

Professores da Educação Especial: as relações com a diferença em questão

Maria Edith Romano Siems*

Resumo

Este artigo discute a forma como professores que atuam na educação de pessoas com deficiência, os chamados professores da Educação Especial, estabelecem relações com a *diferença*. Toma como referencial teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural, fundada em Bakhtin e sua teoria enunciativa da linguagem e Vygotsky com a teoria da construção social do conhecimento. Com base nesses autores se orienta não só as análises dos dados coletados, mas também a própria metodologia de pesquisa, desenvolvida através de entrevistas coletivas, entendendo que a presença do pesquisador em campo pode constituir-se também em espaço de reflexão e reorientação de procedimentos. Ao longo das entrevistas realizadas com um grupo de sete professores atuantes na rede pública de ensino do Estado de Roraima, aspectos das histórias de vida pessoal, acadêmica e profissional, constituidores da identidade profissional destas professoras, destacaram-se em seus discursos, apontando os meios como essas se relacionam com a diferença. São professoras que assumem posturas que variam entre a perspectiva de *correção* do “defeito”; da *compreensão* deste como elemento a ser social e culturalmente incorporado e a da *conscientização*, que toma o Múltiplo como elemento de enriquecimento da coletividade.

Palavras-chave: Educação Especial. Diferença. Identidade.

Teachers of Special Education: the relations with the difference concerned

Abstract

This article discusses the form that teachers who act in the education of disabled persons, the called teachers of the Special Education, they establish relations with the difference. It takes as theoretician - methodological referential the social-historical perspective, established on Bakhtin and his enunciatively theory of the language and Vygotsky with the theory of the social construction of the knowledge. Based on these authors it is orientated not only the analyses of the collected data, but also the research methodology itself, developed through

* Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima.

collective conferences, understanding that the presence of the researcher in the field can also be constituted in reflection and proceedings redirection. Along the interviews carried out with a group of seven active teachers in the public schools of the State of Roraima, aspects of the histories of their personal, academic and professional life, constituted in these teachers professional identity, stood out in their speeches, pointing out the ways how they deal with the difference. They are teachers who assume manners that varies between the perspective of *correcting* the 'defect'; *understanding* it as an element that has to be social and culturally incorporated and *deliberating*, which takes the Multiple as an enrichment element of the community.

Keywords: Special Education. Difference. Identity.

Professores da Educação Especial: as relações com a diferença em questão

O cotidiano da educação formal, além de ser um contexto de atuação profissional é um campo onde se desenvolvem e se explicitam as concepções e princípios que norteiam as ações dos indivíduos que ali se relacionam. A sala de aula mais do que um espaço ocupado por alunos e professores, é um espaço de relação entre sujeitos socialmente constituídos e que, em suas práticas, reconstroem seus saberes e concepções.

Neste artigo apresentamos um recorte de pesquisa que desenvolvemos com o intuito de compreender o processo de constituição identitária de professores que atuam na educação de pessoas com deficiência, os chamados professores da Educação Especial, neste momento em que o foco das discussões aponta para a Inclusão de todas as crianças em turmas do ensino regular.

Tomamos como referencial teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural, fundada nos estudos de Bakhtin e sua teoria enunciativa da linguagem e de Vygotsky, com a teoria da construção social do conhecimento. Com base nos estudos desses autores e dos estudiosos que deram continuidade a construção de saberes nesta perspectiva, orientamos não só as análises dos dados coletados, mas também a própria metodologia de pesquisa. Entendendo o diálogo e a interlocução como eixos centrais de aprofundamento de reflexões, esta pesquisa foi desenvolvida através de entrevistas coletivas, oportunizando que a presença do pesquisador em campo pudesse constituir-se também em espaço de reflexão e reorientação de procedimentos.

Ao longo das entrevistas que realizamos com um grupo de sete professores atuantes na rede pública de ensino do Estado de Roraima, em que buscamos identificar aspectos da vida pessoal, acadêmica e profissional constituidores da identidade profissional destas professoras, destacaram-se em seus discursos, os meios como essas se relacionam com a diferença, tema que a seguir desenvolveremos.

Essas professoras foram selecionadas em um grupo de professoras consideradas referência na educação de pessoas com deficiência que encontravam-se em atuação junto ao ensino fundamental, em alguns casos profissionais consideradas professoras de apoio aos docentes do ensino regular, apontando um olhar sobre profissionais que, considerados “da Educação Especial”, atuam na perspectiva de favorecer a inclusão no ambiente escolar das pessoas com deficiência.

No primeiro encontro foram feitas as apresentações das participantes entre si; dos objetivos da pesquisa; das razões para a escolha da entrevista coletiva como instrumento de levantamento de dados e as combinações acerca dos dias e horários dos encontros, de maneira a ajustar o processo de trabalho com a disponibilidade de todas. Foi este também o momento em que se firmaram os pactos de preservação das identidades no processo de tratamento dos dados e em que professoras, auxiliar de pesquisa e pesquisadora selaram os documentos de autorização de divulgação das entrevistas em trabalhos científicos preservadas suas identidades com a substituição de seus nomes.

As entrevistas foram realizadas a partir de temas amplos, com questões abertas. Inicialmente planejamos uma estrutura que contemplasse temas gerais a serem desenvolvidos por todas: na primeira sessão de entrevistas, as histórias de vida e contatos pessoais com a diversidade; na segunda as histórias de formação; na terceira o desenvolvimento profissional e na quarta uma retomada dos aspectos principais do processo e de algum ponto que tenha ficado pouco claro, além de uma avaliação do próprio processo. Na prática, no decorrer do trabalho, os caminhos tomados pelas entrevistadas surpreenderam e abriram novas trajetórias, evidenciando a dificuldade de separar as experiências pessoais, das experiências de formação e de atuação profissional, numa clara demonstração da complexidade da trama que compõem a Identidade de cada indivíduo, mesmo quando se busca isolar determinados aspectos desta Identidade.

Um desafio posto foi a tensão de propiciar que o direcionamento do processo de entrevistas coletivas, ficasse aberto a todas os participantes, evitando que a voz da pesquisadora se sobrepusesse à voz das demais, direcionando discursos e impedindo ou limitando o fluxo de fala de todas. Esta tensão se manifestava principalmente no sentido de evitar que o transparecer de posicionamentos pessoais da pesquisadora, que tiveram sua construção em função de toda uma caminhada teórica e conceitual, fossem tomados como referência por onde os outros discursos seriam conduzidos, falseando pensamentos. Todos os encontros foram gravados em áudio, com o conhecimento prévio de todos de que seus textos seriam integralmente transcritos e “recortados” de acordo com as exigências do processo interpretativo.

No processo de pesquisa e análise de dados, consideramos as questões referentes à ética, de forma a assegurar a preservação dos padrões adequados aos processos de pesquisa com seres humanos, com o compromisso

da preservação da identidade dos profissionais, bem como de cuidado no tratamento de informações que possam levar à identificação dos participantes.

As relações com a diferença

As histórias das professoras com as quais dialogamos, no tocante à maneira como foram se apercebendo das diferenças e dos diferentes valores socialmente atribuídos a elas, nos ofereceram um rico painel de como essas relações com a diferença vem se dando em nossa sociedade. Da total negação da existência das diferenças, ao convívio cotidiano com o preconceito com que são tratados os estigmatizados, várias experiências foram relatadas.

Partindo da premissa de que as vivências de nossos primeiros anos de vida têm um impacto relevante na constituição de nossas identidades pessoais e profissionais, fomos buscar nas histórias pessoais das professoras, as experiências que as marcaram como momentos em que foram confrontadas com a diferença, e como estas foram faladas e vividas. Concordamos com Placco (2006, p. 33) quando esta afirma que “ao retomar histórias e experiências de cada um, trabalhamos coletivamente com as diferenças e construímos uma memória viva desse percurso”.

Mas, o que é a diferença? Entendemos aqui, como Dorziat (2002, p. 06), que “a diferença, o individual, precisam ser compreendidos como diferença em relação, em vez de diferença como livre, flutuante e deslocada”. Na perspectiva bakhtiniana, os movimentos de constituição dos sujeitos e o estabelecimento social de uma valorização positiva ou negativa em relação a determinados aspectos, se dá a partir da linguagem e do caráter valorativo que esses discursos carregam; são processos que se informam e se constituem mutuamente. Sobral (2005, p. 22) ao analisar a constituição do sujeito apresentada pelos estudos de Bakhtin, destaca que:

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção “negociada” do sentido, leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado. A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido.

Nas relações sociais se estabelecem os critérios que irão definir o que é a *norma* e o que, a partir dela, será tido como *normalidade* e *anormalidade*. Estas normas, no entanto, variam no tempo e no espaço. No entender de Vygotsky (2004, p. 379):

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e freqüentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal.

É esta relação com a *norma* que vai definir o que cada grupo social categoriza como diferença. Com esse olhar, em nossa primeira entrevista, buscamos identificar quais as vivências de infância que nossas professoras tiveram com a “diferença”, proposta inicialmente como a representada pela deficiência, mas não nos limitando a ela, como ficará claro nos relatos que aqui apresentamos. Duas professoras “conviveram” em sua infância com crianças com deficiência de faixa etária próxima às suas, no entanto, essa relação é demarcada pelo desconhecimento, pelos estigmas e preconceitos conforme apontam em sua narrativa.

*Carla - Posso começar a falar é que quando era um pouco mais jovem, na rua da casa da minha avó morava uma senhora que tinha um rapaz que **eu não entendia naquela época porque que ele não era como eu, a gente brincava e ele não vinha brincar também**. Ele... teve um certo dia, ele agrediu um irmão meu e eu fui lá tomar satisfação. Eu era a mais velha, eu fui lá tomar as dores porque ele tomou o boné do meu irmão. Bati lá na porta da senhora. Ela veio e eu falei: “eu quero o boné do meu irmão que seu filho roubou”. Aí ela disse pra mim assim... “o meu filho...” **Ela não falou assim, não falou deficiência. Hoje eu entendo o que ela falou, que ele portava uma deficiência, tipo assim “ele é doido”**. “Mas ele é doido só pra roubar boné, que quando ele tá brincando lá ele fica só olhando”. Aí ela tentou me explicar, dessa maneira, disse: 1 não, olha ele não pode, você me desculpa...’ Me devolveu o boné, mas eu não entendia, porque eu era arretada naquela época: eu queria saber era de briga, de brigar porque ele tinha levado o boné do meu irmão. Aí eu fui crescendo e começando a entender, foi crescendo também o rapaz e fui vendo que ele não se entrosava; nunca houve uma aproximação.*

Edith - Mas não houve uma aproximação com você ou não tinha uma aproximação com ninguém?

Carla - Não, com ninguém ele não se aproximava de ninguém.

*Cecília - **Era guardado**.*

Carla - *Eu lembro perfeitamente que tinha uma grade, com ferrinhos em cima. Ele ficava olhando pra gente aí... um monte de curumim, a gente abria o portão e ele ficava em pé, mas ele não se aproximava, a gente tentou aproximação, mas ele não se aproximou. Os anos foram passando, ele cresceu, a gente mudou dali e aí ficou por isso. A gente passava por ali e via ele sentado, um rapaz já e eu uma moça.*

Tulipa - *E foi muito interessante que eu conheci um menino no nosso bairro e ele era deficiente mental e **eu não sabia até então o que que era deficiente mental**, pra mim ele era um menino chato que gostava de levantar a roupa da gente, ele gostava de levantar a saia e aquele menino tomou muita porrada de mim, porque ele era menor do que eu. Eu tinha doze anos e ele devia ter uns dez, nove, e ele apanhava muito de mim, porque eu dizia quando era criança, que ele só era doido pra levantar a roupa das meninas, que era o que ele vivia fazendo e ele fazia tanto isso comigo, ele implicava muito comigo.*

Nestes discursos, destacamos o fato de que a diferença está colocada no “Outro”, como elemento dado e não nas relações estabelecidas com este Outro. Demarcam a condição de isolamento social a que eram relegadas as crianças com deficiência – os “guardados” na fala de uma das professoras – e o desconhecimento acerca do desenvolvimento desses sujeitos como um todo, não se pensando, naquele contexto, na possibilidade dessas crianças fazerem parte da vida social oportunizada às demais crianças.

Partindo da perspectiva que atravessa todo o pensamento vigotskiano de que os processos de desenvolvimento são socialmente condicionados, em que o desenvolvimento se dá em articulação dialética com a aprendizagem, essas crianças, a partir do isolamento social que lhes foi imposto, não participantes das relações sociais de seu entorno, passam por um processo de restrição, que amplia de maneira expressiva os danos primários – biológicos – que já apresentavam, gerando danos secundários pela privação das vivências do meio social. No entender de Vygotsky (1997, p. 45):

Toda a vida psíquica do indivíduo é uma substituição de atitudes combativas orientadas a resolver uma única tarefa – ocupar determinada posição com respeito à lógica imanente da sociedade humana, às exigências da existência social. O que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica.

Diante disso torna-se claro que “as conseqüências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste problema não existe aspecto algum onde o biológico possa ser separado do social” (VYGOTSKY, 1997, p. 93).

Outra entrevistada afirma não ter tido convivência direta com a deficiência, vendo-a apenas “nos filmes de Jesus Cristo exibidos na Semana Santa”. No entanto, ao refletir sobre si própria, se posiciona no lugar de “Outro”, do diferente, do estigmatizado, mesmo não apresentando nenhuma diferença categorizada como deficiência, mas evidenciando sua perspectiva da *alteridade* como ampla e socialmente condicionada.

Identifica esta *anormalidade* posta na diferença como uma realidade com a qual não pretende alinhar-se num esforço de “conservar nosso reduto de seres humanos irrepitíveis e não intercambiáveis”, recusando-se à inserção em esquemas que classifiquem ou prendam “em esquemas rígidos e de perfeição”. (FLOREZ apud PONZIO, 1998, p. 09). É um olhar que carrega em si a percepção da diferença como elemento próprio das relações humanas demarcada positiva ou negativamente de maneira diversa em cada meio social, e passível de alterações no tempo e nos espaços das relações sociais.

Cecilia - *A questão lá na minha terra, quando ela falou da realidade e compromisso, eu vejo além do compromisso, eu vejo muito a tua vivência, no meu caso foi muito interessante porque eu já nasci numa família meio que cheia de preconceito, o racismo era muito forte, minha mãe dizia que era branca, tinha a pele branca, né, mas na família do papai era todo mundo negão mesmo, sabe aquela coisa afro, bonita. E aí quando mamãe casou com o meu pai, a família cortou relações com ela e quando a gente nasceu, nós ficamos uns quatro anos que vovó não olhou pra gente, nem vovô. E era só eu, mainha e meus irmãos. Eu cresci nessa efervescência, mas aí eu percebia que até entre os irmãos um tanto é branco o outro tanto é negão e eu saí negona, graças a Deus. **E aí a questão era muito séria, na escola, e depois a mainha se divorciou, que era uma outra questão na escola, que negro, pobre e filho de divorciada**, numa terra que graças a Deus – acho que tem também a questão do local onde você nasce e a Bahia é uma terra efervescente em se tratando de diversidade, um caldeirão cultural de diferenças e isso é muito marcado. Eu das três mulheres sou negra, eu a caçula, sou a mais virada no campo, **e aí eu comecei a trabalhar essa questão de não me sentir complexada, de curtir a minha cultura afro, que era o que tinha de bonito**, porque é que as pessoas não gostavam do negro e aí eu comecei a ver a riqueza da cultura negra e comecei a me apaixonar primeiro pela cultura africana, pela diferença e eu já aprendi o que? **Se eu tiver um argumento eu não vou me deixar submeter e não vou permitir que ninguém me desfaça ou me cause constrangimento**. Então eu aprendi muito, eu rodei todos os candomblés que eu pude em Salvador, e na universidade tem uma disciplina disso. Então eu fui pra todas as igrejas, só não entrei na Universal porque o pastor não deixou, porque eu queria entrar pra conhecer tudinho, saber porque que é a negra, a negrinha, ela tinha essa questão.*

Neste discurso, destaca-se o mecanismo de superação construído por esta professora sobrepondo um valor cultural – o domínio do conhecimento para a construção de argumentos – à sua diferença étnica e social. Em sua fala

emerge uma perspectiva destacada por Flórez (apud PONZIO, 1998, p. 09) quando esta, ao referir-se à filosofia bakhtiniana, destaca que nesta filosofia,

a polifonia substitui a síntese e o eu deixa de ser individual para existir como Eu/Outro, o que significa “comunicar dialogicamente”. A erupção do Outro na esfera do Eu proporciona a este último a possibilidade de crescer, em vez de permanecer estático, a possibilidade de contradizer-se e de viver em suas variantes, apagar suas fronteiras para convertê-lo em um Eu que vive de suas relações, um Eu onde ressoam as vozes e as valorações éticas do Outro (seu mesmo corpo, a cultura que herdou, o mundo onde vive, etc).

Um processo ímpar de construção de sua consciência conforme nos aponta Ponzio (1998, p. 26):

Em primeiro lugar, é importante sublinhar que segundo Bakhtin, nosso encontro com o outro não se realiza sobre a base do respeito ou da tolerância, que são iniciativas do Eu. O Outro impõe sua alteridade irreduzível sobre o Eu, independentemente das iniciativas deste último. Ao contrário, é o Eu que se constrói ou tem que se abrir caminho em um espaço que já pertence a outros. Isto é evidente no nível lingüístico e também no nível de construção de nossa mesma consciência.

Gomes (2003, p. 161) afirma que “estamos imersos na diversidade. E isso não é nada romântico. Na realidade, estamos em uma zona de tensão e em um campo político repleto de contradições e conflitos”. Geraldi (2003, p.42) apoiando-se em dois dos alicerces do pensamento bakhtiniano, a alteridade e a dialogia, nos lembra que, “assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos”. A professora Cecília nos dá um outro exemplo de como esse posicionamento no lugar de Outro, do diferente, trouxe contribuições a constituição de sua prática docente, elemento indissociável de sua Identidade Profissional:

*Cecília - O que me fez acreditar no potencial desses meninos, é a questão da diferença. Eu sou negra e {se dizia que} negro não aprendia também, tinha dificuldade de aprendizagem, porque negro tem um cérebro diferente do branco, e eu sabia que eu aprendia. Bem, se eu sou negra, eu sou discriminada, eu sou diferente e eu aprendo, porque é que o indivíduo que é deficiente mental, o indivíduo que é cego, que é surdo, que tem uma limitação também, porque é que ele não aprende, se eu aprendi? **Eu me colocava no lugar, eu sempre me coloquei no lugar do outro.***

Lília – *Na pele de igualdade...*

Cecília – *Em pé de igualdade. Sentir como ele sente, que eu não sinto como, eu*

sempre me colocava e eu sempre digo isso em sala de aula, eu me coloco no lugar do outro, pra saber o que é que eu vou fazer, porque não adianta: se eu não fizer isso, eu não vou saber. É a minha concepção. Então eu sempre agi dessa forma. Eu me colocava, meu Deus, se me amarrarem aí, eu vou ficar maluca de vez. Aí tirei, tu ta entendendo.

Embora fique claro no discurso da professora, que ela não neutraliza a diferença, nem a nega, é importante estarmos atentos de que esta neutralização é, sem dúvida, uma das “ciladas da diferença” à qual precisamos estar alertas: os discursos sociais circulantes que tendem a uma neutralização da diferença, à uma negação da existência da diversidade mascarada sob o discurso de uma pretensa igualdade. Entendemos que a questão que nos afronta hoje é a relação com a diferença em sentido amplo, a consciência de que é na diferença que se coloca a dificuldade principal de relação entre os indivíduos.

O uso indiscriminado do discurso liberal sobre as diferenças tende a encobrir as implicações políticas, históricas, culturais e sociais imersas na produção da diversidade étnico-cultural. Trata-se de um discurso imobilizador, que afasta as pessoas do compromisso político diante da forma como, ao longo da história e na sociedade contemporânea, as diferenças são transformadas em desigualdades. (GOMES, 2003, p. 162)

Acreditamos que, com a evidenciação das contradições e conflitos que perpassam os elementos estigmatizadores, em que estes venham a ser expostos, discutidos, debatidos de forma clara, poderemos criar percursos de superação. Trata-se de entender que a diferença, socialmente construída, pode, pela dinâmica e fluidez própria do meio social, ser alvo de debate acerca da valoração social atribuída a determinados padrões em determinados contextos históricos.

Quatro de nossas entrevistadas afirmam não ter tido ao longo de sua infância qualquer contato com pessoas com deficiência, nem em seu ambiente familiar, nem de vizinhança – mais um indicador do isolamento social a que se encontravam submetidas as pessoas com deficiência. Uma delas aponta o uso corrente de palavras como “mongolóide” ou “retardado” como meios de agressão comuns entre as crianças, com um sentido pouco esclarecido. Outra, vai apontar que apenas na adolescência acompanhou duas situações marcantes: a presença de uma criança, que hoje ela identifica como sendo epilética, no espaço escolar; e a de uma colega cujo pai apresentava uma deficiência física, agravada por uma estrutura familiar frágil, o que acarretava que, sobre esta colega recaíssem obrigações que comprometiam sua participação nas tarefas escolares.

Giovana - com onze, doze anos, em escola, nós estudávamos no Oswaldo Cruz, e tinha uma menina que estudava lá que ela tinha crises epiléticas então

era uma coisa que assustava, que a primeira coisa que eu realmente... Foi no comecinho de adolescência e isso me marcou muito, porque a gente ficava apavorada quando dava as crises, e tinha aquela questão de sair a baba e tinha o preconceito, de que aquilo pegava, medo que encostasse naquela saliva, porque era contagioso. Hoje em dia quando eu paro pra pensar nisso eu digo: "Meu Deus, mas era muita ignorância, que a gente não tinha..." **Não era assim, eu que tinha medo – a palavra é essa, não é outra – era todo mundo. Nunca tinha tido contato. Nunca tinha visto. Escutava falar.** O primeiro contato é esse, o pátio do Oswaldo Cruz, a menina dando crise, todo mundo em volta, a garota se contorcendo, a menina mais ou menos a mesma faixa de idade que eu. A crise é assustadora. Então eu ficava em pânico, e quem disse que alguém chegava junto? Inclusive o diretor, o supervisor, o pessoal da escola mesmo. **Ninguém chegava perto:** era ameaçador, ou seja, hoje em dia a gente sabe que a pessoa pode se engasgar e pode morrer ali. Então era assim assustador e a garota... **ela ficava meio que excluía mesmo, porque a gente tinha medo de chegar perto dela, é horrível, é vergonhoso hoje em dia a gente pensar e falar.**

Edith - Mesmo fora da crise?

Giovana - Mesmo fora da crise nós tínhamos medo de nos aproximar.

Tulipa - Até porque a família passava esse medo pra gente.

Giovana - É então assim, quando eu cheguei em casa que eu falei, porque em casa mesmo, **a idéia que as pessoas tinham, não era questão de preconceito, que a minha mãe é preconceituosa, mas a fé que tinha era essa, que era contagioso.** Então, o medo da gente, o meu medo específico, era o seguinte, o medo de a gente estar conversando com ela e de repente ela ter uma crise e começar a se contorcer e depois aquilo pegar em mim. Eu achava que pegava e eu me imaginava naquela situação. Era assustador. Hoje em dia eu percebo sabe que, o que aquela garota sofria, porque não era coisa que em casa acontecia, acontecia em qualquer lugar... Devia ser terrível pra ela e um ano ou dois depois ela foi embora, ela saiu do Oswaldo Cruz, que o pai era militar eles foram transferidos e a gente perdeu o contato com ela. E um ano ou dois depois começou a estudar comigo uma outra colega e ela não tinha problema, ela vivia só com um pai que era paralítico, vivia numa cadeira de rodas, uma garota de 13/14 anos, e ela tendo que tomar conta do pai, tomar conta de casa, fazer comida, estudar, tudo. Então eu me assustei terrivelmente, que nós tínhamos uma proximidade com ela e aí ela escondia, ninguém sabia que o pai dela... A gente não sabia que ela... no padrão da gente, vivia com pai e com mãe, família né? E nós descobrimos um dia sem querer a casa dela, passamos em frente. Foi um outro choque que a gente descobriu que ela vivia nessa situação, pra nós horrível. Ela praticamente não saía, ela só estudava, tinha que fazer trabalhos em grupo, ela não ia e a gente não sabia, e ela tava sempre no nosso grupo, a gente cobrava dela, mas a gente não sabia o motivo, até que a gente descobriu, **e quando a gente descobriu aí veio aquela história da pena. A**

gente morria de dó da garota, porque ela não tinha tempo pra namorar, ela não tinha tempo pra sair, pra ir pra uma festa, o tempo todo cuidando do pai, então era uma barra muito pesada.

São relatos que demarcam o impacto de diferença como concebido pela sociedade naquele momento histórico: o desconhecimento, a estigmatização e conceitos equivocados assumidos como verdadeiros. A partir deles podemos refletir que, embora esses conceitos tenham feito parte do início da formação, vêm sendo superados ao longo do desenvolvimento dessas professoras que aqui nos trazem em seus discursos essas referências, conforme aponta Fontana (2005, p. 176),

Quando uma palavra, um modo de ação, uma prática são ensinados a alguém, explica-nos Vygotsky, o desenvolvimento dessa palavra, desse modo de ação, dessa prática apenas começou. É no movimento, mediado pelo “outro” que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos-nos.

Neste caso, o cenário destacado é a escola, espaço que entendemos poder ter ampla colaboração na construção e na desconstrução desses estigmas e estereótipos. Pensando no papel das instituições que formam professores contribuírem na reformulação desses padrões, concordamos com Gomes (2003, p. 160-161), quando afirma que:

É fato que nem a escola nem os centros de formação de professores “inventaram” sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação. Um primeiro passo deveria ser uma maior compreensão do que significa um processo de construção das diferenças. Pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é antes, entender que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão.

Interessante o relato posto por Lília acerca do papel relevante que a Universidade exerceu em seu despertar para a realidade da diferenciação social entre os indivíduos. Esta professora vivenciou uma infância extremamente protegida, em que a família criava o que ela denominou de uma “agenda” de atividades fora do contexto do bairro em que foi criada, favorecendo uma criação que conservasse suas relações sociais apenas em ambientes de determinada categoria sociocultural. Em sua narrativa, nega a existência de qualquer preconceito em relação à diferença, contrapondo-se à Cecília, que aponta sua convivên-

Maria Edith Romano Siems

cia precoce com vários tipos de preconceitos.

Lília – *Engraçado, olha como a nossa história é diferente, Cecília.*

Cecília - *É o inverso né, mulher?*

Lília - *Porque os meus problemas todos só foram aparecer depois da Educação Especial.*

Cecília - *Os meus foram bem antes...*

Edith - *Como assim? Vamos voltar, como é isso de “os meus problemas todos só foram aparecer depois da Educação Especial”. Explica isso que eu não entendi.*

Lília - *Porque foi através dela, que aí eu fui perceber, preconceitos, segregação.*

Edith - *Quando você começou a estudar, é isso?*

Lília - *Exatamente, foi a partir do curso de Educação Especial, que aí eu comecei a me indignar, porque não era da minha natureza, não existia isso na minha natureza e... “Porque que existe isso? Porque que você não aceita?” Aí fica claro no campo universitário que preto...*

Cecília - *O branco, o amarelo, o verde, o azul...*

Lília - *O pobre e tal, e aí foi a partir daí que começaram todos os meus problemas que inclusive eu tenho até hoje: meu problema de indignação com isso aí, daí começa o meu compromisso, daí começa Marx, aquela história toda, o contato com a realidade realmente.*

Edith - *Você vivia num mundo ideal...*

Cecília - *Ela vivia num mundo ideal, num mundo criado pelos pais dela.*

Lília - *Eu vivia num espaço privado e eu passo a viver num espaço essencialmente público. Então agora eu estou numa Universidade Estadual, eu não estou mais dentro do SESC, eu não estou mais dentro das escolas particulares, eu não estou mais dentro da Igreja.*

Entendemos que, neste despertar que a vivência universitária traz a esta professora, o que se apresenta vai além da relação com a diferença, mas é o contato com a desigualdade. Diferenças emergem, como nos lembra Goffman (1988, p. XX) “entre semelhantes ou entre iguais”. Neste sentido assumimos a perspectiva posta por Geraldini (2003, p. 50) de que “diferença não é sinônimo de desigualdade. Com diferenças muitas vezes escondemos desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas: *desigualdades são*

recusas de partilha". E é a essas recusas de partilha que vemos a professora Lilia se contrapor.

Um elemento de reflexão sobre como as relações com a diferença se estabelecem de maneira avassaladora em nosso cotidiano foi a fala de uma das professoras referindo-se a um profissional cego, docente em um curso de capacitação de que participou:

Helena - *Eu tive até um professor que eu gostei assim, era um professor cego, de curso de computação, lá no Instituto Benjamim Constant, ele passou pra gente assim coisas maravilhosas, e uma lição mesmo de vida. Porque ele dizia o seguinte – ele era super exigente no que ele queria passar pra gente – a gente tinha que aprender. Porque era prova que a gente fazia e se você fosse reprovado na prova, você tinha que voltar pra Roraima e você pagava tudo que você gastou lá, você reembolsava hotel, a passagem, tudo. Você tinha que passar, então ele dizia: **Olha! Vocês vão fazer isso e eu quero certo, porque, pelo seguinte, eu sou cego e eu sei fazer, vocês que são videntes vocês tem que saber muito mais do que eu.** Então ele passava isso, que por eles serem cegos, eles tinham que saber as coisas, mas nós que éramos videntes, nós tínhamos que saber muito mais do que eles. Foi uma coisa que marcou bastante: esse professor, sabe?*

Esse discurso do professor cego, assumindo como verdadeira a afirmação do senso comum de que, como cego, teria um valor menor, uma capacidade menor, foi objeto do mais absoluto silêncio por parte dos demais participantes das entrevistas, não gerou nenhuma contra-palavra e afina-se ao alerta acerca do poder dos discursos estigmatizantes, conforme nos apresenta Goffman (1988, p. 149):

O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro... E já que aquilo que está envolvido são os papéis em interação e não os indivíduos concretos, não deveria causar surpresa o fato de que, em muitos casos, aquele que é estigmatizado num determinado aspecto exhibe todos os preconceitos normais contra os que são estigmatizados em outro aspecto.

E como essas relações com a diferença se refletem na constituição da identidade profissional dessas professoras, como profissionais que assumiram como campo de trabalho preferencial crianças, adolescentes e adultos com deficiências? No processo de análise dos dados, identificamos a incidência de discursos que apontam em três perspectivas que categorizamos como perfis identitários de relação com a diferença. Cumpre destacar que, não pretendemos na identificação dessas três perspectivas engessar os indivíduos, enquadrando-os em rótulos pré definidos, mas apenas aprofundar um olhar so-

bre posicionamentos que os sujeitos assumem em seus processos de vida. Tomamos por base o olhar bakhtiniano de Geraldi (2003, p. 47) quando nos aponta que:

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como conseqüência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução.

Identificamos a existência de profissionais que atuam na perspectiva de **correção** do defeito, gerando práticas educacionais focadas na construção de estratégias de superação dos limites associados ao defeito, de forma que o indivíduo possa vir a ser inserido na sociedade tida como “normal”. É a diferença posta no “Outro”, e não a diferença como base do ser humano.

Um segundo grupo entre os nossos entrevistados, manifestou um perfil identitário que, nas relações com a diferença, parte da **compreensão** desta diferença, como um elemento presente entre os seres humanos a ser assumido como um dos componentes da vida social e cultural, respeitados os limites e potencialidades de todos.

Um terceiro perfil que identificamos como emergente nos discursos de nossas entrevistadas foi a **conscientização**, que entende a diferença como elemento essencial da natureza humana, e que projeta a concretização do *Múltiplo*, como valor social, do múltiplo como “o único universal possível” (MARQUES, 2001) ou de privilégio à multiplicidade, conforme nos trazem Corazza e Silva (2003, p. 13):

Privilegiar a multiplicidade em vez da diversidade. Fazer proliferar o sinal da multiplicação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

São alguns dos discursos sociais acerca da diferença, que se reproduzem e se manifestam entre nossas professoras, mas, longe de pretender construir generalizações a partir de um conjunto restrito de histórias de vida, em ações de formação docente em que se estabelecem discussões sobre este

tema, observamos posturas semelhantes em outros profissionais. Entendemos que, com a compreensão destas diferentes perspectivas de formação identitária, teremos alguns elementos que nos permitam projetar uma idéia positiva de futuro das relações com a diferença, construída por cada um de nós em nossas esferas de atuação.

Referências

BAKHTIN, M. **Toward a philosophy or the act**. Tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin: University of Texas, 1993.

CORAZZA, S.; SILVA, T. T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DORZIAT, A. **Concepções de ensino de professores de surdos**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

FONTANA, R. A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtiniano de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GOMES, N. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARQUES, C. A. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

PLACCO, V. M. N. de S. S.; TREVISAN, V. L. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PONZIO, A. **La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporânea**. Valência: Fronesis, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Maria Edith Romano Siems

Correspondência

Maria Edith Romano Siems – Rua Miss Loyd, 151, B. Aparecida, Boa Vista (RR). CEP 69306-190.

E-mail: msiems@uol.com.br

Recebido em 10 de dezembro de 2008

Aprovado em 27 de abril de 2009