

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Maria de Jesus Rodrigues

O SENTIDO SUBJETIVO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Teresina

2009

Maria de Jesus Rodrigues

O SENTIDO SUBJETIVO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Teresina

2009

R 6965 Rodrigues, Maria de Jesus
O sentido subjetivo da docência em educação especial/
Maria de Jesus Rodrigues. Teresina, 2009.
167 f. il.
Dissertação (Mestrado em Educação/ - Universidade
Federal do Piauí.
Orientadora: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
1. Subjetividade 2. Sentido Subjetivo 3. Educação
Especial 4. Docência I. Título
CDD 371.9
370-71

Maria de Jesus Rodrigues

O SENTIDO SUBJETIVO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 18/02/2009

Prof.^a Dra Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Andréa Abreu Astigarraga

Examinadora externa (UVA)

Prof.^o Dr.^o Antônio de Pádua Carvalho Lopes

Examinador (UFPI/CCE)

Teresina

2009

Dedico este trabalho à Minha Mãe, Maria Francisca da Conceição Rodrigues que participou intensamente investindo, acreditando e sustentando-me nos momentos de fraqueza, sendo essa energia positiva emanada da certeza de tê-la próxima a mim, o que permitiu chegar à concretização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus meu eterno guia, pelas oportunidades, permanente proteção, acompanhamento e orientação rumo ao meu aprimoramento como ser humano ao longo de minha existência.

Ao meu pai Euripedes Francisco Rodrigues (in memoriam) e minha mãe Maria Francisca da Conceição Rodrigues que na simplicidade e sabedoria nortearam os meus passos com base nos princípios da ética, responsabilidade e honestidade na busca do crescimento material e espiritual, incentivando o amor, os estudos e o trabalho como pontos primordiais no crescimento humano.

Aos meus irmãos Raimunda, Marlene e Francisco que muito se dedicaram e contribuíram acreditando, apoiando e incentivando no decorrer dessa trajetória.

A minha professora, amiga, orientadora Ana Valéria Marques Fortes Lustosa que demonstrou todo o seu empenho, competência, segurança, paciência e compreensão, na concretização desse trabalho e realização desse sonho.

Aos amigos do Caridade que muito incentivaram orando, torcendo e compreendendo a minha ausência.

A amiga Silvana que esteve presente com palavras e ações de crédito e incentivo.

A amiga Júlia e a prima Maria Inês pela atenção, incentivo e contribuição.

Aos professores sujeitos dessa pesquisa Vitor, Margareth, Lílian e Eliane (nomes fictícios) pela atenção, dedicação, confiança e contribuições na trajetória e desenvolvimento desse trabalho.

Ao apoio e carinho de Ana Lustosa e Dolores Bonfim.

Aos professores Antonia Edna e Antonio de Pádua pelas contribuições e melhoramentos no trabalho com sua valiosa participação na banca de qualificação.

Aos professores Andrea Abreu Astigarraga e Antonio de Pádua pelas contribuições e enriquecimento do trabalho no momento da defesa.

Ao professor Evaldo pela sua torcida, carinho e palavras de força que me mantiveram confiantes de tê-lo sempre presente.

Aos professores Williams Gonçalves e Lina Carvalho, pela torcida ao longo da minha trajetória acadêmica.

A professora Odaléia pela amizade e incentivo.

Aos demais professores dessa academia que vêm me apoiando e incentivando a ir a busca dos meus objetivos.

A CAPES pelo apoio financeiro.

Aos funcionários e amigos dessa instituição acadêmica pela torcida e apoio

Aos meus primos e sobrinhos de Brasília pelo apoio e incentivo.

A 14ª turma do Mestrado por representar o cenário de uma nova experiência de relações em minha vida e que muito contribuiu para o aprimoramento, segurança e certeza dos meus objetivos.

A todos que incentivando e apoiando tornaram-se parte da minha existência.

RESUMO

Diante das mudanças na sociedade contemporânea, em especial as que defendem uma educação democrática e inclusiva, considera-se relevante compreender os sentidos subjetivos atribuídos à docência em Educação Especial por professores que atuam há no mínimo dez anos em instituições filantrópicas, tendo em vista as premissas do movimento inclusivo. Este estudo foi desenvolvido a partir da abordagem histórico-cultural defendida por González Rey (2002; 2004a) em particular, a teoria da subjetividade, definida por esse autor como um sistema complexo de sentidos e significados gerados a partir da atuação do sujeito. Dessa forma, o estudo teve como objetivo geral investigar o sentido subjetivo atribuído à docência por professores com no mínimo dez anos de trabalho em Instituições Filantrópicas de educação especial e, como objetivos específicos: 1) Identificar a influência da Instituição Filantrópica na produção de sentidos subjetivos pelo professor da Educação Especial; 2) Analisar os fatores que levaram os docentes ao trabalho em Educação Especial; 3) Caracterizar os aspectos que mobilizam o professor para permanecer na Educação Especial. O estudo foi realizado com quatro professores, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. A pesquisa teve caráter qualitativo, especificamente o estudo de caso, fundamentado nos princípios epistemológicos e metodológicos propostos por González Rey (2005a). Foram utilizados cinco instrumentos: Completamento de frases; Composição; Conflito de diálogos; Técnica de alternativas múltiplas e Entrevista em processo. Assim, o estudo permitiu perceber que o sentido subjetivo atribuído à docência pelos professores assemelha-se em muitos aspectos, gerando zonas de sentido relacionadas à necessidade de ajudar, de contribuir para o desenvolvimento dos alunos da educação especial, assim como o desejo de crescimento e aperfeiçoamento pessoal. Outro sentido identificado é o processo de adoecimento de alguns professores, fundamentado em sentimentos cotidianos de ineficácia, baixa auto-estima, angústia, medo e ansiedade. Os professores atribuem à função docente o caráter de uma missão voltada para a caridade, o que inibe o papel da atividade docente como formadora de sujeitos críticos, bem como, dificulta a atuação dos professores como sujeitos da sua história e da sua atuação profissional. Entre outros resultados, percebeu-se também que o trabalho mobiliza as emoções dos sujeitos, gerando um sentido subjetivo que se expressa também na forma de sentimentos de frustração, tristeza, medo, pena, entre outros. No entanto, a organização dos sentidos na configuração subjetiva dos professores, se expressa na singularidade destes a

partir das diferentes relações que estabelecem com a família, o local de trabalho e com a religião. Nesse sentido, conclui-se ressaltando a relevância de se apreender o professor como sujeito de suas ações e a urgente necessidade de implementação de ações e políticas públicas na busca de uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade. Sentido subjetivo. Educação especial. Docência

ABSTRACT

Before the changes in the contemporary society, in special those which defend a democratic and included education, it is considered relevant to understand the subjective senses attributed to the teaching in Special Education by teachers who act for at least ten years in philanthropic institutions, having in mind the premises of the included movement. This study has been developed since the cultural-historical approach defended by González Rey (2002; 2004a) in particular the theory of subjectivity, defined by this author as a complex system of senses and meanings produced from the subject's act. This way, the study had as a general aim to investigate subjective sense attributed to teaching by teachers with at least ten years of job in Philanthropic Institutions of special education and, as specific objectives: 1) Identify the philanthropic institution influence in the production of subjective senses by the teacher at Special Education; 2) Analyse the factors that took the teachers to work with Special Education; 3) Characterize the aspects which mobilize the teacher to continue in Special Education. The study was carried out with four teachers, three of them were of the feminine sex and one was of masculine sex. The research had a qualitative character, specifically at the case study, based on the epistemological and methodological principles proposed by Gonzalez Rey (2005a). Five instruments were used: sentences complements; composition; dialogs conflict; multiple alternative techniques and interview in process. So, the study allowed to realize that the subjective sense attributed to teaching by teachers approaches in many aspects, producing zones of sense related to the need of helping, contribute to the students' development of special education, as the growing desire and personal improvement. Another sense identified is the sick process of some teachers, based on daily feelings of inefficiency, low self-esteem, anguish, fear and anxiety. The teachers attribute the teaching function, as a character of a mission turned to the charity, which inhibits the teacher's activity role as former of critical subjects, as well, it hampers their history and professional acting. Among, other results, it has also noticed that the job mobilizes the subject's emotion, creating a subjective sense which expresses as way of frustration feelings, sadness, fear, pity, among others. Nevertheless, the senses organization in the subjective configuration of teachers, expresses in their singularity from the different relations that they establish with the family, the job's place, and with religion. In this sense, one concludes, emphasizing the relevance of learning with the

teacher as a subject of his actions and the necessity of actions and public political implementation in search of a quality education.

KEY- WORDS: Subjectivity. Subject sense. Special education. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos profissionais selecionados	85
Quadro 2 - Cronograma de desenvolvimento da pesquisa	86
Quadro 3 - Atividades e tempo de duração utilizado	
Por cada sujeito nos encontros	87
Quadro 4 - Horários formais de atuação do professor Vitor	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - A SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A SUA RELEVÂNCIA PARA A COMPREEN- SÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL	19
1.1 Modernidade: contexto de transformações e constituições subjetivas	19
1.2 A subjetividade como objeto de estudo da Psicologia	23
1.3 A subjetividade na perspectiva histórico-cultural	25
1.4 A subjetividade na perspectiva de Fernando González Rey	26
1.5 Subjetividade e educação: vínculos e perspectivas na constituição humana	30
1.6 As implicações da constituição subjetiva na escolha profissional	33
1.7 A relevância da busca da compreensão subjetiva do professor	36
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	40
2.1 As concepções e exclusões sociais construídas sobre a pessoa com deficiência no desenrolar da história.....	42
2.2 Paradigma clínico: o fundamento da educação especial.....	46
2.3 Paradigma social: a inovação da Educação Especial	47
2.4 O surgimento da educação especial no Brasil	54
2.5 Pessoas com deficiência na sociedade! Sim ou não? Por que!?	55
2.6 Definição de Inclusão	59
2.7 Educação e Inclusão	62
CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	66
3.1 A epistemologia qualitativa e a construção do conhecimento	67
3.2 Estratégia de pesquisa – Estudo de caso	69
3.3 Instrumentos de Pesquisa	70
3.3.1 Composição	72
3.3.1.1 Procedimentos e utilização da composição na trajetória da pesquisa.....	73
3.3.2 Completamento de Frases	74
3.3.2.1 Procedimentos e utilização do Completamento de Frases na trajetória da pesquisa	75
3.3.3 Conflito de diálogos	76

3.3.3.1 Procedimentos e utilização do conflito de diálogos na trajetória da pesquisa	77
3.3.4 Técnica de Alternativas Múltiplas	78
3.3.4.1 Procedimentos e utilização a Técnica de Alternativas Múltiplas na trajetória da pesquisa	79
3.3.5 Entrevista em processo	80
3.3.5.1 Procedimentos e utilizações da entrevista em processo na trajetória da pesquisa	81
3.4 Cenário da pesquisa: construção e escolha dos sujeitos	82
3.4.1 Breve caracterização do Piauí e de sua Capital Teresina.....	83
3.4.2 Locus da pesquisa	84
3.4.3 Seleção dos participantes	84
3.4.2.1 Perfil dos sujeitos selecionados	85
3.4.3 Organização e realização dos encontros	86
3.4.3.1 Cronograma: horários e encontros	87
3.4.4 Análise dos dados na perspectiva de González Rey	89
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS: CONSTRUÇÃO DA	
INFORMAÇÃO DOS CASOS ESTUDADOS	91
4.1 O caso do Professor Vitor	91
4.1.1 Síntese do caso do professor Vitor	107
4.2 O caso da Professora Margareth	109
4.2.1 Síntese do caso da professora Margareth	124
4.3 O caso da Professora Eliene	128
4.3.1 Síntese do caso da professora Eliene	139
4.4 O caso da professora Lílian	141
4.4.1 Síntese do caso da professora Lílian	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

A relevância da subjetividade foi ignorada por muito tempo na Psicologia e, somente há pouco tempo esse tema vem ganhando espaço nas discussões científicas, tornando-se objeto de estudo dessa ciência. A subjetividade constitui sistema complexo, dinâmico em permanente processo de transformação em função do contexto histórico-cultural.

A compreensão da subjetividade no âmbito social e do individual deu origem a uma série de estudos desenvolvidos por teóricos como Guattari (1992), Elias (1993) e outros que impulsionaram essa temática, assim como Fernando González Rey (1997a, 2002) que estuda a subjetividade na perspectiva histórico-cultural.

Entre as abordagens psicológicas que se voltaram em parte para o estudo da subjetividade pode-se citar a psicanálise e a psicologia humanista de Kurt Lewin, entretanto foi a partir da psicologia soviética, dos trabalhos de Vygotsky, Rubinstein e Bozhovich que possibilitaram, por meio do estudo da personalidade, inicialmente, que essa macrocategoria começasse a ser reabilitada. (GONZÁLEZ REY apud FORTES-LUSTOSA, 2004).

O tema da subjetividade apresenta-se bastante relevante para a compreensão da sociedade globalizada, pois esta é instituída de diferentes sentidos individuais e sociais em função das profundas mudanças ocorridas na contemporaneidade, palco de novas constituições subjetivas. No campo educacional, observa-se um novo paradigma que defende uma educação democrática e inclusiva como direito de todos, o que vem repercutindo em uma série de discussões desde a década de 1990, em função de ainda prevalecer acentuado índice de desconhecimento acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais. Tal fato provoca também uma série de mitos historicamente construídos a respeito de pessoas que apresentam entre outras diversidades, deficiências.

O interesse pela problemática da subjetividade despertou nessa pesquisadora o desejo de realizar esse estudo, que tem por fundamentação teórica a perspectiva histórico-cultural, a qual apresenta o desenvolvimento subjetivo a partir da integração contínua entre o individual e o social. É nesse sentido que se considera a relevância de se compreender o desenvolvimento da educação especial e inclusiva a partir da investigação acerca da subjetividade do professor, gerador do seu próprio processo subjetivo, ou seja, como

afirma González Rey (2007), o sujeito expressa em sua organização psíquica a síntese dos sentidos e significados constituídos no desenvolvimento de suas ações.

A educação especial e inclusiva tornou-se foco de inquietação a partir de estudos e visitas realizadas a escolas filantrópicas e da rede estadual de ensino, em virtude da realização de trabalhos solicitados pelas disciplinas História da Educação, Fundamentos da Educação Especial, assim como em decorrência da participação no Núcleo de Estudo em Educação Especial e Inclusiva – NEESPI da Universidade Federal do Piauí. Neste último, foi possível discutir o processo inclusivo, colaborar na organização de seminários sobre a inclusão e afirmar sua importância em outros contextos, como escolas da rede pública municipal. Outro fator de influência foi a participação no Projeto Desenvolvimento e Aprendizagem na Deficiência Mental, desenvolvido pelo NEESPI e realizado no período de maio a outubro de 2005 junto à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

A observação de escolas públicas e privadas, ditas inclusivas, empreendida em virtude de estágios, permitiu verificar que as práticas desenvolvidas nestas estão distantes do contexto inclusivo. Essa constatação resultou no Trabalho de Conclusão do Curso – TCC do Curso de Pedagogia, no qual se investigou a concepção de um significativo grupo de diretores, coordenadores e professores sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, resultado similar ao de teóricos como Mantoan (2003); Sant’ana (2004) e Tessaro (2005), entre outros, os quais justificam a necessidade da ampliação do conhecimento sobre a temática entre os profissionais da educação, pois os resultados mostram um índice significativo de preconceitos, mitos e temores.

A inclusão apresenta como objetivo uma transformação educacional no que diz respeito ao direito à educação de qualidade, assim como de igualdade de oportunidades de ensino, independente da classe social, gênero, etnia e/ou se o aluno apresenta ou não alguma deficiência. Assim, a inclusão propõe uma reformulação na prática social que por muitos anos excluiu membros da sociedade que não se adequavam aos padrões que esta estabelecia.

Resulta desse fato a importância de se compreender o sentido subjetivo atribuído pelo professor à docência na educação especial, pois como afirma Nias (apud NÓVOA, 1995, p.25), “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Em decorrência de tal relação, considera-se que este deve ser apreendido como um ser concreto e histórico e, também, fundamentalmente como sujeito, pessoa, indivíduo, com todas as

características, ou melhor, com todas as configurações subjetivas que o constituem, como diria González Rey.

Desenvolveu-se este estudo a partir da abordagem histórico-cultural defendida por González Rey (1997a, 2002, 2003, 2004a, 2005a, 2007), por apresentar a subjetividade como processo capaz de dirimir as dicotomias existentes, como por exemplo, afetivo e cognitivo, possibilitando a compreensão dialética do homem como ser histórico e cultural capaz de redefinir os sentidos da realidade em que atua.

A relevância desse trabalho se dá em função da possibilidade de aprofundar a discussão acerca da subjetividade em um âmbito antes inexplorado, um campo novo para a redefinição do ensino através da construção de novos conhecimentos, principalmente se se considerar os inúmeros desafios encontrados pela educação inclusiva para o seu desenvolvimento, como se percebe de forma clara em diversos estudos Glat (1995); Carvalho (2008) e Denari (2006) que apresentam o ensino ainda distante do contexto democrático defendido por documentos oficiais e estudos teóricos.

A inclusão é um processo que está sendo discutido na sociedade atual, principalmente no contexto educacional entre os profissionais da educação com o propósito de construir uma sociedade democrática em que todos possam atuar de forma ativa na sociedade. De acordo com a abordagem histórico-cultural definida por González Rey (2007), há necessidade de se resgatar o sujeito na instituição escolar, ou seja, valorizar os sentidos emocionais construídos por este de forma a promover seu crescimento pessoal e social.

Nesse sentido, investigar e compreender a constituição subjetiva do ser humano implica em perceber a complexidade dos processos que caracterizam o contexto social, onde se desenvolvem de forma contínua as configurações subjetivas que organizam a personalidade. A apreensão da constituição subjetiva nas diferentes relações sociais se dá a partir das emoções produzidas pelos sujeitos.

Compreende-se, pois, que as configurações são formas complexas e dinâmicas de organização dos elementos da personalidade, tais como a motivação, os interesses, a autonomia, a autovalorização, a criatividade, a concepção de mundo, a flexibilidade, a família e os projetos que o indivíduo desenvolve no curso da sua história pessoal. Assim, as experiências cotidianas do sujeito e os significados, emoções e reflexões que estas produzem são subjetivadas nas configurações subjetivas. (GONZÁLEZ REY apud FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 57).

Neste contexto, considera-se o processo de construção e reconstrução dos sentidos subjetivos diante das mudanças provocadas pela inclusão em relação às pessoas com necessidades específicas, questiona-se: 1) Qual o sentido atribuído pelos professores à docência na educação especial? Como se configura a autovalorização de professores que atuam há mais de dez anos na área da educação especial?; 2) Que projetos de vida têm os professores da educação especial que atuam há mais de dez anos em instituições filantrópicas?; 3) Como se apresentam a autonomia e a flexibilidade do professor da educação especial?; 4) Como se mostram os interesses e motivações dos professores da educação especial atuante há mais de dez anos?.

A partir destes questionamentos, esse estudo teve por objetivo investigar o sentido subjetivo atribuído à docência por professores com no mínimo dez anos de trabalho em Instituições Filantrópicas de educação especial e, como objetivos específicos: 1) Identificar a influência da Instituição Filantrópica na produção de sentidos subjetivos pelo professor da Educação Especial; 2) Analisar os fatores que levaram os docentes ao trabalho em Educação Especial; 3) Caracterizar os aspectos que mobilizam o professor para permanecer na Educação Especial.

A pesquisa foi realizada a partir da metodologia qualitativa fundamentada nos princípios epistemológicos e metodológicos da Epistemologia Qualitativa, conforme apresentada por González Rey (2002, 2005b), em especial a partir do estudo de caso de professores que atuam há mais de dez anos na Educação Especial em instituições filantrópicas de Teresina.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No Capítulo I são abordados o desenvolvimento da subjetividade como objeto da psicologia, as diferentes formas de subjetivação na contemporaneidade, o conceito de subjetividade na perspectiva histórico-cultural de acordo com González Rey, destacando os conceitos de personalidade e de sujeito como categorias imprescindíveis para a compreensão subjetiva do homem, assim como a subjetividade em sua relação com a educação e a constituição da subjetividade do professor.

O capítulo II apresenta breve histórico da educação especial, as concepções existentes na sociedade em relação às pessoas com deficiência, bem como as transformações que estas vêm sofrendo ao longo do tempo, o que possibilitou o surgimento da Educação Inclusiva, sobretudo o enfoque pedagógico. O capítulo aborda também o processo de segregação e exclusão vivenciado por estas pessoas no decorrer da história.

O Capítulo III traz a trajetória metodológica, especificando a relevância da construção dos dados em estudos sobre a subjetividade utilizando a abordagem qualitativa, em especial, o estudo de caso. Neste capítulo destacam-se também os instrumentos e a utilização destes no desenvolvimento da construção do conhecimento, esboça-se o cenário da pesquisa, os critérios para a seleção dos participantes da pesquisa, apresentando o perfil destes, o cronograma de encontros, sua duração e, por fim, explicita a análise dos dados na perspectiva de González Rey.

No Capítulo IV são apresentadas as análises e discussões dos dados, construídos a partir da interação entre pesquisadora e participantes, o que permitiu a construção e interpretação de hipóteses que levaram à estruturação da informação a partir da história de cada sujeito. Ao final de cada caso é apresentada uma síntese e, por fim, as Considerações Finais, elaboradas em função dos resultados encontrados.

CAPÍTULO I

A SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A SUA RELEVÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL

O interesse pela subjetividade vem crescendo gradativamente, vencendo a resistência que marcou o desenvolvimento das ciências, sobre as quais predominava a ênfase exacerbada na objetividade e na neutralidade do pesquisador. Este estudo se inscreve nesses novos tempos, na busca de uma investigação mais humana. O objetivo desse capítulo é abordar esse tema, aprofundando-o na perspectiva da teoria histórico-cultural.

1.1 Modernidade: contexto de transformações e de constituições subjetivas

As constantes rupturas e contradições vivenciadas pelo sujeito na modernidade promoveram novos modos de subjetivação constituídos de acordo com as mudanças sociais, os valores, as ações do sujeito, as tomadas de decisões, bem como, as práticas estabelecidas pelos detentores do poder e da disciplina social em cada século (FIGUEIREDO, 2007).

Acerca desse tema, Elias (1994) enfatiza que as alterações nas relações e na expressão das emoções a partir do surgimento de novos Estados, das novas funções sociais, das diferentes relações de poder, da competitividade gerada entre os mercados e os sujeitos, bem como em função da influência do humanismo, acenderam o interesse pelo desenvolvimento dos diferentes aspectos psicológicos. Entre estes se pode citar a individualização, a autoconfiança, a sensibilidade, a valorização dos princípios, da virtude e da honra, atribuídos socialmente ao homem e que contribuem para a formação e compreensão da sua personalidade.

No campo científico, o desenvolvimento da filosofia, sociologia e psicologia na investigação dos fenômenos sociais, por um lado, possibilitou o amplo desenvolvimento de novas concepções sociais entre os cientistas, emergindo diferentes pensamentos sobre a compreensão dos fatos sociais na modernidade (ALVARO; GARRIDO, 2006).

É importante ressaltar, também, que o desenvolvimento das ciências modernas representou marco relevante para a compreensão das formações subjetivas sociais e individuais, constituídas a partir das transformações ocorridas como consequência das reivindicações de direito ao trabalho, às produções e aquisições de bens sociais, assim como no desejo de conquistar novas posições sociais.

Alguns autores como Leite e Dimenstein (2002); Mancebo (2002); Guattari (1992) e Vaitsman (1995), entre outros, apresentam o capitalismo como produtor de subjetividades no contexto moderno. Esses autores afirmam que com a ampliação do capitalismo, o homem passa a ser considerado livre e senhor de suas ações. Mancebo (2002) destaca que as relações produzidas em função do capitalismo acabam por evidenciar novos direitos sociais, assim como acentuam a burocracia de instâncias produtoras de consumo. Nesse contexto, evidencia-se na opinião de Dimenstein (apud LEITE; DIMENSTEIN, 2002, p. 16):

Uma forma particular de se colocar, de ver e estar no mundo que não se reduz a uma dimensão individual. A subjetividade é um fator social construído a partir de processos de subjetivação, o qual é engendrado por determinantes sociais-históricos, políticos, ideológicos de gênero, de religião, conscientes ou não. Dessa forma, em diferentes contextos culturais, diferentes subjetividades são produzidas.

Percebe-se, portanto que as relações produtoras de subjetividade condicionadas e subordinadas aos interesses capitalistas produzem imposições geradoras de conflitos que acabam por provocar, como afirmam Leite e Dimenstein (2002), diversos questionamentos na psicologia e despertam o interesse científico pela compreensão subjetiva do homem.

Os conflitos ocorreram principalmente porque a modernidade não possibilitou a todos as mesmas oportunidades de atuação na sociedade, o que gerou relações fundamentadas na competição, que permitiram o surgimento de novas classes sociais e distintas funções trabalhistas estabelecidas na idéia de liberdade de escolha. Segundo Figueiredo e Santi (1997), a liberdade conferida ao homem com o advento da Idade Moderna constituiu-se mediada e disciplinada pelo sistema capitalista, o que instituiu diversas tendências subjetivas baseadas na satisfação das exigências voltadas para o comércio, a indústria e o consumo.

Do mesmo modo, Touraine (2007) considera que as inúmeras reivindicações ocorridas na modernidade fundamentadas em ideais de igualdade, liberdade e justiça forneceram subsídios para a apreensão do processo de constituição e reconstituição de

subjetividades, bem como para o desenvolvimento de uma nova compreensão subjetiva social e individual da ação humana.

O capitalismo promove uma idealização mundial de economia globalizada que substitui os aspectos da era industrial, o que, conseqüentemente, repercute na constituição da personalidade do homem moderno. (TOURAINÉ, 2007). Afirma-se então, que a subjetividade se configura de acordo com as interações realizadas entre fatores heterogêneos e transversais existentes em diferentes domínios sociais, culturais e econômicos.

Assim sendo, a produção de subjetividade está inscrita em diversas esferas, sejam elas conscientes, inconscientes, no nível da razão, dos afetos e da memória. Não é difícil constatar tal assertiva, se observarmos como a mídia associa determinados produtos lançados no mercado a um estilo de vida, a uma modalidade subjetiva. Isso se faz notar nas propagandas de cigarro, na moda, nos tipos de alimentos ingeridos, no cuidado com o corpo, nas literaturas descartáveis etc. (LEITE; DIMENSTEIN, 2002, p. 21).

Sobre este aspecto, Elias (1993) ressalta que a formação psicológica do homem, em muitos casos, encontra-se condicionada de forma inconsciente e constituída culturalmente desde a infância, a partir dos interesses sociais e culturais. Para esse autor, as constantes modificações sociais motivam o desenvolvimento da personalidade influenciando a formação da conduta humana.

A agência controladora que se forma como parte da estrutura da personalidade do indivíduo corresponde à agência controladora que se forma na sociedade geral. A primeira, como a segunda, tende a impor uma regulação altamente diferenciada a todos os impulsos emocionais, à conduta do homem na sua totalidade. Ambas – cada uma delas mediada em grande parte pela outra - exercem pressão constante, uniforme, para inibir explosões emocionais. Abrandam as flutuações extremas no comportamento e nas emoções (ELIAS, 1993, p. 201).

Dessa forma, as contradições e conformações dessas relações geradas historicamente influenciam a formação da personalidade e esclarecem a compreensão da subjetividade histórica e social. Tal fato desperta o interesse pelo desenvolvimento de estudos científicos que busquem compreender a subjetividade do homem, pois se percebe que os elementos históricos e sociais são configurados de diferentes formas na trajetória de vida do sujeito. As mudanças nas práticas religiosas também são apresentadas por

Mancebo (2002) e Figueiredo (2007) como um fator do período moderno que contribuiu para novas construções subjetivas a partir do exercício da individualização, da solidão e da abstinência.

Outro aspecto que influencia na constituição da subjetividade é o intenso desenvolvimento tecnológico, devido à distância que este possibilita dos princípios da humanização, da ética e da estética humanas e por apresentar um caráter utópico de emancipação e liberdade do homem. No projeto da modernidade, a ciência e a tecnologia restringem-se a possibilitar a constituição de subjetividades que substituem o ser humano por máquinas condicionadas aos interesses globalizados. (GOERGEN, 2003).

Rodrigues (2007) também apresenta a subjetividade contemporânea como sendo produzida pela tecnologia, destacando o papel da internet, a qual, para esse autor, representa mais um mecanismo de controle social que produz subjetividades descartáveis coletivamente. Além disso, o autor considera também que esse processo de subjetivação inibe e despersonaliza a realidade.

Observa-se, no entanto, que há outras produções de subjetividades que negam os valores estabelecidos socialmente. Essas subjetividades buscam diferentes formas de atuar, agir e redefinir o poder dominante. Guattari (1992, p.19), define assim subjetividade: “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”.

Percebe-se, pois, que a modernidade representa o cenário que possibilitou o aprofundamento do anseio por compreender as mudanças nos aspectos sociais e, também, individuais nos seres humanos, que fomentaram inúmeras discussões nas ciências modernas.

A consolidação da subjetividade como objeto de estudo científico representa, portanto, o marco para maior abrangência de estudos relacionados aos fatos sociais e individuais com os quais o homem encontra-se envolvido. No entanto, a subjetividade percorreu uma difícil trajetória até consolidar-se como objeto de estudo, sendo, em muitos momentos, alvo de crítica e rejeição.

O próximo tópico apresentará, de forma breve, a emergência da subjetividade como objeto de estudo científico, com a pretensão de possibilitar uma melhor apreensão de como se deu o desenvolvimento de estudos que levaram à elaboração da subjetividade histórico-cultural definida por González Rey e adotada como referencial teórico para o desenvolvimento desta produção de conhecimento acadêmico.

1.2 A subjetividade como objeto de estudo da Psicologia

Durante muito tempo, os estudos sobre os processos psíquicos abrangiam os aspectos comportamentais do sujeito, reproduzindo a objetividade através da verificação, da mensuração e do controle, com forte influência e predomínio do método positivista, o que eliminou os estudos acerca da subjetividade.

Nas primeiras décadas do século XX, o psicólogo Wilhelm Wundt define o estudo dos processos da mente como objeto de estudo psicológico científico, utilizando o método experimental para a compreensão da consciência humana. O desenvolvimento desse estudo promoveu a necessidade de se compreender o campo da memória e do pensamento para melhor apreensão dos processos mentais, ocasionando a divisão dos estudos psicológicos em duas áreas, a experimental que estudava os processos mentais elementares e a social que abrangia os processos mentais superiores (ALVARO; GARRIDO, 2006).

Esta última considerava que o desenvolvimento ocorria de acordo com a experiência histórico-cultural vivenciada pelo indivíduo. Tal concepção gerou inúmeras críticas entre os estudiosos da época que atribuíam ao homem características universais e independentes dos contextos sociais e culturais, prevalecendo o método investigativo do positivismo.

Por um lado, os estudos de Wundt (apud GONZÁLEZ REY, 2003) ao apresentarem a percepção humana como constituída por diversos fatores culturais e históricos se aproximaram da compreensão da subjetividade, denominando-a de consciência; por outro lado, algumas teorias surgiram em oposição a esse pensamento, em especial, as idéias behavioristas. As idéias humanistas desenvolvidas por Kurt Lewin e as psicanalíticas contribuíram para a emergência da subjetividade como elemento de estudo científico. (GONZÁLEZ REY, 2003; 2004a).

Kurt Lewin se opôs à teoria de Wundt por não admitir o estudo da consciência com base apenas nas suas diferentes partes, defendendo que a compreensão da consciência se obtém na apreensão da totalidade da experiência humana. Além disso, este estudioso deu um importante passo para o entendimento dos aspectos psicológicos ao conceber o desenvolvimento da personalidade a partir das interações sociais. (ALVARO; GARRIDO, 2006, GONZÁLEZ REY, 2003).

A psicanálise representa outra importante contribuição para a compreensão da trajetória da subjetividade como objeto de estudo da Psicologia ao apresentar uma nova imagem de homem a partir da complexidade da sua vida psíquica, fato que a teoria

comportamentalista minimizou ao excluir as categorias mentalistas, tais como a consciência e a mente. Não obstante tal fato, por um lado, essa teoria universaliza o funcionamento da mente, desconsiderando a influência do contexto social nos processos psíquicos, na sua ênfase nos aspectos puramente maturacionais do desenvolvimento humano. (GONZÁLEZ REY, 2004a). Não obstante tal consideração, a Psicanálise, ao apresentar a análise sobre a libido e o inconsciente humano abre espaço para reflexões sobre a subjetividade e seu caráter social. Apesar de não apresentar o caminho para a constituição e organização da psique essa aproximação permite a ampliação de estudos sobre a subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Outro marco importante destacado por González Rey (2002) como relevante na compreensão da essência humana como processo social, ocorre a partir do desenvolvimento da teoria marxista com o aprofundamento dos estudos de teóricos como Vygotsky e Rubinstein, apresentando processos psíquicos humanos desenvolvidos culturalmente, com características sociais, históricas e dialéticas.

A teoria de Vygotsky apresentou fundamental relevância nos estudos psicológicos do século XIX ao atribuir o desenvolvimento da mente humana aos fenômenos da consciência como processo em constantes mudanças de acordo com as interações sociais e históricas. Esse autor realizou estudos psicológicos fundamentando-se no caráter histórico-cultural. Sobre este aspecto Fortes-Lustosa, (2004, p. 52) destaca que,

[...] pode-se afirmar que a grande contribuição de Vygotsky para o tema da subjetividade advém do fato de haver esse autor alterado o estado do conhecimento na Psicologia da sua época, ao considerar o homem da perspectiva das leis histórico-sociais e não das leis biológicas, como até então este era compreendido.

Oliveira (1993) enfatiza que a teoria de Vygotsky apresenta o desenvolvimento humano realizado na interação do indivíduo com as diversas formas culturais estabelecidas pela sociedade da qual faz parte, porém é importante ressaltar que a cultura para Vygotsky forma-se em movimento contínuo e simultâneo, de acordo com as ações do indivíduo.

A teoria de Vygotsky estabelece uma nova imagem sobre o desenvolvimento dos aspectos psicológicos baseados no caráter marxista e dialético, o qual possibilita a compreensão da subjetividade humana constituída na interação existente entre o homem e o meio cultural. Tal teoria fundamenta a ampliação de estudos na perspectiva histórico-cultural será conceituada no próximo tópico.

1.3 A subjetividade na perspectiva histórico-cultural

A perspectiva histórico-cultural percebe o indivíduo em um processo que abrange a integração social e histórica de forma contínua. A consolidação dessa perspectiva teve início na União Soviética com a ampliação dos estudos de Vygotsky e Rubinstein, considerados seus precursores, ao apresentarem a complexidade dos estudos referentes às funções psicológicas superiores, vistas sob um novo prisma. Ou seja, as interações sociais passam a ser vistas como mediadoras na organização da psique humana. (GONZÁLEZ REY, 2007; 2003).

Essa teoria originou-se em conseqüência de diferentes buscas e explicações científicas sobre o desenvolvimento do psiquismo, procurando caracterizar os processos que envolvem o comportamento dos indivíduos. Neste sentido, destaca-se a teoria de Vygotsky (1991) apresentando o desenvolvimento humano a partir da cultura e de acordo com a historicidade de cada indivíduo.

Rubinstein desenvolveu seu trabalho no campo teórico-filosófico, apresentando a subjetividade como dialética, sistêmica, complexa e fundamental para a compreensão histórica da psique humana. (GONZÁLEZ REY, 2003). Percebe-se a relevância desses dois teóricos no desenvolvimento da psicologia histórico-cultural por destacarem o cognitivo, o afetivo, o social e o individual como processos integrados na constituição psíquica e, com isso, apresentam uma nova visão do desenvolvimento humano. A dialética entre o individual e o social permite uma nova apreensão do sujeito como um ser constituído por e constituinte do contexto cultural.

As idéias marxistas relacionadas aos aspectos psicológicos concretos foram consideradas bastante relevantes do ponto de vista histórico-cultural, devido às contribuições metodológicas que permitiram a compreensão do indivíduo de acordo com as mudanças sociais e culturais. Assim, na medida em que o homem constitui novas relações sociais, produz novas atividades o que expressa a formação do pensamento humano gerando e interagindo em função de distintas motivações, necessidades e interesses originados a partir das influências culturais produzidas na história do sujeito (VYGOTSKY, 1993).

Vygotsky contribuiu de forma consistente para o desenvolvimento de estudos sobre a subjetividade. Como afirma Fortes-Lustosa (2004), o autor modifica o pensamento da psicologia da sua época que compreendia o sujeito como um ser constituído

primordialmente a partir dos aspectos biológicos, enfatizando a compreensão da importância as influências históricas e culturais.

De acordo com a autora, Mollon (apud FORTES-LUSTOSA, 2004) afirma que a análise das obras de Vygotsky por vários autores não constata a abordagem da subjetividade de forma direta, entretanto, observa que ele utiliza outros termos que remetem a características da singularidade e particularidades do desenvolvimento humano. A esse respeito, González Rey (2003) afirma que a morte precoce do teórico impossibilitou que este desenvolvesse uma teoria da subjetividade, o que, para o autor, estava subentendida na trajetória dos estudos de Vygotsky.

A década de 70 do século XX, época em que tem início uma série de reflexões e críticas sobre a materialização e objetivação da psicologia soviética, possibilita a abertura de espaço para novas concepções, ampliando as possibilidades de compreensão acerca da constituição do psiquismo. Nesse contexto, a partir dos trabalhos desenvolvidos por psicólogos soviéticos como Vygotsky, Rubinstein e Bozhovich, González Rey elabora estudos acerca da subjetividade, incluindo as categorias de sujeito e personalidade, com o intuito de compreender o psiquismo humano em uma nova perspectiva. Assim, Gonzalez Rey (2007) afirma que a psique ao abranger a expressão cultural do sujeito apresenta a compreensão singular dos processos psicológicos. Destacando ser,

[...] precisamente esse nível qualitativo em que a psique adquire capacidade geradora e suas expressões são inseparáveis do sistema psíquico no qual estão organizadas o que temos denominado, nos nossos trabalhos, como subjetividade (GONZALEZ REY, 2007, p. 119).

Percebe-se que a concepção de sujeito discutida por esta perspectiva apresenta o indivíduo como formado por sentidos dinâmicos produzidos a partir das emoções geradas nas mudanças sociais, o que para González Rey (2003; 2004b; 2005a) evidencia a relevância do sujeito como categoria essencial para a compreensão da subjetividade. Essa teoria será aprofundada no próximo tópico.

1.4 A subjetividade na perspectiva de Fernando González Rey

A subjetividade para González Rey representa a psique em sua complexidade. Este teórico parte da perspectiva histórico-cultural para definir o caráter inseparável da constituição da psique da atuação individual e social do sujeito, o que envolve os sentidos

gerados no momento da ação e os sentidos configurados ao longo da trajetória histórica deste.

Por manifestar-se como uma categoria ampla e complexa, para melhor compreendê-la se faz necessário entender o real significado da complexidade. Nesse sentido, Martínez (2005) considera que o significado do termo remete à apreensão da realidade a partir dos vários fatores que a caracterizam e explicam. Como esclarece Morin (2008) a complexidade é uma articulação entre os múltiplos fatores que constituem o real, assim como os fenômenos sociais e singulares que constituem o homem.

A complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método é um *memento*, um “lembrete”. Enfim, qual era o método de Marx? Seu método era incitar a percepção dos antagonismos de classe dissimulados sob a aparência de uma sociedade homogênea. Qual era o método de Freud? Era incitar a ver o inconsciente escondido sob o consciente e ver o conflito no interior do ego. O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. É a concentração na direção do saber total, e, como disse Adorno, “a totalidade é não-verdade”. A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si (MORIN, 2008, p. 192).

A compreensão do termo complexidade esclarece a Teoria da Subjetividade discutida por González Rey, primeiro por ser fundamentada por diversos saberes antropológicos, psicológicos, sociológicos e filosóficos e, segundo, pelo seu caráter processual e histórico que envolve diferentes fatores organizadores da psique humana. A subjetividade pode ser caracterizada como uma categoria em constante desenvolvimento. Como afirma Fortes-Lustosa (2004), a subjetividade não é inata, mas sim construída em um processo constante e contínuo a partir da interação entre interno e externo.

González Rey (1999, p.108) define subjetividade como: “a organização dos processos de sentido e significado que aparecem e se organizam em diferentes formas e níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua”. Para este autor, a subjetividade abrange simultaneamente a dimensão individual e a social. No que diz respeito à subjetividade social, González Rey afirma que:

A subjetividade social representa uma produção simbólica e de sentido que constitui um nível diferente na organização ontológica da sociedade. Ela não é a reprodução dos complexos processos objetivos-infra-estruturais, de relação, organização etc., que caracterizam a sociedade e dentro dos quais eles são gerados, mas uma nova forma de constituição do tecido social em relação aos inúmeros aspectos objetivos que caracterizam a vida da pessoa nos diversos espaços da vida social, cuja articulação como sistema se dá precisamente nos sentidos e significados que circulam de forma simultânea nessas diferentes zonas do social, que se integram em determinadas configurações que o constituem. As configurações que caracterizam a subjetividade social se concretizam nos espaços de relação dentro dos quais atuam os indivíduos, assim como nos diferentes climas, costumes, representações, crenças, códigos emocionais, etc. que delimitam subjetivamente o espaço social dentro do qual os indivíduos atuam (GONZÁLEZ REY, 2003. p. 209).

Percebe-se, portanto, que a subjetividade social não se reduz à simples soma de subjetividades individuais, mas representa os “processos subjetivos que ocorrem em uma sociedade, nas suas diferentes instituições”. (FORTES-LUSTOSA, 2004, p.56). Quanto à subjetividade individual, esta é constituída pelas distintas relações vivenciadas pelo sujeito no âmbito social e os fatores conflitantes com os quais se depara em sua trajetória de vida.

González Rey (2002) enfatiza que o termo subjetividade abrange as categorias personalidade e sujeito. No que diz respeito a personalidade, González Rey (2003) apresenta-a como um sistema de configurações dos elementos subjetivos integrados as diversas atuações do indivíduo geradoras de emoções. Em suas próprias palavras, a personalidade é definida como “o sistema de configurações subjetivas, dinâmicas, que integram o sentido subjetivo das distintas atividades e relações que são relevantes para o indivíduo ao longo de sua história pessoal” (GONZÁLEZ REY, 1998a, p. 24).

A compreensão da personalidade difere totalmente da apresentada por outros autores, que a concebiam como um conjunto de traços, estática e constituída de forma permanente aos sete anos de idade. Para González Rey, a personalidade se constitui durante toda a vida do indivíduo, em função das diferentes experiências que este vivencia ao longo da sua história pessoal. Além disso, a personalidade é considerada como dinâmica, em permanente processo de desenvolvimento, sendo constituída pelas configurações subjetivas, nas quais elementos similares podem assumir sentidos subjetivos distintos em diferentes configurações.

Neste sentido, pode-se afirmar que as configurações são organizações subjetivas das ações do indivíduo, as quais são definidas por González Rey (apud FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 57) como “formas complexas e dinâmicas de organização dos

elementos da personalidade”. Fortes-Lustosa (2004, p.57) apresenta como exemplos de configurações “a motivação, os interesses, a autonomia, a autovalorização, a criatividade, a concepção de mundo, a flexibilidade, a família”, além dos os diversos projetos construídos e reconstruídos pelos indivíduos ao longo da sua existência. Nessa perspectiva, “as experiências cotidianas do sujeito e os significados, emoções e reflexões que estas produzem são subjetivadas nas configurações subjetivas” (FORTES-LUSTOSA, 2004, p.57).

González Rey (2003, p.259) considera que “os atos ou experiências que não têm sentido para o sujeito não se refletem na sua personalidade, representando eventos formais sem significação para o desenvolvimento pessoal.” O autor considera que ao envolver-se em distintas atividades, o sujeito desenvolve algumas necessidades, as quais levam a personalidade a gerar emoções. Nesse sentido, as emoções para esse autor são definidas como o momento fundamental na definição das expressões humanas em virtude do seu caráter subjetivo. Como afirma González Rey (2003, p.256):

Nesta condição, a personalidade não está determinada por forças externas, ela tem uma capacidade geradora que se expressa ante a ação de qualquer força externa, a que deixará sua marca sobre o sistema nos termos do sistema, ou seja, em forma de sentido subjetivo. Estes aparecem em termos do desenvolvimento da personalidade por meio da configuração entre o histórico e o atual.

Os sentidos subjetivos representam a integração de uma produção emocional, de uma ação que se organiza em configurações subjetivas a partir dos motivos e necessidades de um sujeito (GONZÁLEZ REY, 2004b). Nessa abordagem torna-se compreensivo que não são os fatos e determinações históricas que irão definir a constituição subjetiva e sim as emoções do sujeito geradoras de significados e sentidos que irão organizar a personalidade.

O desenvolvimento da subjetividade discutida por González Rey relaciona-se com os sentidos produzidos pelo indivíduo a partir dos significados estabelecidos socialmente, tornando-o construtor de novas reflexões e ações dentro do contexto social do qual faz parte. A subjetividade é, portanto, a construção resultante das relações entre o individual e o social a partir da produção de sentidos.

Dessa forma, as novas significações estabelecidas no desenvolvimento de diversas configurações sistemáticas constroem e reconstroem o contexto histórico do sujeito a partir das emoções construídas por este. Nesse sentido, para González Rey (2003), o sujeito é a

uma categoria que permite a compreensão do termo subjetividade por ser o seu principal representante. A personalidade é inseparável do sujeito psicológico, sendo parte essencial e permanente dos processos subjetivos que nele ocorrem.

O sujeito é considerado como essencial para a compreensão da subjetividade, por representar o indivíduo concreto, ativo, comprometido com o momento atual e com a sua história, bem como com as relações atuais e sociais de suas ações que possibilitam o desenvolvimento do sentido subjetivo. Ou seja, segundo González Rey (2002) o sujeito representa um ser ativo na produção de seu próprio desenvolvimento subjetivo, sendo constituinte do processo de complexidade que define os diferentes momentos entre os sentidos e significados.

Assim, segundo Gonzalez Rey (2002), a categoria sujeito deve ser considerada como produtora de emoções, sendo que esta produção representa um processo constituinte da subjetividade, por apresentar como resultado, sentidos precedidos da integração entre emoções e necessidades que fazem parte do cotidiano do indivíduo. Ou seja, o sujeito é dotado de um conjunto de ações, energias e interações comprometidas com a própria existência.

Essa abordagem destaca a importância da reflexão sobre os desafios sociais da atualidade, ou seja, ao se investigar o ser humano a partir da sua constituição subjetiva abre-se um leque para inovações nas instituições sociais. Neste sentido, este trabalho adotou essa teoria buscando compreender a constituição da subjetividade do professor da educação especial, diante das premissas do movimento inclusivo no setor educacional, apreendendo o professor como um profissional da educação constituído histórico, social e culturalmente a partir da dialética de suas atuações.

No próximo tópico analisa-se como o espaço educacional se faz relevante no processo de constituição subjetiva, bem como, a necessidade de se pesquisar o contexto educacional, de modo que ao compreender o sujeito e, assim, contribuir para a construção de políticas educacionais mais eficazes.

1.5 Subjetividade e educação: vínculos e perspectivas na constituição humana

O sujeito da era moderna passa a ser apresentado a partir de uma concepção diferenciada, como já visto em tópicos anteriores, o que conseqüentemente ocasiona profundas mudanças no contexto educacional, tendo em vista que a escola constitui e é

constituída por diversas culturas, conseqüentemente, afirma-se como parte integrante do processo de constituição da subjetividade humana.

A subjetividade constituída no espaço educacional abrange toda a comunidade inserida neste contexto, tais como, alunos, profissionais e familiares. Assim, diante desses sujeitos que fazem parte de diversas culturas e que produzem os contatos sociais, percebe-se a construção de novas constituições subjetivas. O setor educacional possibilita a articulação de sentidos e significados diversificados, gerados pelas atuais e constantes mudanças nos valores e atuações sociais dos indivíduos, o que contribui para a constituição do ser humano através da produção subjetiva individual e social. Como esclarece González Rey (2003, p. 207):

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significados que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios como *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano.

Vygotsky (1993) afirma que o psiquismo humano se desenvolve a partir das interações sociais do sujeito. Nesse sentido, é a partir da experiência que o homem reflete a realidade. A constituição subjetiva no contexto educacional apresenta-se vinculada às distintas interações estabelecida neste espaço.

A subjetividade como definida por González Rey (2003), por um lado, abrange as emoções constituídas pelo sujeito ao longo de sua história de vida, o que torna sua compreensão complexa e dialética por envolver os diferentes fatores sociais, culturais e históricos. Por outro lado, é interessante compreender que não são os fatos históricos e sociais que irão definir a constituição subjetiva humana e sim as emoções geradas pelas necessidades e as tomadas de decisão que possibilitam novas experiências e, conseqüentemente, novos sentidos subjetivos que serão organizados e configurados subjetivamente.

Dessa forma, para atender às diversidades subjetivas presentes no contexto educacional, a escola precisa entender as contradições que se vinculam neste espaço. Tais contradições dividem o espaço escolar em pólos distintos caracterizados por conflitos e

certezas geradores de constantes rupturas de paradigmas e freqüentes oscilações históricas entre a atualidade e o passado, o que influencia a interpretação da realidade pelos profissionais da educação (RESENDE, 2006).

O avanço tecnológico, por exemplo, modifica o espaço social e aponta novos papéis sociais ao homem, que passa a constituir-se como construtor e, simultaneamente, substituível de sua própria construção tecnológica (GRINSPUN; AZEVEDO, 2007). Questiona-se então quanto à constituição subjetiva desses sujeitos da era tecnológica, bem como, a representação do setor educacional formado por filosofias que discutem, ao mesmo tempo, a conscientização do sujeito e a manutenção da ideologia dominante no contexto da modernidade. Considera-se que a realidade na modernidade vem ocasionando modificações nas relações pedagógicas, de forma que possibilitam o distanciamento afetivo em prevalência do cognitivo. Como afirma Souza (2004, p. 126).

[...] A negação da dimensão afetiva ou da razão, presente em algumas teorias psicológicas e educacionais, explicita a própria ação da paixão de obliterar a percepção do homem acerca dos limites impostos pela condição humana à possibilidade do conhecimento e do exercício do controle.

A afetividade na configuração subjetiva humana permite a ruptura com a fragmentação histórica existente entre o cognitivo e afetivo, sendo que a afetividade possibilita a compreensão das emoções envolvidas no processo relacional, ou seja, a consolidação entre o afetivo e o cognitivo para a construção do conhecimento fundamenta-se em uma nova constituição da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003).

Em decorrência das relações de poder dentro do sistema educacional produz-se nova cultura denominada por Tacca (2006) como cultura educacional, a qual possibilita a ruptura com a eficácia da ação ensino-aprendizagem, tendo em vista que esta ocorre a partir das relações reciprocamente produzidas entre os sujeitos envolvidos no processo.

Daí a importância de se ressaltar que o âmbito educacional não pode limitar-se a conteúdos e disciplinas dissociados do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Faz-se necessário que as atividades desenvolvidas na escola e na sala de aula favoreçam a constituição subjetiva dos sujeitos para que estes se comprometam com a emancipação social. Nesse sentido, surge o questionamento sobre como se constitui a subjetividade dos profissionais da educação nesse novo contexto social globalizado, envolvido por mudanças

constantes e que valoriza a competição e a tecnologia em uma educação, teoricamente, de qualidade para todos.

Nesse trabalho procurou-se contribuir para construção de reflexões sobre a relevância de realização de estudos que abordem a subjetividade na perspectiva histórico-cultural no âmbito educacional. No próximo tópico serão colocados alguns pontos sobre os motivos, desejos e sentidos que envolvem a escolha e prática da profissão docente, tendo em vista serem estes os profissionais escolhidos como sujeitos dessa investigação.

1.6 As implicações da constituição subjetiva na escolha profissional

A expansão do capitalismo e a modernização substituem as relações sociais tradicionais por novas concepções éticas, políticas, morais e religiosos, o que por um lado, vem possibilitando transformações nas relações entre os seres humanos. Para Elias (1994) tais mudanças possibilitam o desenvolvimento de distintas divisões de trabalho, fundamentadas em um mercado competitivo gerador de controle das emoções e pressões que apresentam a idéia de um comportamento desejável. Por outro lado, apresenta também a função de regulador dos impulsos necessários ao desenvolvimento do trabalho.

O trabalho envolve aspectos positivos e negativos que permitem produções de sentidos subjetivos de forma individual e social, ou como afirma González Rey (2004b), as relações estabelecidas no local de trabalho influenciam no modo de vida do sujeito, o que poderá proporcionar ou não o bem estar emocional e, conseqüentemente, repercutir na saúde e na formação da subjetividade dos indivíduos.

O homem nem sempre tem consciência de que exerce ação social em todas as suas atividades, mantendo-se na condição de alienado dos interesses sociais. Na verdade, desde a infância, o ser humano é levado a aceitar certas ideologias estabelecidas pela organização social, o que reflete na formação psicológica deste (ELIAS, 1993).

Cada sociedade apresenta uma estrutura própria de funcionamento, desenvolvida a partir de suas características sociais, econômicas e culturais, com leis, normas e objetivos que vinculam o desenvolvimento de todas as instituições sociais (GONZÁLEZ REY, 2004b). Assim, as condições prazerosas e desagradáveis em relação à atividade profissional do sujeito, vivenciadas ao longo de sua história e geradas pelas constantes convergências e divergências motivadas pela identificação ou não com o ofício exercido são fatores que contribuem para produção de emoções que fazem parte da organização personológica humana.

Os conflitos presenciados historicamente com o desenvolvimento de movimentos trabalhistas na busca de melhores condições de trabalho têm possibilitado avanços no que diz respeito à qualidade no trabalho (MOTA, 2004). Outro aspecto de fundamental importância para a compreensão sobre as implicações do trabalho no desenvolvimento da estrutura subjetiva do homem, diz respeito à competição estabelecida pelo movimento tecnológico e globalizado.

A competição estimulada socialmente constrói diferenciações entre as sociedades e os indivíduos, apresentando no campo do trabalho a idéia de vocação e a de capacidade, o que passa a influenciar na busca de uma profissão que corresponda às habilidades e aos ideais do sujeito (FILOMENO, 2003).

É importante ressaltar que a prática de escolha do campo de trabalho é recente, pois antigamente esta era estabelecida pela sociedade, família ou decorrente de herança profissional. Somente na década de 50, o homem passa a desenvolver maior participação na escolha do trabalho de acordo com seus interesses (FILOMENO, 2003).

Para a autora, a escolha profissional representa um processo contínuo que se inicia com a infância e perpassa várias etapas da vida do indivíduo envolvendo as necessidades e as oportunidades estabelecidas pelo contexto social do qual o indivíduo faz parte. Dessa forma, encontram-se envolvidas nesse processo as emoções produzidas pelos sujeitos no momento da escolha profissional, geradas a partir da motivação que representa o ponto fundamental na busca de se alcançar a realização pessoal e profissional. A motivação é definida por González Rey (2003, p. 246) como

Integração de sentidos subjetivos de diferentes procedências que, quando se integram na configuração, definem novos sentidos associados ao funcionamento integral da configuração, com o que os sentidos que se integram nela perdem sua especificidade e nexos anteriores.

Deste modo, a motivação apresenta-se como a organização de sentidos subjetivos provindos de diversos fatores que se integram e definem novos sentidos de acordo com as emoções geradas na atuação do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003). A escolha profissional envolve inúmeros fatores tais como, a tomada de decisão, as alterações no estilo de vida, o conhecimento de um novo ambiente de atuação, a construção de novas relações, bem como, a modificação na condição socioeconômica (FILOMENO, 2003). Estes fatores

envolvem perdas e ganhos e, conseqüentemente, produzem conflitos, ansiedade e insatisfação (BOHOSLAVSKY apud FILOMENO, 2003).

Diante dessa complexa organização individual e social se constitui a subjetividade do indivíduo que constantemente está sendo configurada de forma simultânea e contínua em função das suas diferentes atuações. Desse modo, dá espaço a um novo sistema que legitima sua própria história diante das exigências dos diversos momentos da vida social (GONZÁLEZ REY, 1997a).

As relações sociais produzidas nos diferentes espaços sociais encontram-se formadas por distintos sentidos e significados que se configuram na organização da personalidade. Assim torna-se relevante apresentar a família como principal gerador de sentidos subjetivos na escolha profissional. De acordo com Filomeno (2003), a família influencia toda a trajetória de vida do indivíduo através dos valores, dos vínculos e das concepções acerca do que significa estudo e profissão.

Em muitos casos, a influência familiar surge de forma explícita, com a clara expressão dos desejos, concepções e preconceitos sobre determinada profissão e, em outras, de forma implícita, estabelecendo conceitos e valores interpretativos, de acordo com realidade histórico e cultural da qual família faz parte (FILOMENO, 2003). As interpretações familiares podem contribuir para o sucesso ou fracasso na atuação profissional, sendo que a escolha por influência desta e não por decisão pessoal poderá gerar insatisfação, o que dificultará a emancipação profissional e gerará conflitos que refletirão na formação moral do indivíduo.

Compreende-se que a escolha profissional implica uma série de fatores que constituem a subjetividade do profissional, que se encontra influenciada pela estrutura social e histórica da qual o sujeito faz parte. Assim, as atividades do sujeito podem ser moldadas de acordo com as relações estabelecidas pela estrutura social, sendo que tais relações representam a base do trabalho produtivo (VYGOTSKY, 1991).

Percebe-se a relevância de se discutir o processo de constituição da subjetividade dos profissionais atuantes no setor educacional, com o fim de compreender o funcionamento educacional, principalmente porque o professor, ao longo da história do desenvolvimento educacional, vem sendo considerado como protagonista na aquisição do conhecimento, atribuindo aos indivíduos, como afirma Severino (1997), as características de seres desejantes. No próximo tópico apresentam-se os sentidos subjetivos configurados na atuação da docência, apreendendo o professor como sujeito da sua ação e da sua constituição subjetiva.

1.7 A relevância da busca da compreensão subjetiva do professor

A experiência surge a partir da essência das criações desenvolvidas pelo homem, de forma a caracterizá-lo como um ser sensível e consciente, destacando a necessidade de se dar maior atenção a esse aspecto, principalmente porque as ações dependem da subjetividade humana (SARTRE apud OZMON; CRAMER, 2004). Neste contexto, percebe-se a necessidade de se analisar as distintas lógicas que elaboram a cultura desejável e os desejos dos agentes que nela atuam, neste tópico procuram-se esboçar os prováveis sentidos subjetivos construídos no contexto histórico e que organizam a subjetividade dos profissionais docentes.

Por um lado, a época moderna marca a função docente com várias transformações tais como, a mudança da condição de mestre-escola, professores com pouca instrução, para a condição de professores do ensino primário e funcionários do estado, e a criação das escolas normais com o intuito de melhorar a formação do professor. Por outro lado, a organização do ensino continuava como função da igreja (VILLELA, 2000).

Nesse processo, a docência é institucionalizada como profissão, apresentando-se como exigência para exercê-la, o possuir caráter moral e religioso, atrelados ao discurso ideológico de se formar bons cidadãos. Dessa forma, a profissão docente passa a ser controlada pelo estado e os professores ganham acesso a um conhecimento especializado (VILLELA, 2000). Como esclarece Nóvoa (apud VILLELA, 2000, p. 101) nesta época

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente.

Além das mudanças já mencionadas e das confirmações na referida citação referente a esse período, inicia-se também a seleção por concursos, a realização de inspeção e vigilância, o que deu origem ao conceito de profissionalização docente e, com isso, possibilitou a organização da atividade de professor como categoria profissional.

Outro aspecto importante a ser ressaltado nesse período de profundas mudanças foi a feminilização do magistério, o que permitiu o estabelecimento social da categoria profissional docente vista por muito tempo como profissão feminina. Tal classificação foi construída com intuito de amenizar o pecado no sexo feminino, considerado segundo Freitas (2004), como uma tentação para desviar o sexo masculino do caminho correto. A

autora enfatiza ainda que na Idade Média, as mulheres eram consideradas bruxas, sendo queimadas por não corresponderem aos objetivos de purificação do homem, condição valorizada pela sociedade da época. Neste sentido, tais práticas objetivavam a normalização do comportamento feminino, pois, ao longo do tempo, a mulher vem sendo moldada pelo controle social que a desvaloriza e a oprime.

Arraz (2005) destaca em sua tese de doutorado a trajetória histórica da subjetividade feminina apresentando como tradicionais as características da mulher atribuídas pelas figuras de Eva e de Maria na construção subjetiva da repressão sexual feminina. A figura de Eva representa a mulher como desobediente e pecaminosa, o que remete ao controle e à submissão destas ao sexo masculino, a dominação da igreja e do estado que lhes atribuía as características de obediência e ao casamento.

Casada, mãe e religiosa a mulher tornava-se respeitável e se aproximava da figura de Virgem Maria e, dessa forma, sua vida deveria restringir-se à igreja, à família e à educação dos filhos (ARRAZ, 2005). A característica de mãe e educadora respeitável abriu as portas para a profissionalização feminina, o que, segundo Villela (2000), levou à feminização do magistério ao atribuir à mulher a função de restabelecer a moral da sociedade, o que possibilitou a construção de nova imagem feminina, voltada à regeneração social.

Nesse sentido, o caráter cultural do conceito de vocação docente é atribuído à constituição genética feminina e, somente com a revolução industrial, abre-se espaço para novas formas de profissionalização do sexo feminino (FREITAS, 2004).

As mudanças provocadas pela modernidade proporcionam não apenas às docentes, mas, a todos os professores, a busca do que seja ser professor, despertando o interesse pela profissão através da participação, da autonomia, de forma consciente e valorizando o que se acredita e se deseja, de modo a não transformar a ação doente em prática vazia.

Ainda, como afirma Descamps (1999), a reflexão contemporânea estabelece o desejo como potência da imaginação na construção da realidade, solidifica a potencialidade em todos os âmbitos sociais, sejam estes livres ou opressores e constroem também os aspectos integrantes do contexto histórico. Esse autor afirma ainda que qualquer situação que limita a vontade representa a perda da identidade, o que transforma o homem em variedade singular. Dessa forma, determina a necessidade de refletir sobre a diferença entre os valores novos e os estabelecidos tradicionalmente, a fim de não sucumbir a modelos hierárquicos que se contraponham à vontade. Percebe-se, assim, a complexidade do papel

do professor na formação de sujeitos críticos e na conscientização de sua própria condição de sujeito da sua história e da sua atuação profissional.

A escola, ao longo dos anos, vem ignorando a complexidade do ser humano e conseqüentemente do professor, sendo que no âmbito escolar ainda se presenciavam práticas tradicionais que valorizam a transmissão do conhecimento. Tardif (2002) destaca que o saber do professor é adquirido no processo de construção da identidade e da subjetividade ao longo de sua história pessoal de vida e profissional e enfatiza que este interioriza elementos estruturais de sua personalidade e de suas relações sociais como valores, crenças e conhecimentos que refletem o desenvolvimento e a significação de sua prática.

Tardif (2002) mostra a subjetividade e as concepções atuais sobre a temática, afirmando que a compreensão acerca do ensino deve considerar a subjetividade dos professores. Por esse motivo, ele aborda a importância de não se idealizar o professor apenas como executor do conhecimento e sim como sujeito de sua própria prática, partindo do saber-fazer de sua experiência, ou seja, os professores são profissionais que detêm saberes característicos de sua prática cotidiana, ou ainda, como afirma Tardif (2002, p.230) “subjetividade de atores em ação”.

Percebe-se a necessidade de analisar as diferentes lógicas que vinculam a atividade docente com o intuito de compreender a complexa prática do professor. O professor constrói de forma complexa a sua trajetória histórica pessoal e sua formação profissional, a partir de interações em seu espaço de atuação, o qual envolve aspectos positivos ou negativos que se cruzam nas diferentes fases da vida e da profissão.

Neste sentido, Tardif (2002) apresenta três características que constituem o desenvolvimento da profissão docente e permitem uma compreensão da integração da personalidade do professor em seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a interferência da subjetividade nas diversas atividades. São estas: 1) *Emotional labor*, que exige um amplo envolvimento da personalidade do professor no desenvolvimento de atividades que superam suas capacidades físicas e mentais, integrando intensamente a afetividade e emoções; 2) *mental labor* representa uma atividade que acarreta uma carga que exige ampla concentração interior, Ou seja, o professor necessita construir seus elementos de trabalho, bem como construir formas significativas de relacionar-se com os alunos e, conseqüentemente, com os espaços profissionais nos quais atua e, por fim, 3) a terceira relação diz respeito às características morais desenvolvidas na relação com seres humanos que apresentam dependência. (DREEBEN; HASENFELD apud TARDIF, 2002).

Dessa forma, percebe-se a interferência de aspectos subjetivos no que diz respeito a organização física do espaço educacional, a organização do ensino a ser ministrado, as práticas disciplinares estabelecidas por alguns professores e outros fenômenos que fazem parte da personalidade desse profissional. Ou como afirma Legault e Royer (apud TARDIF, 2002, p.145). “[...] todo professor transpõe para sua prática aquilo que é como pessoa”.

Sobre este aspecto, Nóvoa (1995) destaca que a formação dos professores pode representar uma função importante na configuração de novas maneiras de profissionalização. Porém enfatiza que pouco se tem destacado a formação pessoal desses profissionais, bem como a articulação da formação com projetos e organizações escolares pautadas em autonomias e decisões cotidianas inviabilizando uma formação na perspectiva individual e coletiva. Tardif (2002) aponta também que os saberes docentes desenvolvem característica identitária que leva o professor a construir um compromisso estável com a profissão em aspectos positivos e/ou negativos inerentes a esta, à socialização, ao sentido atribuído pessoalmente e à experiência profissional.

Todos estes aspectos destacados até aqui são construtores da emocionalidade do sujeito que se configuram subjetivamente de forma contínua no indivíduo. Neste sentido, percebe-se a relevância de se apreender a subjetividade do professor da educação especial diante das premissas do movimento inclusivo, temática que será abordada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A Educação Especial durante muito tempo representou o atendimento paralelo ao sistema educacional regular destinado a pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência no momento do nascimento e/ou ao longo de seu desenvolvimento. Os primeiros atendimentos tiveram início de forma assistencialista e filantrópica, buscando orientar a família e as pessoas com deficiências.

Nesse sentido, a evolução da Educação Especial apresenta-se como longa trajetória que envolve desde o ensino segregado e caritativo até a integração e, atualmente o movimento inclusivo. Neste capítulo pretende-se contextualizar esse processo referente à educação das pessoas que apresentam alguma necessidade educacional específica no Brasil. Atualmente, a Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) como uma modalidade do atendimento da Educação Básica, que assim a define:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recurso e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Desse modo, a Educação Especial é destinada as pessoas que em virtude de alguma necessidade especial não acompanham o ensino regular e, conseqüentemente, não constroem espaço de interações e vivências sociais, principalmente porque vêm sendo atendidas em ensino de caráter segregado e exclusivo ao longo de sua história. É importante ressaltar que o contexto que envolve a história da educação da pessoa deficiente abrange constantemente os termos preconceito, normal, anormal e deficiência. O preconceito representa uma maneira antecipada de atribuir uma idéia, uma essência ao outro o que acaba por dificultar as interações. Como afirma Bartholo (2007, p. 45).

O preconceito é por definição o já sabido por mim por um saber prévio e independente a qualquer escuta interpessoal. No preconceito, evito a confrontação face a face com o rosto do Outro-próximo. Sua alteridade permanece sempre negada por uma imputação que é intrinsecamente um ato de violência. É sempre arriscado, incerto e surpreendente lugar de encontro com o não sabido. Encontro com os riscos e com as oportunidades da surpresa e do mistério.

A antecipação desse provável conhecimento do outro promove a construção de uma concepção social sobre deficiência como algo além do natural, o que constitui historicamente uma condição naturalizada do desenvolvimento humano que condiciona e estabelece distinções entre os conceitos de normal e de anormal no processo denominado de normalização. Como esclarece (FOUCAULT apud VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.955).

[...] acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como norma. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.

Atribui-se ao considerado anormal a condição de deficiência que Tunes (2007) considera como uma efetivação do preconceito, podendo ser manifestada em caráter parcial, transitório ou absoluto em relação às pessoas que apresentam ausência ou dificuldade de habilidade física ou ainda da manifestação da inteligência. Para Smith (2008), o termo deficiência representa uma forma relativa da construção do contexto cultural, que constantemente passa por modificações de acordo com a forma de pensar e agir de cada sociedade.

É possível pensar que para a pergunta ‘o que é uma deficiência’ haja uma resposta simples e direta. Mas não há. Nada é absoluto na condição humana, para resolver esse impasse, as definições de deficiência divergem em razão das diferenças entre atitudes, crenças, orientação, áreas de estudo e cultura. Por exemplo, variadas áreas de estudo oferecem definições diversas de deficiências e algumas delas incluem análise das características comuns de um grupo de indivíduos (por exemplo, habilidades cognitivas e comportamentos estereotipados). Outras definições têm uma visão mais sociológica e divergente em sua construção social – mais como uma função do sistema social do que individual (DANFORTH; RHODES; LONGMORE apud SMITH, 2008, p. 29).

Desde o surgimento da humanidade construíram-se inúmeras idéias a respeito da condição da pessoa com deficiência gerando sentidos e significados que levam ao abandono, sacrifício, supervalorização e a várias outras ações em conformidade com a exclusão das pessoas que não seguem linearmente o processo de normalização da sociedade.

Pode se afirmar que a deficiência representa as expectativas sociais em relação aos indivíduos, as quais resultam em procedimentos de identificação e observação do desempenho destes, seja físico ou mental. No caso de não atenderem às expectativas estabelecidas pela demanda social, negam-lhes a condição de pessoas e as concebem exclusivamente em função da sua deficiência (TUNES, 2007; CARVALHO, 2008).

De modo geral, as pessoas em situação de deficiência são representadas no imaginário social por suas “marcas”, tomando-se a parte pelo todo. Valoriza-se a deficiência e perde-se a Pessoa em sua dimensão de integralidade. Criam-se os preconceitos e os estereótipos que desencadeiam discriminações alicerçadas em juízos de valor, geralmente dicotômicos e que inscrevem as pessoas nas categorias de boas ou más, de melhores e piores, de contributivas ou dependentes e assim por diante (CARVALHO, 2008, p. 33).

Nesse sentido, são apresentadas diferentes manifestações e efetivação do preconceito em relação aos membros sociais, sendo que para alguns o processo torna-se motivador e facilitador, enquanto que para outros se mantém inibidor e limitador da condição de participante, contribuindo para a exclusão de uma parte significativa da sociedade. Busca-se então neste capítulo, apresentar uma breve síntese do desenvolvimento educacional destinado às pessoas que apresentam deficiências, bem como as implicações construídas ao longo do processo de ampliação educacional, da exclusão até as atuais políticas inclusivas.

2.1 As concepções e exclusões sociais construídas sobre a pessoa com deficiência no desenrolar da história

A partir das interações com outros seres humanos, o homem constrói o seu modo de vida, as formas de pensar e as maneiras de expressar a sua linguagem e a sua organização psicológica, apreendendo as concepções de si, do outro, as concepções que o outro tem de si e também as concepções construídas pela sociedade. Do mesmo modo, estabelece sua posição diante das inúmeras vivências ao longo da história. A história das pessoas com

deficiência vem sendo marcada por diferentes pontos de vista quanto à diversidade humana ao longo da história, o que, em alguns períodos, resultou em práticas de abandono, tratamentos distintos e até mesmo extermínio de pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência.

A organização social no período primitivo era caracterizada por uma sociedade nômade baseada na propriedade coletiva e nas atividades de subsistência, caça e pesca. Nesse sentido, quem não conseguisse prover suas necessidades de alimentação e abrigo, bem como ajudar os demais membros do grupo era considerado como empecilho, e, portanto excluído e abandonado a própria sorte (BIANCHETTI, 1998).

Na Grécia antiga exterminava-se a pessoa que apresentasse alguma deficiência, sendo tal atitude justificável pela possibilidade de ser algo contagioso que viesse a atingir a sociedade, assim como decorria da valorização exacerbada do corpo, seja para a contemplação da beleza, seja para lutar na guerra, como é o caso de Atenas e Esparta, respectivamente. (BIANCHETTI, 1998; LOPES, 2005).

Naquele período predominava um poder disciplinador que estabelecia valores sociais a serem adotados na busca do desenvolvimento da sociedade (ASSUMPCÃO JÚNIOR; SPROVIERI, 1991). Em Esparta, cultivava-se o corpo perfeito de modo que as crianças que apresentassem algumas características que não satisfizessem ao objetivo de se tornarem guerreiras, governantes ou mães de guerreiros eram eliminadas. As mulheres eram valorizadas nessa sociedade, assim deveriam corresponder aos critérios de beleza e fortaleza física para que gerassem futuros guerreiros (BIANCHETTI, 1998).

Em Atenas, tem origem a divisão do trabalho em manual e intelectual, sendo que aos escravos cabia o primeiro, desqualificado como atividade digna e visto como inferior, ao passo que aos homens livres cabia o segundo, indicador de superioridade e extremamente valorizado. (BIANCHETTI, 1998). A dicotomia corpo/mente característica da Antiguidade é substituída no período feudal pela dicotomia corpo/alma, tendo início um período de valorização dos princípios religiosos.

Observa-se o aparecimento de uma notável ambigüidade, pois se por um lado conferia-se o direito à vida aos deficientes, de modo que despertou a prática da caridade; por outro lado se atribuía à deficiência um caráter demoníaco. A deficiência era vista como condição sub-humana. (BIANCHETTI, 1998). Nesse sentido, a oscilação entre a solidariedade e a violência era constante em relação a esses indivíduos.

Dessa forma, desenvolveu-se uma concepção mística acerca de algumas deficiências, como exemplifica Amiralian (1996), com a atribuição da qualidade de

videntes aos deficientes visuais que passam a serem vistos como “profetas e adivinhos” e aos psicóticos e epiléticos a condição de endemoniados. De acordo com Cardoso (2003), os valores estabelecidos por alguns têm constituído para muitos, impedimentos e barreiras para que a participação social seja realizada de forma efetiva, pois aqueles que não conseguem alcançar às normas e padrões físicos e intelectuais, e que, portanto, fogem às exigências estabelecidas passam a ser excluídos.

Observa-se o desenvolvimento do paradigma da institucionalização, segundo o qual, várias instituições, tais como, asilos, hospitais, internatos, entre outras, denominadas instituições totais, segregam e controlam, de forma severa, diferentes pessoas deficientes. Essas instituições foram criadas com o intuito de separar os normais dos ditos normais. Sua principal característica era a segregação absoluta que permitia distanciar o indivíduo da família, inclusive geograficamente. Como afirma Lopes (2005, p. 26)

As primeiras instituições criadas para o abrigo de pessoas com deficiência surgem com objetivo assistencialista e se caracterizam como locais para confinamento e não para tratamento ou aprendizagem. A pessoa era retirada do convívio social, separada de sua família e da comunidade e internada em conventos, asilos, manicômios etc. Esse movimento orientado pelo paradigma da institucionalização tem como premissa a concepção de que o deficiente ou qualquer pessoa que se desvie do padrão de normalidade e do comportamento estabelecido socialmente como modelo, deve ser retirada do convívio social e colocada em outro espaço, onde permanece segregada e separada do convívio com os demais. Ainda nos dias de hoje, podemos observar a influência deste paradigma da institucionalização, entendido aqui como *um conjunto de idéias, valores e ações que contextualizam as relações sociais*, orientando práticas no campo da saúde e da educação.

Como se percebe não foi a partir do século XX com o advento da modernidade que se desenvolveu a exclusão. Na verdade, esta está presente na história desde primórdios, determinando quem deveria participar da sociedade. Porém, com a transição do feudalismo para o capitalismo, a sociedade começa a perceber o homem de forma diferenciada.

O desenvolvimento da era moderna a partir do século XVI representou um período de inovações no contexto social, o que repercutiu nas concepções da sociedade, abrindo espaço a novos pensamentos e percepções sobre o desenvolvimento do ser humano. Essas novas concepções promoveram mudanças também no atendimento às pessoas com deficiência através da ampliação de estudos científicos que conferiram uma nova compreensão destas, dando origem ao modelo clínico, presente até hoje e que se caracteriza por uma compreensão do indivíduo como doente.

Até a primeira metade do século XX predominava a visão determinista que atribuía ao desenvolvimento humano o caráter naturalista e inatista. Tal concepção impulsionou uma série de estudos com o intuito de diagnosticar e classificar as diferentes anormalidades existentes, o que ocasionou a criação das Escolas Especiais para crianças que não conseguiam acompanhar o ensino regular e deu origem ao paradigma médico clínico.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para alunos com deficiência (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 6).

O conceito de normalidade e anormalidade foi diagnosticado a partir de testes de inteligência em escolas regulares, sendo destaque a escala métrica de Binet e Simon, a qual, segundo Jannuzzi (2006), foi utilizada com o objetivo de tornar a escola eficaz sem modificar a metodologia, diante das exigências do período de industrialização e das constantes inovações tecnológicas.

Em contrapartida, as escolas apresentavam um número elevado de reprovações e repetência. Nesse sentido, o diagnóstico era realizado com o objetivo de rotular os alunos. Essa forma de avaliação gerou uma nova classificação da deficiência mental, sendo que os deficientes mentais leves foram selecionados e enviados para atendimentos em escolas especiais ou classes especiais, de acordo com Marchesi e Martín, (1995, p. 9).

A universalização da oferta educacional, nos países desenvolvidos, fez com que se considerasse de forma positiva a existência de classes ou escolas específicas para os alunos com deficiências, devido o menor número de alunos por sala, e à possibilidade de uma atenção educacional mais individualizada.

Sobre este aspecto é importante refletir que até esse período a Educação Especial fundamentou-se no modelo médico-pedagógico que atribuía um caráter patológico ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, sendo este a base do desenvolvimento da Educação Especial. Este enfoque ainda se mantém presente até os dias de hoje. No próximo tópico será apresentada uma breve exposição deste enfoque.

2.2 Paradigma clínico: o fundamento da educação especial

O período correspondente entre os séculos XVI e a primeira metade do século XX, concebia o indivíduo com deficiência a partir de um quadro mórbido, promovendo a total segregação destes, bem como permitia que os profissionais que trabalhavam com esses indivíduos não lhes propiciassem nenhuma oportunidade para aprender.

Ao qualificar a condição destes como pouca ou nenhuma capacidade de desenvolvimento pedagógico, reduzindo ou não apresentando atividades educacionais cotidianas, esse paradigma contribuiu para ampliação dos setores de atendimento especializados públicos e, principalmente, privados, alargando o distanciamento destes indivíduos dos seus pares, confinando-os em instituições poucas estimuladoras para o desenvolvimento da condição humana.

A classificação da deficiência como patológica promoveu estudos voltados para a compreensão do desenvolvimento e da cura das pessoas com deficiência. Jannuzzi (2006) destaca como os que mais influenciaram o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil o médico Jean Marc Itard que, em 1789, que representou um marco na Educação Especial ao se empenhar em educar o menino Vitor a partir do método sensório-motor. Vitor era deficiente mental e foi encontrado nos jardins de Aveyron e considerado como ineducável.

Jannuzzi (2006) destaca também o médico Eduard Seguin, discípulo de Itard, que desenvolveu um método de treinamento para atuar com pessoas deficientes, assim como o Dr. Desiré Magloire Bournevill, médico e pesquisador de doenças mentais e nervosas em crianças, que lutou em Paris pela laicização dos hospitais, criação de serviços especiais e pela regulamentação e implantação de classes especiais para crianças deficientes nas escolas.

A autora destaca também os estudos de Gerolano Cardeno que descobriu que a surdez não influenciava no processo de aprendizagem; Johan Conrad Amman que aperfeiçoou a técnica do uso do espelho criada por estudioso da língua para o ensino ao surdo da leitura labial. As ações destes e de outros médicos repercutiram em iniciativas que contribuíram para a projeção de instituições de ensino para pessoas com deficiência. Nesse sentido, o modelo médico pode ser definido como

[...] conjunto de idéias apresentadas a público pelos profissionais da saúde, particularmente por médicos que, desde o século XVIII, tiveram como preocupação estabelecer uma classificação das doenças. Este modelo pode ser sintetizado nos estudos e pesquisa sobre causas que geram doenças que se manifestam no corpo e organismo dos sujeitos (etiologia - patologia – manifestação) numa concepção linear que traz, em si mesma, a idéia do encadeamento entre a causa e efeitos, numa perspectiva determinística e permanente (CARVALHO, 2008, p.27).

Este paradigma estabeleceu a deficiência como natural, determinista e inatista. Sob esse aspecto, Glat e Fernandes (2005) concebem a visão dos médicos sobre a deficiência como incurável, porém afirma que as práticas educacionais iniciaram-se a partir dessa visão.

A Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Embora hoje bastante criticado, é preciso resgatar que, como lembra Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica. (GLAT; FERNANDES, 2005, p.36).

A partir deste contexto, a Educação Especial desenvolveu princípios vinculados ao tratamento médico, terapêutico e psicológico, o que ainda se percebe na atualidade, haja vista a predominância desses profissionais nesse campo do conhecimento. Com o desenvolvimento da psicologia nas décadas de 40 e 50 surgem novas posições que consideram o desenvolvimento intelectual e o comportamento humano a partir da interação com o ambiente social e cultural (MARCHESI; MARTÍN, 1995).

Dessa forma, modifica-se o foco em relação à pessoa com deficiência, que passa a ser vista de outra perspectiva, privilegiando o aprimoramento do atendimento a estas através da normalização e da integração dessas pessoas no ambiente educacional regular.

2.3 Paradigma social: a inovação da Educação Especial

O enfoque social oportuniza uma transformação no conceito sobre deficiência que, na primeira metade do século XX, era vista como determinada de forma inata, não

havendo, portanto, possibilidade de se intervir sobre tal condição patológica, determinada pela natureza. O novo ponto de vista apresentado pela psicologia atribuía a deficiência às relações existentes entre a sociedade e estes sujeitos. Carvalho (2008, p. 35) enfatiza que as interações passaram a ser vistas como conseqüências instituídas pela sociedade que ignorava as diferenças humanas.

Quando a diversidade humana é desconsiderada ou banalizada, as condições ambientais colocam as pessoas em situação de deficiência como incapacitadas, muito menos por suas características pessoais e, muito mais, pelas barreiras de toda a ordem com que elas se deparam.

O desenvolvimento da nova visão promove uma releitura da atuação social quanto às pessoas consideradas diferentes, buscando novas maneiras de compreender a deficiência, de modo a considerar os fatores que contribuem para a concretização da exclusão.

Sob a influência do modelo social espera-se que as políticas públicas criem condições cada vez mais favoráveis à melhoria da qualidade de vida das pessoas, pois isso é mais importante do que estabelecer diretrizes para que elas se tornem independentes, a partir de tratamentos ou de educação compensatória, segundo orientação clínica (CARVALHO, 2008, p. 37).

A Educação Especial ganha novo impulso a partir da segunda metade do século XX, a partir das discussões feitas pelos cientistas sobre a necessidade de se aprimorar o atendimento das pessoas com deficiência, considerando-se as interações sociais como extremamente relevantes para o processo de desenvolvimento humano.

Firmava-se a concepção de que a deficiência podia ser motivada pela ausência de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos. Ao mesmo tempo incluíam-se os conceitos de adaptação social e aprendizagem nas definições sobre o atraso intelectual, reforçando-se as possibilidades de intervenção. A distinção entre causas “endógenas” e “exógenas” para explicar os atrasos detectados foi, sem dúvida, um passo além na revisão definitiva da “incurabilidade” como critério básico de todo tipo de deficiências (MARCHESI; MARTIN, 1995, p.9).

As inovações estabelecidas contribuíram para novas concepções acerca da deficiência, dando origem ao paradigma da integração. Apesar das distintas posições da sociedade acerca das pessoas com deficiência, a integração, movimento surgido entre as décadas de 60 e 70, ganha destaque estabelecer a noção de uma vida o mais próximo possível dos padrões estabelecidos pelos ditos “normais”, ou seja, aproximando o deficiente das atividades sociais. (MARCHESI; MARTÍN, 1995).

A prática da integração de pessoas com deficiência nos sistemas sociais e educacionais desenvolveu-se como uma das alternativas para o início de uma nova mentalidade que, gradativamente, torna-se parte da concepção social atual. A integração baseava-se então em um posicionamento efetivo acerca da necessidade de um tratamento humanitário às pessoas com dificuldades de desenvolvimento e adaptação cognitiva, física e mental, extinguindo assim, de forma parcial, a segregação. Desse modo, representa um meio de adaptar pessoas com deficiência a um ambiente educacional capaz de proporcionar o seu desenvolvimento.

Este modelo, entretanto, foi bastante criticado, pois na prática não promoveu uma real conscientização da necessidade da sociedade contribuir para a efetivação de oportunidades iguais às pessoas com deficiência. Nesse sentido, a integração não extinguiu a segregação, uma vez que as pessoas com deficiência que foram integradas às escolas regulares deveriam se adaptar às normas sociais e institucionais sem que houvesse responsabilidade desta em também se adaptar (MANTOAN, 2003; MARCHESI; MARTÍN, 1995).

Nesse período, a educação vivenciava um movimento a favor da escola pública que resultou na Lei 4.024/6, a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei determinou aos setores públicos e privados o dever de ministrar o ensino em todos os níveis, bem como assegurou a gratuidade deste e, no que diz respeito à educação especial, estabeleceu em seu título X - da Educação de Excepcionais, incisos 88 e 89, o direito das pessoas com deficiência à educação.

Artigo 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (DENARI, 2006 p. 40).

No entanto, o texto dessa lei pode ter dificultado a oportunização às pessoas com deficiência à participação na vida social (ALMEIDA, 2007; DENARI, 2006). Como afirma Almeida (2007, p.96.).

[...] Talvez o problema maior dessa lei foi afirmar que a educação das crianças com deficiência “deveria” e não o “teria” que enquadra-se no sistema geral de ensino. Ou seja, a expressão “no que for possível” acabou por manter as crianças com deficiência fora da rede comum de ensino, uma vez que “muitos” concluíram “que não era possível” educá-las nas escolas comuns de ensino, com isso muitas escolas especiais continuaram sendo criadas.

Sobre esta discussão, Denari (2006) destaca que a Lei nº 5.692/71, ao alterar a LDBEN de 1961, fortalece a criação e a permanência das pessoas com deficiência em classes e escolas especiais, o que conseqüentemente contribuiu para o crescente número de encaminhamentos de crianças para a Educação Especial; encaminhamentos estes em muitos casos indevidos.

Durante 25 anos, a EE teve normas fixadas pelos Conselhos de Educação, inspiradas na Constituição vigente, no artigo 9º da Lei nº 5.692/71 e nos pareceres do Conselho Federal de Educação. E, ainda que não totalmente satisfatórios, estes textos de lei serviram para evidenciar o direito à educação escolar das pessoas deficientes, socialmente tidas como incapazes de ter os mesmos direitos de cidadania (DENARI, 2006, p. 43).

Esse movimento reforça a atuação filantrópica de instituições e escolas especiais criadas na década de 1930 no Brasil, pois atribui a estas, grande domínio, tanto no campo de atendimento como na formulação de políticas estaduais (FERREIRA, 2006). Dessa forma, definidas por Ferreira (2006, p.87) como instituições privadas com características multidisciplinares e multiprofissionais que desenvolvem atendimentos de “assistência, reabilitação, saúde e escolarização”, as instituições filantrópicas passam a ser constituídas.

Em uma área que, apesar de passar a constar dos planos políticos, não era prioritária do ponto de vista das políticas sociais, o discurso sobre o ambiente menos restritivo e sobre o direito do convívio com os pares considerados normais acompanhou um movimento marcado, até recentemente, em termos de atendimento, pela expansão continuada das instituições filantrópicas e pela definição política e administrativa do espaço da classe especial, nas escolas regulares, como local apropriado – em relação à idéia de grupamento homogêneo e à disponibilidade de professores especializados – para abrigar os alunos considerados excepcionais ou, de algum modo, merecedores do “tratamento especial” de que falava a Lei nº 5.692/72 (FERREIRA, 2006, p. 88).

Sobre este aspecto é possível frisar que a sociedade estabelece regras a serem adotadas, abrindo espaço para interpretações e expectativas sobre o desempenho dos seus membros, assim aqueles que não se adéquam fisicamente e/ou de forma comportamental acabam por violar regras, o que lhes conduz as posições marginais permanentes no contexto social.

Em suma, os indivíduos desviantes, que, por alguma razão, não conseguem se adaptar às normas ou valores da cultura vigente em sua comunidade – que não sobrevivem, portanto, à “seleção social” – são considerados *anormais* (fora da norma), e, conseqüentemente, isolados e marginalizados. (GLAT, 1995, p.23)

Na trajetória humana, a todos são atribuídos vários sentidos e significados, tendo o homem a liberdade de escolher. Essa concepção do indivíduo na era moderna possibilita o poder de decisão, o poder de atuação, o poder de escolha e o poder de interpretação. Glat (1995) destaca que ao homem lhe é atribuído o poder de exercer vários papéis de mãe, de pais, de profissionais, de estudante etc. No que diz respeito à pessoa com deficiência, o seu papel junto a sociedade

[...] é exclusivo, ou seja, enquanto nós, pessoas “normais”, temos uma gama razoável de papéis que podemos desempenhar na nossa vida, uma vez que um indivíduo seja “escalado” para representar o papel de deficiente, com raras exceções, ele não será convidado a desempenhar nenhum papel! Conseqüentemente, esse papel passa a ser o único disponível no seu repertório, limitando assim suas oportunidades educacionais, sociais e afetivas (GLAT apud GLAT, 1995, p. 30).

É relevante ressaltar a colocação de Glat (1995) a respeito das atribuições de diferentes papéis sociais aos seres humanos e à forma como estes são ampliados de acordo com o desempenho. Pode-se, assim, analisar o contexto da integração, a qual ao estabelecer ao deficiente o papel de adequações às normas da sociedade e, ao mesmo tempo, ao não lhe conceder nenhum subsídio em termo de reciprocidade e solidariedade no que diz respeito às adequações físicas e atitudinais, simplesmente estabelece o parâmetro entre normalidade e anormalidade. Ou seja, quando a sociedade provoca uma exclusão similar às praticadas no início da história da humanidade.

Neste sentido, pode-se utilizar a mesma expressão que Glat (1995) utilizou ao referir-se às práticas exclusivistas dos primórdios da humanidade, quando afirma que a

forma de seleção e extinção ganhou nova roupagem, sendo que algumas pessoas sobreviveram fisicamente, mas não vivem socialmente.

Assim, a idéia da autora nos faz refletir acerca da forma como a integração está sendo realizada. Considera-se que a sociedade necessita conscientizar-se de que integrar não é apenas colocar junto, em alguns momentos é promover a convivência, é conceber o outro como ser humano, além de defender a necessidade da colaboração entre a experiência da Educação Especial e as inovações do movimento inclusivo que tem produzido uma série de conflitos na sociedade.

Os conflitos existentes atualmente promovem mais obstáculos para que as pessoas com deficiência possam ser aceitas pelas pessoas ditas “normais” em todos os contextos. O acesso aos bens sociais pelas pessoas deficientes até aqui tem sido restrito, envolto em preconceito. No que diz respeito às leis, observa-se que estas versam de forma magnífica sobre o respeito aos direitos da pessoa com deficiência de atuar junto a seus pares no âmbito social, dando suporte para que pessoa com deficiência viva como cidadã de fato e de direito.

A Constituição Federal (1988) garante o ensino de pessoas com deficiência no ensino regular, como destacado no capítulo III, art. 205º e no art. 208º. Desde os seus princípios fundamentais, a Constituição Federal de 1988, reafirma os direitos, como é possível verificar em seu, artigo 1º, incisos II e III que visam propiciar cidadania e dignidade à pessoa humana; no artigo 3º, inciso IV que promove o bem de todos, sem nenhuma forma de discriminação e no artigo 205º e seguintes que tratam sobre o direito de todos à educação visando ao ‘pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’; e o artigo 206º, inciso I, que visa à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Destaca-se a relevância do artigo 208º, inciso V, que afirma que o “dever do Estado com a educação, a qual será efetivada mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. O que se percebe é que

A Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. (MANTOAN, 2003, p. 39).

Mazzotta (2003) e Prietro (2005) apontam três capítulos da Constituição Federal de 1988 que expressam: “II - Da seguridade Social, III - Da Educação, da Cultura e do Desporto e VII - Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso; todos incluídos sob o Título VIII, denominado da ordem social” (MAZZOTA, 2003, p. 133).

De acordo com Denari (2006), o direito da pessoa com deficiência é reafirmado com a promulgação da Lei nº 9.394/96, que apesar da garantia de educação pública, gratuita, de professores especializados e atendimento preferencialmente no ensino regular levanta uma série de controvérsias.

Mantoan (2003) apresenta essas controvérsias a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, destacando que no seu Capítulo V referente à Educação Especial, especificamente no artigo 58º, conceitua como educação especial, “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Nestes termos, para Mantoan (2003), a LDB distingue a educação tendo como base as condições individuais, admitindo portando substituir o direito de acesso à educação regular pelo atendimento em ambientes ‘especiais’.

A constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Mas na LDB (art. 58 e seguintes), consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível (MANTOAN, 2003, p. 39).

Outra questão levantada por Denari (2006) sobre o texto da LDBEN nº 9.394/96 merece destaque, pois este dá a idéia de sinônimo da educação especial e a educação básica, o que leva a não haver continuidade de atendimento de ensino nos níveis médios e superiores a pessoas com deficiência “como se nestes níveis deixassem de existir para alunos com necessidades especiais”.

Observa-se que as leis têm sido desenvolvidas com o objetivo de proporcionar o acesso dessas pessoas aos bens e serviços, bem como contribuem para eliminar a discriminação existente na sociedade, constituindo a base para proporcionar um amplo desenvolvimento da inclusão no contexto social e educacional; no entanto, a proposta da inclusão gera inúmeros conflitos.

Nesse sentido, faz-se relevante destacar breve discussão sobre os conflitos gerados em torno do novo paradigma capaz de motivar questionamentos sobre o porquê distanciar

as pessoas com deficiência? Mas antes de discutir a inclusão, serão apresentados aspectos iniciais e relevantes para compreensão da origem da Educação Especial no Brasil.

2.4 O surgimento da educação especial no Brasil

O período colonial pode ser considerado como desestimulador da educação popular, tendo em vista que a atividade trabalhista predominante não exigia conhecimentos educacionais escolares para o povo. Dessa forma, somente a educação secundária e a superior eram valorizadas com vistas à ocupação de cargos no poder estatal pelos jovens da elite. No que diz respeito à Educação Especial, não havia preocupação por parte do poder público. (JANNUZZI, 2006).

Nesse sentido, o tratamento dispensado àqueles indivíduos com deficiência que eram abandonados nas ruas e/ou nas rodas de expostos era caracterizado por práticas assistencialistas, e quando não demonstravam sinais visíveis de deficiência trabalhavam normalmente no meio rural. Aqueles que apresentavam distúrbios comportamentais que viessem a comprometer o bom funcionamento social eram enviados para asilos ou hospitais (JANNUZZI, 2006).

As rodas de exposto eram locais de acolhimento, criadas no século XVIII com o objetivo de diminuir a violência e morte de crianças abandonadas nas ruas, e boa parte delas era deficiente. Dessa forma, a autora afirma que estas, ao serem recolhidas, ficavam aos cuidados da igreja que possuía grande poder na organização social, até a idade de sete anos quando então eram enviadas a Seminários, caso não apresentassem deficiências. Os deficientes eram mantidos junto aos adultos com deficiência em celas policiais (JANNUZZI, 2006).

Nesse período, são idealizados os primeiros atendimentos institucionalizados, primeiramente destinados às pessoas cegas e surdas. Tal fato deu início a uma nova etapa na evolução do processo educacional de pessoas com deficiência, a partir da criação do Imperial Instituto dos Cegos e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que representaram o marco para o surgimento da Educação Especial institucionalizada no país.

O Imperial Instituto dos Cegos foi projetado por Couto Ferraz e fundado no Rio de Janeiro em 12 de setembro de 1854 pelo imperador D. Pedro II, graças à influência de José Álvares de Azevedo, que chegou ao Brasil em 1851, era cego e havia estudado no Instituto dos Cegos de Paris. A boa atuação deste na alfabetização da cega Adele Marie Louise, filha do imperador José Francisco Sigaud, despertou o interesse de Couto Ferraz para a

criação do instituto que, posteriormente, em 1890, passa a denominar-se Instituto Nacional dos Cegos e, em 1991, recebe a denominação pela qual é conhecido até hoje, Instituto Benjamin Constant - IBC. (MAZZOTA, 1996; JANNUZZI, 2006).

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi idealizado por Ernesto Hüet e fundado no Rio de Janeiro pelo imperador D. Pedro II, em 26 de setembro de 1857, cem anos após sua fundação recebeu a denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, permanecendo até hoje. Essas instituições desenvolviam trabalho de caráter teórico e profissionalizante, mas com atendimento precário (MAZZOTA, 1996; JANNUZZI, 2006).

Quanto ao atendimento de pessoas com deficiência mental, em 1893 foi criado o primeiro asilo para alienados em São Paulo, acolhendo um grande número de pessoas, ainda que com péssimas condições higiênicas. Gradativamente ocorreram ampliações no atendimento, culminando com a criação de novos asilos (JANNUZZI, 2006).

Posteriormente, estes asilos são reformulados e tornam-se escolas especiais, sendo que a primeira foi fundada em 1903, como resultado da reforma do Hospital Nacional de Alienados no Rio de Janeiro e foi denominada Escola Especial para Crianças Anormais. É importante ressaltar que as escolas especiais funcionavam como posto de distribuição de alimentos para pessoas pobres, atendimento médico e educacional para crianças deficientes (JANNUZZI, 2006).

As instituições apresentavam caráter educacional, profissionalizante e clínico, sendo desenvolvidas várias ações. Além dos institutos foram organizados outros atendimentos voltados para as deficiências físicas, sensoriais e mentais, com atendimento de caráter predominantemente filantrópico e definido por tipos de deficiências.

Atualmente, o Brasil, como ocorre em outros países, enfrenta a dificuldades de realizar a inclusão educacional de um número considerável de pessoas, haja vista as dimensões continentais desse país e os problemas já existentes na educação como um todo. No próximo tópico, será discutido o movimento inclusivo.

2.5 Pessoas com deficiência na sociedade! Sim ou não? Por que!?

O aumento de produções, o crescimento tecnológico e financeiro são características das transformações emergidas no século XX que sinalizam o surgimento de novo contexto social que traz como consequência uma nova forma de exclusão devido ao estabelecimento de intensa competição entre os indivíduos. Contraditoriamente, este é o pressuposto para a aquisição de uma melhor qualidade de vida e ascensão social (BURSZTYN, 2007).

A construção de uma sociedade indiferente quanto á situação do outro que não consegue harmonizar-se com as normas sociais estabelecidas, vinculando-os ao grupo dos rejeitados do convívio social e, conseqüentemente mantidos distantes dos núcleos de decisões, muitos desses sem consciência de seus direitos e deveres como cidadãos.

Isso pode ser bem-ilustrado na situação apresentada a seguir. Ao nos depararmos com notícias: “morreu uma criança atropelada”, logo perguntamos: - Aonde? Se for no nosso bairro, ficaremos compadecidos. Se for em um bairro muito distante, em uma periferia, se for uma criança vinculada a uma família com status social inferior ao nosso, ficaremos, seguramente, muito mais indiferentes, em vez de ficarmos penalizados com o fato ocorrido (BURSZTYN, 2007, p. 40).

A situação descrita pelo autor representa a realidade da modernidade que distancia o homem dos valores de solidariedade e respeito para com a autonomia do outro que não apresenta a mesma potencialidade de realizações. Nesse sentido, ao apresentar deficiência, o sujeito é desvalorizado pelos seus pares que passam a defini-lo a partir de conceitos pré-estabelecidos. (BURSZTYN, 2007).

A aparência física e o comportamento da pessoa diferente influem nas relações, a ponto de sua presença perturbar o ambiente social, desestabilizar o que já estava estabelecido pelas normas sociais. Desse modo, se faz necessário o seu isolamento, sua segregação, mais que isso, tem que ser constituído em elemento cultural restringido às relações com a família, com os profissionais especializados e com os grupos que compartilham da mesma deficiência (GLAT, 1995).

Muitas ações têm sido desenvolvidas por profissionais com o objetivo de alterar a história das pessoas com deficiência, facilitando sua integração com vistas a promover a extinção da segregação desses indivíduos, utilizando-se de estratégias educacionais. No entanto, o contato com o diferente produz sentimentos além da consciência, geradores de medo, pena, culpa e raiva mesmo que a pessoa com deficiência consiga ascensão social não consegue a aceitação na sociedade (GLAT, 1995).

As contradições quanto a aceitação do deficiente tem limitado a expressão da diversidade inerente ao ser humano, diversidade esta limitada e normalizada pela sociedade com vistas a interesses de rápida expansão econômica. Por outro lado, esta mesma sociedade institui injustiças, principalmente ao negar o direito a uma vida digna às pessoas deficientes.

Culturalmente, na trajetória histórica da humanidade, a valorização da perfeição humana se fez presente em todos os tempos, mas como afirma Werner Júnior (2007), a adaptação física e intelectual para o desenvolvimento da tecnologia e da globalização apresenta-se bem mais exaltada. Tal fato gera mais “incapacitados” para o aparelhamento requisitado pela participação social, mais indivíduos marginalizados.

Com as modificações sociais que ocorreram com o desenvolvimento do capitalismo, as pessoas começaram a acreditar que seria possível um modelo de vida baseado na igualdade de direitos e deveres para todos os cidadãos, e um dos mecanismos sociais capazes de transformar as pessoas de súditos em cidadãos – tornando-as aptas para exercer sua função social e se desenvolver no trabalho e ascender economicamente – seria a escola. Enquanto isso, na contramão deste movimento de busca da educação para a melhoria tecnológica e de qualidade de vida estavam as pessoas com deficiência, que eram vistas como incapazes para o aprendizado e inaptas para o trabalho e para a vida social (LIMA; CUPOLILLO, 2006, p. 266).

Esse contexto moderno é apresentado por Werner Junior (2007) como medicalização, que representa as influências da tecnologia na atuação dos membros da sociedade, apresentando-se como inovação ideológica da concepção naturalista e da racionalidade moderna que contribui de forma acentuada para a exclusão da pessoa com deficiência, devido ao fato de ampliar os índices de preconceito para com o deficiente e para com a deficiência, constituindo novos limites ao desenvolvimento da inclusão e construindo, na maioria dos casos, a conformação da pessoa deficiente para com aqueles que o excluem.

É importante ressaltar que os profissionais da educação também vivenciam os conflitos diante das pessoas com deficiências, mesmo sendo estes os poucos que convivem com os deficientes e por se constituírem como os principais responsáveis pela sua educação, mas a maioria não explica com exatidão os motivos da escolha e permanência na profissão (GLAT, 1995).

Glat (1995, p. 43) supõe ser o desafio imposto pelas deficiências, os limites apresentados no desenvolvimento das habilidades e do conhecimento que talvez possam levar o profissional a transpor o estabelecido, baseado na informação de que a deficiência não representa “[...] uma doença crônica incurável, e sim uma condição de vida socialmente construída, e logo, socialmente transformável [...]”. Neste aspecto, o deficiente reflete para a sociedade a realidade dos problemas sem solução e isso pode acarretar constante produção de conflitos entre os profissionais. No entanto, Glat (1995, p. 45) enfatiza que tal relação.

Sob essa perspectiva, a assistência que prestamos ao deficiente, pode ser uma forma de lidarmos com a ambivalência culpa-raiva que a sua presença provoca. Talvez por isso é que temos a necessidade de enaltecer ou “espiritualizar” tanto nossa atuação. Essa “dedicação pela causa da Educação Especial”, embora verbalizada atualmente com a “luta pela integração do deficiente na sociedade”, simbolicamente e existencialmente não difere do lema tradicional “o deficiente só precisa de amor” de alguns tempos atrás.

Aceitar as diferenças contribui tanto para o crescimento pessoal do profissional, assim como para o crescimento da pessoa com deficiência. Por outro lado, existem os profissionais que mantêm a prática do diagnóstico que estigmatiza, limita e reproduz a condição de deficiência.

Essa ação “terapêutica” nada mais é do que uma tentativa da sociedade de negação da diferença e da alteridade. Sem entrar aqui em juízo de valor, é aparente que no caso da deficiência, essa tem sido a mola mestra da Educação Especial e da nossa postura profissional, inclusive do próprio movimento de integração (GLAT, 1995, p.46).

Essa prática tem se constituído uma verdadeira disputa na dualidade para a compreensão da atuação educacional das pessoas com deficiência, sendo foco de discussões sobre o manter ou não a educação especial tradicional diante dos pressupostos da educação inclusiva (SKLIAR, 2006). O que mais se tem percebido é a preocupação com a questão da norma, da condição do anormal. Ou seja, o que é constantemente colocado em questão não é valorização do ser humano, a melhoria de qualidade na questão educacional, que são os fatores norteadores da inclusão, mas sim, como se dará a educação sem os diagnósticos e a observação exacerbada dos limites do outro, como afirma Skliar (2006), uma verdadeira obsessão pelo outro.

Nesse contexto, Skliar (2006) discute sobre como se dá o desenvolvimento do atendimento pedagógico nas escolas. Será que a instituição tem se preocupado com o outro? Ou está na busca dos desvios apresentado pelo outro? Ou simplesmente busca uma forma e diagnosticar e classificar? Esses pontos são discutidos por Skliar (2006), que enfatiza a necessidade de se procurar atuar aproximando os seres humanos, de forma que as diferenças sejam vistas como uma forma ampla de conviver com a diversidade. Para o autor, o termo diversidade tem sido utilizado com o intuito de distinguir e tolerar sendo que

o mais apropriado seria a utilização desse termo como uma condição de construção das experiências.

Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, 2006, p.31).

É importante ressaltar que a inclusão busca uma qualidade educacional de forma a proporcionar a formação de uma sociedade democrática e consciente de suas ações de forma justa e digna, construindo formas de participação plena nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais para todos os seres humanos. Nesse sentido, a inclusão surgida na década de 90 visa mostrar a necessidade de respeito às diferenças nos diferentes contextos social, familiar, defendendo igualmente a extinção do preconceito, do medo e dos estigmas criados ao longo dos séculos (MANTOAN, 1997). No próximo tópico procura-se apresentar uma breve exposição sobre a definição, os princípios e a fundamentações da inclusão.

2.6 Definição de Inclusão

A proposta inclusiva apresenta uma significativa fundamentação em documentos internacionais e na legislação nacional. Nesse sentido, destacam-se quatro documentos internacionais em que a proposta da inclusão está fundamentada, sendo estes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que reconhece o direito de todos à liberdade, a igualdade, a dignidade e ao acesso à educação sem distinção, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento de personalidades voltadas para a solidariedade e o respeito, assim como com vistas a assegurar o progresso social e melhores condições de vida. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

O segundo documento que fundamenta a proposta inclusiva reafirma o direito de todos à educação, sendo este a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que apresenta em sua proposta promover o desenvolvimento dos seres humanos sem distinção de qualquer espécie, adotando como instrumentos essenciais para esse desenvolvimento individual e social a aprendizagem de qualidade que possibilite o respeito, a tolerância, a solidariedade e o cultivo da paz, de modo a eliminar toda e qualquer forma de preconceito. Essa declaração foi proclamada na

Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990. (BRASIL, 1990).

O terceiro documento é a Declaração de Salamanca que visa a melhoria e a garantia de acesso à educação de pessoas que apresentem ou não necessidades educacionais especiais, independente da condição sócio-histórica e cultural. Esse documento demanda aos países que assegurem a todos, sem distinção, o acesso ao sistema educacional regular. Assinada em assembléia realizada em Salamanca, Espanha, na Conferência Mundial de Educação, no período de 07 e 10 de junho do ano de 1994, contou com a participação de 88 representantes dos governos e 25 organizações internacionais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Stobäus e Mosquera, (2003) enfatizam que as discussões que motivaram a realização da Conferência decorreram da inquietação causada pela prática de exclusão de pessoas com deficiência nos países europeus, bem como pela necessidade de reafirmar o direito de educação para todos.

A Convenção da Guatemala é o quarto documento internacional relevante na compreensão dos princípios da inclusão. Aprovado em 26 de maio de 1999, apresenta como objetivo a prevenção e eliminação de discriminações contra as pessoas que apresentem algum tipo de deficiência, sendo esta definida no texto da convenção como restrições físicas, mentais ou sensoriais causadas ou acentuadas pelos aspectos sociais e econômicos (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 2001).

A partir da fundamentação e dos princípios estabelecidos na proposta de inclusão, busca-se uma conscientização a respeito da necessidade de participação social das pessoas com deficiência e, nesse sentido, as instalações físicas das instituições, de modo geral e da escola, especificamente, deverão tornar-se e manter-se acessíveis a qualquer membro da sociedade.

As discussões sobre o desenvolvimento da educação de qualidade desde a década de 90 têm expressado a expansão e os limites do que significa e fundamenta os princípios da inclusão, abrindo espaços para a pesquisa referente aos desafios de sua prática. Nas últimas décadas têm-se percebido dicotomias, dúvidas, conflitos e inúmeros outros sentimentos decorrentes das concepções históricas sobre a pessoa considerada diferente. Tal contexto tem proporcionado uma reviravolta nas posturas a respeito da implementação do movimento inclusivo nas instituições sociais.

É interessante ressaltar que a definição do termo inclusão remete à compreensão da sociedade em torno do indivíduo e de suas particularidades. Nesse ponto, destaca-se a

complexidade inerente ao termo e aos fatores que envolvem o desenvolvimento do homem, como os sociais, históricos e culturais. O surgimento da proposta inclusiva teve origem nas críticas formuladas à integração, que não alcançou o objetivo de possibilitar a participação da pessoa com deficiência na sociedade sem a exclusão (MARCHESÍ; MARTIN, 1995; MANTOAN, 2003).

Define-se inclusão como um processo de reconhecimento dos direitos e deveres humanos, de forma a proporcionar oportunidades iguais para qualquer indivíduo, seja este deficiente ou não, apresentando como princípios o respeito à dignidade humana, tanto no âmbito social como em sua individualidade, promovendo o direito à participação de forma igualitária nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais (ARANHA, 2004).

Nesse sentido, alguns autores como Sasaki (2003, p. 41) conceituam inclusão abrangendo os aspectos sociais afirmando-a “como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Os autores Pearpoint e Forest (1997, p. 138) destacam que,

Inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade, e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. Inclusão é um antídoto para o racismo e o sexismo, pois acolhe estas diferenças e as celebra como capacidades mais do que como deficiências. Inclusão é uma farsa quando se refere apenas a “brancos, brilhantes e classe média”. Inclusão significa todos - juntos - dando apoio e suporte uns aos outros.

Em suma, a inclusão envolve a complexidade ao apresentar a questão da convivência entre pares objetivando a soma das diversidades humanas, proporcionando um amplo desenvolvimento social, construindo novos princípios sociais, econômicos, culturais e históricos. Mader (2003) concebe a inclusão como um processo de transformação que visa construir uma sociedade capaz de respeitar os seus membros em suas diferenças.

Essa concepção, no entanto, apesar de já haver atingido décadas, ainda não tem sido interpretada em sua totalidade apresentando sinais expressivos de dúvidas e rejeições para a concretização de sua prática, o que torna preocupante o desenvolvimento social. Conforme analisa Skiliar (2006), existe a necessidade de se repensar a inclusão, pois da forma que está sendo compreendida remete simplesmente a mais um mecanismo de controle social, político e cultural, o que acaba colocando os processos de inclusão e exclusão como pontos análogos.

Existe uma série de discussões nos âmbitos políticos, profissionais, econômicos e educacionais a respeito da inclusão, sendo que no próximo tópico será destacada uma breve discussão desta no âmbito educacional, por constituir objeto de análise para esse trabalho.

2.7 Educação e Inclusão

A Educação Inclusiva é um processo que gradualmente busca possibilitar a implementação de novas políticas e ações na organização educacional, de forma a aperfeiçoar a educação vigente. Como esclarece Sage (1999), a inclusão abrange a unificação do sistema educacional através de uma administração que acredite no desenvolvimento do contexto inclusivo.

Ao discutir sobre a educação inclusiva se faz necessário refletir sobre a amplitude dos aspectos que a envolvem e que buscam estabelecer na filosofia e na prática educacional a eficácia de uma formação humana capaz de gerar formas de vida dignas. Como destaca Carvalho (2006) o paradigma da inclusão tem sido compreendido como uma forma de atender aos alunos provenientes das classes e escolas especiais, sendo que a inclusão escolar representa além de um ensino específico, as pessoas com deficiências.

Ao refletir sobre o contexto histórico educacional, percebe-se que embora envolvido em uma filosofia de educação democrática, mantém os índices alarmantes de homogeneização nas práticas educacionais, evidenciando significativamente a condição de diferença, o que influi nas relações e, conseqüentemente, no acesso, permanência e formação daqueles que não atendem aos critérios estabelecidos.

Existe, nesse sentido, a necessidade de um olhar diferenciado sobre as propostas e princípios da inclusão para o âmbito educacional, de modo que se compreenda a abrangência do paradigma inclusivo no aprimoramento social. Como afirma Carvalho (2006, p.27),

[...] o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a idéia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender.

Tal fato contribui para que uma boa parcela da clientela da educação especial seja, na maioria dos casos, formada por crianças provindas de classes menos favorecidas que não conseguiram acompanhar o ensino por vários fatores sociais e históricos. A estas foi atribuída a condição de deficiência de modo que são enviadas para as classes especiais, escolas especiais e outros atendimentos especializados e, somente dessa forma, tornam-se elementos de discussão no contexto inclusivo.

A proposta da inclusão procura abranger a discussão de modo que a discussão não parta somente desse ângulo e nele permaneça, impossibilitando o desenvolvimento de políticas que levem a uma educação verdadeiramente de qualidade a todos. Esse é o marco em que a inclusão se fundamenta.

A escolarização na perspectiva da cidadania tem como objetivo educacional a formação de um homem crítico e criador, autônomo quanto aos processos de construção do conhecimento. Assim, trata de valorizar a curiosidade investigativa sobre o fenômeno da natureza, sobre os processos sociais, sobre a interação entre eles; trata de desenvolver a apropriação de linguagens do mundo contemporâneo como instrumentos de socialização do conhecimento e ferramentas do pensamento; e trata de permitir a expressão, a vivência de valores que tiram a máscara de neutralidade do conhecimento, para fazer dele fonte de transformação do sujeito e da vida em sociedade (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 40).

A inclusão remete a uma reformulação nas políticas públicas de forma que sejam necessárias ações capazes de proporcionar a participação de seres humanos na sociedade. A todos deveriam ser dados subsídios que possibilitassem a concretização da participação. O papel da educação escolar é fundamental, pois é o meio que possibilita aos sujeitos tornarem-se membros de uma dada sociedade, sendo estes deficientes ou não.

A educação da pessoa com deficiência não deve ser restrita a sua condição de deficiente e sim à condição de cidadão, devendo ser proporcionados todos os recursos necessários para seu desenvolvimento como pessoa e como ser social. Como afirmam Ferreira e Ferreira (2004, p. 40).

Independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles, como para qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal. Fazemos este destaque a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que permite conceber a escola como espaço privilegiado da nossa sociedade em prover na vida das crianças e dos jovens experiências culturais significativas em atividades compartilhadas. Pela perspectiva teórica indicada, é nas atividades partilhadas e, portanto, nas interações sociais que vamos ter o entrelaçamento das dimensões cultural e histórica, constitutivas do funcionamento humano.

Com a efetivação da política inclusiva constrói-se uma nova história educacional para humanidade, propondo uma educação capaz de promover a melhoria e qualidade do ensino, o que envolve a prática teórica e física das instituições educacionais. Nesse sentido, a inclusão estabelece, a partir de seus princípios, uma ampla reforma no contexto educacional e social, de forma a proporcionar a participação de todos (MITTLER, 2003). Tal fato não vem ocorrendo devido à prevalência de ideologias e preconceitos.

A proposta inclusiva visa extinguir os aspectos geradores de preconceitos e que muito vem impossibilitando o acesso “aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional” (SASSAKI, 2003, p.47). A implementação da Educação Inclusiva envolve inúmeras dificuldades, tanto ideológicas quanto culturais. É importante ressaltar que para a implementação de políticas inclusivas se faz necessárias análises e avaliações das dimensões históricas, culturais, políticas e das práticas pedagógicas das instituições educacionais de forma a identificar fatores que facilitem a proposta das diretrizes inclusivas (CARVALHO, 2008).

Dessa forma, a inclusão traz uma proposta de inovação do sistema educacional como um todo abrangendo reformulações nos currículos escolares, e nos currículos da formação docente. No que diz respeito ao currículo deverá ser organizado, como afirma Sage (2003), de forma a proporcionar o desenvolvimento de todos os alunos levando em conta suas necessidades.

Quanto à formação docente, a proposta inclusiva prevê que seja constituído um plano de estudo que corresponda à diversidade humana e à construção de novos valores. Isso representa grande desafio, tendo em vista que as exigências sociais se voltam para a formação de um homem competitivo de forma a alcançar os interesses do capitalismo. Nesse sentido Freitas (2006, p. 169) afirma que,

Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar, responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade. Em decorrência, essas pessoas estarão preparadas para participar de relações sócias cada vez mais amplas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania.

O desafio maior diz respeito à homogeneização das características humanas presentes ainda nos cursos de formação de professores, aliado às representações que o professor em formação tem construído sobre a existência do aluno perfeito e único, sem dar-se conta da diversidade. A cultura escolar ainda se baseia no ideário do aluno perfeito sendo que “o aluno ideal não é o que apresenta necessidades educacionais específicas; este representa a diferença que assusta e ameaça” (Carvalho, 2008, p. 49). Assim,

Frequentemente, os cursos de formação não trabalham tais questões e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um “aluno-padrão” idealizado. Em consequência disso, muitos professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas levam bastante tempo para desfazê-las. Outros não as superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir para a produção do enorme contingente de excluídos da e na escola (FREITAS, 2006, p. 170).

As diretrizes inclusivas buscam um redirecionamento dos preceitos constituídos no ensino tradicional, procurando atender às dimensões histórica e cultural do aluno de forma individualizada. Em síntese, ressaltam-se três princípios e uma reflexão apresentada por Bayer (2007) para implementação de uma educação inclusiva eficaz. O primeiro remete aos cuidados de ensinar conhecendo as necessidades individuais do aluno, de forma a não incluir/excluindo; o segundo aborda a necessidade de mais de um professor na sala em sala de aula e, por fim, o terceiro diz respeito à diminuição dos alunos em salas regulares. Essa reflexão abrange a relevância da reformulação dos currículos nas academias de formação de educadores, tanto na pedagogia como nas licenciaturas. Outro fator abordado por Bayer (2007) que induz à reflexão diz respeito ao distanciamento entre a legislação e as práticas pedagógicas em escolas inclusivas.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A produção de conhecimento na Educação Especial, de acordo com Oliveira (2001), exige, na atualidade, uma nova visão acerca desse campo do conhecimento, visto até então, como uma sub-área das ciências humanas. Acentua-se, de forma crescente, a necessidade de um maior aprofundamento nessa área de estudo, de forma a produzir conhecimentos que contribuam para a compreensão do que seja, de fato, a educação inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

A produção científica na área da Educação Especial vem sendo discutida de forma polêmica, ainda que estes estudos apresentem um caráter renovador. Nesse contexto, contudo, observa-se que ainda não há pesquisas suficientes que possibilitem maior conscientização dos acadêmicos em processo de formação acerca das pessoas que apresentam deficiências na instituição educacional, bem como, no âmbito social.

Diante da complexidade da Educação Especial e do movimento inclusivo, considera-se essencial compreender como se constitui a subjetividade no contexto educacional, de modo que a partir desse entendimento, torne-se possível a adoção de ações eficazes no sistema educacional, com vistas a gerar e aprofundar as discussões sobre os limites e as potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

É o que ocorre com o estudo da subjetividade que permite gerar novas zonas de sentido, as quais podem contribuir no sentido de ampliar não apenas o conhecimento já existente na área, mas também construir uma nova compreensão dessa temática.

Dessa forma, tendo em vista que o profissional com dez ou mais anos de atuação nessa área construiu uma história de sentidos a partir de sua atividade, o estudo teve como objetivo geral investigar o sentido subjetivo atribuído à docência por professores com no mínimo dez anos de trabalho em Instituições Filantrópicas de educação especial e, como objetivos específicos: 1) Identificar a influência da Instituição Filantrópica na produção de sentidos subjetivos pelo professor da Educação Especial; 2) Analisar os fatores que levaram os docentes ao trabalho em Educação Especial; 3) Caracterizar os aspectos que mobilizam o professor para permanecer na Educação Especial.

Com o intuito de contribuir para a produção do conhecimento nesse campo, em função dos objetivos apontados, optou-se pela epistemologia qualitativa conforme definida por González Rey (1997a; 2005b; 2005c), apresentada no próximo tópico.

3.1 A epistemologia qualitativa e a construção do conhecimento

Devido à grande influência do empirismo e do positivismo na investigação durante muitos anos, a abordagem qualitativa não foi muito explorada. A ascensão de outras correntes teóricas na busca de compreender os fenômenos sociais a partir da valorização da experiência humana, como a fenomenologia, produziu alterações nos métodos de investigação científica de forma a possibilitar a construção do conhecimento partindo da interpretação dos fatos apresentando como base a percepção humana.

Dessa forma a pesquisa qualitativa valoriza os aspectos subjetivos ocupando-se mais com a interpretação da realidade que apresenta os significados e sentidos construídos nas diferentes relações do sujeito com o seu meio social. De acordo com Minayo, Deslandes, Neto e Gomes (2002, p. 21) a pesquisa qualitativa envolve.

[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A epistemologia qualitativa proposta por González Rey representa um modelo de pesquisa que se caracteriza pela oposição ao positivismo, pela adoção do singular como nível legítimo da produção do conhecimento, pela flexibilidade na utilização dos instrumentos na apreensão dos dados e pela ênfase na valorização das idéias do pesquisador e do próprio pesquisado no processo de interpretação dos resultados. Ou seja, destaca as questões referentes à apreensão da realidade como processo de conhecimento a partir da investigação da subjetividade.

Adotou-se, portanto para o desenvolvimento dessa pesquisa a epistemologia qualitativa, de acordo com a proposta de González Rey (2005a), por permitir o desenvolvimento de ações reflexivas que possibilita ao pesquisador construir e produzir conhecimento que responda aos desafios atuais. Essa proposta, de acordo com o autor, encontra-se baseada em três princípios:

1 – O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa, ou seja, extrapola o caráter meramente descritivo desse processo, no qual o pesquisador em conjunto com o sujeito investigado empreende um processo de construção teórica do fenômeno investigado. Assim, há um aprofundamento do estudo realizado, legitimando novas construções, geradas a partir do confronto entre o pesquisador e os vários eventos coexistentes no processo de investigação.

2 - O singular como instância legítima de produção do conhecimento. Nesse princípio, González Rey (2005a) destaca a relevância da expressão singular do sujeito para a compreensão do que se investiga, eliminando dessa forma o entendimento de que não existem diferenças entre os diferentes sujeitos de uma pesquisa, premissa seguida à risca pelo positivismo que, além disso, pressupõe que quanto maior o número de sujeitos mais se assegura a fidedignidade da investigação. González Rey acredita que a comunicação efetiva entre o pesquisador e o sujeito gera novas zonas de sentido, definidas por González Rey (2005a, p. 6) “[...] como aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”.

3 – O caráter interativo da produção do conhecimento, que implica na visão de que a comunicação, como processo dialógico, possibilita ao investigador estabelecer uma relação significativa com os sujeitos da pesquisa, de forma a possibilitar a construção do conhecimento, utilizando inclusive as situações imprevistas como fonte de produção do conhecimento.

Sobre este último princípio é necessário ressaltar que González Rey (1997b) o classifica como o ponto principal para o andamento da pesquisa, por considerar que é através das informações produzidas a partir da comunicação efetiva entre o investigador e o participante do estudo que novos conhecimentos serão produzidos. Nesse processo, a experiência do investigador apresenta-se também como parte integrante e relevante para a compreensão dos significados e sentidos apresentados pelos participantes quanto às informações apresentadas no decorrer da investigação.

Assim, a opção pela abordagem de González Rey (1997a, 1997b, 1998, 2002, 2003, 2004b, 2005a, 2005c) permitiu a apreensão do conhecimento sobre a constituição dos sentidos subjetivos atribuídos à docência por professores da educação especial atuantes há no mínimo dez anos, tendo em vista que esse intervalo de tempo possibilita uma maior compreensão e reflexão acerca dos fatos, pois o professor já construiu uma história profissional significativa em um espaço de ensino caracterizado como segregador.

Considera-se relevante conhecer os sentidos atribuídos à docência em Educação Especial por esses professores, tendo em vista o contexto atual que se caracteriza por uma proposta de reformulação ampla do ensino e das práticas sociais. Acredita-se que dessa forma, torna-se mais fácil compreender o desenvolvimento da Educação Especial em instituições filantrópicas. Para isso, utilizou-se como estratégia de pesquisa o estudo de caso.

3.2 Estratégia de pesquisa – Estudo de caso

O estudo de caso possibilita a apreensão do sujeito pesquisado em sua singularidade, dando ênfase a sua expressão de acordo com a necessidade da produção do conhecimento. É interessante ressaltar que o processo de desenvolvimento da pesquisa não é determinado a priori, sendo baseado em aspectos significativos que permitem a construção do conhecimento pelo pesquisador.

De acordo com González Rey (2005b), o estudo de caso representa um método de pesquisa relevante para a investigação da subjetividade humana, por possibilitar ao pesquisador perceber as articulações entre a subjetividade individual e a social, sendo estes os níveis fundamentais para a compreensão da subjetividade, portanto, facilitadores da construção do conhecimento.

Os estudos de caso orientam o processo de produção de informação a partir do comportamento expresso de forma consciente que resulta em indicadores diretos. Não obstante tal constatação, existem também indicadores indiretos que auxiliam numa melhor compreensão desse comportamento, tendo em vista a complexidade que envolve a produção de sentidos nos contextos sociais vivenciados pelo sujeito, não sendo possível apreendê-los em uma única expressão (GONZÁLEZ REY, 1998).

Desse modo, o estudo de caso legitima a pesquisa qualitativa e, possibilita o desenvolvimento do trabalho de forma ativa e dialógica, destacando a singularidade e a complexidade dos casos pesquisados (GONZÁLEZ REY, 2005b). Daí a relevância de se utilizar a estratégia do estudo de caso nessa pesquisa, tendo em vista as novas relações produzidas a partir dos acontecimentos decorrentes do movimento inclusivo no contexto educacional.

A utilização do estudo de caso nas pesquisas sociais tem apresentado um significativo aumento, tendo em vista que a estratégia de pesquisa do estudo de caso possibilita análise e compreensão de uma determinada realidade social (MARTINS, 2006;

CHIZZOTI, 2006). Observa-se esse movimento em diferentes áreas, inclusive no campo educacional, pois este método permite obter informações que podem esclarecer uma determinada situação particular sobre uma pessoa, família, evento, atividade ou um conjunto de relações sociais e seu desenvolvimento em um dado contexto (CHIZZOTI, 2006).

Dessa forma, com a realização da investigação por meio do estudo de caso buscou-se compreender a partir do diálogo com os participantes e a utilização dos instrumentos, a trajetória profissional e pessoal dos professores pesquisados, tendo em vista que ambas se articulam simultaneamente na organização dos sentidos subjetivos e constituição da subjetividade, ou seja, a compreensão da constituição subjetiva se dá a partir de interações entre o campo profissional e o individual por meio das ações e posições dos professores pesquisados nos diferentes momentos de sua história.

Assim, o contato com a história dessas pessoas permitiu uma maior compreensão sobre o funcionamento da Educação Especial nas duas instituições filantrópicas pesquisadas, bem como compreender a prática desses profissionais através dos sentidos observados no decorrer da história de cada participante. Para tal, foram selecionados, cinco instrumentos de pesquisa, sendo estes, a entrevista em processo, a composição, o completamento de frases, a técnica de alternativas múltipla e o conflito de diálogos, os quais serão apresentados no próximo tópico.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos na epistemologia qualitativa são concebidos como facilitadores da expressão do sujeito pesquisado, sendo, portanto, procedimentos indutores na construção da informação. Dessa forma, são utilizados de modo a permitir ao pesquisador desenvolver um clima favorável ao aparecimento da emocionalidade do sujeito e, assim, facilitar a apreensão dos sentidos subjetivos envolvidos no processo de pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005a; 2005b; 1997a).

Neste contexto, os instrumentos apresentam um caráter interativo. É importante ressaltar que os sentidos apresentados pelos sujeitos, como afirma González Rey (1997a; 1997b), expressam uma construção frente aos diversos instrumentos produzidos pelo pesquisador.

O processo ocorre, portanto, da seguinte forma: após a aplicação de um instrumento, o pesquisador procura identificar os indicadores de zonas de sentido, ou seja,

os momentos da realidade do professor pesquisado que geram distintas emoções às quais ele atribuirá sentidos. A partir dessa identificação, formulam-se hipóteses sobre os sentidos produzidos através das emoções observadas, buscando confirmar nas entrevistas em processo conduzidas junto ao participante, se, de fato, o pesquisador atingiu uma dessas zonas. Logo, o processo de interpretação e construção de hipóteses ocorre em função das informações obtidas no momento empírico da pesquisa, o que permite a construção do conhecimento. Quanto aos indicadores, González Rey (2002, p. 112) assim os concebe:

Ainda que aceitemos o conceito de dado para aqueles elementos que adquirem significação teórica, e que são identificáveis como elementos concretos no campo da pesquisa, introduzimos o conceito de ‘indicador (1997) para designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparecem em sistemas de correlação.

Nesse sentido, os indicadores têm uma finalidade explicativa, não descritiva. Do mesmo modo, a representação do conhecimento produzido a partir do processo construtivo-interpretativo na epistemologia qualitativa, influi no conceito de instrumento, definido por Gonzalez Rey (2005a, p.42) como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”.

O autor divide os instrumentos em individuais e grupais, de caráter escrito e não escrito, sendo que os individuais dizem respeito aos instrumentos que permitem a construção das relações, são exemplos, as entrevistas e as redações. Os instrumentos grupais se desenvolvem a partir das atividades coletivas, sendo exemplos destes os que envolvem dinâmicas, debates, apresentações de teatro e fantoches.

Quanto ao caráter escrito e não escrito, de acordo com González Rey (2005a), são formas de indutores da conversação que possibilitam a expressão do sujeito pesquisado. Assim, a utilização dos indutores escritos busca ampliar e facilitar o aparecimento dos sentidos subjetivos produzidos nos diferentes momentos de atuação do sujeito e os indutores não escritos provocam expressões de emocionalidade de uma determinada época histórica vivenciada pelo sujeito.

Neste estudo, conforme citado anteriormente, foram utilizados cinco instrumentos, a entrevista em processo, a composição, o completamento de frases, a técnica de alternativas múltiplas e o conflito de diálogos. Inicialmente, a pesquisadora realizou uma entrevista para obter informações acerca dos sujeitos tais como, dados sócio-demográficos (idade, sexo, grau de escolaridade, estado civil, tempo de atuação como docente e na

instituição filantrópica, cursos, seminários e similares realizados na área de Educação Especial). Todas as entrevistas (anexos 5-8-9) foram gravadas e transcritas, tendo duração variável de acordo com os objetivos pretendidos. Essa primeira entrevista teve a duração de duas horas. (anexo 4).

Os instrumentos serão apresentados a seguir na ordem em que foram aplicados, destacando os procedimentos de utilização de cada um deles. Vale ressaltar, contudo, que após cada aplicação, a pesquisadora construía as hipóteses a partir dos indicadores e estas eram confirmadas nas entrevistas em processo.

3.3.1 Composição

A composição é um instrumento psicológico que possibilita a expressão de informações relevantes organizadas na personalidade sobre um determinado fato. Nesse sentido, representa um meio para a reflexão acerca dos sentidos subjetivos dos sujeitos estudados. Este instrumento é escrito e de caráter aberto, o que possibilita avaliar as características da personalidade do investigado de acordo com o conteúdo expresso, definindo o sentido individual (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 1989; GONZÁLEZ REY, 2005a).

Esse instrumento facilita a apreensão da organização da personalidade, não podendo ser utilizado como o único instrumento em uma investigação por apresentar um importante elemento de integração dos sentidos que constituem a subjetividade e por permitir a expressão direta e indireta dos sujeitos pesquisados (GONZÁLEZ REY, 2005a). Ou seja, ao compor as redações em função de um determinado tema os sujeitos podem expressar-se de forma intencional ou não, sendo necessária sua utilização como fonte de identificação de indicadores que possam confirmar, na relação com outro instrumento, as hipóteses construídas a partir da análise deste. Como esclarece González Rey (2005a, p. 63),

As redações, ainda que estejam direcionadas pela intencionalidade do sujeito, representam uma fonte rica de indicadores sobre os sentidos subjetivos da pessoa estudada, os quais permanecem além de suas possibilidades conscientes.

Esse instrumento tem sido bastante utilizado em investigações que buscam compreender a moral, a autovalorização e as intenções profissionais, podendo ser utilizado em diferentes momentos da trajetória da pesquisa com o objetivo de complementar idéias

entre si e com os demais instrumentos utilizados na pesquisa (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 1989).

Nesse sentido, optou-se por utilizar esse instrumento neste estudo com o objetivo de identificar indicadores que permitissem compreender os motivos que levaram à escolha e permanência na profissão docente, mais especificamente na área de Educação Especial, através das expressões escritas dos participantes.

3.3.1.1 Procedimentos e utilização da composição na trajetória da pesquisa

Neste estudo, foram utilizadas duas composições, sendo que a primeira, cujo título era **Minha experiência na educação especial** (anexo 6), foi elaborada com o objetivo de identificar indicadores sobre os sentidos que os sujeitos atribuíam à educação especial ao longo de sua trajetória profissional, assim como confirmar as informações expressas na conversação desenvolvida na segunda entrevista (anexo 5) que discorreu sobre o mesmo conteúdo.

Os professores foram informados de que não havia um tempo determinado para a produção do texto, nem tampouco regras sobre o tamanho da composição, ficando estes absolutamente livres para escrever como desejassem. O instrumento foi aplicado na sala de aula das professoras e, no caso do professor, o instrumento foi aplicado no refeitório da escola. Em todos os casos, estavam presentes somente a pesquisadora e o pesquisado, sendo que esta permaneceu no local em silêncio durante o tempo utilizado pelos participantes da pesquisa, mas observando discretamente as expressões de cada sujeito para, posteriormente, associar as impressões obtidas à informação fornecida pelos participantes.

Quanto aos participantes antes de iniciarem a composição mostraram-se preocupados com o que deveriam escrever, sendo orientados a desenvolver a escrita de acordo com as lembranças que lhes ocorressem no momento a respeito do conteúdo solicitado. Dessa forma, todos se mantiveram em silêncio até finalizarem suas composições. Em dois casos, os participantes quiseram ler as composições, no entanto, todos conversaram sobre o que haviam escrito, o que contribuiu para melhor interpretação e construção dos sentidos verificados nas análises.

A segunda composição teve como título **Meu projeto de vida** (anexo 12), e visava a produção de hipóteses a respeito dos interesses e das motivações futuras dos docentes sobre sua vida pessoal, profissional, bem como, os sentidos que atribuíam ao movimento

inclusivo. A aplicação desse instrumento foi similar ao da primeira composição e ocorreu na fase final da pesquisa, após a aplicação do instrumento Conflito de diálogos.

É importante ressaltar que as composições não foram longas, mas apresentaram pontos fundamentais para a construção das hipóteses e sua confirmação nos demais instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, permitindo, assim, a compreensão dos sentidos subjetivos que surgiram nas diferentes expressões dos participantes no estudo.

3.3.2 Completamento de Frases

O Completamento de Frase é um instrumento formado por sentenças a serem completadas quanto a diferentes áreas da vida dos sujeitos, tendo sido elaborado de forma geral exatamente com esse propósito. Em outros casos, pode ser direcionado para uma determinada experiência que se deseja investigar. Percebe-se que através deste instrumento, o pesquisador pode identificar as áreas que mais apresentam zonas de sentido, em função da repetição de determinados aspectos das experiências vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua história de vida.

A origem deste instrumento se deu a partir dos testes de Rotter, que atribuía significado às distintas formas de expressão das pessoas nas diferentes frases complementadas, sendo que ele só começou a utilizá-lo nos anos 70, apresentando posteriormente a relevância dessa contribuição para diversas linhas de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005a).

O instrumento apresenta caráter flexível, o que permite organizá-lo de diferentes formas. O número de frases também pode variar, sendo que González Rey (2005a) adverte que menos de 15 frases poderá contribuir para que o sujeito pesquisado se expresse de forma intencional sobre uma determinada temática, o que dificulta a apreensão dos aspectos subjetivos.

Esse instrumento representa um conjunto de indutores curtos de caráter escrito que permitem ao pesquisador apreender as configurações subjetivas organizadas na personalidade e construídas a partir da interação com a realidade objetiva (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 1989; GONZÁLEZ REY, 2005a). Dessa forma, possibilita a revelação de configurações atuais importantes, bem como aquelas configuradas na subjetividade dos participantes há certo tempo, o que permite que o pesquisador alcance seu objetivo.

Dessa forma, foi vital utilizar o Completamento de Frases no momento em que a pesquisa já tinha produzido sentidos subjetivos nos sujeitos, de modo que este contribuiu para uma melhor compreensão das emoções expressas ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, optou-se neste estudo pela utilização das 70 frases incompletas (Anexo 7) elaboradas por González Rey e apresentadas no livro *La personalidad: su educación y desarrollo*, de 1989, sem alterações por acreditar que dessa forma seria possível alcançar uma maior precisão na construção da informação através dos indicadores indiretos referentes à temática estudada.

3.3.2.1 Procedimentos e utilização do Completamento de Frases na trajetória da pesquisa

A intenção de não direcionar as sentenças para a temática estudada justifica-se pelo interesse em verificar o real sentido atribuído pelos participantes a sua atuação profissional. Para tal, no momento da aplicação foi-lhes dito que completassem as sentenças de acordo com o que lhe viessem à mente. Por essa razão, foi possível perceber indicadores voltados para todas as áreas de atuação dos professores, bem como, compreender as emoções expressas nos demais instrumentos.

Inicialmente os professores admiraram-se quanto à extensão do instrumento, mas ao começar a preenchê-lo demonstraram satisfação em realizar a tarefa, mostrando motivação e empenho. Para a pesquisa essa reação é positiva, tendo em vista a importância do sentir-se a vontade para que surja a organização subjetiva do sujeito pesquisado no momento de completar as sentenças. Assim, o instrumento foi apresentado antes do início da aplicação com a informação acerca dos objetivos.

O instrumento foi aplicado com as professoras em suas salas de atuação e com o professor no refeitório, sendo que em todos os casos estavam presente apenas o participante e a pesquisadora. Ressalta-se que com dois participantes o instrumento foi aplicado em um encontro e com os outros dois foram necessários dois momentos em função da forma de preenchimento utilizada por cada participante, pois alguns respondiam em silêncio e outros comentavam algumas frases, o que demandava mais tempo.

3.3.3 Conflito de diálogos

O Conflito de diálogos é um instrumento de pesquisa que permite a compreensão dos sentidos subjetivos vinculados ao campo moral, a partir da reflexão sobre uma determinada situação social. Esse instrumento foi desenvolvido por González Rey (1989) na década de 70 com objetivo de investigar a moral dos adolescentes cubanos que vivenciavam momentos de conflitos e contradições entre a escolha profissional e o compromisso social e político.

Os conflitos se davam em função da desigualdade no desenvolvimento de determinadas profissões, o que levou o país a valorizar e capacitar os jovens para as profissões necessárias ao Estado. Essa situação gerava impacto profundo no desenvolvimento moral dos jovens, que exerceriam profissões contrárias aos seus ideais. O conflito de diálogo torna possível a apreensão dos diferentes sentidos subjetivos que organizam a moral na personalidade, em diferentes situações sociais vivenciadas pelos sujeitos pesquisados. Como esclarece González Rey (2005a, p. 193).

[...] o diálogo é fonte, tanto direta como indiretamente, de um conjunto de valores e de posições diante da vida e que, quando um conteúdo é apresentado como diálogo, toma uma forma menos estruturada e mais flexível que qualquer tipo de pergunta ou material de análise. Isso facilita uma expressão carregada de sentido subjetivo para quem os analisa toda vez que o envolvimento na análise de algo permite ao sujeito expressar-se com mais liberdade, pois ele sente que está tomando posição diante de algo dado, sem ter consciência de que essa posição é uma via idônea para conhecer sua própria subjetividade. O ideal de objetividade dominante em nossa cultura oculta, aos efeitos de quem realiza a valorização, o fato de que a valorização é uma via privilegiada para o conhecimento da pessoa.

Partindo deste contexto, diante dos conflitos e contradições gerados no âmbito social, principalmente no campo educacional em que se vivencia o movimento inclusivo, torna-se relevante para o desenvolvimento de estudos a elaboração de um Conflito de diálogo (Anexo 11), com base naquele elaborado por González Rey e Martínez (1989), apresentando uma situação de conflito entre duas profissionais da educação que trabalhavam com educação especial, sendo uma favorável à inclusão e outra desfavorável. A inclusão gera polêmica e discussões entre os profissionais atualmente, conforme apontam os resultados de estudos e pesquisas de estudiosos como Carvalho (2006; 2008), Lima (2006); Rodrigues (2006); Tunes e Bartholo (2007), dentre outros.

3.3.3.1 Procedimentos e utilização do conflito de diálogos na trajetória da pesquisa

A opção por elaborar e desenvolver este instrumento deveu-se à constatação de que a Educação Especial está passando por um processo muito discutido na sociedade atualmente, em especial no contexto educacional.

O instrumento em forma de diálogo permitiu que os professores se transportassem para situações similares vivenciadas por eles, com colegas e/ou em seminários e cursos que participaram, expressando, de imediato, a identificação com uma das personagens. O diálogo foi imaginado entre duas colegas de profissão sendo uma favorável e outra contrária a inclusão. Conforme ilustrado abaixo:

Trabalho com Educação Especial e tenho limitado as atividades ao máximo, pois estas crianças têm dificuldades de aprendizagem, não aprendem mesmo. Então, criar novas atividades implicaria numa perda de tempo. Na verdade, estas crianças deveriam ficar em casa com a família, e essa história de inclusão não pode dar certo, pois não vejo nenhuma possibilidade delas conseguirem acompanhar o ritmo normal de uma escola regular. Isso é uma utopia desses estudiosos

Pois, Marta, não penso que seja assim. Tenho certeza que se procurarmos desenvolver atividades que estimulem a participação e permitam que essas crianças enfrentem desafios, elas conseguirão superar seus limites e aprender. Acredito que podemos resumir a inclusão como a oportunidade de se provar que as crenças que construímos ao longo de séculos eram falsas e que essas pessoas só necessitam de oportunidades para mostrar o seu potencial.



Ilustração I - Instrumento de pesquisa conflito de diálogos
Fonte: www.fotosearch.com.br/ilustração

O diálogo foi organizado tendo por base os posicionamentos que inquietaram e desafiaram a pesquisadora a desenvolver este estudo, observados nos estágios em escolas regulares, na participação do projeto desenvolvimento da aprendizagem do deficiente mental realizado em uma Instituição que trabalha com Educação Especial, bem como nas discussões dos seminários e estudos realizados pelo NEESPI.

Acompanha o diálogo um questionamento para que os professores pesquisados apresentem sua visão sobre as duas educadoras de forma individualizada, o que permitiu conhecer o ponto de vista do professor sobre as duas posições com relação à educação inclusiva, as soluções que eles apresentariam para tal situação, bem como sua posição diante da inclusão.

Durante toda a pesquisa os professores mantiveram-se bastante à vontade, mas este momento refletiu uma maior descontração, pois os professores liam e reliam o instrumento reforçando sua decisão diante da situação, apresentando sua opinião sobre a inclusão e os conflitos que esta vem provocando. Tais atitudes juntamente com as respostas aos questionamentos facilitaram a confirmação das hipóteses construídas pela pesquisadora ao longo do estudo, bem como apresentou indicadores que foram confirmados nos instrumentos Conflitos de diálogos, Técnica de Alternativas Múltiplas e nas entrevistas em processo.

3.3.4 Técnica de Alternativas Múltiplas

A Técnica de Alternativas Múltiplas é um instrumento de pesquisa que possibilita a observação de indicadores que refletem as expressões de flexibilidade, motivação e capacidade de estruturar ações diante de situações imprevistas. Sendo relevante para o entendimento do campo emocional que envolve as atuações cotidianas. De acordo com González Rey e Martínez (1989) esse instrumento permite compreender situações que envolvam família, relações pessoais, sociais e profissionais.

A Técnica de Alternativas Múltiplas apresenta caráter flexível podendo ser organizada para a investigação de diversas situações da vida cotidiana, pois o instrumento coloca o sujeito pesquisado em uma dada situação que exige reflexão e, ao mesmo tempo, produção de emoções, permitindo ao pesquisador identificar indicadores de sentidos subjetivos a partir das respostas dadas.

O cotidiano apresenta-se formado por diferentes concepções que envolvem valores, normas, crenças entre outros elementos que constituem uma determinada sociedade e são

constantemente configurados por seus membros. Assim, as transformações sociais ocasionam determinados conflitos por possibilitarem a produção de novos sentidos subjetivos frente às atitudes sociais e individuais.

Nesse sentido, a utilização da Técnica de Alternativas Múltiplas em investigações sobre a subjetividade torna-se relevante por apresentar-se como forma de perceber indicadores referentes à capacidade do sujeito estruturar o campo de ação diante das diversas esferas da vida. Nesse estudo, esse instrumento foi adotado como produtor de indicadores ligados à atuação profissional buscando verificar a produção de sentidos subjetivos em relação aos princípios inclusivos, considerando o caráter flexível, inerente ao instrumento (Anexo 10).

3.3.4.1 Procedimentos e utilização a Técnica de Alternativas Múltiplas na trajetória da pesquisa

A elaboração desse instrumento envolveu fatores ligados às atuais discussões existentes no setor educacional, as quais, segundo alguns autores como Mantoan (2003), Tessaro (2005), Glat (1995), Carvalho (2006), entre outros, indicam que a inclusão tem sido foco de preocupação entre os profissionais da educação porque estes não se sentem preparados para esse processo.

A aplicação do instrumento ocorreu nas salas de aulas dos participantes, estando presente apenas o professor pesquisado e a pesquisadora. O instrumento foi utilizado antes da terceira entrevista, introduzindo-a. A situação colocada no instrumento remetia a um possível comunicado da direção afirmando que a partir do dia seguinte os mesmos iriam começar a trabalhar em uma sala de aula inclusiva. Foi explicado que essa situação poderia ocorrer de duas formas: na primeira, os professores teriam que ir para uma sala regular com seus alunos e, na segunda opção, seriam os alunos do ensino regular que viriam para suas salas de aula. Nesse sentido, pedia-se que os professores indicassem vários comportamentos que eles imaginavam poder ter diante de tal situação e quais as reações emocionais que eles acreditariam que poderiam sentir.

As reações foram diversas em relação ao instrumento, sendo que os professores mostraram-se bastante apreensivos com o contexto colocado, reafirmando a condição de favoráveis a inclusão. O instrumento foi bastante relevante para a confirmação de indicadores subjetivos que permitiram à compreensão da configuração subjetiva ligada a atribuição de sentidos subjetivos em relação à atuação desses professores dentro da

educação especial, bem como a confirmação de hipóteses construídas no conflito de diálogos e na composição II.

3.3.5 Entrevista em processo

A entrevista é um instrumento de pesquisa que envolve um processo de comunicação por meio da conversação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado representando uma fonte de produção do conhecimento essencial, por permitir as manifestações subjetivas dos investigados de forma confiável (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 1989). Nesse sentido, a relação entre o sujeito pesquisado e o investigador se faz relevante para o andamento da pesquisa, sendo que para González Rey (1997a; 2005a; 2005b), o momento da entrevista converte-se em sentido subjetivo de acordo com os interesses que possibilitam o envolvimento do participante com a temática da pesquisa, bem como do pesquisador. Como afirma González Rey (2005b, p. 81).

[...] o processo de aplicação dos instrumentos é interativo e envolve o sujeito na pesquisa. A expressão do sujeito ante os instrumentos está estreitamente ligada ao que sente no momento de recebê-los, o que depende muito do valor que outorga à pesquisa, de suas necessidades e conflitos, de suas relações com o pesquisador, e do clima dialógico da pesquisa. As relações com o pesquisador, a confiança e o interesse que ele desperta são essenciais para criar um conjunto de necessidades do sujeito em relação à sua participação na pesquisa, determinantes para sua capacidade de expressão no decorrer dela.

Ainda sobre esse ponto, torna-se relevante destacar três aspectos fundamentais apresentados por González Rey (1997a) para a construção da informação a partir da entrevista nesta abordagem:

1- No momento da conversação poderão suceder expressões e comportamentos não previstos pelos participantes, sendo estes relevantes para aprender a subjetividade;

2- A entrevista adquire caráter de conversação, deixando de ser o tradicional método de perguntas e respostas para possibilitar o aparecimento da subjetividade do pesquisado e a apreensão desta pelo pesquisador;

3- O entrevistado conduz a entrevista de forma flexível, não se prendendo à linearidade de algumas poucas perguntas, pois podem surgir novos questionamentos, de acordo com a criatividade do pesquisador e o próprio momento da entrevista.

Outro aspecto relevante na utilização da entrevista como instrumento nesta pesquisa, fundamenta-se no fato desta não constituir apenas um momento no decorrer da pesquisa, mas constituir um processo integrado aos demais instrumentos utilizados na pesquisa. Para González Rey (1997a; 2005a), a comunicação representa um momento de definição do sentido subjetivo. Ele afirma:

A conversação representa uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta. Nas conversações, devemos partir do mais geral ao mais íntimo, aproveitando os momentos em que a própria conversação vai entrando nessas experiências. A conversação é um sistema que nos informa as características e o estado dos que nele estão envolvidos, e esta informação é a que nos indica os limites dentro do quais nos moveremos. As conversações caracterizam todo o processo de pesquisa e podem resultar do desdobramento de outros instrumentos aplicados. Portanto, os sistemas de conversação expressam a qualidade da relação que define o espaço de pesquisa, relação que tem uma especial significação para o compromisso do sujeito com os diferentes instrumentos usados nesse processo (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 49).

É importante ressaltar que a informação resultante do processo descrito na citação não aparece de forma acabada e estática, tendo em vista que a concepção de sujeito apresentada pela teoria da subjetividade, teoria adotada como principal aporte teórico desta pesquisa, apresenta o indivíduo como um ser constituído e constituinte da realidade em um processo histórico.

3.3.5.1 Procedimentos e utilizações da entrevista em processo na trajetória da pesquisa

As entrevistas ocorreram de forma tranqüila, uma vez que todos os entrevistados foram atenciosos e se dispuseram a colaborar com a pesquisa, sendo que nas primeiras conversações foi possível perceber a presença de certo receio, que foi solucionado com a explicação em relação ao objetivo da pesquisa e a garantia do anonimato tanto dos participantes quanto da instituição na qual trabalham.

Dessa forma, adquiriu-se a confiança dos professores o que permitiu a construção de um ambiente favorável ao surgimento dos sentidos subjetivos. Em todos os casos foi possível confirmar hipóteses construídas nos demais instrumentos utilizados, principalmente pelas diferentes reações observadas durante as entrevistas como exemplo,

emocionalidade no tom da voz, olhos lacrimejando, os diferentes tons de risos, as mudanças de expressão no rosto e no corpo, choro, silêncios repentinos, dentre outros.

As entrevistas foram gravadas após o consentimento dos professores, no entanto procurou-se manter o gravador a uma distância que possibilitasse a gravação e, ao mesmo tempo, não representasse nenhuma forma de inibição. Tal expressão só foi observada na primeira entrevista com os professores Vitor e Lílian, pelo fato de que pesquisadora e pesquisados se encontravam em fase de conhecimento. Os demais sujeitos já haviam tido contato com a pesquisadora em outro trabalho realizado na instituição.

Procurou-se construir um ambiente acolhedor, desenvolvendo a entrevista sempre como uma conversação. Em muitos momentos, o professor pesquisado expressava a necessidade de narrar experiências cotidianas na íntegra, inclusive representando personagens da época através de gestos, tornando-se necessária toda a atenção da pesquisadora na identificação de indicadores que afirmassem hipóteses já construídas com a aplicação e interpretação dos outros instrumentos, bem como para a construção de novas hipóteses.

Assim, a partir de uma conversa sobre um determinado momento histórico, atual ou vinculada ao passado do professor pesquisado, a pesquisadora refletia sobre os pontos de interesse dentro de um clima descontraído, direcionando o foco da conversa para a temática da entrevista o que permitia o alcance do objetivo do encontro.

As entrevistas realizadas foram primordiais para a construção do conhecimento neste estudo, sendo desenvolvidas em processo o que permitia a pesquisadora esclarecer, construir e desconstruir hipóteses no decorrer da conversação.

3.4 Cenário da pesquisa: construção e escolha dos sujeitos

O cenário da pesquisa diz respeito ao espaço social em que a pesquisa foi realizada e à criação do clima de confiança na busca de informação sobre o que se desejava investigar. Nesse sentido, fez-se necessário promover, de forma flexível, o envolvimento dos participantes na pesquisa. Para isso, os participantes foram consultados sobre a disponibilidade, o desenvolvimento da pesquisa e os instrumentos que foram utilizados.

O cenário da pesquisa pode ser definido, então, como “a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientada a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 83). O estudo foi realizado em duas escolas filantrópicas localizadas no estado do Piauí na cidade de

Teresina. Neste sentido, será esboçada uma breve caracterização do Estado do Piauí e da cidade de Teresina com o objetivo de melhor situar o leitor sobre a localização do cenário da pesquisa.

3.4.1 Breve caracterização do Piauí e de sua Capital Teresina

O Estado do Piauí fica localizado na Região Nordeste do Brasil. De acordo com os dados do IBGE (2007), o estado ocupa uma área de 251.529.186 km², com população de 3.032.421 habitantes, distribuídos em 223 municípios. Limita-se ao norte com o oceano atlântico, ao sul com a Bahia e Tocantins, ao leste com o Ceará e ao oeste com o Maranhão. A economia é baseada no comércio, indústria, pecuária e agricultura. O turismo vem sendo uma das atividades que mais tem se desenvolvido no estado nos últimos dez anos, sendo que este é também considerado um pólo nos serviços médico-hospitalares.

No setor educacional conta com 6.359 escolas, sendo 562 públicas estaduais, uma pública federal, 5.455 municipais e 341 da rede privada, tendo atingido um percentual de matrículas em 2007 de aproximadamente 911.429, distribuídas entre os níveis fundamental 625.871, médio 181.765 e pré-escolar de 103.793 (IBGE, 2007).

A Educação especial e inclusiva no Piauí tem apresentado uma significativa evolução, conforme apresentado no censo escolar MEC/INEP 2006, que mostra um aumento de matrículas em instituições de Educação Especial em 2002 de 3.758 para 5.627 em 2006. Nas escolas regulares, o índice foi de 1.674 em 2002 para 7.401 em 2006. Totalizando em 2002, 5.432 e em 2006, 12.928 de participação de pessoas com deficiência no sistema de ensino do Estado.

Teresina, capital do estado, foi fundada em 1852, situada no centro-norte do estado ocupa uma área de 1.756 km². A característica principal da região é a prevalência de acentuada existência de árvores o que lhe rendeu o título de Cidade Verde (IBGE, 2007). Atualmente, é uma capital em crescimento destacando-se no setor econômico com os serviços de comércio e indústria.

A capital, Teresina, limita-se ao Norte com os municípios de União e José de Freitas, ao Sul com os municípios de Monsenhor Gil e Palmeirais, a Leste com os municípios de Altos e Demerval Lobão e a Oeste com o Estado do Maranhão. Possui, conforme o Censo (IBGE, 2007) 739.939 habitantes, sendo a capital mais populosa do Piauí. No setor educacional conta com 849 escolas, abrangendo os seguintes índices de atendimento: no nível fundamental, 46.3%; 35.8% no nível pré-escolar e 17.9% no ensino

médio. No que diz respeito ao atendimento em Educação Especial a capital conta com 16 instituições filantrópicas e estaduais (SEID, 2008).

3.4.2 Lócus da pesquisa

Para delimitar o campo da pesquisa foram escolhidas de forma aleatória duas instituições filantrópicas, que por solicitação dos participantes não terão seus nomes divulgados na pesquisa, razão pela qual serão denominadas instituição filantrópica I e II.

A instituição filantrópica I atua com pessoas com deficiência mental, funcionando nos turnos manhã e tarde. Localizada na zona sul de Teresina, em local de fácil acesso, com ponto de ônibus na porta, sendo que a maioria dos professores mora no bairro ou nas adjacências e os alunos são provenientes de vários bairros e vilas de Teresina.

Possui uma boa estrutura física estando em bom estado de conservação e dispõe dos seguintes serviços: pedagógico, psicopedagógico, psicológico, fonoaudiológico, fisioterapêutico, odontológico, de assistência social, terapia ocupacional e clínica geral. Desenvolve ensino profissionalizante e, atualmente, conta com 33 professores em seu quadro administrativo.

A instituição Filantrópica II trabalha com pessoas surdas e com deficiência auditiva. Localizada a poucos metros do centro de Teresina, também apresenta fácil acesso, tendo ponto de ônibus próximo, sendo que os profissionais e alunos são provenientes de vários bairros de Teresina. Possui uma boa estrutura física e os serviços oferecidos são os seguintes: pedagógico, psicopedagógico, psicológico, fonoaudiológico, fisioterapêutico, odontológico, de assistência social e clínica geral. Atualmente, conta com 19 professores em seu quadro administrativo. No que diz respeito à seleção da amostra a ser pesquisada foram estabelecidos os seguintes critérios: atuação há no mínimo dez anos em instituições de Educação Especial, encontrar-se no momento da pesquisa atuando em sala de aula, apresentar disponibilidade e interesse pela temática a ser investigada.

3.4.3 Seleção dos participantes

A partir do levantamento realizado na Secretaria das instituições sobre o tempo de atuação dos professores na educação especial e, de acordo com o interesse observado nas conversações informais com os professores no momento da visita a suas salas, bem como a

partir da verificação obtida através de questionamento direto sobre a disponibilidade de colaborar com a pesquisa, foram selecionadas oito professoras e um professor.

No decorrer da pesquisa, contudo, observou-se que algumas participantes não correspondiam exatamente aos critérios delineados. Um exemplo foi uma professora que, embora trabalhasse a 17 anos na Educação Especial, só esteve em sala de aula pelo período de um ano, sendo atualmente diretora de uma das instituições; outros casos foram os das professoras que atuavam no setor de fonoaudiologia e de terapia ocupacional. Uma das professoras adoeceu durante a pesquisa e não pôde continuar. Outra se aposentou no período e houve choque de horário entre duas outras professoras, o que obrigou a pesquisadora a optar por aquela que mais se adequava aos critérios estabelecidos. A amostra final foi de três professoras e um professor.

3.4.2.1 Perfil dos sujeitos selecionados

Participaram desta pesquisa quatro professores procedentes de duas escolas filantrópicas de Teresina, sendo que em razão do sigilo seus nomes foram alterados. Estes se encontravam com idades variando entre 46 a 59 anos, todos possuíam escolaridade de nível superior, o que representa aspecto positivo no que diz respeito à formação docente, estando conforme a exigência da Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996). Dois deles, Vitor e Margareth, possuem o curso de pós-graduação e Lilían e Eliene apresentam como projetos futuros a realização destes. A esse respeito, o censo escolar MEC/INEP de 2006 aponta que a formação em grau superior de professores da área de Educação Especial vem crescendo a nível nacional, já tendo ultrapassado 50%.

Quanto ao tempo de atuação na docência variou entre 20 a 35 anos, no entanto a maior permanência dos professores foi na Educação Especial correspondendo ao período de 19 a 29 anos. De 2002 até 2006, o número de profissionais nessa área de ensino vem evoluindo, chegando a atingir um aumento de 22, 8%, conforme o Censo Escolar (MEC/INEP, 2006). No que diz respeito ao aperfeiçoamento na área de Educação Especial, os quatro participantes apresentaram uma vasta participação em cursos, capacitações, congressos e seminários, o que demonstra a qualificação destes para exercer a docência em Educação Especial. Como se pode perceber no perfil descrito no quadro.

NOME FICTÍCIOS	SEXO	IDADE	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	CURSO DE GRADUAÇÃO	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO NO MAGISTERIO	ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Vitor	Masculino	46	Superior	Educação física	Atividade Física e Saúde	20 anos	19 anos.
Margareth	Feminino	59	Superior	Matemática	Docência Superior	35 anos	29 anos
Lilian	Feminino	46	Superior	Ciências Biológicas	-	35 anos	29 anos.
Eliene	Feminino	56	Superior	Normal Superior	-	22 anos	20 anos

Quadro 1 – Perfil dos professores selecionados

Fonte: RODRIGUES, M.J.

3.4.3 Organização e realização dos encontros

3.4.3.1 Cronograma: horários e encontros

O cronograma da pesquisa foi elaborado juntamente com os participantes de forma individualizada, levando em conta a disponibilidade de horários e dias para os encontros, sendo que Margareth, Lílian e Eliene disponibilizaram dois dias na semana no horário da educação física dos alunos e aulas de computação e Vitor disponibilizou os cinco dias da semana no horário da tarde. Nesse processo, ficou esclarecida a flexibilidade do acordo, podendo ser modificado quando necessário. No quadro a seguir observam-se os dias e horários determinados por cada professor para os momentos de encontro.

Profº Dia/ hora	Vitor	Margareth	Lilian	Eliene
Segunda-feira	14h00min às 15h00min	-	10h00min às 12h00min	-
Terça-feira	14h00min às 15h00min	10h00min às 12h00min	-	08h00min às 09h30min
Quarta-feira	14h00min às 15h00min	-	-	-
Quinta-feira	14h00min às 15h00min	10h00min às 12h00min	-	08h00min às 09h30min
Sexta-feira	14h00min às 15h00min	-	10h00min às 12h00min	-

Quadro 2- Cronograma de desenvolvimento da pesquisa

Fonte: RODRIGUES, M.J

Percebe-se que o professor Vitor determinou todos os dias da semana no horário que antecedia o início de sua aula, e as demais apenas os dias na semana. Tal fato dá-se porque as professoras atuam na sala de aula e somente nestes horários dispunham de tempo. Quanto ao professor Vitor, os horários cedidos do seu trabalho poderiam ser substituídos por outro membro da equipe da Educação Física que era composta por ele e mais duas professoras.

Observa-se bastante interesse e envolvimento com a pesquisa entre os professores, tendo em vista que durante o desenrolar da pesquisa só ocorreram três alterações. A primeira ocorreu com as professoras Lílian, Margareth e Eliene que foram participar de uma capacitação oferecida pela instituição, não havendo encontro por uma semana e, por duas vezes, o professor Vitor modificou o horário, uma vez em virtude de uma reunião e em outra como consequência da greve dos professores do Estado.

O desenvolvimento da pesquisa foi dividido em oito encontros, conforme apresentado no quadro a seguir.

SUJEITO ATIVIDADE/ DURAÇÃO	VITOR	MARGARETH	LILIAN	ELIENE
1º ENTREVISTA I (DADOS DEMOGRAFICOS)	2 horas	2 horas	2 horas	2 horas
2º ENTREVISTA II	3 horas	3 horas	2 horas	2 horas
3º COMPOSIÇÃO I	2 horas	2 horas	1 hora	30mim
4º COMPLETAMETO DE FRASES	4 horas	4 horas	3 horas	6 horas (dois encontros)
5º ENTREVISTA	3 horas	6 horas (dividido em dois encontros)	2 horas	3 horas (dois encontros).
6º CONFLITO DE DIALOGO	3 horas	3 horas	3 horas (dividido em dois encontros)	2 horas (dois encontros)
7º COMPOSIÇÃO II	2 horas	4 horas	2 horas	2 horas
8º TÉCNICA DE ALTERNATIVAS MÚLTIPLAS E ENTREVISTA	3 horas	3 horas	2 horas	2 horas

Quadro 3 - Atividades e tempo de duração utilizado por cada sujeito nos encontros

Fonte: RODRIGUES, M. J

O quadro destaca também, o instrumento utilizado e o tempo gasto por cada participante na utilização destes. Observa-se que o tempo na maioria dos encontros se estendia com a professora Margareth e com o professor Vítor, chegando a 3 e 4 horas de conversa, pois ambos tinham maior facilidade de expressão. Eliene também apresentava essa facilidade, no entanto, o seu horário tornava-se mais corrido, mantendo sempre a faixa de 2 horas em razão dos seus horários livres serem os primeiros, assim após atender a pesquisadora, os seus alunos retornavam para a sala, ao contrário das outras duas que atendiam a pesquisadora nos horários finais, podendo se estender um pouco mais. Quanto a Lilia, manteve a faixa de 2 horas, mas também desenvolvia uma conversa satisfatória aos objetivos da pesquisa, apresentava a característica de mais tímida, somente nos últimos encontros soltou-se mais.

É importante ressaltar que na realização da pesquisa procurou-se construir um clima em que os professores se sentissem à vontade, com objetivo de não desmotiva-los.

Neste sentido, buscou-se dinamismo e compreensão tendo em vista as contingências que envolvem a profissão docente. Os encontros foram realizados nas salas de aulas, refeitórios, no pátio das instituições e um dos encontros foi realizado na residência de uma das professoras.

3.4.4 Análise dos dados na perspectiva de González Rey

A comunicação representa o ponto principal para a análise dos dados nesta abordagem, sendo que todo o processo de análise das informações foi feito a partir de indicadores construídos a partir das conversações que ocorreram nas entrevistas, em momentos informais e tendo em vista as emoções expressas nos instrumentos. Como destaca González Rey (2005a, p. 114)

Os indicadores são categorias que facilitam o seguimento dos complexos processos que caracterizam qualquer pesquisa contextualizada no estudo da subjetividade humana. Não são categorias para serem utilizadas como referência, mas categorias produzidas no processo de construção do conhecimento que se constituem em instrumentos para a definição de zonas de sentidos sobre o problema estudado. Os indicadores são produzidos com finalidade explicativa, não descritiva; o que marca uma profunda diferença com a forma como o conceito de dado é utilizado pela psicologia.

Os indicadores representam as expressões ativas e simultâneas do sujeito pesquisado que induzem à construção de hipóteses sobre os sentidos produzidos pelo sujeito no desenvolvimento da pesquisa, sejam estes apresentados de forma direta ou indireta. Como afirma González Rey (1997a), a interpretação de um conjunto de indicadores relacionados a um determinado sentido promoverá a construção do conhecimento no processo de interpretação do pesquisador.

Os dados funcionam como facilitadores para a constituição da produção teórica nessa abordagem, não sendo vistos como portadores da verdade ou como fatos isolados e universalizados, tendo em vista que o ser humano é dinâmico e ativo em suas atuações, conseqüentemente, se expressa de forma singular sobre a temática estudada, produzindo diferentes processos emocionais de acordo com suas experiências.

Nesse sentido, as observações são relevantes para as interpretações dos dados, sejam aquelas realizadas pelo investigador sobre as expressões e conduta dos sujeitos

diante do tema pesquisado, sejam aquelas feitas pelo próprio pesquisado sobre a temática e suas reflexões a respeito de sua conduta (GONZALEZ REY, 1997; 2005a).

Ressalta-se que as reflexões dos sujeitos pesquisados apresentam-se como de fundamental importância para a construção de hipóteses pelo pesquisador a respeito das crenças, concepções e representações, dentre outros fatores que permitiram a compreensão dos elementos que fazem parte das configurações subjetivas. (GONZALEZ REY, 1997; 2005a).

Dessa forma, cada instrumento utilizado na pesquisa foi interpretado a partir de interações no processo da investigação, interpretação e construção das hipóteses que proporcionaram o conhecimento da subjetividade dos professores estudados de forma individual. No próximo capítulo será apresentada a análise e discussão dos resultados encontrados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS: CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO DOS CASOS ESTUDADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise dos quatro casos pesquisados. Inicialmente, faz-se uma breve apresentação dos participantes, acrescida de elementos vinculados ao contexto histórico, abordando aspectos desde a infância até os dias atuais, enfocando os motivos de escolha profissional e o desenvolvimento desta no decorrer da trajetória pessoal, assim como considerando os sentidos subjetivos produzidos. Ao final, será apresentada uma síntese de cada caso.

É importante ressaltar que os professores são provenientes de duas instituições filantrópicas sendo que três LÍlian, Eliene e Margareth atuam na instituição filantrópica I e Vitor atua na instituição filantrópica II. Inicia-se, portanto com o caso do professor Vitor da instituição filantrópica II, em seguida serão apresentados os casos de Margareth, Eliene e LÍlian, respectivamente.

4.1 O caso do Professor Vitor

Vitor, 46 anos, solteiro, natural da cidade de Teresina, atua na área de Educação Especial há 22 anos, trabalhando na Instituição Filantrópica II. Ele tem três irmãos, atualmente é graduado em Educação Física e Especialista em Atividade Física e Saúde. Sua formação ocorreu de acordo com os padrões da época. Ele afirma que na sua infância, entre 1960 a 1970, costumava-se preservar as etapas do desenvolvimento do ser humano, valorização da inocência, das fantasias natalinas, das brincadeiras, das pessoas mais humanas e a aprendizagem era levada a sério, portanto era mais sólida.

Este período, durante a ditadura, também representou o ingresso do professor na escola. Ele enfatiza que o ensino era determinado pelo governo, bastante rigoroso e com maior controle da frequência e participação efetiva dos pais. No que diz respeito aos relacionamentos na escola, considera que existiam confidências e amizades verdadeiras entre os alunos.

O professor se classifica como um aluno regular, pelo fato de ter ficado em recuperação em alguns períodos e deixado uma matéria para dependência. Quanto ao comportamento procurava ser correto, até porque, com o sistema ditatorial da época, não

existia espaço para rebeldia entre os estudantes. Ele sempre gostou da disciplina da Educação Física. “eu não faltava a escola, sempre gostei muito da Educação Física, acho que é por isso que eu agora tô fazendo parte e acabei realmente escolhendo essa profissão, né?”.

A adolescência correspondeu ao período de 1970 a 1980 adentrando nos anos 90. O professor destaca que essa época marcou a busca do futuro e da profissão, como afirma: “eu buscava as verdades, saber como é que era a vida, o que eu iria ser, que tipo de profissional eu iria ser para a sociedade”.

O primeiro campo profissional desejado por Vitor foi a Psicologia, no entanto ainda não havia o curso em Teresina. Assim, Vitor optou por ser professor de Educação Física. “Não tinham implantado a psicologia, então tinha mais era que ser professor mesmo, professor, médico, advogado e eu me identifiquei mais como professor, professor de Educação Física mesmo, o que mais se identificou comigo e a família também concordou”. Nesse sentido, ingressou com 18 anos no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí, formando-se em 1985.

Foi durante o período de realização do curso, em 1983, que Vitor teve o primeiro contato com a Educação Especial, através da sua dentista e amiga da família que atendia em uma instituição filantrópica e começou a levá-lo para conhecer a instituição, assim como outra pessoa ligada a sua família. Foram elas que o incentivaram a procurar estágio na instituição, tendo em vista que havia poucos professores e na área da Educação Física ninguém queria atuar com Educação Especial. Ele aceitou o convite e permaneceu por dois anos atuando como voluntário.

Dessa forma, inicia sua atuação na Educação Especial atendendo a todas as deficiências, realizando apenas as atividades físicas. Mas, com o passar do tempo, o professor começou a ser indicado para viajar com o fim de participar de cursos e auxiliar de uma forma mais intensa a instituição. É importante ressaltar que atualmente o professor trabalha particularmente com a deficiência mental e auditiva.

Após a sua formatura, surgiu uma vaga no Sistema Estadual de Ensino, sendo que nesse período o acesso se dava a partir de indicações. Vitor foi indicado pelo Secretário da educação da época, Professor Galba Carvalho, e passou a atuar em uma escola do bairro Dirceu Arcoverde, afastando-se do trabalho na instituição filantrópica por dois anos, quando então pediu sua transferência para a instituição, como professor efetivo. Seu retorno se deu por conta da distância entre a escola e sua casa, bem como a mudança na Direção da escola.

Observa-se que todas as ações do sujeito apresentam diversos sentidos subjetivos que constituem sua subjetividade. Como afirmam González Rey e Martínez (1989), a personalidade se expressa no sujeito de forma concreta, constante e simultaneamente a partir das várias atividades, decisões e situações vivenciadas ao longo da sua existência.

Nesse sentido, a escolha para atuar na área da Educação Física se deu em função de não haver em Teresina o curso de Psicologia, área na qual gostaria de atuar, o que levou Vitor a escolher uma área com a qual se identificou na infância. Quanto a Educação Especial, o compromisso foi aceito inicialmente por sugestão de pessoas que lá já atuavam e que faziam parte do seu círculo de amigos. Seu envolvimento levou-o a apaixonar-se pelo trabalho desenvolvido na instituição, despertando a vontade de aprender e de pertencer a uma sociedade na qual as pessoas que apresentam deficiências possuíssem mais direitos. Não se pode esquecer, contudo, que o impulso que o levou a querer pertencer ao quadro se deu em função da necessidade de trabalhar em um local mais próximo de sua residência, mas se a experiência não houvesse marcado Vitor de forma positiva, este não teria retornado à instituição. O que gerou no professor a motivação foi a identificação e a paixão que a profissão despertou, como pode ser observado em sua resposta ao ser questionado sobre o que o motivou a escolher a área da Educação Física e, em particular, a área da Educação Especial.

“Eu diria até que as duas questões, no caso seriam com certeza, posso afirmar pra você que foi pelo mesmo motivo: pela identidade que eu tenho com a relação pedagógica, a questão do ensino/aprendizagem. Eu sou apaixonado por escola, sempre fui, colégio, classe, essas instituições educacionais me fascinam muito por que eu acho que o ser humano cresce muito através do ensino/aprendizagem e não só o ser humano dito normal, mas também o ser humano com deficiências, deficiências bem, bem, destacadas porque nós sabemos que todas as pessoas, todos nós temos deficiências, mas a pessoa quando é dita como deficiente, a sua deficiência, ela é mais assim mais vista, mais destacada do que uma pessoa tida como normal. Às vezes até por preconceito, né? Mas posso responder pra você categoricamente que seria o mesmo motivo: é pela paixão do ensino/aprendizagem, pra mim tanto faz ser especial ou não a docência dita normal pra mim é a mesma coisa .”

Percebe-se na fala do professor aspectos positivos e negativos em relação a sua prática, pois destaca a importância da atividade docente em qualquer segmento educacional como forma de promover o ensino e a aprendizagem para que todos os seres humanos possam atingir o crescimento, ressaltando a necessidade de se vencer o preconceito contra a condição das pessoas com deficiências. Tal colocação é relevante para a compreensão da construção diária da prática do professor, pois, e acordo com Tardif (2002), é a partir da experiência que o docente constrói os saberes que se tornam parte de sua identidade. Esse fator estabelece o compromisso profissional que pode estar vinculado a aspectos positivos ou negativos de acordo com os sentidos atribuídos pelo sujeito a sua experiência profissional.

Percebe-se, na expressão do participante, que a atuação docente possibilitou a construção de uma visão positiva do ser humano, demonstrada na valorização deste seja qual for a condição que apresente. Esta compreensão representa um dos princípios observados nos documentos internacionais que norteiam o desenvolvimento de uma educação de qualidade, tais como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), Declaração de Salamanca, (1994) e a Convenção de Guatemala (2001).

Não obstante essas considerações, o professor também demonstra, de forma sutil, que não é a paixão pelo ensino na educação especial que o alimenta, mas o ensino em si. Tanto é assim, que o seu retorno à instituição filantrópica se deu por motivos pessoais e não por desejar ensinar a pessoas com deficiência.

Mota (2004) destaca duas formas distintas de subjetivação do sentido do trabalho nos indivíduos. Na primeira, essa atividade adquire um caráter de sobrevivência tornando-se uma obrigação diária e, na segunda, apresenta-se como uma forma de realização pessoal, superando a visão de trabalho apenas como um meio de obtenção de salário para provimento de necessidades materiais.

Ambas as formas de subjetivação apresentadas pela autora remetem à organização da personalidade, por construírem sentidos na atuação do trabalhador, o que, no caso do professor entrevistado, percebe-se a presença mais efetiva da segunda forma apresentada por Mota (2004). Foi possível constatar tal fato ao longo da análise, da construção das hipóteses, em função dos indicadores presentes nos instrumentos, nas conversas informais e na observação da sua prática.

Durante a realização da pesquisa foi possível observar uma forte dedicação do professor ao trabalho, de forma que se pode afirmar que Vitor vive constantemente e quase que exclusivamente para a sua profissão. Percebe-se que sua atuação transformou-se ao longo desses 22 anos no principal referencial de sua vida, o que pode ser confirmado na expressão deste em relação aos fatores que mais lhe marcaram ao longo de sua trajetória.

“[...] o que mais me marca positivamente é quando eu vejo todos aqui na escola imbuídos, todos aqui lutando por uma causa. Só querem manter essa escola sempre funcionando e eu fiquei triste quando certa vez, não foi só uma vez, mas várias vezes, disseram que a escola ia acabar. Então me marcou de maneira negativa. Nós lutamos e conseguimos dar a volta por cima, a escola não terminou, ainda hoje continua funcionando, então, o lado positivo seria a continuação da escola e o lado negativo seria exatamente o fim da escola.”

O fato de a escola deixar de existir provoca temor em Vitor pelo fato de ter construído sua realidade em função do seu trabalho. Observa-se que o envolvimento maior é com a escola. Esse envolvimento pode ser confirmado nas sentenças incompletas, nas quais este expressa o interesse pela profissão e pelo seu crescimento nesta, assim como pela escola.

21. O trabalho MUITO BOM, ÓTIMO.

23. Minha principal ambição SER UM BOM PROFISSIONAL.

Foi possível observar nas conversas, entrevistas e a partir da utilização dos instrumentos escritos, a preocupação e a dedicação exclusiva de Vitor ao campo profissional. Durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa não se percebe outra área de maior ou igual interesse, sendo que até mesmo nos momentos de folga, o professor comentou que estava lendo, buscando atualizações na sua área, tendo mencionado na entrevista que nos períodos de férias pode ser encontrado na instituição em que trabalha: “Muitas vezes também acontece assim, as férias estão rolando e, às vezes eu estou aqui na escola, ajudando numa coisa ou outra”

Confirma-se esse fato na sentença em que o professor afirma que sua proposta de vida é trabalhar (Cf. 40) Tenho me proposto A TRABALHAR. Ao ser solicitado que

descreva a sua rotina diária, o professor apresenta sete lugares de atuação, tendo todo o seu tempo preenchido pelo trabalho, conforme pode ser observado nos horários formais de trabalho no quadro abaixo.

Dias / Locais de Trabalho e hora de atuação	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	Sábado	domingo
I. Filantrópica	10:00 às 11:15 e das 16:00 às 17:40	10:00 às 11:15 e das 16:00 às 17:40	10:00 às 11:15 e das 16:00 às 17:40	10:00 às 11:15 e das 16:00 às 17:40	10:00 às 11:15 e das 16:00 às 17:40		
C. da Cultura		19:00 às 21:00		19:00 às 21:00			
C. das Irmãs		18:00 às 19:00		18:00 às 19:00			
A. Brandão						16:00 às 18:00	10:00 às 12:00

Quadro 4 - Horários formais de atuação do professor Vitor

Vitor atua também informalmente nos horários de 8:00 às 9:30 de segunda a sexta na Escola de Educação Especial Ana Cordeiro e na Escola Cristina Leite - APAE, e entre os horários de 14:00 às 16:00, participa de reuniões para o planejamento das atividades, ensaia danças e promove competições esportivas entre as escolas que atua, além de visitar outras escolas com o objetivo de promover a socialização dos alunos. Em meio a todos esses compromissos, ainda encontra tempo para ir à musculação e para fazer cursos na sua área oferecidos pelos órgãos municipais e estaduais, bem como aqueles oferecidos por faculdades. Até mesmo quando viaja e toma conhecimento de algum curso, busca organizar seus horários para poder participar.

Os horários de segunda, quarta e sexta-feira à noite, de sábado pela manhã, o domingo, assim como os feriados, costumam ser dedicados à leitura e à família, com a qual ele afirma possuir um bom relacionamento. Os instrumentos mostram, contudo, que o trabalho ocupa um espaço maior do que o dedicado à família, inclusive, o sujeito referiu-se

pouco aos familiares, só o fazendo quando solicitado diretamente. Foi nesse contexto que ele apontou a família de forma efetiva, como é possível observar no trecho a seguir.

“No dia a dia sempre eu estou convivendo lá com o pessoal, nessas passagens de um lado para o outro cumprindo horário, sempre a família está acompanhando e graças a Deus, a minha família sempre foi um braço forte, sempre foram aliados nas minhas tarefas realmente! Eu nunca tive problemas com a família não, pelo contrário tudo o que eu procuro fazer minha família sempre me apóia porque sempre tá vendo que a gente tá sempre procurando uma coisa boa pra fazer e quando não é, a família tá ali ajudando a orientar para escolher uma coisa boa”.

A família representa uma categoria relevante na produção de sentidos subjetivos, em função dos processos de subjetivação da moral, dos valores, dos costumes, da cultura e, principalmente, por constituir o espaço no qual se desenvolvem as emoções, a partir das relações que se estabelecem entre seus membros. (GONZÁLEZ REY, 2003). É importante ressaltar que o fato do participante pertence ao sexo masculino e ser solteiro contribui para que a família seja pouco mencionada, no entanto, considera-se que embora o sujeito não tenha enfatizado sua relação com a família, esta se manifesta na sua vida a partir dos valores aprendidos junto a ela.

Nesse sentido, observa-se que a união na família representa um marco no contexto familiar de Vitor. Ele afirma que ajudar o outro é uma constante entre os membros de sua família e que as decisões e resoluções de problemas são sempre tomadas em conjunto, mesmo as decisões profissionais. Isso ocorre com todos os membros para que um possa ajudar e contribuir com outro, o que forma a base para a sua atuação e lhe dá forças para o desenvolvimento de seus projetos.

Percebe-se que ajudar e compartilhar se referem assim à base da formação do sujeito, o que se reflete na condução de sua vida no campo profissional e social. Quanto a formação moral de Vitor foi possível perceber a existência dos valores de honestidade, respeito, justiça e sinceridade, conforme pode ser observado nas sentenças incompletas.

7. Não posso SER CORRUPTO.

8. Sofro muito INJUSTIÇAS.

31. Para mim é difícil SER EGOÍSTA.

51. Desgastam-me FALSIDADES, CONFUSÕES BOBAS.

54. As pessoas TÊM QUE SER RESPEITADAS.

63. Odeio ENGANAR.

Outro aspecto que pode ser destacado para a compreensão dos sentidos subjetivos gerados por Vitor em relação a sua formação que reflete em sua atividade profissional e em seu comportamento é a religião. Vitor vivencia a doutrina espírita desde a infância e, há 14 anos, assumiu o compromisso como trabalhador espírita sendo que os sentidos subjetivos vinculados à religião e percebidos durante a pesquisa referem-se aos princípios de amor ao próximo, solidariedade, caridade e justiça que são fundamentos da doutrina espírita.

A doutrina espírita é uma doutrina fundamentada em três aspectos, consistindo estes nos científicos que possibilitam a compreensão dos fenômenos considerados sobrenaturais, como fenômenos naturais a partir dos critérios científicos; os filosóficos que permitem ao homem através do ensino e da aprendizagem, a interpretação da vida e dos fatos e; os religiosos que, a partir do estudo e conhecimento da moral de Jesus Cristo, possibilitam ao homem a transformação; transformação esta que ocorre a partir do livre arbítrio, o qual leva à busca do aperfeiçoamento moral e espiritual.

Nesse sentido, a doutrina espírita apresenta os conceitos sobre o desenvolvimento do homem e do mundo onde este habita, abrangendo todas as áreas do conhecimento, atividades e comportamentos. Ou seja, o espiritismo abrange todos os fatores fundamentais para a evolução humana, sejam estes científicos, religiosos, éticos, morais, educacionais ou sociais. Apresenta como principal fundamento a moral de Jesus Cristo, modelo e guia da Lei de Deus.

Todos estes aspectos são percebidos nos sentidos apresentados por Vitor em sua trajetória de vida e no comportamento que expressa no ambiente de trabalho, visto por Vitor como “maravilhoso” (CF 15). Este é mais um indício da força que o sentido subjetivo do trabalho tem na sua constituição subjetiva. Aliado a isso, ele busca a excelência no seu trabalho e percebe os colegas como profissionais “gabaritados”, capacitados, sérios, dignos, inteligentes. Todas essas características são extremamente valorizadas por ele, principalmente o “profissionalismo” (CF 6).

A apresentação dos colegas por Vitor permite perceber a admiração e respeito que o mesmo nutre por todos, reafirmando o envolvimento deste com o ambiente profissional. O compromisso de Vitor com a atividade que exerce possibilita a construção de uma imagem positiva do ambiente e das pessoas com quem ele trabalha.

“Ah, aqui na escola eu só tenho que agradecer a Deus pelas pessoas que trabalham aqui comigo, por que são realmente profissionais, pessoas sérias, dignas, que trabalham, que lutam pela mesma causa e que também são profissionais gabaritados.”

O participante demonstra ter desenvolvido relações positivas nas interações no espaço profissional, conforme foi possível observar a confiabilidade de seus colegas em relação a sua imagem de pessoa comprometida com a atividade que exerce; fato este percebido também pela gestão da instituição que, algumas vezes, pediu opinião do professor em assuntos relacionado à organização de reuniões e eventos. Considera-se também que isso pode ocorrer por ser a educação física a área de atuação do professor, o que pode levar a direção a solicitar sua opinião por realizar vários eventos com o intuito de arrecadar donativos para a manutenção da escola.

De acordo com González Rey (2003), as interações desenvolvidas no espaço social pelo sujeito estão vinculadas a sua história pessoal e constituirão a organização da personalidade no que se refere á configuração de diversos sentidos subjetivos, produzidos nos processos emocionais nas diferentes formas de desempenho e envolvimento deste com essas atividades.

A necessidade de aperfeiçoar-se representa um marco na vida de Vitor, tendo em vista que nunca está satisfeito com quem é, quer melhorar sempre, sendo observados os sentidos subjetivos vinculados ao aperfeiçoamento, à evolução e a busca pelo conhecimento, como pode ser constatado nas sentenças completadas.

16. Minha preocupação principal EVOLUIR DE MANEIRA GERAL EM MINHA VIDA.

20. Meu maior problema CONHECER A MIM MESMO.

26. Desejaria SER CADA VEZ MELHOR.

29. Considero que posso SER MELHOR.

33. Sempre desejei SER BOM, MAIS ESTOU AINDA MUITO LONGE.

38. Procurarei atingir O MÁXIMO.

41. Dedico maior tempo a TRABALHAR MEUS POTENCIAIS.

46. Esforço-me PARA MELHORAR.

A profissão docente tem caráter dinâmico devido à articulação com a sociedade que se encontra em constante transformação. Atribui-se ao professor, a partir desse contexto, a necessidade de acompanhar as mudanças, portanto, de manter-se sempre em formação. Nesse sentido, o participante precisa atualizar-se constantemente por atuar em uma área que, de acordo com Denari (2006), apresenta uma formação envolvida em inúmeras dificuldades, principalmente pela multiplicidade de títulos apontados como necessários a esta área de ensino.

Nas entrevistas, confirma-se que o interesse em melhorar vincula-se ao seu campo profissional, o que contribuiu para a constatação de que o trabalho pode ser a forma que Vitor encontrou para sentir-se realizado, e isto o impulsiona a buscar mais atividades, a atuar em mais escolas. Ao mesmo tempo, percebe-se que ele quer contribuir de forma efetiva para melhorar a condição de seus alunos, pois ao ser questionado se se sentia realizado, afirmou que ainda não sente realização no que faz devido à necessidade de aperfeiçoar-se mais, conforme ilustra o trecho da entrevista abaixo.

“Cada vez mais aperfeiçoar, ou seja, suprir a deficiência que ainda tenho que são muitas né? Que nesse longo tempo a gente tem que correr atrás pra cumprir, pra suprir pra que a gente possa trabalhar de uma maneira mais eficaz, de uma maneira mais, é, vamos dizer, assim mais positiva com resultados melhores para os alunos.”

A fala do professor demonstra a exigência estabelecida ao profissional docente de manter o vínculo entre os saberes teóricos e práticos, conferindo a este a necessidade de uma constante formação e ele evidencia o seu compromisso com a docência, obstinando-se na busca do aperfeiçoamento. O trabalho representa o fator essencial na produção de sentidos do participante por representar o ideal de sua vida, o que fica claro na forte emocionalidade que envolve o campo profissional, assim como na sua determinação em desenvolver seu trabalho com afincamento de modo a contribuir para o crescimento do homem e da sociedade.

A escolha profissional é um processo permanente que envolve uma série de tomadas de decisões ao longo da vida do sujeito, com implicações na escolha de seu estilo de vida, no espaço de atuação diária, nas relações que serão estabelecidas, e no fator econômico (FILOMENO, 2003). Ou seja, o momento de escolha profissional envolve a

produção de emoções por se tratar da escolha da vida que se pretende ter, o que abrange os sentidos que estabelecem a inserção do sujeito em uma nova relação social, econômica e cultural a partir dos interesses do sujeito historicamente configurados.

O professor reafirma a certeza da escolha profissional quando questionado sobre se hoje faria a mesma escolha: “Com certeza! Faria à mesma escolha, e faria até mais porque cada vez mais que eu trabalho na área, mais eu gosto, mais me apaixono, mais vejo que tem o que ser feito, e tem que ser trabalhado e o que tem que dar contribuição nessa área aí”.

Os sentimentos iniciais gerados por Vitor no contato com as crianças da educação especial representaram piedade e com isso uma forte vontade de ajudá-los a viver em sociedade. Com o passar do tempo, esse sentimento se transformou em compromisso profissional: “Você trabalha na área, você não vê a diferença entre você e o aluno, é que você se identifica bastante, então nessa hora aí, é a questão do sentimento do trabalho mesmo, de arregaçar as mangas dentro da área, que você quando vai se aprofundando, você quebra todas as barreiras junto com os alunos”.

O ensino e o conhecimento são elementos que estimulam Vitor a permanecer na profissão por representarem estímulos para seu desenvolvimento, sendo que o professor busca constantemente o aprimoramento de suas ações, o que o leva cada vez mais a dedicar-se. Tal fato foi observado na forma segura com que o professor se expressou no momento das entrevistas, nos esclarecimentos e comentários feitos após a escrita das composições.

1. Gosto DE LIVROS, REVISTAS, PALESTRAS, DVD'S, TELEVISÃO, CAPOEIRA, EDUCAÇÃO FÍSICA, RELIGIÃO.
2. O tempo mais feliz NO TEMPO DA UNIVERSIDADE.
3. Gostaria de saber MAIS SOBRE RELIGIÃO, EXCEPCIONAIS, EDUCAÇÃO E ED. FÍSICA.
10. A leitura AMO, ADORO, ACHO O MÁXIMO.
22. Amo AS PESSOAS, NATUREZA, A ARTE E A EDUCAÇÃO ALÉM DA ESPIRITUALIDADE.

A valorização de sentidos que dá suporte a afetividade, ao ensino e ao conhecimento reafirma o envolvimento de Vitor com o campo educacional e profissional, principalmente quando o professor apresenta as principais características de seus alunos.

“As principais características que eu vejo nestes alunos seria exatamente a questão de muito desejo, muita ansiedade de aprender, uma vontade de crescer, de explorar cada vez mais suas potencialidades, de crescer na sociedade, e também vejo uma questão emocional muito grande, ou seja, eles são bastante afetivos, tanto os auditivos como os mentais, se a gente puder, tipo assim, ir ao encontro do mundo deles, você é muito bem recepcionado por eles e de uma capacidade intelectual muito grande, apesar das barreiras impostas pela sociedade e pela própria deficiência, mas a gente vê um potencial humano muito grande nestas pessoas.”

Percebem-se também elementos que levam a constatar sentidos inerentes à afetividade do professor em relação aos seus alunos e colegas de trabalho nas conversas amistosas com estes, em suas aulas, nos corredores da escola e nos constantes pedidos de atenção nos momentos iniciais das entrevistas, demonstrando que os alunos mantêm uma boa relação afetiva com o professor e este eles.

Vitor classifica o seu trabalho como importante por possibilitar a oportunidade de contribuir e ajudar ao próximo, o que gera a condição de bem estar. Mas ele procura deixar claro que o sentido de ajudar que tanto menciona ao longo da pesquisa, ultrapassa a ação de caridade apresentando o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento do ser humano”. Tendo em vista que seus alunos apresentam muita carência, mas que por outro lado demonstram um grande potencial de aprendizagem, sendo que tal fato que o atrai, levando-o a dedicar-se cada vez mais à Educação Especial.

Atuar com pessoas que apresentam deficiência representa para Vitor uma forma de reafirmar os princípios que acredita, conforme relata: “Interfere também em meus princípios; princípios que eu sempre vejo de lealdade, de ajudar o próximo, de fazer o bem, isso tá muito fincado comigo, então, seria uma ótima oportunidade trabalhar com pessoas portadoras de deficiências isso vai do lado pessoal e profissional”.

É possível ressaltar que nem sempre trabalhar com pessoas especiais para o professor é prazeroso, pois em alguns momentos ele afirma vivenciar muitas dificuldades para realizar a sua prática, principalmente quanto a crianças que apresentam várias deficiências associadas e também no que diz respeito à indisciplina.

No primeiro caso, se faz necessário o professor utilize várias estratégias e, no segundo, o professor deverá manter-se firme, levando em conta a necessidade da disciplina

na escola, independente do aluno ser ou não deficiente. Ele ressalta, porém, que o faz de uma forma que os alunos possam vê-lo como um amigo que busca orientá-los e não como inimigo.

Nesse sentido, ao ser questionado sobre que conselhos daria para alguém que busca iniciar a profissão que exerce, o professor coloca que em primeiro lugar deve haver uma identificação com a causa, principalmente pelo fato da prática aparentar uma beleza que em um primeiro momento pode empolgar, mas que, por outro lado, apresenta momentos que frustram e, dessa forma, exigem que o profissional saiba lidar com determinadas situações atribuindo-as como uma forma de lição a serem superadas, para isso, deve está se atualizando constantemente, afirmando ser de fundamental importância ao profissional a persistência.

Essa característica apontada pelo professor no educador físico da educação especial se faz muito presente em Vitor, particularmente na necessidade de se tornar melhor, o que o impulsiona a obter, de forma constante, novos conhecimentos com o objetivo de melhorar cada vez mais nos aspectos profissional, pessoal e espiritual, conforme o trecho escrito na composição II sobre os projetos de vida.

“Trabalhar sempre na busca do aperfeiçoamento em todas as minhas áreas de atuação, que seria a educação física, educação especial, capoeira e a minha espiritualidade. Neste meu projeto de vida procuro dar um valor bem relevante ao ser humano que é para mim a obra prima de Deus. Nesta busca do aperfeiçoamento está incluído muito estudo e muita perseverança, pois se não formos à busca do que almejamos não conseguiremos nada.”

No entanto a busca pela perfeição faz com que o professor tenha sentimentos contraditórios que o levam a se autodefinir como uma pessoa não realizada o que o direciona a uma insaciável busca por realizações, preenchendo todos os espaços de seu tempo com o trabalho, leituras, cursos e palestras. Conforme se evidencia no diálogo desenvolvido em uma das entrevistas.

J - Profissionalmente você se sente realizado?

V- Não, ainda não, ainda tem muita coisa para realizar. Então, eu acho apenas que estou no meio do caminho.

J - Quais os aspectos que fizeram você chegar a essa conclusão: que ainda está no meio do caminho?

V- É porque cada vez mais que eu me deparo com pessoas dentro da área é, quando eu vou a um curso, quando eu participo de cursos aqui em Teresina ou fora daqui, eu vejo que existem profissionais que já estão a minha frente, né? Há alguns anos, não só em termos cronológicos, em termo de dados, de tempo, mas em termos também de conhecimento mesmo dentro da área, então, com isso eu fazendo um paralelo num patamar mais elevado do que eu estou.

O diálogo mostra o professor como sujeito em constituição, em devir, ou seja, as relações que estabelece nos cursos que realiza com pessoas mais capacitadas, principalmente na sua área de atuação, o levam a desejar ser igual, a transformar sua condição atual, a alcançar novas informações de modo que emerge a necessidade de melhorar os conhecimentos que já possui. Essa vivência gera emoções que se configuram em novos sentidos que passam a fazer parte da constituição subjetiva do professor.

Essa necessidade de transpor os limites já alcançados, expressa por Vitor na entrevista leva-o a tomar a decisão de buscar uma nova realidade, sendo este o momento da configuração da subjetividade. Esses momentos constantes na realidade humana são denominados por González Rey (1997) como zonas de sentido, sendo estas que permitem a compreensão da constituição subjetiva por representar os espaços do contexto real que provocam a produção de sentidos subjetivos.

Tal objetivo aparece de forma tão intensa sendo possível identificar a produção de sentidos ligados ao medo de não conseguir atingir o seu maior ideal, qual seja alcançar a perfeição. (Cf. 65) Meu maior medo FRAQUEJAR. No entanto, o professor busca forças acreditando que poderá superar os desafios, como uma lição de vida a partir das atitudes apresentadas na sentença completada (Cf. 27). Acredito que minhas melhores atitudes são RESISTÊNCIA, FÉ, AMOR E CORAGEM.

No que se refere à inclusão, o professor apresenta-se favorável e trabalhar com educação inclusiva o motiva, no entanto acredita que a Educação Especial e a Inclusiva devem caminhar juntas, sendo que a Educação Especial seria a base para a preparação do aluno com deficiência no contexto inclusivo, como expressa na entrevista.

“Eu acho que inclusão seria isso, preparar ou ajudar, no caso voltando para educação especial, ajudar uma pessoa com deficiência para que ele possa atuar de maneira a usar todo o seu potencial dentro da sociedade. Ou seja, dar condições pra que o indivíduo possa atuar de maneira forte, de maneira positiva dentro de uma sociedade. Então eu vejo a inclusão social não como um momento só de você pegar e colocar aquela pessoa, mas eu tô dizendo como um momento grande complexo e que deve ser visto de uma maneira, não só apenas assim jogar alguém na sociedade, mas seria preparar, dar condições. Ou seja, seria de uma maneira, de um instante complexo muito grande e que vai desde a casa, desde a família, da escola da educação especial preparando como base para que ele possa chegar até lá.”

Observa-se que a idéia do ajudar encontra-se fincada nas expressões relacionadas a sua prática, o que pode ser influenciado pelas concepções atribuídas socialmente pela própria instituição na qual ele atua, pois de acordo com Jannuzzi (2006), o atendimento a pessoas deficientes iniciou-se com práticas assistencialistas e filantrópicas. No entanto, é importante ressaltar que o papel do docente é formar o cidadão para atuar na sociedade e os princípios do ensino inclusivo oportunizam o direito de pessoas que se encontram à margem dessa formação, seja por deficiência, posição econômica ou social.

Vitor vem desenvolvendo a interação em diferentes espaços, com o objetivo de promover a participação das pessoas com deficiência na sociedade, a partir de visitas de alunos dos cursos das Universidades Federal e Estadual, competições esportivas, atividades entre seus alunos da capoeira e alunos das instituições de educação especial e atividades entre as crianças da educação especial e alunos do colégio das irmãs, procurando dessa forma desenvolver a integração e inclusão. De acordo com o professor, esse seria o papel do ensino especial como contribuição para a inclusão.

A inclusão aparece como um sentido subjetivo vinculado à inovação do docente, ou seja, o profissional que atua com a educação inclusiva deverá se preocupar em inovar sua prática, sendo este o elemento essencial para uma educação de qualidade. Isso se evidencia na descrição da educadora Júlia, apresentada por Vitor como a educadora correta.

Júlia: Educadora moderna, com uma visão correta em relação aos deficientes e com um senso bem responsável com relação ao seu

compromisso profissional, procurando dar um dinamismo a sua profissão e estando assim aberta às novidades de sua área. (conflito de diálogos)

Para o professor, a inclusão representa algo que se distingue da educação especial por não voltar-se somente às pessoas com deficiência, abrangendo a sociedade como um todo na busca de combater o preconceito e as injustiças sociais, elementos evidenciados no trecho da entrevista a seguir:

“A inclusão eu entendo ela como um momento grande, entendeu? Gradual é o objetivo de todas as pessoas que trabalham na educação especial seria exatamente a inclusão, a inclusão social porque no caso ela não está ligada somente às deficiências, mas também a questão social propriamente dita. Ou seja, pessoas que são rejeitadas pela sociedade, que vivem à margem da sociedade, pessoas que tem um nível social... é, em desvantagens em relação a outros, então essas pessoas, nesse caso, o deficiente também entraria aí com certeza... é, essas pessoas teriam a oportunidade de ingressar, de entrar na sociedade, na sociedade capitalista até global que a gente vive hoje... é, de atuar nessa sociedade.

Este aspecto é discutido por Carvalho (2008), que destaca a necessidade de se ver a inclusão como algo que abrange a sociedade como todo, não restrita apenas às pessoas com deficiência. No que diz respeito particularmente à inclusão da pessoa com deficiência, Vitor apresenta uma preocupação no instrumento Técnicas de Alternativas Múltiplas, quando solicitado a informar sobre as reações emocionais que teria caso fosse solicitado a trabalhar a inclusão a partir do dia seguinte.

“Seria de muita preocupação, porque pela experiência que tenho nesta área, tenho bastantes subsídios, para saber que com pessoas portadoras de deficiência temos que ter alguns cuidados que não estou vendo com a chamada inclusão, que está há anos mostrando.” (Técnicas de alternativas múltiplas).

Vitor apresenta uma forte preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Ele deseja contribuir para uma melhor formação destes, afirmando o direito

que eles têm de participar da sociedade. Também se preocupa em educar de forma a cumprir de fato seu papel de educador, baseando-se nos aspectos éticos, promover o conhecimento através do estudo voltado para o crescimento humano e social, o que coincide com os princípios da inclusão.

Conclui-se, portanto, que o sentido subjetivo atribuído pelo professor à docência enraíza-se na sua história pessoal e profissional, não havendo nesse sentido uma diferenciação clara de onde começa e termina uma e outra. A docência o atravessa de forma concisa, precisa, mas, ao mesmo tempo, ampla, imensa. Isso só é possível porque o simbólico e o emocional se configuram em sentido subjetivo que constitui a personalidade.

Percebe-se também que a instituição tem um papel decisivo no desenvolvimento da personalidade, do sentido subjetivo que inunda o professor, de tal modo que se pode considerar que este a vê como um “segundo lar”, do qual é preciso cuidar, proteger, levantar quando prestes a cair.

4.1.1 Síntese do caso do professor Vitor

O trabalho representa para o professor Vitor o referencial primordial da sua vida. Em função desse fato, observam-se sentidos subjetivos vinculados à necessidade de ajudar e contribuir, a ânsia por conhecimento, aprimoramento pessoal e profissional, sentimento de frustração e transformação da frustração a partir da persistência. Os indicadores que confirmam as construções de hipóteses sobre a produção desses sentidos subjetivos na configuração trabalho organizada na personalidade de Vitor, encontram-se relacionados com as configurações dos princípios familiares e religiosos que se refletem na trajetória de sua prática.

A base da organização familiar de Vitor encontra-se constituída nos princípios de ajuda e contribuição entre os membros que buscam através disso o alcance de seus objetivos pessoais e profissionais.

Quanto à religião, Vitor participa desde a infância da doutrina espírita que tem como princípios fundamentais os elementos de ajudar e contribuir com o próximo na busca pelo aprimoramento pessoal a partir do estudo, portanto, da aquisição do conhecimento que possibilita a compreensão e evolução de si e dos outros.

No entanto, é importante ressaltar que as relações de Vitor não se encontram limitadas apenas nos aspectos religiosos e familiares, tendo em vista o caráter ativo do

sujeito na sua atuação social. Nesse sentido, que outros fatores poderiam estar envolvidos nessa configuração?

Tal questionamento ressalta a importância de se considerar que Vitor faz parte de uma categoria profissional que se encontra inserida em um contexto histórico, dessa forma, apresenta sentidos e significados estabelecidos socialmente e, um dos aspectos que leva à compreensão dos sentidos apresentados, diz respeito à exigência estabelecida para profissão docente de acompanhar as inovações sociais.

Assim, os sentidos e significados estabelecidos a profissão docente relacionados aos sentidos já configurados através da integração dos princípios familiares e religiosos, bem como, o fato do professor, na infância, em alguns períodos escolares, ter deixado disciplina para recuperação, o leva a se auto-determinar. Esses fatores em conjunto, contribuem para a produção de sentido do aperfeiçoamento no campo profissional.

O professor busca constantemente cursos, seminários e capacitações o que demonstra uma boa preparação para o exercício de sua profissão, porém, foi possível perceber nos instrumentos, sentidos subjetivos ligados a frustração, tal fato, conduziu à necessidade de compreender que fatores levam o professor a produzir esse sentido?

Os indicativos que confirmam a presença do sentido de frustração aparecem quando Vitor esboça o perfil de quem pretende ingressar na Educação Especial, que de acordo com o participante, a pessoa que pretende exercer essa função deverá identificar-se com a causa, destacando que a profissão envolve dificuldades e imprevistos que acabam por impossibilitar, em alguns momentos, a concretização das atividades planejadas e promove a produção de sentidos subjetivos ligados à frustração. Dessa forma, quando o professor não consegue atingir seus objetivos, reage, transformando esse sentimento a partir da persistência, buscando o aprimoramento e a renovação do conhecimento.

No que diz respeito à inclusão que sentidos esse movimento podem está produzindo nesse profissional que apresenta uma trajetória de 19 anos de atuação no ensino especializado?

Para Vitor a inclusão representa uma complementação da Educação Especial que deverá, nesse novo, contexto funcionar como base para que a educação inclusiva possa desenvolver-se de forma eficaz e apresentar-se de modo favorável à temática social, pois sob esse aspecto ainda não apresenta os suportes necessários. O participante acredita em sua evolução futura, dessa forma, os sentidos em relação a esse contexto aparecem organizados a partir da necessidade de inovação da prática e da preocupação com o seu desenvolvimento, de forma que contribua para o crescimento humano e social.

Os indicadores a respeito da influência da instituição para a produção de sentidos subjetivos à docência foram confirmados a partir da designação de Vitor para realizar cursos desde o início da sua atuação, bem como a confiança depositada pelos colegas e gestores reforça a imagem de pessoa comprometida com a prática, o que determina uma boa relação no espaço profissional.

Outro fator, a ser destacado que influencia na produção de sentidos subjetivos, é o caráter de beneficência que a escola mantém em relação ao atendimento aos alunos e às famílias destes. O motivo que levou o professor a escolher a docência foi o fato de não haver o curso de psicologia em Teresina, no entanto, ao iniciar sua atuação constrói sentidos de paixão pelo ensinar que o mobilizam a continuar.

4.2 O caso da professora Margareth

Margareth, 59 anos, nasceu em Floriano, cidade localizada na microrregião sul do Piauí, na área denominada chapadões do Meio Norte, à margem do rio Parnaíba, a 253km2 da capital Teresina, em uma área de 3.410 Km2 com população de 56.090. Atualmente, a cidade é considerada um influente pólo de desenvolvimento, destacando-se nas áreas de comércio, educação, turismo e prestação de serviços.

A professora exerce a profissão docente há 35 anos, é graduada em Matemática, pós-graduada em Docência Superior, atua na Educação Especial há 29 anos, e a 05 anos faz parte do quadro funcional da Instituição Filantrópica I, é casada e mãe de três filhos. Filha de vaqueiro, homem simples com treze filhos, que ao desejar a ascensão dos filhos no campo acadêmico e profissional permitiu a criação de Margareth a partir de 6 anos de idade pelos tios que tinham uma posição social e econômica elevada e eram seus padrões.

Sua formação ocorreu dentro dos padrões e das exigências estabelecidas pela sociedade da época. Ela cursou o pedagógico, tornou-se professora e casou, sendo que desde a sua infância até o início da adolescência teve educação requintada, baseada nos princípios morais, éticos e cristãos da igreja católica que ela freqüentava todos os domingos.

Quanto às amizades e relações sociais, de modo geral, eram restritas às pessoas do seu círculo social e que não apresentassem nenhum tipo de deficiência intelectual ou física, embora a sua tia apresentasse baixa visão em decorrência de glaucoma. Ao completar 14 anos de idade, seu tio, que representava a segunda pessoa do prefeito da cidade, faleceu, o que gerou algumas mudanças no orçamento e na condição de saúde de sua tia que perdeu a

visão por completo, tornando-se necessário que Margareth ingressasse no mercado de trabalho. Dessa forma, inicia sua atuação no setor educacional, na Secretaria da Escola Industrial, uma escola da rede privada de ensino de Floriano.

Sua atuação na Educação Especial teve início na cidade de Floriano/PI, em 1979, sendo uma das fundadoras da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE daquela cidade. A convite de uma amiga, Margareth aceita o desafio de procurar pessoas deficientes na comunidade para iniciar um atendimento médico e de lazer. Naquele período não se tinha conhecimento sobre a real capacidade das pessoas com deficiência e o desenvolvimento do seu potencial através da educação, pois se atribuía a estes a condição de doentes.

No início de sua atuação foi necessário realizar um levantamento na comunidade com vistas a identificar as pessoas com deficiência, em virtude do enorme preconceito presente na sociedade e do medo dos pais das crianças com deficiência de que seus filhos fossem maltratados, de modo que eram mantidos isolados e escondidos dentro de casa. Margareth e três colegas pesquisavam em cada casa a presença de crianças com deficiência e formulavam o convite para que estas fossem atendidas na instituição.

A tia com quem convivia, demonstrou receio acerca desse trabalho, aconselhando-a a pensar duas vezes antes de assumir um trabalho que poderia não ser compreendido pelos pais das crianças deficientes, bem como atribuía as pessoas deficientes as características de violentas. No entanto, Margareth manteve-se firme afirmando que o seu objetivo seria o de ajudar as pessoas “especiais”, não almejando nenhum interesse pessoal, e também por já haver aceitado o convite.

No que diz respeito aos amigos, por um lado, a professora sentiu-se muito cobrada devido às constantes ausências nas reuniões sociais que freqüentava, como por exemplo, as realizadas no clube. Por outro lado, sentiu-se desprezada, pois as reuniões não eram realizadas em horários flexíveis a mudanças, o que poderia facilitar sua participação, sempre coincidindo com os horários de suas atividades. Ela comenta que 60% dos mesmos aceitaram a sua decisão de trabalhar com pessoas especiais, no entanto acredita que parte dessa aceitação foi por conta da equipe técnica contar com pessoas da classe alta do município, incluindo filhos de empresários.

Quanto à repercussão social relativa à iniciativa de fundar uma instituição especializada, o grupo encontrou apoio dos empresários do município, principalmente de Filadelfo Freire de Castro que doou o terreno para a construção da sede própria. Não obstante tal estado de coisas, o grupo vivenciou várias dificuldades, tais como: a faixa

etária liberada pelos pais foi de pessoas entre 20 e 30 anos, não incluindo os mais jovens e os bebês, pois as mães tinham receio quanto ao atendimento; o comércio local e os profissionais especializados demonstraram descrédito quanto à proposta de trabalho a ser realizada, sendo necessário promover a conscientização destes também, ou seja, fez-se necessária uma visita a cada profissional, tendo em vista a impossibilidade de fundar a APAE sem o apoio de alguns especialistas, por exemplo, fonoaudiólogos e fisioterapeutas, dentre outros.

A instituição atendia inicialmente pessoas com Síndrome de Down, deficiência mental leve, deficiência física e apenas uma pessoa surda, sendo esta a primeira experiência de alfabetização desenvolvida por Margareth no ensino especial. Depois de certo tempo, a instituição passou a receber também as pessoas surdas, trabalhando o oralismo, por não haver conhecimento da língua de sinais. Não havia, inicialmente, nem mesmo a tentativa de escolarização por não se acreditar que os deficientes poderiam aprender, consistindo o trabalho com os alunos apenas em recreação e atividades da vida diária.

Somente após cinco anos de funcionamento, os professores receberam o primeiro treinamento voltado para o atendimento de pessoas com deficiência em Teresina, o que lhes possibilitou um maior conhecimento sobre as deficiências. Foram eles que deram início às campanhas de conscientização junto aos pais sobre a necessidade de acompanhamento de seus filhos por uma instituição especializada, explicando-lhes as deficiências. Entre os professores inicia-se a formação de novas concepções sobre os conceitos, as nomenclaturas e o desenvolvimento desses indivíduos.

Ressalta-se que as atividades desenvolvidas em prol da implantação da APAE eram de caráter voluntário e, somente após três anos da sua fundação, houve a legalização da instituição. Na legislação desta, uma cláusula intimava o órgão municipal a contribuir com a instituição, o que foi feito com a incorporação de professores. A diretora da APAE então indicou três professoras que auxiliaram na implantação da instituição sendo uma destas Margareth, que passa a ser funcionária do município e não mais voluntária.

Com o crescimento do atendimento especializado nos municípios houve a necessidade da criação de coordenações regionais pela secretaria de Educação do Estado. Por essa razão, a experiência e o bom trabalho realizado por Margareth foram atributos que permitiram que fosse convidada a tornar-se Coordenadora de Educação Especial do município de Floriano na 10ª Diretoria Regional da Educação, atualmente, Gerência Regional da Educação – GREA. Ela iniciou essa atividade implantando salas especiais e

promovendo orientações e capacitações de professores sob a orientação da Gerência de Educação Especial de Teresina.

A participante passou a não atuar diretamente na APAE, mas, algumas vezes, conduzia algumas crianças para o atendimento especializado no ônibus. Em função dessa atividade conquistou a admiração de muitas mães, por não se incomodar em andar com as crianças deficientes. A APAE era localizada distante da cidade e funcionava no horário das 07h00minh as 13h00minh.

Margareth orientava os professores e os diretores das escolas regulares quando estes percebiam algum déficit e/ou pouco aproveitamento do ensino por parte de algum aluno. Dessa forma, a coordenadora enviava-os para as salas especiais e quando o aluno necessitava de um atendimento específico como, por exemplo, fonoaudiólogos e/ou fisioterapeutas era encaminhado para a APAE de Teresina, pois esses serviços não eram realizados pela regional.

A professora fundou várias salas de recursos entre elas, uma sala voltada para o desenvolvimento da leitura e escrita em Braille. Também organizou com auxílio de uma pessoa com deficiência auditiva que havia chegado de São Paulo com o conhecimento em língua de sinais, um coral com crianças surdas. Dessa forma, Margareth tornou-se bastante conhecida por suas ações. No entanto, tal fato não facilitou sua tarefa, pois até mesmo em seu local de trabalho recebia apelidos tais com, a “a coordenadora dos doidinhos”, a “protetora dos coitadinhos” e a “protetora dos especiais”, tornando-se constantes as explicações da professora de que seu trabalho deveria ser designado como Coordenação da Educação Especial.

De acordo com González Rey (2004b) o local de trabalho exerce forte influência no bem estar do trabalhador ou, pelo contrário, pode estimular o mal estar, interferindo na qualidade de vida dependendo das relações vivenciadas pelo trabalhador. Ele ressalta ainda que isso depende de quais os sentidos que o sujeito produz em relação ao que está vivenciando.

As relações estabelecidas por Margareth no local de trabalho a impulsionaram a abraçar a causa das pessoas discriminadas pela sociedade. Ela relata, contudo, que houve muita discriminação nas escolas, principalmente por parte dos diretores que não aceitavam a implantação de classes especiais. Não obstante essa situação, a professora buscou desenvolver um trabalho voltado para a conscientização da comunidade e a capacitação dos profissionais, aproveitando os momentos de reunião nas escolas para esclarecer e convidar os professores a auxiliarem na implantação das classes especiais. Os obstáculos

enfrentados foram muitos, desde a questão da disponibilização das salas de aula, uma vez que os diretores alegavam a inviabilidade de deixarem de formar uma turma que viesse a atender 30 alunos para atender a apenas 10.

O fato da participante já ter configurado em sua subjetividade os princípios de ajudar ao próximo, pelo fato de ser membro de uma família que se orientava com base na religião, bem como por ter vivenciado o preconceito da sociedade em relação à cegueira de sua tia, contribuíram para a produção de sentidos subjetivos que estimularam Margareth a continuar a buscar meios para vencer as diferenças e auxiliar as pessoas segregadas pela sociedade, mesmo que a profissão docente não tenha sido sua escolha profissional.

De acordo com González Rey (2003; 2007), a produção de sentido subjetivo ocorre com o desenvolvimento de diversas atividades na trajetória de vida do sujeito a partir das emoções geradas em um determinado contexto e que passam a constituir a organização subjetiva. A participante afirma que o que a levou a atuar na docência foi o contexto cultural da época que preponderava “o futuro de uma moça pobre era ser professora e se casar”. A participante reconhece que gostaria de ter seguido a carreira de enfermeira, entretanto, sua condição financeira não permitiu que viesse estudar em Teresina. No entanto, ao iniciar o trabalho em Educação Especial passou a gostar deste e a encará-lo com seriedade, como afirma:

“E eu me identifiquei muito no primeiro momento. Nossa! Eu amei trabalhar com eles, até mais do que com os que dizem normais porque eles não eram agressivos, eles eram carentes e eu me dei muito bem, gostei, até hoje eu faço tudo porque gosto sabe, eu gosto e também a gente tem que fazer a parte da gente como ser humano, como cidadão né? Tão bom você dividir aquilo que você sabe com outras pessoas e eles que são tão carentes, coitados, que são umas pessoas assim, assim pela sociedade, excluídos, então eu faço isso como cidadã, que a gente tem que fazer alguma coisa, então, eu faço, eu acho que é um bem tanto pra mim, e pra eles também.

Percebe-se na fala da professora que seu ingresso na profissão se deu com a idéia de praticar a caridade com pessoas carentes e excluídas socialmente, o que produz a concepção do aluno como coitado e improdutivo. Este fato pode estar vinculado ao caráter filantrópico da instituição que se mantém através de doações e atividades assistencialistas.

O sentido subjetivo do trabalho para a participante é fazer a parte dela como um ser humano e como cidadã, acredita que é um bem tanto para ela como para os seus alunos “enquanto você viver neste mundo, você tem que fazer alguma coisa pelo próximo e, eu, faria porque eles são tão carentes, eu faria, apesar de tá perto de me aposentar quem sabe eu fique de voluntária, porque eu gostei, eu faria novamente”.

Confirma-se que o sentido do trabalho para a professora reflete os princípios religiosos de ajudar e contribuir com o próximo. No entanto, sua ânsia para conseguir alfabetizar crianças que não conseguem aprender, desenvolveu na professora um processo de adoecimento psíquico. No início de sua atuação, devido às diversas tentativas frustradas, a participante teve que procurar atendimento psicológico, como comenta: “Nesse tempo eu fui pra médico! Esse tempo que passou. Eu vivo é no Stresstab direto porque eu não aceito eu me esforçar, eu fazer tudo, tudo que eu posso, inventar atividade... eles não alcançam [...]”.

Margareth não conseguia compreender, principalmente no início de sua atuação, o porquê seus esforços não resultarem em êxito, tendo em vista que seguia todas as etapas do planejamento e, mesmo assim, as crianças não correspondiam a suas expectativas. Isso gera até hoje um profundo sentimento de impotência e frustração, conforme foi possível perceber durante toda pesquisa e que se destaca na fala de Margareth.

“Gente! Eu planejei os objetivos tudo, fiz tudo, não faltei, quando cheguei no fim, eu notei muito pouca diferença, ai foi onde a psicóloga me ajudou pra mim não ficar daquele jeito porque eu estava me subestimando, que falha não era minha, que eu tinha que respeitar o limite do aluno e eu não podia assim, abrir a cabeça deles mesmo dos normais, você não pode, ela dizendo.”

O trabalho na Educação Especial desenvolveu sentimentos conflitantes em relação a sua atuação junto às crianças com deficiência, apesar de haver identificação com este, suas atividades envolviam angústia, pena, e, até mesmo, temor de se tornar motivo de zombarias. No decorrer do tempo houve uma mudança nos sentimentos iniciais de pena, pois atualmente ela não sente mais pena e se vê como tendo evoluído, mas prevalece a constante angústia em razão das inúmeras tentativas sem êxitos. “Eu fico na maior angústia até hoje. Como é que pode? Não vai passar?”.

Ao ser questionada sobre o que a motiva a continuar trabalhando na Educação Especial, mesmo diante de tantos problemas, de tantas angústias, Margareth afirma que embora a prática cause um stress intenso, “apesar de tudo, porque é serio, não resta dúvida, porque você trabalhar com essas cabecinhas que você não sabe o que está se passando ali dentro, com essa diversidade toda, eu não entendo, tem horas que até eu, fico com o ponto de interrogação”.

Sobre esta questão, Glat (1995) aponta dentre alguns pontos que possam levar a um profissional a enveredar pelos caminhos da Educação Especial, mesmo sem compreender o porquê, o desafio, pois a prática possibilita ao profissional transpor o conhecimento a respeito dos limites construídos acerca da condição orgânica de um sujeito o que proporciona um crescimento profissional e pessoal.

A participante contou com o apoio relevante da família, o que muito contribuiu para que esta buscasse vencer os desafios assumidos na Educação Especial. De acordo com a participante, ela sempre teve o apoio familiar, não havendo conflitos em relação a seu trabalho, como ela afirma no trecho da composição II.

Entre família e trabalho não foi muito conflituoso porque eu sou uma pessoa “pragmática”. Tanto o marido quanto os filhos já me conheceram vendo eu trabalhar com pessoas especiais, então me apoiaram e achavam muito bonito, enfim..., meus filhos desde quando se entenderam por gente foram testemunhas do meu trabalho dentro das APAEs.

O contato de seus filhos com o trabalho foi precoce, principalmente pelo fato dela não ter com quem deixar as crianças. Por essa razão, muitas vezes foi necessário levá-los para a sala de aula, o que permitiu a relação destes com seus alunos e contribuiu para a aceitação do seu trabalho até hoje. No que diz respeito a seu esposo, este aceita e apóia tranquilamente sua atividade na Educação Especial. Dessa forma, a ausência de conflito pode ser observada nas sentenças completadas.

12. O casamento sou muito feliz.

22. Amo minha família.

34. Gosto muito da minha família.

50. O lar meu aconchego, me sinto feliz dentro da minha casa.

56. Sinto Feliz com a família que tenho.

62. Meu maior prazer está com minha família e amigos.

Observa-se que a família é uma configuração subjetiva muito importante, pois, Margareth procura manter o equilíbrio entre trabalho e família afirmando que os conflitos diários vivenciados em seu trabalho não interferem na vida familiar, mas muitas vezes são feitos comentários, a título de exemplo. Isso não interfere no relacionamento familiar, pois os conflitos vivenciados pela professora em relação à família e ao trabalho assemelham-se aqueles vivenciados por qualquer dona de casa, seja por chegar atrasada ou porque o filho adoece.

Nesse sentido, o seu trabalho não gera nenhuma situação negativa no relacionamento familiar, pelo contrário, a professora relata que sua vivência na instituição representa uma constante lembrança da infância para filhos, hoje adultos, principalmente para o mais velho. Assim, a professora afirma que procura manter o vínculo positivo entre o trabalho, o lar e os filhos, o que se confirma na sentença completada abaixo.

30. Esforço-me diariamente por ser pontual nas minhas obrigações rotineiras e pelos meus filhos

Durante a pesquisa foi possível perceber o forte vínculo da professora com os filhos, que demonstra ter grande admiração por eles, o que confirma a realização do seu desejo de ser mãe, expresso no (Cf. 33) “Sempre desejei ser mãe”. O bom relacionamento entre Margareth e seus filhos foi evidenciado nos momentos formais e informais da pesquisa, inclusive por telefone. Ela sente orgulho deles e comentou que os dois que se encontram fora da cidade de Teresina, um em Brasília, formado em engenharia e o outro está cursando o mestrado no Rio de Janeiro.

57. Os filhos umas pérolas que tenho.

16. Minha preocupação principal com meus filhos que estão distantes.

A importância dos filhos se confirma em seu relato sobre sua mudança para Teresina que ocorreu em função do desejo de investir no futuro acadêmico e profissional destes. O primeiro filho foi para Campina Grande, o segundo cursou o ensino médio em

Teresina, prestou vestibular em Teresina e em Natal sendo aprovado nas duas universidades, tendo optado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Tal situação acarretou para o casal, a despesa de três casas, Campina Grande, Natal e Floriano. A filha mais nova completava 15 e também pretendia estudar em Teresina. Nesse período, a agência bancária em que seu esposo trabalhava fechou e ele passou a ministrar aulas na Escola Industrial, mesmo assim, as mudanças no orçamento tornam-se inevitáveis. Ainda que Margareth continuasse como coordenadora, a aposentadoria do esposo, assim como o trabalho de ambos como professores de matemática em escolas particulares, não impediu que eles vivenciassem uma crise financeira. Por esse motivo, o filho que estava em Natal teve que solicitar transferência para Teresina.

Diante da crise, o casal teve que tomar uma decisão, ou os filhos voltariam para Floriano, o que seria pouco promissor na época no que diz respeito aos estudos ou eles teriam que acompanhar os filhos para Teresina. O casal decide que o melhor seria todos virem para Teresina, tendo em vista que dois dos filhos já se encontravam nessa cidade. Dessa forma, Margareth transfere-se para a instituição filantrópica de Educação Especial em Teresina, identificada neste estudo como instituição filantrópica I, na qual está há cinco anos e onde pretende se aposentar.

A professora afirma que sentiu muito ao deixar todo o trabalho realizado em Floriano, no entanto estava decidida a não deixar de atuar na área da Educação Especial como relata: “Nessas alturas, eu já tinha esquematizado na minha cabeça que da área de educação especial jamais sairia, eu só sai da casa que eu construí, eu me achei na APAE de Floriano, foi como uma casa pra mim. Nossa! Aquilo ali me doeu”.

A professora atuou 24 anos em Floriano, e hoje se sente muito feliz em ter contribuído para melhorar a vida das pessoas com deficiência no município, avaliando sua ação como uma atitude de coragem, o que a faz afirmar ter construído um marco na Educação Especial de Floriano. Ao chegar a Teresina, Margareth passa a atuar em sala de aula, afirmando que sentiu muita diferença, pois uma coisa era coordenar, outra atuar diretamente na sala de aula. No entanto, foi possível perceber que a professora busca aprimoramento de sua prática, mostrando-se motivada para adquirir novos conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de seu trabalho de forma positiva e, assim, alcançar resultados satisfatórios com os seus alunos, como se mostram as sentenças a seguir.

1. Gosto de ler bons livros e trabalhar com o meu alunado especial.

3. Gostaria de saber como trabalhar com o autismo e me aprofundar mais sobre.

O interesse em aprofundar o conhecimento sobre o Autismo surgiu graças ao fato de que este ano a professora está trabalhando com duas crianças autistas em sua sala, o que a levou a buscar uma maior compreensão acerca dessa temática. Ao receber uma nova turma, a professora procura saber quais são as deficiências dos alunos com que irá trabalhar, preparando-se a partir de leituras e pesquisa na internet com o intuito de se preparar para atuar e promover o desenvolvimento eficaz do aluno, o que na maioria das vezes não consegue.

A professora destaca algumas dificuldades que contribuem para que os alunos não aprendam de forma eficaz, tais como a falta de continuidade do ensino realizado na escola pela família, enfatizando que sente falta até mesmo da educação voltada para os hábitos diários de higiene.

Outra dificuldade apontada pela professora seria a falta de uma melhor distribuição de alunos em sala de aula. Por exemplo, a professora está com uma turma até certo ponto homogênea quanto ao problema que os alunos apresentam, o que torna sua prática ineficaz, pois todos têm a hiperatividade associada à deficiência. Outro fator que tem dificultado muito o trabalho da professora diz respeito ao tratamento realizado no mesmo horário das atividades pedagógicas, pois a todo instante sai ou entra um aluno da sala, o que interrompe a seqüência e a concentração na aula.

A falta de uma melhor atuação por conta da coordenação da escola também constitui fator de dificuldade, tanto no que diz respeito a orientações sobre como garantir a o material com o qual trabalha, pois em vários momentos, a professora os adquire com seu próprio salário. Aliado a isso, não consegue inovar, mas não consegue pela falta desses.

A participante confessa que desenvolver atividades em Educação Especial não representa tarefa fácil, mas tal fato não a desanima, pois em alguns momentos se sente feliz por ter conseguido algum resultado, por menor que seja. Em outros momentos não consegue, é verdade, o que causa frustração. Porém quando se tem responsabilidade, compromisso e desejo de ajudar, no final do dia se sente realizado. Assim, ao ser questionada quanto a que conselhos daria a alguém que desejasse seguir a sua atividade profissional, Margareth diz:

“Que vá adiante! Olha, eu não acho ruim não! Eu me angustio, mas porque que eu me angustio, porque eu tenho compromisso, sou uma pessoa responsável, porque cada um tem que ter a sua consciência de transformar uma pessoa capaz de sair do nada, do zero, não é nem do nada, é do zero, agora depende de muita força de vontade sua e determinação. Eu aconselho que você vá, assim como eu fiz, abrace a causa que é tão bom à gente fazer o bem aqueles que necessitam. Olha! Você sente assim um alívio na alma, na consciência, eu fico muito feliz quando eu vejo transformação em meus alunos, tem horas que eu me emociono, eu vejo” (silêncio e choro).

Destacam-se na expressão da participante dois fatores relevantes para a compreensão do processo de produção de sentidos relacionados à prática docente. O primeiro diz respeito à concepção de que a pessoa com deficiência chega à escola sem nenhuma formação anterior, desvalorizando assim as interações do indivíduo com o meio cultural ao qual este pertence. Como a professora afirma o aluno sai “do zero”, tal fato contribui para que o preconceito em relação às pessoas com deficiência continue a ser reproduzido, o que limita a participação destes na sociedade. Conforme Glat (1995) a Educação Especial vem sendo norteadas por aspectos que diagnosticam e negam as diferenças.

O segundo fator representa a idéia da docência como uma forma de beneficência, sendo este um dos princípios que orientaram o atendimento a pessoas com deficiência desde o princípio e que consiste no funcionamento da instituição na qual Margareth atua. Dessa forma, observa-se que apesar do alcance pouco satisfatório dos objetivos com os alunos, a certeza de está cumprindo com o seu dever como ser humano gera um sentido subjetivo de completude no campo profissional, conforme se percebe na sentença 6. “Na escola me completo”. Tal fato se confirma quando a participante comenta que o trabalho significa tudo na sua vida, enfatizando o aspecto financeiro, o profissional e o pessoal, nessa ordem. Ela acrescenta ainda que o trabalho é o complemento do ser humano, principalmente quando este faz o que gosta, afirmando ser o seu caso.

A professora confessa que no início não sentia prazer com seu trabalho, em virtude do medo e da insegurança que sentia em andar de porta em porta. O que a fez continuar foi a sua determinação. Atualmente, a participante afirma sentir prazer no que faz, apesar de algumas vezes sentir-se fracassada por não conseguir compreender os seus alunos.

14. Algumas vezes fracassei quando não entendi meus alunos especiais.

Não obstante tal fato, em outro momento ressalta avanços obtidos com seus alunos da Educação Especial, mas enfatiza a contribuição que deu para a formação dos alunos da escola regular, sobre os quais comenta “Eu chego hoje num hospital e vejo um médico, eu chego num fórum, eu vejo uns advogados é em todas as áreas que eu ando. Jamais deixei de ser professora pra eles, às vezes eu passo assim num ambiente, num local de descontração, às vezes numa festa, ou eu algum restaurante, eu me deparo professora!”.

Por outro lado, ao encontrar-se com um aluno da Educação Especial, a professora, comenta que saúda normalmente se estiver acompanhado com a mãe ou com alguma pessoa conhecida. Mas se não conhecer o acompanhante, procura saber de quem se trata e preocupa-se muito, pois acredita que muitas pessoas podem se aproveitar da condição indefesa desses. Ainda, se este estiver desacompanhado também se preocupa, pois ele pode ter fugido da mãe.

O conceito a respeito da deficiência é construído a partir do estabelecido socialmente, o que limita a atuação do sujeito na sociedade. De acordo com Carvalho (2008), a condição de desviante dos padrões sociais gera na pessoa deficiente, bem como, nos demais membros sociais, sentimentos ambivalentes.

A situação descrita pela professora mostra sentidos gerados a partir das dúvidas a respeito da real autonomia de seus alunos, tendo em vista que a maioria apresenta deficiência mental. Nesse sentido, a experiência na Educação Especial marcou a docente de forma negativa por não conseguir obter tanto progresso quanto na Educação Regular, fazendo-a sentir-se impotente, triste e com perda de auto-estima, embora ela reconheça que isso faz parte da vida.

Tal fato gera uma situação de conflito entre considerar-se, por um lado uma professora competente ao se deparar com o sucesso de seus alunos da rede regular e, por outro lado, o sentimento de frustração e preocupação ao se deparar com um aluno da Educação Especial. Essa contradição se expressa também no Completamento de frases, pois em uma sentença (Cf. 9) a professora afirma não conhecer o fracasso e em outra (Cf. 14) responde que se sente fracassada quando não consegue alcançar êxito na aprendizagem de seus alunos.

Percebe-se a aflição da participante sobre como agir em relação aos alunos durante as entrevistas, pois embora já tenha um maior conhecimento sobre as condições deles, a professora sente-se profundamente angustiada até hoje, o que gera outros sentimentos,

como baixa auto-estima, culpa e medo. Tal fato vem marcando profundamente a professora ao longo de sua trajetória, conforme é possível notar na composição II relacionada aos projetos de vida.

Gostaria de conhecer em 1º lugar o meu país, as principais capitais históricas, visitar os pontos turísticos, acervos culturais, saborear as diversidades da nossa culinária, assistir ao vivo umas cenas teatrais, preferencialmente uma produção brasileira, como exemplo: “os produtores” lançamentos de livros, conhecer de perto grandes autores brasileiro, alguns cientistas que fazem pesquisas para descobrir doenças relacionadas às diversas síndromes das quais passei a metade da vida profissional em angústia e de buscar para poder dar o de melhor para meus alunos, gostaria também de fazer um “cruzeiro”. Acredito que irei conhecer diversas culturas, principalmente a Árabe e a Japonesa que sou simpatizante e amo a culinária.

Observa-se que o fato de ter atualmente um maior conhecimento sobre as características dos seus alunos não se configura como fator relevante na diminuição desses sentimentos que, de acordo com o observado acima, manifestam-se no momento atual como parte dos seus projetos futuros. Ou seja, mesmo na aposentadoria, a professora planeja continuar a busca pela compreensão do seu alunado. Percebe-se que o conhecimento adquirido ao longo do tempo pela participante, contribuiu para diminuir os mitos existentes, possibilitando uma maior receptividade, aceitação e respeito às diferenças. De acordo com a professora, durante a sua infância e adolescência foi mantida longe do contato com estas pessoas em função do preconceito de seus tios.

Assim, o trabalho com pessoas deficientes permitiu o contato da professora com uma realidade até então desconhecida e também promoveu crescimento pessoal, desenvolvendo um sentimento de humildade, o que culminou como pioneirismo no ensino inclusivo na cidade de Floriano. Ela ressalta que mesmo quando ainda não se falava em inclusão, já não havia aceitação da sua parte do isolamento de crianças em classes especiais. Nesse sentido, ela afirma ter feito à inclusão em sua cidade, sendo considerada briguenta e antipática por defender melhores condições de atendimento às crianças deficientes, isoladas de forma inadequada em escolas regulares.

A professora desenvolveu também um trabalho de capacitação e conscientização do corpo docente, bem como, preparou o corpo discente para a recepção das crianças especiais nas salas regulares, afirmando que deixou a inclusão iniciada em Florianópolis quando veio para Teresina. Dessa forma, pode-se afirmar que a experiência da professora justaposta ao momento atual de discussão sobre a inclusão tem representado algo gratificante, pois representa o seu objetivo de oportunizar às pessoas com deficiência o direito de participar da sociedade. Desse modo, ela afirma que incluir representa algo além do colocar junto em um mesmo ambiente.

“A inclusão é vê todos iguais assim, com suas limitações, mas que você não despreze quem está junto, mas não só junto. Ah! Eu tô aqui junto é uma inclusão, não, não primeiro você tem..., a inclusão tem que ser total, por exemplo, você não vai ter uma classe especial dentro sala normal de uma escola regular, aí já é uma exclusão, aí não é uma inclusão. A inclusão tem que ser junto, tem que tá junto e você trabalhar junto com as mesmas modalidades de ensino todos iguais, não fazer discriminação: esse aqui é o coitadinho, ele não faz nada, vamos deixar ele pra lá. Ele pode até tá lá na sala de aula regular, mas ele tem que partilhar de tudo da escola. É por isso que as classes especiais acabaram, é pra essa inclusão porque ela estava lá na escola regular, mas ela não fazia parte” [...].

Ressalta-se a importância de desenvolver nos cursos de formação de professores, o conhecimento acerca da heterogeneidade que os futuros professores irão encontrar em sala de aula. Conforme Glat (1995), a formação ainda forma o profissional desvinculado da realidade na qual irá atuar. Assim como a Margareth, existem várias profissionais que não tiveram contato com pessoas deficientes e/ou o contato foi de forma preconceituosa, o que não permitiu que estas conhecessem o real potencial das pessoas que apresentam deficiências. Tal situação se torna um empecilho para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que pode beneficiar a sociedade como um todo.

Nesse sentido, os profissionais estão sendo formados inicialmente e de forma continuada, acreditando que a inclusão é algo que diz respeito unicamente a pessoas com deficiência. Carvalho (2008) chama atenção para o fato de que a inclusão representa um contexto amplo que abrange uma educação de qualidade para todos, não sendo restrita a pessoas deficientes. Essa é uma das dificuldades existentes para a implementação da

inclusão, tendo em vista que os professores sentirão sempre que falta preparação para atuar no contexto inclusivo, assim como o professor da educação especial se sentirá sempre incapaz de atuar no ensino regular.

Na Técnica de Alternativas Múltiplas, ao ser apresentada a suposição de assumir uma turma inclusiva de um dia para o outro a professora afirmou que “[...] ficaria surpreendida e com muitas interrogações a serem feitas e sem respostas para tais, como também a quem recorreria para ter soluções, tudo porque não estamos preparados para tal”.

Ao fazer a distinção entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, a participante reafirma a obrigatoriedade da matrícula de alunos da instituição nas redes regulares, conforme é possível verificar na Convenção da Guatemala (2001). Nesse sentido, a professora observa que esse preceito de não está sendo cumprido porque há resistência por parte dos diretores, assim como das mães que consideram que há um número muito grande de alunos nas salas e também consideram que existe muita violência na escola. Ela considera que os professores também têm resistência, afirmando que eles não têm formação para trabalhar com Educação Especial, pois que tem que haver maior atenção ao aluno, sendo necessário fazer tarefas diferenciadas.

“Eu me sinto muito feliz porque eu gosto, eu não sei por quê. Eu sou até suspeita pra falar, porque eu fiz a inclusão na minha cidade e, em certa altura, teve diretores que me acharam muito antipática porque eu batia muito. Eu sou a favor da inclusão, se existir uma pessoa que é a favor da inclusão, sou eu, porque eu acho que ela deve acontecer e ela vai acontecer. Eu acho que precisa da inclusão. Sei bem que um trabalho de conscientização da população, principalmente da nossa. Eu acho que os professores já vão melhorar, pois até vocês já vêem a prática dela no curso de graduação que antes a gente não via, então eu tô acreditando nisso, porque a gente já tem disciplina no meu tempo não tinha. É lógico que tem o fracasso porque na trajetória não pode ter só vitórias. Numa caminhada se tem os seus fracassos, tem as suas crenças, mas aí só vai depender de você levantar, sacudir a poeira, dá a volta por cima e vamos procurar meios, gente! Porque a gente tem que procurar e vai achar, eu acho que tem que ir por aí”.

Apesar de ser favorável à inclusão, Margareth não se vê trabalhando no ensino regular, afirmando que pretende aposentar-se na educação especial, apontando a violência nas escolas regulares como principal fator desestimulador, como expressa em trecho da entrevista I.

[...] “eles devolvem as palavras pra gente de baixo calão, então eles devolvem. Gente, pelo amor de Deus! Devolvem palavras pra gente, palavras de baixo calão, os daqui não, impressionante! Eles são deficientes, mas eles não agriem a gente, eles respeitam a gente, é impressionante! Esse outro lado aí deles, aqui não tem confusão, não tem briga, enquanto nas outras escolas é pau, palavrões, agitação e até batem, né, no professor, como eu já te contei. A gente já conversou sobre isso e aqui não tem, então eu acho assim impressionante”.

Observa-se que o sentido subjetivo atribuído pela professora à docência está vinculado sobremaneira à sua experiência de vida, foi construído a partir das inúmeras emoções vivenciadas no curso da sua atuação na Educação Especial. Esse sentido norteou suas ações e aparece em todos os instrumentos de maneira clara, como parte essencial da sua personalidade.

4.2.1 Síntese do caso da professora Margareth

A produção de sentidos subjetivos em relação ao trabalho reflete a experiência de vida da participante, tendo em vista que, ao longo de sua atuação na Educação Especial, vivenciou sentimentos de medo, angústia, frustração, ansiedade, baixa auto-estima, tristeza e insegurança, o que levou a um quadro de adoecimento psicológico intenso. Aliado a isso, percebe-se nela a busca pelo aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Tendo em vista que os sentidos subjetivos são produzidos a partir do surgimento da emoção proveniente de uma determinada vivência buscou-se evidenciar nos instrumentos a existência de algum fator na trajetória da participante que confirmasse a produção dos sentidos apresentados. Assim, considera-se que o fato de a participante ter sido criada de forma isolada pelos tios sem contato com outras crianças, bem como as manifestações de preconceito em relação a sua tia que era cega e a falta de contato com o mundo real,

possibilitaram a organização de sentidos ligados ao medo, a angústia, à tristeza e a frustração.

Outro fator relevante para se compreender os sentidos subjetivos da participante diz respeito à forma como esta teve que encarar na adolescência uma escolha profissional que não representava o seu desejo, e sim uma imposição social devido a sua posição financeira, a qual não permitiu que realizasse o sonho de tornar-se enfermeira. Posteriormente, casou-se devido à condição de ser mulher. Nesse sentido, a falta de autonomia para tomar as suas próprias decisões acarretou a produção de sentidos de frustração e angústia.

Durante toda a pesquisa os indicadores que evidenciam a produção desses sentimentos aparecem com frequência. Tal fato levou a pesquisadora a tentar compreender que reação, em relação a estes sentimentos, a professora apresentava de forma explícita ou implícita em sua trajetória de vida pessoal ou profissional?

Como reação a tais sentimentos, Margareth mesmo de forma inconsciente, pois não consegue responder o porquê, continua na Educação Especial apesar de tanta ansiedade e angústia. Acredita-se que as pessoas com deficiência representam novas interações, o contato com a diversidade desconhecida leva a nova produção de sentidos vinculados aos sentidos já configurados a partir de sua história e a faz continuar com a esperança de compreender o mito. Isso a leva constantemente a leituras e pesquisas sobre as deficiências de seus alunos, transformando o medo no compromisso em aperfeiçoar seu conhecimento para ajudar e contribuir na mudança da condição de isolamento das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, cumprir com o seu papel de ser humano e membro social. Uma das razões pode ser os princípios religiosos vivenciados na sua infância e adolescência que a levam a acreditar que só haverá completude do ser humano a partir da prática da caridade.

Porém, quando não consegue atingir o aprendizado do alunado, a participante renova os sentidos de angústia e frustração que a levam ao adoecimento psicológico, tendo que recorrer a tratamento psicológico e a medicamentos contra o estresse. Quanto à família a professora encontra nos filhos a realização que não pode alcançar por não poder decidir de forma autônoma. Assim, apóia as decisões destes de irem à busca do que almejam e proporciona a eles a oportunidade de estudar, admirando-os profundamente por terem tido a coragem de sair de casa para morar em pensionatos e casas de estudantes, submetendo-se a acompanhá-los para que consigam o que almejam. No entanto, mesmo saindo da APAE de Floriano vem para Teresina decidida a continuar trabalhando com Educação Especial.

A mudança de Margareth para Teresina representou uma ruptura com sua construção profissional que poderia ter culminado em outras decisões com relação à trajetória profissional, no entanto, ela decide permanecer na Educação Especial. Dessa forma, partindo da decisão da participante questiona-se sobre a existência de elementos de sentidos subjetivos configurados em sua história que possibilitem a compreensão dessa determinação.

Sobre este aspecto, foi possível verificar que na sua trajetória de vida Margareth não foi senhora de suas decisões como se percebe, mas encarou com afinco como uma espécie de missão auxiliar o outro. Assim, ela buscou mesmo inconscientemente a realização da sua liberdade através da sua atuação profissional. A produção de sentidos, conforme aponta González Rey (2003; 2007), ocorre a partir da emoção emergida no momento da realização de uma ação no momento de suprir uma determinada necessidade.

Nesse sentido, Margareth sentiu a necessidade de proporcionar às pessoas com deficiência a oportunidade de sair do isolamento e ter alguns momentos felizes, o que culminou com a luta no contexto social no qual vivia para proporcionar às crianças a integração em salas especiais dentro da escola regular, antecipando até mesmo questões que viriam a ser discutidas somente muito tempo depois. A professora sofre discriminação e abandono dos amigos, mas mesmo assim mantém-se firme, graças ao forte vínculo com a família que apóia incondicionalmente sua atividade profissional.

Em vários momentos da pesquisa percebem-se indicadores do apoio da família a profissão de Margareth, assim a atividade docente em Educação Especial representa para a participante além de sua realização pessoal e profissional, uma forma de proporcionar aos filhos o contato com a diversidade, fator que até hoje, representa conflito para a professora, nesse sentido, busca-se compreender como a professora tem vivenciado o movimento inclusivo, bem como que sentidos a mesma tem atribuído ao seu desenvolvimento no setor educacional?

Apesar de considerar que construiu um marco na Educação Especial de Floriano e de afirmar ter deixado a inclusão implantada no município, o contato com a inclusão, contudo, assusta a participante e novamente o novo a desafia e produz sentidos relacionados à insegurança para enfrentar essa nova realidade cheia de desafios como, por exemplo, a violência existente no contexto educacional regular. Dessa forma, a professora apresenta-se favorável à inclusão. No entanto, a violência representa o principal fator que a desestimula, esperando não ser necessário atuar no ensino regular se aposentando na Educação Especial.

Na análise dos instrumentos evidenciou-se que os sentidos subjetivos em relação à profissão docente foram construídos a partir de emoções vivenciadas ao longo da trajetória profissional da participante. Partindo deste contexto observa-se que aparecem em todos os instrumentos de forma clara sentidos ligados a baixa auto-estima. Nesse sentido, investigou-se nos instrumentos que fatores da vida de Margareth influenciaram na produção desses sentidos?

Sobre este aspecto, analisou-se que a professora atuou 24 anos como coordenadora da Educação Especial, o que indica capacitações e conscientização do corpo docente e discente, pois de acordo com o observado nos instrumentos, Margareth realizou essas ações com muita dificuldade em decorrência do preconceito existente, porém, ao chegar a Teresina, ela passa a exercer a função de professora, o que, conseqüentemente, representa uma diferença que contribui na produção e renovação de sentidos, principalmente pelo fato de encontrar na instituição uma série de dificuldades que interferem no desenvolvimento da sua prática com eficácia.

Observa-se que as dificuldades vivenciadas como coordenadora e a mudança de função, vinculadas à política da instituição na qual a professora atua há cinco anos apresentam uma forte influência na produção do sentido de baixa auto-estima, tendo em vista que foram observados como exemplos, a falta de apoio, de flexibilidade, de material, de uma organização adequada das turmas, os horários de tratamentos coincidindo com o horário pedagógico que desarmoniza o andamento da aula, o que a frustra, a angustia e a entristece, ocasionando a produção de sentidos subjetivos de baixa auto-estima.

Outros aspectos foram observados na instituição, tais como a manutenção da valorização do tratamento terapêutico em detrimento dos programas pedagógicos, bem como a dança, a arte, as apresentações para angariar fundos, sendo estes e as doações a base de manutenção da instituição, o que contribui para a produção de sentidos ligados à necessidade de ajudar e contribuir devido a condição do aluno como “coitado e carente” e da necessidade da prática da caridade em prevalência ao caráter de transformação social inerente à profissão docente. Nesse sentido, os motivos que levaram a participante a essa escolha foram a imposição social e o que a mobiliza a continuar é a necessidade de cumprir a sua parte como ser humano.

4.3 O caso da professora Eliene

Eliene, 56 anos, natural da cidade de Palmeirais, localizada a 22 Km2 extremo sul da cidade de Teresina capital do Estado do Piauí, ocupa uma área de 1.360 Km2, com uma população de 13.721 habitantes, as principais atividades desenvolvidas no município são comércio, agricultura e prestação de serviços. A participante é casada, tem três filhos, graduada em Normal Superior. Sua infância foi marcada por muitas brincadeiras e amizades, tendo cursado o ensino fundamental em Palmeirais e o pedagógico em Teresina. A opção em cursar o pedagógico e tornar-se professora não foi uma decisão de Eliene, mas uma imposição do contexto cultural da época e da determinação do seu pai que lhe enviou a Teresina para estudar no Instituto Antonino Freire, como ela aponta:

“Vim determinada, lá você não escolhia, eu vou ser isso ou aquilo não, você ia ser professora! Você ia para o pedagógico, lá para escola Antonino Freire, o pai já determinava como você é uma menina pobre humilde, você vai ser professora, porque era o ramo mais fácil que tinha para você seguir, é essa daí, eu não tive escolha”.

Filomeno (2003) destaca que a partir da década de 50 inicia-se a influência da psicologia vocacional e um dos aspectos que passa a envolver a escolha profissional, que até então era estabelecida pelo clã, igreja e herança familiar é a decisão seqüencial que ocorre desde a infância e de acordo com o contexto histórico e cultural do qual o indivíduo faz parte. Nesse sentido, a profissão a ser exercida deveria corresponder às adequações estabelecidas socialmente. No caso da participante, o fato de pertencer a uma família pobre fez com que o seu pai garantisse sua formação na profissão docente, sendo esta mais acessível às pessoas de baixa renda e por conferir a estas, respeito.

Após a formatura, Eliene casou-se, tornou-se mãe e dona de casa, somente após o nascimento dos filhos e de já haver ingressado no sistema estadual de ensino e estar atuando na Educação Especial, cursou o ensino superior, graduando-se pelo pólo universitário da Universidade Estadual do Piauí- UESPI em Palmeirais, no período especial com a idade de 50 anos.

O ingresso no sistema de ensino estadual se deu através de concurso, tendo começado a carreira exercendo a função de supervisora da merenda escolar das escolas da zona sul. Foi através das visitas de supervisão que a professora teve o primeiro contato

com uma instituição de educação especial que ficava localizada em sua área de atuação. Ao se deparar com uma realidade ainda não conhecida, Eliene desperta a curiosidade, bem como reflete sobre a questão de morar tão próximo da instituição e nunca ter realizado nenhuma visita. Contudo, em nenhum momento pensou em atuar nessa área de ensino, conforme relata:

“A primeira vez que eu tive contato, assim, sabe, com a instituição, apesar de ser bem aqui, perto da minha casa, eu nunca tinha entrado, nunca tinha tido a curiosidade. A gente acha que é um mundo totalmente diferente do da gente, né? Quando a gente entra que vê aquele problema todo lá é que a gente pensa, Meu Deus, aonde era que eu estava que eu nunca vim aqui sequer fazer uma visita? Eu entrei lá, tive a curiosidade e vim com mais calma para vê como é que era o desenvolvimento, aí gostei, mas nunca me tocou assim que eu ia para lá um dia”.

Sua expressão ao contato com a instituição de Educação Especial provoca uma reflexão no que diz respeito aos cursos de formação de professores em todos os níveis, pois a professora desenvolve a sensação de estar em um mundo irreal, o que indica que a formação para a carreira de magistério não leva os professores em formação ao conhecimento sobre o alunado da Educação Especial. Isso faz com que o encontro do profissional com a pessoa com deficiência nas escolas cause espanto e temor por não está preparada para lidar com essa situação.

Sobre este aspecto, Freitas (2006) ressalta a relevância da discussão nos cursos de formação acerca da diversidade e heterogeneidade que envolve o contexto escolar, com o objetivo de desfazer a idealização dos docentes em formação sobre os alunos com que irão trabalhar, de forma a evitar a sensação de espanto ao entrarem em contato com a Educação Especial.

Nesse período, com a mudança de governo, os professores concursados que estavam fora de sala de aula foram restituídos aos complexos para serem lotados nas escolas. Eliene é enviada para o complexo da zona Sul que só estava tendo vaga na área de matemática, área que a professora não dominava. Assim, a professora e outras seis aguardavam o surgimento de vagas em outras áreas quando a diretora da Instituição Filantrópica buscava entre as professoras quem se interessasse pela área da Educação Especial.

Dentre os professores que estavam sem lotação, somente Eliene aceitou fazer parte do quadro funcional da instituição. No entanto, destaca que dois fatores contribuíram para a sua decisão: o primeiro seria a necessidade de ser lotada e o segundo correspondia à localização da instituição, próxima a sua residência. Dessa forma, a participante ressalta que, assim como o curso pedagógico, o trabalho em Educação Especial não constituiu uma opção como expressa na entrevista. “Eu lhe digo a educação especial não foi nenhuma opção também não, como é que se diz? Que a diretora apareceu e eu tava lá precisando ser lotada e ela disse que aqui não tinha professoras e lá com seis professoras, ninguém queria vir para cá [...]”.

Eliene vivencia as primeiras reações de preconceito quanto à atuação com crianças especiais, recebendo vários conselhos para não ir trabalhar com Educação Especial, tais como: “- Minha filha tu é louca?! Não vá pra lá não! - Lá tem menino que morde! Que puxa cabelo! Que faz isso, que faz aquilo. Eu digo, não eu vou, é perto de minha casa, não é nem um quarteirão, bem aqui na outra rua, eu digo, eu vou, se morder eu saio, se eu vê que não dá pra mim ficar lá, eu saio, não é obrigado eu ficar lá, a vim e até hoje!”.

No que diz respeito à família, Eliene obteve todo o apoio tanto dos filhos quanto do esposo. Ela enfatiza que a família sempre participa das atividades que a professora desenvolve com seus alunos, tais como, feiras de ciências, festividades anuais, apresentações e, até mesmo, as de caráter pedagógico. Ela comenta que tinha conversas freqüentes com o esposo a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de obter sugestões que pudessem auxiliá-la.

Quanto aos amigos, a professora se deparou com muitas curiosidades sobre qual o funcionamento do trabalho, bem como a respeito dos sentimentos da participante em estar trabalhando com crianças especiais. Apesar de gostar de trabalhar com Educação Especial dois sentimentos iniciais incomodaram a participante, sendo que o primeiro dizia respeito à preocupação de como atuar em uma área sobre a qual não tinha conhecimento e na qual não havia realizado nenhum curso de capacitação. Entretanto, isso logo foi solucionado, pois na época não havia uma metodologia específica e as atividades limitavam-se a cobrir e pintar.

O segundo sentimento envolvia um profundo mal estar, “Eu fiquei mal, eu sentia um mal estar muito grande porque eu não conhecia”. A participante afirma que ter tido apenas um único contato com uma criança com Síndrome de Down em sua cidade, no interior, logo, ao se deparar com diversas deficiências sentiu-se chocada, conforme relata: “me chocou bastante, bastante... Lá eu vi só ela e aqui não, cada dia eu via um caso

diferente, coisas que eu ficava assim, Meu Deus do céu, será que isso é verdade? Será que eu tô vendo essa criança?”.

A participante revela que o impacto no início da sua atuação levou a uma enorme dificuldade de ajustamento, pois aquela realidade que lhe causava algo estranho que ela não conseguia explicar, mas que acompanhou por muito tempo e, constantemente, se via questionando sobre a condição das mães daquelas crianças diante do preconceito social.

“Como é que ela deve se sentir, os olhares, porque o povo é curioso e o povo vem diretamente a você e diz. É o que a gente sempre nas reuniões, a gente ouve as mães reclamarem muito, né? Que estão nas paradas de ônibus ou que tão dentro dos ônibus ai chegam pra mãe, oh! Ele é doentinho, não é!? Ai uma pessoa chega oh! Ele é deficiente? Outro chega ele é doidinho não é? São esses rótulos aí que elas ficam muito magoadas, mas fora isso eu ficava só comigo sabe? Com aquele mal estar, mas graças a Deus eu fui controlando isso”.

A estranheza causada pela presença das pessoas deficientes na sociedade é um fator historicamente construído, conforme apontam alguns autores, tais como, Bianchetti (1998), Lopes (2005) e Cardoso (2003). A trajetória desses indivíduos ao longo da história da humanidade foi marcada por extermínios, exclusão e mitos que permitiram a construção de diversas concepções, baseadas em conhecimentos decorrentes do senso. Tal fato inibiu, conforme afirma Carvalho (2008), a atuação das pessoas com deficiência na sociedade e de acordo com Bartollo (2007) dificultou a aceitação da alteridade. A aparência física também representa um fator que dificulta as relações sociais. (GLAT, 1995).

O tempo que permaneceu na terapia ocupacional ajudou muito Eliene a superar e compreender o choque que as deficiências físicas causavam ao ter acesso a informações a partir das terapeutas que lhes explicavam os diversos casos que atendiam. Isso a acalmava, como expressa em sua fala.

“Eu estive treze anos na terapia ocupacional, auxiliando as terapeutas e lá a gente via casos, lá chegava menino paralisado cerebral que só mexia o olho, outros com cada deficiência, horríveis, horríveis mesmo, cabeças com toda uma má formação assim e tudo, crianças que faziam xixi pela barriga, porque não tinha orifício assim da pintinha, ai outros que tinha

uma má formação aqui atrás, tinha o menino mais horrível do mundo, ele tinha um negócio aqui atrás, a coisa mais feia do mundo, mas isso tudo a gente conversava, eu conversava muito com as meninas, as terapeutas ocupacionais e elas iam me informando como era tudo e aquilo ia me deixando calma.”

A convivência e o conhecimento lhe ajudaram a vencer o preconceito. No entanto, quando foi trabalhar em sala de aula com alfabetização, teve novo impacto com relação à dificuldade aprendizagem dos alunos com deficiência mental, fato este, que lhe angustia até hoje. Isso se dá, principalmente por que ela acredita que o profissional docente tem uma grande responsabilidade para com o desenvolvimento de seus alunos, principalmente os que se prontificam a atuar na área de Educação Especial que, de acordo com a participante, não constitui tarefa fácil, haja vista a dificuldade dos alunos de absorverem conhecimentos.

Atualmente, após 20 anos de atuação, a professora reconhece que houve uma evolução na Educação Especial, em especial nas políticas e no atendimento especializado. Ela ressalta que há um planejamento voltado para o desenvolvimento de atividades diversificadas, mas enfatiza que o diferencial em sua prática foi a realização do curso superior, pois lhe possibilitou atuar melhor. “Quando eu cheguei aqui era tudo muito diferente, sabe, era não tinha assim, um planejamento não tinha assim, uma como é que a gente diz? Uma metodologia direcionada assim, como agora já tem, né? De uns tempos para cá e depois que eu estudei então, ficou melhor ainda porque eu descobri uma maneira melhor de trabalhar com eles”.

Melhorar a forma de atuar com seus alunos foi muito gratificante, mas não extinguiu o sentimento de frustração que acompanha a professora por não conseguir que seus alunos alcancem resultados satisfatórios na aprendizagem. Mesmo estando com uma turma classificada pela professora como boa, não consegue obter resultados e isso a deixa profundamente triste, conforme expressa:

“Parece que tem uma coisa assim, eu acho que a pior deficiência é a deficiência mental, porque eles não conseguem, eu tô triste, tô triste, tô triste, porque eu ainda não consegui. A minha turma ela é boa, é uma turma muito boa e tudo, mas que eu não tô muito satisfeita não, então eu

já cheguei ao bimestre todinho, e não consegui ainda nenhum lendo, eu não acho bom, eu me acho ineficaz, porque a gente se acha né?”

A professora gosta do seu trabalho e durante a pesquisa foi possível perceber compromisso e dedicação na busca do aprendizado de seus alunos, conforme é possível confirmar nas sentenças completadas e na composição I.

1. Gosto de trabalhar com crianças especiais.

21. O trabalho adoro.

46. Esforço-me para dar o melhor para os alunos meus objetivo e fazer com quer eles aprendam.

“Para mim a educação especial é maravilhosa, pois adoro as crianças e tento dar o melhor de mim para que eles alcancem algum aprendizado.”

No entanto, confessa sentir-se só e apresenta muitas vezes dúvidas quanto a existência de alguma solução, enfatizando que não encontra respostas para as suas inquietações sobre a aprendizagem de seus alunos. “Eu me preocupo, mas eu não posso fazer nada também, eu acho que não, porque a gente tenta conversar, ninguém nunca chega pra gente, pois vamos, vamos procurar outra maneira”.

A fala da professora destaca que a Educação Especial representa uma prática solitária e existe a necessidade de interação e troca de experiência com outros profissionais. No entanto, até mesmo na instituição torna-se difícil porque a maioria dos professores apresenta a mesma concepção de que as crianças não conseguem aprender.

A professora não se sente apoiada nem pela coordenação da instituição, assim como não compreende os critérios que esta utiliza para a formação das turmas. Em sua opinião, as turmas estão constituídas somente com crianças hiperativas, o que dificulta a sua atuação. A professora considera que trabalhar com crianças especiais é difícil e que causa angústia e sensação de incapacidade. Tal fato tem provocado um processo de adoecimento, inclusive com problemas de pressão, que chegou a 20/12, devido ao alto índice de stress.

As famílias dos alunos também constituem outro fator de apreensão para a participante, tendo em vista as constantes cobranças no sentido da aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, ela vê-se virtualmente impossibilitada de explicar à família que em

alguns casos isso jamais acontecerá, o que gera enorme gasto de energia e conduz aos sentimentos de fracasso e tristeza.

A ambivalência caracteriza o estado em que se encontra a professora, pois em outros momentos, ela contraditoriamente, sente-se competente por se considerar dedicada, ter boa vontade e senso de humor. Um exemplo dessa ambivalência é a resposta ao questionamento sobre os aspectos que a fazem sentir-se realizada: “Pela minha dedicação, que eu tenho, pela minha boa vontade, eu nunca saio da minha casa mal humorada”.

No entanto, afirma que a preocupação vai além da aprendizagem, pois observa que as pessoas com outras deficiências tem capacidade de lutar pelos seus direitos, o que não ocorre com os deficientes mentais.

“Eu acho que o DM é a pior deficiência, depois da Síndrome de Autismo, né? Eu acho que nem o cego, porque o cego existe as maneiras, né? Porque ele só tem a visão, a mente dele sã, agora o deficiente mental... É tanto que você vai a uma palestra, onde tem deficiência mental, visual, auditiva, física, minha filha, eles tudo se sobressaem. Agora, o deficiente mental, qual é a capacidade deles de ir lá debater os direitos, brigar pelos direitos deles? Nenhuma, as meninas voltaram de uma palestra que teve agora lá no Atlantic City, ficaram decepcionadas, porque eles tudo lá brigando, mas não tinha um deficiente mental defendendo a parte deles. Eu acho muito complicado.”

Esses fatos geram sentimentos relacionados com a baixa auto-estima. Nesse sentido, questionou-se porque a professora continuava atuando na instituição filantrópica diante de tantas apreensões, ao que ela respondeu que na instituição foi possível aprender a amar, respeitar e aceitar as diferenças e, dessa forma, não sente vontade de ir para outra área profissional, pois gosta do que faz.

Foi possível perceber que Eliene possui grande determinação. Essa característica lhe ajuda a superar as angústias diárias, como é possível constatar nas respostas às sentenças.

7. Não posso não existe não posso para mim.

9. Fracassei não existe esta palavra para mim.

13. Estou melhor porque consegui realizar uma boa parte dos meus sonhos.
20. Meu maior problema não tenho.
29. Considero que posso ter tudo que quiser dentro das minhas possibilidades.

A professora apresenta uma personalidade forte, baseada nos princípios de sinceridade, solidariedade, honestidade, respeito e dignidade. Essas características são a base de seu relacionamento dentro da instituição com os colegas, familiares de alunos e alunos. Sendo que os valores citados foram percebidos durante a pesquisa e nas sentenças completadas a seguir apresentadas.

24. Eu prefiro esta sempre de bem com a vida - alegre.
30. Esforço-me diariamente por estar sempre bem no meu trabalho e com todo mundo.
31. Para mim é difícil ser falsa.
34. Gosto muito de ser realista, verdadeira.
38. Procurarei atingir mais o lado da solidariedade, buscando dá uma palavra amiga a quem precisa.
40. Tenho me proposto a ser uma pessoa com caráter, dignidade, e tentar passar para meus filhos e netos.
42. Sempre que posso ajudo alguém que precisa mais do que eu.
47. As contradições Acho horrível, péssimo nunca se sabe o que é a verdade principalmente as políticas, principalmente na saúde.
49. Penso que os outros cada um tem sua opinião cada um tem sua cabeça, sua forma.

A educação inclusiva constitui motivo de preocupação para esta educadora, pois considera que a escola regular e os professores não estão preparados para atender aos alunos com necessidades especiais. Ela estabelece uma comparação com o trabalho desenvolvido por ela, que teve cursos de formação na área e não consegue atingir os objetivos que se propõe e ressalta que a ausência de aprendizagem dos alunos é compartilhada pelas outras professoras da instituição em que trabalha, não constituindo seu caso uma exceção, mas a regra.

A participante apresenta outras razões para discordar da inclusão, como a violência nas escolas, tanto que o fato preocupa a família. Concebe, dessa forma, a inclusão no atual cenário como um transtorno, pois acredita que os alunos não se beneficiariam da experiência. Acredita que esta só seria possível se as crianças fossem incluídas ainda na creche, conforme expressa na entrevista.

“Eu não acredito muito na inclusão, não com os nossos meninos, porque tudo bem a não ser que eles já estivessem lá, desde que eles nasceram assim, bebezinho, porque é lá do início que você vai vendo né, o desenvolvimento deles e tudo, agora pegar esses meninos na idade que eles tão e jogar porque vai ser jogar, jogar lá dentro de uma rede é, regular vai ser um transtorno em vários casos né, vai ser um transtorno.”

Essa visão da professora em relação à inclusão se confirma no Conflito de diálogos, pois caracteriza a educadora Júlia como tendo uma visão futurista, apresentando uma solução para a discussão sobre a inclusão. “Vejo como Júlia que no futuro a inclusão trará aspectos positivos, principalmente se iniciar desde o maternal”.

Afirma que as escolas regulares não vêm obedecendo à obrigatoriedade de matricular essas pessoas, como ficou estabelecido na convenção de Guatemala (2001), tanto os pais como os diretores de escolas não estão aceitando, o que a professora dá razão aos diretores, tendo em vista que não é fácil trabalhar com essas crianças, citando sua experiência.

“Trabalhar com esses meninos aqui não é fácil não, quem quiser achar fácil pode achar, mas não é de jeito nenhum, porque você se preocupa porque ele não aprende! Gente! Eu tô com 20 anos aqui nessa APAE, eu peguei esses meninos aqui este ano, mas eu passei dois anos em uma sala... E aqui eu conheço assim professoras que diz assim, tem uma professora aqui que é tachada como boa; boa mesmo que ela trabalhou a vida toda foi na educação regular e ela tenta botar aqui, mas os meninos não aprende, ela diz mesmo, eu não vou dizer o nome dela, mas e ela diz mesmo: Eliene, eu não sei, toda a minha vida eu alfabetizei crianças e aqui os meninos não conseguem aprender, eu digo pra você vê o quanto é difícil trabalhar com esses meninos aqui dentro, agora imagina lá fora, lá

fora então, eu não acredito muito, ainda, eu ainda não acredito muito nos nossos meninos na rede regular.”

Eliene avalia que as crianças da Educação Especial não conseguem aprender a ler e a escrever mesmo diante de todo o seu empenho, afirmando que o seu aprendizado limita-se à socialização com os colegas, a atividades com músicas e à dança. Tal fato a preocupa diante da proposta da educação inclusiva. Ela considera que a inclusão não está sendo estruturada, porque em sua opinião os profissionais não estão sendo preparados. Nesse sentido, ao ser solicitada a responder sobre a sua reação se lhe determinassem que teria que atuar no outro dia com os princípios da inclusão, a professora afirma que aceitaria, embora a sua principal reação seria de surpresa, angústia e insegurança, porque até entrar no ritmo com certeza ficaria aflita, mas a sua aceitação seria condicionada a seus limites.

“Eu aceito trabalhar dentro de meus limites, ninguém venha para cá querer que eu faça maravilhas onde eu não tenho condição, onde eu vejo que eu não tenho condição, eu posso fazer, eu posso tentar, porque lá eu sei, eu vou buscar, eu vou atrás, eu tento fazer o melhor, mas eu não vou dizer que eu vou lograr êxito sendo assim mil maravilhas não, e eu aceito trabalhar, entendeu?”

O sentido do trabalho em Educação Especial representou muito para a participante que afirmou em todos os instrumentos que gosta de realizá-lo. Não obstante tal fato, o trabalho representou também questionamentos, preocupações, sensação de não ter atingido os resultados esperados, o que gerou tristeza, e nas palavras da professora “Eu me esforcei tudo, mas eu acho que ficou alguma coisa quebrada aí na história”.

A aposentadoria constitui o projeto de vida atual da professora, em volta do qual estão todas as suas expectativas, esperanças e temores. Como é possível verificar nas sentenças incompletas e na composição II.

- 4. Lamento não estar aposentada.
- 26. Desejaria minha aposentadoria.
- 32. Meu maior desejo no momento é minha aposentadoria.
- 44. Com frequência sinto vontade de me aposentar.

60. No futuro Não tenho expectativas. É está com 70 anos caducando com os netos, aposentar, curtir e viajar, viagens curtas uma semana, visitar a mãe e saúde com a minha família.

“Meu projeto de vida é este, sair de lá, me aposentar, brincar, ter saúde, poder passear, ir morar no interior com meu marido, é ajudar a criar meus netinhos e só que Deus me dê muita saúde, e quanto a escola, é essa a minha preocupação, eu quero sair tudo bem eu quero sair, mas eu saio preocupada, ainda preocupada com a história do não aprendizado deles, mas isso outras pode vir, quem sabe as modificações que acontece na educação se não consegue naquele estado, vai ver eles encontram uma solução, que eles venha aprender com mais facilidade, porque Jesus a gente bate, bate, bate, faz de um jeito, faz de outro, não consegue, não sai, não sai, não sai, porque eu não sei ainda, sei que tem dificuldade mais do que as outras deficiências.”

Tal fato se justifica, tendo em vista que só faltam dois anos para a aposentadoria. A participante afirma está “cansada”. (Cf. 66). Se trabalho Sinto bem, adoro meu trabalho, mas, desejo me aposentar porque já estou cansada. No entanto, ressalta que o cansaço a que se refere não diz respeito especificamente ao trabalho em Educação Especial, mas a todos os trabalhos que correspondem a sua correria no dia-a-dia, como mãe, esposa, dona de casa e também por já ter 56 anos.

51. Desgastam-me a correria do dia a dia - o stress.

Nesse sentido, a relação com o trabalho apresenta-se enfraquecida, em parte porque ela considera que já fez a sua parte. A aposentadoria permitiria a realização de outras atividades, em especial de lazer, como por exemplo, viajar e cuidar dos netos. Pretende também voltar a morar em sua cidade no interior e deixar os filhos na casa de Teresina, confirma tal fato na sentença completada (Cf.56) 56. Sinto vontade de ir lá para casa, quando chega esse período, o vento, a cidade calma, o rio passa por traz da casa.

4.3.1. Síntese do caso da professora Eliene

Foi possível observar durante a pesquisa, a existência de indicadores de produção de sentidos subjetivos atribuídos ao trabalho ligados a preocupação e inquietação, resultantes de sentimentos de angústia, tristeza, insegurança, frustração, sensação de incapacidade, de ineficácia, inquietação produzindo um quadro de adoecimento psíquico, ainda que estes estejam associados à persistência, autodeterminação, a ânsia por conhecimento e por aprimoramento pessoal e profissional.

De acordo com as entrevistas e análise dos instrumentos observou-se que a trajetória de vida de Eliene foi marcada por imposições sociais. Dessa forma, questiona-se qual a influência desses fatores para a produção de sentidos subjetivos no trabalho pela participante?

Desde a adolescência, Eliene vivencia determinações que contrariam suas opções. Considera-se que esses momentos de imposições produzem sentidos ligados a angústia, a frustração e ao sentimento de incapacidade por não poder tomar suas próprias decisões. Assim, em sua adolescência lhe foi determinado que deveria mudar de cidade para fazer o curso do magistério, o que não representava sua opção.

Ao terminar o curso, Eliene volta para sua cidade, casa-se, torna-se mãe e dona de casa. Com os filhos crescidos a família vem para Teresina. A professora retoma a sua formação mesmo, não constituindo em sua opção, fazendo o concurso do estado e passando a atuar como supervisora da merenda escolar. No entanto, após dois anos vivencia nova imposição social, pois, por determinação do governo, os professores fora de sala de aula deveriam ser lotados nas escolas.

Nesse sentido, ao não encontrar vagas a professora recebe o convite para trabalhar em Educação Especial, mesmo não representando uma escolha sua. Sua atuação inicial nessa área foi como auxiliar de fisioterapia o que contribuiu para amenizar o mal-estar, devido à orientação das fisioterapeutas sobre os problemas físicos apresentados pelas pessoas que eram atendidas naquela unidade escolar.

Após treze anos desenvolvendo esse trabalho, Eliene começa a atuar em sala de aula, o que a leva a sentir um grande impacto no que diz respeito à dificuldade de aprendizagem dos alunos, sendo este o fator principal na geração de sentidos subjetivos atribuídos a sua atuação docente. O fato de seus alunos não conseguirem aprender gera sentidos ligados à frustração, angústia e tristeza, no entanto a mesma persiste na busca de

novos conhecimentos e estratégias que venham a fornecer subsídios que contribuam para atingir seus objetivos, no que demonstra uma forte autodeterminação.

Ao se observar a presença de elementos da autodeterminação em sua atuação atual, esta pesquisadora questionou-se se ao longo da experiência de vida de Eliene poderia ser identificado algum momento de contribuição na produção desses sentidos?

Observa-se que desde a adolescência Eliene vivencia determinações sociais, no entanto, os instrumentos apontam que ela teve uma infância feliz, com muitas brincadeiras e liberdade, o que configurou sentidos ligados à autodeterminação. Sob aspecto, percebe-se que o sentido de autodeterminação ligado aos sentidos estabelecidos socialmente quanto às exigências que perpassam a profissão docente quanto à necessidade de acompanhar as inovações sociais, contribuem para que Eliene desperte o desejo de aprimorar sua prática. Tal fato, só foi possível aos 50 anos, quando ela realiza o sonho do curso superior em período especial, renovando a sua atuação. Entretanto, não consegue êxito com os alunos, o que gera sentidos ligados à incapacidade, ineficácia.

Eliene atua a 20 anos na instituição filantrópica I e encontra-se de forma clara nos instrumentos, a renovação constante na produção dos sentidos apresentados. Nesse sentido, questiona-se em que a instituição contribui para a atribuição de sentidos na atuação da professora?

No que diz respeito à influência da instituição para a produção de sentidos subjetivos, considera-se que o fato da professora não ter apoio desta, bem como a ausência de clareza acerca dos critérios estabelecidos para a organização das turmas, sem que ela seja consultada, a leva a procurar novas soluções. Aliado a isso, a dificuldade que encontra com a prática a estressa, assim como a cobrança da família por desejar a ascensão dela faz com que a professora entre em processo de adoecimento.

Quanto à inclusão, Eliene mantém-se contrária em relação ao alunado que atualmente já é adulto, pois considera que a inclusão só ocorrerá de forma eficaz quando tiver início na infância. Nesse sentido, não consegue conceber a inclusão a partir de sua realidade.

Assim, a escolha da professora por atuar na Educação Especial foi uma imposição social e diante dos relatos envolvendo sempre o passado, percebe-se que a professora desejava ter permanecido em sua cidade, fato este que se confirma com o projeto de aposentar-se e para lá retornar. O que a mobiliza a continuar na profissão é o fato da mesma gostar da atuação por ter desenvolvido um sentimento ligados ao amor às crianças.

Percebe-se que o amor às crianças que mobiliza a professora a continuar na Educação Especial contribui para a atribuição de sentidos subjetivos em relação a seu alunado como crianças carentes. Dessa forma torna-se relevante refletir sobre que conseqüências tais sentimentos despertam em relação ao desenvolvimento histórico do ensino especializado.

4.4 O caso da professora Lílian

Lílian, 48 anos, é natural de Presidente Dutra, cidade fundada em 1948, localizada no centro do Estado do Maranhão, com 794 km² e população de 40.004 habitantes. As principais atividades desenvolvidas na região agricultura e indústria. A participante é Licenciada em Ciências Biológicas, casada, tem três filhos, é docente desde 1986 e atua na Instituição Filantrópica I há 22 anos, sendo que durante 10 anos atuou tanto no ensino regular em classes especiais, quanto na Escola Filantrópica de Educação Especial.

Sua formação foi desenvolvida em um ambiente harmonioso construído pelos pais que procuravam não discutir na presença dos filhos e os orientavam individualmente, a partir de conversas baseadas nos princípios éticos preparando-os para uma convivência ética na sociedade. Sua infância foi marcada por brincadeiras nas varandas, banhos de lagoas e cachoeiras com os amigos e irmãos. Atualmente, ela afirma que o convívio com os amigos tem sido substituído pela internet e a televisão o que impossibilita relações saudáveis, bem como desenvolver a preocupação com o outro. Coursou o ensino fundamental e o médio em Bacabal no Estado do Maranhão e veio para Teresina fazer o cursinho. No entanto, resolveu se casar, abandonar os estudos e torna-se dona de casa.

Sua escolha pela área docente foi por admiração e identificação com a profissão “antes de trabalhar eu já achava bonita a profissão de professora” e especificamente a opção pela área de educação especial envolveu vários fatores tais como, a perda de audição da mãe, um filho que contraiu meningite e o desejo de alfabetizar e ajudar as pessoas.

Quanto à família, a professora mostra sentir muito com a perda de seus pais, principalmente de sua mãe, que representou um dos motivos de sua atuação na Educação Especial. O fato da mãe ter perdido parte da audição após um parto é apresentado pela professora com uma forte emocionalidade. Nesse sentido, diz-se realizada por ter sido uma filha presente na velhice de seus pais “porque acompanhei a velhice dos meus pais, do pai e da mãe, eu tenho certeza que eu fui presente na vida deles e isso me deixa muito feliz e realizada”.

No que se refere aos filhos e ao esposo afirma não ter sofrido oposição em relação a seu trabalho e durante a pesquisa foi possível perceber um forte vínculo e uma constante preocupação com o bem estar e futuro dos filhos, conforme pode ser visto na sentença complementada a seguir.

16. Minha preocupação principal são os filhos, como eles vão tomar conta da vida deles, a gente sempre se pergunta.

5. Meu maior temor morrer antes dos filhos com vida própria.

22. Amo a vida, os filhos a família.

57. Os filhos são presentes de Deus, alegria da pessoa, a razão de tudo, do trabalho, das conquistas.

44. Com frequência sinto saudade da filha que está longe dos irmãos.

65. Meu maior medo morrer e deixar os filhos.

A professora tem um filho deficiente por conta de uma meningite que deixou seqüelas, mas pouco mencionou sobre o mesmo, afirmando que é constitui uma parte dolorosa de sua vida, solicitando permissão para não ter fala sobre o assunto. Ela comenta que o primeiro contato com pessoas com necessidades educacionais especiais ocorreu na sua infância, pois tinha uma vizinha com deficiência intelectual. Essa vizinha era excluída das brincadeiras por gostar de bater nas outras crianças, o que lhe causava pena. Por essa razão, Lílian passou a incluí-la nas brincadeiras, ignorando a opinião dos demais. Posteriormente, já adulta, soube que ela faleceu aos 22 dois anos, chamando seu nome.

A participante começou a trabalhar na Instituição Filantrópica I exercendo a função de auxiliar no tratamento de Terapia da Palavra, tendo em vista que na época o atendimento a pessoas com deficiência era mais voltado para a adaptação e adequação do comportamento, havendo poucas ações para o desenvolvimento da escolaridade. Sobre este aspecto, Glat e Fernandes (2005) esclarecem que a Educação Especial surge a partir da visão médica sobre a capacidade das pessoas com deficiência aprenderem. Este enfoque possibilitou o desenvolvimento da educação de pessoas deficientes ligadas ao tratamento clínico.

Os primeiros sentimentos dessa professora ao atuar como docente da Educação Especial foi a certeza que iria ter que desenvolver novas ações para atingir as metas estabelecidas para o aprimoramento de seu trabalho, conforme pode ser confirmado no trecho da entrevista.

“Eu senti que ia ter que trabalhar tendo muita paciência e também tendo que pesquisar muito, procurar descobrir sobre as famílias, sobre a vida do aluno, família, porque eu tive aluno que para começar a aula eu tinha que primeiro escutar o que ele tinha pra me dizer, por que se não eles não deixavam eu começar, e ainda hoje, primeiro eu tenho que saber como é que tá em casa, saber como é que está este aluno, como é que está o estado emocional, o que foi que ele viveu, quais foram às experiências em casa, pra poder saber se ele está disposto a ficar na sala, né? Escutar o que o professor tem pra dizer.”

Esse procedimento tem sido constante na vida profissional de Lílian, ressaltando que se sente muito feliz quando consegue obter sucesso no desenvolvimento de seus alunos, principalmente quando estes conseguem se sobressair e serem incluídos no ensino regular e no campo profissional. Nesse sentido, foi possível verificar que a professora apresenta uma postura favorável à inclusão reconhecendo a necessidade de um projeto político pedagógico eficaz, de planejamento e de material, mas, sobretudo, considera que os alunos que atende têm potencialidade para aprender, embora utilize a repetição de atividades.

A postura da professora leva a refletir sobre a necessidade de reformar o ensino para promover uma educação de qualidade, bem como respeitar a diversidade, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994). Forest e Pearpoint (1997) destacam que a inclusão possibilita a convivência com o outro, aprendendo e estando com o outro. Ou seja, o objetivo da inclusão é somar as diversidades humanas construindo uma sociedade com princípios verdadeiramente democráticos.

Na opinião da professora, é mais fácil a inclusão de pessoas com deficiência física, auditiva e visual, desde que acompanhados por professores especializados. Assim, ao ser solicitada a avaliar a Educação Inclusiva afirma que embora haja muita discussão, não existem parâmetros para avaliar a inclusão, enfatizando que a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva é a conscientização.

De acordo com Lílian, as atuais mudanças na conscientização social têm contribuído para suavizar as dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento de seu trabalho com Educação Especial. Ela enfatiza que as dificuldades se relacionam com a limitação do aluno e ausência de um acompanhamento pela família. Nesse sentido, ela

aponta um mito existente entre as mães de que a criança se sairia melhor numa escola particular, ao que ela rebate afirmando em trechos da entrevista e da composição I.

[...] acham que na escola particular tem um milagre, né? E não é verdade, profissionais competentes têm tanto no estado como no particular. Depende da visão que ele tem, do respeito também que ele tem pela limitação do aluno.

Existe a falta de confiança no ensino público, tem que se acreditar no professor do ensino público porque existem bons profissionais em toda profissão (Composição I).

Na Técnica de Alternativas Múltiplas, demonstra ser uma pessoa aberta a mudanças, pois ao ser confrontada com uma hipotética situação na qual tem que se adaptar abruptamente a uma escola inclusiva aponta saídas otimistas e claras, como estudar mais, fazer mudanças, planejar novamente, pois considera que a “educação é um desafio”, ou seja, não se converte, nem tampouco critica a nova situação, embora reconheça que esta pode levá-la a sentir-se inquieta. A inquietação vivenciada pela professora com as possíveis mudanças não significa que ela seja desfavorável à inclusão, conforme foi possível perceber em sua fala quando questionada sobre seus planos em relação ao seu trabalho. A professora enfatiza que “os planos é incluir na escola regular, é o desejo, né? É incluir na escola regular principalmente esse lá que a família parece que é contra”. No entanto, afirma que toda mudança gera certa preocupação, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiências.

A professora apresenta-se como uma pessoa aberta para a vida e para o outro, com uma visão positiva das pessoas, demonstrando gostar muito de gente. No conflito de diálogos ao invés de ver as posturas das docentes de modo pejorativo, compreende o comportamento da professora contrária à inclusão como uma pessoa com a visão inatista sem, no entanto criticá-la.

Nesse sentido, foi possível observar a flexibilidade da professora na compreensão do outro, bem como na busca por contribuir para seu desenvolvimento, de forma geral, demonstrando uma forte afetividade em relação aos amigos. Ela valoriza a amizade como se percebe nas sentenças a seguir:

33. Sempre desejei que os outros também vivam bem, me alegrar com as conquistas dos outros, sendo felizes.

34. Gosto muito de ter amigos.

69. Meus amigos são muito importantes, têm uns que a gente não diferencia de irmãos.

70. Meu grupo qualquer um que me aceite e eu tenha alguma afinidade.

67. Deprimo-me quando eu perco alguém que gosto ou quando viaja, quando deixo de conviver com as pessoas que gosto.

Foi possível perceber que a participante sente-se plenamente satisfeita com o trabalho, o que a leva considerar o local de trabalho como a extensão de sua casa, apesar de se considerar uma pessoa que não conversa muito, mantém um bom relacionamento com todos os seus colegas de trabalho.

Ela demonstra uma visão positiva da vida, inclusive na composição II afirma que o seu projeto é cada dia gostar mais da vida, incluindo a família, os estudos, viagens e conhecer gente nova como aspectos importantes desse projeto. Percebe-se também que Lílian é uma pessoa crítica e reflexiva, que questiona constantemente a realidade na qual se encontra, como foi possível notar em sua própria fala, quando questionada sobre os seus pensamentos mais frequentes antes de sair para o trabalho.

“De fazer o melhor enquanto eu tô trabalhando, enquanto não me aposento (risos), de fazer o melhor, de tentar e existe sempre a pergunta: eu ainda posso fazer mais? Será que eu ainda posso fazer mais? Nunca chega assim o limite de dizer tá tudo pronto, eu já fiz tudo, não ainda posso fazer mais? O que eu ainda posso fazer pra ajudar? É, se interrogar, me interrogo, será que estou fazendo o melhor?”

A professora desenvolve seu trabalho com segurança e certa de sua escolha, mostrando-se plenamente satisfeita, centrada e equilibrada em relação à profissão que exerce, não apresenta sentimentos de angústia ou ansiedade. Além disso, demonstra ter uma visão positiva dos alunos, buscando e acreditando no desenvolvimento deles, o que, de acordo com a professora, tem contribuído para desenvolver sua paciência e escuta. Em relação a isso, a professora vem realizando determinado procedimento que sentiu

necessidade desde o primeiro momento que entrou pela primeira vez em uma classe especial.

“Eu senti que ia ter que trabalhar tendo muita paciência e também tendo que pesquisar muito, procurar descobrir sobre as famílias, sobre a vida do aluno, porque eu tive aluno que para começar a aula eu tinha que primeiro escutar o que ele tinha pra me dizer por que se não eles não deixavam eu começar, e ainda hoje, primeiro eu tenho que saber como é que tá em casa, saber como é que está este aluno, como é que está o estado emocional, o que foi que ele viveu, quais foram às experiências em casa, pra poder saber se ele está disposto a ficar na sala, né? Escutar o que o professor tem pra dizer.”

A professora afirma que existem momentos no trabalho que chega a se frustrar, como quando percebe o esforço de um aluno que não consegue aprender, mas não vê esse fato como algo permanente, afirmando que se em alguns momentos existe frustração, em outros existe a realização, pois muitos alunos conseguem superar os próprios limites. Ela afirma que acredita na possibilidade dos seus alunos desenvolverem-se, conforme comenta: “eu sempre acreditei no ser humano, no aluno, porque a gente nunca diz esse aí não tem jeito”. Esta visão desenvolvida pela professora encontra respaldo na discussão de Skiliar (2006) sobre a necessidade de o docente ser formado para comunicar-se com o outro, buscando conhecer e conviver com a diversidade.

Nesse sentido, compreende que na profissão que exerce o importante é a paciência, como aponta ao ser questionada sobre que conselhos daria a alguém que se interessasse em atuar na mesma área que ela: “É muito gratificante e precisa de muita paciência, e precisa aprender a esperar porque é um processo lento a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito às dificuldades que encontra relacionadas à limitação do aluno e a ausência de acompanhamento pela família, considera que há um mito existente entre as mães, qual seja, o de que a criança se sairia melhor em uma escola particular, ao que ela rebate afirmando: “profissionais competentes tem tanto no estado como no particular, depende da visão que ele tem, do respeito também que ele tem pela limitação do aluno”.

Percebe-se nos instrumentos utilizados com a participante que ela procura levar a vida respeitando o outro, seja amigo, familiares, alunos ou pais de alunos, procurando

exercer a sua profissão de forma sincera, cultivando a paciência e a tolerância, sendo possível confirmar serem estes os princípios que a norteiam.

7. Não posso deixar de dizer a verdade.

13. Estou melhor com a idade a gente vai aprendendo a ser mais paciente com as coisas que não dão certo tem-se mais aceitação das coisas.

19. Eu me acho sincera demais.

24. Eu prefiro ouvir mais.

27. Acredito que minhas melhores atitudes são ser generosa, saber ouvir, saber esperar.

63. Odeio gente falsa.

A participante demonstra uma forte motivação para ensinar e vê seus alunos crescerem e isso desenvolveu na professora uma constante busca pelo conhecimento, como pode ser confirmado nas sentenças completadas.

21. O trabalho gosto do que faço, estou sempre procurando aprender mais aprendendo com os outros não sei se ensino acho que aprendo mais.

29. Considero que posso aprender mais.

40. Tenho me proposto estudar mais.

41. Dedico maior tempo a leituras

62. Meu maior prazer aprender.

Dessa forma, a professora apresenta consciência de que busca fazer o melhor a partir de uma visão positiva da vida e do seu trabalho. Nesse sentido, percebe-se que Lílian buscar desenvolver sua prática com compromisso e seriedade almejando sempre atingir seus objetivos e cultivando a harmonia.

4.4.1 Síntese do caso da professora Lílian

O trabalho representa para a professora uma extensão de sua casa. Ela produziu sentidos subjetivos ligados à preocupação com o outro, a busca por conhecimento, aprimoramento no trabalho, valores, família, afetividade e flexibilidade. Percebe-se que os elementos de sentidos observados evidenciam que a professora apresenta uma prática

tranqüila. Nesse sentido, que fatores poderiam ser analisados como indutores de confirmação de tal hipótese?

A professora teve uma infância feliz, com liberdade para brincar com amigos e primos. Entre estes, destaca uma que tinha deficiência mental e epilepsia, que todos excluía e que Lílian acolhia, mesmo diante dos conselhos quanto a ser perigoso manter contato com a menina.

Além do contato com uma vizinha com deficiência, sua mãe perdeu parte da audição e teve um filho que contraiu meningite. Tais fatos contribuíram para que Lílian construísse uma prática tranqüila, destacando ainda que a escolha por trabalhar na Educação Especial, foi uma opção decorrente da admiração pela profissão docente e a função de alfabetizar, bem como os contatos citados contribuíram para direcioná-la para a Educação Especial.

No que diz respeito ao relacionamento em casa, Lílian nunca presenciou nenhuma desarmonia entre os pais e recebeu, assim como seus irmãos, todos os ensinamentos éticos para convivência em sociedade a partir do diálogo. Nesse sentido, explica-se a valorização de valores como paciência, tolerância, sinceridade, facilidade para escuta e respeito configurados em sua personalidade e refletidos em sua prática. Sua flexibilidade apresenta-se nos constantes questionamentos sobre a sua realidade.

Quanto à influência da instituição sobre a produção de sentidos, a professora procura manter uma postura contrária aos princípios adotados pela escola, o que se confirma nos instrumentos, no entanto, constrói uma atuação harmoniosa, com um bom relacionamento com todos, sem se deixar contagiar com as posturas adotadas, respeitando-as.

A inclusão para Lílian produz sentidos vinculados a oportunizar a todos o direito de participar da sociedade, sendo percebido em seus valores e na forma como conduz a sua prática. O fator que mobiliza a professora a continuar na educação especial é a felicidade de poder proporcionar o crescimento de seus alunos a partir da alfabetização e da inclusão no campo profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu perceber como os participantes da pesquisa configuram os sentidos atribuídos à docência em Educação Especial, assim como possibilitou a compreensão da Educação Especial a partir dos sentidos subjetivos produzidos pelos participantes. Nesse sentido, verifica-se a existência de sentidos subjetivos comuns, porém configurados de forma diferenciada, de acordo com a trajetória pessoal e cultural de cada participante.

São exemplos do que se afirma os sentimentos de frustração, solidão, necessidade de ajudar, de contribuir, ânsia por conhecimento e aperfeiçoamento pessoal e profissional que estavam presentes nos participantes. Nesse sentido, a pesquisa realizada permitiu também compreender a organização destes na configuração do trabalho dos professores, a partir dos vários contextos nos quais estes se relacionam e que apresentam sentidos significativos como a família, a religião e o próprio local de trabalho.

Foi possível observar que o contato inicial com a prática docente em Educação Especial gera sentidos subjetivos ligado aos sentimentos de incapacidade e com isso cria-se um círculo vicioso na produção de sentidos subjetivos de medo, pena, angústia e ansiedade em torno da trajetória histórica profissional em Educação Especial, não permitindo avanços, principalmente pelo fato de constantemente vivenciar-se as fases que caracterizam o ensino destinado a pessoas com deficiência, envolvendo as formas clínicas-pedagógicas e a questão do assistencialismo que reproduz a idéia do aluno como coitado e carente que busca ajuda em detrimento da imagem de um aluno que almeja crescimento pessoal e social através do conhecimento.

Tais fatores contribuem para que os próprios professores se questionem sobre o real sentido da sua função como docentes no contexto em que atuam, o que acaba por limitar a autonomia e a motivação deles, produzindo um sentido referente ao trabalho no qual predomina um processo de baixa auto-estima e de adoecimento, principalmente porque ao reagir na busca de compreender sua prática e seus alunos a partir das capacitações, cursos e seminários, os professores não encontram apoio para inovações em sua atuação, dessa forma, sentem-se sós e frustram-se.

Sobre este aspecto, somente um dos casos estudados foi exceção, pois o participante não apresenta esse processo de adoecimento. Esse fato pode ter relação com a atividade docente desenvolvida, a educação física, a qual não está diretamente relacionada

ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, o professor demonstra que nunca está satisfeito, buscando aprimorar-se cada vez mais, fato que também está presente nas outras professoras.

Os professores, por não conseguirem atingir os objetivos planejados, constroem o sentido de sua prática como uma espécie de missão a ser desenvolvida junto aos alunos e à família destes. É essa “missão” que justifica a permanência deles na Educação Especial, exemplificada pela necessidade de dar amor, carinho e praticar a caridade, reproduzindo o ensino que segrega e isola. É importante ressaltar que o isolamento representa uma característica atribuída socialmente a Educação Especial e que vem impedindo a sua emancipação.

Outro fator observado no que diz respeito à conservação do ensino segregado e sem perspectiva de mudanças é a influência da própria política da instituição que mantém uma relação de imposição, ausência de flexibilidade e de apoio; fatos estes que angustiam, frustram e que contribuem para os sentimentos de solidão e adoecimento existentes entre os profissionais que nela atuam.

A falta de compreensão por parte de algumas famílias sobre as dificuldades dos filhos produz inquietações nos professores, devido às cobranças indevidas sobre a promoção destes no campo educacional e profissional. Assim, a flexibilidade dos professores gira em torno da compreensão de si mesmos, enquanto professores, e de entender seus alunos. Isso os motiva a desejar aprimorar sua prática, construindo novos propósitos educativos, novas formas de atuações e, dessa forma, inovar como pessoa e como profissional. No entanto, diante de dificuldades como a falta de apoio institucional, a falta de continuidade do trabalho realizado na escola pelos pais, além das limitações dos alunos gera profundas tristezas. Percebe-se também que a instituição prioriza as atividades ligadas à socialização, a realização de atividades lúdicas, esportivas, musicais, artísticas e, quando possível, atividades de profissionalização.

No que diz respeito aos projetos de vida dos professores, percebe-se que se encontram desvinculados do contexto no qual atuam, restringindo-se a aposentar-se, curtir a família e a viajar, com exceção de um dos casos que apresenta como propósito aprimorar-se em todas as áreas, incluindo a Educação Especial, com o intuito de contribuir para o crescimento humano.

O contexto inclusivo a partir da realidade na qual atuam deixa os professores inseguros e preocupados, principalmente pelo fato de estarem conscientes que seus alunos já se encontram em idade adulta e que há mais de 20 anos vivenciam um ensino segregado.

Assim as idéias os agrada e mostram-se favoráveis, mas como ações para o futuro com uma nova geração, não com seus alunos. Além disso, consideram que a Educação Especial deve ser a base para a Educação Inclusiva.

É importante ressaltar que o sentido atribuído à docência é complexo e compreende a dinamicidade de cada história de vida, envolvendo vários fatores pessoais e sociais produzidos a partir dos princípios ligados à formação moral e à posição social que os professores assumem, não sendo possível generalizar os resultados encontrados.

Dessa forma, o trabalho aparece como uma configuração relevante na organização subjetiva dos participantes, no entanto, no caso do professor, o trabalho representa a referência fundamental de sua vida, pois o participante o subjetivou como uma forma de crescimento pessoal e profissional, além de meio para adquirir conhecimento e, assim, ajudar e contribuir para a valorização do potencial de seus alunos.

No segundo caso, o sentido subjetivo do trabalho aparece como condição de dever como cidadã e como necessidade do ser humano devido à percepção da carência das pessoas com deficiência. Essa necessidade de ajudar e contribuir motiva a participante a buscar o conhecimento de forma constante, com o objetivo de compreender seus alunos e, desse modo, aprimorar-se de forma pessoal e profissional.

No terceiro caso, o trabalho apresenta-se como inquietação e preocupação, pois o sentido subjetivo atribuído pela professora à docência apresenta elementos ligados à preocupação com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, o que provoca sentimentos intensos de frustração por não conseguir obter respostas para suas inquietações. Nesse sentido, a professora vive uma constante busca do conhecimento e aprimoramento de sua prática.

No quarto caso, observa-se que a atuação profissional da participante ocorre de forma tranqüila e segura através de uma visão positiva quanto ao desenvolvimento de seus alunos, bem como na construção de um bom relacionamento com os colegas de trabalho, o que a faz atribuir ao trabalho à condição de extensão de sua casa produzindo os sentidos ligados à preocupação com o outro, a busca do aprimoramento pessoal e profissional, valores, família e flexibilidade.

Percebeu-se também que há uma influência da instituição tanto de modo negativo quanto positivo. No primeiro caso, foi possível observar que esta possibilita ao professor a realização de cursos de aperfeiçoamento, assim como a realização de palestras por este, o que se configurou como incentivo para ele. No segundo caso, foi possível verificar que a falta de flexibilidade e de apoio institucional promoveram sentimentos de incapacidade e

angústia, contribuindo para o processo de adoecimento no trabalho. Não obstante tal fato, foi possível perceber outros sentidos subjetivos construídos pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida, sempre nos permitindo verificar a singularidade dos casos e a relevância das relações construídas pelo homem.

Nesse sentido, como o desenvolvimento do movimento inclusivo, os professores apresentaram configurados em sua subjetividade elementos subjetivos que, aliados ao novo contexto, possibilitam a produção de sentidos favoráveis ao movimento inclusivo vinculado à Educação Especial.

O trabalho permitiu notar também a importância do professor como sujeito de suas ações, possibilitando uma análise da relevância da implementação de ações e políticas educacionais.

Assim, o trabalho apresenta-se relevante por aprofundar as emoções envolvidas em uma área na qual estes fatores ainda são pouco explorados. Isso se deu graças à utilização de vários instrumentos nos diferentes encontros, nos quais a confiança desenvolvida possibilitou o aparecimento desse aspecto dos professores.

Nesse sentido, este trabalho oportunizou a compreensão de como se expressam os sentidos subjetivos nos sujeitos, bem como as emoções que nortearam a escolha profissional, a influência da instituição filantrópica na vida deles no decorrer do desenvolvimento da prática docente na Educação Especial.

Os aspectos teóricos e metodológicos deste estudo possibilitaram uma melhor apreensão sobre o funcionamento do setor educacional, tendo o professor como ser histórico e cultural e o espaço educacional como fonte de produção de sentidos diversos, principalmente por representar a subjetividade social, parte constituinte da subjetividade individual. Dessa forma, conhecer a história dos sujeitos a partir de momentos significativos que apareceram de forma espontânea a partir das entrevistas permitiu a compreensão da subjetividade social e individual.

Nesse estudo, um dos contextos destacado foi o movimento inclusivo que se baseia na inovação do setor educacional, o que leva à produção de sentidos frente a uma situação que gera conflitos. Observou-se também que a prática em educação especial envolve vários fatores tais como mitos, preconceitos, sentimentos de pena e medo. A inclusão provoca também nos professores o desejo de inovar a prática com o intuito de alcançar as metas estabelecidas em relação ao alunado; trajetória pouco compreendida se não se conhece a trajetória histórica. Dessa forma, conhecer os sentidos que os professores atribuem a sua prática constitui-se relevante na busca por contribuir para novas reflexões em pesquisas

que venham a abranger um novo enfoque na construção de políticas públicas para que, de fato, a inclusão aconteça. Não apenas a inclusão para pessoas com deficiência, como afirma Carvalho (2006, 2008), mas a inclusão que permita de fato uma educação de qualidade, respeitando a condição de ser humano que todos tem, independente de qualquer outro fator.

REFERÊNCIAS

A Convenção de Guatemala, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/convenção_de_Guatemala.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2008.

A Declaração de Salamanca, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/declaração_de_salamanca.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2004.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, Disponível em < <http://www.onu.org.br> > Acesso em: 11 nov. 2008.

ALMEIDA, M.A. Da segregação à inclusão: o percurso feito pelo Brasil em relação a outros países. In: **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALVARO, J. L.; GARRIDO, A. **Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas**: São Paulo; McGraw-Hill, 2006.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

ARANHA, M.S.F. **A fundamentação filosófica**. 1. ed. Brasília (DF): Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2004. v.4. 28p

ARRAZ, A. R. **As configurações subjetivas da depressão pós - partos para além da padronização patologizante**. 2005. 158 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2005.

ASSUNÇÃO JÚNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. **A integração do deficiente mental**. São Paulo: Memnon, 1991. p. 165-178.

BARTHOLO, R. Alteridade e preconceito. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

BAYER, H.O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF. Senado 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996**. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Censo escolar. Brasília. Disponível em < <http://www.mec.gov.br> > Acesso em: 15 jan. 2009.

BURSZTYN, M. Modernidade e exclusão. . In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

CARDOSO, M. da S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STABÄUS, D. C.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial: Em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2003.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien. Tailândia: 1990. Disponível < <http://www.unesdoc.unesco.org> > Acesso em: 15 jan. 2009.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor da educação especial: da segregação à inclusão. In. RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

DESCAMPS, C. O desejo. In: DESCAMPS, C. **As idéias Filosóficas Contemporâneas na França**. Jorge Zahar Editor, 1999, p.19-30.

ELIAS, N. **O processo civilizador: Uma história dos Costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

_____. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1993.

FIGUEIREDO, L.C. M. **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação 1500-1900**. 7. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

_____, L. C. M; SANTI. P. L. R. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 1997.

FILOMENO, K. **Mitos familiares e escolha profissional: uma proposta de intervenção focada na escolha profissional à luz de conceitos da teoria sistêmica**. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. A. Subjetividade: uma nova perspectiva na teoria histórico-cultural. In. FORTES-LUSTOSA, A.V. M.; CARVALHO, M. V. C. de. **Psicologia da Educação: saberes e vivências**. Teresina: EDUFPI, 2004.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In. RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOES, M.C. R.; LAPLAINE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, C. Rodrigues de. **Mulher- profesora em escola especial: ecos, vozes e marcas diferente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In. RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GLAT. R.;FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. Revista da Educação Especial. out/2005.

GLAT. R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 letras, 1995.

GOERGEN, P. Subjetividade e tecnologia. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 5 n.1, p. 99-105, dez. 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTÍNEZ, A. M. **La personalidad: su educación y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. **La cuestión de la subjetividad em um marco histórico-cultural**. Hararaguara, Unesp. v. 4, n. 1, 1998.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividade.** São Paulo: EDUC, 1997a.

_____. **Epistemologia cualitativa. Sus implicaciones metodológicas.** Psic. Rev. São Paulo. n. 5, p. 13-32. dez. 1997b.

_____. O valor Heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

_____. La subjetividad: su significación para la Ciência Psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: O.A. Rays (Org.), **Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural.** México: Thomson 2002.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. **La cuestión de la subjetividad em um marco histórico-cultural.** Hararaguara, Unesp. v. 4, n. 1, 1998a.

_____. Lo cualitativo y lo cuantitativo em la Investigación de la psicología social. **Psicología & Sociedade**, 10 (2): 32-52; jul. /dez. 1998b.

_____. Epistemología cualitativa. Sus implicaciones metodológicas. **Revista de Psicología da Faculdade de Psicologia da PUC, SP, EDUC**, n. 5: 13-32; dez. 1997b.

_____. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC, 1997a.

GRINSPUN, M. P. S. Z; AZEVEDO. N. Subjetividade, contemporaneidade e educação: a contribuição da psicologia da educação. Disponível <<http://168.96.200.17/livros/anped/2036.PDF>>. Acesso em: 24 nov. 2007.

GUATTARI, F.; **Caosmose.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro. Censo 2007. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 19 jan. 2009.

JANNUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LEITE, J.F; DIMENSTEIN, M. Mal-estar na psicologia: a insurreição da subjetividade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p.09-26, set. 2002.

LOPES, A. E. R. C. **Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica.** 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MANCIBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 22, n.1, mar. 2002.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC. São Paulo, 1997.

_____. **Inclusão escolar: O que é ? e Por quê? Como fazer?.**São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINEZ, A.M. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

LIMA, C. M.; CUPILILLO, M. V. A teoria histórico-cultural e a dialética inclusão/exclusão nas instituições de ensino. Disponível em <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n23/a_teor.html> Acesso em: 30 set. 2007.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

WERNER JÚNIOR. W. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. . In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos: EdUFSCar, 2007.

MADER, G. Integração da pessoa da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC. São Paulo, 1997.

MARCHESI, A.; MARTÍN. E. Da Terminologia do Distúrbio á Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, Á. (orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar** . Porto Alegre. Artes Médicas. V. 3. 1995.

MARTINS. G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOTA, S. F. **A constituição subjetiva da qualidade de vida do trabalho**. 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Goiás, Goiânia-Goiás, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, V.F. **Epistemologia e produção do conhecimento em Educação Especial**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

OZMON, H. A; CRAVER; S. M. Existencialismo. In: OZMON, H. A; CRAVER; S. M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 242-273.

RESENDE, L. M. G. de, Paradigma e Trabalho Pedagógico: Construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PEARPOINT, J.; FOREST, M. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC. São Paulo, 1997.

PRIETO, R. G. Políticas de Melhoria da Escola Pública para todos: Tensões Atuais. Sessão Especial, Disponível em <http://www.educaçãooline.pro.br/art_políticas_de_melhoria_1.asp>. Acesso em 12 de março de 2005.

RODRIGUES, F. R. A imagem da subjetividade e a despersonalização criativa na Internet. **Ciberlegenda**, ano 9, n. 18, julho 2007. Disponível em <<http://www.Uff.br/ciberlegenda/ciberlegendajulhoartigorodrigo-pdf>>. Acesso em 24 nov. 2007.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas pra a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

SEID, Secretaria Estadual para Inclusão da pessoa com deficiência. Relação de entidades filantrópicas e governamentais de atendimento as pessoas com deficiência. Teresina. SEID, Secretaria Estadual para Inclusão da pessoa com deficiência Disponível em <<http://www.Seid.pi.gov.br>> Acesso em: 10 jan. 2008.

SEVERINO, A. J. Sob as asas do desejo: filosofia e paixão em cumplicidade na arqueogenealogia. In: SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**, Petrópolis. Rj: Vozes, 1997. 196-226.

SMITH, Deborah Deutsh. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTA' ANA, I. M.; WITTER, G. (orgs.). **Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores**. In: Psicologia e Educação: Professor ensino e aprendizagem. Campinas. SP: ed. Alínea, 2004. p. 233 -246.

SOUZA, M. Fios e furos: trama da subjetividade e a educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p.119-183, Maio.-jun. -jul. -ago. 2004.

STOBÄUS, D. C.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SKILIAR, C. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In. RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos como foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma: Para Compreender o mundo de hoje**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

TUNES, E. Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

VAITSMAN, J. Subjetividade e paradigma de conhecimento. **Boletim Técnico do Senac**, v.21, n. 2, maio/ago, 1995.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão e governamentalidade**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100- Especial, p. 947-963, out. 2007.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXOS

ANEXO – 1***CARTA DE APRESENTAÇÃO***

Maria de Jesus Rodrigues, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, desenvolve pesquisa referente à subjetividade do professor de Educação Especial. A aluna está na fase de coleta de dados, necessitando para tal da anuência dos Dirigentes da Instituição Filantrópica I, na pessoa de Diretora _____ para iniciar os contatos com os docentes que se dispuserem a participar.

Certa de contar com a colaboração dessa valiosa instituição, antecipadamente agradeço e apresento votos de elevada estima e consideração.

Teresina, 09 de abril de 2008

Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Orientadora

ANEXO – 2***CARTA DE APRESENTAÇÃO***

Maria de Jesus Rodrigues, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, desenvolve pesquisa referente à subjetividade do professor de Educação Especial. A aluna está na fase de coleta de dados, necessitando para tal da anuência dos Dirigentes da Instituição Filantrópica II, na pessoa de sua Diretora _____ para iniciar os contatos com os docentes que se dispuserem a participar.

Certa de contar com a colaboração dessa valiosa instituição, antecipadamente agradeço e apresento votos de elevada estima e consideração.

Teresina, 09 de abril de 2008

Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Orientadora

ANEXO - 5**ENTREVISTA - 2****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. De acordo com a sua experiência, o que é educação especial? Descreva-a desde momento em que você começou a trabalhar nessa área?
2. Quais as principais características dos alunos da educação especial que você destacaria?
3. Quais os motivos que a (o) levaram a escolher a carreira docente e, em especial os que o (a) levaram a trabalhar na área de educação especial?
4. Hoje você faria a mesma escolha? Por quê?
5. Quais os sentimentos vivenciados no início da sua atuação nessa área da educação?
6. E hoje como você se sente?
7. Qual a importância do seu trabalho?
8. De acordo com a sua experiência, o que é mais eficaz para o desenvolvimento dos alunos com os quais você vem trabalhando?
9. O que você entende por inclusão?
10. Em sua opinião, existe diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva? Comente sobre isso.
11. Quem você incluiria no ensino regular? Por quê?
12. Qual a sua avaliação sobre o desenvolvimento da educação inclusiva?
13. Você considera que existe diferença entre a prática adotada na educação especial e na educação inclusiva? Comente a respeito.
14. O que você sente quando se comenta acerca da educação inclusiva?

ANEXO - 7**COMPLEMENTAMENTO DE FRASES**

1. Gosto _____

2. O tempo mais feliz _____

3. Gostaria de saber _____

4. Lamento _____

5. Meu maior temor _____

6. Na escola _____

7. Não posso _____

8. Sofro muito _____

9. Fracassei _____

10. A leitura _____

11. Meu futuro _____

12. O casamento _____

13. Estou melhor _____

14. Algumas vezes _____

15. Este lugar _____

16. Minha preocupação principal _____

17. Desejo _____

18. Eu secretamente _____

19. Eu _____

20. Meu maior problema _____

21. O trabalho _____

22. Amo _____

23. Minha principal ambição _____

24. Eu prefiro _____

25. Meu principal problema _____

26. Desejaria _____

27. Acredito que minhas melhores atitudes são _____

28. A felicidade _____

29. Considero que posso _____

30. Esforço-me diariamente por _____

31. Para mim é difícil _____

32. Meu maior desejo _____

33. Sempre desejei _____

34. Gosto muito _____

35. Minhas aspirações são _____

36. Meus estudos _____

37. Minha vida futura _____

38. Procurarei atingir _____

39. Com frequência reflito sobre _____

40. Tenho me proposto _____

41. Dedico maior tempo a _____

42. Sempre que posso _____

43. Luto _____

44. Com frequência sinto _____

45. O passado _____

46. Esforço-me _____

47. As contradições _____

48. Minha opinião _____

49. Penso que os outros _____

50. O lar _____

51. Desgastam-me _____

52. Ao deitar _____

53. Os homens _____

54. As pessoas _____

55. Uma mãe _____

56. Sinto _____

57. Os filhos _____

58. Quando era criança _____

59. Quando tenho dúvidas _____

60. No futuro _____

61. Necesito _____

62. Meu maior prazer _____

63. Odeio _____

64. Quando estou só _____

65. Meu maior medo _____

66. Se trabalho _____

67. Deprimo-me quando _____

68. O estudo _____

69. Meus amigos _____

70. Meu grupo _____

ANEXO - 8

ENTREVISTA - 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você se vê no momento da realização de seu trabalho?
2. O que o local de trabalho representa em sua vida?
3. Como considera os seus colegas de trabalho? Comente sobre o relacionamento com os mesmos.
4. Ao longo desses anos de atuação em educação especial, o que mais lhe marcou positivamente e negativamente na sua vida profissional e pessoal?
5. Quais os seus planos em relação ao seu trabalho?
6. Profissionalmente você se sente realizado? Comente os aspectos que fizeram você chegar a essa conclusão?
7. O seu trabalho interfere na vida pessoal e familiar? Por quê?
8. Ao longo desses anos de experiência profissional percebeu alguma mudança em sua vida pessoal? Comente.
9. O que você mudaria em sua vida? Por quê?
10. Como você vê a opinião dos outros em relação a seu modo de viver?
11. Você se considera uma pessoa realizada? Por quê?
12. Atualmente o que mais deseja que aconteça em sua vida?
13. Fale um pouco sobre situações que geralmente lhe angustiam e situações que lhe trazem alegrias.
14. Complete essa frase através de comentários: Diante dos imprevistos da vida eu...?
15. Fale um pouco sobre as suas principais qualidades e defeitos.

ANEXO - 9**ENTREVISTA – 4****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Como você planeja suas aulas?
2. Quando uma criança não consegue acompanhar as atividades, que procedimentos você adota?
3. Que dificuldades você encontrou/encontra em sua prática ao longo desses anos?
4. Antes de vir para o trabalho quais os sentimentos mais frequentes?
5. E qual a sensação que você vivencia ao final de cada expediente?
6. Descreva como você imagina a educação especial no futuro? E o seu trabalho?
7. Como você concebe a educação inclusiva em sua realidade profissional?
8. Vamos fazer uma comparação: Eu estou me formando agora e estou interessada em seguir a sua profissão, portanto, procuro você para me orientar. Que conselhos me daria sinceramente?
9. Comente sobre o que sente ao ouvir esta frase: **Está terminando as férias?**

ANEXO - 11**DUAS COLEGAS DE PROFISSÃO CONVERSAM SOBRE SUAS ATUAÇÕES
PROFISSIONAIS. OBSERVE O DIÁLOGO E RESPONDA:**

Marta - Trabalho com educação especial e tenho limitado as atividades ao máximo, pois estas crianças têm dificuldades de aprendizagem, não aprendem mesmo. Então, criar novas atividades implicaria numa perda de tempo. Na verdade, estas crianças deveriam ficar em casa com a família, e essa história de inclusão não pode dar certo, pois não vejo nenhuma possibilidade delas conseguirem acompanhar o ritmo normal de uma escola regular. Isso é uma utopia desses estudiosos da inclusão.

Júlia – Pois, Marta, não penso que seja assim. Tenho certeza que se procurarmos desenvolver atividades que estimulem a participação e permitam que essas crianças enfrentem desafios, elas conseguirão superar seus limites e aprender. Acredito que podemos resumir a inclusão como a oportunidade de se provar que as crenças que construímos ao longo de séculos eram falsas e que essas pessoas só necessitam de oportunidades para mostrar o seu potencial.

1. Que características você observa em Marta e Júlia como educadoras?
2. Como você acredita que se resolverá esta situação? Por quê?
3. Qual a visão das duas sobre a inclusão escolar?
4. Baseando-se no contexto atual, dê continuidade ao diálogo apresentando a melhor solução para essa situação.

ANEXO - 13**CENÁRIO DA PESQUISA****CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL****Atendimentos oferecidos pela instituição:**

Clientela que atende:

Vínculos:

--

Nível de ensino que atende

--

