

A VIVÊNCIA DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO: UM ESTUDO DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Eveline Tonelotto Barbosa; Vera Lucia Trevisan de Souza

RESUMO – Objetivos: Analisar a percepção e as vivências de professores sobre seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Outro aspecto que se pretendeu investigar diz respeito aos sentimentos vividos por professores e alunos com necessidades educacionais especiais que, muitas vezes, resultam em insucesso: identidades em crise; sofrimento gerado pela vergonha e/ou culpa, pelo sentimento de incompetência; etc. Para isso, recorreremos à Psicologia Histórico-Cultural, utilizando os pressupostos de seu principal representante, Vygotsky, além de autores como Rey, Souza, entre outros, que partem dessa mesma base. **Método:** Nossa investigação tem se dado com professores de uma escola pública do município de Campinas-SP, em que foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e observações em vários espaços da escola. **Resultados e Conclusão:** Os resultados indicaram que os professores possuem percepções que se contrapõem aos pressupostos da educação inclusiva, como uma visão do aluno com necessidades especiais como incapaz, que necessita de tratamento médico por meio de remédios, colocando no aluno a origem e a solução dos problemas que vivem em sala de aula. Além disso, percebemos que os professores também são afetados com essa questão, pois o fato de não saberem como trabalhar com o aluno provoca mal-estares que os levam a buscar fora de sua sala de aula e de sua prática docente as causas para o insucesso que vivenciam.

UNITERMOS: Educação especial. Educação. Psicologia educacional. Inclusão escolar.

Eveline Tonelotto Barbosa – Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pesquisa realizada com bolsa de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

Vera Lucia Trevisan de Souza – Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas.

Correspondência

Vera Lucia Trevisan de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCAMP

Av. John Boyd Dunlop, s/nº – Jd. Ipaussurama – Campinas, SP, Brasil – CEP: 13060-904

E-mail: vera.trevisan@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em que se discutiu e analisou as percepções e as vivências dos professores sobre o processo de inclusão e suas implicações para o desenvolvimento do professor e dos alunos envolvidos com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Para alcançar esses objetivos, adotou-se a perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, que toma como objeto de estudo o sujeito histórico, que se constitui na relação com a cultura.

Reconhecemos que, para a inclusão se concretizar, é necessária uma mobilização em vários âmbitos, como o político, o social e o institucional, no entanto, como nossa proposta era discutir o papel do professor nesse processo, priorizamos a análise da importância de seu papel nesse contexto, ressaltando, contudo, que a questão da inclusão não pode ser tomada como responsabilidade unicamente do professor.

Para Camisó², o empenho do professor na busca por resolver os problemas que se colocam em sua prática interfere, de forma decisiva, no desenvolvimento do aluno com necessidades especiais. Desta forma, o sucesso ou não da inclusão depende, em grande medida, das atitudes e crenças do professor.

As crenças exprimem percepções e pensamentos que funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar o comportamento do professor em relação a esse aluno². Assim, as crenças que o professor tem sobre os alunos com necessidades especiais influenciam o seu modo de ensiná-los.

Essas crenças são resultantes das representações que foram construídas ao longo da história sobre a criança com necessidades especiais que, muitas vezes, têm em sua base rótulos e estigmas. Assim, ao entrar na escola tanto esse sujeito como os professores terão que se defrontar com essas representações e enfrentar o desafio de superá-las. Em razão disto, as representações que o professor tem acerca deste aluno definirá a forma de relação entre eles e, em consequência, as possibilidades de desenvolvimento do aluno.

Rey¹¹ entende representação social como o conhecimento mobilizado pelas pessoas

“comuns”, na comunicação da vida cotidiana, sobre o conhecimento de questões do universo *reificado*, ou seja, sobre saúde e doença, desigualdade social, educação, entre outros. As representações sociais são verdadeiras teorias do senso comum, que se objetivam como sentido para as pessoas na medida em que geram um contexto de inteligibilidade.

Essa inteligibilidade reflete o conhecimento como “verdades” absolutas e são responsáveis pela organização do tecido social de um determinado contexto histórico. As representações sociais são um tipo de conhecimento, mas não conhecimento cognitivo e sim social¹¹.

Nesse sentido, as representações dos professores sobre seus alunos com necessidades especiais são baseadas no senso comum e também na imagem passada pelos professores anteriores, interferindo na concepção inicial do professor. Essas crenças e representações são devidas à desinformação a respeito do tema, bem como das “deficiências”⁵.

Para ir um pouco além, podemos recorrer à teoria da identidade de Ciampa³, que diz que, antes mesmo de nascer, o indivíduo já está inserido em um mundo, em um grupo social, que lhe atribui uma série de expectativas, determinações e representações prévias, ou seja, o indivíduo já tem uma identidade pressuposta. Quando essas expectativas são mantidas pelo grupo, há uma reposição de algo que já está dado. Para o indivíduo, superar a identidade pressuposta não é algo fácil. A superação implica o rompimento com aquilo que se configura como hábito padronizado, sobretudo as representações.

Nesse sentido, há que se pensar que os alunos com necessidades educacionais especiais têm uma identidade pressuposta, a qual é carregada de preconceitos e limitações, e o aluno precisa “nadar contra a corrente” para superar essa identidade que foi objetivada pela sociedade.

Além das marcas que a “exclusão” causa no aluno, há que se pensar nos sentimentos vividos pelos professores que estão envolvidos em processos de inclusão, resultantes do insucesso, como sofrimento gerado pela vergonha e/ou culpa pelo sentimento de incompetência, por exemplo.

Segundo Souza¹³, o professor tem consigo a conscientização de que ensinar faz parte do seu

papel de educador. Não obstante, há também o juízo alheio que o cobra pelo seu papel, ou seja, a sociedade pressiona o professor para que cumpra seu papel de educador. Essa pressão ocorre porque os professores estão inseridos em um contexto social, tendo uma identidade pressuposta que conforma as expectativas, as determinações e as representações prévias de seu papel.

A partir disso, o professor constrói sua identidade profissional constituída pela representação que tem de si e do que os demais atores sociais atribuem a ele, no que se refere ao seu trabalho, ou seja, é a constante reposição que o professor faz da identidade de educador pressuposta.

Segundo Luna e Baptista⁸, em cada momento manifesta-se apenas uma parte da totalidade do indivíduo. Entretanto, como o indivíduo é uma totalidade, cada identidade se reflete em outra identidade, que o indivíduo também possui. Nesse sentido, quando a identidade profissional está em crise, a totalidade também sofre.

A partir dessas considerações, pode-se pensar que o professor também precisa ser olhado como sujeito que necessita de subsídios, de condições especiais, para desenvolver o trabalho de inclusão. Nesse sentido, compreender sua vivência sobre a inclusão permite identificar suas necessidades e investir em sua formação.

Logo, o entendimento da percepção e da vivência dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, a análise dos preconceitos existentes e a conscientização dos professores sobre seu papel na inclusão são fatores importantes e determinantes para o processo de desenvolvimento educacional pleno desses alunos.

MÉTODO

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal no interior do estado de São Paulo e participaram do presente estudo quatro professoras, sendo duas de sala regular que possuem alunos em processo de inclusão, e duas professoras da Educação Especial. Como forma para coletar os dados utilizou-se de observações na sala de aula das professoras e também em outros espaços da escola, como refeitório, pátio, etc. Além das observações, também se realizaram entrevistas semi-estruturas com as quatro pro-

fessoras, para um maior aprofundamento sobre suas percepções e vivências. As entrevistas foram gravadas e transcritas logo em seguida e as observações foram registradas em diário de campo.

RESULTADOS

O papel do professor na inclusão: formação preparo

Apesar de o presente estudo ter como objetivo o conhecimento e a discussão da percepção e da vivência dos professores sobre seu papel na inclusão, é de extrema importância considerar o processo de formação desses professores, pois, segundo alguns estudos^{2,5,6}, as crenças e representações que os professores possuem sobre o aluno com necessidades especiais estão, muitas vezes, vinculadas ao conhecimento que possuem acerca da temática, adquiridos por ocasião de sua formação.

Esse aspecto apareceu nas falas das professoras entrevistadas (nomes apresentados são fictícios), que relatam a “falta de formação para trabalhar com a inclusão escolar”:

É interessante essa posição do professor de chegar e ter um aluno com necessidade especial. Ele olha para o aluno e pensa: o que vou fazer? Porque nós não temos nenhuma formação, nem nós que somos mais antigas, nem os novos. Então não sabemos como essa inclusão vai acontecer. Então, entregam para você o diário de classe e você vai para a classe e se vira (Maria).

Eu me sinto assim, meio que sem condições, não tenho preparação para trabalhar com a inclusão (Ilana).

Conforme se pode observar, as duas professoras entrevistadas, que atuam em classes regulares em que se encontram alunos com necessidades especiais, expressam a percepção de que para trabalhar com a inclusão é necessária uma formação específica e que, sem a qual, o professor passa a ser uma vítima no processo, tão excluído quanto o aluno, visto não acreditar que tenha condições de levar adiante sua tarefa.

Contudo, as professoras de Educação Especial, cuja função é atender esses alunos ditos incluídos em alguns horários ao longo da rotina escolar,

individualmente e pontualmente, se contrapõem à posição de vítima das professoras Maria e Ilana, por entenderem que elas não se interessam ou não se comprometem com o processo de inclusão, deixando essa tarefa para os especialistas:

Então eu acho que o professor tem que estudar mais, é uma classe que, além de desunida, não vai estudar, só vai quando vai perder alguma coisa. Além de que, eu não acredito nesse governo paternalista que dá tudo para o professor, que é obrigado a te dar um curso de formação para o trabalho e em horário de trabalho, porque se você oferecer fora do horário de trabalho, a pessoa não vai! (Luciana). Colocam um outro profissional especializado para tentar suprir essa defasagem do professor, porque se todos professores recebessem capacitação em Educação Especial não precisaria da gente aqui (das professoras da Educação Especial). Então eles não te dão o curso, mas colocam profissionais na escola. Eu não aceito essa fala do professor, de que não é capacitado para atender o aluno, não aceito. E ainda quando a gente quer dar uma ajuda, eles não aceitam (Luciana).

Letícia, a outra professora de classe especial, relatou em vários encontros que tem muita dificuldade em propor alguma atividade para as professoras que têm alunos de inclusão, pois muitas vezes elas não aceitam. Relatou, também, que muitos dos professores preferem que ela tire o aluno da sala, do que trabalhar eles próprios com o aluno, a partir das orientações que Letícia pode oferecer (observações registradas em Diário de Campo).

Nas falas e relato acima, evidenciam-se as contradições que costumam envolver os processos de inclusão nas escolas: as professoras das salas regulares dizem não ter preparo e nem condições adequadas para trabalhar com os alunos especiais, enquanto as professoras da Educação Especial entendem que, na verdade, o que falta às professoras de classes regulares é interesse e compromisso com o processo. Diante disso, podemos perguntar o que significam essas contradições? Será de fato falta de interesse?

Como apontam vários estudos^{4,15,12}, parece

que a formação de professores, oferecida em cursos de graduação ou formação continuada necessita ser melhorada no que concerne aos seus conteúdos e métodos, principalmente em relação ao atendimento à diversidade. Também não se pode negar a falta de condições adequadas para o exercício do trabalho dos docentes, resultado, muitas vezes, da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho desses profissionais, conforme apontado por alguns professores.

Diante dessas questões, Freitas⁴ aponta a importância de melhor formação dos professores, relatando a necessidade de políticas públicas que valorizem o trabalho docente, por meio de formação continuada e melhores condições de trabalho, salário e plano de carreira.

Contudo, no caso de nossa pesquisa, ainda que considerando esses aspectos relativos à profissão como essenciais à promoção de uma ação pedagógica de qualidade, nos perguntamos, muitas vezes, sobre o real interesse das professoras em promover a mudança de suas práticas.

Freitas⁴ relata que uma materialização de políticas públicas que ofereça melhores condições de trabalho aos professores não é tarefa fácil e que necessita, principalmente, da participação dos próprios professores. Portanto, é necessário um maior envolvimento dos docentes na construção de políticas públicas, pois são eles que enfrentam as barreiras e dificuldades do dia-a-dia da sala de aula. Apesar dessa importante consideração, parece que os professores não estão muito envolvidos com essas questões, conforme observa a pesquisadora em seu relato no diário de campo:

Professora Maria relata que Márcio dá muito trabalho, pois não quer ficar dentro da sala de aula, além de falar muito alto e querer tirar a roupa dentro da sala, e isso está atrapalhando o desempenho dos outros alunos. Maria, no decorrer da aula, me perguntou se existia alguma lei que regulamentava a frequência de Márcio na sala de aula, e que também deveria ter alguma lei para defender os outros alunos, pois estavam sendo prejudicados pelo contato com Márcio (Observações registradas em Diário de Campo – 30/7/2009).

A fala da professora apresenta aspectos relevantes, no que concerne à sua percepção sobre inclusão: um deles é o fato de não conhecer as políticas públicas de inclusão. Nesse sentido, fazemos o seguinte questionamento: Como uma professora poderá participar do processo de construção de políticas públicas, a fim de melhorar suas condições de trabalho, se ela mesma não tem conhecimento dessas políticas?

Não queremos com isso dizer que todas as professoras não têm esse conhecimento, mas essa ocasião chamou-nos muito a atenção, porque essa professora é tida como referência em processo de inclusão na escola, pelos inúmeros alunos que já atendeu, mesmo não tendo nenhuma especialização.

Além disso, essa fala revela uma outra percepção de aluno com necessidades especiais: de que sua presença prejudica o desempenho dos outros alunos.

Diante da complexidade revelada no processo de inclusão, fica clara a urgência de medidas a serem tomadas, sobretudo no que se refere ao professor. Apesar da grande quantidade de pesquisas que têm como foco o professor, e dos inúmeros cursos de capacitação oferecidos pelas redes de ensino, parece que pouco tem se revertido em mudanças efetivas das práticas educativas. Há necessidade, portanto, de estudos mais aprofundados que desvelem os aspectos que sustentam representações e percepções que interferem negativamente nas práticas de inclusão.

As vivências e as percepções de inclusão e de aluno com necessidades especiais

Após uma breve contextualização sobre a formação e preparo dos professores para a inclusão escolar, segundo suas vivências e percepções, cabe questionar em que medida as representações sobre a formação e as condições materiais de sua realização influenciam sua vivência e percepção sobre os alunos com necessidades educacionais especiais.

Antes de responder a esses questionamentos, é importante uma discussão prévia sobre os resultados. A primeira ideia trazida pelas professoras foi de que o processo de inclusão é válido por questões políticas e sociais.

Então... eu acho que o processo de inclusão é válido [...], mas é claro que tudo é em cima de interesses. O Brasil não entrou nesse processo de inclusão porque ele percebeu que o deficiente precisava sair da estagnação, da segregação que ele estava, mas ele entrou porque o governo recebe verba do exterior. Então a inclusão favorece o país (Luciana).

É aí que entra no legal da inclusão [...] porque, pelos professores, eles estariam na sala com os alunos ditos "normais" e os "anormais" estariam em instituições, trancados, e ninguém queria saber o que estava acontecendo lá... ainda bem que os mandaram para as escolas, para o pessoal bater com essa realidade (Letícia). Olha, eu acho que a inclusão é válida. Não exatamente para a criança, ela é válida para os outros aprenderem a conviver com aquela criança e acabar com o preconceito, as diferenças [...] Então eu acho mais importante para isso, para eles serem respeitados nessa parte, agora, quanto à aprendizagem, na escola normal não vai... é muito difícil! (Ilana).

Observa-se como as professoras de Educação Especial, Luciana e Letícia, assumem uma postura mais crítica em relação à inclusão: uma questiona os reais motivos das políticas públicas em promovê-la, enquanto a outra critica a postura dos professores e aprova as políticas na medida em que "obrigam" a escola a se envolver com a questão da Educação Especial. De outro lado, a professora Ilana, de classe regular, entende que a inclusão é válida por promover a socialização não só do aluno, mas dos demais atores da escola e revela que a inclusão não inclui, pois entende que a aprendizagem do aluno não ocorre e não tem como ocorrer. Esse fato conduz a outro questionamento: será possível incluir apenas promovendo a socialização do aluno? Acreditamos que não, pois incluir equivale a propiciar ao sujeito incluído o acesso a todos os bens de cultura oferecidos aos demais alunos. Logo, se é possível às demais crianças aprenderem, para que a inclusão se efetive, o aluno com necessidades especiais também deve acessar esses conhecimentos, apropriando-se deles e cabe à escola encontrar formas de promover essa apropriação.

Esses resultados corroboram as ideias de Gomes e Rey⁶ sobre o processo de inclusão, quando dizem que os professores limitam a questão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais apenas a uma possibilidade de socialização e a interesses alheios, que frisam a delimitação, massificação e padronização do desenvolvimento humano. Portanto, com base nas falas das professoras, fica evidente a tendência de se considerar a inclusão escolar como uma possibilidade de socialização e que tem em sua base alguns interesses políticos, apresentando-se, portanto, muito mais relacionada ao objetivo de aproximação e convivência de tais alunos com o restante da sala e com o professor do que um real desenvolvimento cognitivo e social do sujeito.

É claro que essa possibilidade de interação social dos alunos com necessidades educacionais especiais visando ao seu bem-estar social e dos demais atores da escola é um fator importante, mas não pode se limitar a isso, sem investir no desenvolvimento cognitivo/social, como se estes se estruturassem como processos dicotômicos⁶.

Podemos observar essa questão da dicotomia entre cognitivo/social claramente nas seguintes falas das professoras: *Ele é uma criança de difícil adaptação, tanto social como pedagógica (Maria); Então eu acho que a inclusão é válida sim, mas para a parte do social, do cognitivo não (Ilana).*

Vygotsky¹⁴ também nos ajuda a compreender essa questão, quando traz a ideia de que o aluno com necessidades educacionais especiais é beneficiado sim com o processo de inclusão em seu aspecto cognitivo e social, pois ele não é menos desenvolvido do que aqueles que não possuem necessidades educacionais especiais, mas um sujeito que se desenvolve de outro modo. Portanto, o autor considera o aspecto individual do desenvolvimento do sujeito, em que cada um, dependendo de sua condição física, psicológica e social, desenvolve-se de forma singular, própria, mas sempre se desenvolve.

Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais atingem o desenvolvimento da mesma forma que os demais alunos; contudo, de um modo diferente, por outra via, com outros meios que ele denomina de compensação e cabe à escola acessar esses meios e modos singulares para poder promovê-lo.

Vygotsky¹⁴ discute a ideia de que a inclusão do aluno com necessidades especiais é importante, mas que é preciso que o professor tenha conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento desses alunos, para que estes possam se beneficiar do processo de inclusão, atingindo níveis mais elevados de desenvolvimento. O problema que vemos nesta ideia do autor é a forma como ela aparece na escola: os professores querem conhecer o diagnóstico do aluno, ou seja, sua deficiência e não seu potencial de desenvolvimento.

Além dessa visão limitada e dicotômica do processo de inclusão, aparece uma concepção de inclusão como "impossível", sustentada somente nas "faltas" dos alunos, no que os professores chamam de "problemas", cuja ação possível é a medicalização, logo, não depende da escola:

Ele não sabe ler, não sabe escrever, ele não quer aprender, os outros fazem para ele, ele não tem interesse, ele é muito agressivo, muito provocativo e, além de tudo, é uma criança chata [...]. Quando a criança não aprende, alguma coisa tem [...] e é complicado você chegar no pai e falar que seu filho tem problema, é complicado. E hoje em dia parece que têm muitas crianças assim, porque, às vezes, é alguma coisa biológica, que precisa de algum remédio. O médico disse que ele tem déficit de atenção, deu hiperatividade, deu um negócio assim, aí passou remédio, Ritalina, e a mãe não deu, porque ela falou que ela deu, só que deu 3 dias e ele virou um bicho [...] então se ele teve uma reação assim tão grande, é porque ele tem alguma coisa (Ilana).

Fica evidente que a professora se exime de sua responsabilidade de educadora, colocando a culpa da não aprendizagem apenas no aluno. É como se a escola se resumisse a ela e ao aluno e, se ela não dá conta, o problema está no aluno. Em nenhum momento menciona o orientador, as professoras de Educação Especial, o diretor, os órgãos de saúde que têm parceria com a escola ou mesmo a família como parceira no encaminhamento das dificuldades que observa e vive com o aluno. Esse fato nos chamou muito a atenção: parece que o professor tem tomado para si a tarefa de promover a inclusão de forma solitária, o que

se revela um paradoxo, pois de outro lado, ele se queixa de falta de condições, mas não as demandam, as cobram dos demais atores, tomando-as como justificativa para eximir-se de sua parcela de responsabilidade. A questão que fica é a mais relevante de todas: como fica esse aluno? Quais sentidos de escola, educação, ensino e aprendizagem ele configura nessa relação em que é taxado com tantos adjetivos depreciativos? O que fazer para evitar que, em nome da inclusão, se pratique uma exclusão perversa?

Se de um lado se observa a exacerbação das diferenças nas concepções sobre o aluno de inclusão, de outro há concepções de que o aluno com necessidades especiais é igual aos demais, ignorando-se suas singularidades:

Então a gente trata como uma criança normal, uma criança que tem dificuldade de aprendizagem, mas a gente sabe que não é bem por aí (Ilana).

Hoje são normais, para mim são normais... (Maria).

A inclusão é difícil em uma escola comum, porque aqui ele não é diferente, ele não pode ficar no refeitório o tempo dele, porque os outros não têm o tempo dele... é porque as crianças têm 15 minutos para comer e 15 para brincar (Letícia).

Além de ficar evidente a concepção de inclusão como "tratar os alunos de modo igual, ignorando suas especificidades", também é possível observar que as professoras não conhecem as políticas que orientam as práticas inclusivas. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹, a proposta de inclusão tem como objetivo: "*Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: **acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da***

comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (grifo nosso).

Observa-se que o documento aponta a necessidade de considerar a especificidade e a necessidade de cada aluno, e não colocar todos os alunos como iguais, como foi apontado pelas professoras.

Diante dessa discussão, pode-se pensar que essas percepções dos professores sobre alunos com necessidades educacionais especiais se sustentam em fortes representações sociais, que têm em sua base, sobretudo, o preconceito decorrente do desconhecimento sobre os alunos e o próprio processo de inclusão. Ou, ainda, que mesmo tendo conhecimentos efetivos sobre as deficiências e os processos de inclusão, as representações são tão fortes que se sobrepõem aos conhecimentos científicos.

As vivências e as implicações dessas percepções nos próprios professores e nos alunos

As análises apresentadas até aqui suscitam a seguinte questão: qual é o impacto das percepções dos professores no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão (alunos)? Ainda, como o professor vivencia esse processo?

Como já dissemos, Ciampa³ aponta que, antes mesmo de nascer, o indivíduo já é tributário de uma identidade pressuposta. Se essa identidade é reposta pela manutenção das expectativas em relação ao indivíduo, torna-se muito difícil superá-la, o que só seria possível com o rompimento do hábito padronizado.

Conforme discutido no tópico anterior, os alunos com necessidades educacionais especiais têm uma identidade pressuposta, atribuída pela sociedade e pelos professores, a qual é carregada de preconceitos e limitações, decorrentes, muitas vezes, da falta de conhecimento sobre o tema, inserindo grande dificuldade para o aluno se constituir como capaz de aprender e conviver na escola.

Assim, pode-se questionar de que maneira o aluno com necessidades educacionais especiais se percebe e se constrói nessas relações com todos os outros de seu entorno, o que confere à questão da concepção ou percepção grande relevância no processo de inclusão.

Segundo Papalia¹⁰, essas percepções depreciativas, que o professor tem do aluno, podem provocar grandes marcas em sua autoestima. Ou seja, esse julgamento depreciativo pode promover no aluno uma percepção de si como incapaz, cujas dificuldades nunca poderão ser superadas, e essa ideia de que o problema está nele pode persistir por todo o ciclo vital do sujeito. Portanto, o professor, quando não focaliza o potencial da criança, pode desmotivá-la não somente em seu processo de aprendizagem acadêmica, mas também em outros aspectos de seu desenvolvimento.

Contudo, é necessário considerar também a vivência do professor nesse processo. Muitas vezes, ele manifesta sofrimento, desgaste, descontrole e outras emoções decorrentes de um sentimento de incompetência por não conseguir êxito com os alunos.

É desgastante! Nossa, nem fala, frustrante! Você não vê o retorno que tanto espera [...] A gente se sente muitas vezes abandonada, principalmente na área da saúde. A gente se sente abandonada porque não tem para onde correr ou a quem recorrer (Leticia).

Eu acho que eu não fiz um bom trabalho. Eu não sei, eu me sinto assim, meio que sem condições, não tenho preparação (Ilana).

Deve ter órgãos em Campinas que dão assistência para o professor, nem se for para eu ir lá, no nono andar e encostar lá e dizer: eu estou aqui, estou precisando de auxílio, o que eu faço com essa criança que eu não consigo fazer inclusão! (Maria).

Evidencia-se, nessas falas, o sofrimento das professoras manifestado pela frustração, pelo sentimento de abandono. Foi isso que vimos, também, nos momentos que passamos na escola: a professora fica sozinha com o aluno, no meio de todos os outros e tem de dar conta dele e de todos os outros.

Vale aqui ressaltar o caso da professora Maria, que parece ter se apropriado de uma identidade de professora que sabe trabalhar com a inclusão:

Ano retrasado eu tive 5 alunos especiais na sala, desde visão subnormal, alunos com outras síndromes que eu não sei o nome, a característica eu não me lembro,

mas tive alunos com grandes dificuldades e eu consegui alfabetizá-los [...]. Então, em minha experiência com 5 especiais em uma sala normal, eu consegui fazer com que a classe aprendesse os conceitos necessários. Como os outros alunos, os especiais também se desenvolveram, então hoje eu digo que eu consegui vencer essa batalha [...], mas no caso que eu vivencio hoje, é um outro desafio que eu estou enfrentando, porque é uma criança de difícil adaptação, mas com os outros alunos eu venci essa etapa (Maria).

Interessante a contradição revelada na fala da professora: de um lado ela acredita no sucesso da inclusão, ainda que a conceba como uma batalha, e a situação vivida por ela – 5 alunos especiais em uma classe regular com uma única professora – teria tudo para levar ao fracasso. Logo, aparece uma concepção um tanto idealizada do processo, que esconde as dificuldades que as diferenças produzem em qualquer prática educativa. De outro lado, em uma situação que teoricamente seria mais adequada (só um aluno com necessidades especiais), a professora declara que não está conseguindo promover sua inclusão e alega como motivo a dificuldade de adaptação da criança. Será que inclusão para ela é a criança adaptar-se às condições oferecidas por ela em sala de aula? Atualmente, essa professora tem uma turma de 4º ano, com 32 alunos e um aluno de 14 anos que possui Síndrome de Down. De acordo com ela, e pelo que observamos, não consegue fazer com que ele aprenda os conhecimentos que julga importantes, além de não conseguir fazer com que esse aluno fique em sala de aula. Desde o começo do ano letivo, notamos que a professora Maria manteve-se bastante abalada com o caso desse aluno, uma vez que, como abordado anteriormente, ela era até então considerada a melhor professora para realizar o processo de inclusão.

Assumindo a perspectiva de constituição da identidade proposta por Ciampa³, acreditamos poder dizer que a identidade docente se constrói na relação com o social, pelo exercício de sua atividade de ensinar. Logo, o insucesso da atividade do professor põe em xeque sua identidade, provocando sofrimento.

Sendo assim, a questão que se apresenta em relação à professora Maria é em que medida o fato de sentir-se fracassada na inclusão desse aluno, interferirá em suas ações pedagógicas em sala de aula, não só com ele, mas com todos os outros? Com base nas observações realizadas, notamos que, assim como os alunos sofrem com a inadequação do processo, os professores também se ressentem do que vivem, visto que a professora Maria, que não tivera nem uma licença médica nos últimos anos, já se afastou várias vezes neste ano. Isso sem falar em certa amargura que expressa em suas falas nas reuniões de Trabalho Pedagógico Coletivo que temos acompanhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso às percepções dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais nos permite afirmar que as percepções dos docentes investigados não se coadunam com os pressupostos da educação inclusiva. Conforme se demonstrou na análise, essas percepções se sustentam em crenças que têm em sua base a incapacidade dos sujeitos para frequentar o ensino regular, visto necessitarem de atendimento de especialistas ou mesmo de medicação. Essa constatação nos leva a concluir que o processo de inclusão nessa escola está ocorrendo de forma perversa, causando sofrimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e aos professores, não se constituindo, portanto, como ações promotoras de desenvolvimento.

Os dados acessados na pesquisa revelam os conflitos desencadeados pela inclusão de alunos com necessidades especiais: o fato de não saber como trabalhar com o aluno leva o professor a buscar fora de sua sala de aula as causas para o insucesso que vivencia. Assim, muitas vezes, trava-se uma luta entre os professores, e neste caso, as professoras da Educação Especial e as de classes regulares, que, ao invés de se unirem, aproveitando uma política pública que visa promover a inclusão (independentemente de ser ou não a mais adequada), optam por competir entre si, em um jogo de culpabilização e desresponsabilização que em nada contribui para o processo de inclusão, mas, ao contrário, cria um clima prejudicial a todos os alunos e professores da escola.

Também constatamos que na escola não se exercita a escuta, visto que os professores têm uma visão cristalizada sobre o que e quem são o aluno, a escola e a família, o que inviabiliza o diálogo e a reflexão. Resultam desse fato as dificuldades de comunicação, compreensão e sensibilidade em todas as instâncias de relações.

No momento em que concluímos o presente artigo, tomamos contato com uma matéria do jornal Folha de São Paulo⁷ (23/5/2010) intitulada: "A cada dia, um professor se licencia por dois anos", em que são retratados problemas de saúde enfrentados por professores da rede pública estadual de São Paulo: perda da voz, distúrbios psicológicos como depressão, ansiedade, síndrome do pânico, entre outros. Diz a matéria que instâncias governamentais reconhecem a necessidade de melhorar as condições de saúde dos professores da rede. Para tanto, planejam tomar a seguinte medida:

*Segundo o governo antecipou à Folha, o novo programa, chamado SP Educação com Saúde, **formará equipes com médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, nutricionistas e enfermeiros, que circularão pelas escolas estaduais. Algumas equipes ficarão fixas nas diretorias de ensino. As especialidades escolhidas coincidem com as áreas em que os docentes mais têm problemas – como lesões nas cordas vocais, dores na coluna e distúrbios psicológicos – e são as maiores causas de absenteísmo.***

*Os profissionais das equipes serão da entidade filantrópica Santa Marcelina. **O servidor que tiver algum problema de saúde diagnosticado será encaminhado ao Hospital do Servidor Público para tratamento** (2010, Maio, 23 - grifo nosso).*

Interessante notar como as instâncias governamentais querem ajudar na saúde do professor – oferecem profissionais especializados para ajudar o professor, como se o problema estivesse neles e não nas condições materiais em que exercem suas atividades. Guardadas as devidas proporções, essa concepção em muito se assemelha às dos professores de que o problema da inclusão é do aluno ou das famílias. Assim, considera-se o problema de saúde desses

profissionais no âmbito individual, ou seja, no professor, e não em suas relações e condições de trabalho.

O que constatamos nesse estudo é que a exposição permanente dos professores ao fracasso no processo de inclusão/exclusão gera grande sofrimento, o que, a nosso ver, está na base do adoecimento que relata a matéria e que presenciemos na escola. Logo, adoecimento gerado não pelo aluno com necessidades especiais ou por suas famílias, mas pelas condições em que realizam ou tentam realizar suas ações docentes, as quais envolvem aspectos organizacionais, institucionais, sociais, políticos, identitários, dentre outros. Acreditamos ser possível considerar que o processo de medicalização ao qual se refere Moyses e Collares⁹ não ocorre somente com os alunos ditos "problemáticos", que precisam ser medicados e tratados de forma individual. Parece que os professores também estão correndo esse

risco, visto que, como se lê na referida reportagem, as instâncias governamentais querem "tratar" o professor. Haverá medicação para os gestores e as famílias e deste modo os problemas serão solucionados? O problema da Educação deve ser curado pela Medicina? E o papel da Psicologia, da Sociologia, da própria Educação e suas teorias, sobretudo relativas à inclusão, em nada contribui para o enfrentamento dos problemas observados na escola?

Enfim, esses questionamentos são sem dúvida de extrema importância para o avanço do processo de inclusão e entendemos que tanto a Psicologia como a Educação têm um grande papel nesse processo, ao passo que poderão oferecer contribuições para a compreensão das relações complexas e conflitantes envolvendo o processo de inclusão e tentar promover melhores condições de trabalho e desenvolvimento aos sujeitos envolvidos, como professores, alunos, gestão, entre outros.

SUMMARY

The experience of teacher about the process of inclusion: a study of perspective of Historical-Cultural Psychology

Objectives: Examine the perceptions and experiences of teachers about their role in the inclusion of student with special educational needs. Another aspect that was intended to investigate regards to the feelings experienced by teachers and student with special educational needs, which often result in failure: identities in crisis, suffering caused by shame and /or guilt, the feeling of incompetence, etc. For this, we used the Historical-Cultural Psychology, using the assumptions of its main representative, Vygotsky, and authors such as Rey, Souza, among others from the same basis. **Methods:** Our investigation has been given to teachers at a public school in Campinas-SP, which were realized semi-structured interviews and observations in several areas of the school. **Results and Conclusion:** Results indicate that teachers have perceptions that are opposed to the assumptions of inclusive education, as a vision of students with disabilities as incapable, in need of medical treatment through medication, placing in students the origin and solution of problems lived at the classroom. Thus, we realized that teachers are also affected with this issue, because the fact of not knowing how to work with the student causes malaise that leads them to search outside their classroom and teaching practice for causes for the failure they experience.

KEY WORDS: Education, special. Education. Psychology, educational. Inclusion in school.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 3/3/2009.
2. Camisão IFF. Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais [Dissertação de mestrado]. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia; 2004. 159p.
3. Ciampa AC. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense; 1994. p.248.
4. Freitas HCL. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ Soc.* 2007;28(100):1203-30.
5. Freitas SN, Castro SF. Representação social e educação especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular; 2004. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br>. Acesso em 29/8/2010
6. Gomes C, Rey FLG. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicol Ciênc Prof.* 2007;27(3):406-17.
7. *Jornal Folha de São Paulo*. A cada dia, um professor se licencia por dois anos. 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/739498-a-cada-dia-um-professor-se-licencia-por-dois-anos.shtml>.
8. Luna IN, Baptista LC. Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. *Psicol Rev.* 2001;12(1):39-51.
9. Moysés MA, Collares CAL. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: Meira MEM, Tleski S; Facci M, org. *Exclusão e inclusão: falsas dicotomias*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2009. p.42.
10. Papalia DE. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed; 2000. p.684.
11. Rey FG. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson; 2003. p.290.
12. Saviani D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev Bras Educ.* 2009;14(40):143-55.
13. Souza VLT. *As interações na escola e seus significados e sentidos na formação de valores [Tese de Doutorado]*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação; 2004. 284p.
14. Vygotsky LS. *Obras completas. Tomo Cinco*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 1995. p.304.
15. Vitalino CR. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rev Bras Educ Espec.* 2007;13(3):399-414.