lá de cima, protegendo [sorri]. E, e com a coragem, de fazer amizade, então eu fui, passei (pausa) de julho a dezembro, nessa escola, fiquei lá, toda semana eu ia, levei cama, levei tudo, tudo, que eu não tinha, nada! Tinha que levar feira, alimento, o que podia levar, sem energia, com vela, trabalhei com vela, e, e fui fazendo o meu trabalho. (P1E4)

> Olha, no início, foi quando comecei no multisseriado, assim, era difícil, porque tinha criancinha, e tinha assim, pais de família, Mas, na verdade, como eu era muito jovem, eu me adaptava mais com as crianças. Porque os pais, eles praticamente me ajudavam. Era um fato, assim eles queriam aprender, tudo, mas, assim, me ajudava com a coordenação da sala, com a organização das criancinhas, as vezes, eu tinha de fazer o que, quatro tipos de tarefas, no caso, porque tinha menino que não sabia ler, que sabia, que estava mais adiantado até a quarta série. (...) então aqueles que tinham mais conhecimentos, que acabavam rápido, e aí, me davam uma força com os menorzinhos. E assim, foi, eu sei que chegou no final do ano, e eu já estava adaptada, não só à primeira, mas a todos.. (P2E4)

A vinda para a sede foi provocada pelo aumento da violência no campo, gerando insegurança e temor, no caso das professoras P2E3 e P2E4:

> O que me fez sair da zona rural foi a violência, eu passei por uns dois assaltos que, com arma na cara, eu digo, olhe, para mim não dá mais, na hora que eu puder vir para Valença, eu quero vim embora, a realidade é outra, aqui a gente se depara com outra realidade, questão de respeito, de valores, mesmo, na zona rural você ainda, tem aquelas famílias que zelam pelos filhos, hoje em dia não, é a lei do mais forte. (P2E3)

> Agora, eu tive dificuldade, assim, pela, pelo transporte, que eu ficava, eu chegava 5 horas da manhã, que era só meia hora, tinha de sair duas da tarde, às vezes o transporte passava eu tinha que pedir carona, se eu não

> queria ficar lá, não eram quarenta horas, às vezes, é, alguém da minha família vinha me buscar de bicicleta, então tudo isso eu achava muita dificuldade porque quando eu era muito jovem eu sentia medo, eu sentia medo de ficar lá, porque todo mundo, na época, o lugar não era muito povoado, então eu tinha que ficar sozinha esperando que alguém aparecesse, então aquilo foi começando me apavorar, pelo fato da volta, da saída, então eu já dava aula, mas já dava preocupada, porque eu, às vezes, o ônibus passava 10, às vezes o ônibus passava dez e meia, então eu tinha que ficar atenta, ao horário do ônibus, porque quando ele, apontou o ônibus ali, eu já tenho que me mandar. (P2E4)

Referindo-se especificamente à atuação com os alunos em situação de inclusão, as professoras relataram o tipo de preparação que fazem para apropriar-se do tema, para atender às necessidades dos alunos. Em sua pesquisa com professores e coordenadores de escolas regulares que recebiam alunos com deficiência na cidade de Valença, Mattos (2002) verificou que a busca de subsídios teóricos estava concentrada, na sua maioria, em fontes de informação tais como jornais, televisão, pesquisas na internet e em revistas não especializadas[112], não havendo um trabalho por parte dos sujeitos de construção teórica e/ou de sistematização de conhecimentos sobre o tema. Mesmo com mais de dez anos de diferença entre a pesquisa realizada e a atual, esse quadro pouco mudou, como pode ser verificado nos relatos que se seguem sobre as fontes de pesquisa utilizadas pelas docentes:

> Revistas, Nova Escola e internet. A escola oferece alguma qualificação através de conversas e acompanhamentos (P1E3).

> Eu falo por mim, eu não posso falar por, pelos, os outros colegas, para dar conta disso, eu sempre busco estar me informando, estar assim, me informando e assim, parando para analisar o que eu fiz, como eu agi, como eu agi... (P1E3).

> Não vou dizer que leio muito livro, não leio. Adoro ler, mas não leio tanto livro assim. Às vezes assim, quando a gente recebe aquela ... Nova Escola, vem algumas coisas, como é que a gente faz, tudo, mas eu assim, eu não vejo, a realidade é que eu não vejo assim tem coisas, na, na, a gente vê, na Nova Escola. (P2E4).

> Eu acharia. Eu acharia assim, que deveria, no meu ver, capacitar professores. Que eles tivessem realmente habilidades para trabalhar com essas crianças, para poder realmente ajudar, não assim, vai botar o menino na minha sala, eu procuro ver, aonde é que eu vejo minhas informações, eu não tenho curso de capacitação, onde é que eu vejo, eu vou procurar na internet, eu leio os artigos, que eu leio artigos, entendeu? (P2E4).

Considerando o tempo de implantação da inclusão educacional, seria de se esperar uma maior sistematização do conhecimento para a apropriação desses

[112] Do tipo Nova Escola.

conteúdos, porém não é isso que acontece. Por um lado, cabe pensar que a falta de aprofundamento teórico se constitui numa questão nevrálgica no processo de formação e qualificação docente, e diz respeito ao coletivo dos professores, e não somente àqueles que recebem alunos em situação de inclusão em sala de aula e tem uma relação direta com os processos formativos precários e aligeirados, aliado às condições de trabalho muitas vezes precárias na escola pública, que se expressam nas salas de aula lotadas, jornadas duplas de trabalho, baixos salários etc., comprometendo o trabalho docente de reflexão e aprofundamento teórico. Essa dificuldade está explicitada na relação que a professora P2E4 estabelece entre os percalços da formação e a realidade na qual essa formação é requerida, ou seja, na sua prática diária, indicando que se a formação é necessária para que o professor possa trabalhar na perspectiva da inclusão, ela não é suficiente diante da ausência de condições concretas que deem subsídios para a proposta inclusiva:

> Mas assim, eu não vejo que esses, essa minha leitura, ajuda a mim, mas eu não vejo em termos de sala cheia, eu vá ajudar a essas crianças deficientes, eu não vejo entendeu? Eu não vejo (P2E4).

Um outro aspecto importante a destacar, e que talvez seja decorrente da compreensão acima, reside no fato de que as professoras afirmam buscar essas informações, quando buscam, seja no momento em que se deparam com o aluno com deficiência na sua sala, seja como uma prática decorrente das exigências do seu trabalho, evidenciando uma intencionalidade associada à necessidade imediata[113], como pode ser visto nos relatos abaixo:

> Mas buscar, realmente, eu fico a desejar. É aquela questão, enquanto você não percebe a necessidade, você fica acomodada, eu fiquei acomodada enquanto não percebi a necessidade, está vivenciando isso. Agora a partir momento que eu vivenciei, que estou passando, passando agora realmente, é que eu vou tentar, me informar melhor. Que até o momento, a turma que eu peguei agora, de professor, eu não tinha passado por nenhuma experiência disso. E eu acho que isso me acomodou, achava que nunca ia precisar. Aquela coisa assim, parece que a gente não está implícito na coisa da gente essa, essa curiosidade de, apesar que, eu buscava, até para a igreja, mas eu buscava aprender a questão da libras, tal, mas não porque eu iria usar na sala de aula. E se eu precisar usar agora libras em sala de aula? (P1E2)

[113] Fato constatado por Glat et al. (2003) em pesquisa realizada ao nível nacional sobre a situação da educação inclusiva, intitulada “Educação Inclusiva no Brasil:Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro”.

(Você tem acesso a esse material do Sara, ele chega para a escola, em termos de relatório, do trabalho de acompanhamento que é realizado, a escola já solicitou da família?) Assim, eu mesmo, particularmente, nunca solicitei, e eu não sei se eles apresentam para a diretoria, para mim mesmo não apresentaram, só a mãe que me passa de forma, é, conversa mesmo em diálogo, que a gente conversa muito, eu converso muito, gosto muito dela (...) mas acesso a relatório mesmo (pausa) É, seria interessante, nunca tinha pensado nisso. Só pensava em buscar, é, de forma informal, mas seria interessante, ou através da diretoria mesmo, ou enfim da própria escola, vou ver se eu consigo através da mãe dele mesmo, falar com a diretora para ver se a gente consegue, seria interessante. Muito interessante mesmo. (P1E2)

Meu Deus, e eles vão mandar, ouvi o resto da conversa [ri], aí fiquei preocupada. Que eu nunca tinha trabalhado com criança autista. Aí fui para casa, digo: - eu vou estudar um pouquinho sobre autismo [ri]. Eu vou ler um pouquinho sobre isso, porque se a criança chegar na minha sala, aí eu vou,... (P1E3)

(Aqui na escola, existe acesso, é, a essa legislação, vocês tem essa legislação para ser consultada?) (pausa) provavelmente deve ter aqui, deve ter. A responsável pela biblioteca é atenciosa, deve ter. Eu nunca vi não, mas sempre toda, todo material eles têm aí na biblioteca, vou até procurar, tem DVDs de inclusão (*é porque tem um material que todas as escolas receberam*). É, aí tem o material, eu vou ser sincera, agora eu nunca vi [ri] que é de computador, a gente chega em casa, e está em baixar. (P1E3)

(*Você mesmo, pessoalmente, já buscou alguma legislação nesse sentido?)* Não, não, disso aí, eu também vou dizer, é falha minha, mas, eu ainda não, busquei, assim, uma ajuda na, como você está dizendo, documentação, legislação, ainda não. (*Você tem informação que essa legislação está toda digitalizada, ela está à disposição de quem quiser acessá-la?)* Não. (P1E4)

A verdade é que eu tenho o que ela passou para mim. O que a psicóloga passou para mim. Que a gente tinha que fazer as provas orais, que as provas dele tinha que ser diferenciadas Que era um problema que ele tinha, que não era um problema que ele tinha, era que ele não aprendia a ler, mas ele tinha outras habilidades. Outras habilidades, mas é isso que eu digo assim, em termos de, de escola mesmo, de fazer a atividade, a gente não tem. (*Vocês nunca aprofundaram a informação de vocês sobre essa situação?)* [interrompendo] Não. Não porque foi o primeiro ano que eu peguei o menino assim. Foi o primeiro ano, e aí desde do início, é que a gente está correndo atrás. A psicóloga veio para conversar, a realidade é que a gente não foi desde, nem no princípio do ano. Foi agora. Como ele não evoluía, então, eu conversei com a mãe, e a mãe: “ah, pró, é que ele tem um problema. A outra pró já sabe. Mas eu vou mandar a psicóloga vir aqui conversar com a senhora sobre o que, sobre o problema dele. A senhora tenha paciência com ele, porque ele é um menino que ele não aprende, mas que, ele, inclusive, ele perdeu no ano passado, a psicóloga fez um relatório para colocar ele na série seguinte”. (P2E4)

(*Além dessa psicóloga, vocês buscaram se organizar nesse sentido via a escola mesmo?)* Não é essa questão, que a mãe disse que tem essa psicóloga, mas essa questão de procurar outros meios, não. Tem essa coisa de a gente começar, a gente pensar, mudar a metodologia, conversar com ele, o tempo todo, dar mais atenção a ele o tempo todo. Mas a gente não pode também dar totalmente atenção a ele, e como é que fica os trinta e quatro? [ininteligível], mas é uma parada dura, é complicado. (P3E4)

Os relatos parecem indicar um certo distanciamento entre o cotidiano das professoras e a necessidade de uma formação para a inclusão, enquanto possibilidade de reflexão sobre o objeto para o qual se destina seu trabalho, como se a necessidade estivesse diretamente associada à presença, ou não, de um aluno com deficiência, sem relação com um projeto mais amplo de uma escola para todos, que pauta a educação desde 1990, sugerindo que tal situação não faz parte do cotidiano do professor, ou seja, que o aluno com deficiência e/ou transtornos não faz parte dessa realidade, tornando-se um elemento desorganizador do cotidiano escolar, mesmo quando algumas professoras afirmam que já trabalharam com alunos em situação de inclusão. Ocorre uma desconexão entre a teoria, representada pela formação e a prática cotidiana, que justificaria a falta de sentido em se ter acesso a uma formação que contemple as exigências de qualificação docente, revelando-se uma aparente contradição entre a defesa da inclusão e a ausência de um conhecimento mais consistente. Para Adorno (1969/2009), a dissociação entre a teoria e a prática reflete a dissociação entre o sujeito e o objeto, característica da sociedade administrada, na qual a primazia da prática se impõe sobre o objeto, enquanto técnica esvaziada do conteúdo oriundo da reflexão, apresentando um caráter autoritário próprio da racionalidade instrumental. Trata-se de uma pseudoatividade decorrente de uma formação voltada para a adaptação, que por isso não consegue ver e/ou posicionar-se além do existente. Nesse sentido, naturaliza-se a crença de que a compreensão sobre o objeto deve ser pautada na busca desenfreada de soluções, em uma relação infantilizada com os bens culturais, reduzidos a bens de consumo que devem ser descartados continuamente. A experiência se dá ao nível do descarte do objeto, e não da sua apreensão. Numa contemporaneidade marcada pela vertigem do aparecimento/desparecimento do novo, o ato reflexivo corresponde na maioria das vezes ao ato de perder tempo que fica evidenciado na fala que se segue:

> Mas ela [a psicóloga] veio conversar, e isso rolou, rolou, a psicóloga só veio uma vez. Na 2ª unidade, quase perto de terminar. Então a gente fica, sem saber, porque quando ela veio, eu esperava que ela me desse uma solução. Não vou mentir. Quando ela disse, “a psicóloga vem para dizer assim: a senhora pode trabalhar com ele”, eu digo, pronto, colega, tem uma luz aí no caminho. Mas quando ela chegou, ela não me disse nada do que eu, é, eu digo assim, pode sugerir umas atividades, disse, “não, eu não posso sugerir atividades. Será a senhora tem que ver o que pode fazer com ele”. Quer dizer, para quem nunca trabalhou, a gente não tomou o curso de capacitação que deveria ter tomado, fica difícil. Aí a gente vê que a criança ela está só compondo uma cadeira. (P2E4)

Mesmo para a professora P2E4[114], que já teve contato profissional com alunos em situação de inclusão, essa experiência não se tornou relevante para buscar um maior aprofundamento na área, senão como situações pontuais, e não como parte de uma realidade cada vez mais presente na escola e que interfere diretamente no seu trabalho:

> Eu acho que ela [a experiência prévia do professor com alunos em situação de inclusão] ajuda. Mas eu acho que eu preciso de uma ajuda maior. Eu, enquanto professora, eu estou fazendo a minha parte. O que é que faço, eu pego eles, a gente bota à parte, a gente vai tentando ajudar, mas eu acho que ainda está precisando de alguma coisa. Eu acho, a minha ajuda, para que eles evoluam, bastante, que ele desenvolva, eu acho pouca. Entendeu? Eu acho pouca. É, não é que eu seja assim omissa. Eu acho que o professor não deve ser omisso. Mas ele [o aluno] precisa de uma ajuda maior, mesmo com a professora, com a história de da profissão dele, profissional dele, eu acho que ele [o aluno] precisa. (P2E4)

Em que pese o fato da maioria das professoras não ter tido acesso a capacitação ou curso nesta área, é fato que seu cotidiano, pessoal e profissional, tem sido "inundado" de informações sobre a necessidade de inclusão de alunos com deficiência e sobre a ideia de diversidade como constitutiva dos espaços sociais, constituindo-se, como afirma Patto (2008), numa quase epidemia da palavra 'inclusão' e expressando um sentimento generalizado de que a proposta inclusiva é a "nova missão da escola", e, portanto, inquestionável (BUENO, 2008, p. 43). Nesse sentido, mesmo que as professoras não tenham tido acesso formal aos pressupostos de inclusão, existe um contato e certo conhecimento sobre a proposta de inclusão, defendida tanto na academia quanto nos meios de comunicação de massa. Seria de se esperar um empenho maior dos gestores em fomentar políticas mais efetivas de formação docente para o trato com a proposta inclusiva e uma maior apropriação dos seus conteúdos por parte dos professores. Porém, o que fica evidente para as professoras (e para as inúmeras pesquisas na área) é a certeza do seu despreparo para lidar com a situação de inclusão, a falta de condições e de apoio, como pode ser constatado nas falas abaixo:

> Conversa, pode até ser que outras escolas, outras cidades, tenham falando, daqui, é, estou falando aqui da escola, da escola. Pode ser outros estados, outras cidades, podem até ter. Estou falando daqui, aqui como é que pode receber? Tem que dar oportunidade tem, mas, não me preparou, não

[114] Três professoras tiveram experiência profissional anterior ao ano em que foi realizada a entrevista: P2E3, P1E4 e P2E4.

> preparou a pessoa, não preparou ninguém, a gente fica até, até meio sem saber. (P1E1)
>
> Precisando mais capacitação, formação mais nessa área, para atender melhor esses alunos, porque a gente está, também, por amor ao trabalho, por amor ao próximo, por respeito, e também, é, colocando em prática a nossa, do que a gente aprendeu na graduação, mas não que a gente tenha uma formação específica, para esse alunado, digamos, para esse sujeito. (P1E2)
>
> Também é, ahn, é, preparação da escola para receber, nós não estamos preparados, a escola não é preparada, aqui se for receber um cadeirante, tem algumas salas aqui que tem rampa. (P1E3)
>
> Aí é complicado. Porque eu nunca tive uma formação para trabalhar com a necessidade especial, a gente vai, magistério, ainda mais há 20 anos atrás, só ia lidar com o normal e acabou. Não tinha, ainda, essa inclusão, esse processo, de inclusão era bem lento, quase não se falava, como até hoje, vê inclusão, vê, nós temos que aceitar. E a preparação para lidar com esse aluno? (P2E3)
>
> (*Em relação à questão da inclusão educacional, tem feito algum tipo de leitura, tido acesso a legislações que existem?)* Não. Porque eu acho assim. As escolas, como, inclusão, mas tem que preparar esse profissional, para receber essa criança. Porque é muito bonito, a palavra inclusão é linda, mas vamos preparar, porque eu posso ter a maior boa vontade do mundo, mas não saber como lidar com essa situação. (P1E4)
>
> É como eu tinha falado, é que eles sempre tivessem capacitando o professor para isso. De que forma, assim, cursos, palestras, para poder ver se a gente conseguia fazer com que essa criança desenvolvesse. Entendeu? Porque do jeito que está, eu acho que não consegue. (P2E4)
>
> Quando eu digo assim, de preparação, de preparo, esse preparar, eu falo assim, em relação a,...você saber como ensinar a, passar o conhecimento para o aluno, está entendendo? De que forma você vai ensinar a aquela criança, as metodologias que você vai... (P3E4)

As respostas vão ao encontro dos resultados das pesquisas sobre formação e prática docente na perspectiva da inclusão[115], confirmando o que poderíamos chamar de um lugar comum do professor em relação aos desafios encontrados na sua atuação diante do aluno em situação de inclusão, e que são sempre tomados como obstáculos intransponíveis. As falas assumem um caráter de justificativa autoexplicativa para a inoperância das professoras, como se a falta de formação as (dis) responsabilizasse de buscar os subsídios para seu trabalho, como está posto nos relatos das professoras P2E3 e P1E4 sobre porque não buscaram esses subsídios, ficando explícito para a professora P1E4 que isso não é da sua competência. São respostas que retornam diversas vezes no decorrer da pesquisa.

[115]Ver capítulo 3.2 do capítulo III.

Na verdade, as professoras não recebem esse apoio, seja através de cursos, encontros, ou acompanhamento da coordenação da escola ou da Secretaria de Educação, o que contribui sobremaneira para manter o trabalho das professoras como uma atividade amadora. Como foi constatada nas pesquisas, a falta de preparação dos professores é tomada enquanto dado diagnóstico, e que deve ser enfrentado através da formação teórica, cursos e disciplinas. De fato, temos acompanhado o aumento considerável de cursos de graduação e pós-graduação, da oferta de cursos, oficinas e treinamentos nos últimos vinte anos. Mas também temos acompanhado durante esse período a manutenção do professor no lugar de não-preparado para lidar com a inclusão, perplexo diante da presença do aluno com dificuldades na sua sala, como demonstram as falas das professoras, indicando que o diagnóstico e prognóstico oferecido pelas pesquisas são de incapazes alterarem a postura do professor, indo ao encontro do que já foi sinalizado por Veiga-Neto (2005) e Adorno (1059/2010) quanto ao modelo de transmissão e apropriação de conhecimento imposto pela racionalidade instrumental, que não oferece ao indivíduo a possibilidade de refletir sobre seu trabalho, colocando em evidência o aspecto contraditório do projeto de inclusão educacional, uma vez que ele tem sido implantado, principalmente a partir dos cursos de formação inicial, continuada ou em serviço, voltados para professores que se mantêm despreparados para assumir a inclusão na sua prática docente

Ao se “autodeclararem” não preparadas, as professoras confirmam a sua participação no processo de inclusão, como assujeitadas às mudanças educacionais requeridas pela proposta inclusiva, permanecendo numa menoridade profissional, convertendo sua condição em ideologia para isentar-se da responsabilidade pela inclusão dos seus alunos, ao tempo que justifica sua manutenção. Mantem-se como uma contradição insuperável: de um lado, a presença do discurso e das exigências das políticas públicas e dos especialistas; de outro, uma queixa perene diante da (im)possibilidade de lidar com as demandas da inclusão educacional, fato que é continuamente reforçado pelas condições vigentes.

Essa (im)possibilidade está presente nos relatos das professoras, quando se referem às suas formas de agir pedagogicamente no seu cotidiano profissional, gerando frustração e angústia:

> Eu, ele, na verdade, é, em termos de, (pausa) de atividade, em termos da prática escrita, o aluno A está muito aquém ainda, é, às vezes, a gente

trabalha com pilotos, porque a própria, a mãe dele disse que a, a médica dele orientou, a fisioterapeuta orientou ele a trabalhar mais com piloto porque ele tem a mão assim um pouco fechada, meio retraída, e, a gente trabalha com piloto, com coordenação motora, com atividades mais práticas. Sabe, de, de ligar, de cobrir, enfim, esses tipos de atividade mais voltada para ele mesmo, às vezes ele não, não acompanha, é, as atividades dos outros colegas. Agora, é, enquanto eu estou expondo, assim, conversando, ele participa, ativamente. Você nem sente. Leitura também ele ainda não consegue. Assim, a gente pergunta, quais são as letras para ele, ele sabe, os numerais, ele fala as letras, os numerais, tudo, tudo normalmente, agora, quando vai identificar o código mesmo, ele ainda tem dificuldade. Sabe, ele vai em sequência, assim, [ri] eu vou perguntando, ele via como se fosse uma sequência, assim. Mesmo que eu volte para outro número [ri], mas ele vai na sequência. (P1E2)

No início, a gente até começou, a fazer atividade diferenciada. Mas aí, assim, vinham questionar: "Ê, pró, porque o meu é diferente do dele?" Ah, a gente não podia dizer: é porque você não sabe ler, que você não vai fazer, ai falei com a outra professora: a gente dá como um todo, mesmo que a gente dê uma atividade extra, para aqueles que tem mais dificuldades. Então assim, a gente chamou a mãe, conversou: olha, quando ele for com alguma atividade diferenciada, é pela dificuldade que ele apresenta. Então quando a gente chega, a gente recebe ele, tem um momento de canto, de oração, a gente reflete uma mensagem, e também uma historinha, e aí, dá um minutinho para brincadeira, tal, para poder eles se entrosar. Aí, depois a gente vai, na prática dos conteúdos, tem que ter conteúdo mesmo. Tem a prática lúdica, que eles participam, a gente sempre trabalhando com jogo, a gente sempre coloca um, que tem mais desempenho, com um que tem menos desempenho, para poder eles trocarem. Tem aqueles que [dizem]: "não, eu quero fulano". Não, aqui é a pró que diz, o com quem você vai fazer. Então a pró vai sortear. (P1E4)

Quando a gente passa um trabalhozinho, para casa, escrito, eles trazem pronto, mas, porque eles trazem pronto? Porque alguém faz para eles, eles não vão pesquisar numa internet, eles não vão pesquisar num livro, aí arranjou alguém, arruma aquele trabalho bonitinho, vai valer um ponto, aí ele vai ganhar um ponto. É o que ele tem. Um deles. O outro já lê alguma coisinha, já avança um pouco. (P2E4)

Tanto é que, o que a gente vai conversar com os professores o seguinte: como é que a gente faz com essa situação, ele pode passar para uma série seguinte, agora, a gente não vai se responsabilizar, não é questão de, querer assim, é (...) marginalizá-lo, a propósito é que ele não sabe! Ou a gente tem que ter um respaldo de saber que, é disléxico sim, mas a gente tem que ter mais a profundidade em relação a esse assunto, está entendendo, se a gente começar a entender, a gente fica assim sem saber o que fazer. (P3E4)

Você já tentou usar com ele algum tipo de metodologia diferenciada?) (pausa) Já, nós fizemos o seguinte, é,... por exemplo, a avaliação. A gente dá a avaliação normal, a ele, nos começamos a ler a avaliação para ele e ele, na proporção que ele ia respondendo, nós íamos, o que ele ia dizendo, anotando as respostas, porque realmente ele não sabe escrever, nada assim que dê para gente entender. Mas, como é, aí eu fico pensando assim, como é isso? Pronto, está fazendo isso, está usando a metodologia. E para saber se realmente ele entendeu o conteúdo, vamos supor. Aí e tem bastante texto, e tem bastante texto, a gente lê a interpretação toda pra ele, faz a pergunta, ele vai dizer o que entendeu de cada pergunta daquela. Mas será que na série seguinte, vai acontecer isso? Vai ter uma professora que vai fazer isso que a gente está fazendo? É correto o que a gente está

> fazendo? Ler pra ele, pra ele... está entendendo? É muito difícil. Está nesse dilema, nessa agonia. (P3E4)

Em meio a tantas queixas, é possível identificar também alguns relatos que apontam para uma postura de acolhimento e de intervenção adequados para responder às inúmeras demandas de uma sala heterogenia, sem perder de vista as especificidades dos seus alunos em situação de inclusão, como podem ser observadas a seguir:

> Eu tento organizar de forma que pegue, que sirva para a turma toda, que eu não vou poder fazer uma brincadeira só, com eles, aí então, aí vou planejando e buscando, eu vou pensando. Isso aqui, B. vai conseguir fazer? Isso aqui A vai conseguir fazer? Isso aqui, B. vai conseguir fazer? E A. [ri]? E aí, eu vou, tentando, e aí jogos, que a gente costuma estar brincando, trabalhar matemática com cartazes, a gente faz bastante. Leitura, a leitura coletiva, pedaços de textos para eles estarem..., As brincadeiras e a música, eu, eu gosto muito de trabalhar com a música e eles acompanham, e a gente sente que eles gostam muito. (P1E3)

> Ele teve uma crise de querer acabar com tudo na sala, foi o contrário que ela [a mãe] falou. De estar chutando, de estar chutando cadeira, de estar bate aqui, bate ali, uma crise mesmo de precisar segurar ele, para ele ficar quieto. O que, o que, três professores mais umas duas pessoas para conseguir segurar ele, que ele estava se mordendo, me batendo, e a gente sem saber o que fazer para não machucar ele mesmo. E aí a gente colocou ele sentadinho, e abraçou, segurou as perninhas, segurou para poder ele não estar se mordendo, até que a mãe chegasse, a enfermeira, que a gente chamou a enfermeira, ele, tudo, para poder estar tomando as devidas providências, depois, o remédio dele foi o meu colo, você vem comigo, só eu e você. Ele ainda estava muito agitado, - só eu e você, você aceita? A gente senta ali... . Aí ele, ficou, ficou, agitado, muito agitado, depois ele disse, “eu vou!” Eu peguei, levei ele, aí botei no colo, a cabeça no colo, [perguntei] por que você está assim? Aí que ele foi dizer que a mãe tinha dado queixa do pai, e o pai tinha ido preso para delegacia, então foi todo um, um... aí eu conversei com ele, ele foi relatar tudo que tinha acontecido na casa dele, durante a noite, aí eu disse: mas isso é coisa de adulto, Eu sei que é seu pai, é sua mãe, que lhe amam muito, mas eles vão conseguir resolver sozinhos, deixa eles resolver sozinhos, não se mete não, deixa lá, e tal. Aí fui conversando com ele, ele foi se acalmando, e tal, e aí quando a mãe chegou, ele olhou para a mãe com ar de raiva, de, de..., Aí [falei] o que é isso? E ele foi conversar com ela, aí depois que ele se acalmou, eu disse: ele estava chateado por problemas acontecido em casa, e aí ele descontou toda a raiva, tudo. Nesse dia ele não chegou a agredir coleguinha nenhum não, só estava se batendo, dando chute, mas foi complicado (ri) (P1E3)

> Então, às vezes eu mudo assim, por exemplo: com o aluno A. A mãe dele quer que eu jogue duro com ele, que eu fale alto, que eu fale grosso com ele. Mas eu já percebi que não é por aí. Com ele eu tenho que ir mais devagar, se ele gritar, eu falo o mais baixo possível, e daí ele vai acalmando, quer dizer, o que eu posso fazer é isso... (E em termos didáticos, em termos de organização de material, de organização, você utiliza estratégias diferenciadas, instrumentos diferenciados?) Sim, eu tento conversar com ele de uma maneira que ele me entenda. Chamar ele, tal, ali, e mostrar para ele que o que eu estou falando é a mesma coisa que os outros entenderam, mas de uma maneira mais branda, mas que ele entenda também. Ele já está lendo, e ele: “eu não vou nunca aprender a ler

> não, pró. Não vou, não vou não vou!" E ele está lendo. Então, de uma certa forma, não sei se da maneira certa, ou não, mas já estou conseguindo chegar nele. Aí ele ontem ele chegou: "a senhora não sabe. A minha mãe mandou escreve, eu não sei". [Disse] Você sabe, venha. Aí sento com ele, quer dizer, com os outros, eu já não tenho mais esse trabalho. Mas com ele ontem eu sentei, com ele e: "é mesmo, eu sei, ó?" Pois então, como é que a gente forma? Vou então devagarinho, com ele, que ele tem um processo, mais lento. Mas, eu não sei, assim, que outra maneira eu poderia estar, me apropriando para ajudar ele. (P2E3)

Por outro lado, a maneira como são relatadas, em comparação com as dificuldades relatadas, sugere que as professoras não se dão conta de suas ações como estratégias de enfrentamento, e sim como uma ação improvisada, para ser utilizada apenas naquele momento. Como ficou demonstrado nos relatos citados ao longo dessa análise, a ênfase recai muito mais na queixa do que nas estratégias pedagógicas que se mostram eficientes. Acreditamos que o modelo de formação inicial e continuada, com ênfase na teoria abstrata, sem conexão com o cotidiano das professoras, aliado à filosofia do sucesso, que inibe o reconhecimento do erro e o desconhecimento como elementos iniciais de um processo de autorreflexão, concorrem para que as professoras não se percebam como produtoras de conhecimento nem as suas práticas como práticas em alguns momentos, inclusivas. Analisando a política de formação docente na perspectiva inclusiva no período de 2001-2010, Garcia (2013, p. 116) observa que, embora os documentos que subsidiem as propostas de formação docente enfatizem a necessidade de preparar os professores para a inclusão e para o reconhecimento da diversidade, na prática, os modelos oferecidos de formação universitária permaneceram centrados na perpetuação do conhecimento hegemônico da educação especial. Na mesma ótica Bueno (1999, p.17) avalia que a formação de professores das primeiras séries pelo ensino superior tem ocorrido "de uma forma totalmente desintegrada, na maior parte das vezes, fundamentada no princípio do o que pode 'o mais, pode o menos'", com as mudanças muitas vezes reduzidas à inclusão de disciplinas de metodologias e práticas, nas quais é priorizado o desenvolvimento de técnicas de ensino, ministradas de maneira acrítica, desarticuladas de uma reflexão teórica, desvinculada do corpo do curso, sem qualquer discussão mais aprofundada sobre os requisitos necessários para a melhor qualificação dos professores numa perspectiva inclusiva. Aliás, o currículo normalmente é montado como se a inclusão educacional fosse uma das possibilidades educacionais, geralmente associada à presença de alunos com deficiência e/ou transtornos na sala de aula, não sendo

coincidência o fato de que muitas das disciplinas oferecidas têm como conteúdo o estudo das dificuldades / deficiências / transtornos dos alunos, dificultando a compreensão do que seja uma educação para todos, num processo semelhante ao relatado por Adorno (1960/2011, p. 35) sobre a instalação da democracia na Alemanha pós-guerra, no qual a experiência realmente democrática foi substituída pela segurança esperada, instituída numa relação verticalizada pelos vencedores, cabendo aos alemães se submeter e gozar seus benefícios:

> Nesta medida, é possível afirmar que o sistema da democracia política é aceito na Alemanha (...), e que até agora possibilitou ou até mesmo promoveu a prosperidade. Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral; (...).

Com isso não queremos dizer que não seja necessário um conhecimento das especificidades e demandas educacionais desses alunos, mas a ênfase apenas nesse aspecto ressalta a ideia de falta correspondente ao modelo médico – psico – pedagógico. Esse modelo de organização curricular é característico da racionalidade instrumental, traduzido na carência de uma formação pedagógica que realmente contribua para a construção de uma identidade docente na perspectiva da inclusão.

A perspectiva de implantação de uma nova proposta de educação nacional que assegure o atendimento de alunos com deficiência em escolas regulares, como está posto na Constituição Federal, no Plano Nacional de Educação - PNE, e demais leis que dispõem sobre o tema, passa necessariamente pela reformulação da política de formação docente, seja ela inicial ou continuada, mas também que opere uma mudança no lugar que o professor ocupa no contexto escolar, possibilitando sua apropriação dos dispositivos legais e dos conteúdos da proposta, permitindo-o realizar um trabalho efetivo na sala de aula. Embora essa preocupação esteja presente nos textos das leis, sua resolução se encontra restrita a exigência de disciplinas e conteúdos oferecidos na formação docente, seja ela inicial ou continuada, revelando-se insuficiente para produzir implicações no trabalho do professor, já que as condições necessárias para a qualificação deixam a desejar. O acesso das professoras a cursos de nível superior, como propõe a lei, não implicou

no aumento de qualidade do trabalho docente, ou pelo menos não foi percebido como tal pelas professoras. Há uma cobrança feita ao professor no sentido de alterar sua prática, mas o suporte que deveria ser dado pelos órgãos oficiais pode ser considerado inexistente. Podemos dizer que não se trata somente de falta de informação ou de acesso a cursos e/ou palestras, a pesquisa indica que existem informações circulando no cotidiano das professoras e coordenadoras. Na verdade, essa situação expressa uma política coerente com o modelo burguês instrumental no qual "uma das contradições das propostas políticas voltadas à educação de qualidade é o fato dos professores serem essenciais para a implantação dos projetos ao mesmo tempo em que são vítimas e reprodutores de uma pseudoformação" (OLIVA, 2011, p. 140). A pseudoformação atinge a todos os envolvidos no processo educacional. No caso dos professores, a formação precária oferecida nos cursos de licenciaturas e de pedagogia, a falta de clareza e de aprofundamento sobre o seu objeto, as condições precárias de trabalho concorrem para mantê-los numa posição alienada, sem que consigam fazer a reflexão necessária diante de uma realidade muito aquém das suas necessidades profissionais. De acordo com Bueno (2007, pg. 304), os "profissionais da área de pedagogia são esvaziados de sua especificidade como possíveis agentes problematizadores das tensões sociais, e reduzidos exclusivamente à dimensão prática de seu ofício" (p. 304). Nesse sentido, justifica-se o modelo proposto pelas políticas públicas e a postura dos professores, num ciclo no qual a constatação de despreparo é naturalizada, perpetuando o processo de pseudoformação que predispõe ao preconceito e à manutenção do medo.

5.4.2 A PROFESSORA E O PROJETO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

No panorama atual, a inclusão tem sido a tônica da educação, sendo discutida em seminários, capacitações e encontros, que ultrapassam os limites antes bem definidos entre a escola especial e a escola regular[116]. Corroborando o

[116] Sempre foi comum não haver trânsito/troca entre os professores da educação regular e especial, constituindo-se em comunidades distintas, que, até pouco tempo, eram atendidas em separado nas suas necessidades. A partir, principalmente de 1998, os professores da escola especial passam a ser

movimento mundial de inclusão, a legislação educacional e o discurso oficial e o acadêmico têm se orientado no sentido de garantir a educação para todos. Por outro lado, verifica-se que o ritmo de troca e produção de informações não é uniforme em todo país, variando de estado para estado, de região para região. Especificamente no estado da Bahia, o processo de implantação do projeto educacional de inclusão tem-se dado de forma muito irregular, muitas vezes constituindo-se mais como uma intenção do que uma realidade concreta. O que tem ocorrido, na maioria das vezes, é a inserção do aluno em situação de inclusão sem o devido suporte institucional. Neste contexto, serão os professores os principais artífices da inclusão educacional, na medida em que são eles que recebem esses alunos no seu cotidiano da sala de aula. Assim, fez-se necessário pesquisar como as professoras compreendem e qual a sua posição em relação à inclusão educacional, como pensam e sentem as professoras sobre esse movimento, e, finalmente, como reagem na presença desses alunos no seu cotidiano da sala de aula. A partir das respostas obtidas, identificamos as seguintes subcategorias: conceito de inclusão educacional, a concepção do aluno em situação de inclusão, a preparação da escola para a inclusão, o papel do professor / profissional especialista e as expectativas sobre as políticas públicas de inclusão educacional.

Ao serem perguntadas sobre o que é inclusão, cinco professoras, em princípio, responderam pontuando a necessidade de aceitação sem discriminação:

> A inclusão deveria, digo que a inclusão tem que ter oportunidade para cuidar desse aluno. A escola tem que realmente (ininteligível), é. Tem que entrar, tem que entrar [o aluno com deficiência]. (P1E1)
>
> Inclusão é estar, é estar junto, fazer parte. Não sei se estou sendo coerente, mas acredito que, eu acho que é fazer parte mesmo, está incluso, ser tratado, todos, é, de forma igualitária, sem discriminação, sem preconceito, e, porque não adianta também colocar o aluno na sala, e ele perceber, é, diferença no tratamento com ele. Os colegas também tratando ele de forma diferente, eu acredito que se fosse a gente também a gente não se sentiria bem; ao invés de incluir, a pessoa se sentiria mais diferente ainda: "porque as pessoas estão me tratando dessa forma?" Não é? "por que, eu sou diferente, de alguma forma?" Pode pensar nesse sentido, então a inclusão tem que ser de forma igualitária tratamento de forma igualitária, para ele estar inserido de forma igualitária. (P1E2)
>
> Ele [o processo de inclusão] acontece, isso aí é visível, a gente não pode negar que ele acontece. Agora, eu acho, como eu já havia falado, é que há situações em que a inclusão acontece de forma empurrada, mas no fundo, no fundo, aquela criança é, um pouco discriminada. Talvez não tanto por,

---

enquadrados como pertencentes ao ensino fundamental, e a receber orientação pedagógica junto aos professores do ensino regular.

> porque discriminada, eu não vejo, porque na minha sala, como eu falei, a idade é, (pausa) mas uma sala onde tem um adulto especial. Os outros menores, os outros, por mais que você naturalize, eles se perguntam: “por que na minha sala tem um menino grande daquele jeito?” (P1E3)
>
> Tem que ter inclusão, tem. Ele tem que se sentir, igual aos outros, tem. Mas, às vezes, as crianças, já estão tendo rejeição por parte das crianças. (P2E3)
>
> Eu acho que para ser incluída, eles teriam que ter participação de iguais, e não diferenciados, e assim, para ele estar incluso, dentro de satisfação, o processo tinha que ser o mesmo. Quando eles não avançam, que eles ficam ali estacionados, sempre na mesma, eles não tão inclusos em nada. Certas atividades que eles não participam, isso aí para mim não é inclusão, tem que participar, mesmo com dificuldade (ininteligível) então, pega ele, não pego, não, pega sim, do modo dele ele vai fazer. Do jeito dele, da maneira que ele puder fazer. Então para mim é incluir. Quando tem algumas das atividades, não, fique aqui para você não se machucar, não, está excluindo ele de participar (pausa) mesmo que ele se machuque, vamos ter cuidado, mas a gente, determinar que ele não vai participar para ele não se machucar, a gente está prevendo que ele vai ali, a gente tem que ter cuidado de incluir ele em qualquer atividade que seja, para que ele se sinta dentro, do ambiente, e não que se sinta excluso, fora. Então incluir é você inserir ele ali, naquele meio, que ele está, não deixar ele de fora de algumas situações, como algumas das atividades, que a gente faz, de correr, de pular, de dançar, não serve. Não, serve também. De representar “ah, não serve”. Serve, sim, da maneira dele. Então isso para mim é incluir [ri]. (P1E4)
>
> Bem, veja bem, quando eles falam em inclusão, é, para mim eu digo assim, quando ele fala em inclusão, quer dizer assim: inclusão é você ter uma sala de crianças normais, e você vir colocar , duas ou três, crianças, deficientes, especiais. Aí é chamado de inclusão. Eu não vejo que isso é, eu vejo assim, inclusão para mim é você, mesmo em crianças normais, crianças com ideias diferentes, certo? Crianças com comportamentos diferentes, que você assim, acho que às vezes como professor, aquela criança é muito danada, a gente exclui, mas que a gente trate todos igual. (P2E4)
>
> É você, não, não marginalizar, é um deficiente visual chegar na escola e você tentar, é um, é uma pessoa como se chama, como essa minha prima, retardamento (ininteligível) doente mental, você aceitar, você não excluir, você realmente incluir. (P3E4)

A professora P1E4 chama a atenção inclusive para a necessidade de o aluno participar de todas as atividades da escola, da maneira dele. Já a professora P1E2, embora fale em tratar todos de maneira igual, completa a sua resposta destacando que a igualdade se refere ao trato entre os membros da escola, entre os colegas. São respostas que se aproximam da definição da proposta inclusiva, enquanto um sistema de equidade, ou seja, se o acesso aos bens sociais (inclusive os educacionais) deve ser um direito estendido para todos, as condições ofertadas para garanti-lo são distintas, variando de acordo com as especificidades de quem as utiliza, como pode ser evidenciado na complementação dada abaixo pela professora P1E2:

> Quando eu falo de uma educação igual, eu digo assim para não ter discriminação, entendeu? Mas com uma metodologia que atenda cada um porque até a própria sala onde não tem sujeitos com necessidade educativas especiais, a gente precisa às vezes tentar diferenciar algum jeito de ensinar com metodologias com os alunos que também tem seu jeito diferente de aprender. (P1E2)

À medida que foi discorrendo sobre sua compreensão sobre a inclusão educacional, a professora P1E1 foi deixando claro que não é favorável a esse projeto, cabendo a outra escola, a especializada, receber esses alunos. Essa posição é compartilhada pela professora P2E4, que se posiciona claramente contra a inclusão na forma como ela tem se dado na sua realidade, ao tempo em que expõe a sua própria concepção de inclusão:

> Deveria rever essa inclusão, essa inclusão social. Ter uma escola, por exemplo, nossa escola, vai ter escola só para receber alunos com deficiências, e para você ser capacitado para isso. (*mas e as escolas especializadas já não existem?*) É, mas se ele está aqui, é porque talvez essa escola não seja a classe dele, a série dele. Eu acho que é isso, ele estaria na escola se tivesse professor capacitado, uma área adequada para ele, não é isso? (P1E1)

> Eu achava que deveria, assim, que deveria as crianças ficarem na escola normal, deveria assim, porém, com professores já especializados, capacitar professores justamente para isso, sabe, para as crianças especiais. É porque eu acho que se fizesse isso, seria o que, um trabalho só, e eles iriam se desenvolver. Mas do jeito que está nunca vai, é, eu não tenho esse crédito assim, vai desenvolver, vai evoluir, eu não vejo não. (P2E4)

> Que tenha a igualdade, para mim, a inclusão é você tratar todos com igualdade, agora assim, você colocar, a criança especial e dizer que você está tratando com igualdade, só se for o lado emocional. Mas no pedagógico, eu não vejo como inclusão. Porque tratar a criança assim especial com carinho como você trata todos os outros, porque não ter aquela resistência, não ter aquele preconceito com a criança. Eu acho que isso é inclusão. Agora no termo pedagógico, eu não vejo que numa turma de crianças normais, colocar duas, três crianças especiais seja inclusão. Eu não vejo. Posso até estar errada. Mas é o meu conceito, entendeu? (P2E4)

Para a professora P2E4, o processo de inclusão deflagrado na sua escola tem se reduzido à inserção de alguns alunos considerados “especiais” na sala de aula sem que sejam dadas as devidas condições, tornando-se, em sua opinião, uma farsa, gerando o ônus para o professor, tanto ao nível da sua ação pedagógica quanto ao nível subjetivo, de seus sentimentos e emoções, mobilizando-a quanto aos seus sentimentos de impotência e desamparo diante das limitações evidenciadas. Tal situação inviabiliza o trabalho com o aluno, tendo como resultado uma situação de exclusão, como pode ser evidenciado na resposta que se segue:

> Essas crianças precisam de mais alguma coisa. Acho que eles tão ali na sala, mas eles estão assim, só compondo. Aí o pessoal faz assim, ah, mas a nossa escola tem inclusão. É mentira, não tem inclusão. Não vejo essa inclusão, eu vejo que essa criança precisa que tenha um profissional mais, além do que a gente já está fazendo para poder que ele, para ver se ele consegue vencer. (P2E4)

> Mesmo eu buscando, mas eu não paro assim: - eu vou parar só para trabalhar com essas duas crianças. Porque tem os outros 36, eu tenho que dar conta. Então é isso que eu, eu, eu vejo assim, que quando tem: "ah, que está fazendo a inclusão". Todo mundo tem que ter uma pessoa deficiente na sala, eu vejo assim: tem que ter só para poder, o sistema manda isso. Mas não que esteja ajudando essa criança. (P2E4)

Na percepção das professoras, o aluno na situação de inclusão é identificado por alguns critérios. Para as professoras P1E2 e P2E4, o aluno é identificado como aquele que não acompanha os conteúdos dados em sala de aula ou que tem dificuldades no aprendizado, ou seja, o aluno que não aprende:

> É, o primeiro aluno, o cadeirante, ele não se adaptou [ao Pestalozzi], por conta dessa, ele tem uma, um, tipo, uma inteligência, um, é, um desenvolvimento intelectual acredito até mesmo mais elevado do que os alunos que estudam na Pestalozzi, porque ele fica angustiado lá, porque as pessoas brincavam com ele, puxavam ele, empurravam, ele não estava adaptado nesse, ambiente e a mãe dele disse que ele ficou muito nervoso, então, colocou ele na escola regular, e ele, e aqui pronto, o convívio dele, o comportamento dele é como se fosse, digamos como um pessoa, tida como normal, em temos de comportamento. É calmo, tranquilo, não se altera, em momento algum, eu nunca vi ele alterado (...) (P1E2)

> Então ele é muito independente, ele, na cidade todos o conhecem, porque ele é muito brincalhão na rua, todo, o pessoal chama ele de [retirado pela entrevistada], ele também trata todo mundo por amigão, até a professora é [retirado pela entrevistada], [retirado pela entrevistada] [ri], mas na sala de aula ele tem como se fosse, um atraso cognitivo leve, porque ele se comporta como se ele fosse um adolescente, e aí, ele, que é todo apressado, quer que eu dê atenção só a ele, quer que eu fique só (pausa), acho que ele tem déficit de atenção, ele quer eu fique dando o tempo só a ele, que eu fique ajudando, ele mesmo, na cadeira dele. Quando eu me afasto um pouquinho ele diz que não pode fazer sozinho, mas ele já vem de algumas escolas, tanto ele, quanto o anterior, o outro aluno, o aluno A., todos dois, eles já passaram por escolas particulares, e pela Pestalozzi. (P1E2)

> O outro menino [aluno B], ele é parado, é o que é parado. É, ele é totalmente parado, é, aí a mãe dele vem, também, conversar: "ah, pró, ele não está fazendo. Ele não faz. Digo: - B, aqui sua tarefa, vamos fazer, B. E aí ele fica assim, ó? [faz cara inexpressiva e balança as mãos] e eu conversei com ela, ele fica assim [repete o gesto] o tempo todo. (...) Olhe, é isso, que a terceira pessoa, é Aluno C. é, totalmente disperso. (P2E3)

> Eu tenho o que, assim, D., que é assim, que a gente percebe que ele não tem ,assim, é, uma normalidade. (P1E4)

> Eu tenho G. que é um aluno novo que veio esse ano, mas aqui a gente já chamou a mãe, conversou, para saber, qual a real, ela faz assim, "pró, eu

> acho que ele tem alguma coisa.” Mas a gente não está vivendo de achar, procure uma ajuda para descobrir. Que ele é muito inquieto, ele é muito hiperativo, [a gente] percebe a hiperatividade do menino, E assim, a ..., o olhar, a expressão do menino, a gente percebe. (P1E4)

> Tem T., que a mãe diz que quando ela nasceu, ela já nasceu com problema, é, coordenação motora, e problemas de esquecimento. Então ela tem dificuldades de assimilar, ela tem dificuldades..., hoje ela já anda, mas levou 4 anos sem andar. Assim, ela [a mãe] dá uma assistência, tudo, mas ela tem, essa deficiência, e a gente percebe o raciocínio dela, tudo (...) (P1E4)

> Não, mas a gente tem que dar uma atenção. Ah! E tem E, quem esqueceu de E... acho que é porque ele não veio essa semana. É, ainda tem o E, E tem um, ... é, um esquecimento mental, eu acho, que a mãe dele me falou, que ele já nasceu assim, e ele tem dificuldade de locomoção. Então assim, é outra criança que, (pausa) a maneira que ela pega no lápis hoje já é uma maneira melhor do que ela veio, no ano passado, com a outra pró ela falou: (suspira) “olha, não dá para a gente puxar muito porque ele fica nervoso”, mas para o que veio, [está] melhor, mas, ele não avança, ele demonstra problemas, mental mesmo. (P1E4)

> Porque eu vejo assim: tenho crianças com dificuldades. Em matemática, mas eles já conseguem, no ritmo que a gente vai, eles já conseguem. Esse ano mesmo, essa unidade mesmo, eu estou assim, maravilhada, porque aqueles que na 1º unidade não conseguiram, conseguiram agora. E aí a gente fica feliz. Mas eles, não conseguem nada. É. (*Nem nas outras disciplinas?*) Não. Se eles não sabem ler? Olha, o que é que eles conseguem. Quando a gente passa um trabalhozinho, para casa, escrito, eles trazem pronto, mas, porque eles trazem pronto? Porque alguém faz para eles, eles não vão pesquisar numa internet, eles não vão pesquisar num livro, aí arranjou alguém, arruma aquele trabalho bonitinho, vai valer um ponto, aí ele vai ganhar um ponto. É o que ele tem. Um deles, o outro já lê alguma coisinha, já avança um pouco. (P2E4)

> (...) Aí a gente vê que a criança ela está só compondo uma cadeira. Só compondo uma cadeira. É porque às vezes eu tento, eu chamo, às vezes a gente desenha, com eles, faz aquelas gravurazinhas: que nome é esse? Boto numas bolas. Aí bota o b e o l, um menino de quinto, do quarto ano. Aí eu fico angustiada. Aí eu digo: R. esse menino não vai dar para nenhuma escola. (P2E4)

Na ausência desses impedimentos, as deficiências apresentadas pelos alunos não são consideradas limitações e, por isso, não exigem reorganização pedagógica ou de qualquer outra ordem por parte do professor e/ou da escola, senão o incentivo da professora, como explicam as professoras P1E1 e P2E4:

> É, ele acompanha tudo. Só assim, as brincadeiras, por exemplo, educação física, que ele ficava na sala, a sala dá para aqui (aponta o pátio interno). (*Aqui tem uma quadra, uma área externa*) Tem uma quadra, mas para lá, para lá não dá não. Ele não consegue chegar, levando a cadeira, mais para aqui, só tem essa rampa e aqui (aponta a rampa que sai da porta para a área da cozinha) e a de lá que botaram quando fizeram a reforma. Aí fica... Impossível. (P1E1)

> No banheiro ele não vai. Agora veja que coisa. Para o cadeirante, o banheiro não dá para ele, não é adaptado, não tem espaço. Ele vem de fralda, certo? (P1E1)

> Gosta de aprontar, quando eu chego, eu saí, diz: "*professora, fulano conversou"*. - e você? Não fez nada não, não te conheço não? Só quem apronta são os outros? [ri]. Ai, ai. Ele vai sozinho para casa, volta, na cadeira. (*Ele mora aqui perto?)* Mora aqui perto. (P1E1)

> (...) quando a gente chama na frente, ele se sente importante, lá em cima, e ele, ele é uma criança, alegre, entendeu? Quando a gente diz, que ele fechou a prova, que ele fez isso, fez aquilo, ele fica o sorriso bem cá, ele se sente, se acha, e as coisas que ele faz, por merecer, traz o deverzinho dele pronto, os trabalhos, coisas que os outros alunos, perfeitos, não. Não se importa. Então acho que tem que botar eles lá em cima, conversar, dar carinho, eu acho que é muito importante para quem está aí, é muito importante. E gosto, vou junto dele: - entendeu? [ri] aí ele gosta [ri]. Se valoriza ele, ele gosta, ele se acha, ele acha que é importante, que não é um inútil, que pode ser alguém: – vamos olhar aquele rapaz da televisão, aquele rapaz assim, que é jogador, você também pode ser. – olha para ele como está, olha para ele, fechou a prova, vocês aí, não querem nada. "Êta, pró, A que foi o melhor" [rindo]. Porque tem professor que bota lá embaixo, não é? Bota lá embaixo. Não pode fazer isso, porque já tão daquele jeito, se botar lá em baixo, vai ser o que? Ele gosta que bote ele lá em cima. Eu boto lá em cima [ri] e ele faz por merecer [ri]. (P1E1)

> No colégio A. também trabalhei com outra, que ela é surda, porém ela já fala alguma coisa, é mais fácil, no ginásio, na 8ª serie, e ela falava e eu entendia. O que eu não entendia, os colegas que tinham mais tempo com ela, me ajudavam. Ela trabalha hoje até no supermercado, essa menina. Quando me vê, ela ainda me beija, me abraça, mas, já não foi assim tão difícil quanto a outra que não falava nada. Ela só gritava. Mas aí, eu já trabalhei com essa, essa grandezinha, e ela, graças a Deus, apresentava, o seminário, ao modo dela, mas apresentava. (P2E4)

Para a professora P1E1, a necessidade de seu aluno cadeirante é tomada como responsabilidade da escola, do governo, não dela. Ao ser perguntada como o aluno se acomoda na sala de aula e na escola, ela se refere à ajuda dos colegas e ao constrangimento do aluno, mas em nenhum momento se coloca como participante desse processo, senão enquanto observadora do que acontece. A falta de condições da escola para atender o aluno nas suas necessidades básicas (ir ao banheiro) e escolares (acompanhar as atividades de recreio) é compensada, de acordo com a professora, pela capacidade do aluno acompanhar (e bem) os conteúdos da sala de aula, o que supera as suas dificuldades, a ponto de tornar sua limitação invisível, como pode ser evidenciado nos relatos que se seguem:

> (*como o aluno se organiza na sala de aula e na escola?)* quando ele fica desse lado aqui [aponta a lateral da sala que tem a janela, que dá para o pátio interno onde estamos], e quando ele de alguma coisa, o colega vai buscar. Água, é, merenda (*Ele não sai da sala*) Não sai, não sai porque não tem lugar, e aqui, essa rampa [mostra a rampa existente depois da porta ao lado da mesa onde estamos, que dá para a área da cozinha, onde os

> alunos vão para pegar a merenda], essa rampa aqui ele não tem condições de subir, porque não tem condições de passar (a porta é estreita) (...) (Qual a idade dele?) Ele tem 11, ou 12 anos. Espere aí, deixa eu perguntar aqui. [levanta e se dirige a uma criança que está na sala pela janela, conversa, pergunta a idade do aluno cadeirante] 12 anos. (*E ele vem de fralda?*) É, ele vem de fralda, porque ele não pode usar o banheiro, (ininteligível) inteirinho. Aí os colegas não querem (pausa) os banheiros, para poder não estar (pausa) abusando o colega. Então (ininteligível) [ri]. (P1E1)
>
> Do jeito que tem a escola aqui, a gente fica até sem jeito, às vezes. Ele não. Ele nunca, nem lembro que ele é assim. É melhor do que muitos alunos, dos outros alunos [ri]. (P1E1)
>
> Porque ele não tem assim, como digo, ele é só cadeirante, é mais normal do que os outros alunos, entendeu? (*Ele não exige trabalho diferenciado?*) Nada. Não, não. São iguais, o que eu passo para um, faço para todos, e ele acompanha. Ele acompanha, só não é melhor porque é como eu estou dizendo, é ele só, é preguiça de estudar, de querer buscar, de querer crescer, eu acho também que ele não tem incentivo. (P1E1)

No caso da professora P2E4, a falta de comunicação relacionada ao grau de comprometimento físico, sensorial ou intelectual torna-se fator de impedimento para que esse aluno frequente a escola regular, confirmando sua posição contrária à inclusão educacional:

> Eu tive uma menina que ela era [fala mais baixo] surda e muda. Só que era angustiante. Porque eu não entendia o que ela falava. Eu não entendia, e ela gritava muito na sala de aula. E ela gritava tanto que aquilo me perturbava. E aí um dia, eu chamei a mãe dela e conversei: eu não sei como é que a aluna chegou a esse, a esse nível de 3ª série. Ela: “ah, pró, é porque em J. a professora coloca ela junto com o irmão. Então, o irmão, ela copia a prova do irmão e tem a nota”. Aí eu disse: mas para mim está sendo difícil trabalhar. Aí conversei com a diretora na época e disse: Diretora, eu não tenho condições, eu não fui preparada para trabalhar com uma criança surda e muda. Como é que a gente vai fazer com essa criança? Foi aí que eu conversei com a mãe dela. Conversei com a mãe dela, disse a ela: eu acho, que essa escola não é apropriada para essa criança. Aí ela: “ah, pró, você está dizendo que a minha filha é maluca?” Não, eu não estou falando isso. É que eu, como professora, não me sinto capaz de ensinar uma criança, surda e muda. Mas, é, eu não falo a língua dela. Não sei o que vai ser. Pronto. (...) E assim ela tirou a criança, deixou só o irmão que era normal, que era ... E aí com quatro meses ela voltou e ainda agradeceu e disse assim: “ela agora faz coisas que nunca fez na vida. Ela apresenta, ela sabe falar línguas ... dos mudos”. “Porque agora, eu vim agradecer porque no início, eu tive tanta raivam, porque achei que a senhora estava querendo tirar ela da escola”. Então para mim, aquilo ali, era angustiante, mas eu não tinha nenhuma capacitação, como é que eu ia ensinar aquela criança? (P2E4)
>
> (...) Um aluno no ano passado, foi uma criança que ela era toda deficiente, na escola, a mãe queria colocar ela, não foi na minha sala, foi na sala, foi na sala da colega, mas a colega ficou assim: “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?” A criança era toda torta! E, quando a gente estava conversando com a mãe que passou, que passou um aluno, ele já olhou e já sorriu. Outra criança. Eu digo: - meu Deus, essa criança vai ser motivo de chacota! Aí a gente já se preocupa, como é que a gente vai ter uma criança dessa na sala de aula? Aí então a mãe disse: “ah, pró, mas ele tem que

> ficar aqui!" "Olhe, minha senhora, eu vou ficar com esse aluno, mas é difícil trabalhar com o seu somente, mas eu tenho 30. Eu vou deixar porque é a inclusão que eles falam, mas eu não tenho como trabalhar com essa criança", a professora falando. (P2E4)

Outro referencial de identificação desses alunos consiste na presença de comportamentos considerados não adequados na sala de aula que, para as professoras P2E3 e P3E4, prejudicam o aprendizado e interferem no seu trabalho. Além disso, a indisciplina é vista como um referencial de ausência de dificuldade e/ou limitação, gerando um sentimento de desconfiança quanto à dificuldade apresentada pelos alunos, que poderiam estar "enrolando" as professoras, como se uma pessoa com alguma dificuldade / limitação tivesse que necessariamente apresentar limitações em todas as outras áreas:

> Não sai mais nada, e aí ele [aluno A] abusa um, ele bate no outro, ele tem dia que está muito agressivo, se um coleguinha olha para ele, "eu vou lhe bater, eu vou lhe bater". (P2E3)

> Aí outro dia: "Mas outro dia, quando eu sentei em casa junto dele, ele faz". Aí..., eu já percebi uma certa, assim, ele, quando ele está junto dela, ele é uma pessoa, quando ele está fora dela ele extravasa, aí outro dia eu conversando eu disse: vou ter que chamar sua mãe para conversar, que eu, você está demais, você não faz nada, e você está atrapalhando o andamento da sala, o que é isso? Não é assim, você sabe que você veio para aqui para estudar, você tem atividades para fazer, você tem que participar da aula, tem que está mais atento, "ah, não, que ele me bate muito". Agora ele está assim. (P2E3)

> E aí a psicóloga acompanha ele direto. Só que aí, é, ele, não é nem que a gente tipo tente, força, tenta ir perto dele, tenta, é, às vezes conversar o porque dessa inquietação, ele é muito inquieto, conversa a aula toda, não faz as atividades, Pelo fato da gente está toda hora cobrando, a ele, e eu queria entender o porque que ele tem tanta, é, assim, frequência, e tanta (pausa) atitude, não é nem atitude, é uma coisa assim ... é, (pausa) fala demais o tempo todo, mas não para um pouquinho pra fazer uma atividade, porque que ele tem essa rapidez em conversar com colega, que acaba atrapalhando a aula também, o tempo todo, a tarde toda conversa e assim com entonação normal e fala explicadamente com o colega o tempo todo, e aí, porque que não para um pouquinho, não faz atividade? É isso que não consigo entender. E (...) como é que eu faço com uma criança dessa? Vai passando, vai empurrando, de uma série para outra sem saber ler... (P3E4)

Já num sentido oposto, as professoras P1E2 e P1E3 destacam o que consideram como características positivas das pessoas com deficiência. A professora P1E2 ressalta seu encantamento diante do empenho e assiduidade do seu aluno cadeirante, enquanto que a professora P1E3 destacou a capacidade da pessoa com deficiência de compensar sua deficiência com o desenvolvimento de

outras habilidades, atribuindo-lhe uma condição quase divina e heroica para realizar determinadas atividades, mesmo com todas as suas limitações:

> Essa questão de, talvez, ficar nervoso porque não está entendendo ele, eu tinha uma preocupação nesse sentido, por isso eu tive sempre interesse de aprender libras, eu tive, realmente, porque eu tive um tive um carinho, tenho um carinho especial por pessoas que tem necessidades especiais E meu, meu carinho aumentou mais ainda, quando eu conheci o cadeirante, assim, a vontade que eles tem de ir todo dia, ele tem que chamar a mãe, para levar ele para escola: ah, professora!, ele fala: “ah! Professora, não quero ficar em casa não, sem fazer nada! eu quero é vim para escola”. E, é, bem assíduo, é, mesmo.
>
> (...) mas eu, eu ainda, eu vejo, eu, eu vejo essas crianças com algum tipo de deficiência, com algum tipo de inteligência superior..., eu digo quando Deus tirar, quando a vida priva de algo, Deus coloca algo muito superior, e a gente..., sabe, eu não sei, pelo menos as que eu conheço, os surdos..., os que não falam, eles tem uma habilidade para alguma coisa, os cegos tem habilidades incríveis, de pessoas. (P1E3)
>
> Eu já vejo, assim como um, eu vejo que todo, que toda a criança que tem alguma deficiência, ela tem uma, um, (...) ela tem algo que chame mais atenção, é, a pessoa normal, a gente, não chame, chame tanto atenção, porque, porque quem enxerga é fácil, se pintar,..., porque está vendo, mas e um, e alguém que está, que tem um problema visual, está lá se maquiando, não é complicado? Então eu vejo que talvez dessa forma, a gente dê mais, preste atenção, nesses..., nessa inteligência que é aguçada, que é existente, é porque todo mundo tem uma habilidade, maior que outra. (P1E3)
>
> Meu Deus, ele não está enxergando, da mesma forma, é a combinação das roupas, como é que eles conseguem combinar, se eles não tem,..., alguns tem alguém ajudando, mas outros não tem e consegue se vestir, se movimentar, fazer tudo, perfeito, outro dia passou a primeira mulher a pilotar avião, não sei se,... ela não tinha os braços, você viu? (*Não*) E ela pilotava com os pés. A primeira co-piloto, de aeronave, e ela se vestindo, mostrou, incrível, eu fiquei assim, como ela tinha habilidade de pegar os pés e se vestir, e como com o pé, passar o lápis no olho, ela se pintava, ela penteava o cabelo com os pés, e os, as pernas dela se tornou, ela subia mesmo, suspendia até encima e aí eu digo: - meu Deus, a gente as vezes reclama, mas com o braço, com tudo perfeito, a gente está reclamando, olha que coisa incrível, eu ali besta o tempo todo só analisando, aí eu digo, não é algo que é, vem da força de vontade dela porque talvez se não tem um braço, uma perna, se coloca numa cadeira de braço e ali passa uma vida, acho que a vida ali, talvez por falta de motivação, ou também pelo preconceito das pessoas que convivem com ele, com ela. E aí ele se acha inválido e pronto. Se trancou e se fechou naquele mundo de invalidez, não vai para lugar nenhum, e aí quando a gente vê alguém com uma deficiência e que consegue, o cego pintar quadro, outro dia estava passando, passou e aí eu fico assim, Meu Deus, que coisa divina! Isso é encantador. Eu fico muito encantada, é uma motivação de vida para gente [que] tem braços, pernas, tudo perfeito. Perfeito entre aspas [faz o gesto] que ninguém é perfeito [ri]. É, é,...bonito de se ver e de se estudar isso aí, de se compreender, é muito bom. (P1E3)

Sobre essa rigidez idealizada, Amaral (1992, 1998) identifica a presença de estereótipos, referidos por ela como tipos, que são fixados de forma imutável e que

caracterizará o objeto, seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno. A autora identifica três tipos de estereótipos generalistas: o herói, o vilão e a vítima[117]. No caso das respostas citadas acima, os indivíduos com deficiência seriam classificados como heróis.

> Se "puxarmos pela memória encontraremos vários deles presentes em nosso cotidiano: negros, judeus, homossexuais, prostitutas, loucos ... (...) No que se refere à deficiência, encontramos também estereótipos particularizados em relação ao tipo de deficiência: como o deficiente físico ser "*o* revoltado", ou "*o* gênio intelectual"; o cego ser "*o* cordato" ou "*o* sensível"; o surdo ser "*o* isolado" ou "*o* impaciente"; a pessoa com síndrome de Down ser "*a* meiguice personificada"[118].

Para Crochík (2006, 2011), embora aparentem posições distintas, na verdade, os dois lados, de desconfiança acerca da habilidade da pessoa com deficiência e de supervalorização da sua capacidade de compensar as limitações, representam um mesmo tipo de relação idealizada com a deficiência, seja ela negativa ou positiva, e dizem da presença de preconceitos. No caso da idealização positiva, sendo o movimento de inclusão, em princípio, um movimento de aceitação de todos, incondicionalmente, ocorre uma espécie de exagero em relação à defesa ou proteção daquele que é idealizado, para que o indivíduo preconceituoso não tenha que entrar em contato com seu sentimento de preconceito:

> O preconceito arraigado e oculto à própria pessoa que o desenvolveu pode levar à ambiguidade de sentimentos frente a seu alvo, que deveria ser aceito, respeitado, mas que no íntimo sabe que não o é. Assim, como uma maneira de ocultar ainda mais de si mesmo essa não aceitação do outro, exagera-se a defesa do que é hostilizado, forçando a sua inclusão em um grupo do qual o preconceituoso julga, sem poder afirmar manifestamente, que não deveria tomar parte. (CROCHÍK, 2011, p. 33).

Assim, enquanto que a posição da professora P2E4 acima colocada indica uma não aceitação explícita da possibilidade de inclusão educacional, as posições das professoras P1E1, P1E3, P2E3 e P3E4 indicam uma negação da situação da deficiência enquanto uma possibilidade de estar no mundo e remete a uma recusa à experiência com esses alunos em situação de inclusão, que são aceitos apenas quando são reduzidos aos estereótipos sociais de adaptação e ou inadaptação, como formas sutis de preconceito (CROCHÍK, 2011).

Mesmo considerando a inclusão necessária, as professoras destacaram a impossibilidade de realizar esse projeto sem as condições que consideram

[117] A definição dos estereótipos encontra-se no capítulo sobre deficiência.
[118] Grifos da autora.

adequadas. No que diz respeito à preparação da escola, inicialmente, as professoras P1E3 e P2E3 destacaram os posicionamentos das suas escolas quanto ao acolhimento de alunos em situação de inclusão:

> (*Como é que sua escola tem se preparado para a inclusão?*). Bom, tem feito os esforços necessários para estar acolhendo essas crianças, isso... (*O que você chama de esforços necessários?)* Aqui é, a preocupação com a rampa, a preocupação em estar dando atenção, a essas crianças, e a preocupação em estar igualando elas, deixando à vontade. Eu, que na minha sala eu tenho, mas eles [os alunos] têm uma idade de acordo, com dois anos de diferença, mas tem sala de colegas que já são mulheres, já grandes, então é aquela preocupação de não fazer com que os outros, ... "ah, é diferente". Diferente, não. É o que, com essa preocupação de estar: "não, todo mundo igual". O trabalho é igualitário. E como preparação de,.., nós, professores, cada um vai, vai em busca.. (P1E3)

> Olha, eu estou aqui há pouco tempo, no que eu iniciei aqui esse ano, já peguei o bonde andando, as aulas já tinham iniciado. Agora assim, aqui pelo que eu vejo, a escola não tem assim, preconceito com ninguém. Qualquer criança que chegue, portadora dessa ou daquela necessidade, é aceita pela escola como outra criança normal, é, assim, eu não vi barreira nenhuma quanto a receber crianças aqui que tenham necessidades especiais, não, assim... Agora, a direção eu não sei, que, se tem algum critério, ou não. (...). (P2E3)

> Então eu não vejo assim que tenha, assim, barreiras para receber por ter necessidade não. Pode assim, a criança não vir a ficar na escola por que, por falta de vaga mesmo. Como seria pra qualquer um, outro, como por exemplo, essa semana a questão, aqui, que não aceitou a criança foi porque, sim, a maioria, tem muita criança aqui na sala como eu tenho, na sala, aqui pela manhã que foram expulsas de outras escolas. E aqui aceita. Só que a gente chegou num ponto que não tem mais como. Quer dizer, aqui a gente praticamente não tem expulsão aqui. (...) A criança, aqui, a gente tem criança com problema, na sala da colega mesmo tem um menino, que ele tem problema, a mãe abandonou, o pai sozinho que cria, e essa criança, assim, as outras crianças até sofrem com ele. Mas a escola não expulsa, acolhe, tenta ajudar, chama o pai dele constantemente aqui, às vezes o pai não vem, porque a família, às vezes a resistência é mais da família. (P2E3)

Nas suas falas, a compreensão acerca do acolhimento significa receber qualquer aluno na escola, sem discriminá-lo, como se só o fato de acolher alunos justificasse uma posição inclusiva. Porém, essa posição torna-se contraditória para as professoras, na medida em que vão discorrendo sobre o seu cotidiano, ficando claro que acolher é condição necessária, mas não suficiente para a inclusão:

> B. está lá aprontando, como já aconteceu. Aí eu comunico. - Ah, vamos tirar ela da sala. Mas tem quer ver como tirar, como eu vou tirar essa criança da sala, eu não posso chegar lá e dizer: - olhe, você está aprontando, você vai ter que sair daqui. Se a questão é incluir, eu, eu penso que desta forma eu vou estar distanciando essa criança, mais ainda. Então o problema dela não vai ter um retorno. Pode até vim um retorno com outros probleminhas que a gente sabe que pode travar o conhecimento. Então é essa questão, eu não, eu gostaria que participassem mais, eu não me importo, mas tem que ver como. O como eu vou tratar, para não constranger mais, nas formas de

> intervenção, é. Eu não sei como intervir, mas se eu vejo que tem pessoas, eu posso está até errada, que vai lá e faz uma intervenção, de uma forma até, que ao invés de ajudar, complica. Eu não, é, dessa forma assim que eu acho..., a direção, ela sempre tenta estar em contato com os pais, e aí conversa, aí faz aquele trabalho todo que é, que tem que fazer. Mas o dia-a-dia é nosso...É eu que estou lá, dia-a-dia ali, vendo, tem questões que nem chegam a direção porque fica chato, todo dia, todo dia, [ri] todo dia, todo dia, então [procuro a direção] o menos possível. (P1E3)

> Então, o conhecimento, é, é ...o conhecimento não é o principal, aí depois vem a questão da estrutura física do ambiente. Não adianta você colocar uma sala com um quadrado mínimo, e cheio de criança, que a gente sabe que isso vai deixá-los agitados. (P1E3)

> Tem criança aqui de todas as idades, inclusive até adulto estudando, aqui no primeiro ano, que era para, assim, ela tem Síndrome de Down, e ela estuda aí com criança. Ela tem trinta e seis ou trinta e sete anos. E estuda. Agora, é, que critério foi utilizado pra, receber ou não essas criança aí eu não sei lhe dizer, porque a gente recebe os aluno, no quadro de professor, mas já foi feito uma triagem, uma matrícula, mas, pelos históricos daqui a gente vê que não tem: "Não, essa criança tem essa necessidade, a gente não vai aceitar, não vai pegar, porque, por isso, por aquilo, porque a gente não está preparado." Não, até então, eu não vi isso aqui na escola (*Pedagogicamente, em termos de organização, em termos de espaço, como é que a escola tem se organizado?*) Olha, a gente que é professor recebe a criança, e pronto. Às vezes é passado pra gente, eu acho, que pegou um relatório, lê, ela é assim, ela pode isso, ela não pode aquilo, ela tem esse problema, assim, assado. Só isso. Entendeu? Quanto a espaço, é, esse mesmo. É, as salas daqui já estão até superlotadas. (P2E3)

É fato que o acolhimento de qualquer aluno é considerado uma das condições básicas para a inclusão, e sabemos que muitas escolas não mantêm essa prática. Por outro lado, o acolhimento sem critério (como a professora P2E3 chama a atenção) e sem que sejam oferecidos recursos adequados às necessidades desses alunos que chegam à escola torna-se uma forma sutil de preconceito, que parece não ser identificado pelas professoras, embora este se confirme nas queixas constantes das professoras quanto à falta de condições da escola, seja pelo nível de adequação arquitetônica ou pela falta de recursos, pela ausência de um planejamento adequado e de apoio por parte da direção e coordenação da escola, ou pela ausência de estudos e de troca entre os professores. Quanto à infraestrutura, as escolas apresentam uma disposição arquitetônica mal conservada, inadequada e muitas vezes precária[119] que foi sinalizada por boa parte das professoras:

> É aceitar o aluno deficiente, tem que aceitar, seja lá qual for, é receber esse aluno, não é botar por botar, ter que aceitar. Não deve ser assim. Na sala de aula, o banheiro mesmo, se tivesse um banheiro, não precisava ele vir

[119] Ver item 5.5.2 do capítulo V

> com aquela fralda, num tempo desse, aquelas fraldas, quente, não tem. Tem que olhar tudo isso. O ambiente, para poder ter inclusão. (P1E1)
>
> Eu não vejo assim nenhuma preparação especial para receber não. A questão física, como eu disse, ainda não tem rampa, os banheiros, não dá, o banheiro não tem como o aluno A usar o banheiro lá, portas estreitas, e por falar nisso, é, eu, eu nunca vi ele pedir para ir no banheiro, eu não sei se ele já pediu para ir com outra pessoa, e como foi feito, porque até o banheiro não é adaptado. E, assim materiais didáticos, poucos, assim, como falei, a mãe dele traz, uma mesinha da cadeira dele, para apoiar, é, pilotos, para que ele consiga manusear melhor, assim, são coisas muito precárias, que poderia, a escola estar disponibilizando para ele. E, é, a questão da orientação do professor, da orientação, do cuidado de ver como fazer. (P1E2)
>
> Porque na escola mesmo lá onde eu tenho, onde eu ensino, a gente vê, é uma escola plana, mas com alguns degrauzinhos poucos, mas que não tem rampa de acessibilidade, então a própria estrutura física da escola está faltando o investimento nesse sentido, e o profissional de educação também. (P1E2)
>
> De certa forma, porque ainda tem aquela resistência, e também é, preparação da escola para receber, nós não estamos preparados, a escola não é preparada, aqui, se for receber um cadeirante, tem algumas salas aqui que tem rampa. Aqui na escola ainda tem, mas tem escola que não tem, então, de certa forma, é desse lado aí, de estar, de não estar totalmente preparado, para receber, nós não temos assim, nem uma caixinha de remédio, nem uma caixinha de primeiros socorros. (P1E3)
>
> No ano passado, a gente recebeu uma mãe lá com uma criança, é, com múltiplas deficiências, mental, física, visual, aí ela levou, porque ela queria colocar na escola, tal, mas depois ela vendo que não tinha condições, era na cadeira de rodas, tudo, e ela disse, viu que a escola não tinha adaptação, ela ligou querendo conhecer, mostrei o terreno da escola, realmente não tinha condição. (P1E4)

No caso do apoio da coordenação ou da direção, apenas a professora P3E4 destacou como aspecto positivo algumas iniciativas da escola para o acompanhamento desses alunos, na tentativa de atender suas necessidades, embora tenha inicialmente esquecido "completamente" desse fato, o que pode indicar o não reconhecimento de ações consideradas positivas e a ênfase nos aspectos negativos:

> Aspectos positivos, que, nós tentamos fazer alguma coisa. Por exemplo, tem essa palestra, não é especificamente para o deficiente, mas tem palestra, tem projeto, têm festivais, tem as conversas diariamente com os alunos que faz. E tem esse detalhe, é CRAS[120] , se não me engano, meu Deus, é CRAS que ela, a diretora, envia também as crianças, tem esse detalhe que eu esqueci realmente. Que algumas levam, algumas mães já levaram também, tem esse detalhe. (P3E4)

[120] Centro de Referência em Assistência Social

Quanto aos aspectos considerados negativos, as professoras P1E1, P1E2, P1E3, P2E3 destacaram a falta de tempo, deixando entrever que se há um sentimento de “não sei o que fazer” circulando na escola, não existe discussão e/ou estudos sobre essa situação, nem disponibilidade para tal, como pode ser visto nas respostas que se seguem:

> (*Já foi pensado, assim em termos de coordenação, com professores, direção, algum tipo de trabalho com os professores, algum tipo de, de proposta, de estudo, para a preparação de vocês, nesse sentido?)* Não. Tem um curso aí que a coordenadora está tomando, e a professora, aquele curso de [faz gestos com as mãos] (*Libras?)* Libras. Tem uma professora aqui, a diretora, e outra pessoa que eu não sei quem foi. É, esse curso só. Aí outros cursos. (*E internamente, tem AC*[121]*.* (*tem momento de estudos?*) Não tem, é muito difícil, difícil, a gente pede tanto, mas está difícil. É difícil tirar um dia para isso. Outro dia lá para reunião, que a gente vai jogando as coisas. Porque no tempo do estado tinha, toda sexta feira era sagrado. Tinha, depois da prefeitura, acabou, acabou tudo, esse momento. (*Além desse contato, que vocês tem com os professores, vocês não se reúnem depois do expediente?)* É muito difícil, cada um vai para seu canto, e por aí vai. Acabou, no tempo do estado, não (pausa) Eu tenho saudade do tempo do estado, não eram os mesmos funcionários, os professores, era diferente. Muito diferente. (P1E1)
>
> (*Vocês já tiveram algum tipo de contato com a coordenação para discutir essas questões, como é que foi, como funciona isso?*) Então, é, depois na, depois que eu estou com essa turma, só tive uma reunião de coordenação, e foi uma coisa muito rápida. Foi mais informativo de festa de encerramento do ano, de São João e tal, foi coisa mais assim, sabe, não tratou dessas questões pedagógicas. Agora, eu não via nem a coordenadora, nem os professores, assim, tocarem no assunto, ou perguntarem se a gente está com alguma dificuldade, os outros professores também não. Acho que está muito aquém mesmo, viu? Toda, está falho o professor, está falha a escola, está falho o sistema, muito complicado isso. (P1E2)
>
> Os desafios ah, no caso é a falta de apoio. Porque é o que a gente precisa mais. Ontem mesmo eu tive um problema com B., que eu tive que, mantê-la dentro da sala, e superar aquilo ali mesmo, porque eu olhei para os quatro cantos e eu, que eu não vi [apoio], vi que não adianta e chegar e dizer: - não, você vai sair da sala. Porque eu já acho que, isso não resolve. Ou então: - vou ligar para mãe para vir buscar para levar para casa. Não resolve. (P1E3)
>
> Essa é a maior dificuldade, que a gente até tenta um trabalho diferenciado, aí vai para projeto, ai senta para fazer projeto, mas eu vejo que aquele projeto não sai do papel. Entendeu? “Ah, vamos fazer um trabalho diferenciado com esses meninos”. Aí leva, na nossa escola mesmo, é assim. Leva duas, três, semanas, você coloca, depois aquilo cai no esquecimento. “Ah, mas não está dando certo”. Por que não está dando certo? Porque o problema de fulano é um, o problema de fulano é outro, aí fica difícil. Aí então eu não vejo que a gente esteja fazendo um trabalho, diferenciado. (P2E4)
>
> Quando eu digo assim, de preparação, de preparo, esse preparar, eu falo assim, em relação a você saber como ensinar a, passar o conhecimento

[121] Atividade Complementar.

> para o aluno, está entendendo? De que forma você vai ensinar a aquela criança, as metodologias que você vai [utilizar]. (P3E4)

Essa situação se reflete na postura dos professores, que também não encontram tempo nem motivação para realizarem um trabalho de estudo, embora considerem necessário, seja pela carga horária extensa, seja pela ausência de um planejamento pedagógico, seja pela falta de integração entre os professores, não havendo trocas entre eles de suas experiências cotidianas, visto senão como um movimento de afinidade entre colegas, como destacado pela professora P1E3:

> (*Os professores já pensaram na possibilidade de um grupo de estudo para discutir o que fazem as práticas que vem desenvolvendo com esses alunos?*) Eu já, eu já pensei, é, eu vou ser muito sincera, viu? Houve assim, tem a coordenação, um comenta aqui, outro comenta ali, aí faz, para ali. Até você chegar e dizer "vamos sentar, vamos discutir", nunca há tempo, nunca. Então eu vejo assim uma questão, um certo distanciamento, em relação a isso, o que seria interessante. Porque eu, é, eu, porque sempre tenho mais afinidade com esse professor porque as ideias da gente batem bastante. Agora mesmo a gente está tentando estudar sobre família. Já, já chegamos a dar uma palestra, tudo, e agora a gente quer aprofundar. Porque pediram que nós voltássemos [sorri]. E aí sempre a gente está..., agora mesmo ele disse: "estou chateado porque teve um curso de drogas e tal, e é interessante a gente está..., tendo esses cursos". E acrescentando esses conhecimentos, e seria realmente interessante se os colegas se juntassem e a gente fizesse um estudo, até mesmo para você ver: nossa, o que deu certo com eles, poderia está dando certo com,,.. apesar de serem situações diferentes. Mas talvez assim a gente comece. Eu aprenda mais, tire alguma dúvida. Mas porque a gente fica esperando. (P1E3)

> (*Existe troca entre os professores sobre os alunos com deficiência ou dificuldades, vocês trocam experiências?)* O tempo é corrido. Aí a gente entra na sala, aqui não tem como você sair da sala. Você entrou, a gente entra, não tem intervalo, a gente fica, é o tempo integral com eles até a hora da saída. Por exemplo, eu que estou aqui à tarde também. Eu tenho que sair correndo pra casa e voltar à tarde. Já entro direto na sala, só posso sair depois que sair o último aluno. Então, não há esse contato. Eu quase não vejo os professores daqui. Os professores aqui, a gente, quase não se vê. Assim, esporadicamente, tem uma reunião às sextas. Mas, é tanto assunto pra ser abordado que esse, geralmente, esse tema: "Eu fiz isso, eu fiz aquilo, com fulano" não acontece. (P2E3)

> Aqui é muito fechado, eu achei, acho que..., eu até estranhei um pouco, acho até que..., assim: cada professor, na sua sala fechado, até na sala que eu trabalhava era mais aberto, essa questão. Por exemplo, nós dividíamos prova, dividíamos trabalho que a gente ia fazer, eu peguei essa ideia com fulano, desenvolvi, ficou bom, e tal, mas aqui eu já achei, é, mais fechado, é, um ambiente mais fechado... (P2E3)

> Eu acho assim, que deveria em termos de um grupo de estudo, – ah, eu tenho esse problema, você também tem, vamos, vamos se juntar para ver o que é que a gente pode fazer, para melhorar essa criança, "ah, eu estou fazendo isso". "Mas assim não dá certo! Vamos fazer desse jeito para ver se a gente consegue?" Ao nível de ajudar a criança mesmo, porque o professor é assim vai, você dá sua aula, você vai para casa, mas a gente não vive ali, só na escola, a gente leva muita coisa para casa. Às vezes a gente fica preocupada, eu mesmo sou muito ansiosa, eu me preocupo, vou

> pesquisar, quando eu chego aqui, eu pergunto às meninas, - gente, eu não estou conseguindo! Vamos ver como é que faz [bate palma]. Aí a gente vê o outro dizer: “eu também não consegui não”. Então, tem alguém que conseguiu. Tem alguém que já tem uma experiência, que pensa diferente de mim. Então eu acho que deveria ter um grupo de estudo, com uma hora assim que soltasse 10 horas. De 10 até 11 e meia, uma hora e meia, para que a gente pudesse se juntar e unindo as forças, para poder ajudar a criança. Eu acredito isso. (P2E4)

Para as professoras P1E1 e P2E4, fica evidente que a apropriação do conhecimento e atuação referentes à inclusão deveria ser da responsabilidade do professor especializado, isentando não somente o professor generalista, mas a própria escola regular, que, de acordo com as professoras, não teriam a qualificação nem as condições exigidas para tanto. Embora acreditem na possibilidade de um tratamento igualitário, consideram necessária a existência de uma escola voltada exclusivamente para o aprendizado desses alunos, demonstrando descrença com o modelo inclusivo. Nesse sentido, seriam a escola especializada e o professor especializado os responsáveis pela educação inclusiva, cabendo-lhes a competência para trabalhar com os alunos em situação de inclusão, como se evidencia nos relatos abaixo:

> Agora, esse mesmo, da minha sala, não dá muito trabalho, não dá trabalho, mas deveria ter o que: preparar alguém, capacitar um professor para este aluno, preparar a escola, para que tenha capacidade de receber este aluno. (P1E1)

> Eu achava que deveria, assim, que deveria as crianças ficarem na escola normal, deveria assim, porém, com professores já especializados, capacitar professores justamente para isso, sabe, para as crianças especiais. É porque eu acho que se fizesse isso, seria o que, um trabalho só, e eles iriam se desenvolver. Mas do jeito que está nunca vai, é, eu não tenho esse crédito assim, vai desenvolver, vai evoluir, eu não vejo não. (P2E4)

> Bem, veja bem, quando eles falam em inclusão, é, para mim eu digo assim, quando ele fala em inclusão, quer dizer assim: inclusão é você ter uma sala de crianças normais, e você vir colocar , duas ou três, crianças, deficientes, especiais. Aí é chamado de inclusão. Eu não vejo que isso é, eu vejo assim, inclusão para mim é você, mesmo em crianças normais, crianças com ideias diferentes, certo? Crianças com comportamentos diferentes, que você assim, acho que às vezes como professor, aquela criança é muito danada, a gente exclui, mas que a gente trate todos igual. Que tenha a igualdade, para mim, a inclusão é você tratar todos com igualdade, agora assim, você colocar, a criança especial e dizer que você está tratando com igualdade, só se for o lado emocional. Mas no pedagógico, eu não vejo como inclusão. Porque tratar a criança assim especial com carinho como você trata todos os outros, porque não ter aquela resistência, não ter aquele preconceito com a criança. Eu acho que isso é inclusão. Agora no termo pedagógico, eu não vejo que numa turma de crianças normais, colocar duas, três crianças especiais seja inclusão. Eu não vejo. Posso até está errada. Mas é o meu conceito, entendeu? (P2E4)

O papel atribuído ao professor especialista pelas professoras P1E1 e P2E4 se assemelha aos resultados encontrados na pesquisa realizada por Crochik et al. (2009) sobre as atitudes de professores em relação à educação inclusiva. Na pesquisa, ficou constatado que os professores consideram necessário que os alunos com NEE sejam atendidos por um professor especialista na escola regular, fato que os autores co-relacionam com a falta de condições de trabalho, principalmente do professor da escola pública e que está associado à presença do pressuposto da homogeneidade no que se refere a capacidade dos alunos, tendência predominante na educação regular. Também vai ao encontro da discussão travada por Bueno (1999) e Glat et al. (2003) quanto à distinção entre o professor de sala regular, generalista e o professor especialista operada pela legislação brasileira. Para Bueno (1999), essa distinção defendida pelo projeto inclusivo e que passa pela diferenciação de papéis e de competências reflete a manutenção da divisão entre a educação regular e a educação especial, que continua permanecendo externa à educação regular, não só contribuindo para a falta de articulação entre os professores, como des-responsabilizando o professor[122] de classe regular de se qualificar adequadamente para lidar com os alunos com NEE, já que a divisão entre a educação regular e a educação inclusiva permanece assentada na visão dicotômica entre normalidade e deficiência, característica do modelo médico-psicopedagógico. Ainda de acordo com Glat et al. (2003), mesmo que esse formato de inclusão promova uma maior integração entre a Educação Especial e a regular, a divisão de responsabilidade pela educação especial expressa pela formação diferenciada entre professores generalistas e especialistas contribui para que a cultura da inclusão se perca frente à tradição marcada pela exclusão.

Quanto à presença e/ou intervenção de um profissional especialista de apoio, foram identificados dois tipos de respostas que se referem ao acompanhamento junto aos alunos em situação de inclusão e ao acompanhamento do professor. As respostas que tratam do acompanhamento ao aluno destacam a necessidade de um conhecimento específico para atender às dificuldades do aluno, ficando o seu desenvolvimento soba responsabilidade do especialista:

> Porque deve, com certeza precisa de um conhecimento específico, conhecimento de uma, vamos dizer, de uma psicóloga [ri], eles mesmos, ainda continuam na Pestalozzi, que é o aluno B, digamos assim. E o aluno

[122] E os gestores.

> A., ele tem acompanhamento no Sara, como todas, várias especialidades, de médico, de vários especialistas, a mãe sempre traz para mim o retorno, como foi cada acompanhamento, as novidades também de lá. (P1E2)

> Bom, o ambiente ajuda, mas temos que ter aparato de profissionais, é, atendimento, a determinadas deficiências, dentro da própria instituição, que nós não temos. Então assim tem criança que tem dificuldade de aprendizagem, psicopedagogo teria que está hoje vendo as dificuldades, que nós não temos, e, a assistência à criança, o psicólogo, não é? (P1E4)

A expectativa reflete o modelo médico-pedagógico, uma vez que o foco permanece na deficiência do aluno, responsabilizando-o pelas suas dificuldades, que devem ser tratadas fora do enquadre escolar, "quando esses [os alunos] não respondem adequadamente, atribui [se] a responsabilidade da 'falha' a eles, que então são encaminhados ao especialista" (CROCHÍK et al., 2011, p. 213).

No caso das respostas referentes ao acompanhamento do professor, para as professoras, a atuação numa perspectiva inclusiva necessitaria de um acompanhamento que poderia oferecer subsídios que permitissem a realização do seu trabalho:

> Bom, eu acredito que o conhecimento, a estrutura, e um apoio pedagógico, que a gente não tem, apoio para... Um apoio para, acho que todo coordenador tinha que ser psicólogo... porque nessas horas a gente precisa muito. Às vezes não é nem para estar conversando com o aluno, mas está conversando com o professor. Tem... eu mesmo me sinto, quando eu estou, quando eu vejo algo com ele, e não funciona, chega na metade do caminho e eu vejo que não funciona, eu volto para casa, triste, digo: - nossa, eu imaginei que iria dar certo, e não deu. E aí eu precisaria de que, de um coordenador comigo, que pudesse estar compreendendo aquilo que eu estou querendo trabalhar, querendo fazer, ... (*acha que uma compreensão, pedagógica, uma competência pedagógica, não, não inclui esse trabalho de orientação, de acolhimento do professor pelo coordenador?*) Às vezes não. (pausa) às vezes não. (pausa) Às vezes a gente vai até ao coordenador buscar algo e você não encontra, (...) mas eu falo na área psicológica, de compreender algumas atitudes. De..., até mesmo minha atitude. Não é? Porque você precisa de outro, de uma segunda opinião, de ouvir, alguém te dizer, ou te... eu gosto muito de ouvir alguém dizer, você está certa, você está errada, ou vamos fazer assim, porque eu acho que duas mentes, ou três mentes, e opiniões diferentes, acabam fazendo, realizando um trabalho diferenciado que dá certo. Não existe sozinha, ali, saber como você está agindo, e às vezes você está, até você comentar algo, já te faz esclarecer algumas coisas, compreender porque seu aluno agiu de tal forma, então eu, eu acho que a pedagogia ainda não me deu o suporte necessário, para essa compreensão. É por isso que eu digo que é mais na área psicológica. (P1E3)

> Eu, se, por exemplo, a escola tivesse a visita, de um psicólogo. Assim, se a secretaria disponibilizasse um psicólogo. Porque, eu tinha problema com a aluna na zona rural. Passei, fiz um relatoriozinho sobre o aluno, mandei para a secretaria, a psicopedagoga vai. Ela foi lá um único dia, falou com a criança, não me disse nada: "Não, depois eu passo para você, a conclusão que eu cheguei", e até hoje nada aconteceu. Está entendendo? Então, eu acho que se tivesse um outro olhar da secretaria, também, de educação

> quanto a isso, porque [dizem]: “nós recebemos, o aluno”. E às vezes tem professor que fica como eu também, tem aluno e fica sem saber o que fazer: “O que é que eu faço com essa criança? Eu deixo ele quietinho no canto dele? Eu chamo ele para o grupo?” Eu tento... O que é que eu faço com essa criança?” E aí tem hora que a gente fica perdido. E não tem ninguém que oriente, que diga: “Não, teve-se inclusão, teve.” Mas, como, só tem que receber o aluno. Mas, você vai ter essa orientação, você vai saber. (P2E3)

> Até mesmo uma pessoa para conversar, de forma diferenciada, individualmente, não temos, eu acho que se a escola oferecesse mais aparato nesse sentido, talvez, ajudasse bastante. (P1E4)

Fica claro na fala das professoras que um trabalho dessa natureza exige uma interlocução com outros profissionais acerca das demandas dos alunos e de suas próprias demandas, como um apoio necessário a sua atuação, o que vai ao encontro das propostas de inclusão educacional, tendo em vista que muitos alunos, por suas especificidades, em algum momento, ou durante todo o percurso escolar, precisarão de um acompanhamento e/ou recursos que favoreçam seu desenvolvimento. Fica evidenciada também a ausência da Secretaria, que não disponibiliza um profissional de apoio ao trabalho com alunos em situação de inclusão, contribuindo para aumentar o sentimento de impotência do professor, que se sente cobrado e o único responsável pela efetivação da inclusão educacional. Além disso, a presença do profissional especializado não necessariamente significa o apoio requerido. Para algumas professoras, o acompanhamento dado por profissionais aos alunos que estão nas suas salas não atendem às suas expectativas, gerando sentimentos de insegurança e de desconfiança, como encontra-se explicitado nos depoimentos das professoras P2E3 e P3E4 abaixo:

> A mãe de um aluno mesmo, que é lá da zona rural, ela teve uma resistência muito grande, aí, mas eu consegui conversar, com jeitinho, que era para ajudar ele, que eu não estava sabendo, como lidar com ele, aí eu contatei, fiz um relatório, direitinho, encaminhei para a secretaria de educação, “ah, vai para psicopedagoga”. E aí foi, psicopedagoga. Fez a primeira entrevista, fez com o menino, quando foi conversar com a mãe do menino, a mãe do menino saiu correndo pela porta, e não voltou, saiu chorando, nunca mais voltou lá dentro. E também a psicopedagoga não voltou mais lá, para fazer um acompanhamento com essa criança. Aí a gente perde tudo. ... e aí, o que é que eu faço agora? Olha, eu não vou mais encaminhar, porque eu tinha o problema de do aluno, eu tinha o problema de outro aluno e outros mais, e, eu vou correr para que? “ah, na prefeitura não pode mandar ninguém não porque não tem carro”. O acesso fica complicado. “ah, está não sei aonde. Foi fazer não sei o que”. E aí, essa criança, fica como? (P2E3)

> E, e às vezes a psicóloga fica com ele uma hora, uma hora e meia, mais ou menos, não sei assim o tempo determinado, e a gente fica a tarde toda. E como é que a psicóloga pode dar um diagnóstico, tipo assim, ele pode

> passar para um quinto ano, para uma série seguinte, se ela não está na sala de aula com ele? (P3E4)
>
> (...) acho que já tem, mais de dois anos, eu acho, com a psicóloga, assim, ela acha que (pausa)Aí ela acha que ele, que houve desenvolvimento, dele, mas quem está na sala, na sala de aula somos nós, a gente, a gente está percebendo que não há desenvolvimento dele, desse aluno (pausa). Ele passou para a série seguinte, no ano passado, só que não tem condição nenhuma dele passar para a série seguinte agora. Não é questão de, de marginalizar, não é a questão de marginalizar o aluno não, a questão é que a gente vê que ele não tem condição nenhuma, sim, como é que faz com esse aluno, se ele tem dislexia, tem, e como se dá (ininteligível) esse processo? Esse aluno vai ficar no quinto ano, sexto ano, sétimo ano? E como é que fica, aí... Para o sistema, ele passa, para o sistema. Mas a gente sabe (ininteligível) para esse menino... E sinceramente, se depender de mim, não tem como passar um aluno destes. (P3E4)

Há mesmo uma descrença[123] sobre a eficácia do trabalho desses profissionais, apontando para uma falta de interlocução entre o professor que trabalha com o aluno em sala de aula e o profissional que atende seu paciente no consultório, como se a professora se percebesse desvalorizada em seu trabalho, que fica submetido à orientação do especialista, que muitas vezes desconhece o trabalho pedagógico. A supervalorização da figura do especialista é uma característica da racionalidade tecnológica, que estabelece uma hierarquia entre as profissões associada a uma relação de poder entre o considerado detentor do conhecimento científico e o considerado executor desse conhecimento. Sendo o professor considerado como um profissional da prática pedagógica, pesa sobre ele a ideia de que não tem condições de realizar um estudo aprofundado sobre esse ou qualquer outro assunto, e, portanto, de atuar adequadamente com alunos que exijam um conhecimento específico, cabendo ao especialista fazê-lo, numa relação na qual o especialista é alçado à condição de detentor do discurso competente, assim definido por Chauí (1980, p. 7): “o discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado (esses termos agora se equivalem) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem”. Constitui-se, portanto, numa expressão da ideologia que consome as novas ideias, incorporando o discurso instituinte (carregado de potência) neutralizando-o e colocando-o a serviço da dominação, como o discurso do especialista, representante autorizado a falar e transmitir “ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhes forem paritários” (p. 11), favorecendo a falta de preparo manifestada pelos professores diante da realidade da inclusão e mantendo-os numa

[123] Muitas vezes justificada.

posição de menoridade profissional, dificultando a apropriação do seu lugar como professor.

Tal relação também está presente nas falas das professoras quando se referem ao papel das políticas públicas, apontadas pelas professoras como inovadoras na sua letra, mas ineficientes na sua aplicação, numa relação de quase oposição. De um lado, encontram-se a legislação e os programas existentes e a Secretaria Municipal de Educação como representantes do discurso do saber autorizado e do apoio através de subsídios e acompanhamento, respectivamente, que deveriam orientar a prática dos professores. De outro, os professores enquanto executores (reprodutores), subordinados à legitimação de suas ações por esses representantes. Nesse sentido, boa parte das professoras atribui a responsabilidade de seu desempenho às instâncias superiores, bem como à forma como as políticas de inclusão são executadas pelo município:

> Eu, eu acho a favor, como dar oportunidade (ininteligível), mas tem que dar condição. Eu tenho um cadeirante, no entanto, o que é que eu vou fazer com esse aluno? Não tem nada para oferecer. Quer dizer, se é um banheiro, o aluno não pode ir, porque não tem uma rampa, não tem um banheiro adequado. Então, a conversa é muito bonita, inclusão está aí, mas cadê, cadê? Para jogar lá, mostrar que está incluído? É só mesmo conversa de governo (ininteligível)... (P1E1)

> Então, apesar de ser, da lei, é, de estar em vigor desde 1996, mas ainda, na prática, assim, deixa muito a desejar. Desde quando eu fiz a graduação que já ouço falar nisso, da necessidade, da capacitação do professor, da rede regular, para poder estar atendendo essas pessoas. O que eu vejo que, é, na verdade, na verdade, eu acredito que nós não estamos capacitados para estar atendendo um sujeito com necessidades educativas. (P1E2)

> Já tive contato com lei, é, é aquela questão, está muito bom, maravilhosa, agora, na hora do cumprimento ela fica com as partes, ela pesa muito em cima do educador, ou de outras pessoas que poderiam (pausa) porque vai começar, o último a receber é o educador, se a gente for avaliar a lei, que vai preparar a instituição, vai, dar capacitação, porque tem que ter um profissional mais capacitado, aquela coisa toda, eu não vi essa parte da lei ser cumprida. Ela só vai para ultima instância. Que é o educador em sala de aula. E aí, você tem que aceitar, você tem que trabalhar, e você tem que se virar de todas as formas para estar ali cumprindo uma lei, onde, a, é, o grupo que deveria estar, porque é um grupo, vem em parte, aí você vai ter que, é lei e você tem que aceitar. (P1E3)

> Imagine uma capacitação para um professor, que a gente não tem, às vezes tem uma palestra aqui, outra ali, mas não é, assim, não foi a secretaria que teve aquela preocupação de preparar, de... o professor. Antes de tudo, o início do ano letivo, a gente vai sentar, vai ter um momento de estudo, uma oficina, como se trabalhar, mesas e cadeiras, e tal, a gente não tem isso, é isso que falta. (P1E3)

> Porque eu acho assim, por exemplo, na jornada pedagógica. Aí faz as palestra disso, as palestras daquilo, fala vereador, fala prefeito, fala não sei

> quem. Eu acho que, a jornada pedagógica seria interessante, já que se tira uma semana, você estar lidando com essas questões, por exemplo, até que lá na secretaria preparasse os tópicos, e a gente fosse discutir. Mostra a legislação, ampara a gente, dessa forma; ampara a criança, dessa e dessa forma. A gente pode estar trabalhando assim, estar trabalhando assim, até onde a gente pode ir. E não, nada acontece. Tem que receber a criança, viu? E ponto. Aí, eu acho assim, que, é falha minha, é, também, de já não ter ido procurar, mas também, já vem desde cima, é uma cadeia, é, foi só, tem que aceitar, tem e acabou. (P2E3)

> É... Eu vejo que realmente tem que ter essa oportunidade nas escolas, todo mundo tem direito a escola, e tem que ter essa inclusão, mas que tenha também subsídios para o professor saber lidar com essa inclusão, com essas pessoas. Que, que o professor não fique aleatoriamente sem saber como fazer, o que fazer que realmente haja inclusão sim, mas que tenha uma preparação. (P3E4)

> Eu acharia assim, que deveria, no meu ver, capacitar professores. Que eles tivessem realmente habilidades para trabalhar com essas crianças, para poder realmente ajudar, não assim, vai botar o menino na minha sala. (P3E4)

> Mas, que você tenha realmente respaldo para saber como lidar, mas que tem que existir a inclusão, tem, claro que tem que existir a inclusão, do deficiente visual, do deficiente físico, claro que tem que existir, claro que tem que existir. Mas tem que ter respaldo, é preciso mesmo pra você saber lidar com essa pessoa. (P3E4)

As falas indicam que as professoras identificam uma distância significativa entre o que é proposto na lei e o que ocorre na sua prática cotidiana e explicitam a falta de assistência do município. As professoras P1E3 e P2E3 relatam, inclusive, que quando há um movimento da Secretaria nesse sentido, ele acontece de forma desarticulada, perdendo o sentido de apoio:

> Agora que está, veio duas, um pessoal, mas eles, eu pensei até que iria me ajudar de alguma forma, mas não, é para levar as crianças para um outro local, e preparar... Eu acredito que seja, da secretaria, eu ainda não me informei direitinho, mas são do município. Para estarem..., eles estão fazendo um trabalho,..., eu até acho que os daqui não seja tão necessário, adaptando eles ao ambiente escolar, eles já estão adaptados, eles já estão adaptados, os que estudam aqui eu acredito que já estão adaptados. Então a preparação toda é, que eu vejo até agora é essa aí. (P1E3)

> Vamos dizer assim, porque, a coordenadora, ela esteve aqui um dia e: “Depois eu venho conversar com você, eu venho fazer o mapeamento da escola”. No geral, mas não teve contato com o professor, e aí marcou, que nós teríamos uma palestra, com a outra coordenadora, só que no dia da palestra, a coordenadora passou mal e não veio para palestra, e aí, depois ela ligou, e, “daqui a meia hora está chegando aí, dispensa menino”. Só que a gente não tinha como fazer isso, não foi previamente agendado, nós não tivemos, a aí já gerou um mal estar total. Isso aí. Quer dizer, eu não sei nem se a coordenadora está preparada para assumir, porque no primeiro problema que tem: “ah, jogo para cima, não vou mais aí”. Acho que não é assim, até porque, você sabe, uma escola desse porte, ela tem que ter uma programação. (...) Aí foi conversado com ela e ela não gostou, e eu não sei, criou-se um mal estar entre a direção e essa coordenação, e aí parou aí. E

> nós não sabemos mais de nada, eu não sei como vai ser esse funcionamento, aqui, de que maneira vão estar atendendo, a gente e essas crianças, que eu acho que é necessário. (P2E3)

Somente a professora P2E3 relaciona o comprometimento de sua atividade docente diretamente a uma falha pessoal de não buscar subsídios teóricos e práticos por conta própria para dar conta das suas necessidades, fato que ela justifica como reflexo de uma cadeia na qual está inserida, e onde o despreparo vem de cima (sic). Se acrescentada às respostas dadas pelas professoras sobre o seu nível de preparação para atuar numa perspectiva inclusiva[124], tem-se um panorama de isenção da responsabilidade do professor, que aparece reforçado nas falas abaixo:

> A gente também não tem condições de arcar, o professor também não tem condições de arcar, um aluno ou outro, a gente dá material, e todos? Porque também para dar para um e não dar para todos não tem condições, tem que ser para todos. (P2E3)

> De certa forma, porque ainda tem aquela resistência, e também é, preparação da escola para receber, nós não estamos preparados, a escola não é preparada, aqui, se for receber um cadeirante, tem algumas salas aqui que tem rampa. Aqui na escola ainda tem, mas tem escola que não tem, então, de certa forma, é desse lado aí, de estar, de não estar totalmente preparado, para receber, nós não temos assim, nem uma caixinha de remédio, nem uma caixinha de primeiros socorros. (P1E3)

> Então a gente vê o esforço de um lado, para tentar... e, de outro, será que se eu for, mantendo a inclusão, de crianças especiais na escola normal, eu não tenho que também, preparar essa escola, não que ela vá ficar diferenciada, mas ter materiais que a gente pudesse trabalhar bem melhor com eles, até lápis colorido, essas coisas, porque tem criança que sabe que pode, mas tem criança que não pode. (P1E3)

> Não tem se preparado, não tem essa preparação. Que eu acho que deveria ter, mas não tem. Tanto, acho que, tanto a escola, eu falo assim, o todo, e principalmente professor, mas não tem essa, essa, não tem essa preparação. Não tem... É... Em cursos, que venham, a explicar mais, assinalar mais sobre, não sobre a situação das deficiências, de você saber mesmo como lidar, de você, se aprofundar mais mesmo, de você se preparar mais, saber como lidar com o novo, porque é novo. Você tem que estar preparado. (P3E4)

Mesmo com todas as críticas, de uma forma ampla, as professoras são favoráveis à educação inclusiva, com a exceção das professoras P1E1 e P2E4. Crochík et al. (2011, p. 204), pesquisando sobre a atitudes dos professores em relação a educação inclusiva, encontraram dados semelhantes sobre a disposição dos professores em aceitar a inclusão educacional. Para os autores, essa disposição

[124] Ver categoria Identidade Docente.

dos professores, em princípio, constitui-se num ponto positivo no que se refere à política de inclusão educacional, mesmo que não expressem realmente aquilo que pensam e acreditam, possibilitando o convívio com alunos em situação de inclusão e uma discussão sobre as propostas existentes, tornando-se num "dado politicamente importante para a implementação desse tipo de educação". Assim é que duas professoras, mesmo considerando a falta de condições de trabalho e as questões políticas, destacaram que consideram a proposta inclusiva um avanço:

> Bom, se a gente for ver o lado político [ri], se for olhar a questão política, é, não sei se o que eu vou falar é o que acontece, é, é uma forma até de ter menos custos. Se mantém uma escola com menos custos, manter crianças especiais não é o mesmo que manter uma escola normal. Mas eu procuro ver o outro lado. De você não estar deixando essa criança como se fosse, algo diferente do mundo. Que de primeira a criança com problemas mentais não ia a escola, os próprios pais, deixavam em casa, porque: "é doente mental, é louco". Não é? Antigamente era essa visão que se tinha. Depois, com o surgimento de algumas escolas, começaram a tratar e hoje vem a inclusão desses, dessas crianças, para escola normal. Como se quisesse, é, incluir eles no espaço que, de certa forma, é deles também. (*Por que de certa forma*?) Porque eu não posso excluir alguém que tenha uma deficiência de um espaço, só porque ele tem aquela deficiência, é como se tivesse um jardim, e fosse ao jardim brincar de bicicleta, os meninos brancos, ou os meninos loirinhos. (P1E3)

> É, é um desafio. A gente lidar, porque é desconhecido, o que é desconhecido é um desafio, sempre. A gente não tem, por exemplo, eu não fiz magistério há vinte e um anos atrás? Não se cogitava essa possibilidade, já tinha criança, tinha criança com problema, mas era o que? Faz vista grossa, não é? Ou então deixa ele lá. Que ele é o coitadinho, e não é assim, eu não acho que tem que ser assim, eu continuo batendo na mesma tecla, a criança, ela tem que ter inclusão, tem, porque é uma criança. Só que tem assim, às vezes aquela criança, ela, como a que eu tenho, à tarde, hiperativo, ele descontrola a sala inteira. E tem horas que eu não sei o que fazer com ele. E aí? (P2E3)

Por outro lado, a presença de pelo menos duas professoras não favoráveis ao movimento de inclusão educacional, embora não seja significativa do universo de professores da rede municipal, não deixa de apontar para uma realidade na qual muitos professores não aceitam alunos em situação de inclusão, indicando os avanços e recuos, acolhimentos e resistências diante das mudanças que a proposta de inclusão exige. Mesmo quando aceitam, estabelecem os limites da inclusão em sala regular, fato destacado pela professora P1E3 quando se refere à preparação da escola para receber alunos em situação de inclusão:

> De certa forma, porque ainda tem aquela resistência, e também é, preparação da escola para receber, nós não estamos preparados, a escola não é preparada, aqui, se for receber um cadeirante, tem algumas salas aqui que tem rampa. Aqui na escola ainda tem, mas tem escola que não

> tem, então, de certa forma, é desse lado aí, de estar, de não estar totalmente preparado, para receber, nós não temos assim, nem uma caixinha de remédio, nem uma caixinha de primeiros socorros. (P1E3)

Na verdade, a falta de recursos apontada pela professora compromete o trabalho com todos os alunos. A ausência de uma reorganização da escola, seja ela física ou pedagógica, para atender às necessidades do aluno concorre para dificultar o processo de acolhimento do aluno em situação de inclusão sem de inclusão, transformando-se muitas vezes, numa exclusão disfarçada de boas intenções. De fato, como afirma Crochík (2011. P. 37):

> Não bastam adaptações arquitetônicas e atitudes favoráveis dos que convivem na escola ou no trabalho com as pessoas que têm deficiência para que essas não sofram preconceito, mas a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expresso pela frieza das relações existentes.

Ao exporem sua compreensão do que se constitui o movimento de inclusão educacional, as professoras apresentam dificuldades em explicitar o que pensam e o que compreendem sobre o tema. As falas das professoras são constituídas por frases soltas, com interrupções, muitas se assemelham a fragmentos de pensamentos não concatenados, ficando evidente a dificuldade de estabelecer um conceito consistente de inclusão educacional. Expressam uma ausência de aprofundamento necessário sobre as implicações das mudanças necessárias a sua efetivação no cotidiano escolar, reduzindo a inclusão à presença ou ausência do aluno com deficiência na sala de aula[125]. Analisando a postura de professores no processo de seleção universitária, Adorno (1962/1995, p.62) chama a atenção para o fato de que ela reflete uma fragilidade na formação cultural, substituída por achados ideológicos, inadequados para serem utilizados por quem se pretende ser um formador; “onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica (...)”, e mais adiante, prossegue: “nesta aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delineia-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias”. A ausência de reflexão relaciona-se diretamente com a ausência de experiência. A instalação da proposta de inclusão se dá de forma verticalizada, hierarquizada, na qual a escola se encontra submetida a uma estrutura

[125] O que, de alguma forma, reflete a maneira como as políticas de inclusão educacional vêm tratando a questão.

administrativa e pedagógica incapaz, enrijecida, e o professor permanece subordinado aos saberes dos especialistas, dos quais ele desconfia, expressando uma distância visível entre o que está proposto e a realidade das escolas, dificultando a apropriação por parte dos professores dos conteúdos e objetivos desse projeto. A proposta de inclusão torna-se uma responsabilidade quase que exclusivamente do professor. Há uma omissão por parte dos gestores no sentido de garantir aquilo que é da sua competência, não cumprindo o que está disposto na lei, não só ao nível federal, mas também ao nível municipal[126]. Se os professores afirmam serem favoráveis à inclusão educacional, sua operacionalização ainda reflete o modelo binário de escola regular e especial, provocando uma relação ambígua frente à educação inclusiva; em consequência, a atuação do professor frente ao aluno incluído preserva a mesma ambiguidade refletida na figura de seus dois tipos de alunos, os "incluídos" e os "regulares". Como resultado, o que se observa é que experiências de inclusão, como relatadas nesta pesquisa, ainda se caracterizam segundo o modelo da integração, com todas as contradições e ambiguidades já apontadas quanto ao movimento educacional inclusivo.

A ausência de condições para a efetivação de uma proposta pedagógica que promova a inclusão educacional tem como consequência a adesão imposta na qual os professores – e a escola como um todo – defrontam-se com a reafirmação da impotência, dificultando o reconhecimento de ações cotidianas que vão ao encontro do projeto inclusivo e que, com certeza, acontecem na sua prática. E apenas apelar para o compromisso, segundo Adorno (1969/1995, p. 124), não é suficiente para provocar mudanças, muito pelo contrário, é uma ilusão:

> Ainda assim considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A falsidade de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que ela seja boa -, sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se muito prontamente.

Tal situação provoca a manutenção da relação de heteronomia das professoras diante do projeto inclusivo, encerrando-o na ansiedade diante do novo, e na continuidade da negação da diferença, não permitindo que possam realizar o enfrentamento de seus medos, predispondo-as ao preconceito.

---

[126] Como está disposto na Lei Orgânica do município, ver item 5.51 deste capítulo (p. 142).

5.4.3 A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE AS EXPRESSÕES DO PRECONCEITO E DO MEDO NA SALA DE AULA

Os estudos sobre o preconceito utilizados nesta pesquisa afirmam a relação intrínseca entre a manifestação do preconceito e a presença do medo como seu substrato, decorrente do processo de formação do indivíduo envolvendo as condições objetivas que o determinam. Como foi dito no capítulo I, a busca por livrar-se do medo constituiu-se na mola propulsora do esclarecimento, característico da civilização ocidental. No processo de constituição da subjetividade moderna, o indivíduo, base do ideário liberal, tornou-se o responsável por dominar a natureza interna e externa, através da domesticação dos impulsos e do controle racional da natureza, que deveria ser preservada em benefício próprio. O controle se daria não mais pelo mito, mas pelo esclarecimento, pela ciência e pela técnica, permitindo ao indivíduo enfrentar o medo ancestral do homem, frágil diante da força da natureza e com a consciência da morte. A formação burguesa, conquanto exigisse sacrifícios e o adiamento da satisfação das necessidades do indivíduo, possibilitaria o desenvolvimento de um eu autônomo, com consciência para discriminar seus interesses, ao tempo em que lhe permitiria reconhecer sua existência como devida aos demais indivíduos, "fazendo substância de si mesmo e se reconhecendo em outra autoconsciência"[127] (CROCHÍK, 2008, p. 75), assumindo então a maioridade individual e social, realizando a promessa de liberdade e felicidade. Porém, neste processo, o indivíduo se viu enredado nas armadilhas da dominação. Se no início da modernidade a racionalidade, ainda que para poucos, possibilitava o desenvolvimento de um eu forte capaz de alcançar a emancipação e fazer frente às exigências da sociedade, os contornos assumidos pelo desenvolvimento do capitalismo acabaram por significar a submissão do indivíduo, através da adaptação

[127] Numa sociedade dividida em classes, somente aqueles que estivessem além do trabalho braçal, mecânico e servil poderiam desenvolver uma consciência moral autônoma, livre das vicissitudes da realidade, alcançando a condição de homens livres das superstições e voltados para o progresso e desencantamento do mundo; "mas essas instâncias possibilitariam ao indivíduo superar a sua menoridade, na expressão de Kant, e fundar na razão a base de seus atos" (CROCHÍK, 2008, p. 75).

ao existente. Como resultado, instalou-se uma progressiva instrumentalização do mundo, na qual o conhecimento científico e a técnica tornaram-se responsáveis pelo progresso, ao tempo em que orientaram a destruição ordenada da natureza externa, bem como o domínio da natureza interna pela repressão e pela educação, não permitindo a emancipação do indivíduo. O autor destaca ainda que esse modelo de organização da sociedade, embora já permita uma independência da sobrevivência imediata, pois conta com o desenvolvimento de tecnologias voltadas para esse fim, não o faz, justificando a necessidade do progresso a partir da ocultação da fragilidade humana.

> Com o progresso, muito do sacrifício exigido de todos os indivíduos poderia ser eliminado, contudo, como o próprio sacrifício contido no trabalho foi interiorizado como um fim, a liberdade da autoconservação é sacrificada. Assim, embora as condições objetivas já possam permitir a independência de uma vida calcada na sobrevivência diária, esta continua a ser necessária, e todos os elementos que possam indicar a fragilidade humana frente à natureza – que desde os primórdios devia ser conquistada – suscitam a lembrança da nossa impotência e a de nossos antepassados frente a ela, que deve ser ocultada da consciência para que o processo de dominação prossiga. Por isso, também é ensinado aos homens que devem ser fortes, não devem ser frágeis como uma criança (CROCHÍK, 2011c, p. 14).

Antes, há um empobrecimento psicológico, uma vez que a renúncia exigida ao indivíduo pela civilização gera um conflito que se centra em torno dos ideais pelos quais se impõe a renúncia, provocando o retorno dos processos primitivos de enfrentamento da natureza e resultando em indivíduos heterônomos, propensos à manutenção do medo e do preconceito. É nesse contexto que se instalam os movimentos de inclusão social e educacional. Partindo do princípio de que a forma como vem sendo executada a política de inclusão educacional não dá margem para o enfrentamento do medo e do preconceito, na pesquisa, a identificação das expressões do preconceito e do medo presentes nos relatos das professoras, portanto, relacionou-se diretamente com a necessidade de compreendermos como essa relação se apresenta e de que maneira interfere na sua ação profissional, a partir da percepção das professoras sobre situações ocorridas durante sua história de vida, bem como no seu universo escolar. Para efeito de análise, apresentaremos inicialmente os relatos que indicaram a presença do preconceito, posteriormente, os relatos sobre a presença do medo, e finalmente, como o medo e o preconceito se articularam nas respostas das professoras.

O preconceito foi abordado a partir de duas questões. Procurou-se saber sobre a sua ocorrência na escola e se as professoras haviam passado por alguma situação de preconceito. No curso das entrevistas, as expressões de preconceito emergiram a partir das perguntas dirigidas e também espontaneamente. As respostas indicaram que as professoras identificam situações de preconceito, porém nem todas afirma ter vivido essa situação. As professoras P1E3, P2E4 e P3E4 explicitaram suas concepçõs de preconceito, enfatizando o caráter de rejeição ao indivíduo para o qual é dirigida a atitude preconceituosa, como pode ser constatado nas respostas que se seguem:

> Egoísmo, talvez, e falta de conhecimento. Falta de conhecimento, e um pouco de egoísmo. É,...outro dia eu conversando em casa, a respeito, meu marido dizendo assim “para você ver como é a coisa, de primeira alguém com lepra, tinha que ficar lá, resguardado, ninguém poderia chegar perto, até comida era arrastada”. A gente, questionando a respeito de algumas doenças... E como as pessoas se comportam diante delas, e aí ele dizendo: -“uma pessoa com AIDS, todo mundo fica”, e a gente comentando, e a tuberculose, que é algo tão perigoso quanto, e as pessoas convivem, e não tratam de uma forma..., aí eu dizendo a ele: - mas tudo vem do começo, como você passa aquilo, desde o começo, ela vai enraizar, e por mais que você queira, tirar aquele conceito daquilo ali, você não consegue. Então hoje, o conhecimento, a ciência, está tentando..., a gente, quem busca o conhecimento, quem conhece um pouquinho das coisas acaba mudando de comportamento, quando quer, quando o egoísmo não fala mais alto. (P1E3)

> É, eu acho assim que, o preconceito, vou falar assim pela minha sala, de aula, quanto às duas crianças, eu vejo assim, eu acho que, é você deixar ele de lado, eu acho que você está sendo preconceituoso, porque você somente está deixando ali um ser humano sem nada. É a criança, pedir ajuda, e você, por não ter a capacitação que você, que eu estou falando, dizer: - ah, tá, depois a gente vê. É você deixar a criança na dele mesmo. É você deixar a criança. Assim, sem, aí meu Deus, me fugiu a palavra (pausa). Não é respaldo, não é isso que eu quero dizer não deixar a criança sem entender, sem o entendimento da criança. Aquele conhecimento de que seja uma criança. Você não tenha, deixe ele, mesmo que você não tenha, você deixe ele de lado. Então eu acho que é preconceituoso. (P2E4)

> Não, por exemplo, se você humilha uma pessoa,... Por exemplo, o preconceito não é só quando você fala assim: “uma pessoa é negra”, uma pessoa tem deficiência visual ou (pausa) Pra mim preconceito é quando, é quando você, é, humilha alguém, ou é quando, é tem uma pessoa às vezes na escola que você, não na minha escola, mas que você... não dá atenção, sabe? Preconceito não é só esse preconceito de negro, de deficiente não. (P3E4)

São concepções que destacam a rejeição do outro pelas características que ele apresenta, não havendo o reconhecimento de suas necessidades. A professora P1E3 destaca a presença do sentimento de egoísmo e a falta de conhecimento como favorecedoras do preconceito e atribui a possibilidade de mudança à

intencionalidade da pessoa, embora reconheça que, se o preconceito estiver enraizado, é quase impossível combatê-lo, como pode ser visto também nas falas que se seguem:

> (*Você disse que tem pessoas que não vão acabar com o preconceito*) Eu acredito que, se mudar a forma de pensar, talvez até mude. Mas eu acredito que não porque, na fala a gente vê que..., quando uma mãe chega e fala: "ah, mas uma criança doente tem que estar na Pestalozzi", aí eu paro, e a gente conversa, e ela continua com aquele mesmo pensamento, ... (P1E3)

> E se você chegar, dependendo da idade dessa pessoa, você pode esclarecer e ela mudar, a forma de pensar, mas você pode também falar e ela: "ah, esse povo moderno hoje acha que tudo" Então você não consegue ..., conversando com minha avó e ela fez assim: "é, é..., no meu tempo, as paridas não tomavam sereno, não saia nada de fora, é por isso que as crianças morriam, esse sétimo dia". É essa questão, não dava banho, a criança com umbigo ali, e não tinha imunização, não tinha certos cuidados, a mulher também, no período que tem que ter higienização, tem que certa higiene, não tinha, acabava doente, a criança acabava morrendo, e eles acabavam morrendo, e aí não se sabia o porquê, dizia que era o mal do sétimo dia, e até hoje ficou que era o sétimo..., não , era porque o povo visitava, era porque tomava sereno, o povo não botava para tomar sol, aí hoje bota o menino para tomar sol, tem que tomar sol, nós adultos temos que tomar sol. E ela: "Não!" Mas é porque hoje todo mundo quer mudar as coisas [sorrindo]. E aí a gente olha: - cadê? Não entra na mente, já está ali, aquele conceito dela já está pronto no mundo. (P1E3)

Já as professoras P2E3 e P3E4 associam o preconceito, no caso da sala de aula, à falta de atenção do professor diante da demanda do aluno, afirmando que é preciso atendê-lo, mesmo que isso não resolva a situação, como explica as professora P2E4:

> Porque às vezes ele está pedindo socorro. Quando ele vem lhe perguntar, ele está pedindo socorro, você explica, ele até não entende, você explica, mas ele não entende, mas se você disser: - depois eu vejo, porque você sabe que ele não entende, eu acho que é um preconceito. Com as crianças, porque na minha sala mesmo, às vezes ele vem, e diz: "pró, o que é isso aqui?" Eu vou ler, mas ele me olha, eu sei que ele não entendeu nada. Aí volta, digo: - tenta assim, assim. Dou aquelas dicas. Para ver se ele consegue captar alguma coisa. Então eu acho que assim, se eu deixar: ah, meu filho, sente aí, depois a gente vê. Eu acho que eu estou sendo preconceituosa com ele. (P2E4)

Essa compreensão é compartilhada pela professora P1E4, que, mesmo não se referindo ao preconceito, explicita concepção semelhante de inclusão educacional:

> Tem o caso dele, tem o caso de C, então assim a gente já vê. C mesmo, ela não consegue ler. Aí quando chega a hora, o momento da leiturinha, aí ela chega junto da gente e: "eu já li lá na minha cadeira (fala mais baixo)". Aí a gente acha tão engraçado, porque ela sente medo de a gente chamar: venha cá, e tal, aí, antes da gente chamar, ela chega junto no ouvido e fala: "eu já fiz a minha leitura, li tudo certo (fala mais baixo)", eu digo: já sabe?

> "Já". - Então, beleza. Então, quer dizer, é a maneira que a gente encontra, até mesmo de fazer com que eles pensem o que eles estão evoluindo, e que eles estão mesmo! Eles agem de maneira diferente, mas eles estão. Assim isso para mim, é importante. (P1E4)

Nestes casos, fica implícito que a demanda a ser atendida não é de natureza escolar, mas de natureza afetiva, ou seja, deve-se procurar deixar o aluno à vontade, mesmo que continue sem aprender, associada à ideia de que a inclusão dos alunos na escola regular prescinde da aprendizagem, que é o objetivo maior da escola. Esse dado é discutido por Crochík et al. (2011) sobre o posicionamento de professores quanto a educação inclusiva, que estabelecem uma relação entre a socialização do aluno em situação de inclusão e a forma predominante de educação que tem como meta a adaptação à sociedade, ou seja, se para os demais alunos, é cobrado o rendimento escolar, ainda que em condições que não favorecem à formação, para os alunos em situação de inclusão a cobrança maior refere-se ao seu comportamento, que deve se manter dentro dos padrões de cordialidade e adequação social. Nesse sentido, afirmam os autores: "Ora, se a inclusão escolar não significar também o máximo desenvolvimento possível das capacidades intelectuais, ela será apenas a máscara para a marginalização dentro de sala de aula" (CROCHÍK et al., 2011, p. 199), tomando então o caráter de preconceito.

Questionadas sobre situações de preconceito na escola, a maioria das professoras (P1E2, P2E3, P1E4, P2E4) reconheceu atitudes preconceituosas no relacionamento dos alunos, associados à reação de rejeição a alunos indesejados, ao comportamento do aluno com deficiência, ou a alunos que apresentem diferenças étnico-raciais, como pode ser visto nos relatos que se seguem:

> (*Para você, o que fazia com que os meninos não, não dessem a mão para, esse, aluno seu?*) É preconceito mesmo, preconceito, se acham superior, que achavam, e achavam incômodo dele, porque quando ele [Aluno A] fala, a voz dele sai alta, faz: "ê, professora, professora!" (imita falando alto), Bem alto, então os alunos falam: "ih, ah!" E começa a imitar assim, fazer zoada na sala, mas a gente tenta contornar a situação na sala, porque na maioria, a maioria, é, dos alunos, eles são já adultos mesmo, e, de idade, então eles respeitam, e ele pressente o carinho que os outros tem com ele. (P1E2)

> Como eu lhe disse no começo, tem dia que os meninos falam: "Por que A. não ficou em casa hoje? A gente não gosta do dia que ele vem". "É bom o dia de quarta porque ele vai para o médico". Até isso, os próprios colegas, rejeitam, rejeitam. Aí todo mundo fica assim: "eu não quero sentar perto de A., pró, porque ele bate, ele chuta a cadeira da frente o tempo todo". Ele conversa, ele quer borracha, ele quer lápis, ele tem, está na mão dele, digo: A., olha o seu aí na sua mão. "Ih, é, ah, eu tinha esquecido [fala rápido, imitando o aluno] quero mais não, empresta aí a sua". Quer dizer, ele procura o tempo todo, está em atividade. (P2E3)

> (Já vivenciou, na escola, situações de preconceito?) Claro, com os alunos. A gente percebe, pela cor, pela fisionomia, mas eu nunca dei, assim eu nunca, é, foquei assim nisso. A gente faz, faço que não ligo, conquisto, porque se a gente for focar, são crianças. (P1E4)
>
> *(acontece em sala, é, essa escolha, acontece, das crianças escolherem, e ou rejeitarem?*) Às vezes acontece. Muito pouco, mas acontece ainda. Muitos pedem. De aluno querer fazer porque não foi com... eu digo: não pode ser. Que é que tem com o coleguinha, você está aqui o dia todo. O que adianta? Tem que chegar junto, mostrar para ele que ninguém é diferente de ninguém a rejeitar. Mas aí a gente tem que intervir, porque não pode deixar, não é? Não pode ser como eles querem. Tem caso até, de algum, de chegar a chorar, porque não queria fazer com aquele colega. E aí, tive que sair, chamar a coordenadora: está chorando por isso, por isso, por isso. E a diretora chamar, conversar, depois voltar numa boa. Mas assim, mas a gente tenta [sorri]. (P1E4)
>
> (*Já vivenciou na escola, no espaço escolar, é, situações de preconceito?*) (pausa) Não [fala baixo] assim, no meio ambiente de trabalho, assim, nos anos que eu trabalhei, não. Não, não, não, não. Assim preconceito professor, ou criança? Você está falando? (*qualquer situação*) Criança já, porque eu tinha um menino que ele era escurinho, e os outros, a, e era horrível, chamavam de preto, e eu sempre combatendo, digo: - Olha, gente, preconceito de preto não, é de branco também! Às vezes o branco não gosta dele mesmo. E ia conversando. (P2E4)
>
> Mas eu já vivenciei assim, dentro da sala de aula, os dois meninos, um não gostava do outro, na verdade é que um também não era branco, era moreninho e o outro era bem neguinho. Bem escurinho mesmo. Aí tinha assim esse, essa, esse preconceito, mas só assim mesmo. Não era assim de gerar, uma coisa muito grande, é mais coisa assim, de sala de aula, de, um está filiando com o outro, mas assim, coisa grande, não. (P2E4)

Das cinco respostas acima, quatro relacionam-se com a aparência da pessoa vítima do preconceito (duas respostas de P1E4, P2E4 e P3E4), sendo que em uma, no caso da professora P1E4, a aparência é um indicador preciso da presença da diferença. Três respostas relacionam-se diretamente ao preconceito contra a pessoa negra e envolvem situações do cotidiano da sala de aula, como realizar atividades em equipe. Chama a atenção o fato de que Valença é uma cidade com uma população composta eminentemente de pardos e negros[128]. Sabemos que há uma relação histórica na nossa realidade entre etnia e classe social, entre pardos e pretos e classes menos favorecidas, e que são esses a grande maioria dos frequentadores da escola pública, fato também destacado pelas professoras P2E4 e P3E4, quando se referem ao grau de tonalidade dos alunos, variando de "moreninho" até "escurinho" / "bem neguinho", demonstrando que numa cidade onde

[128] De acordo com o Censo 2010, Valença contava com uma população total de 88.673, sendo 54.272 de pardos e 17.831de negros, contra uma população de 15.338 de brancos. Somando-se a população de pardos e negros, temos 72.103 pessoas, o que significa mais de 81%, muito acima da porcentagem da população brasileira, já que 50,7% se autodeclararam preta ou parda.

a maioria se declara não-branca, o preconceito racial existe em função da variação de cores, do menos preto para o mais preto e que, de acordo com a professora P3E4, nem deve ser considerado uma coisa muito grande, deve ser tomado como um preconceito menor (sic). A reação da professora de minimizar a intensidade da situação remete ao que Amaral denominou de atenuação (1992, 1998), que nada mais é do que o mecanismo de negação acionado para a proteção do indivíduo de sua ansiedade.

Em relação à presença na sala de aula de alunos em situação de inclusão, a professora P1E2 identifica o preconceito contido no sentimento de superioridade expressos por dois alunos adolescentes quanto ao timbre de voz do aluno em situação de inclusão, e que aparece nas caçoadas e imitações jocosas, enquanto que a professora P2E3 destaca como preconceito o incômodo sentido pelos colegas diante do comportamento do aluno em situação de inclusão. Neste caso, é possível pensar de que as características apresentadas como desencadeadoras do preceito não são exclusivas de alunos em situação de inclusão, podendo fazer parte do repertório comportamental de qualquer aluno, mas tornam-se marcas da diferença que são agregadas ao modelo de estereótipo descrito por Amaral (1992, 1998), como se o indivíduo fosse reduzido à sua deficiência ou transtorno, e, portanto, todos os seus comportamentos “dizem” da sua condição.

A existência desses sentimentos de superioridade e de atitudes discriminatórias geradas pelo preconceito racial, para Crochík (2006, 2011c, 2012) e Crochík et al. (2011), pode expressar uma maneira de negar a identificação com aquele que é considerado mais frágil, seja pela superioridade intelectual ou corporal, no caso do aluno em situação de inclusão, seja pela superioridade racial, no caso da pessoa negra, cuja presença suscitaria a lembrança da fragilidade vivenciada pelo indivíduo na sua história pregressa junto à natureza e aparentemente superada, numa cultura que valoriza o sucesso e o tipo ideal, não havendo possibilidade de reflexão e sim a manutenção das defesas que protegem o indivíduo de sua ansiedade. Nos dois casos, ocorre uma impossibilidade de experienciar a diferença, pois a identificação é negada, sendo substituída por uma idealização rígida, calcada num modelo determinado pela racionalidade externa ao indivíduo, evitando o desencadeamento da angústia gerada pelo receio de admissão da própria fragilidade. Quando a introjeção ocorre de maneira não refletida, “(...) torna-se rígida, e o indivíduo não age por convicção, mas por medo” (CROCHÍK, 2006, p. 112).

Considerando que a escola é um espaço significativo de aprendizado da convivência social, as reações das professoras P1E4 e P3E4, atenuando a importância das situações relatadas, acabam por naturalizá-las, constituindo-se em atitudes que estimulam a permanência do preconceito, sendo elas mesmas classificadas como preconceituosas.

As professoras P1E3 e P2E3 também se referiram à presença do preconceito por parte dos pais de alunos, sejam eles pais que não aceitam a possibilidade de seu filho apresentar alguma deficiência ou de pais que não aceitam a convivência de seus filhos com colegas em situação de inclusão:

> (*Isso por parte de quem?*) Por parte de até outros pais, que estão com os filhos, que eles dizem que são normais, anjinhos, bonzinhos, e aí quando depara com, aquela outra criança que mexeu com, com o filho dele, ou que... “como é que pode ficar, eu sou contra”, uma criança assim, tal. Eu já cheguei a dizer a pai que se o filho dele, ele ia gostar que outra pessoa tratasse dessa forma... “ah, pró, mas não pode, como é que pode na sala de criança normal, colocar um doente?” E aí a gente tem que ter aquele jogo de cintura.... (P1E3).

> Na zona rural tinha muito, mas é aquela, é, questão assim, na zona rural, é, se aqui já tem a dificuldade de aceitar, lá é pior ainda. Que ele vai pensando no vizinho: “se eu levar meu filho no médico, meu vizinho vai falar” E tal. A mãe de do aluno C. mesmo, que é lá da zona rural, ela teve uma resistência muito grande. Mas eu consegui conversar, com jeitinho, que era para ajudar ele, que eu não estava sabendo, como lidar com ele, aí eu contatei, fiz um relatório, direitinho, encaminhei para a Secretaria de Educação: “ah, vai para psicopedagoga”. E aí foi, psicopedagoga. Fez a primeira entrevista, fez com o menino, quando foi conversar com a mãe do menino, a mãe do menino saiu correndo pela porta, e não voltou, saiu chorando, nunca mais voltou lá dentro. (P2E3)

> Como eu tive mãe, aqui, que disse: “Ah, minha vizinha... meu filho, eu sinto que é diferente. Ela conversando comigo, porque ele conversa sozinho com a televisão o tempo todo, ele conversa com alguém o tempo todo, que não tem ninguém, você jura que tem alguém, pelo diálogo. Mas eu não vou levar. Porque minha vizinha levou, e o médico constatou que o filho dela tem problema, tem necessidades especiais, e eu não quero ouvir isso”. (P2E3)

Todas as respostas indicam uma ação de rejeição da deficiência, que é associada à anormalidade, e que, portanto, não deve estar presente na escola regular. Chama a atenção nas falas da professora P2E3 o receio das mães diante da possibilidade dos filhos serem classificados como crianças com alguma deficiência e/ou transtorno, que aparece como resistência, sugerindo que a manutenção do desconhecimento para as mães ainda é melhor do que a perspectiva do estigma que poderá ser imputado pelo diagnóstico ao seu filho.

A professora P1E3 identificou o preconceito por parte dos professores em relação aos alunos em situação de inclusão, juntamente com a professora P1E1 e P3E4, todas fazendo a ressalva de que isso acontece (mais) em outras escolas, não na escola que trabalha:

> Eu acho que existe, eu acho que existem, muitas pessoas são preconceituosas, que é melhor que todo mundo, que não se dá, nem com a família, sempre tem, existe. Agora eu nunca presenciei, mas existe, existe. Principalmente no tempo de outra diretora, mais forte, no tempo dela, Ave Maria, já viu que se fosse, porque no tempo de dela, ai, se a ela estava abraçando, beijando, e trazendo. (*ela era diretora?)* Era. A diretora. Você precisava ver essa escola, como era acolhedora. Porque, o que mais ninguém quer, é para cá que manda. É para cá que vem gente. [ri] (...) Olha, tem gente aqui que vem e a gente não tem vaga. Aí chega lá para julho. Roda, roda, vai parar no [escola E1] [ri]. (P1E1)
>
> Na escola não. Nunca vi isso aqui na escola. Sempre nós acatamos abraçamos, toda a equipe, sempre trata bem, nunca.... (P1E1)
>
> Esse preconceito vindo de mim, de qualquer... ,de qualquer... Já deparei com palavras do tipo, é, "essa criança é doida!" Eu acho uma, um, um termo pesado, porque a criança é criança, ela não pediu para ser como é, ou: "que nada, família não aceita, mas é um maluco que tem, uma maluca, tal". (P1E3)
>
> A gente vê, aqui não muito, mas eu já vejo colegas dizer: "como é que me colocam ... (pausa) é, como é que me colocam", desculpe a expressão "aquele satanás na minha sala! Aquele menino é um demônio!" Aí a gente fica olhando assim, para onde vai a expectativa do professor dentro da sala de aula. Até onde vai o entendimento dele, até onde vai a força de vontade, e tal, e aí onde, a gente vê na expressão de aquilo ali incomoda, que aquilo ali realmente é que, tira a concentração do professor. (P1E3)
>
> Acho que sim. Eu acho que, os casos podem até ser poucos, mas eu acho que ainda acontecem. "ah, eu vou trabalhar, com, com... mongoloide", ... essa palavra ainda existe. Já tem tempo que eu ouvi, mas ainda existe ainda. – meu aluno é mongoloide [sorri] eu acredito que possam ser raros, mas ainda tem esses tipos de conceito de que, e fala de preconceito em sala de aula, ou até mesmo deixa lá, "porque não sei agir com isso". (P1E3)
>
> Pra mim preconceito é quando, é quando você, é, humilha alguém, ou é quando, é tem uma pessoa às vezes na escola que você, não na minha escola, mas que você... não dá atenção, sabe? Preconceito não é só esse preconceito de negro, de deficiente não. (P3E4)

Nas falas da professora P1E3, em princípio, é possível destacar a ênfase em afirmar que o preconceito por parte dos professores acontece, mas não muito, como se essas situações de preconceito estivessem acabando, tornando-se raras (sic). Por outro lado, o número de respostas dadas pela professora P1E3 sobre o preconceito dos professores demonstra que, na verdade, ele acontece numa frequência muito maior do que foi afirmado pela professora. No caso das professoras P1E1 e P3E4, observa-se que elas afirmam a existência do preconceito,

enquanto algo que acontece com professores de outras escolas, sugerindo que essa é uma atitude do outro e não de si mesmas. A professora P1E1 mantém a mesma postura, afirmando que sua escola adota uma posição contrária ao preconceito, acolhendo alunos que não são aceitos em outras escolas. Porém, sua resposta revela-se contraditória, quando se refere ao tempo da direção anterior como o período de relações efetivamente acolhedoras, deixando entrever que no atual momento o acolhimento deixa a desejar, não só em relação aos alunos, bem como em relação a si mesma, uma vez que ela foi a única professora na pesquisa a apontar uma situação na qual sofreu preconceito por parte de professores na sua escola, como está posto na fala que se segue:

> Sim, até mesmo pelo fato de não ter feito um curso superior, uma graduação, sinto na pele até mesmo de alguns colegas de profissão. (Acrescentada) (P1E1)

Tal resposta foi acrescentada no momento em que a professora teve acesso à transcrição da sua entrevista, e foi inserida exatamente após a pergunta: - Você já passou, já sofreu uma situação que envolvesse preconceito? –, sendo que anteriormente sua resposta tinha negado a existência de preconceito na sua história de vida pessoal e profissional, e foi dita com muita veemência[129], como um desabafo, sobre a postura adotada pelas pessoas que fazem distinção entre as profissões, como pode ser visto no que se segue:

> Não, não, não! Nunca [retirada] não. E quem está ao meu redor isso não existe, porque [retirada]. Eu que sempre digo às minhas colegas: - para mim, pode ser doutor, como gari, qualquer pessoa, todo mundo tem que ser igual. Você já pensou se todo mundo fosse doutor, quem é que ia limpar a cidade? Se todo mundo fosse professor, quem ia para sua cozinha, cuidar de sua filha para você ir trabalhar? Então cada um tem a sua utilidade, todo trabalho tem seu valor. Então para mim, como eu trato um doutor, pode acreditar em Deus, eu trato um gari. Para mim não tem preconceito, todo mundo é igual, já pensou, se todo mundo quisesse ser doutor, quem estaria limpando a sala de aula agora? Se todo mundo fosse professor, quem estaria aí limpando a cidade? Como ia ficar? Cada um tem o que escolheu. Porque se ele é um gari, é porque ele quer, porque ele poderia ter estudado e ter, porque eu poderia dizer: me arrependo hoje, eu poderia ter estudado para ser uma médica, não estaria aqui com esse meninos, me acabando. Por isso eu digo, me dar valor. Pois é, para mim tanto faz, pode ser branco, preto, rico, pobre, vou conversar com a colega, ela fala, eu digo – quem sou eu?. Ela diz que eu sou doida porque eu digo como se eu não fosse ninguém. Ela diz que eu sou a pessoa mais besta da face da terra. Eu não

[129] Pensamos que o fato de ter lido a entrevista num momento posterior ao nosso encontro possibilitou à professora rever algumas posições defendidas inicialmente e/ou lembrar-se de situações que lhe ocorreram, considerando que a professora não só acrescentou como também retirou palavras ou trechos de outras respostas.

> gosto de fofoca, não gosto de intriga. Para mim preconceito, essa palavra, não existe na minha vida. E assim eu estou criando as minhas filhas. (P1E1)

Acreditamos que sua resposta na defesa da igualdade de importância das profissões, sejam elas de pouco ou muito prestígio, tem uma relação estreita com a situação de discriminação relatada *a posteriori* pela professora, quando afirma tratar a todos da mesma maneira, tendo sido apenas explicitada. Na fala acima citada, ela destaca o valor das profissões, contrapondo o trabalho do doutor ao trabalho do gari, marcando a diferença entre o trabalho intelectual do trabalho braçal, bem como a polarização entre rico e pobre, branco e preto, revelando um tipo de pensamento baseado em clichês que fragmentam a realidade e a organizam de forma binária, classificatória, traduzindo-se, de acordo com Crochík (2006) numa experiência já categorizada e previamente valorizada. A defesa é justificada, na sua concepção, pelo fato de que as pessoas fazem escolhas profissionais como fruto de uma ação individual, sem relação com as condições sociais concretas nas quais essas pessoas se encontram, inclusive ela mesma, sendo as pessoas responsáveis pelo seu sucesso ou pelo fracasso, devendo arcar com o prejuízo da escolha, tal como ela própria faz: “porque eu poderia dizer: me arrependo hoje, eu poderia ter estudado para ser uma médica, não estaria aqui com esse meninos, me acabando”. (P1E1). Outro aspecto que chama a atenção na fala da professora é que sua negação do preconceito associa-se a um movimento pessoal de não querer saber se ele existe e não de que não exista efetivamente, como uma posição declarada de ausência de enfrentamento direto: “eu não gosto de fofoca, não gosto de intriga”, o que também remete à ideia de que, ao ser ninguém (sic), ela se coloca numa posição superior frente aos demais professores.

A negação da existência de preconceito entre os membros da equipe da escola também é compartilhada pelas professoras P2E3 e P3E4. Para a professora P2E3, a maneira como a escola acolhe os alunos em situação de inclusão a qualifica como uma escola sem preconceitos; porém, o modo como se refere aos critérios de aceitação deixa entrever que sua ausência compromete o acolhimento, numa posição semelhante a da professora P1E1 apresentada anteriormente. No caso da professora P3E4, novamente está presente o mecanismo de atenuação da situação de preconceito, tratada como uma coisa sem importância, justificando sua percepção de ausência de preconceito, como pode ser visto nas falas que se seguem:

> Olha, eu estou aqui há pouco tempo, no que eu iniciei aqui esse ano já peguei o bonde andando, porque eu já vim para cá, as aulas já tinham iniciado... Agora assim, aqui pelo que eu vejo, a escola não tem assim, preconceito, com ninguém. Qualquer criança que chegue, portadora dessa ou daquela necessidade, é aceita pela escola como outra criança normal, é, assim, eu não vi barreira nenhuma quanto a receber crianças aqui que tenham necessidades especiais, entendeu? Não, assim... Agora, é, é, a direção eu não sei, que, se tem algum critério. (P2E3)

> (*Já vivenciou na escola, no espaço escolar, é, situações de preconceito?*) (pausa) Tem aquelas, aquelas brigazinhas, na sala, dos alunos mesmo, essa coisa de apelido, mas essa coisa assim de preconceito mesmo, pelo menos na sala, os alunos não tem preconceito com o colega, não tem aquele preconceito de dizer assim: “que menino”, que tem uns que dizem assim: “que menino lerdo, que menino”, eles não dizem isso com ele, não percebo isso na sala. Não tem não. Não tem, de maneira alguma. Não tem. (P3E4)

Como já foi afirmado no capítulo II, para Crochík (2006), a existência do preconceito diz mais da pessoa preconceituosa do que daquele que é o seu alvo, e denuncia o nível de debilidade do indivíduo para experimentar e refletir sobre si mesmo, e a consequente necessidade de defesa diante da estranheza causada por aqueles que ameacem a sua já comprometida integridade através, neste caso, da atenuação e negação da situação. Nesse sentido, pontua o autor:

> E isso ocorre – e nunca é demasiado repetir – porque o estranho é demasiado familiar. Como Freud (1975) pôde mostrar, o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos re-conhecer em nós mesmos por meio dos outros (CROCHÍK,2006, p. 17).

Na direção oposta, as professoras P1E2 e P1E3 admitiram ter atitudes preconceituosas diante de comportamentos e reações considerados por elas inadequados, quando questionadas sobre já terem vivenciado uma situação de preconceito. No caso da professora P1E2, seu preconceito foi gerado diante da atitude agressiva de uma menina com síndrome de Down com a mãe, que não sabia como lidar com ela. O fato lhe causou certa apreensão, que foi ativada quando se viu diante dos seus alunos, passando a temer não ter controle da situação na sala e ser por eles agredida:

> É, mas só assim, por falta de entendimento, porque assim, eu, na minha visão que eu tinha, era uma visão que eu tenho, talvez seja até um pouco preconceituosa, é que eu já presenciei, eu trabalhava numa farmácia, e tinha uma menina que apresentava síndrome do Down e andava muito com a mãe dela. E aí quando a mãe dela não dava as coisas para ela, que ela queria uma coisa, a menina ficava agressiva, e queria quase que bater na mãe, e a mãe já era um pouco idosa, e a mãe contava para gente assim, o sofrimento, e falava bem angustiada: “ah, essa filha quando fica assim”, não

> sei o que. Um dia estava, eu não me recordo direito, ela me contou uma situação, ela puxou uma faca, uma coisa assim, ficou muito agressiva com ela, porque ela não dava as coisas, falava como se fosse um sofrimento para ela. Então eu tinha uma visão assim: meu Deus! Se for uma pessoa que eu não tenha um bom relacionamento, será que ele vai ficar agressivo comigo, será que ele não vai, será que eu vou conseguir manter a sala em ordem? Antes de tudo, antes de qualquer contato com eles, quando eu soube que ia mudar de sala. Mas, eu fui percebendo que era diferente, foi totalmente diferente, até com o aluno B, ele não apresenta agressividade, ele só, ele, tipo assim, ele continua... ele não tem muitos limites. (P1E2)

Para a professora P1E3, a manifestação de seu preconceito está associada à percepção que tem de uma aluna, que ela considera em situação de inclusão, fato que não é aceito pela mãe, deixando-a em dúvida sua avaliação é fruto de uma identificação acertada ou de uma visão preconceituosa.

> (*Já esteve numa situação de preconceito?)* Olha, eu já tive a reação de pensar, de pensar não, de, já tive e tenho, de ver uma criança que, fisicamente, o comportamento. Você vê que aquela criança, que ela tem um problema mental, e que a família não aceita, ... E eu sempre bato, sempre comento, aquela criança tem um problema mental, ela não só tem birra, ela tem ela tem um problema mental, e os pais não aceitam de jeito nenhum: "meu filho é normal. É tanto que já, foi o médico, o pediatra já pediu que fosse até o neuro, que fosse até... (*Isso tem a ver com algum aluno que você tem na sua sala?*) [confirma com a cabeça] Então já foi pedido que ela fosse encaminhada para um psicólogo, ou psiquiatra, a médica pediu que fizesse isso, e a mãe: "Não! Para mim é só dengo", e acabou. Mas eu vejo que é ela tem um pouco, não é só, se você se deparar, é uma menina de sete, ela tem 7 anos, é enorme, bom, físico a gente não vai contar como problema, mas os gestos, a forma dela falar, às vezes ela, alguma coisinha assim, ela está comportada, mas as atitudes dela não é de acordo com a idade, não é de acordo com os outros coleguinhas. Então a gente vê que tem algum, que tem algum probleminha ali. (*E onde estaria aí a situação de preconceito, disso que você relata?*) Bom, não sei se preconceito, não sei, mas o fato de eu achar que ela tem algum problema mental, talvez seja um preconceito da minha parte. Enquanto a família: "não, ela é normal", acha que é normal, e eu achar que algumas atitudes dela não é normal. Pode ser que não seja preconceito, mas eu, pelo fato de eu não ser especialista no caso, eu ter esse pensamento, que ela, além da birra, de tudo, ela tenha um problema mental. (P1E3)

A admissão do preconceito por parte das professoras marca uma diferença significativa em relação à pesquisa realizada por Mattos (2002), na qual todas as professoras entrevistadas identificaram o preconceito com um atributo do outro. De acordo com Crochík et al. (2011), o contato com pessoas em situação de inclusão pode concorrer para que o preconceito desapareça ou diminua em indivíduos que tenham o preconceito menos arraigado. Consideramos em princípio, esse um dado extremamente relevante, pois pode indicar um movimento de mudança no comportamento dos professores, em consequência da experiência com o aluno em situação de inclusão na sala de aula regular.

Assim como ocorreu com o preconceito, as respostas obtidas em relação ao medo apareceram de duas maneiras, a partir de perguntas dirigidas sobre a ocorrência de situações de medo na história pessoal e profissional das professoras e espontaneamente, quando o sentimento de medo foi utilizado com explicação para reações das professoras em fatos relatados da sua história.

Quando o medo aparece espontaneamente foi sempre referido na primeira pessoa, ou seja, relacionado a uma situação que aconteceu ou que pode acontecer na história da professora. Para a maioria das professoras, encontra-se associado à violência, à possibilidade de se sofrer uma agressão, seja numa situação específica ou diante da perspectiva difusa de um ataque, sendo que apenas a professora P1E3 referiu-se ao medo do novo, diante da presença do aluno em situação de inclusão, como aparecem nas falas que se seguem:

> A gente, é, como eu falei, meus pais são da zona rural, mas logo quando éramos pequenos, nas primeiras series iniciais, a minha mãe veio morar aqui com a gente sozinha, e meu pai continuou na zona rural. Ela cuidava da gente. A galinha com os pintinhos, não deixava sair para nada, nem meu irmão que é [homem] (...). E ele, e a gente ficou os quatro aqui com ela, e ela com pouco conhecimento [...] e só voltada só para cuidar dos filhos na escola, então a gente ia e voltava, aquela coisa muito monitorada, e com medo, e aí, como eu te falei, quando a gente criou uma certa independência financeira e tudo, foi que a gente conseguiu morar os quatro juntos, num mesmo apartamento, e ela ficar lá. (...) Muito, muito, muito, que, não vale citar aqui, que trouxe muitos, muitos, é, traumas para mim e para meu irmão, notórios. Talvez, não sei se eu herdei alguma coisa desse tipo, dela. É, talvez, não sei, assim, [rindo] conscientemente, eu não sei, mas talvez inconsciente seja assim, porque a gente foi muito criada nesse regime mesmo de medo mesmo. (P1E2)

> (...) já estava mentalizando sempre para sempre estudar o assunto para ter essa criança na minha sala, ... porque é algo novo, e o novo dá medo, ... dá um pouco de medo, mas eu acho que se você tem um pouco de conhecimento, naquilo ali, fica mais fácil, e se você tem uma visão de que aquilo não é o fim de mundo, não vai acabar com sua paz, tem como você trabalhar, que quando você encara uma deficiência como algo que te atrapalha, e que te incomoda, toda vez que você olhar para aquela criança, você vai ...se desestruturar,.... (P1E3)

> E esse meio em que eles vivem aqui. Eles falam abertamente: “ah, fulano vende droga”. “Vou te dar um tiro na cara!” Não sei quem tem arma, não sei quem foi, quer dizer, a professora que passou mal foi ameaçada de morte. A menina falou na cara dela: “você sabe a turma que eu ando, sabe? Vou mandar lhe matar, eu sei o caminho que você mora, eu sei o caminho que você vem. Então abra o olho comigo”. Quer dizer, nós estamos vivendo uma situação, é stress o tempo inteiro. (P2E3)

> Muitas vezes, eu tenho vontade, de chamar alguns tios, alguns pais, algumas mães, para conversar, e não posso. Eu tenho medo, eu temo pela minha vida. Porque hoje em dia a gente está vendo, estão matando e não se faze nada, e depois, mesmo que der alguma coisa, vai me devolver a vida de volta? Eu tenho dois filhos para criar ainda. (P2E3)

> O que me fez sair da zona rural foi a violência, eu passei por uns dois assaltos que, com arma na cara, eu digo, olhe, para mim não dá mais, na hora que eu puder vir para Valença, eu quero vim embora, a realidade é outra, aqui a gente se depara com outra realidade, questão de respeito, de valores, mesmo, na zona rural você ainda, tem aquelas famílias que zelam pelos filhos, hoje em dia não, é a lei do mais forte. (P2E3)

> Então assim, já tinha vontade de vir embora, porque 4 anos de estrada, tudo, meu medo só era estrada, a viagem, vem assim à noite, fins de semanas que nós ficamos na estrada, por conta da Kombi quebrada, teve uma vez que a Kombi pegou fogo, quase nove horas na estrada, noite de lua, e o medo, o pânico, a família em casa esperando, aí eu botei tudo em conta, a comunidade para mim, até hoje é especial, até hoje ainda vou, visito sempre as pessoas lá. (P1E4)

> Agora, eu tive dificuldade, assim, pela, pelo transporte, que eu ficava, eu chegava 5 horas da manhã, que era só meia hora, tinha de sair duas da tarde, às vezes o transporte passava eu tinha que pedir carona, se eu não queria ficar lá, não eram quarenta horas, às vezes, é, alguém da minha família vinha me buscar de bicicleta, então tudo isso eu achava muita dificuldade porque quando eu era muito jovem eu sentia medo, eu sentia medo de ficar lá, porque todo mundo, na época, o lugar não era muito povoado, então eu tinha que ficar sozinha esperando que alguém aparecesse, então aquilo foi começando me apavorar, pelo fato da volta, da saída, então eu já dava aula, mas já dava preocupada, porque eu, às vezes, o ônibus passava 10, às vezes o ônibus passava dez e meia, então eu tinha que ficar atenta, ao horário do ônibus, porque quando ele, apontou o ônibus ali, eu já tenho que me mandar. (P2E4)

> Tive, tive, assim, medo, de estar de repente, sem esperar, e ela [a prima] me fazer alguma coisa ou me rumar alguma coisa forte, sabe, ou arranhar, ou enfiar alguma faca, senti medo, muito. (...) De me rumar alguma coisa, ou eu estar dormindo ela se, sabe? De ser uma faca, um pente. Fazer alguma arte comigo, eu ficar nessa expectativa de, ficava, assim (...). (P3E4)

Os relatos das professoras P2E3, P1E4 e P2E4 são praticamente idênticos quanto à ausência de segurança a que foram submetidas no início da carreira docente, causando medo e pânico, e nesse sentido são reveladores das condições precárias a que estão expostos os professores que atuam na zona rural do município. Já a professora P2E3 destacou a situação de violência e insegurança presente na escola em que trabalha, dentro do espaço urbano, envolvendo tráfico de drogas e ameaça direta aos professores, como geradora de medo e de stress e que não vem sendo enfrentado pelos poderes públicos. Nos dois casos, a relação do professor com o seu trabalho é estabelecida a partir de situações que são exteriores à atividade das professoras, mas que atravessam seu cotidiano, conferindo-lhes os limites possíveis para o trabalho pedagógico. Em todas as situações, trata-se do medo diante de um perigo concreto, denominada por Freud (1917/1986) de angústia real, relacionada ao reflexo de fuga e voltada para a autoconservação do eu.

Para a professora P1E2, o medo relaciona-se diretamente com sua história pessoal, carregada de tabus e preconceitos, na qual os parâmetros de cuidado dos filhos foram o medo e a insegurança e que, segundo ela, deixaram marcas profundas. A professora tem consciência que esse medo está na base dos relacionamentos que estabelece, seja ao nível pessoal ou profissional, fazendo com que tenha uma conduta cuidadosa e desconfiada para com o outro, já que teme ser agredida.

> Sim, sinceramente, a minha família, é, não contra deficientes físicos, mas porque eu tive, não me recordo nem de ter contato, e de ter conhecimento de com alguém assim, mas infelizmente a minha família, é uma família de pouco, é, não sei dizer, se isso, eh.... escolaridade, digamos assim, eu não sei se isso intervém, tem importância, mas eles são pessoas de zona rural, e que, tem vários preconceitos, vários tabus, se for até, um exemplo assim , se for com pessoas de lá, até se for para uma pessoa se relacionar com a filha, para casar, eles preferem que seja uma pessoa de lá, com alguém conhecido. Se for alguém da cidade, se usar tatuagem, eles têm preconceito, digamos assim, não tão notoriamente ao ponto de tratar mal, mas eu sinto um receio, assim para se namorar, para casar com pessoas negras, eu acho que eles tem algum preconceito também, eu percebi isso, também na minha adolescência, eu já paquerei, já namorei com pessoas de raça... da cor negra, e que eles, é, não me impediram, mas ficaram bem receosos. (...) Então qualquer pessoa que fosse até de cidade eles tinham preconceito, se fosse de Salvador, piorou, sabe aquela visão fechada: "ah, é pessoa de Salvador, a gente não conhece a família", não sei o que, se tivesse tatuagem piorou. Enfim, talvez desse tipo de preconceito, eu já tinha percebido na minha família. Agora quanto a de deficiência, não. (P1E2)

> Também, com outras pessoas também, principalmente num relacionamento a dois, namorado também, eu sempre tive muito medo, de pessoa que bebesse, de pessoa que fosse agressiva**,** também e tive muito esse cuidado, quase um critério, de namorar com alguém que não bebesse, de alguém que não gostasse muito de sair, pessoas que gostam mesmo de farra, de balada, que fosse muito, que fosse uma pessoa mais tranquila. (P1E2)

No caso da professora P3E4, o medo está diretamente relacionado com a perspectiva de ser agredida pela prima que apresentava uma deficiência[130], sugerindo uma correlação direta entre agressão e deficiência. Essa correlação também está presente nas falas das professoras P1E2 e P1E3, quando responderam sobre a existência de situações de medo na escola:

> Logo de início, como todo mundo, eu acredito que seja, normal, a gente fica com um pouco de receio, se a gente vai conseguir trabalhar e como seria o relacionamento com eles, porque é, às vezes, é, isso muito particularmente, eu tenho medo às vezes, dele, da criança, do adolescente, de ser agressivo, então eu tenho muito medo disso, mas então eu pude perceber nos dois, que eu tenho atualmente que eles não são agressivos, pelo contrario, são totalmente afetivo, carinhosos comigo, então, é, minha maior preocupação era essa. Essa questão da agressividade. (*Em relação à*

[130] Ver: item 1.1 deste capítulo.

agressividade, de que forma? Você se refere assim ao medo deles serem agressivos). Isso, de medo deles serem agressivos, de, de não entender bem o que a gente quer falar, e talvez é, ficar: “ah!, professora”, sem entender o que a gente quer falar, principalmente, questão de, eu tenho mais essa, de todo mundo, porque talvez seja essa questão. (P1E2)

E o medo, eu acho que quando fala de algo, medo de você ter uma criança com, com, especial, é a questão de, de repente a criança vai e agride outra, ... ou ela vai e dá uma crise que você não sabe como reagir, que nem eu tive um aluno que a mãe disse “olhe, a médica disse que ele não pode ficar enraivado, se ele tiver enraivado ele dá uma crise epiléptica”, e aí eu disse, - meu Deus, aí eu fui pesquisar, o que fazer com a crise [ri], no momento eu fiquei desesperada, pedindo a Deus que a aula acabasse logo [ri]. Para poder eu ver como é que..., e o medo..., no meu..., para mim..., no meu caso, eu já tive medo, e o medo foi esse. E se essa criança agredir um outro? E se essa criança dá uma crise aqui na sala? Eu vou fazer o que? O que é que eu faço na sala? O medo veio nessa parte aí. Já teve de criança agredir, o aluno no ano passado, foi, agrediu do nada, do nada ele pegou e deu um soco no rosto do colega. E esse é o mesmo menino que a mãe disse que se ficasse enraivado dava crise. E aí eu disse: - meu Deus, o que é que eu faço? Porque a outra mãe não vai querer saber, que ele tem problemas, antes que eu explique todo o processo dele, ela vai querer saber é que o filho dela foi machucado, então há o medo de estar com essa criança e a todo tempo você tem que estar ali, olhando, o comportamento, as atitudes, para poder ele não fazer algo, a..., agressivo dentro da sala e que agrida um outro colega e que chegue a machucar. (P1E3)

Na escola, uma vez, chegou uma criança, não era minha aluna, aluna de outra professora, na época, e assim, ela tinha deficiência, ela nunca tinha ido à escola, e a professora, porque era irmã de igreja da mãe, disse: “não, eu aceito, tal”. A mãe foi lá, e a menina ia, o nome dela era J., e assim quando ela chegou, ela se engraçou logo comigo, ela veio, me abraçou, e todo dia que ela chegava, ela vinha e me abraçava. Aí eu, assim, via minhas colegas dizendo assim: “não sei como você chega junto dela”. Eu digo: por quê? “ah, eu morro de medo dela”. Eu disse: eu não, ela só quer atenção. Então assim, convivendo, eu disse: não morro de medo nenhum. Então sentava, botava ela de junto de mim, dizia, bota a cabeça aqui, J. ficava conversando com ela, ela não falava, mas fazia [faz uma onomatopeia] aanhanhan, o tempo todo, então ela [professora] fazia: “não sei como você consegue. Eu digo: consigo, normal. Para mim isso é normal. Porque é só o que ela precisa, porque ela não é uma menina violenta. Para ela ser violenta, ela só vai reagir de você for de contra ela. Mas se você apoie ela, aí você já conquistou. Então ela disse que achava incrível, dizia: “eu não consigo”. Mas eu consigo.. (P1E4)

Então, já ouvi colega dizer: “não vou nunca na Pestalozzi”. Por quê? “É escola de doido”. Eu digo: eu não acho que seja escola de doido, não. Acho que são pessoas que precisam de um ensinamento diferente. Não acho que seja doido e vou, quantas vezes necessário. Existem crianças mais violentas, existe. Mas, talvez seja violência, no instinto dele, dependendo do que eles recebam. Existe, mas a gente não deve demonstrar medo. Eu acho que o medo piora. Não faz com que melhore. (P1E4)

O medo faz com que afaste. Então assim, quando você tem medo de algo você só quer se manter a distância. Eu acho que é a falta até mesmo de convívio, até mesmo por não ter passado. Pela situação de não ter alguém com deficiência, ou na família, ou na comunidade, ou no seu dia-a-dia mesmo, então, assim, eu acho que isso faz que a pessoa tenha medo, ou até então por ouvir muitas histórias que as pessoas são violentas, então, isso não é a questão de ter medo. Então, eu acho que é a falta de

> convivência, falta de não ter contato, por essas pessoas com deficiência. (P1E4)

O medo da agressão aparece em todas as falas como uma reação justificada não só pela estranheza causada em função da diferença/deficiência apresentada pelo aluno, mas pela convicção de tratar-se de uma estranheza ameaçadora, inerente à condição da deficiência, como afirma a professora P1E2: "Logo de início, **como todo mundo, eu acredito que seja normal**[131]**,** a gente fica com um pouco de receio, se a gente vai conseguir trabalhar e como seria o relacionamento com eles (...)"[132]. Ao que ela complementa associando esse receio ao seu próprio medo[133]: "porque é, às vezes, é, isso muito particularmente, eu tenho medo às vezes, dele, da criança, do adolescente, de ser agressivo, então eu tenho muito medo disso (...)" (P1E2). Essa compreensão é compartilhada pela professora P1E3, quando afirma: "(...) então há o medo de estar com essa criança e **a todo tempo você tem que estar ali, olhando, o comportamento, as atitudes, para poder ele não fazer algo, a..., agressivo dentro da sala**[134] e que agrida um outro colega e que chegue a machucar" (P1E3). A professora P1E4 destacou o medo das colegas diante de uma aluna com deficiência, fazendo entender que esse medo estava associado ao comportamento da aluna: "(...) Aí, eu, assim, via minhas colegas dizendo assim: 'não sei como você chega junto dela'". Eu digo: por quê? "ah, **eu morro de medo dela**[135]**"** (P1E4). As falas remetem a uma visão estereotipada, na qual a pessoa com deficiência representa uma ameaça da qual, de acordo com as professoras, é preciso manter-se à distância e exige constante vigilância.

Horkheimer (1946/1976) destaca o esforço que o indivíduo precisou fazer para controlar a natureza externa e interna, como forma de enfrentamento do medo causado pela sua impotência diante do caráter avassalador e desregrado da natureza. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que se desenvolveu o domínio sobre a "natureza exterior", desenvolveu-se a submissão da "natureza interior" a um princípio unificador, algo de constante que nega a todo o momento aquilo que poria em risco o controle adquirido. Esse princípio unificador é o Eu (ego), instância psíquica responsável pelo comando, pela dominação, cujo objetivo é lutar contra a

---

[131] Grifo nosso.
[132] Grifo nosso.
[133] Que a professora atribui ao modelo de criação ao qual foi submetida.
[134] Grifo nosso.
[135] Grifo nosso.

natureza, externa e interna, através da interiorização da dominação externa, aliando-se à promessa civilizatória de felicidade e satisfação. Sob seus desígnios, o indivíduo deve então renunciar aos seus impulsos e adiar a satisfação das suas necessidades, adaptando-se ao existente para obter a satisfação nos ideais socialmente definidos, através do controle de si e do mundo. A ordenação do mundo em categorias exigida pelo modelo de vida burguesa capitalista permitiu ao indivíduo classificar e estabelecer critérios de normalidade. A diferença, encarnada pela deficiência, passa a ser compreendida como des-ordem, pois representa a natureza avassaladora que não se submete à ordem e, portanto, é livre; sua presença torna-se reveladora para o indivíduo da sua condição de impotência diante das forças naturais e da impossibilidade de manter o controle rígido sobre os fenômenos humanos, recaindo sobre ela sentimentos ambíguos de atração e temor: "os que exercem um domínio crispado sobre a natureza veem na natureza atormentada o reflexo provocante da felicidade impotente. A noção de uma felicidade sem poder é intolerável, pois ela só seria a felicidade pura e simples" (HORKHEIMER e ADORNO, 1944/1985, p. 143). Não podendo entrar em contato com sua fragilidade nem com seu desejo de destruição de quem o revela, o indivíduo projeta no outro a violência que não pode reconhecer em si, imputando-lhe uma agressividade inerente, que justifica seu temor.

Ao discorrer sobre o papel que o indivíduo estigmatizado é forçado a ocupar na sociedade para ser aceito, quando ele se encontra fora do seu grupo de identidade (de "iguais"), Goffman (1982, p. 132) pondera sobre o quanto essa situação é tensa, já que a aceitação pelo grupo dos "normais" está condicionada à sua inserção num *script* previamente estabelecido, exigindo o cumprimento cego de performances que garantam a sua permanência no grupo:

> Ela depende de que os normais não sejam pressionados além do ponto em que podem facilmente dar aceitação ou, na pior das hipóteses, oferecê-la com dificuldade. Espera-se que os estigmatizados ajam cavalheirescamente e não forcem as circunstâncias; eles não devem testar os limites da aceitação que lhes é mostrada, nem fazê-la de base para exigências ainda maiores. A tolerância, é claro, é quase sempre parte de uma barganha. Fica agora, evidente, a natureza do 'bom ajustamento'. Ele exige que o estigmatizado se aceite, alegre e inconscientemente, como igual aos normais enquanto, ao mesmo tempo, se retire voluntariamente daquelas situações em que os normais considerariam difícil manter uma aceitação semelhante.

Forma-se então uma espécie de acordo tácito, não explícito, no qual as partes (professor e alunos em situação de inclusão) devem cumprir fielmente seu papel: no caso do professor, uma aceitação incondicional se, e apenas se, o seu aluno cumprir os requisitos do “bom ajustamento”. No caso do aluno, vestir a pele de cordeiro indefinitivamente, não permitindo que a sua condição desorganize a harmonia pressuposta na relação professor-aluno. Tal acordo torna-se então o lema a ser seguido na escola inclusiva, cujo não cumprimento pode colocar em risco os alicerces da boa inclusão. Não há reconhecimento do outro, já que esse é um pacto baseado na idealização do aluno, e, por conseguinte, na idealização do professor e da própria relação. Uma vez que as pessoas com deficiência são tomadas como representantes da desordem ameaçadora, esse acordo é sistematicamente quebrado diante da perspectiva irracional de irrupção da ameaça contida nessa relação, causando um sentimento recorrente de ansiedade, que é constantemente renovado na ausência de acolhimento do professor e de suas questões nesse modelo de inclusão. De acordo com Crochík (2007, p. 185):

> A angústia, assim, é uma defesa contra o perigo, ainda que desconhecido, defende do terror, da surpresa. Se uma ameaça não claramente definida é intensa, a angústia a segue. Não é casual que nossa época seja a da angústia; mais propriamente, a nossa traz o disfarce da angústia: a frieza que tenta ocultá-la. A autoconservação, assim, seria mediada pela angústia, originada do medo, cujo objeto para nós é cada vez mais desconhecido: nada deve nos surpreender, e para isso é necessário saber como antever e controlar o perigo. Esse perigo não é somente externo, mas também interno: não temos consciência do que nos atemoriza. Assim, a reação ao mundo externo e nos tornarmos algo conhecido são formas de enfrentar perigos incertos.

Tal sentimento gera um mal estar no cotidiano das professoras, que se veem paralisados e impotentes diante da exigência de executarem o projeto de inclusão, não tendo a quem recorrer, como afirmam as professoras P2E4 e P3E4 nos depoimentos que se seguem:

> Agora que, a angústia que eu tenho comigo dentro de mim é que eu não estou conseguindo. Entendeu? É o que eu não estou conseguindo fazer com que essa criança, vá desenvolvendo, vá evoluindo, porque ele não está evoluindo, porque eu tenho certeza que eu passar essa criança passar de ano, mas não é ele evoluindo. Eu estou empurrando com a barriga um problema, que está sendo meu, que está passando pra outra colega. E aí, essa criança. Quando,..., e depois? E depois essa criança, depois de adulto, claro que ele vai sentir. Então isso é que eu acho angustiante. (P2E4)

> Toda vez que eu converso com [a diretora], eu ouço assim: - ah, mas tem que ter inclusão. Eu digo: - me explica essa inclusão porque está faltando, porque às vezes está me angustiando, fico angustiada! E fico elétrica. Eu

> chego em casa: - meu Deus de céu, que inclusão é essa que a gente está pedindo, e que na verdade, eu como professora estou vendo que não estou incluindo esta criança? No pedagógico. Como é que fica isso? Mas o que é que acontece, a angústia vai ficando, ninguém resolve nada, e vai ficando assim, entendeu? (P2E4)

> Com esse menino, é, é angustiante pelo fato da gente às vezes não, não saber como (pausa) como lidar, como fazer, sem, é, estar num momento desse difícil, aí você fica angustiado pelo fato de, meu Deus do Céu, é, não é questão de você querer que ele seja nota dez, mas a questão, a questão não é essa, a questão é como é que você vai ficar menos, a minha angústia é essa, como é que vou passar um aluno desses para o quinto ano? (*E porque tem que passar o aluno para o quinto ano?)* Não, a angústia não é eu passar. É que, por exemplo, (pausa) é não pode reter o aluno. Tem essa questão de não reter o aluno. Que tem. É, a psicóloga no ano passado, já, fez o relatório dela, tudo direitinho, e ele acabou passando. Mas só que esse ano, sinceramente, eu não sei como. (P3E4)

São depoimentos contundentes sobre a solidão em que se encontram as professoras neste contexto de inclusão educacional, diante da ausência de assistência, que vai desde as condições precárias de infraestrutura da escola, passando pela falta de acompanhamento didático, até a possibilidade de uma escuta sensível da ansiedade do professor. Esse é um contexto que dificulta o redimensionamento da relação entre o professor e o aluno em situação de inclusão, acirrando os medos cuja gênese encontra-se na sua história de vida e mantendo-o encerrado no preconceito.

A relação entre deficiência e violência também foi utilizada para justificar a relação entre o preconceito e o medo. Ao serem questionadas sobre a existência ou não dessa relação, as professoras afirmaram sua existência como decorrente de uma reação às caraterísticas do outro para o qual o preconceito se dirige. No caso das professoras P1E3, P1E4 e P2E4, o que torna as pessoas preconceituosas em relação aos indivíduos em situação de inclusão é exatamente a sua pretensa possibilidade de agressão, possibilidade que é estendida, no caso da professora P1E2, a qualquer representante do desconhecido:

> Olha, o preconceito, a, a gente, é, existe, por, por várias, por várias razões, desde cultural, social, tudo. Existe, sempre existiu, eu acredito que na mente de algumas pessoas ainda continuarão, ainda continuará existindo. E o medo, eu acho que quando fala de algo, medo de você ter uma criança com, com, especial, é a questão de repente a criança vai e agride outra, ... ou ela vai e dá uma crise que você não sabe como reagir, que nem eu tive um aluno que a mãe disse “olhe, a médica disse que ele não pode ficar enraivado, se ele tiver enraivado ele dá uma crise epiléptica”, e aí eu disse, - meu Deus, aí eu fui pesquisar, o que fazer com a crise [ri], no momento eu fiquei desesperada, pedindo a Deus que a aula acabasse logo [ri]. (P1E3)

> Nesse exemplo que eu lhe dei, o medo, o medo de se aproximar da menina, com o preconceito da menina ser deficiente. Então assim, quando eu ouço

> colegas dizendo: “eu não aceitava”, que ela é assim e eu tenho medo dela. Então para mim, era o preconceito junto com o medo. Então existe, essa, esse conflito, do medo com o preconceito. (P1E4)

> Eu acho assim, se for tipo assim uma criança especial agressiva, (*Por exemplo*) agressiva, e que você não consiga, que você tenha medo dela, eu acho que você fica preconceituosa, você não quer nem chegar perto, que passe por longe. Aí, nesse sentido, de uma coisa que vá lhe trazer algum mal, algum, algum tipo de dano, eu acho que a gente fica preconceituoso. Se for uma coisa, sabe, se for uma coisa que você tenha medo, mas que não vai lhe trazer dano nenhum, eu acho que não tem por que do preconceito, mas se for assim, no lado da violência, no lado da agressividade, eu acho que é preconceito, não quer nem chegar perto. Eu acho. (P2E4)

> (*Acha que existe uma relação entre preconceito e medo?)* (pausa) Sim. Porque minha mãe é muito medrosa [ri], medrosa da gente cair, medrosa da gente se machucar, medrosa de alguém enganar a gente, medrosa da gente se envolver com pessoas difíceis, medrosa, é, para a gente não se envolver com drogas. A filha [fala de si], para tentar casar com alguém que seja conhecido deles, que fique tipo bem guardada, que entregue em boas mãos [ri] como ela diz, para que seja, para que ela fique segura [ri], se sinta bem, de ter dado a filha dela para uma pessoa boa [fala rindo e mais alto], uma pessoa de família, enfim, sobre esses medos, eu sempre percebi em minha mãe. (P1E2)

Já para a professora P1E4, a relação entre o medo e o preconceito pode ser identificada na recusa do professor em trabalhar com o aluno em situação de inclusão, o que, para ela, impede o professor de crescer:

> (*Acha que na escola as coisas podem deixar de ser feitas, ou deixar de avançarem, por conta do medo de lidar com essas crianças?)* Sim, muita coisa, porque assim, quando você se nega, a receber, a aceitar, por medo, você deixa até de evoluir, porque eu acho que é um avanço, quando você se propõe a realizar, até mesmo quando a criança não está na escola, porque no caso da aluna J. foi um sonho, porque ela nunca saía de dentro de casa, então assim, quando ela para escola, aí foi de farda, de pastinha, ela já tinha 14 anos, parecia um menino de festa a gente botou ela para brincar de roda, ela se realizando então quando você, por medo, por preconceito, você não faz isso, você deixa de crescer até. Por conta do medo e do preconceito. (P1E4)

Na ausência de um acompanhamento, ou espaço de discussão sobree essas questões, como atuam as professoras quando se veem diante de manifestações de preconceito e de medo? Seis professoras discorreram sobre seus modos de enfrentamento do preconceito e do medo quando aparecem na sala de aula. As professoras P1E1, P1E2, P1E3 relataram que, diante da manifestação do preconceito dos seus alunos e das mães de alunos sem deficiência, tentam conversar, fazer um trabalho de conscientização, segundo a professora P1E3, sugerindo que o indivíduo preconceituoso se coloque no lugar daquele que sofre preconceito, numa tentativa de fazê-lo identificar-se com a situação do outro:

> (Professor, pai, criança) Eu nunca vi, até os próprios colegas, que no começo, sabe como é, eles acham estranho, a gente vai conversando, explicando, explicando, dizendo da pessoa: ele não é assim porque ele quer, e ninguém pode está perfeito, porque amanhã pode acontecer um acidente, e ficar assim, e aí, vocês vão gostar, que a pessoas critiquem, que fica falando de vocês? E hoje são amigos, pega coisa para ele, ajuda, na sala, hoje não existe isso aí na sala, sempre ajuda ele. Conversando, e tal: - vocês aí, vão casar, amanhã ou depois, [ri] e se tiverem um filho, amanhã ou depois, "ah! É mesmo professora, é mesmo!" [ri] (P1E1)

> Só que, é, os dois alunos adolescentes eles geralmente apresentam essa característica, meio rebelde, de, não consegue, é, acho que não vê o lado muito humano da coisa, e aí um dia que ele não estava na sala de aula, o aluno A, aí eu estava conversando com eles, se tinha alguém na família deles que apresentasse essa mesma dificuldade que o colega, se eles já pensou se eles tivessem um filho assim, como ele agiria, como ele queria que as outras pessoa, assim, é, é, ... lidasse com filho, esse filho ou algum parente deles, e aí a partir dessas conversas mesmo que eu acho que eles foram melhorando. É a questão sempre de pensar, sempre, é, de não se colocar no lugar do outro. Que eles, é, eles, é..., sei lá! Quase que ignorava ele, que se incomodava quando ele ficava falando, meio alto assim, me perguntando as coisas, então, trabalhar o respeito mútuo, entre eles são casos específicos, como esses dois alunos que eu estou falando, são colegas, mas os demais colegas tem um convívio muito bom com eles, e entre eles também. (P1E2)

> (*o que você acha que poderia ser feito, então para que esse preconceito diminuísse?)* Um trabalho de conscientização, e assim... (*quando você conversa a mãe, e você percebe que ela não altera a forma de pensar, o que é que você acha que pode está faltando na sua fala para que isso aconteça?)* (pausa) É, isso aí [ri], eu, eu não sei mesmo o que é. Não sei lhe dizer agora o que está faltando. Que eu converso, já cheguei a dizer: - e se fosse seu filho? E aí a mãe desconversa. Eu acho que falta mais tempo, até mesmo para estar,... mais material de, informativo, para a gente está trabalhando, com..., acredito que mais tempo e mais trabalho com essa, com esse pessoal, de conscientização, de palestra, até mesmo deles estarem com a gente, eu já fiz a proposta de que mães, uma por mês,... olha, o que eu queria era uma por semana, ficar na sala vivenciando isso. E pedir que elas observassem somente, os que, entre aspas, [faz o gesto com as mãos] tem algum problema. Que elas não levassem aquilo para os filhos delas.... que elas pensassem se aquelas crianças fossem os filhos delas, como elas queria que fossem tratadas. (P1E3)

Embora, em princípio, a atitude das professoras pareça indicar uma tentativa de reposicionamento dos indivíduos que manifestam o preconceito através de sua identificação com os alunos em situação de inclusão, a pessoalização na relação ("e se fosse com você?") aponta para uma compreensão linear do que significa colocar-se no lugar do outro, já que, para ser solidário, é preciso passar exatamente pelo que o outro passou, numa igualdade homogeneizadora, tornando-se um impeditivo para boa parte das pessoas e pondo em cheque a sua existência. Na verdade, são tentativas que, em nome da solidariedade, estimulam o sentimento de culpa de alguém considerado íntegro diante do outro que representa a fragilidade, que não

favorece a construção da alteridade, pois o apelo à identificação é feito reduzindo o indivíduo à sua deficiência, pressupondo que é sobre ele que repousa a responsabilidade pelos sentimentos hostis, e não sobre os indivíduos que desenvolvem esses sentimentos, como afirma Silva (2008, p. 41), ao discutir sobre a tolerância:

> Em dado momento, pode ser vista com uma postura de superioridade e não como atitude transitória em direção ao verdadeiro reconhecimento: “eu te suporto, porque sou generoso”. Torna-se uma aceitação com reticências, uma licença condescendente às particularidades, como se fosse uma deferência ao outro.

Além disso, se a fragilidade do outro incomoda porque remete à fragilidade que existe no indivíduo e que não pode ser admitida, o estímulo ao sentimento de culpa pode acabar aumentando a angústia derivada da negação da fragilidade, dificultando o processo de identificação e estimulando a idealização dos alunos em situação de deficiência, uma vez que a repressão dos sentimentos hostis não destrói os impulsos, apenas impede que eles se tornem consciente. Reprimido os desejos, ou melhor, não permitindo que seus impulsos transformem-se em desejos, o indivíduo fica impedido de lidar com suas emoções, inclusive com o medo incessante. Nesse sentido, a autodisciplina decorrente dessa interiorização pode ser entendida como uma constante violência do sujeito para consigo no esforço contínuo para sustentar sua identidade que se oponha à fluidez dos impulsos que caracterizam a “natureza interior”, podendo retornar como violência para com o outro. O reconhecimento do outro na sua alteridade exige a diferenciação entre os sentimentos próprios e os sentimentos alheios, permitindo a reflexão necessária sobre o estranhamento e a identificação que deve ser a base do respeito à diferença e a construção da autonomia (HORKHEIMER e ADORNO, 1947/1985).

Para Crochík et al. (2011), devemos considerar o professor como o principal agente da sala de aula, sendo que boa parte do que possa afetar os alunos sem deficiência em relação aos alunos em situação de inclusão depende, em grande parte, de suas atitudes. Porém, não basta a experiência do contato com alunos em situação de inclusão para que algum grau de inclusão ocorra, é necessária também que o professor desenvolva uma intervenção adequada. Em que pese a boa intenção das professoras, as práticas desenvolvidas no sentido de diminuir e/ou acabar com o preconceito devem estar associadas ao reconhecimento e identificação com o outro, sob o risco de tornarem-se inócuas, acabando por não

alterar os sentimentos que se encontram na sua base, como pode ser evidenciado nas falas abaixo das professoras:

> Eu peço para eles me ajudarem a locomovê-lo na sala de aula, quando nós fazemos trabalho em grupo, quando ele fica no grupo, eu tento, é, tento, é, integrar justamente eles dois, colocá-los no mesmo grupo, entendeu, na hora da oração que nós fazemos, eu peço para eles darem as mãos, porque no início eles tinham um pouco de receio, eles se afastavam para não dar a mão a ele, é, e ele é uma pessoa totalmente carinhosa, e pressente isso e fica triste. (P1E2)

> E preconceito, a gente mostra para eles, que não devem não ser, devemos, sempre falando das diferenças, diferenças das pessoas, são diferentes pela pele, cabelo, tudo, a gente está mostrando a eles que não existe esse preconceito, que nós somos, filhos de Deus, E que temos só cor de pele e cabelo diferentes, mas que são seres humanos. Então assim eu nunca deixei focar, mas já percebi, de alguns alunos, e [sorri] tirei de letra! (P1E4)

> Trabalhei com eles sobre preconceito, assim, a gente fez, a gente tinha um livro, que tinha assim, preconceito, responsabilidade, respeito, começou trabalhar orientação para vida, que a gente sempre trabalhou valores. E aí dei uma aula, mandei depois fazer uma troca de chocolate, essas coisas, eu tentei colocar para eles ficarem junto do colega, os papeizinhos, para ele abraçar o colega, que ele não abraçava, entendeu? E aí ele viu depois, que, realmente, não tinha nada a ver. (P2E4)

Numa direção distinta, a professora P1E4 destaca a necessidade de estar aberta, de gostar das pessoas, expondo seus sentimentos, como forma de lidar com o medo, como se segue:

> (*E para você, como enfrentar isso?)* O medo, e o preconceito? (pausa) Eu acho que eu encaro, de boa [ri]. (*Como você faz, explique?*) Não, porque outras pessoas, eu passo os sentimentos que eu tenho em relação a isso. (*Qual é o sentimento?)* Então é assim: eu tenho um coração muito aberto. Assim, eu praticamente sou muito de gostar. Não sei se é, não sei lhe dizer, assim é por isso, eu sou muito de me apegar às pessoas, eu gosto muito de pessoas, exatamente na deficiência delas, eu me apego, é, é falar, mas meu coração está aberto, para que eu possa tentar fazer algo por aquelas pessoas, então assim eu tenho me esforçado, então eu aceito, às vezes falam: "vá você", eu aceito, não importa, eu aceito. Agora, se quer se espelhar é pelo jeito, quer fazer da melhor forma possível, quando der, e a gente vai tentando. Então porque não adianta eu me negar, como a gente vê, então assim, eu prefiro me abrir, que eu não posso me fechar, porque se eu for fechar, não faço nada. (P1E4)

A possibilidade de manter uma atitude de acolhimento e empatia para com o aluno, esteja ele em situação de inclusão ou não, deve ser considerada como um fator essencial para que, de fato, a inclusão educacional ocorra, como afirma a professora, o que não significa prescindir do conteúdo e da metodologia adequada de ensino. Porém, deve-se ter o cuidado para não incentivar a empatia enquanto um dever educacional, pois corre o risco de tornar-se artificial, reduzida a um

procedimento metodológico. Numa sociedade marcada pela técnica e pela instrumentalização, a ênfase recai no desenvolvimento de procedimentos e técnicas associados à eficiência, como um fim em si mesmos, desconectados da consciência e dos sentimentos das pessoas. Conforme foi atestada por Adorno (1950/1965, 1969/2011), a fetichização da técnica está associada à frieza do indivíduo, que é incapaz de amar, ou seja, é incapaz de se identificar com o outro, sendo muito mais fácil deslocar seus impulsos amorosos para objetos à sua volta. Incentivar a presença dos sentimentos nas relações escolares enquanto um dever, segundo o autor, constitui ela própria parte de uma ideologia que perpetua a frieza.

Já a professora P1E3 afirmou que é necessário manter uma postura de honestidade, baseada na verdade e na busca pelo conhecimento, para que se possa aceitar o aluno em situação de inclusão:

> É a forma que eu penso. Eu acho que a verdade tem que, agora tem que ser visto como é que vou dizer a verdade. Como é que eu vou passar essa verdade para ele, apesar de que algumas crianças são tão espertas que a gente não precisa dizer nada. Só que alguns usam o termo: “ela é doente”. – É doente por quê? Não está doendo, doente por quê? Está em pé, está andando, está falando, está tudo direitinho. Só porque o rostinho é diferente, porque o tamanho é diferente? Tem eu ver como é que a gente está passando essa verdade para eles. E até mesmo para o próprio educador que vê aquilo ali. Porque se você não aceita, ou se você não conhece, eu acredito que você não vai agir com naturalidade. (...) você vai olhar sempre com olhar diferenciado para aquela criança. Para aquele adulto, o que quer que seja. (P1E3)

> (*Você acha que a busca da informação é, ajuda, no seu caso, ajudou a você enfrentar, é, a situação de medo?)* Ajudou. Ajudou porque eu já vim para sala ..., - bom, se ele der uma crise, o que eu devo fazer é manter a calma, fazer isso, isso, seguir os procedimentos de uma crise. Então ajudou. (P1E3)

> O necessário é você conhecer o que é que aquela criança tem, que a gente sabe, é, que, é, é especial. O que é ser especial? Que antigamente era mongoloide. É. Os termos usados eram, e aí a gente vai ver, não, foi, o cérebro não desenvolveu... , aí você vai estudar, vai conhecer melhor o problema e vai ver, que aquele problema não vai fazer com que aquela criança seja, que ela tem que estar distanciada da sociedade. Eu acho que o conhecimento é a base, do seu trabalho, você conhecer o problema, fica mais fácil de você aceitar, do que você simplesmente não conhecer e ir tentando empurrar, porque se eu, eu conheço um, no caso de A., ele teve AVC, então, uma parte do cérebro dele foi afetada, e aí algumas coisas ele esqueceu, e eu tenho que fazer o que, eu estou com a turma, já lendo tudo, direitinho, mas ele ainda não reconhece; “ah, A não aprendeu nada!” Não é assim, então eu vou adaptando, direitinho, ao passo dele, não ao meu passo. Então se eu conheço o problema, o problema que a criança tem, eu acredito que fica mais fácil de se trabalhar. (P1E3)

Acreditamos que a postura da professora P1E3 quanto ao enfrentamento do medo pode ser indicativa de um processo de reflexão num contexto onde o contato

com seus alunos lhe permitiu ter dúvidas sobre sua atuação e suas concepções (como aconteceu também com a professora P1E4), mesmo que estas se apresentem contraditórias em vários aspectos, como foi constatado nas respostas apresentadas.

Ao participarem da pesquisa, as professoras discorreram sobre suas formas de lidar com a situação de inclusão educacional, expondo suas fragilidades e possibilidades de enfrentamento do preconceito e do medo, indicando que educar alunos em situação de inclusão provoca uma reorganização interna e uma abertura para o novo. Ao longo das entrevistas, a maneira como as professoras se dirigiam a algumas situações, sujeitos, ações e procedimentos que fazem parte do objeto do seu trabalho (ensino-aprendizagem) nos chamou a atenção, por ter sido recorrente nos relatos. Trata-se de expressões que são ditas no diminutivo, presentes nas falas da maioria das professoras, das quais foram retirados alguns fragmentos que se seguem:

> Quando a gente diz, que ele fechou a prova, que ele fez isso, fez aquilo, ele fica o sorriso bem cá, ele se sente, se acha, e as coisas que ele faz, por merecer, traz o **deverzinho** dele pronto, os trabalhos, coisas que os outros alunos, perfeitos, não (...) (P1E1)
>
> Quando eu me afasto um **pouquinho**[136] ele diz que não pode fazer sozinho (...) (P1E2)
>
> (...) é uma escola plana, mas com alguns **degrauzinhos**[137] poucos, mas que não tem rampa de acessibilidade (...) (P1E2)
>
> (...) a gente, quem busca o conhecimento, quem conhece um **pouquinho**[138] das coisas acaba mudando de comportamento, quando quer, quando o egoísmo não fala mais alto. (P1E3)
>
> Meu Deus, e eles vão mandar, ouvi o resto da conversa [ri], aí fiquei preocupada. Que eu nunca tinha trabalhado com criança autista. Aí fui para casa, digo: - eu vou estudar um **pouquinho** sobre autismo [ri]. Eu vou ler um **pouquinho**[139] sobre isso, porque se a criança chegar na minha sala, aí eu vou,... (P1E3)
>
> ,(...) é, eu faço umas **anotaçõezinhas**, rabisco algumas palavrinhas que eu acho palavra chave hoje,(...) (P1E3)
>
> (...) Está em pé, está andando, está falando, está tudo **direitinho**. Só porque o **rostinho** é diferente, porque o tamanho é diferente? (P1E3)
>
> Passei, fiz um **relatoriozinho** sobre o aluno, mandei para a secretaria. (...), fiz um relatório, **direitinho**[140] (...) (P2E3)

[136] Grifo nosso.
[137] Grifo nosso.
[138] Grifo nosso.
[139] Grifo nosso.
[140] Grifo nosso.

> Quando a gente passa um **trabalhozinho**[141] para casa, escrito, eles trazem pronto, mas, porque eles trazem pronto? (P2E4)

A presença dos diminutivos nas falas das professoras sugere, em princípio, uma adaptação do discurso à realidade dos indivíduos atendidos no Ensino Fundamental I no qual as professoras atuam, ou seja, por serem crianças, justificam um linguajar simplificado, infantilizado, muitas vezes representando uma forma carinhosa de se expressar. Essa adaptação se estende a realidade da EJA, onde atua uma das professoras (P1E2), na medida em que seu alunado, por não ter sido alfabetizado no período considerado correto, é percebido, de acordo com Fávero, Rummert e Vargas (1999, p. 43), como "alguém que deixou de cumprir, por deficiências próprias, a tarefa que lhe cabia na infância: estudar" e que, portanto, é submetido à práticas infantilizadas e inadequadas às suas necessidades. Nesse caso, ocorre uma dupla infantilização do aluno adulto numa situação de inclusão: por frequentar uma turma de EJA e por apresentar uma deficiência. Nos dois casos, trata-se de uma situação que expressa preconceito e discriminação.

Por outro lado, alguns diminutivos (como se apresentam nas falas de P1E3, P2E3 e P2E4) referem-se às ações realizadas pelas professoras na sua atuação profissional e não às ações dos alunos, indicando, por sua vez, uma maneira como essas ações são compreendidas, quer dizer, como as professoras reconhecem seu trabalho, que nos parece expressar uma postura de certa desqualificação e nível de expectativa reduzido sobre aquilo que desenvolvem, como se fosse algo menor, diminuto, voltado para pessoas também com um nível de expectativa menor, diminuto. Para Adorno (1965/2011, p. 109), esse se constitui num dos tabus existentes sobre a ação de ensinar, principalmente se a ação estiver voltada para crianças e, poderíamos acrescentar, para pessoas em situação de inclusão, expresso como um desprezo (desqualificação) diante do fato de o professor "mover-se num ambiente infantil que é seu ou ao qual se adapta, ele não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo em que de fato é um adulto que deriva suas exigências desta sua existência como tal". O autor considera que o professor é herdeiro da ambivalência que existiu diante do homem estudado, considerado culto. Diferentemente de outras profissões intelectuais (tais como aquelas que integram o rol dos especialistas que dão apoio à inclusão educacional: médicos, psicólogos,

[141] Grifo nosso.

psicopedagogos, terapeutas, fisioterapeutas etc.), consideradas profissões livres e com o poder delegado socialmente[142], o poder destinado ao professor não é levado a sério, por ser um poder voltado para "sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças" (Idem, p. 103). A infantilidade atribuída é reforçada na medida em que a escola de nível fundamental recria a realidade, substituindo-a por um mundo ilusório intramuros através de dispositivo organizatórios que dificulta o contato dos seus membros, a exemplo do professor e do aluno, com as questões que movimentam a realidade da qual a escola efetivamente faz parte. "No estereótipo do 'estar fora da realidade' fundem-se os traços infantis de alguns professores com os traços de muitos estudantes" (Idem, p. 110), naturalizando as posturas infantilizadas representadas, por exemplo, pelos diminutivos presentes nas falas das professoras dessa pesquisa. Assim, ouvir a professora P1E3 referir-se à sua formação como "estudar um pouquinho, ler um pouquinho" ou, no caso da professora P2E3 referir-se à produção de um documento diagnóstico como "fiz um relatoriozinho (...) fiz o relatório, direitinho" não nos choca tanto, como seria se ouvíssemos um médico ou psicólogo referir-se à produção de um documento diagnóstico como: "fiz um laudozinho", ou mesmo um pesquisador referir-se à seu resultado de pesquisa como "fiz um artigozinho"[143].

Ocorre que, ao buscar o refúgio na escola, os professores, ao tempo em que se protegem, abrem mão da troca com o outro, representante da realidade, dos conhecimentos existentes, deixando de percebê-lo como uma alteridade e passando a refletir a si mesmo. Desenvolve uma falsa projeção, caracterizada pela ausência de reflexão. É verdade que no modelo social atual, há cada vez menos possibilidade de entrelaçamento entre o mundo externo e o interno, pois não há diferenciação. Ocorre um empobrecimento do sujeito, pois o indivíduo não consegue mais refletir sobre o objeto, e por isso não reflete mais sobre si mesmo, somente consegue refletir a si mesmo no objeto, estabelecendo uma relação meramente especular, na qual o outro precisa ser enquadrado dentro de estereótipos previamente estabelecidos. Num mundo de sujeitos enrijecidos, a separação abissal entre sujeito e objeto condena o outro a ser doravante o depositário de tudo aquilo que não é reconhecido como seu pelo sujeito, numa ameaça a sua integridade.

[142] Profissões liberais.
[143] Além do que nos colocaria em dúvida acerca da competência desses profissionais.

Nesse sentido, as propostas de educação inclusiva são recebidas como algo sempre externo à escola, que não podem ser acolhidas pelo professor, pois exigem uma maioridade e autonomia que lhes foi retirada. Estando no lugar da menoridade, o professor se encontra impossibilitado de atender ao que lhe é solicitado, confirmando para si e para o outro (representado pela proposta de inclusão) sua falta de condições em executar o projeto inclusivo. Acreditamos que esse movimento seja de mão dupla, ou seja, também a comunidade educacional, incluindo as instâncias superiores, inclusive aquelas que planejam as políticas públicas de inclusão, não conseguem ver o professor desde o lugar em que se encontra, senão enquanto reflexo de suas proposições. Se pensarmos que esse outro representa o saber instituído, a impossibilidade do professor revela a fragilidade da proposta educacional, pois necessita do professor para ser efetivada. Por outro lado, a apropriação e execução da proposta inclusiva representam para o professor a necessidade de se confrontar com sua menoridade e seus medos, expondo sua fragilidade, já que se constitui num guardião cuja autoridade é posta em cheque.

Parece-nos que, esse modelo aproxima-se da relação de preconceito, de ambas as partes: enquanto que o professor é o alvo do preconceito daqueles que representam as instâncias superiores e políticas públicas responsáveis pelos processos formativos, a resistência do professor diante da proposta inclusiva pode ser considerada como uma expressão do preconceito.

Neste caso, mais que traduzir uma pretensa incompetência das professoras, essas falas, que têm sido incorporadas como um “mantra” e que são repetidas *ad nauseam,* expressam o mal estar diante do sentimento de desamparo, decorrente da angústia gerada pela impotência do professor diante de uma realidade que afirma, ideologicamente, a efetivação da inclusão escolar, sem oferecer as mínimas condições para que ele possa identificar-se como seu representante, senão enquanto responsável pelo fracasso da proposta inclusiva. É importante lembrar que, para Freud (1920/1976), a repetição indica a existência de sofrimento, associado a algum tipo de determinação psíquica e vinculada à pulsão de morte, que impele o indivíduo a repetir, compulsivamente, o sofrimento, tornando este uma espécie de marca da qual ele não consegue abrir mão e que passa a identificá-lo. Assim, o ato de repetir torna-se um indicador de um conflito contra o próprio eu, que paralisa o indivíduo e o impede de elaborar o vivido, no qual a compulsão a repetir supera a sua vontade, travestida como pretensa segurança, que, de acordo com

Crochík (2001a, p. 29), substitui a perda da experiência: “A perda da experiência substituída pelo sempre igual, mesma definição das conseqüências do trauma psicológico, nos reduz em nome de uma pretensa segurança a uma vida repetitiva”. Ausência de elaboração refere-se à ausência de representação. E representar significa ligar, assimilar, simbolizar. É através da elaboração que o indivíduo pode transformar o vivido em experiência, dando sentido a suas ações. Numa sociedade administrada como a nossa, em que impera a pseudoformação, a possibilidade de elaboração fica comprometida. O modelo de formação oferecido ao professor opera como uma barreira, mantendo-o preso na sua repetição, impedindo-o de apropriar-se do saber necessário para transformar sua prática em direção à inclusão, bem como de refletir sobre as condições as quais se encontra submetido, não sendo capaz, portanto, de superá-las em direção à autonomia pretendida. A repetição da fala do professor revela a pobreza da experiência autêntica, que não é só sua (mas que é vivida como tal), mas do momento histórico, como alerta Benjamin (1933/1987, p. 115):

> Aqui se revela com toda clareza, nossa pobreza de experiência nada mais é do que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto – tão nítido e exato como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e cosmovisões do século passado nos mostrou tão claramente onde conduzem a simulação ou a imitação da experiência que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, admitamos, essa pobreza de experiências não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade. Trata-se de uma espécie de nova barbárie.

E assim, o lugar do professor “não-preparado” vem sendo construído historicamente, através de uma formação deficiente, da falta de condições mínimas de trabalho, do próprio modelo de implantação dos programas educacionais oficiais, que como já foi dito acima, não favorecem a apropriação de novos pressupostos teórico-metodológicos pelo professor na sua prática cotidiana, muito pelo contrário, concorre para a manutenção de concepções preconceituosas advindas da sua experiência não refletida e que orientaram seu trabalho até o momento, que não o ajudam a enfrentar seus medos, mantendo-o num lugar de subordinação, expressando a crueldade de uma sociedade que o castiga duplamente, pois o impede de fazer parte do processo de inclusão senão como inapropriado, e, por conseguinte, não aparelhado para apropriar-se do seu patrimônio cultural.

> As pessoas que nestes termos procuram demonstrar com franqueza a sua própria ingenuidade e imaturidade política sentem-se, por um lado, como sendo sujeitos políticos, aos quais caberia determinar seu próprio destino bem como organizar a sociedade. Mas deparam-se, por outro lado, com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmo, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto. De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas (ADORNO, 1960/2011, p. 35-36).

Ao se “auto-declararem” não preparados, os professores estão afirmando a sua não participação no processo de inclusão, colocando-se como estando muito mais sujeitados às mudanças educacionais do que participantes do processo, mantendo uma menoridade profissional, convertendo sua condição em ideologia utilizada para isentar-se da responsabilidade pela inclusão dos seus alunos ao tempo que justifica sua manutenção. Entendemos que os estudos e pesquisas realizados sobre a prática docente, ao constatarem a falta de preparação do professor, desde os primórdios da proposta inclusiva, ao tempo em que expõem as condições de subalternidade dos professores no modelo de inclusão educacional, nos permite refletir sobre essa realidade, oferecendo indicadores para o enfrentamento dessa situação. Por outro lado, a simples constatação da condição de não preparo do professor sem, contudo, problematizá-la, traz em si o risco dessas produções acadêmicas serem reduzidas a porta vozes dessa ideologia, imobilizando o professor nessa condição e fazendo recair sobre ele o peso da ‘eterna’ incompetência, impedindo-o de refletir sobre sua atuação e favorecendo a permanência do medo e do preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração de uma tese não é um caminho linear, plano, fácil de ser trilhado. Para mim, realizar essa pesquisa correspondeu a fazer uma passagem, intensa, pois, pesquisar sobre o medo e o preconceito no cotidiano das professoras obrigou-me a ter que encarar os meus medos e preconceitos com os quais venho lidando com o ser e o fazer, pessoal e profissional.

No processo da pesquisa, deparei-me com a possibilidade de o instrumento não ter capturado devidamente os dados necessários para responder à pergunta inicial que originou as investigações. Diante desse impasse, tive que reorganizar nosso trabalho, a partir do material colhido, buscando redefinir o objetivo e passos da análise. Analisando os depoimentos das professoras, fui me dando conta de que refletiam suas incertezas e inquietações relacionadas com as demandas da proposta de inclusão que orienta as políticas públicas há quase vinte anos, e, no entanto, ainda permanecem como que estranhas ao cotidiano das professoras. Assim, decidi reorganizar o objetivo da pesquisa, no sentido de investigar como as expressões do medo e do preconceito no cotidiano escolar são percebidas pelas professoras e de que maneira essas relações interferem na maneira de lidar com as demandas da inclusão educacional. A investigação foi realizada a partir de categorias previamente definidas, que foram objeto e reflexão no decorrer da pesquisa, o que exigiu um aprofundamento sobre as origens do medo e do preconceito e das suas formas de expressão na contemporaneidade, bem como do projeto de inclusão educacional.

O campo escolhido para a pesquisa foi a cidade de Valença - BA, na qual morei e para a qual retornei, e onde desenvolvo minhas atividades profissionais. Escolhi a entrevista semi-estruturada como instrumento metodológico, considerando os objetivos da pesquisa. Sobre o desenvolvimento da pesquisa, é preciso dizer que o contato com as professoras se deu num contexto de confiança e de abertura. Em algumas entrevistas a postura das professoras foi de desabafo emocionado, no qual puderam colocar sua posição diante das condições precárias de trabalho, do apoio que não recebem, do sentimento de solidão e de angústia por conta da dificuldade de se realizar um trabalho quando não se tem clareza de que caminho seguir. Em

outras entrevistas, prevaleceu uma postura otimista, bem humorada. Em todas elas, ficou evidente que a possibilidade de ser escutadas era o elemento essencial que parece não estar presente no seu cotidiano.

Quanto à análise dos dados obtidos, foi possível levantar alguns indicadores que serão apresentados buscando responder ao objetivo da pesquisa, como considerações que marcam o final da minha caminhada no percurso do doutorado.

A pesquisa revelou que a cidade de Valença - BA apresenta um panorama educacional municipal não muito diferente de tantas escolas brasileiras, mas que não deixa de ser preocupante, com desafios consideráveis a serem enfrentados. As escolas pesquisadas (com poucas exceções) se caracterizaram por uma infraestrutura mal conservada e, em alguns casos, precária, sem recursos de acessibilidade para alunos que tenham dificuldade de locomoção e/ou necessitem de equipamentos específicos. Na dimensão pedagógica, foi constatado que não há um planejamento coletivo direcionado para o atendimento de alunos em situação de inclusão; quando uma ação dessa natureza acontece, está a cargo da sensibilidade do diretor ou coordenador, não se constituindo numa prática sistemática. Há uma ausência evidente do acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, que compromete o trabalho do professor e a escolarização dos alunos em situação de inclusão.

Quanto à construção da identidade docente das professoras, os laços familiares são muito importantes, principalmente no que diz respeito à escolha profissional e como suporte para a realização do seu trabalho. Foi constatado que para a maioria das professoras, sua história de vida foi marcada diretamente pela convivência familiar com um integrante com deficiência ou algum tipo de transtorno mental, fato que produziu diferentes formas de elaborações por parte das professoras, mas que manteve duas características em comum: o sofrimento e a necessidade de desenvolver estratégias de enfrentamento que permitissem a convivência, muitas vezes conflituosa. Essa experiência, que foi considerada pelas professoras essencial para sua formação pessoal, não parece ter sido integrada como referência de aprendizagem para a construção da identidade profissional, no sentido de ajudá-las a lidar com seus alunos, com exceção de uma professora. Embora os dados não ofereçam condições para o aprofundamento da análise, considero, em princípio, que a maneira como cada professor lidou com sua experiência, orientou seu olhar e atitude diante de seus alunos.

Todas as professoras iniciaram muito jovens sua trajetória profissional e, desde o início, atuam no ensino fundamental. Chamou a atenção o fato de que apenas três professoras afirmam ter trabalhado com alunos em situação de inclusão em anos anteriores ao momento da pesquisa e, mesmo assim, com poucos alunos. Considerando que o tempo de trabalho das professoras coincide com o tempo de implantação da proposta de inclusão, este é um dado enigmático, cabendo questionar onde estiveram esses alunos durante esse período na cidade, já que, mesmo dispondo de escolas da rede estadual e privada, com a municipalização de ensino, as escolas do ensino fundamental I e II ficaram sob a responsabilidade do município. Uma das hipóteses que se pode levantar é a permanência do encaminhamento dos alunos para a Associação Pestalozzi, o que significaria a manutenção de um ensino segregado. Entendo que essa é uma pista sobre como o município de Valença vem colocando em prática a proposta de inclusão educacional, reforçando muito mais a permanência desses alunos na escola especializada do que na escola regular.

Quanto à formação profissional das professoras, a pesquisa indicou que o acesso à graduação e, para algumas, à pós-graduação não foi suficiente para a construção de um referencial teórico-prático que permitisse a apropriação dos princípios inclusivos nem tampouco atender às necessidades pedagógicas de seus alunos, uma vez que, na sua maioria, são cursos que não incluem no seu currículo a discussão e reflexão sobre o projeto inclusivo, seja ao nível da oferta de disciplinas (quando são oferecidas), seja porque mantêm a proposta de inclusão reduzida a aspectos da educação especial, sem integrá-los aos demais conteúdos, contribuindo para manter a educação regular e a inclusão educacional como propostas que seguem paralelas.

Outro dado importante relaciona-se com o fato de que, independente do tempo de formação e atuação profissional, não há, por parte das professoras, uma procura pela qualificação, senão como intenção; o que se tem são ações isoladas diante de necessidades imediatas da sala de aula, e que não são reconhecidas como estratégias pedagógicas e sim como um movimento de “apagar incêndio”, e, portanto, não incorporadas no seu repertório profissional. Essa postura se repete também tanto no trabalho das professoras que estão recebendo alunos em situação pela primeira vez como no trabalho das professoras que já tiveram essa experiência em momentos anteriores. Neste caso, as práticas desenvolvidas não se tornaram

relevantes para buscar um maior aprofundamento na área, sendo consideradas como situações pontuais, e não como parte de uma realidade cada vez mais presente na escola, não havendo um movimento de sistematização que é tão necessário para o redimensionamento das ações pedagógicas. Para todas as professoras, a qualificação foi entendida como da responsabilidade dos gestores, para quem são dirigidas as suas queixas.

Mesmo considerando a inclusão necessária, as professoras destacaram a impossibilidade de realizar esse projeto sem as condições que consideram adequadas e que se referem às condições de trabalho, ao nível de competência profissional e ao apoio dos gestores, na figura do diretor da escola ou de representantes da Secretaria, a exemplo de profissionais especializados, com os quais mantêm uma relação de expectativa e de desconfiança. Isso pode ser justificado pela falta de interlocução entre as professoras e os profissionais especializados e pela a flagrante ausência de apoio da Secretaria ao trabalho das professoras, o que se expressa na ausência de uma política de qualificação docente e acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas.

A atuação profissional é marcada pela ausência de motivação para realizarem um trabalho de estudo, embora considerem necessário, seja pela carga horária extensa, seja pela ausência de um planejamento pedagógico, seja pela falta de integração entre os professores, não havendo trocas entre eles de suas experiências cotidianas, e que se traduz na falta de preparo, afirmada por todas as professoras, assumindo um caráter de justificativa autoexplicativa para a sua inoperância, como se a falta de qualificação as (dis) responsabilizasse de buscar os subsídios para seu trabalho, tornando-se queixas que passam a acompanhar o cotidiano do professor sem que sejam resolvidas. No caso das poucas professoras que buscam algum subsídio, esse movimento é feito individualmente ou junto à colegas com os quais tem afinidade.

Em relação ao contato das professoras com o aluno em situação de inclusão, a pesquisa revelou que o tipo de dificuldade apresentada pelo aluno direciona a postura das professoras quanto à sua aceitação, sendo que a identificação do aluno se dá menos pelo grau de comprometimento do que pela possibilidade ou não deste aluno acompanhar os conteúdos e pelo tipo de comportamento que apresenta na sala de aula. Na ausência de dificuldades dessa natureza, não há preocupação por parte das professoras de oferecer as condições necessárias não só para a

aprendizagem do aluno bem como para sua circulação e utilização dos equipamentos da escola, sugerindo que cabe ao aluno adaptar-se às condições da escola e do professor.

De maneira geral, há um reconhecimento de que a inclusão educacional é importante e que deve ser implantada, o que deve ser considerado um aspecto politicamente relevante, já que, em princípio, haveria uma disposição para a implementação do projeto de inclusão. Por outro lado, a presença de duas professoras que não acreditam neste projeto aponta para resistências relacionadas com a aceitação das diferenças, evidenciando que há entraves básicos precisam ser enfrentadas nesse processo. Além disso, a maneira como as professoras têm lidado com essas dificuldades demonstra que a compreensão do que seja a inclusão educacional se encontra reduzida à presença ou ausência do aluno em situação de inclusão na sala de aula, sem que haja uma maior reflexão sobre a inclusão como um projeto mais amplo de uma escola para todos, que pauta a educação mundial desde 1990, sugerindo que tal situação não faz parte do cotidiano do professor, e, por conseguinte, que o aluno com deficiência e/ou transtornos não faz parte dessa realidade.

Tal compreensão é reforçada pela maneira como os poderes públicos municipais têm lidado com a inclusão educacional, que me parece semelhante a das professoras, constituindo-se numa dupla negação em atender às demandas da inclusão, seja ao nível da sala de aula, através da não preparação das professoras, seja ao nível da educação municipal, com a ausência de uma política de inclusão definida, além do evidente descaso com as condições materiais e técnicas das escolas. As dificuldades de adequação de ambos para se por em prática essa proposta constituem uma atitude preconceituosa em relação aos alunos com deficiência e também aos alunos da escola pública, campo da pesquisa.

Assim, embora reconheçam que a educação da qual fazem parte se orienta pelos princípios inclusivos, as professoras não se reconhecem como representantes desse movimento. Nesse sentido, é possível afirmar que a operacionalização da inclusão educacional ainda reflete o modelo binário de escola regular e especial, no qual cabe ao aluno em situação de inclusão se adequar ao que a escola oferece. Como consequência, a atuação das professoras junto ao aluno em situação de inclusão mantém a mesma ambiguidade refletida na manutenção da separação entre seus dois tipos de alunos, os “incluídos” e os “regulares”. Como resultado, o

que se observa é que experiências de inclusão como relatadas nesta pesquisa, na verdade, ainda se caracterizam segundo o modelo da integração, com todas as contradições e ambiguidades já apontadas quanto ao movimento educacional inclusivo.

Quanto às expressões de preconceito, foi constatado que, para as professoras, as atitudes preconceituosas, quando acontecem, ocorrem mais entre alunos, sendo o mais frequente o preconceito inter-racial, ao qual as professoras atribuem pouca importância, atuando no sentido de amenizar a situação através do não reconhecimento ou de medidas pedagógicas visando à harmonização do conflito, indicando uma neutralização do preconceito, que nada mais é do que o mecanismo de negação acionado como proteção, para que não se tenha que lidar com isso. Essa posição se confirma na reação das professoras, que afirmaram desconhecer a existência de atitudes preconceituosas vindas por parte da equipe da escola, não reconhecendo a falta de entrosamento e de apoio de seus pares, a falta de critérios pedagógicos para o acolhimento dos alunos em situação de inclusão e o despreparo de todos como expressões de preconceito.

Na contramão dessa postura, duas professoras admitiram ter atitudes preconceituosas em relação aos seus alunos em situação de inclusão, o que lhes causa desconforto e preocupação. Considero, em princípio, esse um dado extremamente relevante, pois pode indicar um movimento de mudança no comportamento dos professores, em consequência da experiência com o aluno em situação de inclusão na sala de aula regular, que com certeza pode favorecer o movimento inclusivo,

Enquanto o preconceito foi tratado como uma atitude de terceiros (do outro), em relação ao medo, a situações relatadas envolviam as professoras. A pesquisa revelou que boa parte das ocorrências está relacionada com a violência, entendida como a possibilidade de sofrer uma agressão, seja numa situação específica ou diante da perspectiva de um ataque. As situações específicas se relacionaram a fatos ocorridos com as professoras, como assalto e falta de segurança, enquanto que a possibilidade de sofrer uma agressão se relacionou à ação imprevisível das pessoas, que reflete o medo ancestral de ser aniquilado pela irrupção não controlada da violência. A expressão de medo na escola se relacionou diretamente com o receio de ter que lidar com a agressão dos alunos em situação de inclusão, e que é justificada não só pela estranheza causada em função da

diferença/deficiência apresentada pelo aluno, mas, sobretudo por considerar a estranheza ameaçadora, inerente à condição da deficiência, permanecendo como um mal estar diante da presença do aluno em situação de inclusão na sala de aula,

Será ela, a estranheza ameaçadora, que justifica, segundo as professoras, a relação entre o medo e o preconceito, identificada pelas professoras como uma relação de causa e efeito, uma vez que acreditam que o que torna a pessoa preconceituosa em relação aos indivíduos em situação de inclusão é exatamente a sua pretensa possibilidade de agressão, indicando a compreensão de que tanto o medo quanto o preconceito, percebidos como um elementos desorganizadores do cotidiano escolar, são da responsabilidade do outro, neste caso, do aluno em situação de inclusão. Nesse sentido, o medo da agressão reflete a dupla condição na qual está encerrado o aluno em situação de inclusão: ali onde ele é negado, por representar a violência, é, ao mesmo tempo, onde ele pode ser reconhecido. Já que a presença do preconceito revela muito mais dos medos do preconceituoso do que das características de quem é objeto do preconceito, é possível afirmar que o medo da violência se constitui numa das principais fontes de resistência ao projeto inclusivo.

A pesquisa também revelou uma expressão do medo e do preconceito presente nos relatos das professoras, mas que não fez parte de suas percepções e que diz respeito à recorrência de termos em diminutivo que apareceram quando se referiam à ação pedagógica ou a algumas características de seus alunos, sugerindo, por um lado, uma maneira carinhosa de tratarem seu trabalho e seus alunos, e, por outro lado, uma certa desqualificação, relacionada a infantilização do trabalho docente decorrente de um sentimento de menoridade e de desvalorização que se traduz na diminuição do nível de expectativa frente ao seu desempenho. Acredito que esse sentimento é reforçado quando da presença do aluno em situação de inclusão na sala de aula, numa relação de desenvolvimento de um trabalho considerado menor, voltado para pessoas também consideradas com um nível de expectativa menor, diminuto e que também justifica a (eterna) falta de preparo das professoras e de apropriação do seu lugar de responsável pelo encaminhamento do seu trabalho. Tal postura dificulta a interlocução das professoras com os teóricos, especialistas e representantes das políticas de inclusão, estes sim considerados os verdadeiros responsáveis pela efetivação da proposta inclusiva. Estando no lugar da menoridade, o professor se encontra impossibilitado de atender ao que lhe é

solicitado, confirmando para si e para o outro (representado pela proposta de inclusão) sua falta de condições em executar o projeto inclusivo. Acredito também que este movimento ocorre numa via de mão dupla, já que não há trocas, portanto, não há experiência, apenas o reflexo das intenções e (im) possibilidades de cada lado. No caso do professor, ele reflete a fragilidade da proposta educacional, que necessita do professor para ser efetivada. No caso dos teóricos e planejadores da proposta inclusiva, a constatação do não preparo do professor expõe sua menoridade e seus medos, expressando uma relação de preconceito de ambas as partes.

Entendo que para as professoras, manter-se no lugar do não saber, fincar o pé na desculpa de não estarem preparadas, mesmo depois de quase vinte anos de proposta inclusiva, significa protegerem-se em nome da sobrevivência nessa relação, expressando uma dupla relação de preconceito e medo, alternando o lugar de algoz e de vítima. Na relação com o aluno, a falta de preparação das professoras, explicitada nas falas: “não sei”, ‘não estou preparada”, “não fui preparada”, pode ser tomada como expressão do preconceito e da discriminação diante da diferença, pois sonega do aluno em situação de inclusão o direito de ter uma aprendizagem de acordo com suas necessidades. Na relação das professoras com os representantes da proposta inclusiva, elas sofrem preconceito e discriminação ao terem sonegado o seu direito à maioridade profissional.

Entendo que essa falta de interesse não pode ser interpretada como uma falta de compromisso do professor (como muitas vezes é colocado pelos gestores e pelos diagnósticos educacionais), mas sim como um sintoma de que seu compromisso está subordinado ao lugar de menoridade que ele ocupa e que lhe foi conferido, pela forma como vem se dando a implantação do projeto de inclusão. Nesse sentido, enfatizar as condições precárias de trabalho e de vida das professoras, a falta de formação adequada e a ausência de incentivo dos poderes públicos e dos gestores, se por um lado desnuda as limitações do professor, por outro agem no sentido de vitimizá-lo, transformando essas limitações em bandeiras que justificam o não saber e o não fazer, num circulo vicioso que permanece indefinitivamente: não estou preparado para agir, não ajo porque não estou preparado.

O modo de implantação da proposta inclusiva não permite que o professor faça parte da construção do processo, senão como executor, impedindo-o de se apropriar da proposta, reduzindo os seus pressupostos a uma ideologia que captura

o professor na sua culpa por sua limitação. Acreditamos que a produção de “não-saberes” é decorrente do modelo de formação docente como está posto atualmente nas políticas públicas, ancorado na racionalidade técnica-metodológica, que continua a priorizar a aluno abstrato e a “solução harmoniosa”, naturalizando a diferença, paralisando o professor na sua angústia, contribuindo para a permanência do medo e do preconceito no trabalho docente.

Enquanto essa relação de mão dupla não for rompida, ou pelo menos enfrentada, penso que o projeto de inclusão educacional se manterá num impasse, mesmo com todos os avanços já constatados nas inúmeras pesquisas da área. Numa realidade marcada pelo pensamento previamente categorizado e por relações hierarquizadas e pouco espontâneas, a experiência declina, a estereotipia reina, o medo apavora. O pensamento se torna repetitivo, numa tentativa de manter o controle sobre o desconhecido, sobre a diferença, excluindo a reflexão sobre as possibilidades de uma vida mais digna para todos, tornando-a diminuta porque se desenrola na aridez de um mundo no qual as emoções não podem ser compartilhadas senão como troca de interesses, sob o risco de não serem acolhidas nem cuidadas.

Por outro lado, onde há vida, sempre há o risco, que nos seduz a todo o momento, revelando a permanência das possibilidades em nossas vidas. Concordo que se a realidade deve ser pensada a partir de seus próprios termos, não se pode prescindir da possibilidade de alterá-la, para que a vida não se torne resignada. Experimentar é aventurar-se. E aventurar significa ir ao encontro de algo que está por acontecer, e que pode ser bom ou ruim, mas sempre inesperado. É a ventura vertiginosa da existência. A possibilidade da experiência cotidiana com o aluno em situação de inclusão, se por um lado, pode levar o professor a enrijecer-se nos seus medos, por outro, pode constituir-se num espaço para o desenvolvimento da autorreflexão, caso se ofereçam as condições para que ele possa expressar suas contradições. Nesse sentido, a possibilidade de intervenção em direção ao enfrentamento marca os limites desta pesquisa, por ora encerrada, constituindo-se no desafio que deverá pautar minha prática como professora e pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS[144]

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. (1951) **Mínima Moralia**. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992. 216 p.

ADORNO, Theodor W. (1955) De la relación entre Sociología y Psicología In: ADORNO, T.W. **Actualidad de la filosofía.** Traducción: José luís Aratengui Tamayo. Barcelona**:** Ediciones Altaya S. A., 1994. p. 135-204.

ADORNO, Theodor W. (1959) Teoria da semiformação In: PUCCI, Bruno, ZUIM, Antônio A.. S. e LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Claudia Barcelos de Moura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção educação contemporânea). p. 8-40.

ADORNO, Th. W. (1961) Opinión, locura, sociedad In: **Crítica de la cultura y sociedad II:** obra completa.10/2. Traducción: Jorge Navarro Pérez. Madrid: Ediciones Akal, S. A. edición de bolsillo, 2009. p. 506-523.

ADORNO, Theodor W. (1966) Glosa sobre a personalidad In: **Crítica de la cultura y sociedad II:** obra completa.10/2. Traducción: Jorge Navarro Pérez Madrid: Ediciones Akal, S. A. edición de bolsillo, 2009. p. 567-572..

ADORNO, Theodor W. (1969) Notas marginales sobre teoría e praxis In: **Crítica de la cultura y sociedad II:** obra completa.10/2. Traducción: Jorge Navarro Pérez Madrid: Ediciones Akal, S. A. edición de bolsillo, 2009. p. 675-695.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 190 p.

ADORNO, Theodor W. (1959) O que significa elaborar o passado? In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 29-49.

[144]De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14724/2011.

ADORNO, Theodor W. (1962) A filosofia e os professores In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 51-74.

ADORNO, Theodor W. (1965) Tabus acerca do magistério In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 97-117.

ADORNO, Theodor W. (1967) Educação – para que? In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 139-154.

ADORNO, Theodor W. (1967) Educação após Auschwitz In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 119-138.

ADORNO, Theodor W. (1968) A educação contra a barbárie In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 155-168.

ADORNO, Theodor W. (1969) Educação e emancipação In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolgfang Leo Maar. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 169-185.

ADORNO, Theodor W. et al. (1950) **La personalidad autoritaria.** Traducción: Dora y Aída Cymbler. Theodor W. ADORNO; Else FRENKEL-BRUNSWIK; Daniel J. LEVINSON; R. Nevitt SANFORD. Buenos Ayres: Editorial Proyección, 1965. 926 p.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer:** o poder soberano e a vida nua. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 188 p.

ALMEIDA, Dulce Barros de. Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. In: **28ª Reunião da ANPED.** Caxambu, 2005. Disponível em <28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15671int.rtf>. Acesso em 13/04/2012. p. 1-17.

ALMEIDA, Rosinari de Paula. **A informática colabora para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de inclusão?** Trabalho (TCC). Porto Alegre: UFRS,

2010. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49025>. Acesso em 20/09/2013.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Espelho convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-Juvenil. 1992. 399f. Tese (Doutorado em Pós Graduação em Psicologia) - USP. São Paulo, 1992.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sociedade X Deficiência. **Revista Integração** MEC/SEF Abr./ Mai./ Jun./ 1992a, Ano 4, n. 9. p.4-10. Disponível em <http://www.casadogirassol.org.br/artigos.pdf>. Acesso em 01/10/2013.

AMARAL, Ligia Assumpção. Corpo desviante / olhar perplexo. **Psicologia USP,** São Paulo, 5 (1/2), p. 245-268, 1994.

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

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre Crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005. 254 p.

ARIÉS, Philíppe, **História social da infância e da Família.** 20ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARISTÓTELES. **Retórica**. 2ª edição, revista. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005. Coleção Biblioteca de Autores Clássicos. Obras Completas de Aristóteles. Volume VIII, Tomo I. 316 p.

AUGRAS, Monique. Prefácio In: GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989, p. 11-15.

BANDEIRA, Alexandre Eslabão. Geografias invisíveis: a cidade na consciência e a consciência da cidade. Produção e reprodução da injustiça social. **Ambiente & Educação**, vol. 16(2), 2011, ps. 95-114.

BARROS, Carlos César. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar:** um estudo sobre a subjetividade docente. 1ª Ed. Curitiba: Honoris Causa, 2010. 267 p.

BARROSO, Maria Fernanda Gonçalves. **As Concessões e as Práticas dos Gestores de Topo na Escola Pública e Privada:** Convergências e Divergências. 2011. 284f. Dissertação (Mestrado), Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream /10400.21/1942/1/As%20Conce%C3%A7%C3%B5es%20e%20as%20Pr%C3%A1ticas%20dos%20Gestores%20de%20Topo%20na%20Escola%20P%C3%Bablica%20e%20Privada.pdf>. Acesso em 09/10/2013.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68p.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 239 p.

BENJAMIN, Walter. (1937) Experiência e pobreza In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense: 1987. p. 114-119.

BENJAMIN, Walter. (1936) O narrador In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense: 1987. pp. 197-221.

BENJAMIN, Walter. (1939) Sobre alguns temas de Baudelaire in: BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. p. 33-71.

BENTO, Victor Eduardo Silva. Para uma semiologia psicanalítica da paixão na antiguidade grega e seus sentidos adictivo e tóxico**. Psicol. USP** [online]. 2008, vol.19, n.2, pp. 129-158. ISSN 0103-6564.

BONI, Valdete e QUARESMA, Sílvia Jurema*.* Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **EM TESE.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos

em Sociologia Política da UFSC**.** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em 28/02/2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069, de 13 de Julho, Brasília, DF, Senado. 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado. 1988.

BRASIL. MEC. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2000.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui **Resolução n.º 2.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 11 de setembro. 2001.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, Brasília: 2002.

BRASIL. **Decreto Federal n 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo Escolar.** Disponível em: <www.inep.gov.br/ educacao _ basica/censo _ escolar/ resumos_tecnicos> Acesso em 04/11/2013.

BRIANT, Maria Emília Pires e OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2012, vol.18, n.1, pp. 141-154. ISSN 1413-6538.

BRITO, Simone Magalhães. Metáforas do Corpo e Emoções no Pensamento de Adorno. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**/ GREM – Grupo de Pesquisa em Antropologia e Sociologia das Emoções / Departamento de Ciências Sociais /CCHLA/ Universidade Federal da Paraíba – v. 11, n. 33, Dezembro de 2012.

BRITO, Daniel Chaves de e BARP, Wilson José. Ambivalência e medo: faces dos riscos na modernidade. **Sociologias** [online]. 2008, n.20, pp. 20-47. ISSN 1517-4522.

BUENO, José Geraldo Silveira. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente In: **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE**, São Paulo: Casa de Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 1999, vol.03, n.05, pp. 07-25. ISSN 1413-6538.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História Social da Infância no Brasil** – 3ª edição revista e ampliada – São Paulo: Cortez Editora, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira, MENDES, Geovana Mendonça Lunardi e SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**, Araraquara, SP: Junqueira&Marins; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbio Comun,** São Paulo, 24(3): p. 285-297, dezembro, 2012.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 300-307. ago. 2007.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. Sentidos construídos sobre a independência de jovens com síndrome de Down por um grupo de pais e profissionais. In: **24ª Reunião Anual da ANPED,** Caxambu, 2001. Disponível em <www.anped.org.br/ reunioes/24/ T1591013990038.doc>. Acesso em 21/08/2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho e RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**. Porto Alegre [online]. 2009, vol.32, n.03, pp. 355-364. ISSN 1981-2582.

CARDOSO, Sérgio et al. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 589 p.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, A. Oliva e PEIXOTO, Luís M. **A escola inclusiva da utopia a realidade.** Braga: Ed. APPACDM Distrital de Braga, 2000.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. São Paulo: Ed. Moderna, 1980. p. 3-14.

CHAUÍ, Marilena. Sobre o medo In: CARDOSO, Sérgio et al. **Os sentidos da paixão.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 33-82.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. **Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales**. Salamanca: UNESCO, 1994.

COSTA, Valdelúcia Alves de. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas sociais: para quê? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães e GALVÃO Fº, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 89-10.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia.** Ribeirão Preto, v. 4, n. 3. p. 47-70. dez, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>. Acesso em 21/09/2010.

CROCHÍK, José Leon. Notas sobre a formação ética política do psicólogo. **Psicologia & Sociedade;** 11 (1). p. 27-51; jan./jun.1999. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wwmKwbs6r4kJ:www.abr

apso.org.br/siteprincipal/images/RevistasAntigas/P_e_S_volume_11_numero_1_1999.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 21/0 6/2013.

CROCHÍK, José León. A corporificação da psique. **Educar.** Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 27-41. 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/crochik.pdf. Acesso em 21/06/2014.

CROCHÍK, José Leon. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-99, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7298605/Crochik-Jose-Leon-Adorno-Teoria-Critica-e-Estudos-Sobre-Preconceito> Acesso em 15/05/2012.

CROCHÍK, José Leon. A resistência e o conformismo da mônada psicológica. **Psicologia & Sociedade;** 13 (2). p. 18-33. jul./dez. 2001a.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e Cultura**. 3ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 176 p.

CROCHÍK, José Leon. Razão, consciência e ideologia: algumas notas. **Estudos da clínica**, 2007. Vol XII, nº 22, p. 176-195. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ estic/article/download/46024/ 49649>. Acesso em 03/07/2014.

CROCHÍK, José Leon. O conceito de Preconceito e a perspectiva da Teoria Crítica In: Maria Helena Souza Patto, Maria Luísa Sandoval Schimidt, Sylvia Leser de Mello, José Leon Crochik, (org.) – **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 69-101, 2008.

CROCHÍK, José Leon. A constituição do sujeito na contemporaneidade. **Inter-Ação.** Goiânia, v. 35, n. 2, p. 387-403, jul/dez, 2010.

CROCHÍK, José Leon. **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CNPq, 2011. 286 p.

CROCHÍK, José Leon. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. In: CROCHÍK, José Leon. **Teoria crítica da sociedade e psicologia:** alguns ensaios. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CNPq, 2011a. p. 11-34.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. **WebMosaica**. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc ChagalI. v. 3, n.1 (jan-jun) 2011b.

CROCHIK, José Leon. Preconceito, Indivíduo e Sociedade In **Preconceito e Educação Inclusiva** / José Leon Crochík (Coordenador) - Brasília: SDH / PR, 2011c. p. 11-34.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-60.

CROCHÍK, José Leon e CROCHIK, Nicole. Pesquisa e cotidiano escolar: preconceito e desempenho nas classes homogêneas. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 313-331, jul/dez. 2005. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2d03.pdf> Acesso em 12/03/2010.

CROCHÍK, José Leon e CROCHIK, Nicole. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.134-150, jul./dez. 2008.

CROCHÍK, José Leon et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. CASCO, Ricardo; CERON, Mariane; CATANZARO, Fabiana Olivieri. **Estudos de Psicologia (Campinas).** Vol. 26 no. 2, p. 123-132. ISSN 0103-166X. São Paulo: Campinas, Apr/June, 2009. Disponível em <www.scielo.br/pdf/estpsi/ v26n2/01.pdf>. Acesso em 14/09/2009.

CROCHÍK, José Leon et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva In: CROCHIK, José Leon (Coordenador). **Preconceito e educação inclusiva.** Brasília: SDH/PR, 2011. p. 193-217.

CROCHÍK, José Leon (org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito.** / Maria Helena Souza Patto; Maria Luísa Sandoval Schimidt; Sylvia Leser de Mello; José Leon Crochík (Org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. 102 p.

CROCHÍK, José Leon (Coordenador). **Preconceito e educação inclusiva** – Brasília: SDH/PR, 2011. 219 p.

DANTAS, Heloísa. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.

DELUMEAU, Jean. Uma pesquisa histórica sobre o medo: razões, explicações, conclusões. **REVISTA MULTITEXTOS CTCH**: O medo no Ocidente. PUC – Rio de Janeiro. Ano 0 - nº 03, 2006. p. 6-12.

DELUMEAU, Jean, **História do medo no ocidente**: 1300 – 1800. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 695.

DESCARTES, René. (1649) As Paixões da Alma. Tradução de J. Guinsburg e B. Prado Jr. In: **Os Pensadores.** 2ª ed.. São Paulo: Editora Abril, 1979, p. 213-294.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa in **Educar,** n. 24, p. 213-225, Curitiba: Editora UFPR, 2004. Disponível em <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/ index. php/ educar/article/download/2216/1859>. Acesso em 13/06/2012.

FAVERO, Osmar; RUMMERT, Sonia Maria e VARGAS, Sônia Maria de. Formação de profissionais para a educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Educ. Rev. [online]. 1999, n.30, pp. 39-50. ISSN 0102-4698.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas e GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2007. p. 53-61.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 65-88.

FONTES, Carlos. **Educação inclusiva**: algumas questões prévias. [artigo científico]. 1998. Disponível em: <http://www.terravista.pt/guincho/5198/Exclusao.htm>. Acesso em: 20/04/2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: renascimento da prisão. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder,** 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FRANCISCATTI, Kety Valéria. À felicidade na liberdade ou à felicidade na ausência de liberdade. **Psicologia & Sociedade,** 2002, janeiro-junho,14(1), 123-140.

FRANCISCATTI, Kety Valéria. **A maldição da individuação:** reflexões sobre o entrelaçamento prazer-medo e a expressão literária. 231 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social) – Programa de Pró-Graduação em Psicologia Social, São Paulo: PUCSP, 2005. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=448 Acesso em 09/08/2011.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia,** 2004, 14 (28), p. 139-152. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/ 04.pdf>. Acesso em 28/02/2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**. São Paulo: SUMMUS, 2006. p. 161-181.

FREITAS, Verlaine. Adorno e Horkheimer leitores de Freud. **Remate de Males.** Campinas, SP, (30.1): p. 123-146, jan/jun, 2010. Disponível em: <www.iel.Unicamp.br/revista/index.php/remate/article/.../1887/1459>. Acesso em 10/01/2013.

FREUD, Sigmund. (1917) **Conferências introdutórias à Psicanálise.** Tradução de José Luís Meurer sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume XVI).

FREUD, Sigmund. (1919) **O estranho.** Tradução Eudoro Augusto macieira de Souza sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume XXVII).

FREUD, Sigmund. (1920) **Além do princípio do prazer.** Tradução de Cristiane Monteiro Oiticica sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume XXIII).

FREUD, Sigmund. (1921) **Psicologia de grupo e análise do ego.** Tradução de Cristiane Monteiro Oiticica sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1976. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume XXIII).

FREUD, Sigmund. (1923) **O ego e o id.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975. Pequena coleção das obras de Freud, livro 14. 82p.

FREUD, Sigmund. (1927) **O futuro de uma ilusão**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997. 88 p.

FREUD, Sigmund. (1926) **Inibições, sintomas e angústia.** Tradução de Christiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago Ed.1998. 108 p.

FREUD, Sigmund. (1930) **O mal-estar na civilização**. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Peguim Classics Companhia de Letras, 2011. 93 p.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Do conceito de *mímesis* no pensamento de Adorno e Benjamim. **Perspectivas,** São Paulo, n. 16. p. 67-86. 1993.

GARCIA, Rosalba, Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, Set.-Dez. v.12, n.3. p. 299-316. 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. 216f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Florianópolis: UFSC, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso e MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2011, vol.17, n.1, p. 105-124. ISSN 1413-6538.

GATTI, Bernadete A. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil**. Trabalho publicado nos Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: < http://www2.unimep.br/endipe/0040m.pdf>. Acesso em 13/06/2013.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a você:** depoimentos de mulheres com deficiência menta. – Rio de Janeiro: Agir, 1989. 224 p.

GLAT, Rosana et al. **Educação Inclusiva no Brasil:** Diagnóstico atual e desafios para o futuro. 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em 14/12/2013.

GLAT, Rosana et al. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003a. 63 p.

GLAT, Rosana et al. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. **Rev. bras. educ. espec**. [online]. 2004, vol.10, n.02, p. 235-250. ISSN 1413-6538.

GLAT, Rosana; Santos et al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** 2006. Universidade Federal de Pernambuco / Recife - PE. ISBN 85-373-0068-3. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br /publicacoes /artigos/ENDIPE % 202006.pdf>. Acesso em 03/04/2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª edição. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1982. 158 p.

GOMES, Claudia e BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2006, vol.12, n.1, p. 85-100. ISSN 1413-6538.

GOMIDE, Ana Paula de Ávila. **Um estudo sobre os conceitos freudianos na obra de T. W. Adorno.** 2007. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia; Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GUHUR, Maria de Lourdes Perioto. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial** Piracicaba: UNIMED, nº 2 vol. I. p. 75-83. 1994.

HANNS, Luiz Alberto. **Dicionário comentado do alemão de Freud.** Rio de janeiro: Imago Ed. 1996.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. (1840) **A razão da história**: **uma introdução geral à filosofia da história**. 2ª Ed. São Paulo: Centauro, 2001. 130 p.

HORKHEIMER, Max. (1946) **Eclipse da razão.** Petrópolis: Editora Vozes, 1976. 198 p.

HORKHEIMER, Max. (1937) Teoria tradicional e teoria crítica. In: Horkheimer, Max. **Textos escolhidos** / Max Horkheimer, Theodor W. Adorno. 5ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os pensadores - 16). p. 31-68.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (1956) Preconceito. In: **Temas básicos de sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p. 172-183.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. (1956) Ideologia. In: **Temas básicos de sociologia.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p. 184-205.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. (1956) **Temas básicos de sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. 205 p.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. (1944) O conceito do esclarecimento In: **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 17-46.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. (1947) Elementos do Antissemitismo: limites do esclarecimentto In: **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 171-139.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.

KANT, Immanuel. (1798) **Antropologia de um ponto de vista pragmático.** São Paulo: Iluminuras, 2006.

KOURY, Mauro Guilherme. **Introdução à Sociologia da emoção**. João Pessoa: Manufatura/GREM, 2004.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEBRUM, Gérard. O conceito de paixão In CARDOSO, Sérgio et al. **Os sentidos da paixão.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 12-31.

LECOINTRE, Marisa Russo. Emoção e cognição: uma abordagem científica das emoções. **Filosofia e História da Biologia**, v. 2, p. 337-349, 2007.

LEITE, Ivanise. **Emoções, sentimentos e afetos:** uma reflexão sócio-histórica. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 1999. 128 p.

LIMA, Francisco Gudiene Gomes de; MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin In: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 147-155, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/7396/7396.Acesso> em 03/09/2012.

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

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. Prefácio In ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 29-49.

MACHADO, Kátia; FONTES, Rejane; ASSUMPÇÃO, Valéria de e GLAT, Rosana. **Cotidiano escolar: desafios didáticos e pedagógicos no Processo de inclusão educacional** In: Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 23 a 26 de abril de 2006. Universidade Federal de Pernambuco / Recife, PE. ISBN 85-373-0068-3. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/102759387/COTIDIANO-ESCOLAR-DESAFIOS-DIDATICOS-E-PEDAGOGICOS-NO> Acesso em 03/04/2012.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Educação inclusiva:** de quem e de quais práticas estamos falando? Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/.../se_adriana_marcondes_ machado.Pdf>. Acesso em 09/05/2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 79-94.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental:** concepções e prática pedagógica. 2000. 213f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** – 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. 311 p.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus,1997. (Coleção Temas da atualidade). 142 p.

MATTOS, Nicoleta Mendes de. **Concepções de deficiência e prática pedagógica:** um estudo sobre a inserção de alunos com deficiência em escolas regulares da cidade de Valença – BA. 2002. 215f. (Dissertação de Mestrado) Ilhéus, BA: CD-ROM, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Rev. Hist.**, São Paulo, n. 155, p. 191-205. dez. 2006. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092006000 200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 maio 2012.

MEHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral:** como fazer, como pensar / José Carlos Sebe Bom Mehy, Fabíola Holanda. – 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010. 175 p.

MENEZES, Danielle de Almeida. Percepções sobre o papel docente e razões para a docência: uma análise de memoriais de formação In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** UNICAMP – Campinas – 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3901c.pdf>. Acesso em 21/03/2014.

MENEZES, Lucianne Sant'Anna de. Pânico e desamparo na atualidade. **Ágora** (Rio de Janeiro), v. VIII, n. 2 jul/dez, 2005, p. 193-200.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. bras. educ. espec**. [online]. 2005, vol.11, n.2, p. 255-272. ISSN 1413-6538.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, O conceito de Representações Sociais dento da sociologia clássica In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra **Textos em representação social** – 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Claudia Helena Gonçalves. **Experiência e racionalidade:** inspirações para uma educação crítica. 2011. 67f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)

Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). 2001.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa,** v. 40, n. 139, p. 63-74, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a04.pdf> acesso em 01/10/2013.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço e BRITO, Vilma Miranda de. Formação docente: cenários, passagens e rumos In: **Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – UNESP – Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação, 2007. Disponível em: <http://www. unesp.br/prograd/ ixcepfe/ Arquivos%202007/2CGerarPD.pdf>. Acesso em 09/08/2012.

NOVAIS, Adauto. Por que tanta paixão? In: CARDOSO, Sérgio et al. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 7-11.

NIETZSCHE, Friedrich. (1887) **A genealogia da moral.** 3. Ed. São Paulo: Editora Escala, 2009. Coleção Grandes Obras do Pensamento universal, v. 20.

NÓVOA, António. Apresentação da obra In NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto Editora Lda, 1995.

NOVOA, António. **A profissão docente em tempos de mudança**. Palestra proferida pelo professor Antônio Nóvoa, da Universidade de Lisboa, durante o I Seminário Internacional sobre Avaliação e Currículo: Cenários, Perspectivas e Mudanças, ocorrido em Santos (São Paulo). Transcrição de Eliza Maria Machado de Queiroz. Mimeo. 1998.

NÓVOA, Antônio (Org.) Profissão Professor – 2ª edição. Porto, PT: Porto Editora Lda, 1995. 191 p.

OHL, Nathalie Guerrero et al. Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência*.* **Psicol. Esc. Educ***.* (Impr.) [online]. 2009, vol.13, n.2, p. 243-250. ISSN 1413-8557.

OLIVA, Diana Villa. **A educação das pessoas com deficiência visual:** inclusão escolar e preconceito. 2011. 244f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2001.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial** (02). p. 65-73. Piracicaba: Unimep, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. As políticas de inclusão escolar In: BUENO, José Geraldo Silveira, MENDES Geovana Mendonça Lunardi e SANTOS, Roseli Albino (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marins: Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 25-42.

PEDROSSIAN, D. R. dos S. **A ideologia da racionalidade tecnológica, o narcisismo e a melancolia:** marcas do sofrimento. 2005. 267f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos; CROCHÍK, José Leon et al. Um estudo do preconceito e de atitudes em relação à educação inclusiva. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-graduação em Educação. Campo Grande, MS. V. 14, nº 28. p 148-164, jul-dez/2008. Disponível em <www.intermeio.ufms.br/revistas/28/28%20Artigo_10.pdf>. Acesso em 21/08/2009.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência** – São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. 279 p.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades Educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar.** Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PUCCI, Bruno, ZUIM, Antônio A.. S. e LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção educação contemporânea). 249 p.

RODRIGUES LIMA Brasil, Ive Carina; TANUS GALVÃO, Afonso Celso Escolha profissional na perspectiva de professores de Educação Infantil Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 37, núm. 2, mayo-agosto, 2012, p. 321-335.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117123671010>. Acesso em: 26/06/2014.

ROMERO, Ana Paula H. e NOMA, Amélia Kimiko. Políticas para a diversidade e educação especial a partir do anos 1990. **Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial.** Londrina, 30 a 31 de outubro de 2007. ISBN 978-85-99643-11-2. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/256.pdf.> Acesso em 12/07/2012.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Elisabeth Roudinesco, Michel Plon — Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Teoria crítica e psicanálise.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983. 377p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor** – 2ª edição. Porto, PT: Porto Editora Lda, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** – 3ª ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALGADO, Mara e FRANCISCATTI, Kety Valéria Simões. Potencialidades da História Oral: reminiscências da experiência narrativa? **Anais do VIII Encontro Regional Sudeste de História Oral -** Centros de Pesquisa em História Oral: trajetórias, abordagens e avaliações. UFMG – 05 a 07 de Outubro de 2009. Disponível em <http://www.historal.kit.net/mara_salgado.pdf>. Acesso em 30/05/2011.

SANTOS, Luciana Oliveira dos. O medo contemporâneo: abordando suas diferentes dimensões. **PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO,** 2003, 23 (2), p. 48-55.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de inclusão na escola: limites e possibilidades. **Anais da IX ANPED Sul.** Seminário de pesquisa da região Sul. Disponível em: **<**http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/412/643>. Acesso em 01/10/2013.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. O discurso dos professores sobre a formação continuada. 24ª Reunião da ANPED. Caxambu: 2001. Disponível em <www.anped.org.br/24/tp1.htm>. Acesso em 15/02/02.

SILVA, Luciene Maria da. Do horror à diferença: uma aproximação com o conto 'O alienista' de Machado de. Assis. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade Salvador, v. 16, n. 27, p. 125-130. jan./jun., 2007.

SILVA, Luciene Maria da. **Diferenças negadas:** o preconceito aos estudantes com deficiência visual. Salvador: EDUNEB, 2008. 244p.

SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos. Preconceito e educação inclusiva: (re) tratando a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental. **34ª Reunião anual da ANPED**: Educação e justiça social. Natal, 2011. Disponível em <http://www.anped.org.br/app/webroot/34 reuniao/images/trabalhos /GT15/GT15-1197%20int.pdf>. Acesso em 05/05/2013.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, p. 301-347.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** São Paulo: Cortez, 2002.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais In: Guareschi, Pedrinho e Jovchelovitch, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais** – 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1995.

STOPILHA, Ana Lícia. O **projeto rede UNEB 2000 sob a perspectiva da Gestão do conhecimento:** um estudo de caso no município de Valença (BA). 2008. 223f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 325p.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244. Dezembro, 2000. Disponível em:

<http:// www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 jul. 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (orgs). **Multiculturalismo**: mil e urna faces da escola. Rio de janeiro: DP&A, 2000, p. 7-16.

TRINDADE, Lucianne Sant'Anna de Menezes. Pânico e desamparo na atualidade**.** 2005. **Ágora** (Rio de Janeiro) v. VIII n. 2 p. 193-206. jul/dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v8n2/a03v8n2.pdf Acesso em 04/05/2013> Acesso em 14/06/2013.

UNESCO. **Declaracion de Salamanca y marco de accion para las necesidades educativas especiales,** Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: http://unesdoc. unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf Acesso em 23/04/2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, Salamanca-Espanha, 1994a.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores**: estado da prática. Documento editado pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL Brasil. Nº 25. 2003. 60 p. Série PREAL documentos. Disponível em <http://www.oei.es/docentes/ articulos/formacion_formadores _estado _p ra ctica_ vaillant_portugues.pdf>. Acesso em 09/10/2013.

VANIER, Alain. Temos medo de quê? **Ágora** (Rio J.) [online]. 2006, vol.9, n.2, p. 285-298. ISSN 1516-1498. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo. php?pid= S 15 16-14982006000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 12/09/2011.

VASCONCELOS, Vanessa e FRANCISCATTI, Kety Valéria Simões. O tempo e a lembrança obstada. **Anais do VIII Encontro Regional Sudeste de História Oral –** Centros de Pesquisa em História Oral: trajetórias, abordagens e avaliações*.* UFMG – 05 a 07 de Outubro de 2009. Disponível em <http://www.historal.kit.net/vanessa_vasconcelos.pdf>. Acesso em 30/05/2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão In: MACHADO, Adriana Marcondes [et al.]. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. – São Paulo: Casa do psicólogo : Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005 – (Psicologia e direitos humanos).

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 23/04/2011.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social In: VELHO, Gilberto (org.). **Desvio e divergência** – 5ª Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Teoria crítica e pesquisa empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea in PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio A. S. e LASTORIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**, - Campinas, SP: Autores Associados, 2010 (Coleção educação contemporânea). p. 131-150.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Edições 70, 1968.

ANEXOS

ANEXO 01

INVENTÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

IDENTIFICAÇÃO
1. NOME:
2. ENDEREÇO:
3. CATEGORIA ADMINISTRATIVA:
4. NÍVEL DE ENSINO:

5. NÚMERO DE PROFESSORES:
6. TIPO DE VÍNCULO FUNCIONAL DOS PROFESSORES:
CONTRATADO/EFETIVO_____
PRESTAÇÃO DE SERVIÇO_____
À DISPOSIÇÃO _____
SUBSTITUTO_____ ESTAGIÁRIO_____
TEMPORÁRIO_____ OUTROS_____

7. NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS
TÉCNICOS____
ADMINISTRATIVOS_____
APOIO_____

8. NÚMERO DE TURMAS____

9. NÚMERO DE ALUNOS
TOTAL ____

10. TURNO DE FUNCIONAMENTO
MATUTINO___
VESPERTINO___
NOTURNO___

11. TEMPO DE FUNCIONAMENTO (Fundação):
HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:
CARGA HORÁRIA DIÁRIA:
TEMPO DE RECREIO:
DIAS LETIVOS SEMANAIS:

CARACTERIZAÇÃO DO PESSOAL (ALUNOS, PROFESSORES, PESSOAL DE APOIO)
12. QUANTOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO FAZEM PARTE DA ESCOLA E TÊM LAUDO E/OU APRESENTAM CARACTERÍSTICAS FACILMENTE IDENTIFICÁVEIS (SINDROME DE DOWN, PARALISIA CEREBRAL ETC.)?

13. TIPO DE DEFICIENCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO (ESPECIFICAR QUANTIDADE)
INTELECTUAL____
FISICA____
SURDEZ____
AUDITIVA____
VISUAL____
CEGUEIRA____
PARALISIA CEREBRAL____
AUTISMO____
ESQUIZOFRENIA____
SUPERDOTAÇÃO____
ALTAS HABILIDADES____
OUTROS____

14. QUANTOS ALUNOS FAZEM PARTE DA ESCOLA E NÃO TEM LAUDO E/OU HÁ UMA SUSPEITA DE ALGUMA DEFICIÊNCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO?

15. TIPO DE DEFICIENCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO DOS ALUNOS (ESPECIFICAR QUANTIDADE)
INTELECTUAL____
FISICA____
SURDEZ____
AUDITIVA____
VISUAL____
CEGUEIRA____
PARALISIA CEREBRAL____
AUTISMO____
ESQUIZOFRENIA____
SUPERDOTAÇÃO____
ALTAS HABILIDADES____
OUTROS____

16. QUANTOS PROFESSORES / COORDENADORES / DIRETORES COM DEFICIÊNCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO FAZEM PARTE DO QUADRO DE PESSOAL DA ESCOLA?

17. TIPO DE DEFICIENCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS (ESPECIFICAR QUANTIDADE)
INTELECTUAL____
FISICA____
SURDEZ____
AUDITIVA____
VISUAL____
CEGUEIRA____
PARALISIA CEREBRAL____
AUTISMO____
ESQUIZOFRENIA____
SUPERDOTAÇÃO____
ALTAS HABILIDADES____
OUTROS____
18. QUANTAS PESSOAS DO QUADRO TÉCNICO / DE SERVIÇOS GERAIS COM DEFICIENCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO FAZEM PARTE DO QUADRO DE PESSOAL DA ESCOLA?

19. TIPO DE DEFICIENCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO (ESPECIFICAR QUANTIDADE)
INTELECTUAL____
FISICA____
SURDEZ____
AUDITIVA____
VISUAL____
CEGUEIRA____
PARALISIA CEREBRAL____
AUTISMO____
ESQUIZOFRENIA____
SUPERDOTAÇÃO____
ALTAS HABILIDADES____
OUTROS____

CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO:
20. NÚMERO DE SALAS:
21: ESPAÇOS EXISTENTES:

SALA DE PROFESSORES: ____
SALA DE DIREÇÃO: ____
SALA DE COORDENAÇÃO: ____
BIBLIOTECA: ____
SALA DE VIDEO: ____
CANTINA/COZINHA: ____
PÁTIO ABERTO: ____
PÁTIO COBERTO:____
PARQUE: ____
BANHEIRO: n° _____
ALMOXARIFADO (depósito): ____
SECRETARIA: ____
AUDITÓRIO: _____
SALA DE COMPUTAÇÃO: ____
OUTROS:_____

22. NÚMERO DE ANDARES: ___

23. DESLOCAMENTO:
ESCADAS: ____
RAMPAS:____
ELEVADOR:____

24. TAMANHO DAS SALAS: _____

25. VENTILAÇÃO:
JANELAS:
COMBONGÓS:
BASCULHANTES:
VENTILADORES:
AR CONDICIONADO:

26. ILUMINAÇÃO
NATURAL;
ARTIFICIAL:

CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR
27. MATERIAL MÓVEL DA SALA DE AULA:
TIPO DE CARTEIRA:
DISPOSIÇÃO DAS CARTEIRAS:
ARMÁRIO:
ESTANTE:
BUREAU (CARTEIRA DO PROFESSOR):
CADEIRA:
OUTROS:

28. DISPOSIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO / DECORAÇÃO DA PAREDE:
MAPAS:_____
DESENHOS:____
CARTAZES:_____
VARAL:_____
OUTROS:_____

29. MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO:
QUADRO; GIZ: ____ BRANCO: _____
RETROPROJETOR:
TELEVISÃO:
VÍDEO:
COMPUTADOR:

OUTROS:

30. OS DOCUMENTOS E MATERIAIS INFORMATIVOS SOBRE SUA ESCOLA (ADMINISTRAÇÃO, MATERIAL DOCENTE) ESTÃO DISPONÍVEIS EM FORMATOS ALTERNATIVOS (BRAILE, LETRAS GRANDES, FITAS DE ÁUDIO ETC.) PARA PESSOAS QUE NÃO CONSEGUEM LER TEXTOS COM LETRAS EM TAMANHO CONVENCIONAL?
NÃO SEI NÃO SIM

31. AS SINALIZAÇÕES DENTRO E FORA DA ESCOLA SÃO VISUALMENTE APROPRIADAS PARA PESSOA COM TODOS OS TIPOS DE DEFICIÊNCIA/ TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO?
NÃO SEI NÃO SIM
32. A BIBLIOTECA DA ESCOLA POSSUI PUBLICAÇÕES REFERENTES À QUESTÃO DAS DEFICIÊNCIAS/ TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO?
NÃO SEI NÃO SIM

33. A BIBLIOTECA DA ESCOLA POSSUI LIVROS FALADOS, LIVROS COM LETRAS GRANDES E DISPOSITIVOS ASSISTIVOS PARA QUE CEGOS E PESSOAS COM BAIXA VISÃO POSSAM TER ACESSO À LEITURA?
NÃO SEI NÃO SIM

34. A BIBLIOTECA POSSUI DVDs COM LEGENDAS PARA USO DE PESSOAS SURDAS E PESSOAS COM DIFICULDADE PARA OUVIR?
NÃO SEI NÃO SIM

ASPECTOS DIDÁTICOS:
35. N° DE ALUNOS/SALA:

36. N° DE PROFESSORES POR SALA:

37. PREPARAÇÃO DO PLANO DE AULA:
INDIVIDUAL:____
COLETIVO:
COM PROFESSORES DA MESMA SÉRIE: ____
COM PROFESSORES DO MESMO TURNO: ____
COM PROFESSORES DA MESMA DISCIPLINA: ____

38. PERIODICIDADE:
DIÁRIO: ___ SEMANAL: ____ QUINZANAL: ____ MENSAL: ____

39. TEMPO DO ENCONTRO: ___

40. REUNIÃO DE PLANEJAMENTO COM COORDENAÇÃO:
SEMANAL: ___ QUINZENAL:____ MENSAL:____
41. TEMPO DA REUNIÃO:____

42. COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE REUNIÃO;
POR TURMA:____ POR SÉRIE:____ POR TURNO: ____

43. REUNIÃO COM PAIS:
INDIVIDUAL: ____
POR TURMA:____
POR SÉRIE:____
POR TURNO:____
44. PERIODICIDADE:
MENSAL:___
BIMENSAL: ____
SEMESTRAL: ____

ANUAL: ____

ATIVIDADES EXTRACURRICULARES
45. TIPOS DE ATIVIDADES
ENCONTROS ESPORTIVOS: ____
FESTAS: ____
ATIVIDADES CULTURAIS: ____
PASSEIOS: ____
VISITAS: ____
FEIRAS: ____
GINCANAS: ____
OUTROS: ____
46. PERIODICIDADE:

47. A SUA MUNICIPALIDADE INCENTIVA O SETOR PRIVADO A TORNAR ACESSÍVEIS AS ATIVIDADES QUE OFERECEM (CLUBES, CENTROS DE APTIDÃO FÍSICA, PISCINAS, CINEMAS, CENTROS CULTURAIS, MUSEUS, ESCOLAS, REPARTIÇÕES ETC.)?
NÃO SEI NÃO SIM ____ QUAL?____

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO
48. É DADO (RECEBIDO) TREINAMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO PARA FUNCIONÁRIOS E VOLUNTÁRIOS QUE ATUAM EM PROGRAMAS / PROJETO/ ATIVIDADE / AÇÃO QUE INCLUAM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA/ TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO?
NÃO SEI NÃO SIM

49. HÁ, NA ESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO, UMA UNIDADE / SETOR/ RESPONSÁVEL QUE CUIDA ESPECIFICAMENTE DA POLÍTICA / PROGRAMA/ ATIVIDADE / AÇÃO VOLTADA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO?
COORDENADORIA_____
DIRETORIA_____
DIVISÃO_____
GRUPO_____
SECRETARIA_____
PESSOA / PROFESSOR:_____
OUTRO QUAL?
NÃO HÁ UNIDADE / SETOR / RESPONSÁVEL_____

50. QUAL A ABRANGÊNCIA DO PROGRAMA / PROJETO / ATIVIDADE / AÇÃO
SALA____
ESCOLA____
ZONA DE BAIRROS____
MUNICIPAL____

51. QUAL É A DATA DO INÍCIO DO PROGRAMA / PROJETO / AÇÃO)
MÊS ____ ANO____

52. QUAL A PREVISÃO DE TÉRMINO DO PROGRAMA / PROJETO / AÇÃO?
MÊS____ ANO____

53. QUAL O ORÇAMENTO ANUAL DO PROJETO / PROJETO / AÇÃO?
_____ NÃO HÁ:_____

54. QUAL O NÚMERO DE PESSOAS REMUNERADAS ENVOLVIDAS NO PROJETO / PROJETO / AÇÃO?
NENHUM
DE 1 A 10

DE 11 A 50
DE 51 A 100
MAIS DE 100
NÃO TEM INFORMAÇÕES

55. QUAL O NÚMERO DE PESSOAS VOLUNTÁRIAS ENVOLVIDAS NO PROGRAMA / PROJETO / AÇÃO?
NENHUM
DE 1 A 10
DE 11 A 50
DE 51 A 100
MAIS DE 100
NÃO TEM INFORMAÇÃO

56. HÁ DISPONIBILIDADE SUFICIENTE DE INTÉRPRETES DA LÍNGUA DE SINAIS EM SUA ESCOLA PARA ATUAR JUNTO AOS PROFESSORES E ALUNOS?
NÃO SEI NÃO SIM

57. A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DISPÕE DE INTÉRPRETES DA LÍNGUA DE SINAIS PARA ATUAR JUNTO AOS PROFESSORES E ALUNOS DA SUA ESCOLA?
NÃO SEI NÃO SIM

58. A SUA MUNICIPALIDADE TEM CONHECIMENTO DE QUE AS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO SOCIAL SÃO NECESSÁRIAS EM TODOS OS NÍVEIS EDUCACIONAIS?
NÃO SEI NÃO SIM

59. A SUA MUNICIPALIDADE TEM CONHECIMENTO DO NÍVEL DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NECESSÁRIAS PARA ESTUDANTES COM TODOS OS TIPOS DE DEFICIÊNCIA?
NÃO SEI NÃO SIM

60. QUAL O NÍVEL DE INFORMAÇÃO E DISCUSSÃO SOBRE ESSA TEMÁTICA NA ESCOLA?:
INEXISTENTE:
EXISTENTE: INSATISFATÓRIA: REGULAR: SATISFATÓRIA:
ESPECIFIQUE:

OBSERVAÇÃO (SOBRE A INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIENCIA / TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVILVIMENTO / ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NA SUA ESCOLA)

ANEXO 02

Entrevista

1ª ETAPA
DADOS PESSOAIS
Indicação do contato:
Data do contato:
Forma de contato:
Local:
Observações:
Nome completo:
Resumo Biográfico do Depoente:
Local e data de nascimento:
Endereço residencial completo:
Endereço profissional completo:
Telefone:
E-mails:
Profissão atual:
Profissões anteriores:
Observações:

FORMAÇÃO
Escolaridade
2º grau: magistério_____ científico_____ outros
Superior: incompleto_____ curso:_____
Completo_____ curso_____
Pós-graduação: Especialização_____ Mestrado_____ Doutorado:_____

Tempo de formado:

Disciplinas ligadas ao estudo da deficiência oferecidas no curso de Formação.

VIDA PROFISSIONAL
Ocupação atual
Tempo de trabalho na ocupação atual
Acesso a capacitações (local – carga horária – tema – período)
Capacitações ligadas ao estudo da deficiência
Hábitos de informação
Tempo de trabalho em sala inclusiva
Preparo teórico/prático para atuar em sala inclusiva?
Sim_____ não_____
Caso afirmativo, que tipo de preparo?
Como o professor é estimulado a buscar esse preparo?
Em que tipo de material busca informações sobre alunos atendidos pelo projeto de educação especial na perspectiva da inclusão?
A. Livros
B. Periódicos
C. Textos avulsos
D. Jornais
E. Revistas

F. Televisão
G. Vídeos
H. Internet
I. Outros

ROTEIRO DA ENTREVISTA
Fale sobre sua experiência como professora
Fale sobre sua experiência como professora de alunos com necessidades educativas especiais
Evento marcante na sua história envolvendo pessoas com deficiência, transtornos globais do Desenvolvimento, altas habilidades / superdotação
Descrições das rotinas de atuação e percepções a respeito.
Para você, o que é preconceito e medo? Existe relação entre eles? Dê exemplo.
Evento marcante na sua história envolvendo uma situação de preconceito/medo
Principal reação
Conceito de inclusão / educação especial
Condições necessárias ao professor para sua atuação neste contexto.

Situação da entrevista

Destaques

2ª ETAPA
Este momento se caracteriza pela complementação, a partir da escuta e transcrição das entrevistas realizadas, das informações obtidas.

Situação da entrevista

Destaques

ANEXO 03

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

AUTORIZAÇÃO: DECRETO 92937/86, DOU 18/07/86 - RECONHECIMENTO: PORTARIA 909/95, DOU 01/08/95

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XV VALENÇA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como colaborador (a), de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a responsável pelo Projeto de Pesquisa ou o Comitê de Ética da UNEB, Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula - Salvador/BA, endereço eletrônico: cepuneb@uneb.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Preconceito e inclusão educacional: um estudo sobre as relações entre preconceito e medo expressas em escolas regulares de Valença - BA

Pesquisadora Responsável: Nicoleta Mendes de Mattos

Orientadora da Pesquisa: Profª Dra. Luciene Maria da Silva

Endereço: Av. Bahia, n. 316, Cidade Nova, Ilhéus – BA. Tel.: 73 36336378

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundamento das discussões sobre a emergência do preconceito nas práticas educacionais, e em particular, nas práticas que tem a inclusão como referência de organização, tendo como objetivo identificar as relações existentes entre o medo e o preconceito e como estas se expressam na prática pedagógica de escolas regulares que atendem alunos com deficiência. Para a coleta de dados, usaremos como técnicas a entrevista e a observação, de acordo com o referencial teórico da História Oral.

Esclarecemos que o sujeito da pesquisa estará sob sigilo durante e após o período de participação, tendo este o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, bem como retirar o consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo da continuidade da pesquisa.

_____

Nome e Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,_____, RG/CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador citado acima sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo da continuidade da pesquisa.

Valença,

_____

Assinatura

ANEXO 04

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Eu, Nicoleta Mendes de Mattos, brasileira, casada, psicóloga, professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, aluna regular do Curso de Doutorado em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC da UNEB, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao Projeto de Doutorado intitulado: **Preconceito e inclusão educacional: um estudo sobre as relações entre preconceito e medo expressas em escolas regulares de Valença – BA,** do qual sou responsável

Por este Termo de Confidencialidade comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para uso de terceiros;
2. A não apropriar-me para mim ou para outrem de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível através da tecnologia ora mencionada;
3. A não repassar o conhecimento das Informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-me a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, a seguinte expressão será assim definida:

- "**Informação Confidencial**" significará toda informação revelada relacionada à tecnologia acima descrita, através da execução do projeto, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Em 06/08/2011

_____

Nicoleta Mendes de Mattos

ANEXO 05

QUADRO I: INDICADORES NUMÉRICOS DAS UNIDADES ESCOLARES AMOSTRADAS NA PESQUISA POR TEMPO DE FUNCIONAMENTO, CATEGORIA ADMINISTRATIVA, NÍVEIS DE ENSINO, TURNO DE FUNCIONAMENTO, COORDENADORES, PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS EXISTENTES E ALUNOS ATENDIDOS.

	TEMPO DE FUNC. (ANOS)	CATEG. ADM. PÚBLICA MUNICIPAL	NÍVEL DE ENSINO ENSINO FUND.		TURNO DE FUNCIONAMENTO			Nº DE FUNCIONÁRIOS						Nº DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS		
ESCOLA			1ªa4ª	EJA	MAT.	VESP.	NOT.	ADM.	APOIO	COORD	PROF.	AUX. ESCOLAR	ESTAG		REG.	PNEE	TOTAL
Nº 1	41	X	X		X	X		O6	05	01	11	-	-	17	413	**07**	420
Nº 2	-	X	X	X	X	X	X	04	05		17	05	08		396	**08**	404
Nº 3	21	X	X		X	X		06	05		09	-	-	12	381	**09**	390
Nº 4	05	X	X		X	X		05	03		06	-	-	08	192	**08**	200
							TOTAL	21	18	01	43	05	08		1382	**32**	1414

Fonte: dados da pesquisa 2010/2014

ANEXO 06

QUADRO II: INDICADORES NUMÉRICOS DAS UNIDADES ESCOLARES AMOSTRADOS NA PESQUISA POR CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO: NÚMERO DE SALAS, VIAS DE ACESSO, SALA DE DIREÇÃO, SECRETARIA, SALA DE PROFESSOR, BIBLIOTECA, PÁTIO, BANHEIRO, ALMOXAFIDADO, SALA DE VÍDEO, SALA DE COMPUTAÇÃO, PARQUE.

ESCOLAS	VIAS DE ACESSO		Nº DE SALAS	SALA DE DIREÇ.	SEC.	SALA PROF.	BIBLIO.	PÁTIO	SANIT	ALMOX.	SALA DE VIDEO	SALA DE COMP.	PARQUE	CANTINA/ COZ.	OUTROS
	ESC.	RAMPA													
Nº 1	01	02	09	01	-	-	01	03	08	01	-	-	-	01	
Nº 2	-	-	07	01	-	-	-	01	05	01	*	**	-	01	SALA DE REFORÇO
Nº 3	-	01	07	-	01	01	01	02	04	01	-	01***	-	01	
Nº 4	-	-	04	01	01	-	-	02	06	01	-	-	-	01	SALA DE REFORÇO

Fonte: dados da pesquisa 2010/2014

*:VIDEO E TV NAS SALAS

**:SALA COM 09 COMPUTADORES SEM INSTALAÇÃO

***: SALA COM 18 COMPUTADORES SEM INSTALAÇÃO

ANEXO 07

QUADRO III: INDICADORES NUMÉRICOS DAS UNIDADES ESCOLARES AMOSTRADAS NA PESQUISA POR CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA: SÉRIE/ANO, PROFESSORES, ALUNOS ATENDIDOS, MARTERIAL MÓVEL, MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO.

ESCOLA	SÉRIE / ANO	PROF POR SALA	ALUNOS		MATERIAL MÓVEL						MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO							
					CARTEIRA ALUNOS		BUREAU	ARM.	EST.	VENT.	QUADRO		MULTMIDIA	TV	VIDEO	COMP.	APAR. SOM	INTERNET
			REG.	PNEE	UNIV.	CONJ.					GIZ	BRAN.						
Nº 01		01				X	X	X				X	-				-	-
						X	X	X				X	-					-
Nº 02		01			X			X		X*								
		01			X			X		X*								
Nº 03	2ª/3º	01	28	03	X		X	X		X		X	-	X**	X**	-	X	-
	1ª/2º	01		05	X		X	X		X		X	-	X**	X**	-	X	-
Nº 04	3ª/4º	02	27	03	X		X	X	X	X	X		-	X	X	-	-	-
	1ª/2º	02	32	03	X		X	X		X		X	-	X	X	-	-	-

Fonte: dados da pesquisa 2010/2014

*: Ventiladores quebrados

**: na biblioteca

ANEXO 08

DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS: IDENTIFICAÇÃO, CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E CITAÇÕES POR SUJEITOS

1. PROFESSORA P1E1

IDENTIFICAÇÃO	Cursou magistério, concluindo aos 17 anos. Submeteu-se concurso público para professor (Estado), começando a trabalhar em outra cidade na zona rural com classe multisseriada. Atualmente está à disposição da Prefeitura após a municipalização da escola onde atua Trabalha na Escola 01 há 22 anos. Fez curso de técnico em contabilidade, e durante a docência, participou do projeto Nordeste e de cursos sobre alfabetização. É professora da 3ª série – 4º ano. Sem capacitação específica na área da inclusão, esse é o primeiro ano que trabalha com pessoas com deficiência, embora há mais ou menos 04 anos a escola receba alunos com deficiência. Não recebeu orientação da escola ou da Secretaria Municipal para este trabalho. Busca informações sobre o assunto pela internet.	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CITAÇÕES
IDENTIDADE PROFISSIONAL	**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**	(*Tem alguém na família que era professor?*) Não, não, só tem eu. (*E o que inspirou você a ser professora?*) Meus professores [ri]. Achava bonito ser professora, tudo que eu quero é ser professora. Como aluna, com o professor, excelentes professores, e eu fui em busca, graças a Deus, consegui. (P1E1) Conversa, pode até ser que outras escolas, outras cidades, tenham falando, daqui, é, estou falando aqui da escola, da escola. Pode ser outros estados, outras cidades, podem até ter. Estou falando daqui, aqui como é que pode receber? Tem que dar oportunidade tem, mas, não me preparou, não preparou a pessoa, não preparou ninguém, a gente fica até, até meio sem saber. (P1E1)
	O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLHA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Se vai para o médico e o médico quer me dar um atestado, eu fico doida. Brigo até com meu marido em casa. [Rimos] Ele diz que eu amo mais meu trabalho do que as filhas e minha família [ri]. É a minha profissão, o meu trabalho, eu escolhi isso, eu podia sair, aproveitar. (P1E1)
	HISTÓRIA DE VIDA	Comecei na cidade de N. com 18 anos, comecei no interior de N., era zona Rural. Porque era meu sonho ser professora. Meu

	PROFISSIONAL	sonho era ser professora, então, busquei, estudei, me formei, fiz concurso, passei. Alfabetização [sorri] Naquele tempo era pré-primário, a gente ia levando até a 4ª série. (*Você mesmo que ia acompanhando os alunos*) É, exatamente. Trabalhei oito anos, oito anos. (P1E1) (*Você falou que passou, por vários projetos, como foi?)* Pelo projeto Nordeste, fiz outros cursos, é, sempre cursos oferecidos pelo Estado. (*chegou a fazer um curso oferecido pelo município?)* Não, não. Só tem dois anos [no município]. (P1E1) É o primeiro ano. Eu já sabia que ele vinha, porque os alunos de [professora] E.. E os repetentes dela sempre passam para mim, já sabia que ele vinha, agora não sabia como lidar. (P1E1) (...) quando a gente chama na frente, ele se sente importante, lá em cima, e ele, ele é uma criança, alegre, entendeu? Quando a gente diz, que ele fechou a prova, que ele fez isso, fez aquilo, ele fica o sorriso bem cá, ele se sente, se acha, e as coisas que ele faz, por merecer, traz o deverzinho dele pronto, os trabalhos, coisas que os outros alunos, perfeitos, não. Não se importa. Então acho que tem que botar eles lá em cima, conversar, dar carinho, eu acho que é muito importante para quem está aí, é muito importante. E gosto, vou junto dele: - entendeu? [ri] aí ele gosta [ri]. Se valoriza ele, ele gosta, ele se acha, ele acha que é importante, que não é um inútil, que pode ser alguém: – vamos olhar aquele rapaz da televisão, aquele rapaz assim, que é jogador, você também pode ser. – olha para ele como está, olha para ele, fechou a prova, vocês aí, não querem nada. "Êta, pró, A que foi o melhor" [rindo]. Porque tem professor que bota lá embaixo, não é? Bota lá embaixo. Não pode fazer isso, porque já tão daquele jeito, se botar lá em baixo, vai ser o que? Ele gosta que bote ele lá em cima. Eu boto lá em cima [ri] e ele faz por merecer [ri]. (P1E1) Agora, esse mesmo, da minha sala, não dá muito trabalho, não dá trabalho, mas, mas deveria ter o que: preparar alguém, capacitar um professor para este aluno, preparar a escola, para que tenha capacidade de receber este aluno. Do jeito que tem a escola aqui, a gente fica até sem jeito, às vezes. Ele não. Ele nunca, nem lembro que ele é assim. É melhor do que muitos alunos, dos outros alunos [ri]. (P1E1)
	CONTATO PESSOAL COM PESSOA COM DEFICIÊNCIA	*(Mas assim na sua experiência de vida, tem alguma lembrança, de situação vivida, com pessoas com deficiência?*) Não, nada. (*Algum acontecimento com sua família, com a vizinhança?)* Não, nada. Não. Só aqui na escola mesmo. Só aqui.. (*Quando era menina, na rua*) Não, não. Que eu estou lembrando agora não... [ri] acho que não. (*Alguém que envolvesse loucura, problemas mentais?*) Problemas mentais, não. (P1E1)
POSIÇÃO EM RELAÇÃO À	**CONCEITO DE INCLUSÃO/**	Eu, eu acho a favor, como dá oportunidade (ininteligível), mas tem que dar condição. Eu tenho um cadeirante, no entanto, o que é que eu vou fazer com esse aluno? Não tem nada para oferecer. Quer dizer, se é um banheiro, o aluno o não pode ir,

INCLUSÃO / EDUCAÇÃO INCLUSIVA	**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**	porque não tem uma rampa, não tem um banheiro adequado. Então, a conversa é muito bonita, inclusão está aí, mas cadê, cadê? Para jogar lá, mostrar que está incluído? É só mesmo conversa de governo (ininteligível)... (P1E1) A inclusão deveria, digo que a inclusão tem que ter oportunidade para cuidar desse aluno. A escola tem que realmente (ininteligível), é. Tem que entrar, tem que entrar [o aluno com deficiência]. (P1E1) É aceitar o aluno deficiente, tem que aceitar, seja lá qual for, é receber esse aluno, não é botar por botar, ter que aceitar. Não deve ser assim. Na sala de aula, o banheiro mesmo, se tivesse um banheiro, não precisava ele vir com aquela fralda, num tempo desse, aquelas fraldas, quente, não tem. Tem que olhar tudo isso. O ambiente, para poder ter inclusão. (P1E1)
	O ALUNO EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO	Agora, esse mesmo, da minha sala, não dá muito trabalho, não dá trabalho, mas, mas deveria ter o que: preparar alguém, capacitar um professor para este aluno, preparar a escola, para que tenha capacidade de receber este aluno. Do jeito que tem a escola aqui, a gente fica até sem jeito, às vezes. Ele não. Ele nunca, nem lembro que ele é assim. É melhor do que muitos alunos, dos outros alunos [ri]. (P1E1) Ele acompanha, só não é melhor porque é como eu estou dizendo, é ele só, é preguiça de estudar, de querer buscar, de querer crescer, eu acho também que ele não tem incentivo. (P1E1) Ele não. Ele nunca, nem lembro que ele é assim. É melhor do que muitos alunos, dos outros alunos [ri]. (P1E1) Gosta de aprontar, quando eu chego, eu saí, diz: “professora, fulano conversou”. - e você? Não fez nada não, não te conheço não? Só quem apronta são os outros? [ri]. Ai, ai. Ele vai sozinho para casa, volta, na cadeira. (*Ele mora aqui perto?)* Mora aqui perto. (P1E1) Porque ele não tem assim, como digo, ele é só cadeirante, é mais normal do que os outros alunos, entendeu? (*Ele não exige trabalho diferenciado?*) Nada. Não, não. São iguais, o que eu passo para um, faço para todos, e ele acompanha. (P1E1)
	PREPARAÇÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO	(*como o aluno se organiza na sala de aula e na escola?)* quando ele fica desse lado aqui [aponta a lateral da sala que tem a janela, que dá para o pátio interno onde estamos], e quando ele precisa de alguma coisa, o colega vai buscar. Água, é, merenda (*Ele não sai da sala*) Não sai, não sai porque não tem lugar, e aqui, essa rampa [mostra a rampa existente depois da porta ao lado da mesa onde estamos, que dá para a área da cozinha, onde os alunos vão para pegar a merenda], essa rampa aqui ele não tem condições de subir, porque não tem condições de passar (a porta é estreita). No banheiro ele não vai. Agora veja que coisa. Para o cadeirante, o banheiro não dá para ele, não é adaptado, não tem espaço. Ele vem de fralda, certo? (Qual a idade dele?) Ele tem 11, ou 12 anos. Espere aí, deixa eu perguntar aqui. [levanta e se dirige a uma criança que está na sala pela janela, conversa, pergunta a idade do aluno cadeirante] 12 anos. (*E ele vem de fralda?*) É, ele vem de fralda, porque ele não pode usar o banheiro, (ininteligível) inteirinho. Aí os colegas não querem (pausa) os banheiros, para poder não estar

		(pausa) abusando o colega. Então (ininteligível) [ri]. (P1E1) É, ele acompanha tudo. Só assim, as brincadeiras, por exemplo, educação física, que ele ficava na sala, a sala dá para aqui [aponta o pátio interno]. (*Aqui tem uma quadra, uma área externa*) Tem uma quadra, mas para lá, para lá não dá não. Ele não consegue chegar, levando a cadeira, mais para aqui, só tem essa rampa e aqui (aponta a rampa que sai da porta para a área da cozinha) e a de lá que botaram quando fizeram a reforma. Aí fica... Impossível. (P1E1) (*Já foi pensado, assim em termos de coordenação, com professores, direção, algum tipo de trabalho com os professores, algum tipo de, de proposta, de estudo, para a preparação de vocês, nesse sentido?)* Não. Tem um curso aí que a coordenadora está tomando, e a professora, aquele curso de [faz gestos com as mãos] (*Libras?)* Libras. Tem uma professora aqui, a diretora, e outra pessoa que eu não sei quem foi. É, esse curso só. Aí outros cursos. (*E internamente, tem AC, tem momento de estudos?*) Não tem, é muito difícil, difícil, a gente pede tanto, mas está difícil. É difícil tirar um dia para isso. Outro dia lá para reunião, que a gente vai jogando as coisas. Porque no tempo do estado tinha, toda sexta feira era sagrado. Tinha, depois da prefeitura, acabou, acabou tudo, esse momento. (*Além desse contato, que vocês tem com os professores, vocês não se reúnem depois do expediente?)* É muito difícil, cada um vai para seu canto, e por aí vai. Acabou, no tempo do estado, não (pausa) Eu tenho saudade do tempo do estado, não era os mesmos funcionários, os professores, era diferente. Muito diferente. (P1E1)
	O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR ESPECIALIZADO/ PROFISSIONAL ESPECIALISTA	Agora, esse mesmo, da minha sala, não dá muito trabalho, não dá trabalho, mas deveria ter o que: preparar alguém, capacitar um professor para este aluno, preparar a escola, para que tenha capacidade de receber este aluno. Do jeito que tem a escola aqui, a gente fica até sem jeito, às vezes. Deveria rever essa inclusão, essa inclusão social. Ter uma escola, por exemplo, nossa escola, vai ter escola só para receber alunos com deficiências, e para você ser capacitado para isso. (*mas e as escolas especializadas já não existem?*) É, mas se ele está aqui, é porque talvez essa escola não seja a classe dele, a série dele. Eu acho que é isso, ele estaria na escola se tivesse professor capacitado, uma área adequada para ele, não é isso? (P1E1)
	O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	Então eu acho que deveria ter, deveria ser assim. Ou então, adaptar, procurar, vamos dizer, esta escola, abraçar esses alunos do jeito que gostaríamos que fosse. Ou procurar outro lugar. Aqui em Valença tem a Pestalozzi. É, acho pouco, sabe, a Pestalozzi. Então deveria ter outra [escola], ou então capacitar os professores que vão receber esse aluno. É mais viável. Na sala tal, vai ter três alunos, quando está o professor que quer, porque também tem professor que não quer. Olha quem está, quem quer realmente, o professor que goste realmente, capacitar esse professor para que, porque a escola, ter aqui 3 ou 4 cadeirantes aqui, só tem essa rampa aqui, aquela lá é da reforma, porque antigamente não tinha. Porque não pode ir num banheiro, não pode sozinho pegar sua merenda, aí não tem como. (P1E1)
EXPRESSÕES DO MEDO E DO	**SITUAÇÕES QUE INDICAM**	Eu acho que existe, eu acho que existem, muitas pessoas são preconceituosas, que é melhor que todo mundo, que não se dá, nem com a família, sempre tem, existe. Agora eu nunca presenciei, mas existe, existe. Principalmente no tempo de outra

PRECONCEITO	**PRECONCEITO NA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS**	diretora, mais forte, no tempo dela, Ave Maria, já viu que se fosse, porque no tempo de dela, ai, se a ela estava abraçando, beijando, e trazendo.. (*ela era diretora?)* Era. A diretora. Você precisava ver essa escola, como era acolhedora. Porque, o que mais ninguém quer, é para cá que manda. É para cá que vem gente. [ri] (...) Olha, tem gente aqui que vem e a gente não tem vaga. Aí chega lá para julho. Roda, roda, vai parar no [escola E1] [ri]. (P1E1) Na escola não. Nunca vi isso aqui na escola. Sempre nós acatamos abraçamos, toda a equipe, sempre trata bem, nunca.... (*Professor, pai, criança*) Eu nunca vi, até os próprios colegas, que no começo, sabe como é, eles acham estranho, a gente vai conversando, explicando, explicando, dizendo da pessoa: ele não é assim porque ele quer, e ninguém pode tá perfeito, porque amanhã pode acontecer um acidente, e ficar assim, e aí, vocês vão gostar, que a pessoas critiquem, que fica falando de vocês? E hoje são amigos, pega coisa para ele, ajuda, na sala, hoje não existe isso aí na sala, sempre ajuda ele. Conversando, e tal: - vocês aí, vão casar, amanhã ou depois, [ri] e se tiverem um filho, amanhã ou depois, "ah! É mesmo professora, é mesmo!" [ri](P1E1) (*Você já passou, já sofreu, já passou por uma situação que envolvesse preconceito?*) Sim, até mesmo pelo fato de não ter feito um curso superior, uma graduação, sinto na pele até mesmo de alguns colegas de profissão. (*E com outra pessoa, na escola, ou alguém ligado a você?) [*retirada*]* Eu que sempre digo às minhas colegas: - para mim, pode ser doutor, como gari, qualquer pessoa, todo mundo tem que ser igual. Você já pensou se todo mundo fosse doutor, quem é que ia limpar a cidade? Se todo mundo fosse professor, quem ia para sua cozinha, cuidar de sua filha para você ir trabalhar? Então cada um tem a sua utilidade, todo trabalho tem seu valor. Então para mim, como eu trato um doutor, pode acreditar em deus, eu trato um gari. Para mim não tem preconceito, todo mundo é igual, já pensou, se todo mundo quisesse ser doutor, que estaria limpando a sala de aula agora? Se todo mundo fosse professor, quem estaria aí limpando a cidade? Como ia ficar? Cada um tem o que escolheu. Porque se ele é um gari, é porque ele quer, porque ele poderia ter estudado e ter, porque eu poderia dizer: me arrependo hoje, eu poderia ter estudado para ser uma médica, não estaria aqui com esse meninos, me acabando. Por isso eu digo, me dar valor. Pois é, para mim tanto faz, pode ser branco, preto, rico, pobre, vou conversar com a colega, ela fala, eu digo – quem sou eu?. Ela diz que eu sou doida porque eu digo como se eu não fosse ninguém. Ela diz que eu sou a pessoa mais besta da face da terra. Eu não gosto de fofoca, não gosto de intriga. Para mim preconceito, essa palavra, não existe na minha vida. E assim eu estou criando as minhas filhas. (P1E1) Não aceito preconceito, em hipótese nenhuma. E até por que, a gente precisa de todo mundo. Hoje a pessoa que você mais humilha que você mais critica, amanhã você pode precisar daquela pessoa. É, eu sempre digo a colega, só porque a pessoa tem uma posição mais melhorzinha, quer pisar, quer fazer e acontecer. Se tiver amanhã na rua, acontecer alguma coisa, quem vai lhe socorrer? Até seu dinheiro fazer efeito, chamar sua família, quem é que vai lhe acudir, um estranho. Talvez até um mendigo, que vai lhe socorrer, chamar alguém, lhe dar socorro. Que sua família venha, pegar o seu dinheiro para fazer alguma coisa, se você olhar aquelas pessoas, e pisar, ninguém vai te olhar. Quando sua família chegar, pegar seu dinheiro, você já

		morreu. Eu sempre penso: - eu não deveria ser desse mundo não. Se todo mundo pensasse um pouquinho como eu, ou o mundo seria bem melhor ou muito pior. Eu sou assim, se eu não puder defender, eu fico calada. Eu sou assim aqui e em qualquer lugar, é por isso que eu sofro aqui. Já mudou o assunto, já virou pessoal [ri]. *[Fique tranquila, sua fala é muito importante.]* É, preconceito não leva ninguém a nada, não leva a lugar nenhum.
	SITUAÇÕES QUE INDICAM MEDO	
	RELAÇÃO ENTRE O MEDO E O PRECONCEITO	Sim, existe essa relação [entre o medo e o preconceito]. Eu acho que existem, muitas pessoas são preconceituosas, que é melhor que todo mundo, que não se dá, nem com a família, sempre tem, existe. Agora eu nunca presenciei, mas existe, existe. (P1E1)
	MODOS DE ENFRENTAMENTO DO MEDO E DO PRECONCEITO	

2. PROFESSORA P1E2

IDENTIFICAÇÃO	Cursou magistério, concluiu em 1998. Em 2007, concluiu o curso de Pedagogia. É professora concursada pela prefeitura desde 2009. Começou a trabalhar como professora na zona rural, com classe multisseriada, está na atual escola há 3 meses, onde ensina na Aceleração 1, estágio 1, (que equivale a 1ª e 2ª séries) de jovens e adultos no ensino noturno. Desde 2006, trabalha em outra empresa como assistente administrativa, desenvolvendo as duas atividades. Não tem preparação específica na área de inclusão, na graduação cursou a disciplina Educação Especial; iniciou o Curso de LIBRAS na Igreja Batista, não concluindo. É o primeiro ano que atua junto a alunos com deficiência. Não recebeu orientação da escola ou da Secretaria Municipal para este trabalho. Busca informações na internet sobre atividades próprias para seus alunos e conversa com os colegas sobre eles.	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CITAÇÕES
HISTÓRIA DE VIDA	**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**	E aí quando eu fiz o concurso, o vestibular da UNEB, eu passei pra pedagogia, aí eu fui fazer, mesmo porque eu não queria muito atuar nessa área de professora, de magistério. Mas aí, como já tinha feito magistério e tinha passado em Pedagogia aqui em Valença, aí eu resolvi fazer pedagogia. Meio que de paraquedas. (P1E2) Está sendo uma experiência boa, agora eu vejo assim, está precisando mais formação da minha parte, tanto, da minha busca,

		da formação, quanto da, do próprio governo, está disponibilizando mais curso de capacitação para gente. Isso eu vejo como uma necessidade. (P1E2) É, até porque, em alguns cursos, oficinas, leituras que desenvolveram com a gente, poucas vezes que eu pude participar por conta desse trabalho que tenho aqui, no turno diurno, acontece no mesmo horário, então, poucas vezes eu posso participar também, tem esse problema. Mas algumas vezes eu consegui, fui algumas vezes, já participei, e eles realmente falam, relatam de forma breve para gente, a questão da legislação, agora eu, realmente, eu mesmo, sinceramente eu nunca busquei, mesmo porque antes, é como se fosse assim, você pensa que aquele problema, não é como fosse problema, você, é, você não vai precisar. Lá em S. eu nunca precisei, é como se eu nunca, assim, nunca chegou na minha turma, alguém que precisasse desse acompanhamento diferenciado. Eu fiquei assim como se fosse, é, realmente, é, acomodada, não busquei. Agora, diante desse, dessa necessidade, eu tenho que buscar conhecimento, nessa área. Como eu te falei, tudo, eu quero me especializar nessa área, tudo, agora eu queria me especializar em educação de jovens e adultos, portanto, mas que mais que envolva também isso. Hoje eu estou buscando aqui, teve uma turma no IFBA, eu não tive conhecimento que teve. (P1E2) Precisando mais capacitação, formação mais nessa área, para atender melhor esses alunos, porque a gente está, também, por amor ao trabalho, por amor ao próximo, por respeito, e também, é, colocando em prática a nossa, do que a gente aprendeu na graduação, mas não que a gente tenha uma formação específica, para esse alunado, digamos, para esse sujeito. (P1E2) Mas buscar, realmente, eu fico a desejar. É aquela questão, enquanto você não percebe a necessidade, você fica acomodada, eu fiquei acomodada enquanto não percebi a necessidade, está vivenciando isso. Agora a partir momento que eu vivenciei, que estou passando, passando agora realmente, é que eu vou tentar, me informar melhor. Que até o momento, a turma que eu peguei agora, de professor, eu não tinha passado por nenhuma experiência disso. E eu acho que isso me acomodou, achava que nunca ia precisar. Aquela coisa assim, parece que a gente não está implícito na coisa da gente essa, essa curiosidade de, apesar que, eu buscava, até para a igreja, mas eu buscava aprender a questão da libras, tal, mas não porque eu iria usar na sala de aula. E se eu precisar usar agora libras em sala de aula? (P1E2)
	O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLHA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
	HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL	Então, sou professora concursada desde 2009, é, e atuo, é, já atuei na numa escola da zona rural, no distrito de S., até o momento não tinha tido a experiência de trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais, é, só esse ano, eu estou substituindo o professor colega. (P1E2)

		Aí, depois, eu entrei, fiz o concurso da empresa X, passei, estou trabalhando aqui desde 2006, e aí, quando eu me formei em pedagogia em 2007, e fiquei trabalhando só aqui na empresa X. Quando teve concurso [para magistério] para prefeitura de Valença, também tentei, já tinha concluído o curso de pedagogia. (P1E2) Então, eu gosto muito de lidar com pessoas, e sou muito assim, carinhosa, meu comportamento, tanto em casa, quanto com os colegas, é sempre assim, sou vista sempre como aquela pessoa carinhosa, educada, gentil, amável, e com os alunos não é diferente, eu sempre assim, tive uma, uma amizade, com eles, tentei manter, é, um relacionamento bem agradável, e, pelo menos, também, o que eu tenho visto deles, o retorno é sempre esse. Eles também falam muito bem de mim, ontem mesmo nós recebemos três estagiárias da UNEB e uma das alunas estava relatando isso, de como ela me acha, é, nas palavras dela, maravilhosa, dedicada, carinhosa, enfim, o quanto ela tem aprendido, é, ela estava até (pausa) me elogiando, e se elogiando também, dizendo que as notas dela tinham melhorado [ri] e então, é, aquela coisa. (P1E2) Trabalhei na zona rural com EJA também, mas assim, que os alunos não apresentavam nenhuma, é, explicitamente, é, nenhuma deficiência, nenhuma necessidade educativa especial. Fora as pessoas idosas que tem uma dificuldade maior com toda coordenação motora mesmo, de uma certa forma também, é, tem uma necessidade, é, educativa especial. Também vejo os idosos também, por conta também, é, do corpo, é, do desgaste físico, enfim. Mas lidar com alunos ditos como deficientes, só aqui em Valença, aqui esse ano. (P1E2) Eu, ele, na verdade, é, em termos de, (pausa) de atividade, em termos da prática escrita, o aluno A está muito aquém ainda, é, às vezes, a gente trabalha com pilotos, porque a própria, a mãe dele disse que a, a médica dele orientou, a fisioterapeuta orientou ele a trabalhar mais com piloto porque ele tem a mão assim um pouco fechada, meio retraída, e, a gente trabalha com piloto, com coordenação motora, com atividades mais práticas. Sabe, de, de ligar, de cobrir, enfim, esses tipos de atividade mais voltada para ele mesmo, às vezes ele não, não acompanha, é, as atividades dos outros colegas. Agora, é, enquanto eu estou expondo, assim, conversando, ele participa, ativamente. Você nem sente. Leitura também ele ainda não consegue. Assim, a gente pergunta, quais são as letras para ele, ele sabe, os numerais, ele fala as letras, os numerais, tudo, tudo normalmente, agora, quando vai identificar o código mesmo, ele ainda tem dificuldade. Sabe, ele vai em sequência, assim, [ri] eu vou perguntando, ele via como se fosse uma sequência, assim. Mesmo que eu volte para outro número [ri], mas ele vai na sequência. (P1E2) [Aluno B] Ele em termos, assim, de atividades, ele acompanha melhor os outros, os colegas, as atividades dele é bem parecidas com as dos colegas. Com os colegas, ele acompanha, eu estando de perto, acompanhando, ele acompanha, ele consegue fazer as atividades normais da 1ª e 2ª serie, digamos assim. (P1E2) Então, é, alterou um pouco, a questão de um acompanhamento individual, maior que os outros, a gente, apesar da heterogeneidade da sala, mas a gente consegue manter um padrão de aula, quase nivelado, e com eles não, com eles a gente

		tem que dar uma atenção especial, às vezes fazer algumas atividades um pouco diferenciadas, atender, tentar atender as duas, os dois, sujeitos, digamos assim, os dois tipos de sujeitos, digamos assim. (P1E2) (*Você tem acesso a esse material do Sara, ele chega para a escola, em termos de relatório, do trabalho de acompanhamento que é realizado, a escola já solicitou da família?*) Assim, eu mesmo, particularmente, nunca solicitei, e eu não sei se eles apresentam para a diretoria, para mim mesmo não apresentaram, só a mãe que me passa de forma, é, conversa mesmo em diálogo, que a gente conversa muito, eu converso muito, gosto muito dela (...) mas acesso a relatório mesmo (pausa) É, seria interessante, nunca tinha pensado nisso. Só pensava em buscar, é, de forma informal, mas seria interessante, ou através da diretoria mesmo, ou enfim da própria escola, vou ver se eu consigo através da mãe dele mesmo, falar com a diretora para ver se a gente consegue, seria interessante. Muito interessante mesmo. (P1E2) Essa questão de, talvez, ficar nervoso porque não está entendendo ele, eu tinha uma preocupação nesse sentido, por isso eu tive sempre interesse de aprender libras, eu tive, realmente, porque eu tive um tive um carinho, tenho um carinho especial por pessoas que tem necessidades especiais. (P1E2) E meu, meu carinho aumentou mais ainda, quando eu conheci o cadeirante, assim, a vontade que eles tem de ir todo dia, ele tem que chamar a mãe, para levar ele para escola: ah, professora!, ele fala: “ah! Professora, não quero ficar em casa não, sem fazer nada! eu quero é vim para escola”. E, é, bem assíduo, é, mesmo. O outro nem tanto, tanto falta quanto entra a hora que quer. O cadeirante é assíduo e chega cedo, quer participar de tudo! [ri] (P1E2)Então, é muito gratificante também, eu sempre gostei de ensinar, mesmo porque eu já fui catequista, desde pequena, desde novinha, participava na igreja, de grupo de jovens, então eu tive sempre um relacionamento com, é, interpessoal, e, na escola, lá em S. também, os alunos não queriam que eu fosse transferida, mas por conta de como eu já trabalho aqui na empresa X, eu tenho que me deslocar todos os dias, então por necessidade, eu me transferi [da zona rural] para Valença, mas não por vontade própria nem por vontade dos alunos, porque era um relacionamento muito bom que eu tinha com eles. (P1E2)
	CONTATO PESSOAL COM PESSOA COM DEFICIÊNCIA	Interessante, na minha família e, no meu convívio de amigos, eu [pigarreia] nunca tive. Mas eu tinha assim, vontade de querer ajudar. Esse curso de libras que eu tentei fazer uma época, na igreja, foi justamente para isso, para poder ajudar. Porque como eu participo muito da igreja [tosse] católica, e lá não tem ministério de mudos-surdos, aqui em Valença e outros lugares já têm, eu queria implantar lá, mas como não consegui terminar o curso de libras aqui na outra igreja, aí, enfim eu desisti, mas eu tenho materiais em casa, que eles me passaram, eu queria aprender assim nesse sentido, só na igreja que tem um rapaz, que é surdo e mudo, e ele participa das celebrações, enfim, mas eu percebo que ele, ele tem um pouquinho de, sabe, leitura, um domínio de leitura, então ele, acompanha os folhetos [tosse] e ele fica mais atento, é, aos movimentos de quem está mais na frente. Mas ninguém, é, ninguém passa para ele falando em libras, nem nada. Então, uma das pessoas que eu tive carinho, e queria retribuir, queria conversar mais era ele. (P1E2)

		Meu irmão é um caso até, a parte, que, ele precisou até de acompanhamento também. Psicológico e tal, um problema muito grave, assim em termos de dificuldade mesmo, eu acho, sabe, de transtorno, é, como até você pergunta: "você conhecia alguém com transtorno?", eu não lembrei do próprio irmão, de casa. Mas ele foi contrair isso mais tarde, e ele diz que é por conta de minha mãe, ele acha que tudo foi por conta da nossa criação. (...). Então a gente acha que tudo é por conta da, dessa, criação da gente com minha mãe, foi tudo muito, ela tinha um cuidado muito grande com ele. (P1E2)
POSIÇÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO / EDUCAÇÃO INCLUSIVA	**CONCEITO DE INCLUSÃO/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA**	Inclusão é estar, é estar junto, fazer parte. Não sei se estou sendo coerente, mas acredito que, eu acho que é fazer parte mesmo, está incluso, ser tratado, todos, é, de forma igualitária, sem discriminação, sem preconceito, e, porque não adianta também colocar o aluno na sala, e ele perceber, é, diferença no tratamento com ele. Os colegas também tratando ele de forma diferente, eu acredito que se fosse a gente também a gente não se sentiria bem; ao invés de incluir, a pessoa se sentiria mais diferente ainda: "porque as pessoas estão me tratando dessa forma?" Não é? "por que, eu sou diferente, de alguma forma?" Pode pensar nesse sentido, então a inclusão tem que ser de forma igualitária tratamento de forma igualitária, para ele está inserido de forma igualitária. (P1E2) Quando eu falo de uma educação igual, eu digo assim para não ter discriminação, entendeu? Mas com uma metodologia que atenda cada um porque até própria sala onde não tem sujeitos com necessidade educativas especiais, a gente precisa às vezes tentar diferenciar algum jeito de ensinar com metodologias com os alunos que também tem seu jeito diferente de aprender. (P1E2)
	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	Então ele [Aluno A] é muito independente, ele, na cidade todos o conhecem, porque ele é muito brincalhão na rua, todo, o pessoal chama ele de [retirado pela entrevistada], ele também trata todo mundo por amigão, até a professora é [retirado pela entrevistada], [retirado pela entrevistada][ri], mas na sala de aula ele tem como se fosse, um atraso cognitivo leve, porque ele se comporta como se ele fosse um adolescente, e aí, ele, que é todo apressado, quer que eu dê atenção só a ele, quer que eu fique só (pausa), acho que ele tem déficit de atenção, ele quer eu fique dando o tempo só a ele, que eu fique ajudando, ele mesmo, na cadeira dele. Quando eu me afasto um pouquinho ele diz que não pode fazer sozinho, mas ele já vem de algumas escolas, tanto ele, quanto o anterior, o outro aluno, o aluno A., todos dois, eles já passaram por escolas particulares, e pela Pestalozzi. (P1E2) É, o primeiro aluno, o cadeirante, ele não se adaptou [ao Pestalozzi], por conta dessa, ele tem uma, um, tipo, uma inteligência, um, é, um desenvolvimento intelectual acredito até mesmo mais elevado do que os alunos que estudam na Pestalozzi, porque ele fica angustiado lá, porque as pessoas brincavam com ele, puxavam ele, empurravam, ele não estava adaptado nesse, ambiente e a mãe dele disse que ele ficou muito nervoso, então, colocou ele na escola regular, e ele, e aqui pronto, o convívio dele, o comportamento dele é como se fosse, digamos como um pessoa, tida como normal, em temos de comportamento. É calmo, tranquilo, não se altera, em momento algum, eu nunca vi ele alterado, agora voltando ao aluno B, é, ele, é, às vezes fica um pouco nervoso, porque ele, porque as outras pessoas ficam abusando ele, porque ele mesmo é um pouco abusado, ele chega na sala e sai na hora que quer, não cumpre horário, ele quer chegar na hora que ele quer, e quer, se der na cabeça,

		quer sair e aí eu permito, só que como ele vai, é, ele me diz que trabalha a noite, numa academia aí. Como ele tem muita amizade com o dono da academia, ele ajuda, tipo, ajudar a arrumar a academia, e acho que ganha dinheiro. (P1E2) A própria mãe do aluno A descreve isso para mim, ela fica até um pouco desestimulada, que ela fala que ele sempre estudou, assim, que ele sempre foi à escola, mas que ele não apresenta, assim, e ela fala sempre para eu não insistir, ela fala: "não precisa insistir não, professora, se ele não conseguir, é, o objetivo da senhora". Mas eu continuo tentando, assim, muito pouco, mas eu vejo nas atividades de cada dia, é, eu tenho que está fazendo o acompanhamento individual, é, bem lento com ele, e eu não vejo muita, muita, é, digamos assim, é, não vejo (...), muito, muito desenvolvimento, avanço. (P1E2)
	PREPARAÇÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO	Eu não vejo assim nenhuma preparação especial para receber não. A questão física, como eu disse, ainda não tem rampa, os banheiros, não dá, o banheiro não tem como o aluno A usar o banheiro lá, portas estreitas, e por falar nisso, é, eu, eu nunca vi ele pedi para ir no banheiro, eu não sei se ele já pediu para ir com outra pessoa, e como foi feito, porque até o banheiro não é adaptado. E, assim materiais didáticos, poucos, assim, como falei, a mãe dele traz, uma mesinha da cadeira dele, para apoiar, é, pilotos, para que ele consiga manusear melhor, assim, são coisas muito precárias, que poderia, a escola está disponibilizando para ele. E, é, a questão da orientação do professor, da orientação, do cuidado de ver como fazer. (*Vocês já tiveram algum tipo de contato com a coordenação para discutir essas questões, como é que foi, como funciona isso?*) Então, é, depois na, depois que eu estou com essa turma, só tive uma reunião de coordenação, e foi uma coisa muito rápida. Foi mais informativo de festa de encerramento do ano, de são João e tal, foi coisa mais assim, sabe, não tratou dessas questões pedagógicas. Agora, eu não via nem a coordenadora, nem os professores, assim, tocarem no assunto, ou perguntarem se a gente está com alguma dificuldade, os outros professores também não. Acho que está muito aquém mesmo, viu? Toda, está falho o professor, está falha a escola, está falho o sistema, muito complicado isso. (P1E2) Porque na escola mesmo lá onde eu tenho, onde eu ensino, a gente vê, é uma escola plana, mas com alguns degrauzinhos poucos, mas que não tem rampa de acessibilidade, então a própria estrutura física da escola está faltando o investimento nesse sentido, e o profissional de educação também. (P1E2)
	O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR ESPECIALIZADO/ PROFISSIONAL ESPECIALISTA	Porque deve, com certeza precisa de um conhecimento específico, conhecimento de uma, vamos dizer, de uma psicóloga [ri], eles mesmos, ainda continuam na Pestalozzi, que é o aluno B, digamos assim. E o aluno A., ele tem acompanhamento no Sara, como todas, várias especialidades, de médico, de vários especialistas, a mãe sempre traz para mim o retorno, como foi cada acompanhamento, as novidades também de lá. (P1E2)
	O PAPEL DASS POLÍTICAS PÚBLICAS	Então, apesar de ser, da lei, é, de estar em vigor desde 1996, mas ainda, na prática, assim, deixa muito a desejar. Desde quando eu fiz a graduação que já ouço falar nisso, da necessidade, da capacitação do professor, da rede regular, para poder está atendendo essas pessoas. O que eu vejo que, é, na verdade, na verdade, eu acredito que nós não estamos capacitados para está atendendo um sujeito com necessidades educativas. (P1E2)

EXPRESSÕES DO MEDO E DO PRECONCEITO	**SITUAÇÕES QUE INDICAM PRECONCEITO NA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS**	Não, os outros até respeitam, os outros, na verdade, os outros não respeitam, os outros acham que ele incomoda: "ih, já vem [retirado], ó, professora", tipo, não querem que eu volte a aula por causa dele, não querem nada. É, às vezes, tipo, dia de avaliação, ele sempre chega atrasado, e eu vou dar, assim, a, a avaliação para ele, ele quer acompanhamento individual, mas os outros já não querem: "ah, professora, ele não chega cedo, ele não quer, e a senhora vai acompanhar ele", e tal, então é (pausa) é, tem que se virar mesmo [rindo] para dar conta desses todos. (P1E2) (*Você identifica outras situações, outras situações, de, onde as pessoas tenham algum tipo de manifestação de preconceito?*) Não. Ao contrário assim, a outra turma que eu trabalhava, e essa que eu estou trabalhando, sempre aparentemente, eram muito unidos, sabe? São muito, hã, parece que se dão muito bem. Só que, é, os dois alunos adolescentes eles geralmente apresentam essa característica, meio rebelde, de, não consegue, é, acho que não vê o lado muito humano da coisa, e aí um dia que ele não estava na sala de aula, o aluno A, aí eu estava conversando com eles, se tinha alguém na família deles que apresentasse essa mesma dificuldade que o colega, se eles já pensou se eles tivessem um filho assim, como ele agiria, como ele queria que as outras pessoa, assim, é, é, ... lidasse com filho, esse filho ou algum parente deles, e aí a partir dessas conversas mesmo que eu acho que eles foram melhorando. É a questão sempre de pensar, sempre, é, de não se colocar no lugar do outro. Que eles, é, eles, é..., sei lá! Quase que ignorava ele, que se incomodava quando ele ficava falando, meio alto assim, me perguntando as coisas, então, trabalhar o respeito mútuo, entre eles são casos específicos, como esses dois alunos que eu estou falando, são colegas, mas os demais colegas tem um convívio muito bom com eles, e entre eles também. (P1E2) Eu peço para eles me ajudarem a locomovê-lo na sala de aula, quando nós fazemos trabalho em grupo, quando ele fica no grupo, eu tento, é, tento, é, integrar justamente eles dois, colocá-los no mesmo grupo, entendeu, na hora da oração que nós fazemos, eu peço para eles dá as mãos, porque no início eles tinham um pouco de receio, eles se afastavam para não dá a mão a ele, é, e ele é uma pessoa totalmente carinhosa, e pressente isso e fica triste. (*Para você, o que fazia com que os meninos não, não dessem a mão para, esse, aluno seu?*) É preconceito mesmo, preconceito, se acham superior. Aqueles adolescentes, um pouco rebeldes, que se acham superior, que achavam, e achavam incômodo dele, porque quando ele fala, a voz dele sai alta, faz: "ê, professora, professora!" (imita falando alto), Bem alto, então os alunos falam: "ih, ah!" E começa a imitar assim, fazer zoada na sala, mas a gente tenta contornar a situação na sala, porque na maioria, a maioria, é, dos alunos, eles são já adultos mesmo, e, de idade, então eles respeitam, e ele pressente o carinho que os outros tem com ele. (P1E2) É, mas só assim, por falta de entendimento, porque assim, eu, na minha visão que eu tinha, era uma visão que eu tenho, talvez seja até um pouco preconceituosa, é que eu já presenciei, eu trabalhava numa farmácia, e tinha uma menina que apresentava síndrome do Down e andava muito com a mãe dela. E aí quando a mãe dela não dava as coisas para ela, que ela queria uma coisa, a menina ficava agressiva, e queria quase que bater na mãe, e a mãe já era um pouco idosa, e a mãe contava para gente assim, o sofrimento, e falava bem angustiada: "ah, essa filha quando fica assim", não sei o que. Um dia estava, eu não me recordo direito, ela me contou uma situação, ela puxou uma faca, uma coisa assim, ficou muito agressiva

		com ela, porque ela não dava as coisas, falava como se fosse um sofrimento para ela. Então eu tinha uma visão assim: meu Deus! Se for uma pessoa que eu não tenha um bom relacionamento, será que ele vai ficar agressivo comigo, será que ele não vai, será que eu vou conseguir manter a sala em ordem? Antes de tudo, antes de qualquer contato com eles, quando eu soube que ia mudar de sala. Mas, eu fui percebendo que era diferente, foi totalmente diferente, até com o aluno B, ele não apresenta agressividade, ele só, ele, tipo assim, ele continua... ele não tem muitos limites. (P1E2)
	SITUAÇÕES QUE INDICAM MEDO	Logo de início, como todo mundo, eu acredito que seja, normal, a gente fica com um pouco de receio, se a gente vai conseguir trabalhar e como seria o relacionamento com eles, porque é, às vezes, é, isso muito particularmente, eu tenho medo às vezes, dele, da criança, do adolescente, de ser agressivo, então eu tenho muito medo disso, mas então eu pude perceber nos dois, que eu tenho atualmente que eles não são agressivos, pelo contrario, são totalmente afetivo, carinhosos comigo, então, é, minha maior preocupação era essa. Essa questão da agressividade. (*Em relação à agressividade, de que forma? Você se refere assim ao medo deles serem agressivos*). Isso, de medo deles serem agressivos, de, de não entender bem o que a gente quer falar, e talvez é, ficar: "ah!, professora", sem entender o que a gente quer falar, principalmente, questão de, eu tenho mais essa , de, essa, de todo mundo, porque talvez seja essa questão. (P1E2) Também, com outras pessoas também, principalmente num relacionamento a dois, namorado também, eu sempre tive muito medo, de pessoa que bebesse, de pessoa que fosse agressiva, também e tive muito esse cuidado, quase um critério, de namorar com alguém que não bebesse, de alguém que não gostasse muito de sair, pessoas que gostam mesmo de farra, de balada, que fosse muito, que fosse uma pessoa mais tranquila. (P1E2)
	RELAÇÃO ENTRE O MEDO E O PRECONCEITO	Sim, sinceramente, a minha família, é, não contra deficientes físicos, mas porque eu tive, não me recordo nem de ter contato, e de ter conhecimento de com alguém assim, mas infelizmente a minha família, é uma família de pouco, é, não sei dizer, se isso, eh.... escolaridade, digamos assim, eu não sei se isso intervém, tem importância, mas eles são pessoas de zona rural, e que, tem vários preconceitos, vários tabus, se for até, um exemplo assim , se for com pessoas de lá, até se for para uma pessoa se relacionar com a filha, para casar, eles preferem que seja uma pessoa de lá, com alguém conhecido. Se for alguém da cidade, se usar tatuagem, eles têm preconceito, digamos assim, não tão notoriamente ao ponto de tratar mal, mas eu sinto um receio, assim para se namorar, para casar com pessoas negras, eu acho que eles tem algum preconceito também, eu percebi isso, também na minha adolescência, eu já paquerei, já namorei com pessoas de raça... da cor negra, e que eles, é, não me impediram, mas ficaram bem receosos. E eu acho que foi o que para eles, é, atualmente eu namoro alguém de lá, de família parecida com a minha, parecida em termos de..., parecida, não é que seja parecida, conhecida, família próxima nossa e que aí a gente percebe..., que eles ficam mais satisfeitos. Então qualquer pessoa que fosse até de cidade eles tinham preconceito, se fosse de Salvador, piorou, sabe aquela visão fechada: "ah, é pessoa de Salvador, a gente não conhece a família", não sei o que, se tivesse tatuagem piorou. Enfim, talvez desse tipo de preconceito, eu já tinha percebido na minha família. Agora quanto a de deficiência, não. (P1E2) (*Acha que existe uma relação entre preconceito e medo?)*(pausa) Sim. Porque minha mãe é muito medrosa [ri], medrosa da

		gente cair, medrosa da gente se machucar, medrosa de alguém enganar a gente, medrosa da gente se envolver com pessoas difíceis, medrosa, é, para a gente não se envolver com drogas. A filha [fala de si], para tentar casar com alguém que seja conhecido deles, que fique tipo bem guardada, que entregue em boas mãos [ri] como ela diz, para que seja, para que ela fique segura [ri], se sinta bem, de ter dado a filha dela para uma pessoa boa [fala rindo e mais alto], uma pessoa de família, enfim, sobre esses medos, eu sempre percebi em minha mãe. Muito, muito, muito, que, não vale citar aqui, que trouxe muitos, muitos, é, traumas para mim e para meu irmão, notórios. Talvez, não sei se eu herdei alguma coisa desse tipo, dela. É, talvez, não sei, assim, [rindo] conscientemente, eu não sei, mas talvez inconsciente seja assim, porque a gente foi muito criado nesse regime mesmo de medo mesmo. (P1E2)
	MODOS DE ENFRENTAMENTO DO MEDO E DO PRECONCEITO	

3. PROFESSORA P1E3

IDENTIFICAÇÃO	Cursou magistério, concluiu em 2000. Em 2012, concluiu o curso de Pedagogia. Está fazendo uma Pós-Graduação na área de educação infantil. Sem preparação específica na área de inclusão, na graduação cursou as disciplinas de Educação Inclusivas e Libras. Há 2 anos participou de uma palestra sobre déficit de aprendizagem oferecida por uma editora. No início da sua atividade docente atuou em projetos educacionais de jovens e adultos. É professora concursada pela prefeitura há 12 anos, começou na zona rural, com classe multisseriada, atualmente ensina a 2ª série – 3º ano. Esse é o primeiro ano que trabalha com alunos com deficiência. Recebeu alguma orientação da escola através de conversas e acompanhamento. Busca informações em revistas (Nova Escola) e na internet.
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS / CITAÇÕES
HISTÓRIA DE VIDA	**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**
	[Pesquiso] Revistas, Nova Escola e internet. A escola oferece alguma qualificação através de conversas e acompanhamentos. (P1E3)
	Eu falo por mim, eu não posso falar por, pelos, os outros colegas, para dar conta disso, eu sempre busco está, me informando, está assim, me informando e assim, parando para analisar o que eu fiz, como eu agi, como eu agi... É. ontem eu pensei bastante em B. Como eu agi, que deu certo, e aí eu vou estar, é, eu faço umas anotaçõezinhas, rabisco algumas palavrinhas que eu acho palavra chave hoje, ... Aí eu vou sempre está, eu, eu,... vou, eu avalio muito, eu avalio muito, como foi o ano

		passado, como foi esse ano, eu costumo pegar meu caderno de planos, e jogar fora. Eu não guardo. Porque eu acho que como é que você vê a aula na mesma série, a clientela é diferenciada e o plano tem que ser diferenciado. Que a gente vê assim, vamos pegar o plano do ano passado, vamos pegar a atividade do ano passado, ainda tem aquela matriz do ano passado, eu gosto disso não [ri], eu acho um pouco, preguiçoso [ri]. (P1E3) Meu Deus, e eles vão mandar, ouvi o resto da conversa [ri], aí fiquei preocupada. Que eu nunca tinha trabalhado com criança autista. Aí fui para casa, digo: - eu vou estudar um pouquinho sobre autismo [ri]. Eu vou ler um pouquinho sobre isso, porque se a criança chegar na minha sala, aí eu vou,... (P1E3) Eu nunca vi não, mas sempre todo material eles tem aí na biblioteca, vou até procurar, tem DVDs de inclusão. Eu vou ser sincera, agora eu nunca vi (ri) [Por] que é de computador, a gente chega em casa, e está em baixar... (P1E3
	O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLHA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	É, partiu, desde pequena mesmo, como eu já havia falado, minha mãe era professora (...) e aí eu tinha paixão em ver [o trabalho da mãe], você trabalhar com gente, você transmitir algo e você aprender, que a gente aprende muita coisa com eles. (P1E3) (...) daí eu prestei o concurso, e eu fiquei: nossa, eu não estou preparada para fazer o concurso, tanta gente aí já na área, com título, com curso superior,... que eu não tinha pedagogia, nessa época, - e eu só estou com magistério, e aí? Aí minha mãe disse: “não, você vai fazer! Você vai fazer porque você é capaz de fazer”. Eu disse: - não, deixa lá, tal, vou para outra área... minha mãe foi professora leiga, durante um bom tempo, e aí, nós fomos. (P1E3) E aí, de vez em quando , quando estou bem estressada, corro para ela, aí passo sábado, domingo, aí quando volto, aquela energia volta toda, eu já pedi muito, eu parei para perceber, já tem um tempo que eu percebi isso, de está num stress, de está cansada, mesmo, de se irritar, e aí eu tiro um dia, e vamos todo mundo para o sitio, e a gente vem e tem aquele carinho, e aí ela bota no colo, minha mãe é assim, e abraça e beija, e agarra, e conversa, e aí acalmou, os músculos já tão todo, relaxando, e aí passa, e aí quando chega o dia de voltar, porque tem de voltar, para trabalhar [ri], a gente sente aquela energia, gostosa, é, o poder de volta, é lindo [sorri]. (P1E3)
	HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL	Eu ensinei dois anos e pouco, depois fui para... fiz o concurso, não consegui entrar, fui para área de hotelaria, fiquei dois anos na recepção, durante esses dois anos, eu, fiz, informática, é, telefonista, cursos de atendente, e comecei também um curso de inglês. (P1E3) (..) antes de ir para hotelaria, eu trabalhei no TOPA, que hoje é EJA, e no terceiro ano, foi no segundo ano, meu professor de estágio, ele selecionou alguns, fez a seleção no colégio, e disse: “olhe,, você tem uma..., um jeitinho e tal, e vamos trabalhar no projeto?” Eu digo: - vamos. Aí nós fomos. E eu comecei a trabalhar no TOPA com jovens e adultos, foi uma experiência ótima, você tem que andar meio [ri], que trabalhar com adulto é complicado, criança aceita fazer uma brincadeira, e eles

		aceitam, e adulto não. Então foi isso que eu aprendi bastante, e, como trabalhar o adulto, que não é a mesma coisa de criança, mas é muito bom também. A disponibilidade deles é incrível, a vontade deles aprender é muito grande. Então foi uma experiência muito boa. (P1E3) Eu fui, fiz a inscrição, tal, depois eu digo: - não, eu não estou pronta, para fazer uma prova, e aí fui para o cursinho, fiz um mês de cursinho, e tal, até que fiz a prova, passei e graças a Deus, foi uma situação boa, e fui para a zona rural. Mas de cara eu dizia: - eu enfrento todo! [ri]. A única coisa difícil era deixar a criança. Meu filho estava com 3 anos, na época, minha filha com 10, a mais velha. Deu tudo certo dessa vez, a gente fez tudo direitinho, aí veio, veio, a..., as complicações, transporte era longe, a estrada era de chão, mas a gente dá um jeito para tudo, aí meu pai: "não se preocupe, tudo isso passa", porque no começo vem a dificuldade aí, tal. (P1E3) Agora, eu, uma coisa que eu gosto de fazer sem a música, mesmo para quem tem o ritmo agitado, é, a gente canta bem baixinho [abaixa a voz], bem baixinho [mais baixo ainda], eu sinto que até o semblante deles ali, acalmando, aí [a professora] V. diz: "*Como é que você deixa eles quieto?*" É claro que eles tão gritando, agitados, é que depois do intervalo, aí eu digo: é que eu coloco calmante dentro do filt..., na água do filtro [rimos].Não, é mesmo! [rindo] as meninas da cozinha ficam tudo lá na parede, quando a gente começa a cantar baixinho, elas ficam: *"que é que ela tava fazendo agora*?" [ri] eu digo: não, a gente vai cantar. Aí quando eu vejo eles muito agitados, aí a gente canta alto! [eleva a voz e fala forte] E depois canta correndo, e depois a gente vai diminuindo [abaixa a voz], aí eu vejo que funciona isso. Aí eu tenho o contar da história, é complicado o contar da história, porque quando eu vou contar a história, alguns acabam dormindo, que eu gosto de contar história, fora da leitura, as histórias que a gente conta. Abaixa a cabecinha, fecha os olhos e imagina o cenário da história. Aí eles fecham, aí alguns ficam contando: "ah, pró, eu saí daqui, fui para tal lugar" (ri). Aí eu começo contar a história, de chapeuzinho vermelho: - imagine o lobo [fala mais alto, com mais vigor]. "Estou vendo o lobo". Aí um fala: "meu lobo é preto, assim, assim, assim"; "meu lobo é assim", assim, assim; aí eles começam, eu: mas os olhos tem que manter fechados senão você vai perder toda a imagem que você fez até agora. E isso funciona, é bom! E aí, quando eu vou tentar imitar os personagens, uma voz grossa, que às vezes eu não consigo, eles começam a dar risada. Eu tento organizar de forma que pegue, que sirva para a turma toda, que eu não vou poder fazer uma brincadeira só, com eles, aí então, aí vou planejando e buscando, eu vou pensando. Isso aqui, B. vai conseguir fazer? Isso aqui A vai conseguir fazer? Isso aqui, B. vai conseguir fazer? E A. [ri]? E aí, eu vou, tentando, e aí jogos, que a gente costuma está brincando, trabalhar matemática com cartazes, a gente faz bastante. Leitura, a leitura coletiva, pedaços de textos para eles estarem..., As brincadeiras e a música, eu, eu gosto muito de trabalhar com a música e eles acompanham, e a gente sente que eles gostam muito. (P1E3)

		Eu falo por mim, eu não posso falar por, pelos, os outros colegas, para dar conta disso, eu sempre busco estar me informando, estar assim me informando e assim, parando para analisar o que eu fiz, como eu agi, como eu agi... É. ontem eu pensei bastante em B. Como eu agi, que deu certo, e aí eu vou está, é, eu faço umas anotaçõezinhas, rabisco algumas palavrinhas que eu acho palavra chave hoje, ... Aí eu vou sempre está, eu, eu,... vou, eu avalio muito, eu avalio muito, como foi o ano passado, como foi esse ano, eu costumo pegar meu caderno de planos, e jogar fora. Eu não guardo. Porque eu acho que como é que você vê a aula na mesma série, a clientela é diferenciada e o plano tem que ser diferenciado. Que a gente vê assim, vamos pegar o plano do ano passado, vamos pegar a atividade do ano passado, ainda tem aquela matriz do ano passado, eu gosto disso não [ri], eu acho um pouco, preguiçoso [ri]. (P1E3) Eu nunca vi não, mas sempre todo material eles tem aí na biblioteca, vou até procurar, tem DVDs de inclusão. Eu vou ser sincera, agora eu nunca vi (ri) [Por] que é de computador, a gente chega em casa, e está em baixar... (P1E3) (...) no trabalho, de querer estar compreendendo os problemas, de querer estar ali, eu tento separar, os objetivos, (...) e do trabalho, é assim, eu procuro estar trazendo, conhecendo mais, me interagindo mais, para que o trabalho flua, até que eu compreenda mais aquele aluno. (...) É, porque [ri] é, às vezes eu acho que bom, que é assim: se eu sei que alguém está com fome, eu quero dar um jeito de solucionar aquele problema. E se eu não consigo, eu me sinto, é, frustrada mesmo. Eu fico assim, entristecida. De querer estar resolvendo, acho que isso vem, acho que tem toda uma ligação com a questão da família que tudo eu estou ali querendo estar resolvendo, enquanto eu não vejo tudo prontinho, tudo resolvido, eu não fico tranquila. (...) eu já cheguei a pensar que se, é, a mãe de B., eu já cheguei a dizer a ela: - você tem que cuidar da sua filha, ..., porque na sala de aula, ela passa uma manhã, em casa ela passa tarde, ela passa noite, ela vai crescer, e para... eu creio que, tratando, controlando, ela tem a vida normal como qualquer outra criança, como qualquer outro ser humano, mas se for deixando, deixando, deixando, hum... aí fica mais difícil, até mesmo de..., hoje ela está comigo em sala de aula, amanhã ela está com outro professor que possa até, ter mais experiência, ter mais conhecimento, e saber até lidar melhor com ela, e também ela pode está com outro professor que não queira saber de criança problema, e aí como é que vai? Vai adiante, ou vai parar? [ri] Aí eu me eu me preocupo, com, com essa questão, e aí eu volto para os pais, e se eles tiverem atentos, tiverem acompanhando, tem como a gente trabalhar em conjunto, e conseguir resultados positivos. (P1E3)
	CONTATO PESSOAL COM PESSOA COM DEFICIÊNCIA	(A gente terminou a entrevista, falando um pouco, da sua vivência, da sua experiência em casa, do tempo que você morou com seus avós e da convivência com sua tia) (...) E aí quando nós encontrávamos com nossa, com nossa mãe, que era pouco, também, que era só no período das férias, e a gente contava assim, algumas coisas, e minha mãe dizia: “ah, mas é porque ela [a tia com quem morava] é doentinha, então, não pode estar contrariando, é... evitar!” Minha mãe sempre dizia: “evitar, evitar de estar tendo contato, de estar tendo raiva”, tal, mas às vezes, “mas não é a gente que procura. É ela fazer um tratamento”. Tanto que chegou num período em que alguém indicou a minha avó um tratamento, minha avó levou até para [a cidade] I. mesmo, e a gente sentiu um alívio... nesse período. (...) Foi feito exame, tal, não tem nada, só tem um pouco de,

		se não me engano, foco, foco, uma coisa assim. (P1E3) No momento em que ela estava destruindo, eu sentia um pouco de tristeza, sentimento que vinha assim era tristeza mesmo,(...) Uma tristeza meio de, de se recolher, e de chorar, que o único (ri) jeito era esse. (...) (*Você e sua irmã, por exemplo, chegavam a conversar, sobre isso, com sua mãe, tinham a oportunidade de conversar com alguém, com a sua avó?*) Com minha avó, não, porque ela dava, ela sempre vivenciava, chamava da minha tia a atenção, reclamava e tal, a gente, criança, não tinha, não tinha muita vez. Nós não tínhamos muita vez. Se reclamasse era porque estava se queixando demais. Então, o jeito mesmo era a gente se recolher, ficava no canto conversando, de outra coisa...
POSIÇÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO / EDUCAÇÃO INCLUSIVA	**CONCEITO DE INCLUSÃO/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA**	Bom, se a gente for ver o lado político [ri], se for olhar a questão política, é, não sei se o que eu vou falar é o que acontece, é, é uma forma até de ter menos custos. Se mantém uma escola com menos custos, manter crianças especiais não é o mesmo que manter uma escola normal. Mas eu procuro ver o outro lado. De você não está deixando essa criança como se fosse, algo diferente do mundo. (P1E3) Já tive contato com lei, é, é aquela questão, está muito bom, maravilhosa, agora, na hora do cumprimento ela fica com as partes, ela pesa muito em cima do educador, ou de outras pessoas que poderiam (pausa) porque vai começar, o último a receber é o educador, se a gente for avaliar a lei, que vai preparar a instituição, vai, dar capacitação, porque tem que ter um profissional mais capacitado, aquela coisa toda, eu não vi essa parte da lei ser cumprida. Ela só vai para ultima instância. Que é o educador em sala de aula. E aí, você tem que aceitar, você tem que trabalhar, e você tem que se virar de todas as formas para estar ali cumprindo uma lei, onde, a, é, o grupo que deveria estar, porque é um grupo, vem em parte, aí você vai ter que, é lei e você tem que aceitar. (*Aqui na escola, existe acesso, é, a essa legislação, vocês tem essa legislação para ser consultada?*) (pausa) provavelmente deve ter aqui, deve ter. A responsável pela biblioteca é atenciosa, deve ter. Eu nunca vi não, mas sempre toda, todo material eles têm aí na biblioteca, vou até procurar, tem DVDs de inclusão (*é porque tem um material que todas as escolas receberam*). É, aí tem o material, eu vou ser sincera, agora eu nunca vi [ri] que é de computador, a gente chega em casa, e está em baixar. (P1E3)
	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	(...) mas eu, eu ainda, eu vejo, eu, eu vejo essas crianças com algum tipo de deficiência, com algum tipo de inteligência superior..., eu digo quando Deus tira, quando a vida priva de algo, Deus coloca algo muito superior, e a gente..., sabe, eu não sei, pelo menos as que eu conheço, os surdos..., os que não falam, eles tem uma habilidade para alguma coisa, os cegos tem habilidades incríveis, de pessoas. (P1E3) Meu Deus, ele não está enxergando, da mesma forma, é a combinação das roupas, como é que eles conseguem combinar, se eles não tem,..., alguns tem alguém ajudando, mas outros não tem e consegue se vestir, se movimentar, fazer tudo, perfeito, outro dia passou a primeira mulher a pilotar avião, não sei se,... ela não tinha os braços, você viu? (*Não*) E ela pilotava com os pés. A primeira co-piloto, de aeronave, e ela se vestindo, mostrou, incrível, eu fiquei assim, como ela tinha habilidade de pegar os pés e se vestir, e como com o pé, passar o lápis no olho, ela se pintava, ela penteava o cabelo com os pés, e os, as

		pernas dela se tornou, ela subia mesmo, suspendia até encima e aí eu digo: - meu Deus, a gente as vezes reclama, mas com o braço, com tudo perfeito, a gente está reclamando, olha que coisa incrível, eu ali besta o tempo todo só analisando, aí eu digo, não é algo que é, vem da força de vontade dela porque talvez se não tem um braço, uma perna, se coloca numa cadeira de braço e ali passa uma vida, acho que a vida ali, talvez por falta de motivação, ou também pelo preconceito das pessoas que convivem com ele, com ela. E aí ele se acha inválido e pronto. Se trancou e se fechou naquele mundo de invalidez, não vai para lugar nenhum, e aí quando a gente vê alguém com uma deficiência e que consegue, o cego pintar quadro, outro dia estava passando, passou e aí eu fico assim, Meu Deus, que coisa divina! Isso é encantador. Eu fico muito encantada, é uma motivação de vida para gente [que] tem braços, pernas, tudo perfeito. Perfeito entre aspas [faz o gesto] que ninguém é perfeito [ri]. É, é,...bonito de se ver e de se estudar isso aí, de se compreender, é muito bom. (P1E3) Porque o caso de Aluno B. na minha sala, os meninos perguntam: "por que ele anda assim?" E aí eu vou explicar: - ele teve um AVC, e tal, e vou explicar tudo, e aí ele, tem um lado dele, que tem que estar trabalhando, e eles compreendem e não veem isso como algo,..., é tanto que sempre estou colocando, eu digo: – aí, todo normal, graças a Deus, todo mundo com saúde, perfeito, e na hora da atividade fica reclamando, e B vai lá, agora mesmo eu coloquei B, a gente está fazendo aquele [exercício], de bolinha, pensando nele, e aí botei eles para fazer as bolinhas de papel crepom, para construir a árvore, e ele está lá. Com a mãozinha dele, e mesmo assim ele está lá fazendo, e eu digo aos outros: - você está vendo? Isso é uma motivação para você que B, ele poderia, dizer: "eu não vou fazer, pró, porque eu não consigo", ele nunca me diz um não. Aí ele começa a dar risada e: "eheheh!" [ri]. (P1E3)
	PREPARAÇÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO	(*Como é que sua escola tem se preparado para a inclusão?*). Bom, tem feito os esforços necessários para estar acolhendo essas crianças, isso... (*O que você chama de esforços necessários?)* Aqui é, a preocupação com a rampa, a preocupação em estar dando atenção, a essas crianças, e a preocupação em estar igualando elas, deixando a vontade. Eu, que na minha sala eu tenho, mas eles [os alunos] têm uma idade de acordo, com dois anos de diferença, mas tem sala de colegas que já são mulheres, já grandes, então é aquela preocupação de não fazer com que os outros, ... "ah, é diferente". Diferente, não. É o que, com essa preocupação de estar: "não, todo mundo igual". O trabalho é igualitário. E como preparação de,.., nós, professores, cada um vai, vai em busca.. (P1E3) B. está lá aprontando, como já aconteceu. Aí eu comunico. - Ah, vamos tirar ela da sala. Mas tem quer ver como tirar, como eu vou tirar essa criança da sala, eu não posso chegar lá e dizer: - olhe, você está aprontando, você vai ter que sair daqui. Se a questão é incluir, eu, eu penso que desta forma eu vou estar distanciando essa criança, mais ainda. Então o problema dela não vai ter um retorno. Pode até vim um retorno com outros probleminhas que a gente sabe que pode travar o conhecimento. Então é essa questão, eu não, eu gostaria que participassem mais, eu não me importo, mas tem que ver como. O como eu vou tratar, para não constranger mais, nas formas de intervenção, é. Eu não sei como intervir, mas se eu vejo que tem pessoas, eu posso está até errada, que vai lá e faz uma intervenção, de uma forma até, que ao invés de ajudar, complica. Eu não, é, dessa forma assim que eu acho..., a direção, ela sempre tenta está em contato com os pais, e aí conversa, aí faz

		aquele trabalho todo que é, que tem que fazer. Mas o dia-a-dia é nosso... É eu que estou lá, dia-a-dia ali, vendo, tem questões que nem chegam a direção porque fica chato, todo dia, todo dia, [ri] todo dia, todo dia, então [procuro a direção]o menos possível. (P1E3) Ele [o processo de inclusão] acontece, isso aí é visível, a gente não pode negar que ele acontece. Agora, eu acho, como eu já havia falado, é que há situações em que a inclusão acontece de forma empurrada, mas no fundo, no fundo, aquela criança é, um pouco discriminada. Talvez não tanto por, porque discriminada, eu não vejo, porque na minha sala, como eu falei, a idade é, (pausa) mas uma sala onde tem um adulto especial. Os outros menores, os outros, por mais que você naturalize, eles se perguntam: "por que na minha sala tem um menino grande daquele jeito?" (P1E3) De certa forma, porque ainda tem aquela resistência, e também é, preparação da escola para receber, nós não estamos preparados, a escola não é preparada, aqui, se for receber um cadeirante, tem algumas salas aqui que tem rampa. Aqui na escola ainda tem, mas tem escola que não tem, então, de certa forma, é desse lado aí, de está, de não está totalmente preparado, para receber, nós não temos assim, nem uma caixinha de remédio, nem uma caixinha de primeiros socorros. (P1E3) Então a gente vê o esforço de um lado, para tentar... e, de outro, será que se eu for, mantendo a inclusão, de crianças especiais na escola normal, eu não tenho que também, preparar essa escola, não que ela vá ficar diferenciada, mas ter materiais que a gente pudesse trabalhar bem melhor com eles, até lápis colorido, essas coisas, porque tem criança que sabe que pode, mas tem criança que não pode. (P1E3) Então, o conhecimento, é, é ... o conhecimento não é o principal, aí depois vem a questão da estrutura física do ambiente. Não adianta você colocar uma sala com um quadrado mínimo, e cheio de criança, que a gente sabe que isso vai deixá-los agitados. (P1E3) (*Os professores já pensaram na possibilidade de um grupo de estudo para discutir o que fazem as práticas que vem desenvolvendo com esses alunos?*) Eu já, eu já pensei, é, eu vou ser muito sincera, viu? Houve assim, tem a coordenação, um comenta aqui, outro comenta ali, aí faz, para ali. Até você chegar e dizer "vamos sentar, vamos discutir", nunca há tempo, nunca. Então eu vejo assim uma questão, um certo distanciamento, em relação a isso, o que seria interessante. Porque eu, é, eu, porque sempre tenho mais afinidade com esse professor porque as ideias da gente batem bastante. (...) E acrescentando esses conhecimentos, e seria realmente interessante se os colegas se juntassem e a gente fizesse um estudo, até mesmo para você ver: nossa, o que deu certo com eles, poderia está dando certo com,,.. apesar de serem situações diferentes. Mas talvez assim a gente comece. Eu aprenda mais, tire alguma dúvida. Mas porque a gente fica esperando.

		Os desafios ah, no caso é a falta de apoio. Porque é o que a gente precisa mais. Ontem mesmo eu tive um problema com B., que eu tive que, mantê-la dentro da sala, e superar aquilo ali mesmo, porque eu olhei para os quatro cantos e eu, que eu não vi [apoio], vi que não adianta e chegar e dizer: - não, você vai sair da sala. Porque eu já acho que, isso não resolve. Ou então: - vou ligar para mãe para vir buscar para levar para casa. Não resolve. (P1E3)
	O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR ESPECIALIZADO/ PROFISSIONAL ESPECIALISTA	Bom, eu acredito que o conhecimento, a estrutura, e um apoio pedagógico, que a gente não tem apoio para... Um apoio para, acho que todo coordenador tinha que ser psicólogo... Porque nessas horas a gente precisa muito. Às vezes não é nem para estar conversando com o aluno, mas está conversando com o professor. Tem... eu mesmo me sinto, quando eu estou, quando eu vejo algo com ele, e não funciona, chega na metade do caminho e eu vejo que não funciona, eu volto para casa, triste, digo: - nossa, eu imaginei que iria dar certo, e não deu. E aí eu precisaria de que, de um coordenador comigo, que pudesse está compreendendo aquilo que eu estou querendo trabalhar, querendo fazer, ... (*acha que uma compreensão, pedagógica, uma competência pedagógica não inclui esse trabalho de orientação, de acolhimento do professor pelo coordenador?*) Às vezes não. (pausa) às vezes não. (pausa) Às vezes a gente vai até ao coordenador buscar algo e você não encontra, (...) mas eu falo na área psicológica, de compreender algumas atitudes. De..., até mesmo minha atitude. Não é? Porque você precisa de outro, de uma segunda opinião, de ouvir, alguém te dizer, ou te... eu gosto muito de ouvir alguém dizer, você está certa, você está errada, ou vamos fazer assim, porque eu acho que duas mentes, ou três mentes, e opiniões diferentes, acabam fazendo, realizando um trabalho diferenciado que dá certo. Não existe sozinha, ali, saber como você está agindo, e às vezes você está, até você comentar algo, já te faz esclarecer algumas coisas, compreender porque seu aluno agiu de tal forma, então eu, eu acho que a pedagogia ainda não me deu o suporte necessário, para essa compreensão. É por isso que eu digo que é mais na área psicológica. (P1E3)
	O PAPEL DASS POLÍTICAS PÚBLICAS	Que vai preparar a instituição, vai, dar capacitação, porque tem que ter um (ininteligível) mais capacitado, aquela coisa toda, eu não vi essa parte da lei ser cumprida. Ela só vai para ultima instância. Que é o educador em sala de aula (...). Já tive contato com lei, é, é aquela questão, está muito bom, maravilhosa, agora, na hora do cumprimento ela fica com as partes, ela pesa muito em cima do educador. (P1E3) Mas eu procuro ver o outro lado. De você não estar deixando essa criança como se fosse, algo diferente do mundo. Que de primeira a criança com problemas mentais não ia a escola, os próprios pais, deixavam em casa, porque: "é doente mental, é louco". Não é? Antigamente era essa visão que se tinha. Depois, com o surgimento de algumas escolas, começaram a tratar e hoje vem a inclusão desses, dessas crianças, para escola normal. Como se quisesse, é, incluir eles no espaço que, de certa forma, é deles também. (*Por que de certa forma*?) Porque eu não posso excluir alguém que tenha uma deficiência de um espaço, só porque ele tem aquela deficiência, é como se tivesse um jardim, e fosse ao jardim brincar de bicicleta, os meninos brancos, ou os meninos loirinhos. (P1E3) Imagine uma capacitação para um professor, que a gente não tem, às vezes tem uma palestra aqui, outra ali, mas não é, assim, não foi a secretaria que teve aquela preocupação de preparar, de... o professor. Antes de tudo, o início do ano letivo, a

		gente vai sentar, vai ter um momento de estudo, uma oficina, como se trabalhar, mesas e cadeiras, e tal, a gente não tem isso, é isso que falta. (P1E3) Agora que está, veio duas, um pessoal, mas eles, eu pensei até que iria me ajudar de alguma forma, mas não, é para levar as crianças para um outro local, e preparar... Eu acredito que seja, da secretaria, eu ainda não me informei direitinho, mas são do município. Para estarem..., eles estão fazendo um trabalho,..., eu até acho que os daqui não seja tão necessário, adaptando eles ao ambiente escolar, eles já estão adaptados, eles já estão adaptados, os que estudam aqui eu acredito que já estão adaptados. Então a preparação toda é, que eu vejo até agora é essa aí. (P1E3)
EXPRESSÕES DO MEDO E DO PRECONCEITO	**SITUAÇÕES QUE INDICAM PRECONCEITO NA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS**	Egoísmo, talvez, e falta de conhecimento. Falta de conhecimento, e um pouco de egoísmo. É,...outro dia eu conversando em casa, a respeito, meu marido dizendo assim "para você ver como é a coisa, de primeira alguém com lepra, tinha que ficar lá, resguardado, ninguém poderia chegar perto, até comida era arrastada". A gente, questionando a respeito de algumas doenças... E como as pessoas se comportam diante delas, e aí ele dizendo: -"uma pessoa com AIDS, todo mundo fica", e a gente comentando, e a tuberculose, que é algo tão perigoso quanto, e as pessoas convivem, e não tratam de uma forma..., aí eu dizendo a ele: - mas tudo vem do começo, como você passa aquilo, desde o começo, ela vai enraizar, e por mais que você queira, tirar aquele conceito daquilo ali, você não consegue. Então hoje, o conhecimento, a ciência, está tentando..., a gente, quem busca o conhecimento, quem conhece um pouquinho das coisas acaba mudando de comportamento, quando quer, quando o egoísmo não fala mais alto. (P1E3) Esse preconceito vindo de mim, de qualquer... ,de qualquer... Já deparei com palavras do tipo, é, "essa criança é doida!" Eu acho uma, um, um termo pesado, porque a criança é criança, ela não pediu para ser como é, ou: "que nada, família não aceita, mas é um maluco que tem, uma maluca, tal". (*Isso por parte de quem?*) Por parte de até outros pais, que estão com os filhos, que eles dizem que são normais, anjinhos, bonzinhos, e aí quando depara com, aquela outra criança que mexeu com, com o filho dele, ou que... "como é que pode ficar, eu sou contra", uma criança assim, tal. Então, já vi, situações da gente está..- não, não é bem assim. Eu já cheguei a dizer a pai que se o filho dele, ele ia gostar que outra pessoa tratasse dessa forma... "ah, pró, mas não pode, como é que pode na sala de criança normal, colocar um doente?" E aí a gente tem que ter aquele jogo de cintura.... (P1E3) Olha, eu já tive a reação de pensar, de pensar não, de, já tive e tenho, de ver uma criança que, fisicamente, o comportamento. Você vê que aquela criança, que ela tem um problema mental, e que a família não aceita, ... E eu sempre bato, sempre comento, aquela criança tem um problema mental, ela não só tem birra, ela tem ela tem um problema mental, e os pais não aceitam de jeito nenhum: "meu filho é normal. É tanto que já, foi o médico, o pediatra já pediu que fosse até o neuro, que fosse até..." (*Isso tem a ver com algum aluno que você tem na sua sala?*). Sim. Então já foi pedido que ela fosse encaminhada para um psicólogo, ou psiquiatra, a médica pediu que fizesse isso, e a mãe: "Não! Para mim é só dengo", e acabou. Mas eu vejo que é ela tem um pouco, não é só, se você se deparar, é uma menina de sete, ela tem 7 anos, é enorme, bom, físico a

		gente não vai contar como problema, mas os gestos, a forma dela falar, às vezes ela, alguma coisinha assim, ela está comportada, mas as atitudes dela não é de acordo com a idade, não é de acordo com os outros coleguinhas. Então a gente vê que tem algum, que tem algum probleminha ali. (*E onde estaria aí a situação de preconceito, disso que você relata?*) Bom, não sei se preconceito, não sei, mas o fato de eu achar que ela tem algum problema mental, talvez seja um preconceito da minha parte. Enquanto a família: "não, ela é normal", acha que é normal, e eu achar que algumas atitudes dela não é normal. Pode ser que não seja preconceito, mas eu, pelo fato de eu não ser especialista no caso, eu ter esse pensamento, que ela, além da birra, de tudo, ela tenha um problema mental. (P1E3) A gente vê, aqui não muito, mas eu já vejo colegas dizer: "como é que me colocam ... (pausa) é, como é que me colocam", desculpe a expressão "aquele satanás na minha sala! Aquele menino é um demônio!" Aí a gente fica olhando assim, para onde vai a expectativa do professor dentro da sala de aula. Até onde vai o entendimento dele, até onde vai a força de vontade, e tal, e aí onde, a gente vê na expressão de aquilo ali incomoda, que aquilo ali realmente é que, tira a concentração do professor. (P1E3) Acho que sim. Eu acho que, os casos podem até ser poucos, mas eu acho que ainda acontecem. "ah, eu vou trabalhar, com, com... mongoloide", ... essa palavra ainda existe. Já tem tempo que eu ouvi, mas ainda existe ainda. – meu aluno é mongoloide [sorri] eu acredito que possam ser raros, mas ainda tem esses tipos de conceito de que, e fala de preconceito em sala de aula, ou até mesmo deixa lá, "porque não sei agir com isso". (P1E3) Ele [o processo de inclusão] acontece, isso aí é visível, a gente não pode negar que ele acontece. Agora, eu acho, como eu já havia falado, é que há situações em que a inclusão acontece de forma empurrada, mas no fundo, no fundo, aquela criança é, um pouco discriminada. Talvez não tanto por, porque discriminada, eu não vejo, porque na minha sala, como eu falei, a idade é, (pausa) mas uma sala onde tem um adulto especial. Os outros menores, os outros, por mais que você naturalize, eles se perguntam: "por que na minha sala tem um menino grande daquele jeito?" (P1E3) É a forma que eu penso. Eu acho que a verdade tem que, agora tem que ser visto como é que vou dizer a verdade. Como é que eu vou passar essa verdade para ele, apesar de que algumas crianças são tão espertas que a gente não precisa dizer nada. Só que alguns usam o termo: "ela é doente". – É doente por quê? Não está doendo, doente por quê? Está em pé, está andando, está falando, está tudo direitinho. Só porque o rostinho é diferente, porque o tamanho é diferente? Tem eu ver como é que a gente está passando essa verdade para eles. E até mesmo para o próprio educador que vê aquilo ali. Porque se você não aceita, ou se você não conhece, eu acredito que você não vai agir com naturalidade. (...) você vai olhar sempre com olhar diferenciado para aquela criança. Para aquele adulto, o que quer que seja. (P1E3)
	SITUAÇÕES QUE INDICAM MEDO	E o medo, eu acho que quando fala de algo, medo de você ter uma criança com, com, especial, é a questão de, de repente a criança vai e agride outra, ... ou ela vai e dá uma crise que você não sabe como reagir, que nem eu tive um aluno que a mãe

		disse “olhe, a médica disse que ele não pode ficar enraivado, se ele tiver enraivado ele dá uma crise epiléptica”, e aí eu disse, - meu Deus, aí eu fui pesquisar, o que fazer com a crise [ri], no momento eu fiquei desesperada, pedindo a Deus que a aula acabasse logo [ri]. Para poder eu ver como é que..., e o medo..., no meu..., para mim..., no meu caso, eu já tive medo, e o medo foi esse. E se essa criança agredir um outro? E se essa criança dá uma crise aqui na sala? Eu vou fazer o que? O que é que eu faço na sala? O medo veio nessa parte aí. Já teve de criança agredir, o aluno no ano passado, foi, agrediu do nada, do nada ele pegou e deu um soco no rosto do colega. E esse é o mesmo menino que a mãe disse que se ficasse enraivado dava crise. E aí eu disse: - meu Deus, o que é que eu faço? Porque a outra mãe não vai querer saber, que ele tem problemas, antes que eu explique todo o processo dele, ela vai querer saber é que o filho dela foi machucado, então há o medo de está com essa criança e a todo tempo você tem que está ali, olhando, o comportamento, as atitudes, para poder ele não fazer algo, a..., agressivo dentro da sala e que agrida um outro colega e que chegue a machucar. (P1E3) (...) já estava mentalizando sempre para sempre estudar o assunto para ter essa criança na minha sala, ... porque é algo novo, e o novo dá medo, ... dá um pouco de medo, mas eu acho que se você tem um pouco de conhecimento, naquilo ali, fica mais fácil, e se você tem uma visão de que aquilo não é o fim de mundo, não vai acabar com sua paz, tem como você trabalhar, que quando você encara, uma deficiência como algo que te atrapalha, e que te incomoda, toda vez que você olhar para aquela criança, você vai ...se desestruturar,.... (P1E3)
	RELAÇÃO ENTRE O MEDO E O PRECONCEITO	Olha, o preconceito, a, a gente, é, existe, por, por várias, por várias razões, desde cultural, social, tudo. Existe, sempre existiu, eu acredito que na mente de algumas pessoas ainda continuarão, ainda continuará existindo. E o medo, eu acho que quando fala de algo, medo de você ter uma criança com, com, especial, é a questão de repente a criança vai e agride outra, ... ou ela vai e dá uma crise que você não sabe como reagir, que nem eu tive um aluno que a mãe disse “olhe, a médica disse que ele não pode ficar enraivado, se ele tiver enraivado ele dá uma crise epiléptica”, e aí eu disse, - meu Deus, aí eu fui pesquisar, o que fazer com a crise [ri], no momento eu fiquei desesperada, pedindo a Deus que a aula acabasse logo [ri]. Para poder eu ver como é que..., e o medo..., no meu..., para mim..., no meu caso, eu já tive medo, e o medo foi esse. E se essa criança agredir um outro? E se essa criança dá uma crise aqui na sala? Eu vou fazer o que? O que é que eu faço na sala? O medo veio nessa parte aí. Já teve de criança agredir, o aluno no ano passado, foi, agrediu do nada, do nada ele pegou e deu um soco no rosto do colega. E esse é o mesmo menino que a mãe disse que se ficasse enraivado dava crise. E aí eu disse: - meu Deus, o que é que eu faço? Porque a outra mãe não vai querer saber, que ele tem problemas, antes que eu explique todo o processo dele, ela vai querer saber é que o filho dela foi machucado, então há o medo de está com essa criança e a todo tempo você tem que está ali, olhando, o comportamento, as atitudes, para poder ele não fazer algo, a..., agressivo dentro da sala e que agrida um outro colega e que chegue a machucar. (P1E3) O conhecimento, tem aquela cultura daquilo, e o conhecimento em si faz com que as pessoas mudem sobre as coisas. Mas ainda alguns que ainda tem enraizados aquela ali, aquele em mente, de que é assim, de que tem que ser assim, ... Então preconceito ainda existe porque falta..., eu acredito que, mas por falta de conhecimento e de você querer abrir sua mente

		para o novo. E o medo? Quem vai querer ter contato com alguém com doença contagiosa, o medo de pegar, contrair, e às vezes a falta de conhecimento de que, você pode, pode dar um abraço e você não vai adquirir, você convivendo com alguém com HIV você não vai,... Tem pessoas que acham, é, ainda há pessoas que acham que doença mental, é, transmitida... é, não é uma falta de conhecimento? E se você chegar, dependendo da idade dessa pessoa, você pode esclarecer e ela mudar, a forma de pensar, mas você pode também falar e ela: "ah, esse povo moderno hoje acha que tudo" Então você não consegue ..., conversando com minha avó e ela fez assim: "é, é..., no meu tempo, as paridas não tomavam sereno, não saia nada de fora, é por isso que as crianças morriam, esse sétimo dia". É essa questão, não dava banho, a criança com umbigo ali, e não tinha imunização, não tinha certos cuidados, a mulher também, no período que tem que ter higienização, tem que certa higiene, não tinha, acabava doente, a criança acabava morrendo, e eles acabavam morrendo, e aí não se sabia o porquê, dizia que era o mal do sétimo dia, e até hoje ficou que era o sétimo..., não , era porque o povo visitava, era porque tomava sereno, o povo não botava para tomar sol, aí hoje bota o menino para tomar sol, tem que tomar sol, nós adultos temos que tomar sol. E ela: "Não!" Mas é porque hoje todo mundo quer mudar as coisas [sorrindo]. E aí a gente olha: - cadê? Não entra na mente, já está ali, aquele conceito dela já está pronto no mundo. (P1E3)
	MODOS DE ENFRENTAMENTO DO MEDO E DO PRECONCEITO	*Você acha que a busca da informação é, ajuda, no seu caso, ajudou a você enfrentar, é, a situação de medo?*) Ajudou. Ajudou porque eu já vim para sala ..., - bom, se ele der uma crise, o que eu devo fazer é manter a calma, fazer isso, isso, seguir os procedimentos de uma crise. Então ajudou. (P1E3) (*Você disse que tem pessoas que não vão acabar com o preconceito*) Eu acredito que, se mudar a forma de pensar, talvez até mude. Mas eu acredito que não porque, na fala a gente vê que..., quando uma mãe chega e fala: "ah, mas uma criança doente tem que está na Pestalozzi", aí eu paro, e a gente conversa, e ela continua com aquele mesmo pensamento, ... (*o que você acha que poderia ser feito, então para que esse preconceito diminuísse?)* Um trabalho de conscientização, e assim... (*quando você conversa a mãe, e você percebe que ela não altera a forma de pensar, o que é que você acha que pode está faltando na sua fala para que isso aconteça?*) (pausa) É, isso aí [ri], eu, eu não sei mesmo o que é. Não sei lhe dizer agora o que está faltando. Que eu converso, já cheguei a dizer: - e se fosse seu filho? E aí a mãe desconversa. Eu acho que falta mais tempo, até mesmo para estar,... mais material de, informativo, para a gente está trabalhando, com..., acredito que mais tempo e mais trabalho com essa, com esse pessoal, de conscientização, de palestra, até mesmo deles estarem com a gente, eu já, já fiz a proposta de que mães, uma por mês,... olha, o que eu queria era uma por semana, ficar na sala vivenciando isso. E pedir que elas observassem somente, os que, entre aspas, [faz o gesto com as mãos] tem algum problema. Que elas não levassem aquilo para os filhos delas.... que elas pensassem se aquelas crianças fossem os filhos delas, como elas queria que fossem tratadas. (P1E3) O necessário é você conhecer o que é que aquela criança tem, que a gente sabe, é, que, é, é especial. O que é ser especial? Que antigamente era mongoloide. É. Os termos usados eram, e aí a gente vai ver, não, foi, o cérebro não desenvolveu... , aí você vai estudar, vai conhecer melhor o problema e vai ver, que aquele problema não vai fazer com que aquela criança seja,

		que ela tem que está distanciada da sociedade. Eu acho que o conhecimento é a base, do seu trabalho, você conhecer o problema, fica mais fácil de você aceitar, do que você simplesmente não conhecer e ir tentando empurrar, porque se eu, eu conheço um, no caso de A., ele teve AVC, então, uma parte do cérebro dele foi afetada, e aí algumas coisas ele esqueceu, e eu tenho que fazer o que, eu estou com a turma, já lendo tudo, direitinho, mas ele ainda não reconhece; "ah, A não aprendeu nada!" Não é assim, então eu vou adaptando, direitinho, ao passo dele, não ao meu passo. Então se eu conheço o problema, o problema que a criança tem, eu acredito que fica mais fácil de se trabalhar. (P1E3)

4. PROFESSORA P2E3

IDENTIFICAÇÃO	Cursou magistério há 18 anos. Em 2010, terminou o curso de Licenciatura em História à distância. Professora concursada pela prefeitura, iniciou sua atividade na zona rural, com classe multisseriada. Trabalha na atual escola há 3 meses, na 1ª série – 2º ano. Sem preparação específica na área de inclusão, na graduação cursou a disciplina de Libras. Durante a docência, participou do curso de Pró-letramento oferecido pela Prefeitura em 2008. Não recebeu orientação da escola ou da Secretaria Municipal para este trabalho. Esse é o primeiro ano que trabalha com alunos com deficiência. Busca informações sobre o tema em livros, revistas, internet, jornais.	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CITAÇÕES
HISTÓRIA DE VIDA	**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**	Porque a gente foi criada com muita dificuldade, minha mãe costurava dia e noite, quando minha avó ficou desse jeito [com problemas mentais], foi do tempo que a gente estava fazendo magistério, aí eu tinha que estagiar, aí resolvia assim, no tempo mesmo do estágio eu tinha que estagiar. (...) eu tinha que estagiar no turno da tarde, porque pela manhã eu tinha que levantar, dar banho na minha avó, que ela fazia cocô na roupa, xixi, ela se passava toda, ela comia, e aí a gente tinha que ficar atento o tempo todo, era desgastante. E estudando, fazendo magistério também, tinha que estar, eu estagiei no colégio CB, com uma turminha pequenininha também, com uma dificuldade assim, terrível, porque era um pessoal que morava numa invasão, era uma carência, total, e ai as vezes eu vinha e chorava, quando eu via a realidade lá dos meninos, que andava até pior do que a minha [ri], e aí era assim, mas, dava trabalho, e a gente sozinha que segurou a onda com mainha, porque os outros parentes... (P2E3) Que houve uma mudança, muita mudança, o tempo da faculdade me ajudou, não estou na minha área, que eu gostaria de estar na minha área, já fiz o pedido, mas não fui atendida, pela Secretaria, que eu queria estar numa sala de história, porque o que vai me formar, na minha área, é a minha prática. Porque tem dois anos já, que eu terminei a faculdade, fiz à distância. Me interessei, porque se você não tiver vontade, você não aprende, nada. Faculdade de EAD você sabe disso. Mas só o que eu fui fazendo foi se perdendo, por quê? Porque eu continuo no primário, eu tenho que estar voltada para alfabetização, para linguagem, e o que eu realmente queria, está ficando para trás, mas não é por isso que eu vou ser relapsa na área que eu

		estou. Então eu acho assim, que houve uma mudança boa. (P2E3) A minha questão maior mesmo é a falta de formação, porque a gente não tem, [falta] da capacitação para estar lidando de forma melhor, porque às vezes eu mesmo, eu fico me cobrando, eu queria me dar, é, fazer o serviço ainda melhor com eles, entendeu? E qual seria a necessidade, realmente, deles de aprendizagem para saber como contribuir de forma efetiva na aprendizagem deles. (P2E3) Aí é complicado. Porque eu nunca tive uma formação para trabalhar com a necessidade especial, a gente vai, magistério, ainda mais há 20 anos atrás, só ia lidar com o normal e acabou. Não tinha, ainda, essa inclusão, esse processo, de inclusão era bem lento, quase não se falava, como até hoje, vê inclusão, vê, nós temos que aceitar. E a preparação para lidar com esse aluno? (P2E3)
	O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLHA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
	HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL	Não sou a melhor professora, tenho que melhorar muito ainda, está entendendo, mas eu acho assim, a prática e a vontade. Porque tem gente, que tem, eu conheço professores aí, colegas, não, não eu não quero fazer, denegrir, mas assim, mas tenho colegas que trabalha há 20 anos, e está naquele mesmo jeito que começou e eu não estou, entendeu? (P2E3) Eu não tenho, não tenho mais aquele pensamento que eu tinha, quando eu me formei há 20 anos atrás, que eu fiz magistério há 20 anos, já teve muita mudança, já vi muita coisa, estudei, mas sempre trabalhando com criança, e assim, eu fiquei muito tempo na zona rural, tanto que tem dois anos que eu vim trabalhar na zona urbana, e é uma delícia trabalhar na zona rural, você trabalha, você sabe, eu me apeguei muito aos meninos, às famílias, eu já era amiga de pai, de mãe, a realidade era outra. O que me fez sair da zona rural foi a violência, eu passei por uns dois assaltos que, com arma na cara, eu digo, olhe, para mim não dá mais, na hora que eu puder vir para Valença, eu quero vim embora. A realidade é outra, aqui a gente se depara com outra realidade, questão de respeito, de valores, mesmo, na zona rural você ainda, tem aquelas famílias que zelam pelos filhos, hoje em dia não, é a lei do mais forte. (P2E3) Então, são coisas que eles [pais] querem que a gente faça que, não é até da nossa atividade, e a gente tem que está atento para isso tudo, de, olhe, primário é complicado. Você tem que ser pai, mãe, psicóloga de pai, de mãe, estar tentando ajudar, e tem às vezes que tem mãe com problema: “ah, pró, eu estou sem dinheiro, não tenho dinheiro para comer”. Digo – ah, mãe, é isso mesmo, a situação está difícil para todo mundo. E a gente vê que essas coisas acabam influenciando na criança. (P2E3)

		Aqui é muito fechado, eu achei, acho que, eu até estranhei um pouco, acho até que, assim: cada professor, na sua sala fechado, até na sala que eu trabalhava era mais aberto, essa questão. (P2E3) Você vê que eu vim para sala aí, essa da manhã, que a, foram duas professoras já, eu sou a terceira. Porque as outras duas não aguentaram. Elas duas disse que nunca conseguiram dar aula, era cadeira voando, era isso, era aquilo. A última que saiu, saiu daqui direto para o convênio dali da santa casa, passando mal. Passei mal já depois que eu cheguei, mas eu disse: - eu vou, enfrentar, e hoje eu estou com outra realidade. Eu tinha alunos que não sabiam o que era uma tarefa no quadro. (P2E3) E esse meio em que eles vivem aqui. Eles falam abertamente: "ah, fulano vende droga". "Vou te dar um tiro na cara!" Não sei quem tem arma, não sei quem foi, quer dizer, a professora que passou mal foi ameaçada de morte. A menina falou na cara dela: "você sabe a turma que eu ando, sabe? Vou mandar lhe matar, eu sei o caminho que você mora, eu sei o caminho que você vem. Então abra o olho comigo". Quer dizer, nós estamos vivendo uma situação, é stress o tempo inteiro. (P2E3) Eu mudei tudo, vim para cá, passei mal, saí da sala carregada, disse: - ah, vou entregar, vou passar na Secretaria, depois de 18 anos de trabalho, eu, eu quero uma coisa que, (pausa) depois disse: - não, o que é isso, eu não vou desistir agora. E a sala, está outra coisa. É claro que, não está homogênea, porque a família também implica muito. A gente não tem muito apoio, por exemplo, a semana passada, o menino já saiu de uma fila, ele é, é grande, é o maior da turma até, ele pulou, uma fileira de cadeira, e já pulou na colega, engarguelando a colega, quer dizer, ele agrediu fisicamente: "ah, mas ela me xingou". Mas não é assim. A gente lida muito aqui com esse problema de drogas. Tem um aluno, é terrível, aluno agora da manhã, e, ele fala assim o tempo todo: "droga, arma", eu acho que ele tem 11 anos. Droga, arma e tal. Aí o colega na hora do lanche: -agora vocês vão guardar o material todinho porque vocês vão lanchar. O colega foi, tirou da mochila um pedaço de bolo, só que a mãe colocou num saquinho plástico, quando ele viu o saquinho, ele disse: "ó, um saquinho de cocaína". Puxa, na sala de aula. Aí chamei a mãe dele para conversar: "ah, pró, é porque ele ajudava o tio dele a embalar. O tio dele vende a, a arma dentro de casa, e o tio dele fala o tempo todo para ele que ele tem que parar de estudar porque o que dá dinheiro é vender drogas". Para mim, é complicadíssimo, eu saber, eu só sei que a mãe do menino foi que me disse: "ah, ajudava o tio embalar droga". Imagine a situação dessa criança, ajudando o tio embalar droga, gente com arma dentro de casa o dia todo, tendo que se esconder o tempo inteiro, correndo de polícia, tomando tiro, quer dizer, para gente que está de fora, para mim é complicadíssimo... (P2E3) Então, às vezes eu mudo assim, por exemplo: com o aluno A. A mãe dele quer que eu jogue duro com ele, que eu fale alto, que eu fale grosso com ele. Mas eu já percebi que não é por aí. Com ele eu tenho que ir mais devagar, se ele gritar, eu falo o mais baixo possível, e daí ele vai acalmando, quer dizer, o que eu posso fazer é isso... (*E em termos didáticos, em termos de*

		organização de material, de organização, você utiliza estratégias diferenciadas, instrumentos diferenciados?) Sim, eu tento conversar com ele de uma maneira que ele me entenda. Chamar ele, tal, ali, e mostrar para ele que o que eu estou falando é a mesma coisa que os outros entenderam, mas de uma maneira mais branda, mas que ele entenda também. Ele já está lendo, e ele: "eu não vou nunca aprender a ler não, pró. Não vou, não vou não vou!" E ele está lendo. Então, de uma certa forma, não sei se da maneira certa, ou não, mas já estou conseguindo chegar nele. Aí ele ontem ele chegou: "a senhora não sabe. A minha mãe mandou escreve, eu não sei". [Disse] Você sabe, venha. Aí sento com ele, quer dizer, com os outros, eu já não tenho mais esse trabalho. Mas com ele ontem eu sentei, com ele e: "é mesmo, eu sei, ó?" Pois então, como é que a gente forma? Vou então devagarinho, com ele, que ele tem um processo, mais lento. Mas, eu não sei, assim, que outra maneira eu poderia está, me apropriando para ajudar ele. (P2E3)
	CONTATO PESSOAL COM PESSOA COM DEFICIÊNCIA	Assim, eu sempre quando criança, quando, meu tio, o irmão da minha mãe, ele era deficiente mental, ele veio até a falecer, no manicômio lá em I. e ele era muito violento. Muito violento mesmo, até eu já tinha a convivência de casa mesmo. (*E como é que foi essa experiência com você, criança, em casa?*) É isso, quando, como eu e minha irmã era pequena, ele, era as únicas pessoas que ele, que ele tinha carinho, ele nunca maltratou a gente, ele nunca, quando ele sabia, quando ele estava muito agressivo, ele pedia que tirasse a gente. Aí minha mãe tirava, não era na mesma, a gente não morava na mesma casa, mas era pertinho. Então ele estava ali na convivência, porque era minha mãe que cuidava dele, quando ele estava internado, ela era que ia, cortava o cabelo dele, que ia assim, sabe, levar, coisas que ele pedia, assim, cigarro, chocolate, essas coisas, aí a gente conviveu, com essa situação. (P2E3) E a minha avó também, que ela teve (a mãe do seu tio?) Sim, a mãe dele, que ela ficou (pausa) louca mesmo, demorou 8 anos com a gente, e era agressiva, Também, depois ela ficou assim, ela era uma pessoa calma, extremamente calma, mas depois que ela ficou louca, ela ficou muito agressiva, ela batia na gente, ela mordia, ela, a gente não dormia porque ela desmontava a casa toda de noite, assim, foram 8 anos de, de muita atividade...(*Vocês tinham quantos anos mais ou menos, que idade na época?) N*a época, foi, foi dos meus 15 aos 23 anos. Mais ou menos, assim, até ela falecer. (P2E3) Não, ela era assim, nos outros filhos que ela tinha, é, minha mãe, outro irmão e uma outra irmã, que minha mãe tinha, quando ela ficou assim, nenhum dos dois: *"ah, eu tenho problema de coração, eu tenho problema na minha casa, não posso"*. Então a gente tentou acolher ela, da melhor forma possível. Era como se fosse uma criança. Agora, chega um tempo que você, até você, assim, não consegue mais, porque é complicado, lidar com uma pessoa, nesse nível, é muito difícil. E aí a minha mãe, ela sofria muito, eu que tinha que ajudar, porque não tinha quem ajudasse. (P2E3)
POSIÇÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO / EDUCAÇÃO INCLUSIVA	**CONCEITO DE INCLUSÃO/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA**	É, é um desafio. A gente lidar, porque é desconhecido, o que é desconhecido é um desafio, sempre. A gente não tem, por exemplo, eu não fiz magistério há vinte e um anos atrás? Não se cogitava essa possibilidade, já tinha criança, tinha criança com problema, mas era o que? Faz vista grossa, não é? Ou então deixa ele lá. que ele é o coitadinho, e não é assim, eu não acho que tem que ser assim, eu continuo batendo na mesma tecla, a criança, ela tem que ter inclusão, tem, porque é uma criança. Só que tem assim, às vezes aquela criança, ela, como a que eu tenho, à tarde, hiperativo, ele descontrola a sala

		inteira. E tem horas que eu não sei o que fazer com ele. E aí? Tem que ter inclusão, tem. Ele tem que se sentir, igual aos outros, tem. Mas, às vezes, as crianças, já está tendo rejeição por parte das crianças. (P2E3)
	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	Não sai mais nada, e aí ele [aluno A] abusa um, ele bate no outro, ele tem dia que tá muito agressivo, se um coleguinha olha prá ele, "eu vou lhe bater, eu vou lhe bater". E às vezes ele, um dia eu disse: olhe, eu vou conversar com sua mãe. Porque ela quer que eu trate ele normal, e ao mesmo tempo, eu não entendo, é, na semana passada, por exemplo. Ele não quer fazer a atividade, ela quer que eu force, mas eu já percebi que eu posso ir até um certo ponto. Quando eu vou tentar mais, ele, aí ele descontrola totalmente. Então, aí outro dia ela veio falar para mim: "ele não fez a tarefa". Aí eu disse: - olha, mãe, ele não fez, porque ele começou a ficar violento, aí eu preferi parar. Se eu não sei como lidar com a situação, eu digo: - olhe, então sente, descanse. Ele: "ah, eu não consigo sentar". Inclusive outro coleguinha disse, falou o nome dela, eu esqueci, mãe, ele me disse que ele tem problema mental, e que ele não consegue ficar sentado. Aí ela enlouqueceu. "meu filho é normal!" "ele é normal!" [fala com a voz alterada] Ela está levando ele para um acompanhamento e ao mesmo tempo você vê que, no fundo, ela não aceita. (P2E3) Às vezes, nós sabemos, não existe sala homogênea. Não existe isso, cada um tem seu tempo, por mais normal que a criança seja, ela nunca, você nunca vai ter o mesmo acompanhamento com uma, que a outra tem, cada uma tem seu ritmo, cada uma tem seu, ela [a mãe do aluno A] não aceita, ela não admite se ela ver que um coleguinha tá se desenvolvendo mais que ele: "ah, mas fulano está fazendo isso e ele não faz". Calma. Aí outro dia: "Mas outro dia, quando eu sentei em casa junto dele, ele faz". Aí..., eu já percebi uma certa, assim, ele, quando ele está junto dela, ele é uma pessoa, quando ele está fora dela ele extravasa, aí outro dia eu conversando eu disse: vou ter que chamar sua mãe para conversar, que eu, você está demais, você não faz nada, e você está atrapalhando o andamento da sala, o que é isso? Não é assim, você sabe que você veio para aqui para estudar, você tem atividades para fazer, você tem que participar da aula, tem que está mais atento, "ah, não, que ele me bate muito". Agora ele está assim. (P2E3) O outro menino [aluno B], ele é parado, é o que é parado. É, ele é totalmente parado, é, aí a mãe dele vem, também, conversar: "ah, pró, ele não está fazendo. Ele não faz. Digo: - B, aqui sua tarefa, vamos fazer, B. E aí ele fica assim, ó? [faz cara inexpressiva e balança as mãos] e eu conversei com ela, ele fica assim [repete o gesto] o tempo todo. (...) Olhe, é isso, que a terceira pessoa, é Aluno C. é, totalmente disperso. (P2E3) Aí eu conversei com a mãe [do aluno B] e ela disse: "ah, pró, e que ele não enxerga. Digo: a senhora já procurou um oftalmologista? "Não, eu ia levar porque, mas é que tive o irmãozinho dele, não tive mais como sair com a criança pequena", e tal, ele fazia acompanhamento médico por causa da deficiência que ele tem na perna, ele puxa da perna. (*Você sabe dizer por quê?)* Aí é que está, ela nunca me relatou, mas, vizinhos, já vieram aqui como é, e relataram que iam denunciar ela e o marido por conta de atos de maus tratos, de agressão, de pressão, de porrada, que provavelmente aquele problema da perna dele, foi ocasionado por porrada, pancada mesmo. "Aí eu ia fazer o tratamento dele da perna", mas sempre ela coloca o

		pequeno: “o pequeno nasceu, eu não tive mais tempo de levar ele para o médico”. (P2E3) Mas assim, desde sempre, que a gente nota que uma criança, não está, não acompanha, que ninguém está, acompanha por igual, a sala nunca vai ser homogênea, mas você sente quando há uma discrepância, quando a criança é realmente diferente dos demais. E aí você procura ajuda e não acha. (P2E3) Eu faço essas coisas quando ele me diz: “Eu não consigo me controlar pelo problema que eu tenho”. [Digo] Agora, seu problema é uma coisa, você ter controle, é outra. Você faz teu acompanhamento. Todo mundo aqui lhe trata igual. E realmente, os colegas não tem distinção com ele. Quando ele apronta, aí ele lembra de dizer: “Não, eu tenho problema, isso aí, eu faço porque eu tenho problema.” E aí, como é que a gente lida com isso? E a mãe vem e diz que ele está certo. (P2E3) Então, ele [o aluno A] tem que saber o que, que ele é um aluno aqui. Que ele tem obrigações como todos os outros. Aí a mãe dele vem e diz que não, que a obrigação é minha de fazer a atividade dele. Quer dizer, então, ela está fazendo um tratamento com ele, procurou ajuda médica, está fazendo o tratamento, e ao mesmo tempo está prejudicando essa criança. E aí ele chegou para os colegas: “Eu faço essas coisas porque eu tenho problema de cabeça.” Eu digo: - Êpa, alto lá, você não tem problema nenhum. Você entende o que eu falo, a gente tem comunicação. Você entende o assunto”. Ele, tanto é que oralmente, ele vai muito bem, essa semana a gente estava trabalhando masculino e feminino: “Eu sei que é, o masculino de gato é gata,, não é, pró?”[Digo] Escreveu aí? Escreva aí. Ele escreveu certinho. Na hora de fazer a atividade, ele não faz. Ele diz que não pode não. Aí ele olha para mim e diz assim: “Essa tarefa, é de casa?” Digo - Não, é de classe, ele vai fazer porque é aqui na sala, vamos fazer. “Faço não, faço a de casa porque minha mãe olha.” [Digo] A daqui agora. “Ah, não vou fazer não.” Então, ele sabe que tudo que ele fizer a mãe acha certo. Aqui ainda tem essa dificuldade grande. Que, assim, o aluno, ele foi aceito pela escola? Foi, ele é uma criança como outra qualquer. Mas assim, se ele fez, está certo. Mas se ele foi punido, está errado. Ele tem que saber que, se uma criança fizer, vai ser punida de alguma maneira. (P2E3)
	PREPARAÇÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO	Olhe só, o Conselho tutelar aqui, porque a violência está assim, é, entre alunos. Aí, nesse sentido, por exemplo, no caso do [aluno B] aí a diretora conversou comigo: “ó, teve uns vizinhos aqui e você dê mais para prestar mais atenção se ele está com algum machucado, se ele está com roxinho. Porque para a gente está investigando”. (P2E3) Olha, eu estou aqui há pouco tempo, no que eu iniciei aqui esse ano, já peguei o bonde andando, as aulas já tinham iniciado. Agora assim, aqui pelo que eu vejo, a escola não tem assim, preconceito com ninguém. Qualquer criança que chegue, portadora dessa ou daquela necessidade, é aceita pela escola como outra criança normal, é, assim, eu não vi barreira nenhuma quanto a receber crianças aqui que tenham necessidades especiais, não, assim... Agora, a direção eu não sei, que, se tem algum critério, ou não. (...) Como a semana passada mesmo eu recebi um [aluno] que veio do [bairro] B. porque mataram os pais na presença dele. O menino está completamente desorientado. Eu acho que ele já tinha, pelo que pude perceber, até olhando o diariozinho dele, anterior, da outra professora, ele já tinha problema, veio transferido. E a escola, é, acolheu essa

		criança. (P2E3) Então eu não vejo assim que tenha, assim, barreiras para receber por ter necessidade não. Pode assim, a criança não vir a ficar na escola por que, por falta de vaga mesmo. Como seria pra qualquer um, outro, como por exemplo, essa semana a questão, aqui, que não aceitou a criança foi porque, sim, a maioria, tem muita criança aqui na sala como eu tenho, na sala, aqui pela manhã que foram expulsas de outras escolas. E aqui aceita. Só que a gente chegou num ponto que não tem mais como. Quer dizer, aqui a gente praticamente não tem expulsão aqui. (...) A criança, aqui, a gente tem criança com problema, na sala da colega mesmo tem um menino, que ele tem problema, a mãe abandonou, o pai sozinho que cria, e essa criança, assim, as outras crianças até sofrem com ele. Mas a escola não expulsa, acolhe, tenta ajudar, chama o pai dele constantemente aqui, às vezes o pai não vem, porque a família, às vezes a resistência é mais da família. (P2E3) A grande, assim, dificuldade, que a gente está tendo aqui, com crianças, que são portadores, é essa. A família quer que a criança seja assim. Se você colocou seu filho, ele é portador de necessidades especiais, numa escola de crianças, aparentemente normais, ele tem que seguir as regras da escola. Tem horário para entrar, tem horário da aula, tem horário do lanche. Eu não posso transgredir todas as regras. E aí, os outros vão dizer o que? Porque são crianças também. Não tem o mesmo entendimento que a gente. “Mas ele pode”. “Mas eu vou fazer também porque ele faz”. (P2E3) Tem criança aqui de todas as idades, inclusive até adulto estudando, aqui no primeiro ano, que era para, assim, ela tem Síndrome de Down, e ela estuda aí com criança. Ela tem trinta e seis ou trinta e sete anos. E estuda. Agora, é, que critério foi utilizado pra, receber ou não essas criança aí eu não sei lhe dizer, porque a gente recebe os aluno, no quadro de professor, mas já foi feito uma triagem, uma matrícula, , mas, pelos históricos daqui a gente vê que não tem: “Não, essa criança tem essa necessidade, a gente não vai aceitar, não vai pegar, porque, por isso, por aquilo, porque a gente não está preparado.” Não, até então, eu não vi isso aqui na escola (*Pedagogicamente, em termos de organização, em termos de espaço, como é que a escola tem se organizado?*) Olha, a gente que é professor recebe a criança, e pronto. Às vezes é passado pra gente, eu acho, que pegou um relatório, lê, ela é assim, ela pode isso, ela não pode aquilo, ela tem esse problema, assim, assado. Só isso. Entendeu? Quanto a espaço, é, esse mesmo. É, as salas daqui já estão até superlotadas. (P2E3) Funciona da seguinte forma hoje, pelo que eu vejo, é, a gente fala que tem recursos, no caso, tem o conselho, que, o PDE, o que é que a secretaria faz. Bom, esse dinheiro, (pausa) como se esse dinheiro desse para tudo, onde na verdade é um dinheiro, tão pouco e vem dividido em material didático e material, bens duráveis. E aí ele já vem dividido, é, por exemplo, numa escola desse tamanho, vem mil reais, desses mil, só pode comprar tal valor de um armário ou então, não vai suprir toda a necessidade, pode até suprir que nem no início do ano comprou alguns materiais, aí vai, chega agora já não tem, aí vai para a secretaria, aí a secretaria diz: “e o dinheiro do PDE, fizeram o que?” Então às vezes a secretaria poderia estar, até mesmo fazendo, fazendo esse, essa doação, ajustando essa compra de material, que eu acredito que dê. (P2E3)

		A gente também não tem condições de arcar, o professor também não tem condições de arcar, um aluno ou outro, a gente dá material, e todos? Porque também para dar para um e não dá para todos não tem condições, tem que ser para todos. (P2E3) (*Existe troca entre os professores sobre os alunos com deficiência ou dificuldades, vocês trocam experiências?)* O tempo é corrido. Aí a gente entra na sala, aqui não tem como você sair da sala. Você entrou, a gente entra, não tem intervalo, a gente fica, é o tempo integral com eles até a hora da saída. Por exemplo, eu que estou aqui à tarde também. Eu tenho que sair correndo pra casa e voltar à tarde. Já entro direto na sala, só posso sair depois que sair o último aluno. Então, não há esse contato. Eu quase não vejo os professores daqui. Os professores aqui, a gente, quase não se vê. Assim, esporadicamente, tem uma reunião às sextas. Mas, é tanto assunto pra ser abordado que esse, geralmente, esse tema: "Eu fiz isso, eu fiz aquilo, com fulano" não acontece. (P2E3)
	O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR ESPECIALIZADO/ PROFISSIONAL ESPECIALISTA	Então nós temos que ver uma maneira de ser orientados, uma forma que nós saibamos realmente como incluir, esses alunos. (P2E3)
	O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	Vamos dizer assim, porque, a coordenadora, ela esteve aqui um dia e: "Depois eu venho conversar com você, eu venho fazer o mapeamento da escola". No geral, mas não teve contato com o professor, e aí marcou, que nós teríamos uma palestra, com a outra coordenadora, só que no dia da palestra, a coordenadora passou mal e não veio para palestra, e aí, depois ela ligou, e, "daqui a meia hora tá chegando aí, dispensa menino". Só que a gente não tinha como fazer isso, não foi previamente agendado, nós não tivemos, a aí já gerou um mal estar total. Isso aí. Quer dizer, eu não sei nem se a coordenadora está preparada para assumir, porque no primeiro problema que tem: "ah, jogo para cima, não vou mais aí". Acho que não é assim, até porque, você sabe, uma escola desse porte, ela tem que ter uma programação. (...) Aí foi conversado com ela e ela não gostou, e eu não sei, criou-se um mal estar entre a direção e essa coordenação, e aí parou aí. E nós não sabemos mais de nada, eu não sei como vai ser esse funcionamento, aqui, de que maneira vão estar atendendo, a gente e essas crianças, que eu acho que é necessário. (P2E3) Aí, eu acho assim, que, é falha minha, é, também, de já não ter ido procurar, mas também, já vem desde cima, é uma cadeia, é, foi só, tem que aceitar, tem e acabou. (*Essa cadeia não estimula o professor a ele mesmo buscar essas informações, ou buscar, auxílio, ou outra forma de amparar melhor o seu trabalho?*) Não, estimula nada. Por exemplo, você está fazendo sua pesquisa para seu trabalho. A partir disso, eu fiquei sabendo que tem esse site que a gente pode estar entrando, está se informando. Mas ninguém nunca passou isso pra gente. Está entendendo? Que há essa legislação específica, que a gente pode está por dentro, para poder estar lidando com esses tipos de questões. Nem isso a gente não sabia. Eu mesmo não

		sabia. Não sei se as colegas aqui, alguém sabia. É como eu estou dizendo, o contato é tão pouco aqui, que, às vezes, até se algum colega souber, não passou, entendeu? (P2E3) Porque: "Ah, vamos incluir, vamos" Joga na sala de qualquer jeito. Está incluindo? Está excluindo essa criança, que ele vai ver que os outros têm um acompanhamento, que os outros têm um desenvolvimento e eles não. Ele vai se sentir diferente, por mais deficiência que ele tenha, ele se sente diferente: "por que ele faz essa atividade e eu não?" Então nós temos que ver uma maneira de ser orientados de uma forma que nós saibamos realmente como incluir esses alunos. (P2E3) Porque eu acho assim, por exemplo, na jornada pedagógica. Aí faz as palestra disso, as palestras daquilo, fala vereador, fala prefeito, fala não sei quem. Eu acho que, a jornada pedagógica seria interessante, já que se tira uma semana, você tá lidando com essas questões, por exemplo, até que lá na secretaria preparasse os tópicos, e a gente fosse discutir. Mostra a legislação, ampara a gente, dessa forma; ampara a criança, dessa e dessa forma. A gente pode estar trabalhando assim, tá trabalhando assim, até onde a gente pode ir. E não, nada acontece. Tem que receber a criança, viu? E ponto. Aí, eu acho assim, que, é falha minha, é, também, de já não ter ido procurar, mas também, já vem desde cima, é uma cadeia, é, foi só, tem que aceitar, tem e acabou. (P2E3)
EXPRESSÕES DO MEDO E DO PRECONCEITO	**SITUAÇÕES QUE INDICAM PRECONCEITO NA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS**	Na zona rural tinha muito, mas é aquela, é, questão assim, na zona rural, é, se aqui já tem a dificuldade de aceitar, lá é pior ainda. Que ele vai pensando no vizinho: "se eu levar meu filho no médico, meu vizinho vai falar" E tal. A mãe de do aluno C. mesmo, que é lá da zona rural, ela teve uma resistência muito grande. Mas eu consegui conversar, com jeitinho, que era para ajudar ele, que eu não estava sabendo, como lidar com ele, aí eu contatei, fiz um relatório, direitinho, encaminhei para a Secretaria de Educação: "ah, vai para psicopedagoga". E aí foi, psicopedagoga. Fez a primeira entrevista, fez com o menino, quando foi conversar com a mãe do menino, a mãe do menino saiu correndo pela porta, e não voltou, saiu chorando, nunca mais voltou lá dentro. E também a psicopedagoga não voltou mais lá, para fazer um acompanhamento com essa criança. Aí a gente perde tudo. E aí, o que é que eu faço agora? Eu não vou mais encaminhar, porque eu tinha o problema d do aluno C, eu tinha o problema do aluno B e outros mais, e, eu vou correr para que? "ah, na prefeitura não pode mandar ninguém não porque não tem carro". O acesso fica complicado. Ah, está não sei aonde. Foi fazer não sei o que. E aí, essa criança, fica como? (P2E3) Como eu lhe disse no começo, tem dia que os meninos falam: "Por que A. não ficou em casa hoje? A gente não gosta do dia que ele vem". "É bom o dia de quarta porque ele vai para o médico". Até isso, os próprios colegas, rejeitam, rejeitam. Aí todo mundo fica assim: "eu não quero sentar perto de A., pró, porque ele bate, ele chuta a cadeira da frente o tempo todo". Ele conversa, ele quer borracha, ele quer lápis, ele tem, está na mão dele, digo: A., olha o seu aí na sua mão. "Ih, é, ah, eu tinha esquecido [fala rápido, imitando o aluno] quero mais não, empresta aí a sua". Quer dizer, ele procura o tempo todo, está em atividade. (P2E3)

		A criança, aqui, a gente tem criança com problema, na sala da colega mesmo tem um menino, L. que ele tem problema, a mãe abandonou, o pai sozinho que cria, e essa criança, assim, as outras crianças até sofrem com ele. Mas a escola não expulsa L., entendeu? Acolhe, tenta ajudar, chama o pai dele constantemente aqui, às vezes o pai não vem, porque a família, às vezes a resistência é mais da família em não aceitar. Como eu tive mãe, aqui, que disse: "Ah, minha vizinha meu filho eu sinto que é diferente. Ela conversando comigo, porque ele conversa sozinho com a televisão o tempo todo, ele conversa com alguém o tempo todo, que não tem ninguém, você jura que tem alguém, pelo diálogo. Mas eu não vou levar. Porque minha vizinha levou, e o médico constatou que o filho dela tem problema, tem necessidades especiais, e eu não quero ouvir isso". Aí, então, aqui pela a escola, eu não vejo resistência nenhuma quanto a criança ser portadora, que aqui todas as salas tem [Tosse], todas. Tem criança aqui de todas as idades, inclusive até adulto estudando aqui no primeiro ano, que era pra, assim, ela tem Síndrome de Down, e ela estuda aí com criança. Ela tem trinta e seis ou trinta e sete anos. (P2E3) Olha, eu estou aqui há pouco tempo, no que eu iniciei aqui esse ano já peguei o bonde andando, porque eu já vim para cá, as aulas já tinham iniciado... Agora assim, aqui pelo que eu vejo, a escola não tem assim, preconceito, com ninguém. Qualquer criança que chegue, portadora dessa ou daquela necessidade, é aceita pela escola como outra criança normal, é, assim, eu não vi barreira nenhuma quanto a receber crianças aqui que tenham necessidades especiais, entendeu? Não, assim... Agora, é, é, a direção eu não sei, que, se tem algum critério. (P2E3)
	SITUAÇÕES QUE INDICAM MEDO	O que me fez sair da zona rural foi a violência, eu passei por uns dois assaltos que, com arma na cara, eu digo, olhe, para mim não dá mais, na hora que eu puder vir para Valença, eu quero vim embora, a realidade é outra, aqui a gente se depara com outra realidade, questão de respeito, de valores, mesmo, na zona rural você ainda, tem aquelas famílias que zelam pelos filhos, hoje em dia não, é a lei do mais forte. (P2E3) E esse meio em que eles vivem aqui. Eles falam abertamente: "ah, fulano vende droga". "Vou te dar um tiro na cara!" Não sei quem tem arma, não sei quem foi, quer dizer, a professora que passou mal foi ameaçada de morte. A menina falou na cara dela: "você sabe a turma que eu ando, sabe? Vou mandar lhe matar, eu sei o caminho que você mora, eu sei o caminho que você vem. Então abra o olho comigo". Quer dizer, nós estamos vivendo uma situação, é stress o tempo inteiro. (P2E3) Muitas vezes, eu tenho vontade, de chamar alguns tios, alguns pais, algumas mães, para conversar, e não posso. Eu tenho medo, eu temo pela minha vida. Porque hoje em dia a gente está vendo, está matando e não se faze nada, e depois, mesmo que der alguma coisa, vai me devolver a vida de volta? Eu tenho dois filhos para criar ainda. (P2E3) Aí, ela dopa ele, ano passado eu ainda não trabalhava aqui, mas a pró da sala dele, ele estudava pela manhã, que ele só chegava, botava e dormia, aí eu conversei com ela, disse: "é, ele está dormindo muito, ah, porque é teimoso, ele assiste até as

		duas horas da manhã". Vizinhos chegaram aqui e relataram que ela e o marido brigam disse que é cada briga terrível, até duas, três horas da manhã, quer dizer, como é que uma criança vai dormir num ambiente desse? "ele fica assistindo o tempo todo, pró, ele só gosta de assistir desenho. Se eu e o pai vai sair, ele não sai, ele chora para não sair, ele não brinca com menino nenhum lá da rua, ele não brinca com os irmãos dentro de casa, ele não", Você sabe? Ele se afastou, eu não sei, eu não compreendo ali aquele caso do aluno B, se foi por conta dos maus tratos, se foi por medo de apanhar, se ele tem medo de outra criança. Porque eu na zona rural, eu tinha um aluno assim, quando eu chegava perto dele, ele só chegava na escola com olho roxo, - que foi isso? Aí ele não falava. Ele nunca falou, nunca falou. Porque aí quando eu chegava perto dele: - vamos fazer a tarefa. Ele fazia assim (levanta os braços e coloca na frente do rosto, como se protegendo) como se eu fosse agredi-lo, machucá-lo. (P2E3)
	RELAÇÃO ENTRE O MEDO E O PRECONCEITO	
	MODOS DE ENFRENTAMENTO DO MEDO E DO PRECONCEITO	

5. PROFESSORA P1E4

IDENTIFICAÇÃO	Cursou magistério, terminou aos 19 anos. Assim que terminou o curso começou a fazer contabilidade. Trabalhou como comerciária durante 05 anos. Cursou Pedagogia, concluiu em 2010. É professora concursada pela prefeitura há 17 anos, começou a trabalhar na zona rural com classe multisseriada. Atualmente ensina a 1ª série – 2º ano dividindo a sala com outra professora. Sem preparação específica na área de inclusão, na graduação cursou a disciplina educação inclusiva e participou de cursos de extensão nesta área. No período da docência, participou, a convite da Secretaria Municipal, de um curso sobre educação especial, tipos de deficiência em 2008. Já trabalhou com alunos surdos há 8 anos em escola regular. Não recebeu orientação da escola ou da Secretaria Municipal para este trabalho. Busca informações na internet, na Escola Pestalozzi e procura frequentar palestras sobre o tema.	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CITAÇÕES

HISTÓRIA DE VIDA	**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**	Fiz magistério, terminei com 19 anos. Assim que terminei, comecei a fazer contabilidade, devido a muitos anseios, um professor me incentivou. Pedagogia. Dois anos agora formei. E, ... fiz alguns cursos na UNEB. (*Chegou a fazer alguma especialização?*) Não, ainda não fiz. Estou tentando agora, inclusive isso aí, se eu não fizer aqui, vou fazer em S., F., algum lugar, porque no ano passado só participei de alguns cursinhos, tal, é, é, oficinas, essas coisas, a gente participou. (P1E4) (*Em relação ao trabalho com pessoas com deficiência, ou transtornos globais de desenvolvimento, super dotação, com dificuldades de aprendizagem , é, na faculdade, você chegou a fazer alguma disciplina?)* Teve educação inclusiva, com a professora K., ... eu não sei mais se teve,... [fala como se fosse para si mesma] (pausa). (*E, além de educação inclusiva, alguma outra disciplina que você acha que deu suporte para isso, para esse trabalho?*) (pausa) Não [fala baixo, como se fosse para si mesma]... não, agora assim, eu fiz um curso, como trabalhar deficiente. Fiz no colégio C., oferecida pelo estado, há 4 anos atrás, material muito bom, trabalhar com crianças com deficiência mental, auditiva, visual. (*Foi um curso que você fez por conta própria, ou por indicação da secretaria?*) Não, me convidaram, se eu tinha interesse, aí, claro! Mandaram convite, á no colégio, eu fui a única a querer, na época, porque assim, tinha crianças, que precisavam da minha ajuda, aí então eu disse assim: olha, eu acho que é interessante, e, eu tenho interesse em tomar o curso. Foram duas semanas. Assim estou sempre buscando, para poder acrescentar, no meu currículo e também poder ajudar, é, essas crianças, que, cada dia que passa, a gente vai recebendo. (P1E4) E outro momento foi, a gente fez uma apresentação, não, a gente fez uma oficina de educação inclusiva, em [na cidade] C., foi muito marcante, com a pró K.. Nós assim, vivemos um momento ma-ra-vi-lho-so [fala destacando as sílabas] onde nós tivemos pessoas que participaram, que a gente nem conhecia, de C. Foi lá no convento, foi um evento muito bonito, na minha época de, informação. Então a professora deu as opções de como a gente devia trabalhar. Então assim, a gente teve a oportunidade de se reunir com o pessoal de C., de B., como era de fato melhor para eles irem lá, a gente foi daqui para lá. E assim, foi um acolhimento tão lindo, e as apresentações perfeitas, tanto daqui como lá, a gente levou convidado, de graça, claro, tudo de graça, mas marcou, bastante. [ri] (...) Então assim, essa inclusão [faz o sinal de aspas com as mãos]. Então é bom que a gente esteja sempre buscando a autoajuda. A gente tem conhecimento, não tem preparação. É, eu, assim, eu tenho, assim, conhecimentos, não tenho preparação. (*E qual é a diferença entre eles?*) A diferença é assim: você conhecer, através de informações, e você ter a prática, você praticar, trabalhando dia-a-dia com diversidade e dificuldades. Por exemplo, porque é assim, eu recebi a informação, mas eu não pratiquei diretamente, as informações que eu recebi, em trabalhar com as dificuldades. (*Depois do curso que você participou, você não praticou no seu cotidiano?*) Não, porque eu não tenho todas as dificuldades [na sala de aula]. (P1E4)

		(*que outros recursos você busca para dar conta dessa situação?*) Recurso assim, eu estou sempre a procura de palestras. Já fui na APAE algumas vezes, é, conhecer, e ouvir, alguma palestra, para assim, eu acho que é alguma ajuda, quando a gente busca as informações, vou, procuro em internet, algumas informações que possa ser úteis, e assim, quando tem, alguma palestra, alguma coisa que fale sobre, nesse sentido, eu estou sempre, é, querendo participar. Só mesmo quando não dá, quando dá, eu faço questão de está lá. Às vezes falam: "vai ter um curso em tal lugar, você tem interesse?" Claro que eu tenho, que data é, e anoto, tal, procuro sempre estar participando, porque assim, a gente trabalha como educador, a gente tem sempre que está buscando. Assim, isso é necessário, num mundo de inclusão que a gente vive, com as dificuldades que nós temos, com os ditos normais e os anormais, a gente vai deixar lá, na sala? Não, mas a gente tem que dá uma atenção. (P1E4) (*Os ensinamentos, é, o conhecimento que você adquiriu, você acha que é possível utilizá-lo para trabalhar de uma maneira mais adequada, ou chegar mais junto dos seus alunos?*) Facilita, mas não é tudo. Não é tudo, porque assim, a dificuldade visual, eu não trabalhei libra, praticando, eu não tenho conhecimento, eu não tive a prática, então hoje para eu sentar, e diretamente, trabalhar com libras, com quem tem essa dificuldade visual, acho que eu não estou preparada para isso. Uma criança com problemas, gravíssimos, mental, que eu possa até receber, recebê-lo, ter a paciência de cuidar dele, agora ter a prática de como vou ensinar a essas crianças, eu não tenho. (P1E4) (*Você acha que essa prática, você vai recebê-la ou conquistá-la, num outro curso, ou você constrói essa prática na sala de aula?*) Se tiver a necessidade, se tiver a criança presente, talvez a gente vá construir, mas se for oferecido um curso onde a gente possa participar e praticar, melhor ainda! A ajuda é melhor, assim eu tenho que chegar, eu tenho certeza que eu vou me esforçar o máximo, tentar aprender, mas se for oferecido um lugar específico, eu vou fazer como se fosse um curso até, tem áreas como enfermagem, que a gente pratica, a gente não fica só no conhecimento, fica na prática também. Então assim, uma coisa que você pratica, é diferente do que você aprende ouvindo. Então a gente acha que facilita. Bastante. (P1E4) (*Em relação à questão da inclusão educacional, tem feito algum tipo de leitura, tido acesso a legislações que existem?)* Não. Porque eu acho assim. As escolas, como, inclusão, mas tem que preparar esse profissional, para receber essa criança. Porque é muito bonito, a palavra inclusão é linda, mas vamos preparar, porque eu posso ter a maior boa vontade do mundo, mas não saber como lidar com essa situação. (*Você mesmo, pessoalmente, já buscou alguma legislação nesse sentido?)* Não, não, disso aí, eu também vou dizer, é falha minha, mas, eu ainda não, busquei, assim, uma ajuda na, como você está dizendo, documentação, legislação, ainda não. (*Você tem informação que essa legislação está toda digitalizada, ela está à disposição de quem quiser acessá-la?)* Não. (P1E4)
	O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLHA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Eu sou, assim, família, meu pai, assim, minha mãe tem 8 filhos. E nós somos muito unidos, os 8. Assim, quando os irmãos, quando faz festa, a família (pausa), então assim, eu sempre tive esses momentos, do natal, festa de família, sempre foi, todo mundo junto. Assim, eu só tenho um irmão que mora fora, então assim, todo dia ele liga: "e aí, irmã, bom dia, boa tarde, e ai, fulano?", quer saber o trabalho, das coisas, de todo mundo, então assim, então eu tenho muito (ininteligível) de família,

		família e amigo, todo mundo dá força um para o outro. (P1E4)
	HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL	Arrisquei no concurso. Fui aprovada. Me inscrevi escondido, nem minha mãe nem sabia. Coloquei o currículo no comércio, mas torcia: - nem que a última vaga seja minha [ri]. (P1E4) [ri] ah, então assim, eu fui chamada, concurso, cheguei lá, a vaga era para zona rural, num lugar que eu queria, de segunda, só voltaria na sexta, eu não tinha condições de ir e voltar, assim, era um lugar distante,de difícil acesso, e o melhor foi por vir. Eu cheguei lá, era multisseriado, uma classe multisseriada, onde eu iria trabalhar com crianças a partir de 07 anos, tinha até de 16, eu tinha feito curso de multisseriado, tinha feito um cursinho com o professor [que] ofereceu à gente na época, eu disse: ah! multisseriado eu já vi, tal, eu vou tentar botar em prática", então assim, eu fui, cheguei lá não tinha nada, tinha que dormir na escola. Tinha a cozinha, uma sala de aula, vizinho só uma fazenda, a dona cedeu o espaço da fazenda, mas assim, quando cheguei ela me disse logo: "olhe, professor que vem para dormir aí, tal, não abrigo ninguém em minha casa". Disse a ela: não se preocupe não, tal, humildemente eu disse a ela, não, eu fico de boa aqui na escola: "Ah! Mas você vai ficar ai só na cozinha? Eu digo, com aquele lá de cima, protegendo [sorri], e com a coragem, de fazer amizade, então eu fui, passei (pausa) de julho a dezembro, nessa escola, fiquei lá, toda semana eu ia, levei cama, levei tudo, tudo, que eu não tinha, nada! Tinha que levar feira, alimento, o que podia levar, sem energia, com vela, trabalhei com vela, e, e fui fazendo o meu trabalho. (P1E4) Então ia fazer, o meu trabalho, apliquei a prática que tinha aprendido pouquíssimo em sala de aula e que estava fresquinho, [rimos] e tentei desenvolver um trabalho, quer dizer, ao meu ver, foi satisfatório, porque assim no fim do ano, quando eu fui removida para cá, para um lugar mais próximo, porque eu tava muito distante, (...) fim de semana que eu não conseguia vim, porque, muita chuva, o carro não iria lá. Aí eu tinha que no meio da semana faltar algum dia para vim em Valença porque só tinha transporte de um dia, voltar no outro, de manhã cedo. Aí, no próximo ano eu já fiquei na mesma localidade, passei 4 anos e 8 meses, indo e vindo, todo fim de semana, mas topei, nos 4 anos. Depois vim transferida para aqui, para suprir uma vaga de uma professora na escola X, que iria ter neném (...). (P1E4) É, está reformando, com todas as dificuldades,... já tem o que, 7 anos, porque foi a primeira gestão, 3 anos, e a segunda agora, 4, quase 7. E assim, não só houve assim uma reforma, tal, primeiro ano que entrei lá, assim, a sala, fui premiada, o telhado veio abaixo. Passei, quase 5 meses trabalhando no corredor, mas não parei de dar aula, porque ia para a prefeitura , que vai consertar, consertar nada, até que de um pai ver as dificuldades que eu estava passando com os meninos cá na área (...) foi um pai que foi e consertou: "Pró, eu vou fazer um mutirão, e vou fazer isso pela senhora e pelo meu filho que estuda com a senhora". Eu disse: eu só tenho a agradecer, porque a gente pega no fim de semana eu venho também, precisar, minha mão de obra, eu estarei aqui. Como digo: é, é ela sempre, se precisar, estarei junto. E a nossa causa, é a educação, seja ela do

		jeito que der para fazer, da melhor maneira possível. Então, assim, fui, a gente consertou, botei os meninos numa sala, foi uma farra porque os meninos voltaram para a sala... [sorri]. (P1E4) É muito bom, assim, porque eu nunca tive vontade, de ir para o fundamental 2 no meu patamar, porque eu tenho paixão por criança! Eu digo aos meninos que antes de me aposentar, eu quero passar um tempo na creche. (P1E4) Por exemplo, quando (pausa) D, no caso, que eu lhe disse, quando ele diz assim: "ninguém liga para mim". Aquilo acaba comigo. Me seguro, mas chego em casa [ri e se emociona], me acabo. (P1E4) Quando eu vejo o aluno perguntar a irmã: "como é o nome da nossa mãe?" Eu vi ele conversando [emocionada, voz embargada] no dia das mães, eu disse para outra professora, ela se acabou de chorar lá fora, eu disse: não, a gente vai (pausa) [emocionada], mas assim, marca, porque são coisas que a gente não passou, mas que a gente está vivendo. E, eles, é como se fosse filho para gente. Quando a gente vê essas coisas acontecendo. E a gente fica com a mão amarrada, sem saber (pausa.) isso marca. Não tem preço. E são coisas rotineiras, que a gente vê essa ausência de família, é muito... as histórias da vida deles, a gente sai, pira, e, para não (pausa)e encerra, para não ouvir. Que é muita coisa, muita coisa que eles passam, e às vezes, são essas coisas que eles passam e que não conseguem (pausa) reconhecimento. [fica emocionada]. (P1E4) Eu, , quando eu fui, na Escola O., há uns mais ou menos 8 anos atrás, eu tive um menino que tinha dificuldade de dicção, e ele tinha problemas de surdez, e eu conseguia alcançar. Ele passou, hoje está rapaz, está homem. A primeira vez. Depois tiveram outros, teve outro aluno, com problema de audição, e esse ano que eu estou com essas crianças, que eu já lhe expliquei, com essas dificuldades. (P1E4) A gente chama a família, mas se a família não vem? E a gente não tem tempo de sair atrás de família em família, porque a gente trabalha 40 horas, e aí a resposta, quando você marca reunião, aí também não aparece. Então hoje o maior foco de, de dificuldade é esse. Uma criança que a gente percebe que ele tem uma deficiência mental, e ele diz que mora com o pai, o pai dele foi lá no ano retrasado, mas assim, a gente deu conselho, a gente deu um relatório para que ele procurasse ajuda, psicológica para ele, e tal, mas até o momento a gente não viu o resultado, a mãe uma vez, a diretora chamou, conversou, mas ela também não deu muita importância, então essas são as crianças que apresentam as maiores dificuldades para que a gente possa trabalhar. (P1E4) Eu acho assim, que (pausa), não é questão, não é, preparada no sentido da prática, como eu já lhe disse, que informações nós temos. Se tiver, assim maiores sequências, com esses profissionais, orientando, como se fosse, assim, coordenando, ou assim, com o que nós temos de fazer, determinar, ou até mesmo, como lidar, com essa situação, eu acho que melhoraria bastante. (P1E4)

		O que a gente pode fazer, a gente tenta. É possível a gente fazer, para ajudar esse tipo de aluno, assim, eu mesmo tenho uma dificuldade imensa de trabalhar com eles, eu preciso trabalhar aluno D porque ele já tem dois anos [na sala], ele acha que, se ele fizer um risco, é ele que está certo, não é o que a gente tenta ensinar ele, então assim, ele acha que ele sabe, que é o dele que está certo: "está aqui, eu já fiz tudo!" (bate com a mão). Aí vamos se mandar, aí bate em um, bate em outro, ele é super inquieto, aí vem a dificuldade, porque a família não chega junto, ela, todos, na escola, veem a dificuldade que é trabalhar com ele, porque eu não sou a primeira que trabalhou com ele, e com certeza não serei a última. (P1E4) Em contato com colega, em brincar, que ele [aluno E] não brincava, ele ficava todo lá. E ele já tem o outro convívio, a dificuldade, é, aprendizagem. O aprendizado dele, a mãe dele faz: "ah, pró, eu não entendo nada". Eu disse: mas você não tem como entender, tem que ter paciência, de quando ele tiver fazendo, tem chegar junto, faz: vamos, filho, tal, para incentivar ele. Porque ele acha que se ele fizer de qualquer jeito e você disser: está bom, ele vai continuar fazendo assim. Então aqui, eu digo: vai, E, pega aqui no lápis, vai, aqui, olha, a pró vai marcar, vamos, faça assim. Então, no que ele, (pausa) o nome dele ele já consegue fazer, então, quer dizer, é um processo, lento. (P1E4) Temos que ter paciência, mas já temos ele também. Agora, ele [aluno E] não é agressivo, não é agressivo. Ele não incomoda. Ele está mais solto, porque ele já brinca no recreio, ele já conversa, aí ele, se os meninos fizerem alguma coisa, aí ele já vem: "ê, pró, fulano fez isso em mim". Aí eu digo: ah, não faça isso no E, vamos ajudar seu colega, está vendo? Seu colega precisa brincar, precisa , pode correr, mas não pode bater. (P1E4) Tem o caso dele, tem o caso de C, então assim a gente já vê. C mesmo, ela não consegue ler. Aí quando chega a hora, o momento da leiturinha, aí ela chega junto da gente e: "eu já li lá na minha cadeira (fala mais baixo)". Aí a gente acha tão engraçado, porque ela sente medo, de a gente chamar: venha cá, e tal, aí, antes da gente chamar, ela chega junto no ouvido e fala: "eu já fiz a minha leitura, li tudo certo (fala mais baixo)", eu digo: já sabe? "Já". - Então, beleza. Então, quer dizer, é a maneira que a gente encontra, até mesmo de fazer com que, eles pensam, o que eles estão evoluindo, e que eles estão mesmo! Eles agem de maneira diferente, mas eles estão. Assim isso para mim, é importante. (P1E4) No início, a gente até começou, a fazer atividade diferenciada. Mas aí, assim, vinham questionar: "Ê, pró, porque o meu é diferente do dele?" Ah, a gente não podia dizer: é porque você não sabe ler, que você não vai fazer, ai falei com a outra professora: a gente dá como um todo, mesmo que a gente dê uma atividade extra, para aqueles que tem mais dificuldades. Então assim, a gente chamou a mãe, conversou: olha, quando ele for com alguma atividade diferenciada, é pela dificuldade que ele apresenta. Então quando a gente chega, a gente recebe ele, tem um momento de canto, de oração, a gente reflete uma mensagem, e também uma historinha, e aí, dá um minutinho para brincadeira, tal, para poder eles se entrosar. Aí, depois a gente vai, na prática dos conteúdos, tem que ter conteúdo mesmo. Tem a prática lúdica, que eles participam, a gente

		sempre trabalhando com jogo, a gente sempre coloca um, que tem mais desempenho, com um que tem menos desempenho, para poder eles trocarem. Tem aqueles que [dizem]: “não, eu quero fulano”. Não, aqui é a pró que diz, o com quem você vai fazer. Então a pró vai sortear. (P1E4)
	CONTATO PESSOAL COM PESSOA COM DEFICIÊNCIA	(...) Minha mãe teve uma filha, que ela faleceu, (...) se ela tivesse viva, ela, ela tem 22 anos que faleceu já. Então, assim, ela morreu pequenininha, ela nasceu com deficiência, nasceu com o coração grande, (...) mas quando ela nasceu logo, a médica disse que ela tinha nascido com coração grande, não sabia quanto tempo ia resistir, ela resistiu quatro anos. Então, assim, foi um sofrimento muito grande, e ... já tinha 15, 16 anos. (...) Todos moravam em casa. Assim a gente viu ela nascer, a gente viu, ela nasceu, como dizem, mongolóide. As feições, tudo direitinho. (*Ela tinha síndrome de Down*) Sim, tinha a síndrome, e na época, minha mãe falava, ela nasceu mongolóide, e tal, aí, a gente cria a curiosidade de saber o que é, que na época a gente não sabia, e, eu ia sempre com minha mãe a médica, e quando ela fez 2 anos, ela deu a primeira crise, ela, não era uma criança que andava... Ela recebia tudo através das nossas mãos, então com 2 anos, minha mãe teve que ir para Salvador com ela, porque aqui não tinha esse tratamento dela, e minha mãe passou 2 anos lá com ela, e a gente ficou cá, com os irmãos. E com 4 anos, então, veio a notícia que, ela não resistiu, e lá mesmo minha mãe sepultou, porque não tinha condições, para poder trazer, nada disso,.. e, nós ficamos com aquilo, Deus sabe o que faz. Porque hoje minha mãe estaria, cuidando dela. Porque ela não ia ter, é, ... como deixar ela com ninguém, Tanto isso com minha mãe, como a gente também, porque era uma preocupação familiar. (P1E4) A gente era apegada, a gente se apegou a ela, assim, o carinho parece que aumentava, talvez porque ela precisasse mais, da gente, então assim, quando ela se foi, aí a gente sentiu uma perca, imensa. A gente sofreu muito. (P1E4) Mas já tive, assim, contato com pessoas, com deficiência, com deficiências, pessoas com deficiência, visual, pessoas que, assim, moravam na rua, entendeu? Que a gente ia muito, conversava, às vezes pegava na mão, tal, porque eu nunca tive assim, distinção, dizer, não, o contato que tem, muito pelo contrário. Se eu puder ajudar, estarei. (...) De crianças, ajudar, ajudar, mães de crianças com deficiência aqui em Valença, sempre, estou sempre convivendo, com essas situações [ri], e assim, a gente se emociona, que é normal do ser humano, é normal, e a gente tenta. (P1E4) (*Acha que essa experiência que você teve na sua família, nessa sua história, tem alguma influência, na forma como você trabalha com seus alunos?)* Também (pausa) Porque eu acho que quando a criança tem um, uma certa deficiência, ela precisa muito de atenção, precisa muito de carinho, e eu, assim, como a gente, eu consegui, eu consigo vera necessidade, deles, assim, tem pessoas que ignoram. Não percebe, mas eu não sou assim, mas ajuda sim. (P1E4) Eu sou muito de me apegar às pessoas, eu gosto muito de pessoas, exatamente na deficiência delas, eu me apego. (...) Às vezes a gente chega, você abre um sorriso, você abre os braços, você dá um aperto de mão, quem não gosta de um abraço, de um aperto de mão? São pessoas que não são amadas, então assim, eu estou acostumada a isso. Receber pessoas seja ela

		quem for. Então assim, minha mãe mesmo, sempre passou esses valores para gente, e a gente foi, cultivou. E eu acho que é próprio meu. (P1E4)
POSIÇÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO / EDUCAÇÃO INCLUSIVA	**CONCEITO DE INCLUSÃO/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA**	Eu acho que para ser incluída, eles teriam que ter participação de iguais, e não diferenciados, e assim, para eles estarem incluso, dentro de satisfação, o processo tinha que ser o mesmo. Quando eles não avançam, que eles ficam ali estacionados, sempre na mesma, eles não tão inclusos em nada. Certas atividades que eles não participam, isso aí para mim não é inclusão, tem que participar, mesmo com dificuldade (ininteligível) então, pega ele, não pego, não, pega sim, do modo dele ele vai fazer. Do jeito dele, da maneira que ele puder fazer. Então para mim é incluir. Quando tem algumas das atividades, não, fique aqui para você não se machucar, não, está excluindo ele de participar (pausa) mesmo que ele se machuque, vamos ter cuidado, mas a gente, determinar que ele não vai participar para ele não se machucar, a gente está prevendo que ele vai ali, a gente tem que ter cuidado de incluir ele em qualquer atividade que seja, para que ele se sinta dentro, do ambiente, e não que se sinta excluso, fora. Então Incluir é você inserir ele ali, naquele meio, que ele está, não deixar ele de fora de algumas situações, como algumas das atividades, que a gente faz, de correr, de pular, de dançar, não serve. Não, serve também. De representar "ah, não serve". Serve, sim, da maneira dele. Então isso para mim é incluir [ri]. (P1E4)
	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	Temos assim as crianças problemas, aquelas que foram abandonadas, no caso são três irmãos, na minha sala, de idade diferenciada, tem um menino que vai fazer 11, uma que tem 9, e a outra que tem 8, então todos 3, vem para a escola, vai, a gente não sabe, quem é o pai, a gente não sabe quem é a mãe, vem a tia de vez em quando e diz assim: "não, vou falar com o pai, mandar o pai dele vim aqui". O pai dele teve lá na escola, há dois anos atrás, e era a mesma coisa, então, eles só estão passando de sala, mas o aprendizado, o acompanhamento eles não tem. Então é assim, aí eu digo assim: vê o que a gente faz para ajudar. (P1E4) Tenho também o que, uma aluna, que ela não tem deficiência, ela tem muita tristeza, a gente percebe, aí quando eu descobri, eu, ela mora com uma tia, chamei a tia, conversei, ela disse: "sabe o que é, pró? Nem o pai ficou com ela, e nem a mãe, então, acho, eu acho, o problema da aluna, a dificuldade de ela aprender, é o problema da rejeição". Ela tem uma certa dificuldade no aprendizado, ela escreve o que ela vê, mas para ela escrever sozinha ela não escreve e ela é muito paradinha, chama ela, junto, ela fica ali paradinha, na dela, não sei, ela tem uma tristeza assim no olho, inclusive a mãe dela veio aqui hoje! (P1E4) Não, mas a gente tem que dar uma atenção. Ah! E tem E, quem esqueceu de E... acho que é porque ele não veio essa semana. É, ainda tem o E, E tem um, ... é, um esquecimento mental, eu acho, que a mãe dele me falou, que ele já nasceu assim, e ele tem dificuldade de locomoção. Então assim, é outra criança que, (pausa) a maneira que ela pega no lápis hoje já é uma maneira melhor do que ela veio, no ano passado, com a outra pró ela falou: (suspira) "olha, não dá para a gente puxar muito porque ele fica nervoso", mas para o que veio, [está] melhor, mas, ele não avança, ele demonstra problemas, mental mesmo. (P1E4) E esse ano não é diferente, que apesar das dificuldades, eu digo a diretora, porque, assim, a gente tem alguns alunos

		problemas, entre aspas, então assim, minha a dificuldade maior são esses alunos, como se diz, problemas. (*Explica então, o que você considera aluno problema?*) Problema, assim, porque assim, eu tenho alunos que não tem... Família, vamos supor, presente, não é? Nós temos casos aqui de crianças que foram abandonadas por mãe. E que a gente vê assim, crianças que, que não tem uma assistência. Crianças que demonstram comportamentos não normais, criança que a gente percebe que tem um distúrbio mental, e que às vezes a gente fica acuada, sem saber como lidar, com isso, porque tem crianças que tem problema de deficiências, físicas e as vezes, motoras, mas, que tem uma assistência, está tendo acompanhamento, mas aí a gente não tem esse acompanhamento, mas aí a gente não foi habilitado, para viver com essas crianças que tem dificuldade de aprendizagem. (P1E4)
	PREPARAÇÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO	No ano passado, a gente recebeu uma mãe lá com uma criança, é, com múltiplas deficiências, mental, física, visual, aí ela levou, porque ela queria colocar na escola, tal, mas depois ela vendo que não tinha condições, era na cadeira de rodas, tudo, e ela disse, viu que a escola não tinha adaptação, ela ligou querendo conhecer, mostrei o terreno da escola, realmente não tinha condição. (P1E4)
	O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR ESPECIALIZADO/ PROFISSIONAL ESPECIALISTA	Bom, o ambiente ajuda, mas temos que ter aparato de profissionais, é, atendimento, a determinadas, deficiências, dentro da própria instituição, que nós não temos. Então assim tem criança que tem dificuldade de aprendizagem, psicopedagogo teria que está hoje vendo as dificuldades, que nós não temos, e, a assistência à criança, o psicólogo, não é? Até mesmo uma pessoa para conversar, de forma diferenciada, individualmente, não temos, eu acho que se a escola oferecesse mais aparato nesse sentido, talvez, ajudasse bastante. (P1E4)
	O PAPEL DASS POLÍTICAS PÚBLICAS	*(acontece em sala, é, essa escolha, acontece, das crianças escolherem, e ou rejeitarem?*) Às vezes acontece. Muito pouco, mas acontece ainda. Muitos pedem. De aluno querer fazer porque não foi com... eu digo: não pode ser. Que é que tem com o coleguinha, você está aqui o dia todo. O que adianta? Tem que chegar junto, mostrar para ele que ninguém é diferente de ninguém a rejeitar. Mas aí a gente tem que intervir, porque não pode deixar, não é? Não pode ser como eles querem. Tem caso até, de algum, de chegar a chorar, porque não queria fazer com aquele colega. E aí, tive que sair, chamar a coordenadora: está chorando por isso, por isso, por isso. E a diretora chamar, conversar, depois voltar numa boa. Mas assim, mas a gente tenta [sorri]. (P1E4) (*Já vivenciou, na escola, situações de preconceito?*) Claro, com os alunos. A gente percebe, pela cor, pela fisionomia, mas eu nunca dei, assim eu nunca, é, foquei assim nisso. A gente faz, faço que não ligo, conquisto, porque se a gente for focar, são crianças. E preconceito, a gente mostra para eles, que não devem não ser, devemos, sempre falando das diferenças, diferenças das pessoas, são diferentes pela pele, cabelo, tudo, a gente está mostrando a eles que não existe esse preconceito, que nós somos, filhos de Deus, E que temos só cor de pele e cabelo diferente, mas que são seres humanos. Então assim eu nunca deixei focar, mas já percebi, de alguns alunos, e [sorri] tirei de letra! (P1E4)
EXPRESSÕES DO MEDO E DO PRECONCEITO	**SITUAÇÕES QUE INDICAM PRECONCEITO NA**	Na escola, uma vez, chegou uma criança, não era minha aluna, aluna de outra professora, na época, e assim, ela tinha deficiência, ela nunca tinha ido a escola, e a professora, porque era irmã de igreja da mãe, disse: “não, eu aceito, tal”. (P1E4)

	COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS	Então, já ouvi colega dizer: “não vou nunca na Pestalozzi”. Por quê? “É escola de doido”. Eu digo: eu não acho que seja escola de doido, não. Acho que são pessoas que precisam de um ensinamento diferente. Não acho que seja doido e vou, quantas vezes necessário. (P1E4)
	SITUAÇÕES QUE INDICAM MEDO	Então assim, já tinha vontade de vir embora, porque 4 anos de estrada, tudo, meu medo só era estrada, a viagem, vem assim à noite, fins de semanas que nós ficamos na estrada, por conta da Kombi quebrada, teve uma vez que a Kombi pegou fogo, quase nove horas na estrada, noite de lua, e o medo,o pânico, a família em casa esperando, aí eu botei tudo em conta, a comunidade para mim, até hoje é especial, até hoje ainda vou, visito sempre as pessoas lá. (P1E4) Então assim, a gente vê que ele já se desenvolveu mais, nesse sentido, que antes ele não se movia, não fazia nada, nos primeiros meses que ele chegou, no ano passado, ele vivia assim: sentava no cantinho, chegava, sentava, na hora de sair, saía. A mãe vinha pegar ele. Mas hoje não, hoje ele já fala, ele já participa das brincadeiras, se chamar para dançar, ele dança. Então ele gosta de participar, então a gente sente que já conseguiu desenvolver isso nele. Acho que tem aquele medo, de se sentir diferente. Então eu disse a mãe dele: não, você está sempre que está levantando a autoestima dele. Quando a gente levanta a autoestima, a gente mesmo, está vendo que ela é diferente, mas ele não vai sentir diferente junto do outro. (P1E4) A mãe foi lá, e a menina ia, o nome dela era J., e assim quando ela chegou, ela se engraçou logo comigo, ela veio, me abraçou, e todo dia que ela chegava, ela vinha e me abraçava. Aí eu, assim, via minhas colegas dizendo assim: “não sei como você chega junto dela”. Eu digo: por quê? “ah, eu morro de medo dela”. Eu disse: eu não, ela só quer atenção. Então assim, convivendo, eu disse: não morro de medo nenhum. Então sentava, botava ela de junto de mim, dizia, bota a cabeça aqui, J. ficava conversando com ela, ela não falava, mas fazia [faz uma onomatopeia] aanhanhan. o tempo todo, então ela [professora] fazia: “não sei como você consegue. Eu digo: consigo, normal. Para mim isso é normal. Porque é só o que ela precisa, porque ela não é uma menina violenta. Para ela ser violenta, ela só vai reagir de você for de contra ela. Mas se você apoie ela, aí você já conquistou. Então ela disse que achava incrível, dizia: “eu não consigo”. Mas eu consigo.. (P1E4) O medo faz com que afaste. Então assim, quando você tem medo de algo você só quer se manter a distância. Eu acho que é a falta até mesmo de convívio, até mesmo por não ter passado. Pela situação de ter alguém com deficiência, ou na família, ou na comunidade, ou no seu dia-a-dia mesmo, então, assim, eu acho que isso faz que a pessoa tenha medo, ou até então por ouvir muitas histórias que as pessoas são violentas, então, isso não é a questão de ter medo. Então, eu acho que é a falta de convivência, falta de não ter contato, por essas pessoas. Com deficiência. (P1E4) Existem crianças mais violentas, existe. Mas, talvez seja violência, no instinto dele, dependendo do que eles recebam. Existe, mas a gente não deve demonstrar medo. Eu acho que o medo piora. Não faz com que melhore. (P1E4)
	RELAÇÃO ENTRE O	Nesse exemplo que eu lhe dei, o medo, o medo de se aproximar da menina, com o preconceito da menina ser deficiente.

	MEDO E O PRECONCEITO	Então assim, quando eu ouço colegas dizendo: “eu não aceitava”, que ela é assim e eu tenho medo dela. Então para mim, era o preconceito junto com o medo. Então existe, essa, esse conflito, do medo com o preconceito. (*Acha que na escola as coisas podem deixar de ser feitas, ou deixar de avançarem, por conta do medo de lidar com essas crianças*?) Sim, muita coisa, porque assim, quando você se nega, a receber, a aceitar, por medo, você deixa até de evoluir, porque eu acho que é um avanço, quando você se propõe a realizar, até mesmo quando a criança não está na escola, porque no caso da aluna foi um sonho, porque ela nunca saía de dentro de casa, então assim, quando ela para escola, aí foi de farda, de pastinha, ela já tinha 14 anos, parecia um menino de festa a gente botou ela para brincar de roda, ela se realizando então quando você, por medo, por preconceito, você não faz isso, você deixa de crescer até. Por conta do medo e do preconceito. (P1E4)
	MODOS DE ENFRENTAMENTO DO MEDO E DO PRECONCEITO	*E para você, como enfrentar isso?*) O medo, e o preconceito? (pausa) Eu acho que eu encaro, de boa [ri]. (*Como você faz, explique?*) Não, porque outras pessoas, eu passo os sentimentos que eu tenho em relação a isso. (*Qual é o sentimento?*) Então é assim: eu tenho um coração muito aberto. Assim, eu praticamente sou muito de gostar. Não sei se é, não sei lhe dizer, assim é por isso, eu sou muito de me apegar às pessoas, eu gosto muito de pessoas, exatamente na deficiência delas, eu me apego, é, é falar, mas meu coração está aberto, para que eu possa tentar fazer algo por aquelas pessoas, então assim eu tenho me esforçado, então eu aceito, às vezes falam: “vá você”, eu aceito, não importa, eu aceito. Agora, se quer se espelhar é pelo jeito, quer fazer da melhor forma possível, quando der, e a gente vai tentando. Então porque não adianta, eu me negar, como a gente vê, então assim, eu prefiro me abrir, que eu não posso me fechar, porque se eu for fechar, não faço nada. (P1E4)

6. PROFESSORA P2E4

IDENTIFICAÇÃO	Cursou magistério, terminou aos 19 anos. Fez o curso de Pedagogia, concluiu em 2004. Trabalhou como secretária durante 06 anos. É professora concursada pela prefeitura há 22 anos, começou a trabalhar na zona rural com classe multisseriada. Foi diretora por 1 ano e também vice diretora. Atualmente ensina na 3ª série - 4º ano, dividindo a sala com outra professora. Sem preparação específica na área de inclusão, não recebeu orientação da escola ou da Secretaria para este trabalho. Já teve experiência com alunos com deficiência. Busca informações na internet, revistas (Nova Escola) e em conversas com as colegas de trabalho.
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CITAÇÕES
HISTÓRIA DE VIDA	**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**	Fiz magistério, me formei, me formei com 17 anos, com 17 anos mesmo, antes de completar 18 anos. (P2E4) Não vou dizer que leio muito livro, não leio. Adoro ler, mas não leio tanto livro assim. Às vezes assim, quando a gente recebe aquela ... Nova Escola, vem algumas coisas, como é que a gente faz, tudo, mas eu assim, eu não vejo, a realidade é que eu não vejo assim tem coisas, na, a gente vê, na Nova Escola. (P2E4)

		A verdade é que eu tenho o que ela passou para mim. O que a psicóloga passou para mim. Que a gente tinha que fazer as provas orais, que as provas dele tinha que ser diferenciadas Que era um problema que ele tinha, que não era um problema que ele tinha, era que ele não aprendia a ler, mas ele tinha outras habilidades. Outras habilidades, mas é isso que eu digo assim, em termos de, de escola mesmo, de fazer a atividade, a gente não tem. (*Vocês nunca aprofundaram a informação de vocês sobre essa situação?)* [interrompendo] Não. Não, porque foi o primeiro ano que eu peguei o menino assim. Foi o primeiro ano, e aí desde do início, é que a gente está correndo atrás. A psicóloga veio para conversar, a realidade é que a gente não foi desde, nem no princípio do ano. Foi agora. Como ele não evoluía, então, eu conversei com a mãe, e a mãe: "ah, pró, é que ele tem um problema. A outra pró já sabe. Mas eu vou mandar a psicóloga vir aqui conversar com a senhora sobre o que, sobre o problema dele. A senhora tenha paciência com ele, porque ele é um menino que ele não aprende, mas que, ele, inclusive, ele perdeu no ano passado, a psicóloga fez um relatório para colocar ele na série seguinte". (P2E4) (...) eu procuro ver, aonde é que eu vejo minhas informações, eu não tenho curso de capacitação, onde é que eu vejo? Eu vou procurar na internet, eu leio os artigos, que eu leio artigos, entendeu? Mas assim, eu não vejo que esses, essa minha leitura, ajuda a mim, mas eu não vejo em termos de sala cheia, eu vá ajudar a essas crianças deficientes, eu não vejo. (P2E4) Eu penso assim. Eu penso assim, a gente tem a curiosidade, vem a mãe: "pró, ajude ele". Mas, a gente ajuda, mas a gente não tem assim ..., era assim, se tivesse uma capacitação de professor, eu acho que seria bem melhor que hoje, a gente está fazendo do nosso jeito. (P2E4)
	O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLHA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	A gente para ser professora, na realidade porque mãe é professora, então ela ficava naquela: - tem que ser professora, porque hoje é a melhor, é,... (...) só que ela tem aquela coisa muito forte de educadora, minha mãe, aí então o que é que acontece, ela queria que todo mundo fosse professor, e aí a gente foi seguindo. Ela já dava banca, então, quando ela dava banca e já colocava a gente para ajudar ela, então foi crescendo aquela vontade também de seguir. (P2E4) "Eu, A. B. e C. [irmãs], tudo professor. [ri]. São quatro professores". (P2E4) É, na minha escolha, verdade. Porque a gente, assim, a gente ficava aquela coisa, porque ela dava banca, colocava todo, a gente está para ajudar ela, para corrigir uma tarefa, aí a gente começou a tomar gosto, (*sim*). Para seguir a carreira de professora, e assim, quando, devido, eu tinha certeza que eu só queria ser professora. Eu não me via fazendo outra coisa. (*então, na verdade, foi uma escolha quase que, natural, prá você*) para mim foi natural. Agora com aquela influência dela, aquela coisa, que ela dava para a gente seguir em frente. Eu queria ser professora, mas apoio, aquela influência que ela tinha foi o que também me ajudou a ser professora, fazer a escolha certa, porque eu acho que fiz a coisa certa [ri]. (P2E4) (...) mas assim, a gente para ser professora, na realidade porque mãe é professora, então ela ficava naquela: "tem que ser professora", porque hoje é a melhor coisa. (P2E4)

	HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL	Aí, saí, não quis mais ficar, foi quando eu consegui um trabalho na empresa, aí levei seis anos na empresa (...) foi quando eu consegui um trabalho na empresa, mas sempre batalhando. Fiz o concurso, aí não entrei (*foi pela prefeitura?)* concurso municipal, sim, e aí, só que eu passei, só que na empresa para mim estava satisfatório, eu passei, mas não fui. Só quando chegou no final, o concurso valia dois anos, para caducar. Quando foi no final de 91 teve um corte na empresa, me colocaram para fora. Aí eu fui correr atrás do meu concurso. Que não tinha caducado ainda, foi que eu consegui entrar na prefeitura mesmo, carteira assinada e estou até hoje. (P2E4) Olha, no início, foi quando comecei no multisseriado, assim, era difícil, porque tinha criancinha, e tinha assim, pais de família, Mas, na verdade, como eu era muito jovem, eu me adaptava mais com as crianças. Porque os pais, eles praticamente me ajudavam. Era um fato, assim eles queriam aprender, tudo, mas, assim, me ajudava com a coordenação da sala, com a organização das criancinhas, as vezes, eu tinha de fazer o que, quatro tipos de tarefas, no caso, porque tinha menino que não sabia ler, que sabia, que estava mais adiantado até a quarta série. (...) então aqueles que tinham mais conhecimentos, que acabavam rápido, e aí, me davam uma força com os menorzinhos. E assim, foi, eu sei que chegou no final do ano, e eu já estava adaptada, não só à primeira, mas a todos. Eu conseguia dar conta, das quatro séries. Era na faixa de que, 25 crianças, 25 pessoas, quer dizer, crianças e adultos. (P2E4) (...) agora, eu tive dificuldade, assim, pela, pelo transporte, que eu ficava, eu chegava 5 horas da manhã, que era só meia hora, tinha de sair duas da tarde, às vezes o transporte passava eu tinha que pedir carona, se eu não queria ficar lá, não eram quarenta horas, às vezes, é, alguém da minha família vinha me buscar de bicicleta, então tudo isso eu achava muita dificuldade porque quando eu era muito jovem eu sentia medo, eu sentia medo de ficar lá, porque todo mundo, na época, o lugar não era muito povoado, então eu tinha que ficar sozinha esperando que alguém aparecesse, então aquilo foi começando me apavorar, (sim) pelo fato da volta, da saída, então eu já dava aula, mas já dava preocupada, porque eu, às vezes, o ônibus passava dez, às vezes o ônibus passava dez e meia, então eu tinha que ficar atenta, ao horário do ônibus, porque quando ele, apontou o ônibus ali, eu já tenho que me mandar. Catava minhas coisas, eles já sabiam, catava minhas coisas e me mandava, então os maiores, ia conduzindo as crianças para levar prá casa, entendeu? E, muitas vezes, não passava o ônibus e eu tinha que pedir carona. Só era um ônibus na época, na prefeitura. Ai era, foi em 84. aí, foi que eu disse, não quero mais não, minha mãe, vou desistir, porque para mim é dispendioso, sair daqui quatro horas da manhã e fico com medo de ficar lá, certo? Foi aí que eu consegui a empresa que para mim, na época, foi uma escapatória da boa (rindo). Eu comecei no [fundamental] II, aí depois eu comecei no II, depois, assim, em conversa, é, em palestras, aí eu pedi para me transferir para o fundamental I, porque eu achava que eu tinha mais jeito com crianças. Aí pronto, me transferiram, e eu fiquei no fundamental I. , (*Desde então, você só tem trabalhado com fundamental I. Já trabalhou com todas as séries, do fundamental I?*) É. (*Inclusive alfabetização?)* É que a alfabetização há alguns anos atrás era o primeiro ano, já trabalhei. Agora não me identifico muito com alfabetização. Não é uma coisa assim que goste, de alfabetização. Não é nem pelo fato de

		ensinar a ler, é por, hum, (pausa) criança pequenininha mesmo, eu não vejo aquele jeito, assim, com a criança, que precisa ser, eu não tenho jeito mais com, jeito com os meninos maiores, entendeu? Aí, sempre quando eu pego, digo assim: se me derem, se só tiver isso, eu vou tentar fazer o meu melhor. Mas não que eu goste de criancinhas. Eu sou diferente de minha irmã, ela adora criancinha, sabe, e eu não tenho assim essa coisa, menino para mim, tem que ser, de 7 anos para cima [sorri]. Porque eu me acho muito exigente. Eu me acho, e assim, na minha profissão, eu me acho muito exigente. Então eu corro atrás e eu quero que ele me dê o respaldo. Entendeu? Então, a criança menor eu não sei se vou conseguir isso. Eu não vou, é, desde quando eu trabalho, certo? Eu sempre tenho assim aquela, aquela coisa que a criança ela tem, mesmo, eu dou de mim, eu quero pesquisar, eu quero fazer, mas eu quero também que ele mostre sua, o que eu passei para ele, (pausa) Então eu acho que na alfabetização eu acho que eu não vou conseguir isso. Que aquela criança começando ali, (inaudível) aquele arzinho aquilo ali, não... Eu não gosto não [ri]. (P2E4) Mas ela [a psicóloga] veio conversar, e isso rolou, rolou, a psicóloga só veio uma vez. Na 2ª unidade, quase perto de terminar. Então a gente fica, sem saber, porque quando ela veio, eu esperava que ela me desse uma solução. Não vou mentir. Quando ela disse, “a psicóloga vem para dizer assim: a senhora pode trabalhar com ele”, eu digo, pronto, colega, tem uma luz aí no caminho. Mas quando ela chegou, ela não me disse nada do que eu, é, eu digo assim, pode sugerir umas atividades, disse, “não, eu não posso sugerir atividades. Será a senhora tem que ver o que pode fazer com ele”. Quer dizer, para quem nunca trabalhou, a gente não tomou o curso de capacitação que deveria ter tomado, fica difícil. Aí a gente vê que a criança ela está só compondo uma cadeira. (P2E4) Quando a gente passa um trabalhozinho, para casa, escrito, eles trazem pronto, mas, porque eles trazem pronto? Porque alguém faz para eles, eles não vão pesquisar numa internet, eles não vão pesquisar num livro, aí arranjou alguém, arruma aquele trabalho bonitinho, vai valer um ponto, aí ele vai ganhar um ponto. É o que ele tem. Um deles. O outro já lê alguma coisinha, já avança um pouco. (P2E4) Essas crianças precisam de mais alguma coisa. Acho que eles tão ali na sala, mas eles estão assim, só compondo. (...) Porque eu vejo que aquela criança ali, ela está mais do que excluída. Porque a gente não tem, uma criança, uma sala de 38, 40 alunos, a gente não tem como você se doar para aquela criança. Ele vai ficando sempre do ladinho ali, ele não sabe mesmo, você, eu vejo assim, que no meu conceito a gente pensa assim, ah, não vai aprender mesmo! Então a gente, vamos trabalhar para aqueles que vão aprender. Entendeu? Então, isso me preocupa. (P2E4) Não vou dizer que leio muito livro, não leio. Adoro ler, mas não leio tanto livro assim. Às vezes assim, quando a gente recebe aquela ... Nova Escola, vem algumas coisas, como é que a gente faz, tudo, mas eu assim, eu não vejo, a realidade é que eu não vejo assim tem coisas, na, a gente vê, na Nova Escola. (P2E4)

		A verdade é que eu tenho o que ela passou para mim. O que a psicóloga passou para mim. Que a gente tinha que fazer as provas orais, que as provas dele tinha que ser diferenciadas Que era um problema que ele tinha, que não era um problema que ele tinha, era que ele não aprendia a ler, mas ele tinha outras habilidades. Outras habilidades, mas é isso que eu digo assim, em termos de, de escola mesmo, de fazer a atividade, a gente não tem. (*Vocês nunca aprofundaram a informação de vocês sobre essa situação?)* [interrompendo] Não. Não porque foi o primeiro ano que eu peguei o menino assim. Foi o primeiro ano, e aí desde do início, é que a gente está correndo atrás. A psicóloga veio para conversar, a realidade é que a gente não foi desde, nem no princípio do ano. Foi agora. Como ele não evoluía, então, eu conversei com a mãe, e a mãe: "ah, pró, é que ele tem um problema. A outra pró já sabe. Mas eu vou mandar a psicóloga vir aqui conversar com a senhora sobre o que, sobre o problema dele. A senhora tenha paciência com ele, porque ele é um menino que ele não aprende, mas que, ele, inclusive, ele perdeu no ano passado, a psicóloga fez um relatório para colocar ele na série seguinte". (P2E4) (...) eu procuro ver, aonde é que eu vejo minhas informações, eu não tenho curso de capacitação, onde é que eu vejo? Eu vou procurar na internet, eu leio os artigos, que eu leio artigos, entendeu? Mas assim, eu não vejo que esses, essa minha leitura, ajuda a mim, mas eu não vejo em termos de sala cheia, eu vá ajudar a essas crianças deficientes, eu não vejo. (P2E4) Eu acho que ela [a história prévia do professor] ajuda. Mas eu acho que eu preciso de uma ajuda maior. Eu, enquanto professora, eu estou fazendo a minha parte. O que é que faço, eu pego eles, a gente bota à parte, a gente vai tentando ajudar, mas eu acho que ainda está precisando de alguma coisa. Eu acho, a minha ajuda, para que eles evoluam, bastante, que ele desenvolva, eu acho pouca. Entendeu? Eu acho pouca. É, não é que eu seja assim omissa. Eu acho que o professor não deve ser omisso. Mas ele [o aluno] precisa de uma ajuda maior, mesmo com a professora, com a história de da profissão dele, profissional dele, eu acho que ele [o aluno] precisa. (P2E4)
	CONTATO PESSOAL COM PESSOA COM DEFICIÊNCIA	A gente, eu tinha assim, eu tenho uma sobrinha que ela é adotada, ela tinha assim uns transtornozinhos, mas nada que não pudesse controlar. Ela vem, assim, às vezes ela, quando a gente pegou ela, tinha mania de comer a sandália, por causa dos maltratos que ela tinha passado. Um transtorno como assim até hoje já está mãe de família e ainda tem. Mas não é uma coisa que a gente diga que ela é deficiente. É uma coisa, uma operação do humor dela. A gente teve essa experiência em casa, mas é alteração do humor dela. Mas não que ela seja deficiente, que ela não aprenda a ler, não. Ela não quer estudar. É essa experiência é o que a gente teve. Foi uma pessoa que era assim muito mimada, que a mãe pegou, minha irmã pegou, ela era adotada, então achava que não deveria dar um tapa, não deveria fazer uma reclamação, que ela era adotada, ela ia sentir, ela começou a ficar, ela começou a criar asa. A verdade é essa. A criar asa e querer maltratar todo mundo, a própria mãe, o próprio pai, então até hoje ela é assim. Tem aquela coisa assim, de está a família junta, tenta desassociar porque a nossa família é muito unida. Então assim, quando estava junto aquilo incomodava ela. Então, é esse tipo de diferença que eu tive. Assim de dizer, não sabe ler, não sabe escrever, é deficiente físico, nada, nada. (P2E4)
POSIÇÃO EM	**CONCEITO DE**	Bem, veja bem, quando eles falam em inclusão, é, para mim eu digo assim, quando ele fala em inclusão, quer dizer assim:

RELAÇÃO À INCLUSÃO / EDUCAÇÃO INCLUSIVA	**INCLUSÃO/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA**	inclusão é você ter uma sala de crianças normais, e você vir colocar , duas ou três, crianças, deficientes, especiais. Aí é chamado de inclusão. Eu não vejo que isso é, eu vejo assim, inclusão para mim é você, mesmo em crianças normais, crianças com ideias diferentes, certo? Crianças com comportamentos diferentes, que você assim, acho que às vezes como professor, aquela criança é muito danada, a gente exclui, mas que a gente trate todos igual. Que tenha a igualdade, para mim, a inclusão é você tratar todos com igualdade, agora assim, você colocar, a criança especial e dizer que você está tratando com igualdade, só se for o lado emocional. Mas no pedagógico, eu não vejo como inclusão. Porque tratar a criança assim especial com carinho como você trata todos os outros, porque não ter aquela resistência, não ter aquele preconceito com a criança. Eu acho que isso é inclusão. Agora no termo pedagógico, eu não vejo que numa turma de crianças normais, colocar duas, três crianças especiais seja inclusão. Eu não vejo. Posso até está errada. Mas é o meu conceito, entendeu? (P2E4) Essas crianças precisam de mais alguma coisa. Acho que eles tão ali na sala, mas eles estão assim, só compondo. Aí o pessoal faz assim, ah, mas a nossa escola tem inclusão. É mentira, não tem inclusão. Não vejo essa inclusão, eu vejo que essa criança precisa que tenha um profissional mais, além do que a gente já está fazendo para poder que ele, para ver se ele consegue vencer. (P2E4) Porque, no filme ele diz o que não sei quem, não sabe ler, mas que ele é escritor. Sim, mas a gente não está ajudando essa criança a fazer a mesma coisa, essa criança desenvolver desse jeito, que ele tem que ter os conteúdos, ele tem que ter a nota no diário. “Ah, mas faz uma prova oral”. Sim, gente, mas e aí, o que vem depois? E o que, o sistema pede que você coloque no diário, você vai colocar o que? A nota da criança. (P2E4)
	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	Eu tive uma menina que ela era [fala mais baixo] surda e muda. Só que era angustiante. Porque eu não entendia o que ela falava. Eu não entendia, e ela gritava muito na sala de aula. E ela gritava tanto que aquilo me perturbava. E aí um dia, eu chamei a mãe dela e conversei: eu não sei como é que a aluna chegou a esse, a esse nível de 3ª série. Ela: “ah, pró, é porque em J. a professora coloca ela junto com o irmão. Então, o irmão, ela copia a prova do irmão e tem a nota”. Aí eu disse: mas para mim está sendo difícil trabalhar. Aí conversei com a diretora na época e disse: Diretora, eu não tenho condições, eu não fui preparada para trabalhar com uma criança surda e muda. Como é que a gente vai fazer com essa criança? Foi aí que eu conversei com a mãe dela. Conversei com a mãe dela, disse a ela: eu acho, que essa escola não é apropriada para essa criança. Aí ela: “ah, pró, você está dizendo que a minha filha é maluca?” Não, eu não estou falando isso. É que eu, como professora, não me sinto capaz de ensinar uma criança, surda e muda. Mas, é, eu não falo a língua dela. Não sei o que vai ser. Pronto. (...) E assim ela tirou a criança, deixou só o irmão que ela normal, que era ... E aí colocou e com quatro meses ela voltou e ainda agradeceu e disse assim: “ela agora faz coisas que nunca fez na vida. Ela apresenta, ela sabe falar línguas ... dos mudos”. “Porque agora, eu vim agradecer porque no início, eu tive tanta raivam, porque achei que a senhora estava querendo tirar ela da escola”. Então para mim, aquilo ali, era angustiante, mas eu não tinha nenhuma capacitação, como é que eu ia ensinar aquela criança? (P2E4)

		No colégio A. também trabalhei com outra, que ela é surda, porem ela já fala alguma coisa, é mais fácil, no ginásio, na 8ª serie, e ela falava e eu entendia. O que eu não entendia, os colegas que tinham mais tempo com ela, me ajudavam. Ela trabalha hoje até no supermercado, essa menina. Quando me vê, ela ainda me beija, me abraça, mas, já não foi assim tão difícil quanto a outra que não falava nada. Ela só gritava. Mas aí, eu já trabalhei com essa, essa grandezinha, e ela, graças a Deus, apresentava, o seminário, ao modo dela, mas apresentava. (P2E4) (...) Aí a gente vê que a criança ela está só compondo uma cadeira. Só compondo uma cadeira. É porque às vezes eu tento, eu chamo, às vezes a gente desenha, com eles, faz aquelas gravurazinhas: que nome é esse? Boto numas bolas. Aí bota o b e o l, um menino de quinto, do quarto ano. Aí eu fico angustiada. Aí eu digo: R. esse menino não vai dar para nenhuma escola. E é assim, quando a gente colocou os dois na sala, não foi nem pelo problema da deficiência, é pelo problema de muito aluno, a gente tem 38 crianças. Então quando a gente pegou 38 crianças, tinha mesmo, criança que revolucionava a escola no ano passado, que foi repetente, aí foi o caso de a gente ficar com duas professoras. E dentro dessas, desses, 38 crianças, tem esses dois que tem uma dificuldade muito grande. Porque eu vejo assim: tenho crianças com dificuldades. Em matemática, mas eles já conseguem, no ritmo que a gente vai, eles já conseguem. Esse ano mesmo, essa unidade mesmo, eu estou assim, maravilhada, porque aqueles que na 1º unidade não conseguiram, conseguiram agora. E aí a gente fica feliz. Mas eles, não conseguem nada. É. (*Nem nas outras disciplinas?*) Não. Se eles não sabem ler? Olha, o que é que eles conseguem. Quando a gente passa um trabalhozinho, para casa, escrito, eles trazem pronto, mas, porque eles trazem pronto? Porque alguém faz para eles, eles não vão pesquisar numa internet, eles não vão pesquisar num livro, aí arranjou alguém, arruma aquele trabalho bonitinho, vai valer um ponto, aí ele vai ganhar um ponto. É o que ele tem. Um deles, o outro já lê alguma coisinha, já avança um pouco. (...) Um aluno no ano passado, foi uma criança que ela era toda deficiente, na escola, a mãe queria colocar ela, não foi na minha sala, foi na sala, foi na sala da colega, mas a colega ficou assim: “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?” A criança era toda torta! E, quando a gente estava conversando com a mãe que passou, que passou um aluno, ele já olhou e já sorriu. Outra criança. Eu digo: - meu Deus, essa criança vai ser motivo de chacota! Aí a gente já se preocupa, como é que a gente vai ter uma criança dessa na sala de aula? Aí então a mãe disse: “ah, pró, mas ele tem que ficar aqui!” “Olhe, minha senhora, eu vou ficar com esse aluno, mas é difícil trabalhar com o seu somente, mas eu tenho 30. Eu vou deixar porque é a inclusão que eles falam, mas eu não tenho como trabalhar com essa criança”, a professora falando. (P2E4)
	PREPARAÇÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO	“Ah, vamos fazer um trabalho diferenciado com esses meninos”. Aí leva, na nossa escola mesmo, é assim. Leva duas, três, semanas, você coloca, depois aquilo cai no esquecimento. “Ah, mas não está dando certo”. Por que não tá dando certo? Porque o problema de fulano é um, o problema de fulano é outro, aí fica difícil. Aí então eu não vejo que a gente esteja fazendo um trabalho, diferenciado. De, eu acredito que a gente só está começando. Fazendo uma atividade diferente para

		que o menino tenha uma nota. Mas eu não vejo, na minha angústia, eu não vejo que eu estou ajudando ele a evoluir na escrita. Eu não vejo isso. Mesmo eu buscando, mas eu não paro assim: - eu vou parar só para trabalhar com essas duas crianças. Porque tem os outros 36, eu tenho que dar conta. Então é isso que eu, eu, eu vejo assim, que quando tem: "ah, que está fazendo a inclusão". Todo mundo tem que ter uma pessoa deficiente na sala, eu vejo assim: tem que ter só para poder, o sistema manda isso. Mas não que esteja ajudando essa criança. (P2E4)
	O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR ESPECIALIZADO/ PROFISSIONAL ESPECIALISTA	O que está precisando mesmo, é de, é, de um profissional. Tipo assim uma psicopedagoga. Pode ser também, para poder ajudar, o pai também, a família, unir mais, para poder ajudar ele [Aluno A] porque ele não tem essa ajuda. O outro tem [Aluno B], mas eu não vejo desenvolver quer dizer, na minha concepção. Na necessidade da psicopedagoga eu não sei como ela está vendo essa evolução. Mas na minha, eu não vejo ele evoluir. (P2E4) (,,,) eu essa semana, estava até assistindo, assisti um filme que chega eu até chorei. Sobre, é, uma estrela na terra, toda criança é especial. Sobre uma criança disléxica. E assim, a gente vê o professor, quando o menino, ele vai para uma, uma, uma escola, um colégio interno, mas não entendem por que ele não aprende, repete ano, lá é à base de bolo, palmatória [bate uma mão na outra], quando chega um professor que ele revoluciona e a criança no final, [sorri] chego a me arrepiar, a criança no final, ele aprende tudo, é uma criança assim normal, o professor ajuda, quer dizer, que tem que ter um profissional desse, que eu acho que a gente, enquanto essa sala cheia, a gente não tem como pegar somente uma criança, para fazer isso, porque seria trabalho, seria o certo, e tentar ajudar, a gente tenta ajudar, mas da nossa maneira, mas eu acho, eu ainda acho que a nossa forma, não é o correto. Entendeu? (P2E4) Eu achava que deveria, assim, que deveria as crianças ficarem na escola normal, deveria assim, porém, com professores já especializados, capacitar professores justamente para isso, sabe, para as crianças especiais. É porque eu acho que se fizesse isso, seria o que, um trabalho só, e eles iriam se desenvolver. Mas do jeito que está nunca vai, é, eu não tenho esse crédito assim, vai desenvolver, vai evoluir, eu não vejo não. (P2E4)
	O PAPEL DASS POLÍTICAS PÚBLICAS	Eu acharia assim, que deveria, no meu ver, capacitar professores. Que eles tivessem realmente habilidades para trabalhar com essas crianças, para poder realmente ajudar, não assim, vai botar o menino na minha sala. Eu vejo que realmente tem que ter essa oportunidade nas escolas, todo mundo tem direito a escola, e tem que ter essa inclusão, mas que tenha também subsídios para o professor saber lidar com essa inclusão, com essas pessoas. Que, que o professor não fique aleatoriamente sem saber como fazer, que realmente haja inclusão sim, mas que tenha uma preparação. (P2E4)
EXPRESSÕES DO MEDO E DO PRECONCEITO	**SITUAÇÕES QUE INDICAM PRECONCEITO NA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS**	(*Já vivenciou na escola, no espaço escolar, é, situações de preconceito?*) (pausa) Não [fala baixo] assim, no meio ambiente de trabalho, assim, nos anos que eu trabalhei, não. Não, não, não, não. Assim preconceito professor, ou criança, você está falando? (*qualquer situação*) Criança já, porque eu tinha um menino que ele era escurinho, e os outros, a, e era horrível, chamavam de preto, e eu sempre combatendo, digo: - Olha, gente, preconceito de preto não, é de branco também! Às vezes o branco não gosta dele mesmo. E ia conversando. Trabalhei com eles sobre preconceito, assim, a gente fez, a gente tinha um

		livro, que tinha assim, preconceito, responsabilidade, respeito, começou trabalhar orientação para vida, que a gente sempre trabalhou valores. E aí dei uma aula, mandei depois fazer uma troca de chocolate, essas coisas, eu tentei colocar para eles ficarem junto do colega, os papeizinhos, para ele abraçar o colega, que ele não abraçava, entendeu? E aí ele viu depois, que, realmente, não tinha nada a ver. Mas eu já vivenciei assim, dentro da sala de aula, os dois meninos, um não gostava do outro, na verdade é que um também não era branco, era moreninho e o outro era bem neguinho. Bem escurinho mesmo. Aí tinha assim esse, essa, esse preconceito, mas só assim mesmo. Não era assim de gerar, uma coisa muito grande, é mais coisa assim, de sala de aula, de, um está filiando com o outro, mas assim, coisa grande, não. (P2E4) É, eu acho assim que, o preconceito, vou falar assim pela minha sala, de aula, quanto às duas crianças, eu vejo assim, eu acho que, é você deixar ele de lado, eu acho que você está sendo preconceituoso, porque você somente tá deixando ali um ser humano sem nada. É a criança, pedir ajuda, e você, por não ter a capacitação que você, que eu estou falando, dizer: - ah, tá, depois a gente vê. É você deixar a criança na dele mesmo. É você deixar a criança. Assim, sem, aí meu Deus, me fugiu a palavra (pausa). Não é respaldo, não é isso que eu quero dizer não deixar a criança sem entender, sem o entendimento da criança. Aquele conhecimento de que seja uma criança. Você não tenha, deixe ele, mesmo que você não tenha, você deixe ele de lado. Então eu acho que é preconceituoso. Porque às vezes ele está pedindo socorro. Quando ele vem lhe perguntar, ele está pedindo socorro, você explica, ele até não entende, você explica, mas ele não entende, mas se você disser: - depois eu vejo, porque você sabe que ele não entende, eu acho que é um preconceito.Com as crianças, porque na minha sala mesmo, às vezes ele vem, e diz: “pró, o que é isso aqui?” Eu vou ler, mas ele me olha, eu sei que ele não entendeu nada. Aí volta, digo: - tenta assim, assim. Dou aquelas dicas. Para ver se ele consegue captar alguma coisa. Então eu acho que assim, se eu deixar: ah, meu filho, sente aí, depois a gente vê. Eu acho que eu estou sendo preconceituosa com ele. (P2E4)
	SITUAÇÕES QUE INDICAM MEDO	Agora, eu tive dificuldade, assim, pela, pelo transporte, que eu ficava, eu chegava 5 horas da manhã, que era só meia hora, tinha de sair duas da tarde, às vezes o transporte passava eu tinha que pedir carona, se eu não queria ficar lá, não era quarenta horas, às vezes, é, alguém da minha família vinha me buscar de bicicleta, então tudo isso eu achava muita dificuldade porque quando eu era muito jovem eu sentia medo, eu sentia medo de ficar lá, porque todo mundo, na época, o lugar não era muito povoado, então eu tinha que ficar sozinha esperando que alguém aparecesse, então aquilo foi começando me apavorar, pelo fato da volta, da saída, então eu já dava aula, mas já dava preocupada, porque eu, às vezes, o ônibus passava 10, às vezes o ônibus passava dez e meia, então eu tinha que ficar atenta, ao horário do ônibus, porque quando ele, apontou o ônibus ali, eu já tenho que me mandar. Catava minhas coisas, eles já sabiam, catava minhas coisas e me mandava, então os maiores, ia conduzindo as crianças para levar para casa. E, muitas vezes, não passava o ônibus e eu tinha que pedir carona. Só era um ônibus na época, na prefeitura. (P2E4) Agora que, a angústia que eu tenho comigo dentro de mim é que eu não estou conseguindo. Entendeu? É o que eu não estou conseguindo fazer com que essa criança, vá, desenvolvendo, vá evoluindo, porque ele não está evoluindo, porque eu tenho certeza que eu passar essa criança passar de ano, mas não é ele evoluindo. Eu estou empurrando com a barriga um problema,

		que está sendo meu, que está passando pra outra colega. E aí, essa criança. Quando,..., e depois? E depois essa criança, depois de adulto, claro que ele vai sentir. Então isso é que eu acho angustiante. (P2E4) Toda vez que eu converso com [a diretora], eu ouço assim: - ah, mas tem que ter inclusão. Eu digo: - me explica essa inclusão porque está faltando, porque às vezes está me angustiando, fico angustiada! E fico elétrica. Eu chego em casa: - meu Deus de céu, que inclusão é essa que a gente está pedindo, e que na verdade, eu como professora estou vendo que não estou incluindo esta criança? No pedagógico. Como é que fica isso? Mas o que é que acontece, a angústia vai ficando, ninguém resolve nada, e vai ficando assim, entendeu? (P2E4)
	RELAÇÃO ENTRE O MEDO E O PRECONCEITO	Eu acho assim, se for tipo assim uma criança especial agressiva, (*Por exemplo*) agressiva, e que você não consiga, que você tenha medo dela, eu acho que você fica preconceituosa, você não quer nem chegar perto, que passe por longe. Aí, nesse sentido, de uma coisa que vá lhe trazer algum mal, algum, algum tipo de dano, eu acho que a gente fica preconceituoso. Se for uma coisa, sabe, se for uma coisa que você tenha medo, mas que não vai lhe trazer dano nenhum, eu acho que não tem por que do preconceito, mas se for assim, no lado da violência, no lado da agressividade, eu acho que é preconceito, não quer nem chegar perto. Eu acho. (P2E4)
	MODOS DE ENFRENTAMENTO DO MEDO E DO PRECONCEITO	

7. SUJEITO P3E4

IDENTIFICAÇÃO	Cursou magistério, terminou aos 19 anos. Cursou Pedagogia, concluindo em 2004. Atualmente faz pós-graduação na área de educação infantil. É professora concursada pela prefeitura há 21 anos, começou trabalhando na sede com o ensino fundamental maior ensinando história. Trabalha na atual escola há 08 anos, ensinando todas as series. Atualmente leciona na 3ª série - 4º ano, dividindo a sala com outra professora. Sem capacitação específica na área da inclusão, esse é o primeiro ano que trabalha com pessoas com deficiência. Não recebeu orientação da escola ou da Secretaria Municipal para este trabalho. Busca informações na internet.	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CITAÇÕES
HISTÓRIA DE VIDA	**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**	Eu quis fazer magistério. Queria ensinar. (P3E4) Fui uma boa aluna, acredito que atendi a expectativa deles e a minha também.

		(*Teve alguma disciplina nesta área*?) Psicologia. Tenho vontade de fazer. (*Tem algum curso na área?)* Não. Eu, por exemplo, tenho que procurar, estou fazendo o que? O que é que eu estou fazendo? (*Fez pós-graduação?*) Estou fazendo pós-graduação em educação infantil. (P3E4) Eu, por exemplo, tenho que procurar, estou fazendo o que? O que é que eu estou fazendo?. (P3E4) Nada, não, é aquilo que falei, eu pesquiso na internet, só que, essa dislexia, pelo que eu entendo, pelo que eu li na internet, eu li umas coisas, não é, você passar o aluno sem saber nada e ir passando ele não, não é isso. Dislexia ter dificuldade tem, tem os processos, tem, mas você não pode passar o aluno aleatoriamente, pelo que eu entendi. E ele é uma criança na sala, ativa... Ativa eu falo assim, em relação a conversar com o colega, em relação ao tom de voz, ele fala claramente, sabe? Ele não é uma criança assim, fechado. Não é questão de dizer que eu não entendo de dislexia, que o aluno tem que ser fechado, mas ele não é um aluno assim... Lento... Hm, isso só em relação às atividades escolares, ele não é lento em relação a outras coisas... (P3E4)
	O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLHA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Eles tinham como objetivo de dar o estudo. Eles estudaram até a 4ª série. Em B. tinha até a 4ª série, eles priorizavam os estudos diziam: “para ser gente na vida tem que estudar”. Gente nós somos, mas eles falavam assim. A gente vinha para escola, não tinha merenda, a gente não reclamava, fazia moqueca de ovo com chuchu, e a gente comia. Hoje a família é aquela união, se a gente tiver precisando de dinheiro, todo mundo ajuda. (P3E4) Pelo sacrifício que eles fizeram, eles cobravam muito, assim, para crescer, valorizar. As irmãs mulheres fizeram faculdade e moram em C., meu irmão homem ajuda na roça dos pais. Fico emocionada quando falo da família, eu não argumentava com meus pais. Meu filho já argumenta, mas meu filho é muito atento, dono de si, independente, responsável, estudioso, agradeço a deus, ele é religioso, tem encontro de jovens, ele vai, participa. Eu não era assim na idade dele. É o amor da minha vida. (P3E4)
	HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL	É uma profissão assim, muito... É árdua mesmo, é, é difícil,... A gente tem que ter muita paciência, a gente tem que tem que ser pai, mãe, psicóloga, na verdade, essa é tudo. Mas eu gosto de ensinar, gosto, e a minha preocupação, que, que atualmente, eu, eu acho que a família está muito afastada, essa relação escola e família, está afastada, eu acho que a família está jogando a responsabilidade, na escola, na escola mesmo, não está dando, não sei, importância alguns pais dão, mas a maioria não dá, e você fica assim, às vezes, é, a gente não pode resolver o problema de todos, a gente tenta resolver, a gente tenta, é, fazer o possível, a gente tenta, ajudar, e eu acho que o principal na relação professor aluno é, é o lado afetivo. Você tem que, gostar mesmo, você tem que ter afetividade mesmo, de professor aluno, essa coisa de você perguntar o que é que o aluno tem, de demonstrar quando você está errada ao aluno, você se achar dono da situação, é você, é, quando você está no quadro, de repente você explica um assunto e você erra, o aluno: “ô professora, está faltando uma letra, um acento”, você: “não, eu esqueci de olhar, não, me perdoe, me desculpa”, essa coisa de, mesmo , de você não se achar mesmo. (P3E4)

		(...) eu digo a eles assim, eu quero que eles me chamem de, de chata, de antipática, de abusada, de, de..., ontem mesmo um aluno: "professora, você é chata, pega no pé!", eu digo, eu devia ter dito a ele: eu não quero que você me chame de irresponsável, que eu acho que quando o professor gosta do aluno ele quer o bem, ele quer que ele aprenda, ele cobra, mas quando o professor não quer não está nem aí, diz assim "ah, no final do mês vou ter meu dinheiro, problema, aprenda se quiser", porque tem professor que diz. (P3E4) Pela primeira vez, foi, foi com esse aluno mesmo, esse ano. Somente esse ano que eu me deparei com, hum (...). Assim, com dificuldade de aprendizagem normal, claro que sim, mas falo assim, com crianças especiais, não. (P3E4) (*você me disse que pela primeira vez você tá tratando dentro da sua sala com uma pessoa com necessidade especial. Mas que a escola, ela já vem recebendo alunos com necessidades especiais, Você teria como me dizer mais ou menos quanto tempo?*) Acho que uns três anos. (*Então, nesse período, ou em outro momento de sua experiência, tem algum exemplo de alguma situação que tenha acontecido com essas, esses alunos com necessidades especiais que tenha chamado sua atenção?*) (pausa) Agora, é, eu falo em relação, assim, a um disléxico, a um aluno que tem dificuldades, realmente, visual? (pausa) Dentro da minha sala não é um aluno totalmente, é, é, de visão,... Agora aqui, na sala, na escola como todo, visual mesmo de, de, ... (*Não, qualquer tipo de necessidade especial*) Me chamou a atenção que nem ele, não... (pausa) (P3E4) Tem alguns, como nós sabemos que a classe não é uma classe, não nos não temos classe homogênea, é uma classe heterogênea, tem alguns com dificuldade, tem. Mas, tem um que percebo que a dificuldade é maior, pelo fato de, de a mãe ter vindo conversar com a gente e dizer que ele tem dislexia. (P3E4) Tanto é que, o que a gente vai conversar com os professores o seguinte: como é que a gente faz com essa situação, ele pode passar para uma série seguinte, agora, a gente não vai se responsabilizar, não é questão de, querer assim, é (...) marginalizá-lo, a propósito é que ele não sabe! Ou a gente tem que ter um respaldo de saber que, é disléxico sim, mas a gente tem que ter mais a profundidade em relação a esse assunto, está entendendo, se a gente começar a entender, a gente fica assim sem saber o que fazer. (P3E4) *Você já tentou usar com ele algum tipo de metodologia diferenciada?)* (pausa) Já, nós fizemos o seguinte, é,... por exemplo, a avaliação. A gente dá a avaliação normal, a ele, nos começamos a ler a avaliação para ele e ele, na proporção que ele ia respondendo, nós íamos, o que ele ia dizendo, anotando as respostas, porque realmente ele não sabe escrever, nada assim que dê para gente entender. Mas, como é, aí eu fico pensando assim, como é isso? Pronto, está fazendo isso, está usando a metodologia. E para saber se realmente ele entendeu o conteúdo, vamos supor. Aí e tem bastante texto, e tem bastante texto, a gente lê a interpretação toda pra ele, faz a pergunta, ele vai dizer o que entendeu de cada pergunta daquela. Mas será que na série seguinte, vai acontecer isso? Vai ter uma professora que vai fazer isso que a gente está fazendo? É correto o

		que a gente está fazendo? Ler pra ele, pra ele... está entendendo? É muito difícil. Está nesse dilema, nessa agonia. (P3E4) Como tem esses esquemas, aqui a gente tenta fazer, melhorar a metodologia, fazer com diferentes tipos, meios de interpretação, fazer as atividades diferenciadas pra ele, tentar conversar com ele, sentar, no final da aula e conversar com ele, o que é que está acontecendo, porque ele está sempre tão agitado assim, ou porque você não pensa essa agitação, essa conversa, não para um pouquinho e faz uma atividade. Acho que, acho que a gente tem tentado fazer alguma coisa. E tem assim, é, se sensibilizar também com o problema dele, assim, é, ele pode, ele conversa a aula, a tarde toda, mas pode tirar um tempo para ficar fazendo a atividade, mas eu acho que essa preocupação minha, assim, nossa, tanto minha quanto das outras professoras, é que ele aprenda também, que ele aprenda, que ele desenvolva. E essa inquietação da gente é que a gente tentar mesmo mudar a metodologia, inclusive ele só fica na frente, bem pertinho da gente, coladinho com a mesa da gente. Mas, é o tempo todo falando, o tempo todo conversando com ele, é o tempo todo, é, se sensibilizando, sabendo que ele tem algo diferente, que a sensibilidade tem que ser mais voltada pra ele, um pouquinho, a gente faz isso. E eu acho que essa inquietação de preocupação para que ele aprenda é um ponto positivo, é a gente querer que ele, é, é tentar fazer alguma coisa. (P3E4) (*Além dessa psicóloga, vocês buscaram se organizar nesse sentido via a escola mesmo?)* Não é essa questão, que a mãe disse que tem essa psicóloga, mas essa questão de procurar outros meios, não. Tem essa coisa de a gente começar, a gente pensar, mudar a metodologia, conversar com ele, o tempo todo, dar mais atenção a ele o tempo todo. Mas a gente não pode também dar totalmente atenção a ele, e como é que fica os trinta e quatro? (ininteligível), mas é uma parada dura, é complicado. (P3E4)
	CONTATO PESSOAL COM PESSOA COM DEFICIÊNCIA	(*Na sua vida pessoa, tem algum evento, alguma situação que tenha envolvido pessoas com deficiência ou doença mental ou com transtornos ou com dificuldades?)* Tem, eu tenho uma prima, ela, é, (pausa) nasceu, ela praticamente já nasceu assim, é, pessoal fala em retardada, retardamento, não fala, fala muito embolado (pausa) retardada mesmo, mente, anda normalmente, agora mente mesmo, retardou mesmo. Ela já nasceu assim. Coincide, inclusive eu morei com, quando eu vim para cá, pra Valença, eu morei com essa tia minha, que é minha prima, essa pessoa, eu morei dois anos com ela, que é a mãe dela [prima]. E ela, foi num desses que eu falo em relação a, é, antes como eu falei, agora eu a ligação de estudo, que eu disse que eu tive e tenho (pausa) e por tudo que eu passei, nesses dois anos, com ela (pausa) que ela às vezes cuspia, beliscava, me beliscou várias vezes. (P3E4) (...) Superei , superei, e entendia também que ela fazia aquilo não porque ela queria, pela deficiência (ininteligível) que ela tinha. Às vezes, eu evitava de dizer para minha tia, que ela beliscava e que ela cuspia, porque minha tia não dava ousadia, minha tia, minha tia, dizia assim, não considerava ela assim, ah, pelo fato de ser doente, ela fazer o que ela queria, minha tia não era assim. (...) Mas eu superei pelo fato de eu ter entendido a situação dela. Ela não fazia isso pelo simples fato dela querer, é pelo retardamento, nem eu ia fazer com ela a mesma coisa, de maneira alguma, mas, foi difícil, a convivência foi

		muito difícil. Como diz meu pai, eu tive que engolir um sapo, mas me mudei, graças a Deus, estou aqui. (P3E4) (...) Quando foi mesmo para poder superar, e não foi uma coisa assim que eu ficava com raiva dela, de maneira alguma, nunca fiquei, nunca fiquei. Porque eu também poderia, dizer assim, - ah, não vou mais estudar, ou: - meu pai tem que me alugar uma casa hoje para eu pelo menos ir embora, mas eu aguentei porque meu pai não podia alugar uma casa naquele momento também, e então eu tive que esperar esse tempo todo. (P3E4).
POSIÇÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO / EDUCAÇÃO INCLUSIVA	**CONCEITO DE INCLUSÃO/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA**	É você, não, não marginalizar, é um deficiente visual chegar na escola e você tentar, é um, é uma pessoa como se chama, como essa minha prima, retardamento (ininteligível) doente mental, você aceitar, você não excluir, você realmente incluir. Mas, que você tenha realmente respaldo para saber como lidar, mas que tem que existir a inclusão, tem, claro que tem que existir a inclusão, do deficiente visual, do deficiente físico, claro que tem que existir, claro que tem que existir. Mas tem que ter respaldo, é preciso mesmo pra você saber lidar com essa pessoa. (P3E4)
	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	Tenho um aluno que a psicóloga disse que era dislexia. Não existe dificuldade muito grande, ele é um menino lento. Não é questão de crítica... é crítica construtiva. A mãe dele já colocou na cabeça que ele tem problemas, dislexia. Ele conversa a tarde inteira, e aí atrasa na tarefa. Não entendo, se ele fosse essa criança com essa lentidão, como explicar isso? Ele passou para a série seguinte, não sabe nada. Escreve mas não lê, é copista. Porque ele não fica mais atento nas atividades, é tão atento nas conversas, nas brincadeiras e não é atento nas atividades. (P3E4) Deixa eu ver. É, tem..., é. Têm esses dois alunos na sala, E realmente continuam com a dificuldade de aprendizagem, continuam. Mas não são crianças assim, indisciplinadas, não são, de maneira alguma, é dificuldade mesmo de aprendizagem, de aprendizagem. (P3E4) E aí a psicóloga acompanha ele direto. Só que aí, é, ele, não é nem que a gente tipo tente, força, tenta ir perto dele, tenta, é, às vezes conversar o porque dessa inquietação, ele é muito inquieto, conversa a aula toda, não faz as atividades, Pelo fato da gente está toda hora cobrando, a ele, e eu queria entender o porque que ele tem tanta, é, assim, frequência, e tanta (pausa) atitude, não é nem atitude, é uma coisa assim ... é (pausa) fala demais o tempo todo, mas não para um pouquinho pra fazer uma atividade, porque que ele tem essa rapidez em conversar com colega, que acaba atrapalhando a aula também, o tempo todo, a tarde toda conversa e assim com entonação normal e fala explicadamente com o colega o tempo todo, e aí, porque que não para um pouquinho, não faz atividade? É isso que não consigo entender. E (...) como é que eu faço com uma criança dessa? Vai passando, vai empurrando, de uma série para outra sem saber ler... (P3E4)
	PREPARAÇÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO	Não tem se preparado, não tem essa preparação. Que eu acho que deveria ter, mas não tem. Tanto, acho que, tanto a escola, eu falo assim, o todo, e principalmente professor, mas não tem essa, essa, não tem essa preparação. Não tem... É... Em cursos, que venham, a explicar mais, assinalar mais sobre, não sobre a situação das deficiências, de você saber mesmo como lidar, de você, se aprofundar mais mesmo, de você se preparar mais, saber como lidar com o novo, porque é novo. Você tem

		que estar preparado. (P3E4) Quando eu digo assim, de preparação, de preparo, esse preparar, eu falo assim, em relação a você saber como ensinar a, passar o conhecimento para o aluno, está entendendo? De que forma você vai ensinar a aquela criança, as metodologias que você vai [utilizar]. (P3E4) Aspectos positivos, que, nós tentamos fazer alguma coisa. Por exemplo, tem essa palestra, não é especificamente para o deficiente, mas tem palestra, tem projeto, têm festivais, tem as conversas diariamente com os alunos que faz. E tem esse detalhe, é CRAS, se não me engano, meu Deus, é CRAS que ela, a diretora, envia também as crianças, tem esse detalhe que eu esqueci realmente. Que algumas levam, algumas mães já levaram também, tem esse detalhe..(P3E4) E é assim, quando a gente colocou os dois na sala, não foi nem pelo problema da deficiência, é pelo problema de muito aluno, a gente tem 38 crianças. Então quando a gente pegou 38 crianças, tinha mesmo, criança que revolucionava a escola no ano passado, que foi repetente, aí foi o caso da gente ficar com duas professoras. E dentro dessas, desses, 38 crianças, tem esses dois que, tem uma dificuldade muito grande. Entendeu?(P3E4)
	O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR ESPECIALIZADO/ PROFISSIONAL ESPECIALISTA	E, e às vezes a psicóloga fica com ele uma hora, uma hora e meia, mais ou menos, não sei assim o tempo determinado, e a gente fica a tarde toda. E como é que a psicóloga pode dar um diagnóstico, tipo assim, ele pode passar para um quinto ano, para uma série seguinte, se ela não está na sala de aula com ele? (P3E4) (...) acho que já tem, mais de dois anos, eu acho, com a psicóloga, assim, ela acha que (pausa) Aí ela acha que ele, que houve desenvolvimento, dele, mas quem está na sala, na sala de aula somos nós, a gente, a gente está percebendo que não há desenvolvimento dele, desse aluno (pausa). Ele passou para a série seguinte, no ano passado, só que não tem condição nenhuma dele passar para a série seguinte agora. Não é questão de, de marginalizar, não é a questão de marginalizar o aluno não, a questão é que a gente vê que ele não tem condição nenhuma, sim, como é que faz com esse aluno, se ele tem dislexia, tem, e como se dá (ininteligível) esse processo? Esse aluno vai ficar no quinto ano, sexto ano, sétimo ano? E como é que fica, aí... Para o sistema, ele passa, para o sistema. Mas a gente sabe (ininteligível) para esse menino... E sinceramente, se depender de mim, não tem como passar um aluno destes. (P3E4) A psicóloga conversa sempre, que dizer, veio só, se não me engano, duas vezes na escola, conversa, e ela acha que ele está crescendo, só que a gente conversa com ela tudo direitinho que a gente faz, o que a gente não faz, mas ela acha que ele está desenvolvendo. Eu sei o que eu não faço, não estou aqui pra criticar ninguém. Não sei se é pelo fato (pausa) dela está ganhando o dinheiro dela, não sei, porque é particular, não sei se é por isso que ela está achando que está desenvolvendo, não quer falar realmente claramente pra mãe o que está acontecendo, isso aí eu não sei.
	O PAPEL DAS	É... Eu vejo que realmente tem que ter essa oportunidade nas escolas, todo mundo tem direito a escola, e tem que ter essa

	POLÍTICAS PÚBLICAS	inclusão, mas que tenha também subsídios para o professor saber lidar com essa inclusão, com essas pessoas. Que, que o professor não fique aleatoriamente sem saber como fazer, o que fazer que realmente haja inclusão sim, mas que tenha uma preparação. (P3E4)
EXPRESSÕES DO MEDO E DO PRECONCEITO	**SITUAÇÕES QUE INDICAM PRECONCEITO NA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS**	*(Já vivenciou na escola, no espaço escolar, é, situações de preconceito?*) (pausa) Tem aquelas, aquelas brigazinhas, na sala, dos alunos mesmo, essa coisa de apelido, mas essa coisa assim de preconceito mesmo, pelo menos na sala, os alunos não tem preconceito com o colega, não tem aquele preconceito de dizer assim: "que menino", que tem uns que dizem assim: "que menino lerdo, que menino", eles não dizem isso com ele, não percebo isso na sala. Não tem não. Não tem, de maneira alguma. Não tem. (P3E4) Não, por exemplo, se você humilha uma pessoa,... Por exemplo, o preconceito não é só quando você fala assim: "uma pessoa é negra", uma pessoa tem deficiência visual ou (pausa) Pra mim preconceito é quando, é quando você, é, humilha alguém, ou é quando, é tem uma pessoa às vezes na escola que você, não na minha escola, mas que você... não dá atenção, sabe? Preconceito não é só esse preconceito de negro, de deficiente não. (P3E4)
	SITUAÇÕES QUE INDICAM MEDO	Com esse menino, é, é angustiante pelo fato da gente às vezes não, não saber como (pausa) como lidar, como fazer, sem, é, está num momento desse difícil, aí você fica angustiado pelo fato de, meu Deus do Céu, é, não é questão de você querer que ele seja nota dez, mas a questão, a questão não é essa, a questão é como é que você vai ficar menos, a minha angústia é essa, como é que vou passar um aluno desses pro quinto ano? (*E porque tem que passar o aluno para o quinto ano?)* Não, a angústia não é eu passar. É que, por exemplo, (pausa) é, não pode reter o aluno. Tem essa questão de não reter o aluno. Que tem. É, a psicóloga no ano passado, já, fez o relatório dela, tudo direitinho, e ele acabou passando. Mas só que esse ano, sinceramente, eu não sei como. (P3E4) Tive, tive, assim, medo, de estar de repente, sem esperar, e ela [a prima] me fazer alguma coisa ou me rumar alguma coisa forte, sabe, ou arranhar, ou enfiar alguma faca, senti medo, muito. (...) De me rumar alguma coisa, ou eu está dormindo ela se, sabe? De ser uma faca, um pente. Fazer alguma arte comigo, eu ficar nessa expectativa de, ficava, assim (...). (P3E4)
	RELAÇÃO ENTRE O MEDO E O PRECONCEITO	Quando eu cheguei, em casa, na primeira semana, minha irmã: "Eu me emocionei hoje". Eu digo: que foi que houve? Ela disse: "Estava assistindo um programa, um rapaz se apaixonou por uma moça, só que a moça tinha problemas", acho que deu uma doença rara, "depois que eles casaram, e ela perdeu todos os movimentos do corpo. E aí, mesmo assim, ele continuou com ela, cuidando, cuidou, resultado, fisioterapia, muito tratamento, resultado, ela ficou boa". Quando ela ficou boa, aí ele prestava o tempo todo para ela. Quando ela ficou boa, o que aconteceu, (...) houve um acidente com ele de carro, ele ficou paralítico. Resultado, e ela aí passou a cuidar dele. Ela dizendo assim "Mas como é interessante, se ele tivesse preconceito, após o descobrir que ela tinha uma doença, paralisou tudo, ele tinha abandonado ela, mas ele cuidou dela, aí, olha como o mundo dá voltas", (...) Aí, minha sobrinha, Ela disse, tem vinte e um anos, mas parece que tem treze. (...) Agora me lembrei a relação com do medo com o preconceito. Aí ela disse "Ah não, sinto muito, minha tia". Digo "É o que, menina?" "Não, minha tia, estou falando, estou sendo sincera com a senhora. Eu não ficaria. Eu descobri, se eu pagasse com a pessoa, e ele depois,

		voltasse a ter uma doença rara", eu disse "Menina você está dizendo o que?" "Não minha tia, não ficaria". Quer dizer, é o preconceito. Não ficaria... Está vendo, a gente vai conversando, vai lembrando de situações, é, você tem uma assim, você lida com... Mas já presenciei, isso aí é um preconceito. Mas, além do preconceito, essa relação de medo, aí eu percebi também, esse medo dela, além do preconceito, esse medo de, de ter que lidar, com essa pessoa, que ela disse: "ah, eu não ficaria", mas é o medo mesmo, o medo dessa situação que ela ia passar, que vem a fazer com que tem, esse medo. Realmente uma lembrança de, mas, acho que tem essa relação sim. Tem. (P3E4)
	MODOS DE ENFRENTAMENTO DO MEDO E DO PRECONCEITO	