

As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena

*Anna Augusta Sampaio de Oliveira**

Resumo

Nesse artigo, pretendemos discutir como se operam as representações sociais dos professores, tendo como base a ideia de que a constituição humana é resultado das múltiplas apropriações de signos culturais e caracterizada pelo desenvolvimento psíquico e pelo autocontrole da conduta no contexto coletivo. Nessa perspectiva, o trabalho é compreendido como o fator decisivo no processo de humanização do psiquismo e está diretamente relacionado aos produtos históricos e aos processos de mediação que atuam no desenvolvimento de conceitos que formarão as representações sobre os fenômenos que nos rodeiam. As representações sociais retratam esse sistema de pensamento demarcando a indissociabilidade entre o social e o individual, os quais se fundem por meio do processo de mediação semiótica e instrumental. Os professores estão, da mesma forma, submetidos a essa estrutura de formação do pensamento e, portanto, suas representações atuam diretamente no ato pedagógico, entrelaçando o conhecimento teórico e seu equipamento emocional, nem sempre consciente.

Palavras-chave: Representações sociais; Professores; Educação inclusiva.

* Professora doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, Brasil.

The social representations on inclusive education and the act of teaching in diversity: the personality of the teacher on the scene

Abstract

In this article we intend to discuss how the teacher's social representations operates, based on the fact that the human constitution is the result of the multiple appropriations of cultural signs and characterized by the psychic development and the self-control of the conduct in the collective context. In this perspective the work is understood as the decisive factor in the process of humanization of the psyche and is directly related to the historical products and processes of mediation that act in the development of concepts that will form the representations about the phenomena that surround us. Social representations depict this system of thought, marking the inseparability between the social and the individual, which are merged through the process of semiotic and instrumental mediation. Teachers are likewise subjected to this structure of thought formation and, therefore, their representations act directly on the pedagogical act, intertwining theoretical knowledge and their emotional equipment, not always conscious.

Keywords: Social representations; Teachers; Inclusive education.

Introdução

A personalidade do professor, entendida como sua subjetividade além da esfera apenas profissional, parece ser algo esquecido no cotidiano das escolas. Numa perspectiva de uma política educacional que se pretende inclusiva, o professor tem sido mencionado como uma das figuras mais importantes, senão a mais, justamente por ser ele o que conduz a atividade docente no contexto da sala de aula, porém, para os seus sentimentos, parece não haver tempo ou espaço.

A historicidade da função docente e a da constituição da escola são aspectos essenciais a serem considerados para a concretização de um novo panorama educacional, atualmente revestido da ideia de educação inclusiva, cujos princípios se chocam com a realidade concreta, interpondo um distanciamento absurdo entre o que se pretende e o que ocorre no cotidiano escolar e, mais ainda, gerando sofrimento psíquico e alterando o equipamento emocional do professor, o qual enfrenta o ônus de ser responsabilizado quase que exclusivamente pelo sucesso da política inclusiva.

Alguns estudos apontam a emergência de se olhar para a subjetividade do professor, seja pela Psicanálise (ÁVILA; TACHIBANA; VAISTSERG, 2008; CARDOSO; BOER; FONTANA, 2015), pelo sentimento de autoeficácia do professor (DIAS, 2017), pela relação entre subjetividade e aprendizagem (CARDOSO et al., 2006), pelo imaginário coletivo de professores no contexto inclusivo (ZIA, 2012), pelas representações sociais dos professores em diferentes perspectivas (MUSIS; CARVALHO, 2010; RIBEIRO; JUTRAS, 2006; MALACRIDA, 2012) ou, ainda, pelo

olhar sobre o adoecimento do professor (SILVEIRA et al., 2014; SILVA, 2011; NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008).

Não construiremos uma escola plural, diversa e democrática sem considerar os sentimentos dos professores, seus temores, suas angústias e suas incertezas diante de novas proposições políticas, administrativas e metodológicas. As exigências da escola contemporânea são múltiplas e apontam para a necessidade de se pensar em novas metodologias de ensino, numa didática que seja inovadora, diversificada e que atenda as diferentes condições de aprendizagem de todos os escolares. Isso já nos remete ao nível de dificuldade que se instala atualmente no contexto escolar: criar novos processos numa escola que pouco se modificou e, mesmo diante da política de inclusão escolar, ainda mantém vários e velhos hábitos, sem o rompimento com a homogeneização e a padronização da aprendizagem.

A questão da formação do professor é outro ponto frágil no contexto da prática educativa, uma vez que os cursos de formação inicial apresentam a necessidade de constituição de uma nova forma de ensinar, mas ainda não tem conseguido demonstrar como transpor a teoria e a crítica na prática docente, ou como trabalhar na dialética entre teoria e prática como elementos indissociáveis da ação pedagógica diante da realidade concreta da escola, na qual se destacam as precárias condições de vida de muitas crianças brasileiras. Como o professor lida com tudo isso? Quais são as suas representações sobre o ato de ensinar na diversidade?

É justo mencionar que além da diversidade no processo de aprendizagem dos escolares e da perspectiva inclusiva de construção de uma escola para todos, o professor passa a enfrentar, também, a inserção daqueles que são considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE) que, além das diferenças inerentes à constituição humana, podem apresentar particularidades ainda não conhecidas pelo professor e necessidades diferenciadas para que, por meio da equidade, se garanta o direito de igualdade. Entretanto, alguns dos recursos fogem à alçada da ação do professor, portanto, ele se vê obrigado a atuar dentro das condições que lhes são oferecidas, nem sempre favoráveis.

Todo esse cenário, certamente, transforma substancialmente a ação didática e coloca o professor numa nova e desconhecida tarefa. Os desafios são significativos, portanto, nos cabe perguntar: como ficam as representações sociais dos professores relacionados à educação inclusiva? Como se dá sua relação com o seu trabalho docente? Como se constitui sua subjetividade? São temas que abordaremos a seguir.

As representações sociais sobre educação inclusiva: universo a desvendar

A Teoria das Representações Sociais (TRS) fundamenta vários trabalhos na área da educação e possibilita que se desvende o universo de pensamento dos professores. Com um arcabouço teórico bastante robusto, possui um potencial de análise e interpretação de dados de pesquisa bem ampliado. Entretanto, Menin, Shimizu e Lima (2009), após o estudo de 27 teses e dissertação dos Programas de Pós-graduação em Educação, apontam que a TRS ainda é pouco explorada na análise dos trabalhos,

apesar de que, mesmo assim, tem permitido mapear as representações de professores sobre vários temas que permeiam a prática escolar. Para as autoras, os trabalhos “priorizam a descrição e classificação das representações obtidas por meio de questionários e entrevistas em detrimento da sua análise estrutural; faltam pesquisas que explorem a análise de conteúdos e processos cognitivos das representações” (p.551).

Certamente, com base na análise realizada pelas autoras, ainda há muito a explorar em relação à TRS e a riqueza de interpretação que possibilita, inclusive com tendências diferenciadas no interior do seu construto teórico. De acordo com Ribeiro e Justras (2006), uma dessas tendências pode ser denominada de “societal e correspondente à orientação original de Serge Moscovici e de Denise Jodelet, estuda as representações em função do lugar que o grupo ocupa na sociedade” (p.40). Outros autores, como Far, Jovchelovitch e Minayo em artigos independentes, publicados em Guareschi e Jovchelovitch (2000), apresentam o percurso histórico e interpretativo da TRS e demonstram suas diferentes vinculações teóricas. Entretanto, podemos encontrar nos três autores a ideia de que Moscovici, percurso da TRS, faz uma crítica contundente sobre a perspectiva individualizante da pesquisa em Psicologia Social, da qual é desdobrada a TRS. Jovchelovitch (2000) afirma que as representações sociais só podem ser entendidas como fenômenos sociais, como a relação entre a intersubjetividade e resultado de múltiplas apropriações dos signos culturais, portanto não se trata de abandonar o individual, mas compreender suas representações na dialética relação entre o sujeito e a realidade social. A autora chama a atenção para o sentido de social, compreendendo que “o problema central é reconhecer que, ao analisar fenômenos psicossociais – e representações sociais – é necessário analisar o social enquanto totalidade” (p.79 – grifos da autora).

Essa ideia remete à interpretação de Marx e Engels (1987) sobre o conceito de totalidade, entendido como um pensamento teórico capaz de apreender a historicidade e concretude da realidade e de que “nada é passível de ser conhecido; nenhuma unidade pode ser compreendida desvinculada da totalidade, da concretude e das determinações históricas da vida entre os homens” (OLIVEIRA, 2015, p. 145). Assim, não há como conhecer a particularidade apartada das relações históricas entre os homens, que constituem o gênese do conhecimento. É Minayo (2000) que discorre sobre uma das correntes da TRS baseada na dialética marxista e aponta que para ele “as representações, as ideias e os pensamentos são conteúdo da consciência que, por sua vez, é determinada pela base material” (p.98).

Isso nos leva diretamente à realidade concreta da escola e o processo de constituição das representações sociais dos professores, as quais são permeadas pelo conflito e a tensão entre o individual e o coletivo, não de forma separada ou isolada, mas na dialética das relações a partir das quais realizamos nossas sínteses individuais e, citando o próprio Moscovici (2000), “as representações [...] carregam a marca dessa tensão, conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-las nos limites do suportável. Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito” (p.12).

Inegavelmente o caráter social imbricado no individual não é nada fácil de ser apreendido se não usarmos o raciocínio dialético, no qual o social não existe sem o

individual e vice-versa. Para o autor “não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou grupo). [...] O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo. [...] Mas, o sujeito constitui-se ao mesmo tempo (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

A TRS nos permite compreender o processo de formação das representações sobre os diferentes fenômenos e “mesmo utilizada de modo limitado, é um instrumento poderoso para sugerir imagens sobre como o professor estrutura seu mundo profissional” (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p.563) na tensão da realidade concreta da escola. Um dos princípios da TRS se refere ao esforço de transformar o estranho em familiar, com base em uma lógica por analogia, na busca de solucionar os conflitos de nosso esquema conceitual, que coexistem em dois sistemas de pensamento: o consensual (ou senso-comum) e o reificado (ou conhecimento científico). Como a denominação aponta, o primeiro constituído nas relações cotidianas e com base numa lógica de naturalização e acomodação para lidar com o conhecimento no plano social e interacional e; o outro – o reificado - com rigor metodológico, próprio da ciência, busca explicações e teorizações acerca dos fenômenos, sejam físicos e objetivos ou psíquicos e subjetivos.

É nesse movimento que as representações sociais dos professores sobre educação inclusiva e deficiência irão se constituir, ou seja, no entrelaçamento e tensão entre o pensamento consensual e científico. Essa tensão foi demonstrada no trabalho de Muis e Carvalho (2010) ao realizar o estudo das concepções dos professores a respeito da inserção do aluno com deficiência no ensino regular. Por meio de questionários com 107 estudantes do curso de Pedagogia que atuam como professores, e utilizando vários procedimentos de análise, os resultados e conclusões apontam que suas representações se apoiam em três pontos principais: capacitação, afetividade e política educacional. Em suas falas destacam a necessidade de superar dificuldades de ordem psicossocial. Os autores destacam que “os indivíduos desenvolveram articulações que remetem tanto à formação quanto a aspectos subjetivos, como afetividade, civilidade, desafio e rejeição [...] Se, por um lado, eles tentam incluir o aluno pela via do afeto, por outro, eles o excluem sob o enfoque da falta de medidas, de material didático e de formação adequada para trabalhar com ele” (2010, p. 212).

A afetividade se apresenta como um elemento de importância para o professor. Além disso, conforme análise dos próprios autores, a capacitação se apresenta como uma questão significativa, mas há outros elementos ligados à política educacional que afetam o trabalho do professor na sala de aula, os quais também foram encontrados no estudo de Silveira et al., (2014), como o número de alunos na sala de aula, materiais e recursos para a atuação didática, as condições de trabalho, o reconhecimento público e a valorização da docência. Portanto, apontam as autoras:

Cabe lembrar, então, que o desenvolvimento das atribuições laborais do professor, acima de tudo, necessita ser subsidiado por políticas de incentivo salarial, material e formativo, direcionadas

tanto ao profissional quanto ao contexto escolar e que favoreçam os processos de saúde e a qualidade das experiências de aprendizagem criadas (p.138).

No estudo de Ribeiro e Justras (2006), na mesma direção do de Musis e Carvalho (2010), a afetividade se coloca como um componente importante para uma melhor relação educativa e, dessa forma, “consequentemente, à aprendizagem dos conteúdos escolares” (p.44).

Outro aspecto apontado por Musis e Carvalho (2010) trata da representação social do professor em relação ao aluno com deficiência, o que eles observam é que essa representação ainda se apresenta ancorada na ideia de normalidade, fato que, na opinião dos autores, não favorece as práticas inclusivas. Ávila, Tachibana e Vaistserg (2008), numa perspectiva psicanalítica, por meio de uma entrevista grupal com 12 docentes de cursos de Letras e de Pedagogia, numa abordagem de personalidade coletiva, revelou a angústia dos professores devido a inclusão escolar de alunos com deficiência e uma concepção maternal, baseada na ideia de que ele deve ser cuidado pela mãe. Dessa forma, o ambiente comum não seria o lugar mais adequado para ele, que é “visto como um ser humano cheio de limitações a serem superadas, do ponto de vista técnico, além de um indivíduo em sofrimento emocional profundo” (p. 161).

Esses dados nos chamam a atenção porque a pesquisa realizada por Oliveira (2002) com 23 professores de educação especial, apontou que 87% dos professores ainda concebem a deficiência no plano individual, fixando no aluno o ônus de ser deficiente, seja por condições individuais (47,8% dos professores), seja por causas psicossociais (39,2%) e apenas 13% deles possuem uma representação interacional da condição de deficiência, considerando a complexa interação entre indivíduo e audiência na interpretação da deficiência. Certamente, essa visão compromete a prática pedagógica: se o problema está no aluno ou nas suas condições de vida, o que pode a escola ou o professor fazer? Isto, do ponto de vista pedagógico e da formação humana, é extremamente grave, pois imobiliza, transfere para outras instâncias o que seria o compromisso e o papel da escola.

Malacrida (2012) por meio de um estudo, no qual utilizou quatro procedimentos de coleta de dados, com doze professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, fez um estudo sobre as representações sociais do ser professor no século XXI. Seus dados apontam as dificuldades e desafios dos professores para lidarem com a escola contemporânea, devido ao impacto causado pelas transformações sociais, pelas novas tecnologias da informação e pelo perfil dos alunos presentes na escola atual. De acordo com a autora, a estrutura anterior herdada pela escola não corresponde às necessidades contemporâneas. Os dados apontam para um professor cansado e desgastado, embora ainda se apegue ao amor à profissão e a esperança da mudança. Entretanto, as dificuldades são muitas, como a falta de apoio e o descaso político-administrativo frente às dificuldades de aprendizagem, a falta de investimento, a arbitrariedade política, a rapidez das inovações tecnológicas, baixa remuneração, número excessivo de alunos na sala de aula, insatisfação com o próprio trabalho, desinteresse, desmotivação, indisciplina dos alunos e ter que assumir tarefas que são específicas da família.

Todos esses aspectos alteram a subjetividade do professor, uma vez que são nas relações sociais que se constituem as esferas psíquicas e, com base em Marx e Engels (1987), o trabalho é considerado como a ontologia do ser social e como “o primeiro ato histórico” do homem, por meio do qual o processo de humanização ocorre, visto que é por meio do trabalho que se produz a base material de sua subsistência e, ao mesmo tempo, dialeticamente, constitui o caráter subjetivo de sua personalidade, como bem descrito por Vygotski (2000). Portanto, se sublinha a constituição do pensamento na ação humana por meio dos instrumentos sociais e semióticos disponíveis, criados historicamente na relação de trabalho, o que nos permite dizer que “o ser humano é a síntese de um processo complexo de relações sociais desde a sua origem” (ALVES, 2012, p.19).

Assim sendo, os sentimentos dos professores na relação com seu trabalho concreto e, mais especificamente, com a proposta de uma educação inclusiva e inserção do PAEE no contexto comum de aprendizagem, precisam ser considerados tal como as consequências no exercício da docência, uma vez que inegavelmente se interpõe uma nova forma de lidar com o processo de ensino e de compreender as diversas formas de aprendizagem. Conforme Silveira et. al. (2014), essas problemáticas são causadoras de estresse docente e a educação inclusiva traz ao professor uma “maior percepção de sobrecarga de trabalho” (p.132) proveniente do sentimento de descaso e incompreensão do poder público sobre as precárias condições de trabalho docente.

Há de se considerar que os professores estão no interior das escolas por meio das relações sociais e da dialética entre o conhecimento consensual e reificado, submetidos a uma estrutura de formação do pensamento e suas representações atuam diretamente no ato pedagógico, entrelaçando o conhecimento teórico e seu equipamento emocional, nem sempre consciente.

○ Olhar para a realidade: relato de professores

Ao tratar da educação inclusiva, um aspecto que se apresenta é a questão dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os seus sentimentos e subjetividade no decorrer de sua ação que, embora teoricamente específica, se relaciona com todo o movimento da escola no sentido de se criar ambientes favoráveis à aprendizagem na diversidade.

Nesse sentido, apontaremos aqui o relato de professores de duas redes municipais do interior paulista. A coleta de dados foi realizada por meio de grupo focal (GF). Este procedimento possui algumas características básicas, como a figura do moderador, o qual tem o papel de orientar e conduzir o grupo com base em um roteiro com questões disparadoras, que, encadeadas, buscam começar pelos aspectos mais gerais da discussão e, ao longo dela, chegar aos específicos. As discussões dos GF foram gravadas, filmadas e anotações específicas foram feitas por um auxiliar de pesquisa, adequadamente orientado. As filmagens foram utilizadas para assegurar o levantamento mais integral possível dos dados e identificar o sujeito participante.

Foram participantes do estudo dez professoras do município A e cinco do município B, todos atuando em sala de recursos multifuncionais, sendo que dessas salas,

duas do município A, são específicas para alunos com deficiência visual e uma para alunos com surdez. Além disso, o município possui um projeto especial para alunos com altas habilidades/superdotação, externo à escola. No município B, as salas de recursos multifuncionais oferecem o AEE conforme proposta na legislação nacional, ou seja, para todo o PAEE e no momento inicia o trabalho na Educação Infantil.

Os encontros do GF contaram com questões disparadoras e, nesse artigo, serão apresentados os relatos relativos à escolarização e práticas inclusivas e a questão da formação dos professores para a educação inclusiva, com ênfase nos sentimentos das professoras. Num primeiro momento, as professoras foram convidadas a relatar sobre as razões que as levaram para a área da Educação Especial ou do AEE. Embora diversos, os motivos se relacionam com o gosto ou interesse pela área. Outras foram se identificando no decorrer da própria trajetória como professora do Ensino Fundamental e uma delas informa ter iniciado o magistério por influência do meio social: “eu não queria fazer, mas todo mundo faz” (P2A)¹. Talvez o “todo mundo” esteja se referindo às mulheres, visto que nesta carreira, historicamente, predominou o público feminino. Algumas professoras relatam ter amor pelas crianças, observando sua carência e necessidade de atenção.

Eu gosto do que eu faço, eu faço por amor (P5A)

[...] tenho paixão assim pelo autismo, isso nunca foi segredo, sabe, sempre foi um amor pelos autistas (P6A)

Então você tem que trabalhar com o contexto inteiro, né. Tanto no incentivo, né, como no amor também, né, a carência que eles têm, afetiva(P7A).

[...] eu tenho amor pela deficiência intelectual (P1B).

Albuquerque e Machado (2009), ao realizarem um estudo com 43 professores de alunos com deficiência, apontaram que, por meio da técnica de associação livre de palavras, a palavra amor foi a que aparece em primeiro lugar na ordem das evocações, demonstrando que “ao se remeterem à inclusão do aluno com deficiência na escola o sentimento edificado é o amor” (p.79). Ávila, Tachibana e Vaistserg (2008), como já demonstrado anteriormente, relataram, em seus estudos, que o campo psicológico não consciente do professor traz a necessidade da presença da mãe junto ao aluno com deficiência como garantia para a realização das interações. Em nosso estudo, não seria possível afirmar isso, entretanto há um componente maternal na fala das professoras e um sentimento de fragilidade em relação ao aluno com deficiência. Mas, há quem tenha ingressado na área, também, por ter pessoa com deficiência na família e uma que apresenta uma opção um pouco mais profissional:

É muito gratificante você [...] ver o avanço da criança e o esforço que ela faz pra aprender, né. E os pais também[...]elas precisam do apoio da gente, do ensinar, do educar, então eu me identifico muito (P8A).

Estou na área por uma identificação profissional (P2B).

Com relação às novas demandas que a política de inclusão trouxe para a área da Educação Especial, muitos pontos foram levantados, em que dialogavam procedimentos, meios de organização e o sentido destas mudanças e ações.

Algumas demandas se constituíram como complicadores na visão das participantes, principalmente do município A. Uma delas se refere às mudanças na formação inicial, anteriormente como habilitação nos cursos de Pedagogia, fato que garantia melhor formação e aprofundamento e áreas específicas e, atualmente, embora a perspectiva seja ampliada, não mais por categoria de deficiência, mas em todo o PAEE. Assim, consideram não ser uma formação satisfatória, vista a amplitude da atuação deste profissional.

Foi frequente o uso da expressão “correr atrás”, no sentido de tentar alcançar, como um esforço difícil e pessoal, um conhecimento necessário, mas ausente da formação inicial. As professoras carregam para si a responsabilidade da formação para desenvolver o apoio ao PAEE frente à realidade da escola, na perspectiva inclusiva. Isso acaba gerando muita angústia, insegurança e o sentimento de incompletude o tempo todo, fragilizando a ação docente diante de algumas áreas ainda desconhecidas e diferentes de sua formação inicial.

Acho que a visão profissional mudou, né. Eu acho que essa necessidade da inclusão, aí o professor ele precisa correr atrás, ele foi se formar, ele foi procurar saber se... informações, porque, chegou pra ele, né. Não é aquela coisa distante [...] o que aconteceu com essa demanda, né, [...] tinha que se aprimorar, que correr atrás, que fazer curso, isso mesmo aconteceu comigo, né. [...] então eu tive que correr atrás, eu fui atrás, pra fazer, porque, na realidade necessita e você tem que correr atrás. (P10A).

[...] eu entrei numa época que não existia inclusão ainda, só trabalhava com aluno em classe especial, então eu tava só ali. Aí com o tempo veio a política de inclusão, claro que você tem que correr atrás também de novas formações, mesmo pra tá orientando o professor de sala regular, pra tá orientando a comunidade, tá orientando a escola, então... tem a necessidade de você tá correndo atrás de outras formações sim...(P5A).

As professoras do Município B também se referem às dificuldades de uma atuação ampliada diante de uma formação restrita, e a ideia de um movimento pessoal para “dar conta” das lacunas e a das exigências entre formação e atuação, também aparecem em seus relatos.

[...] o AEE está posto, mas como melhorar a qualidade do atendimento? (P3B)

Acaba sendo um movimento individual (P5B).

Gera insegurança... como orientar o professor da classe comum em algo que você mesmo desconhece? [...] como avaliar a funcionalidade de um aluno numa área na qual vc não estudou? (P1B)

As participantes apontam que a formação generalista não dá subsídio suficiente para que atuem com segurança nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e na orientação de professores, na perspectiva atual, com todo o PAEE. Certamente, sentem a lacuna de formação, uma vez que é preciso se considerar as decorrências de algumas condições específicas dos alunos, as quais, para serem adequadamente

apoiadas, exigirão mudanças de organização e estruturação da escola e, como apontam Veltrone e Mendes, “requer planejamento cuidadoso e muita preparação [para que se garanta] atitudes apropriadas, acomodações e lugares adequados” (2009, p.44). Como apontado por Oliveira (2016a), há um distanciamento substancial entre as “condições estruturais necessárias e do aprofundamento teórico desejado, para que os professores pudessem exercer de forma apropriada a sua tarefa de ensinar” (p. 257)

Oliveira tem apontado que toda essa problemática, adicionada às dificuldades de infraestrutura da escola, à falta de uma organização que contemple as necessidades das professoras e ao cotidiano da escola tem gerado angústia e ansiedade no professor devido:

[...] a amplitude da ação do professor especializado; a atuação generalista que as dirige na atuação com todo o PAEE; a insuficiência da formação; a dificuldade do professor da classe comum em atuar na perspectiva da diversidade; falta de suporte ao professor especializado; os diferentes níveis de ensino a serem atendidos – desde a creche ao ensino médio; o novo cenário de atuação do professor especializado que ao orientar o colega da classe comum precisa lidar com os conteúdos curriculares diversos; a morosidade no diagnóstico das crianças e, quando necessário, no atendimento terapêutico ou mesmo na providência de alguns recursos como, por exemplo, os óculos² (2016b, p.256).

A sobrecarga de trabalho e de responsabilidade tem gerado muita angústia e insegurança ao professor, como evidenciado em alguns relatos.

Uma coisa que me angustiou muito no começo foi a alfabetização de alunos, alunos pequenos ainda em LIBRAS porque eu não tinha esse conhecimento. [...]É uma carência profissional. [...] Participamos, mas nem sempre somos ouvidos, mas participamos (P5A).

[...], nossa, achei que no começo eu ai sair correndo (risos) eu fiquei com medo... (P4A)

[...] Eu senti muitas dificuldades no início (P10A)

No caso do Município B, os sentimentos de desânimo e de cansaço ficam mais evidentes no relato das professoras, mas, como dizem, não do contato com o aluno em si, mas com a desorganização administrativa e a falta de apoio e clareza na gestão da Educação Inclusiva e das especificidades da Educação Especial, no caso, do AEE.

De verdade? Eu estou extremamente desanimada [...] hoje eu não tenho interesse mais. De verdade, eu estou perdendo a minha vontade de continuar [...] já estou desanimando (se emociona) (P1B) (todas falam juntas concordando com ela).

A questão a saúde ocupacional, temos uma formação e atendemos DA, DE, DV. A forma como está organizado gera muito cansaço, é muito cansativo (P2B)

Vai minando [...] Fico me sentindo fora do ninho, realmente não sei o que estou fazendo aqui (P3B).

O trabalho não flui (P4B)

O movimento da inclusão ainda está restrito na matrícula [...] tudo vem para você, as professoras esperam que você resolva. [...] São mais ações individuais, que eu tenho que buscar sobre o que fazer com aquele aluno e as vezes eu não sei onde buscar o que ele precisa! (P5B).

Vários autores (NORONHA et al., 2008; SILVA, 2011; SILVEIRA et al., 2014; CARDOSO; BOER; FONTANA, 2015) apontam a questão do adoecimento do professor, o quanto as relações de trabalho tem sido geradoras de sofrimento psíquico, cujas decorrências podem ser identificadas no campo emocional e até mesmo físico.

Algumas considerações

Nesse artigo, buscamos evidenciar a personalidade do professor como elemento fundamental para a constituição de práticas inclusivas. As dificuldades que se apresentam no cotidiano da escola são demasiadamente complexas e precisam ser tratadas em sua completude, ou seja, para problemas complexos não há soluções simples.

Os estudos sobre as representações sociais dos professores e seus relatos demonstram a vivência de contradições e sentimentos ambíguos no seu desenvolvimento profissional. Ao ler sobre essa temática, pode-se ter a impressão de fatalidade ou de inevitabilidade dessa situação, como se fosse parte inerente ou constitutiva da função docente. Entretanto, a literatura tem apontado caminhos, desde o trabalho com grupos operativos (CARDOSO; BOER; FONTANA, 2015; CARDOSO et al., 2006), a compreensão melhor do sofrimento emocional do professor e as psicopatias ocupacionais (SILVA, 2011), a capacitação docente e a escuta ao professor (SILVEIRA et al., 2014) como providências de ordem político-administrativa, na organização tanto da formação inicial e continuada de professores e gestores, como a estruturação interna das escolas para que possam, realmente, atender o pressuposto epistemológico e legal de uma escola para todos, inclusive para o professor, na qual o ato de ensinar não gere tamanho sofrimento, mas seja fonte de constituição subjetiva do processo de emancipação humana.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. "Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho": análise das representações sociais de professoras sobre inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22 n. 33, p. 73-84. jan./abr. 2009.
- ALVES, S. M. **Freire e Vygotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.
- ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? o imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a14.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.
- CARDOSO, E. A. et al. As vivências profissionais e as práticas docentes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: CONFLUÊNCIA. 2., 2006, Santa Maria. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/043e5.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.

- CARDOSO, E. L. S.; BOER, N.; FONTANA, R. T. Formação psicológica do ser-professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CIECITEC), 3., 2015, Santo Angelo. **Anais eletrônicos...** Santo Angelo: URI, 2015. Disponível em: <<http://www.santoangelo.uri.br/ciecitec/anaisciecitec/2015/home.htm>>. Acesso em: 5 mar 2017.
- DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 7-25, jan./mar. 2017.
- FAR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 31-62.
- GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 63-88.
- MALACRIDA, V. A. **Ser professor no contexto do século XXI**: as representações sociais de professores. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNOESTE, Presidente Prudente, 2012.
- MARX, K.; ENGELS, F. A **Ideologia alemã**: Feuerbach. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009.
- MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 89-112.
- MOSCOVICI, S. A. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-16.
- MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/11.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.
- NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 65-85, mar./jun. 2008.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual**: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. 358 f. Tese. (Livre-docência em Educação Especial) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- OLIVEIRA, A. A. S. Prática pedagógica e avaliação escolar: o desenho de novas perspectivas na área da deficiência intelectual. In: MIRANDA, T. G. **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016a. p. 225-240.
- OLIVEIRA, A. A. S. Atendimento educacional especializado: nova proposta? velhos problemas In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016b. v. 1. p. 249-264.
- RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45, jan./mar. 2006.
- SILVA, F. G. O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 124, p. 57-66, set. 2011.
- SILVEIRA, K. A. et al. Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 127-142, jan./mar. 2014.
- VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Revista "Educação Especial"**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009,. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000. t. 3. (Obras Escogidas).

ZIA, K. P. **Gota d'água**: imaginário coletivo de educadoras inclusivas sobre ser professor em tempos de inclusão. 2012. 89 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2012.

Notas

¹ A identificação do participante se dá por seu número e a letra do município.

² A professora estava se referindo a óculos comuns, para estudantes sem deficiência e não recursos ópticos diferenciados.

Correspondência

Anna Augusta Sampaio de Oliveira – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, Departamento de Educação Especial. Rua Hygino Muzzi, 737, Campus Universitário. CEP: 17525-900. Marília, São Paulo, Brasil.

E-mail: anna64.oliveira@gmail.com

Recebido em 11 de julho de 2017

Aprovado em 11 de agosto de 2017

