

## **Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores<sup>1</sup>**

Viviane Preichardt Duek\*

Maria Inês Naujorks\*\*

### **Resumo**

O amplo debate acerca do processo inclusivo nos levou à realização de um estudo de cunho bibliográfico, abordando o autoconceito do professor que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. Para tanto, utilizamos os referenciais da área da Psicologia, Educação Especial e Educação que permitiram a construção de uma matriz teórica no intuito de contribuir para a discussão em relação à formação de professores, diante do atual paradigma inclusivo. Com base no referencial utilizado percebe-se a urgência de se identificar o professor como um profissional que necessita refletir sobre seu autoconceito, buscando o autoconhecimento, pois a relação professor-aluno, vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo as características psíquicas de ambos. Urge que se instrumentalize os professores a fim de que consigam atuar de forma mais confiante e segura e, assim, ressignificar sua prática pedagógica junto ao aluno com NEE. Neste sentido, ressaltamos a pertinência e o desejo de darmos continuidade a esta pesquisa, por meio de um trabalho centrado na pessoa do professor como alguém que precisa ser apoiado e escutado, no que concerne ao contexto inclusivo. Fomentamos o estabelecimento de grupos de apoio mútuo nos quais os professores possam falar de si mesmos, compartilhar seus anseios, desejos, necessidades, a fim de que consigam criar estratégias de enfrentamento congruentes com seu autoconceito, bem como perceber a formação, não só como a aquisição de conhecimentos ou habilidades, mas particularmente como um processo de desenvolvimento pessoal.

**Palavras-chave:** Autoconceito. Inclusão. Formação de Professores.

**Inclusion and self-concept: reflections about teachers' formation**

### **Abstract**

The debate concerning the inclusive process motivated the accomplishment of this bibliographical study, approaching teachers' self-concept when facing the inclusion of students with special educational needs (SEEN) on regular classes. Psychology, Special Education and Education basic concepts, were used to build up a theoretical matrix in intention to contribute to teachers' formation and the inclusive paradigm. It was noted that teachers need to wonder about self-

\* Especialista em Educação Especial e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFSM.

\*\* Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> em Psicologia Social/USP/SP, docente do Departamento de Educação Especial, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFSM.

concept, trying to improve self-knowledge, therefore the teacher-student relationship, goes beyond the transmission of contents, involving the psychic characteristics of both. It urges to give teachers instruments, so that they will perform with more confidence and will be able to give new meanings to their pedagogical practice regarding SEN. It is recommended to give continuity to this research, by means of a work centered in the person of the teacher as somebody that needs to be supported and to be listened. The establishment of mutual support groups, in which the same professors can speak of itself and share yearnings, desires and needs, will help to create facing strategies related to self-concept, as well as to distinguish the formation, not only as the acquisition of knowledge or abilities, but as a personal development process.

**Keywords:** Self-concept. Inclusion. Teachers' Formation.

## 1 Apresentando o tema de pesquisa

A discussão em torno do processo inclusivo é bastante nova no âmbito das escolas regulares e, sempre que falamos no novo, estamos nos referindo a algo que desconhecemos, que é diferente do usual, do habitual, daquilo que costumamos fazer ou dizer. Por isso, ao se depararem com o “novo”, o “diferente”, um aluno com necessidades educacionais especiais, os professores têm a sensação de estarem sendo colocados à prova, o que faz com que vivenciem sentimentos de angústia, despreparo e incapacidade ao trabalhar com este aluno.

A participação em reuniões pedagógicas, em conversas informais com outros professores e em cursos de formação continuada abordando o tema da inclusão, me fez perceber que este não era um sentimento isolado. Ouvindo outros profissionais, percebe-se que uma de suas principais queixas é referente ao fato de não saberem lidar com as diferenças de seus alunos, pois não foram formados para isso. Revela-se, assim, uma realidade paradoxal em que se constata o grande abismo existente entre o que prevê a legislação<sup>2</sup> e o que se efetiva no cotidiano das escolas. O contato com o “diferente” gera no educador um sentimento de recusa à mudança, e de apego às idéias e teorias já conhecidas, buscando manter a segurança, estabilidade e delineando, aos poucos, um quadro de não aceitação deste educando com necessidades educacionais especiais.

Observando mais atentamente fui percebendo que o modo particular como cada docente reage frente à questão da inclusão, poderia estar condicionado aos fatores de cunho psicológico. Ou seja, as suas percepções e reações frente aos acontecimentos, aos objetos e às outras pessoas estão intimamente ligadas ao que é e ao modo como este se vê, com seus valores e características pessoais. Portanto, a “recusa” do professor em trabalhar com

este aluno que “não aprende”, justificada pela sua “incapacidade”, devido a falta de (in)formação, pode trazer “colado” em sua fala, dificuldades e sentimentos seus, provenientes de sua história de vida e ligados à sua personalidade.

Considerando que o professor está em permanente processo de construção, também seu autoconceito passa por uma redefinição constante a partir das relações que estabelece com o meio, exercendo influência decisiva na forma como percebe os acontecimentos, os objetos e as outras pessoas. Tem-se, neste sentido, o professor como um profissional que necessita refletir sobre seu autoconceito, buscando o autoconhecimento, pois na relação professor-aluno, além do caráter acadêmico, estão presentes as características psíquicas de ambas as partes, sendo que tanto o professor quanto o aluno, ficam submetidos a interações psicológicas que, muitas vezes, modificam-nos profundamente.

Neste sentido, sinaliza-se que a formação dos professores, principalmente daqueles que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, precisa ser revisitada, uma vez que esta clientela escolar coloca o professor diante de situações existenciais pouco estudadas e compreendidas, tornando-se de fundamental importância a inclusão do profissional que trabalha com este alunado, através de uma capacitação que venha abarcar “não só habilidades e conhecimentos técnicos, mas também uma reflexão sobre os *conteúdos internos* desses profissionais” (AMARAL, 1994, p. 15).

Face ao exposto, a proposta deste artigo é apresentar algumas das considerações contidas no estudo monográfico desenvolvido no curso de Especialização em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, RS, no qual buscou-se construir uma matriz teórica que viesse contribuir para a discussão em relação à formação de professores diante do atual paradigma inclusivo. Optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica, na qual foi necessário estabelecer o que denominamos de ‘parcerias epistemológicas’, encontrando nos referenciais da Psicologia, a alternativa de fazer esta interface com os autores da área educacional e da Educação Especial.

## **2 Autoconceito: que construto é este?**

O primeiro a analisar sistematicamente a noção de autoconceito foi William James em sua obra “*Principles of Psychology*” de 1890, no capítulo “*The Consciousness of Self*”. Para ele, o *self* ou o *autoconceito* é tudo aquilo que o indivíduo pode chamar de seu, não só seu corpo e capacidades físicas e psíquicas, mas também seus pertences, seus amigos, parentes e seu trabalho. A partir dos estudos de William James as pesquisas em torno do autoconceito vêm se multiplicando e sua definição vem sendo comumente associada ao grau de sucesso ou rendimento que alcançamos em tarefas ou objetivos que

nos são importantes.

Muito embora o construto do autoconceito venha sendo abordado em diversos estudos, ainda não há um consenso entre os autores acerca de sua definição, o que provoca uma certa “confusão terminológica” em relação aos termos autoconceito, auto-imagem e auto-estima. Na visão de Oliveira (1994), o autoconceito apresenta-se como uma atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe; a auto-imagem se constitui como um sinônimo de autoconceito, entretanto, possui uma ênfase no aspecto social de sua formação enquanto que a auto-estima é abordada como uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo.

Sánchez e Escribano (1999, p. 13) consideram que “o autoconceito é uma atitude valorativa que um indivíduo tem sobre si mesmo, sobre sua própria pessoa. Trata-se da estima, dos sentimentos, experiências e atitudes que o indivíduo desenvolve sobre seu próprio eu”. Para os autores, “o sentimento de orgulho, de satisfação consigo mesmo é uma parte indiscutível do autoconceito” pois “uma pessoa satisfeita com seu modo de ser e de agir é uma pessoa confiante e segura, e que não tem medo de estabelecer relações sociais” (*Ibid*, p. 34).

Foi, no entanto, a definição dada por Tamayo (1981; 1985; 1986) a que nos pareceu melhor caracterizar este construto. Para este autor, o autoconceito se refere a um conjunto de percepções, sentimentos, traços, valores e crenças que o indivíduo reconhece como fazendo parte dele mesmo. Pode-se dizer que o mesmo é um processo psicológico que tem seu conteúdo e sua dinâmica determinados socialmente, o que o caracteriza como um fenômeno fundamentalmente social, podendo ser definido como uma atitude valorativa que um indivíduo tem sobre si, que se forma a partir da relação do indivíduo consigo mesmo, seu próprio corpo e seu meio social.

Podemos, segundo Tamayo (2001), considerar três componentes no autoconceito:

a) o avaliativo, também denominado auto-estima, que consiste na avaliação global e normalmente manifesta-se pela aceitação de si mesmo como pessoa e por sentimentos de valor pessoal e de autoconfiança;

b) o cognitivo, que está constituído pelas percepções que o indivíduo tem dos traços, das características e das habilidades que possui ou que pretende possuir;

c) o comportamental, que consiste nas estratégias de auto-apresentação através das quais o indivíduo pretende transmitir uma imagem positiva de si mesmo. Importante salientar que, embora estes componentes sejam diferentes, estão relacionados entre si, ou seja, provavelmente uma

pessoa que se percebe como tendo características indesejáveis, irá avaliar-se de forma desfavorável, tentando se apresentar para os outros de forma positiva.

Tamayo (1981) também se refere ao autoconceito como uma organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo. Segundo ele, diversos autores abordam o autoconceito através do seu aspecto multidimensional, da organização hierárquica de suas dimensões e da influência da interação social na origem, estruturação e desenvolvimento do mesmo. Este autor considera como dimensões fundamentais do autoconceito: o *Self Somático*, o *Self Pessoal*, o *Self Social* e o *Self Ético-Moral*, onde:

- O *self somático* refere-se à percepção que a pessoa tem do seu corpo e de como este corpo é percebido pelos outros. O que mais importa é o corpo vivido pelo indivíduo, que pode ser muito diferente do corpo objetivo, anátomo-fisiológico.

- O *self pessoal* consiste na maneira como o indivíduo percebe-se como pessoa, nas características psicológicas que ele se atribui. Divide-se em: (a) *segurança pessoal*, que é formada pelas percepções e sentimentos de permanência e de confiança em si mesmo e, (b) *autocontrole*, que compreende a maneira como o indivíduo disciplina sua atividade, as suas relações e a sua interação com o mundo.

- O *self social* refere-se à abertura do indivíduo para os outros, à procura de interação, ao desejo de complementaridade de si e dos outros e, também, à necessidade de reconhecimento pelos outros. Divide-se em: (a) *receptividade social*, que é a capacidade pessoal de comunicação, e predisposição social à sua abertura para os outros e, (b) *atitude social*, que consiste nas percepções dos parceiros que a pessoa utiliza no seu relacionamento com os outros e com a sociedade em geral.

- O *self ético-moral*, que vem a ser as crenças sobre o que é bom e o que é mau para a pessoa, ou seja, sua auto-avaliação do que seja válido, positivo, além das percepções sociais introjetadas.

Salienta-se que a organização de todas essas dimensões do *self* é dinâmica e adaptável às exigências e solicitações da sociedade, da cultura e do meio ambiente. São, no entanto, hierarquizadas e organizadas de modo a formar uma entidade única onde há integração de todos os elementos (TAMAYO, 1981).

Deste modo, a qualidade das relações que estabelecemos com o mundo e com os demais, é fator importante na formação do autoconceito, sem ser unicamente uma simples reprodução da forma como o indivíduo é percebido pelos demais, sendo construído fundamentalmente a partir das percepções e

representações sociais em relação aos outros significativos (TAMAYO, 1985). Neste sentido, tem-se que o autoconceito se constitui na interação social, situando as pessoas e as instituições, embora este nunca esteja instalado e acabado, pelo contrário, ele se estrutura através dos vários períodos do desenvolvimento da pessoa e muda em resposta às modificações no ambiente externo, social e profissional.

### **3 Autoconceito: retratando a categoria docente**

A eficiência de um professor depende tanto de sua compreensão de si como da compreensão de seus alunos. Portanto, o essencial é que os professores estudem e tentem compreender os fatores psicológicos de suas próprias vidas (LINDGREN, 1971, p. 637).

Ao analisarmos a imagem do professor, precisamos considerar as inúmeras interações que estabelece no seu cotidiano, através das quais vai formando a si mesmo, sendo imprescindível, portanto, a compreensão de que o professor encontra-se imerso num contexto sócio-cultural e envolto num emaranhado de relações, que de forma mais ou menos significativa vão contribuindo para a constituição do “eu pessoal” e do “eu profissional” do docente.

Nessa ótica, Nuttin (1969) salienta que o que somos, o nosso autoconceito e a concepção que os outros fazem a nosso respeito tem como conteúdo as relações com o mundo, as situações e as reações que advém da nossa maneira de agir e de comportarmo-nos. Com base nesta afirmação, entende-se que nossos comportamentos se alteram de acordo com o significado que a outra pessoa tem para nós, pela imagem cognitiva e afetiva que temos de seus sentimentos, atitudes e opiniões a nosso respeito.

Isso é fundamental ao analisarmos os relacionamentos numa situação profissional, pois o campo do trabalho caracteriza-se como um sistema multidimensional, que envolve as relações do sujeito consigo mesmo e com os outros significativos, tornando-se primordial, abordar o autoconceito do professor do ponto de vista das relações que estabelece no cotidiano escolar e da percepção que este tem de si mesmo em relação às atividades que desenvolve.

Percebe-se que muitas situações sofridas pelo docente no ambiente de trabalho e a opinião dos outros (pais, alunos, professores, diretores) a seu respeito produzem marcas que, por vezes, assumem a forma de cicatrizes, as quais serão mais ou menos profundas, variando de acordo com a personalidade e as estratégias utilizadas pelo docente no enfrentamento de determinada circunstância.

Sendo assim, temos que a inclusão de alunos com necessidades

educacionais especiais no ensino regular poderá perturbar determinado professor sem afetar outro. Neste caso a reação vai depender não só do suporte institucional e acadêmico como também dos “recursos psicológicos” que cada docente dispõe para lidar com determinada situação. Quando estes recursos têm limites pouco elásticos, o profissional torna-se mais propenso a responder de maneira negativa às constantes pressões sofridas e a sentir-se incapaz de corresponder às expectativas depositadas sobre ele.

Isso nos leva a afirmar que a imagem que temos de nós mesmos e o valor que nos atribuímos em decorrência desta, está fortemente atrelada à percepção que os outros têm em relação à nossa pessoa, de acordo com os papéis sociais que desempenhamos. Além dos papéis assumidos pelo professor no ambiente de trabalho, existem aqueles referentes à vida privada, sendo que em alguns casos uma instância acaba por invadir a outra, podendo um papel servir de complemento para o outro ou estar em desacordo em algum momento.

Talvez um dos maiores problemas enfrentados pelo professor, seja o de integrar seus papéis, organizá-los em torno dos valores de vida mais importantes para ele e desempenhá-los de maneira que não estejam em conflito básico com seu autoconceito ou com seu “eu ideal”. A necessidade de desenvolver um estilo de vida integrado e razoavelmente consistente, no trabalho ou fora dele, é uma das necessidades que todo adulto enfrenta. Quando somos continuamente forçados a nos comportarmos de maneira incoerente, que abre lacunas, por assim dizer, entre nosso “eu ideal” e nosso autoconceito (entre o que achamos que devemos ser e o que achamos que somos), provavelmente iremos nos sentir insatisfeitos, infelizes e ineficientes em nosso trabalho (LINDGREN, 1971).

Ainda conforme esse autor, são freqüentes as discrepâncias entre o que as pessoas esperam do professor e o que os professores esperam de si mesmos, fazendo do ensino uma tarefa difícil e extenuante. O público atendido pelo professor pode esperar dele coisas incoerentes entre si, assim como o professor também pode nutrir expectativas mutuamente incoerentes de si próprio, contribuindo para o surgimento dos conflitos de papéis.

Em seus estudos, Bridi (2002) e Barasuol (2004), demonstram que entre professoras que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, estas comumente se vêem assumindo outros papéis além do seu de educadora, como o de mãe, pai, tia, enfermeira, psicóloga, a fim de dar conta das necessidades destes alunos. Sobre os papéis sociais e o autoconceito, Tamayo (1985, p. 89), afirma que “... a interação e os papéis sociais constituem o contexto no qual tem lugar a troca de sentimentos e de olhares e no qual emergem as percepções e as expectativas que estruturam, progressivamente o autoconceito”.

Pelo exposto, percebe-se a relevância de se investigar mais sobre o

autoconceito dos professores, não apenas para uma melhor adaptação à velocidade com que as mudanças sociais e culturais vêm ocorrendo na atualidade, mas também porque o indivíduo precisa manter uma boa relação consigo mesmo e com seu universo pessoal. Torna-se mister, portanto, fomentar a reflexão e a motivação para começarmos, desde já, a trabalhar com nós mesmos, para conseguirmos, o quanto antes, os primeiros resultados em nosso bem-estar e na melhoria de nossas relações internas, com nossos alunos e com os outros, o que contribuirá para o aprimoramento da atividade docente.

#### **4 Docência: a percepção de si na relação com o outro diferente**

O encontro pedagógico caracteriza-se por ser um processo dinâmico no qual professor e aluno interagem. Nesta interação, não raro, o aluno torna-se personagem sobre quem o professor projeta suas expectativas, construídas ao longo do seu processo de formação. Entende-se, portanto, que as pessoas que fazem parte do nosso mundo relacional, além de nos auxiliarem com elementos de construção do vínculo que estabelecemos com elas, também podem servir de “espelhos”, onde nos construímos ou revisamos a partir das vivências adquiridas nesta relação.

Mas, se para nos desenvolvermos precisamos do outro - ou mais - somente nos desenvolvemos com e a partir do outro, o que se percebe na relação entre professor e aluno com necessidades educacionais especiais é uma realidade paradoxal, pois ao mesmo tempo em que estes precisam estar em interação, há o desejo, muitas vezes inconsciente, por parte de um ou de ambos, de afastamento. Tal atitude é comum entre os docentes, que ao se depararem com o desconhecido, desenvolvem, muitas vezes, um conflito interno, vislumbrando na fuga, no ausentar-se, no afastar-se da situação que gera tensão, uma estratégia de autoproteção.

Neste sentido, resgato as palavras de Glat (1993, p. 15), ao enfatizar que aquelas pessoas que consideramos diferentes<sup>3</sup> de nós, “nos perturbam porque não sabemos exatamente como lidar com elas. Então para aliviar nossa tensão e nosso mal-estar, e diminuir a probabilidade de problemas, a tendência da sociedade como um todo, e cada um de nós, individualmente, é afastar essas pessoas (ou afastar-se delas)”.

Desta maneira, no que concerne ao contexto inclusivo, o processo perceptivo influenciará na interação que o professor estabelece com o aluno, determinando, em grande parte, a aceitação ou não deste aluno pelo professor, pois a imagem que o docente tem do educando com necessidades educacionais especiais pode, em certos momentos, representar uma espécie de espelho no qual vê refletida a sua própria imperfeição, a sua fragilidade, a sua própria deficiência, perturbando-o.

Larrosa (1998, p. 8-9), contribui de forma significativa para esta

reflexão ao afirmar que:

O outro, ao olhar-nos, põe-nos em questão, tanto o que nós somos como todas as imagens que construímos para classificá-lo, para excluí-lo, para proteger-nos de sua presença incômoda, para enquadrá-lo em nossas instituições, para submetê-lo às nossas práticas e, finalmente, para fazê-lo como nós, isto é, para reduzir o que pode ter de inquietante e de ameaçador.

Este “olhar” de quem nos “olha”, este “espelho perverso” que nos assusta, provoca raiva, angústia, pânico e impõe medidas de proteção. Temos então, vontade de quebrar o espelho ou de desviar o olhar de modo quase inconsciente, mascarando nossas próprias carências e fraquezas. Projetamos sobre o outro a causa do mal, mentindo para nós mesmos (*self-deception*), correndo, conforme Morin (2003), o risco constante de erro e de ilusões, onde passamos a perceber de modo pejorativo as palavras ou os atos alheios, a selecionar o que lhes é desfavorável e eliminar o que lhes é favorável.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular tira do professor a sensação de estar em um mundo conhecido, seguro, conduzindo-o a outro e expondo-o ao desconhecido. Por isso, a experiência junto a este aluno, quando está em desacordo com o autoconceito do professor, é percebida como uma ameaça à sua identidade e auto-estima. Professores pouco seguros de suas potencialidade apresentam maior dificuldade em aceitar o “novo” e com medo ou receio de não conseguirem atender à demanda que este alunado exige, acabam por construir durante o seu percurso profissional, imagens e auto-imagens distorcidas e que não tem ligação com a realidade, afetando o modo como percebem a si mesmos e ao outro.

Assim, quando um professor depara-se com o aluno com necessidades educacionais especiais, pode sentir-se vulnerável, apresentando, muitas vezes, atitudes preconceituosas em relação ao mesmo. Entretanto, nem sempre o professor percebe seus preconceitos em relação ao aluno, pois a relação preconceituosa vai se estabelecendo não pela pessoa do aluno, mas pelas lembranças que este lhe suscita, ficando a sua relação com o aluno, mais centrada nestes preconceitos do que no julgamento preciso da situação que se apresenta (ODORIZZI, 1990).

Sob este prisma, concordamos com Glat (1993) ao enfatizar que a questão da marginalização de pessoas com necessidades educacionais especiais não pode ser analisada, unicamente, sob o prisma sociológico, pois, mais do que qualquer outra coisa, ela é uma questão psicológica e individual. Para a autora, o ser humano é basicamente inseguro, frágil e, portanto, cheio de contradições internas. Devido a esta insegurança gosta de pensar em si mesmo como uma pessoa completa e permanente, apegando-se de modo

seguro às normas e ao que lhe é familiar. Por isso talvez, seja tão difícil aceitarmos o outro “deficiente”: porque aceitar o outro como igual a mim, obriga-me a aceitar a minha própria alteridade.

Poder-se-ia pensar assim, que a relação professor-aluno nem sempre se caracteriza pela compreensão e empatia desejáveis ao processo de ensino-aprendizagem, pois ambos “têm suas singularidades, seus diferentes tipos de personalidade, o que poderá influenciar na formação de vínculos, no fazer pedagógico e, - porque não dizer?, - também, no seu ‘estado emocional’” (BARASUOL, 2004, p. 37).

Isso porque, do professor é esperado que seja capaz de propiciar condições de ensino adequadas para um número expressivo de alunos, sensivelmente diferentes uns dos outros. A ele, cabe motivar todas as crianças para que se interessem por todas as atividades que lhe são propostas e obtenham nelas bons resultados. No caso do professor de aluno com necessidades educacionais especiais, soma-se o fato de que terá que saber lidar com problemas emocionais e doenças físicas dos mesmos. Isso exigirá do professor mais que conhecimento teórico específico, precisará ir além e construir uma série de estratégias que não aprendeu durante a sua formação acadêmica. Deve-se considerar, portanto, que a relação professor-aluno vai se constituir não só numa troca de conhecimentos, mas também numa troca de idéias, de valores e de princípios de vida.

Desta forma, a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, pode ser vista pelos professores como uma oportunidade de crescimento ou então, se constituir em fonte de sofrimento e ansiedade. Dito de outra forma, um professor poderá entender que trabalhar com este educando é algo que faz parte de sua profissão, não representando um obstáculo para o seu bem-estar pessoal e profissional. Já outro professor poderá perceber o aluno como um grande problema, principalmente quando percebe que o mesmo não está correspondendo ao seu desejo de que ele “aprenda”.

Estes profissionais alimentam a crença de que trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais é uma luta. Para estes professores, o trabalho transforma-se num suposto sofrimento e não vêem na experiência com o aluno incluído, uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional. Incapaz de estabelecer uma relação empática com este aluno, o docente continua então, a discriminar aqueles que desafiam a sua competência de ensinar.

Na opinião de Glat (1993, p. 16), é “justamente este fenômeno que torna tão difícil a integração do deficiente”, pois para ela a integração “não é apenas uma questão de política educacional ou social [...] porque não se pode elaborar uma política governamental exigindo que as pessoas aceitem e se tornem amigos dos deficientes”. A autora chama a atenção para o fato de que

a integração não é sinônimo de justaposição, mas antes de tudo, um fenômeno subjetivo e que envolve direta e pessoalmente cada um de nós.

Desta forma, pensamos que a inclusão nos convida a lançar um novo olhar sobre este outro que está ao nosso lado. Olhar pela lente do outro, talvez nos possibilite a construção de um novo pensamento e prática social, em que o encontro com esse outro, além de um eminente “perigo” à nossa “integridade” e “normalidade” possa nos levar para além de nós mesmos, em que, despidos de nossos preconceitos e medos, sejamos capazes de re-dirigir o olhar sobre este outro, ancorados num olhar para dentro de si mesmo e no questionamento acerca do que “uns e outros” produzem em nós.

Assim, preparo acadêmico, embora auxilie no momento do professor trabalhar com este aluno, poderá não ser suficiente para assegurar o bem-estar do professor, a fim de que este enfrente a situação de forma menos ansiosa.

Portanto, a subjetividade do professor estará sempre presente durante o encontro com o aluno com necessidades educacionais especiais e, a forma como lidará com suas implicações vai depender da singularidade de cada um. Trata-se da construção de um “estilo” de ensinar baseado em certas qualidades pessoais e interpessoais do professor e, pensar na construção de um “estilo” de ensinar, implica, no nosso entender, (re)pensar a formação do professor.

## **5 Formação de professores: a necessidade de olhar para si**

Nas últimas décadas, a questão da formação de professores tem sido central nas propostas de reformas educacionais, sendo que num mundo em constante mutação, o conceito de formação também vem se modificando e adquirindo novos significados. Entendemos que duas noções básicas estariam atreladas à idéia de formação: por um lado a noção de “fôrma”, que se caracteriza pela intenção de “enformar”, “moldar” o professor a partir de modelos pedagógicos pré-concebidos, fazendo da formação algo estanque e desvinculado da realidade. Por outro, formação como o mesmo que “forma”, assumindo um caráter de processualidade que permite ao docente buscar seus próprios delineamentos num constante construir e reconstruir a si mesmo e o seu conhecimento.

Nesta perspectiva, não é concebível uma formação que separe o “eu profissional” do “eu pessoal” em virtude de que “ser professor nos obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 17). Sob este prisma, o professor é visto como um ser unitário constituído de trajetória pessoal e profissional e que tem na sua formação um processo análogo, de construção de si próprio.

Desta forma, ao estabelecermos uma interligação entre os traços de personalidade dos professores, com os fatores que permeiam o seu ambiente de trabalho, acreditamos que a construção do seu “eu” profissional e pessoal se dá na interação com o “outro”, que representa uma espécie de espelho e, a partir das imagens que ele reflete, numa trama de influências recíprocas, o indivíduo se descobre, se estrutura e se reconhece. O professor se reconhece na relação com o outro e desta inter-relação, deste espelhamento, daqueles que lhes são significativos e de situações vivenciadas, vai construindo imagens, representações que, de maneira direta ou indireta, consciente ou não, contribuirão de maneira essencial para sua formação.

Certamente, mais que qualquer outra atividade profissional, o trabalho docente tem traços que lhes são peculiares, pois quando ingressa na profissão, o então professor, já conhece parte do seu ritual, pois interagiu neste espaço como aluno, transferindo para seu papel atual, certas representações que construiu ao longo de sua formação escolar-acadêmica, acerca do que é “ser professor”. Isso nos remete a Baillauquès (2001, p. 41) quando diz que “a imagem de professor que a criança incorporou quando foi solicitada a aprender algo, reapresenta-se no momento de tornar-se professor em suas figuras concretas e em suas teorizações comuns e primeiras para reconstruir-se em uma dinâmica cognitiva renovada”.

Porém, a passagem do papel de aluno para o de educador nem sempre é fácil, já que a formação inicial de professores ainda está bastante arraigada aos modelos desejáveis, permanecendo inalterada anos a fio. Professores recém chegados à instituição escolar estão mais suscetíveis ao questionamento de sua própria personalidade, ante a incerteza de seu valor como educadores e da avaliação que os alunos e colegas irão fazer dele. Isso faz do desenvolvimento de sua identidade profissional um caminho permeado de sentimentos contraditórios, onde estão presentes as conquistas, as alegrias, as satisfações, mas também as frustrações, as incertezas e as decepções, provocando, em muitos casos, mudanças negativas na imagem que os educadores têm de si mesmos, decorrendo daí “o abalo na segurança e na autoconfiança do professor para exercer a sua profissão dignamente” (CHAKUR, 2001, p. 12).

Quando o esperado não se cumpre, o professor sente-se desafiado a responder com o acerto a uma gama de situações para as quais não foi preparado durante sua passagem pela vida acadêmica. Dentre elas, destacamos a proposta da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, o que vem contribuindo para o aumento da complexidade da ação docente e criando resistências na instituição escolar.

O convívio entre professor e aluno tem um caráter de reciprocidade, e marca o clima vivido na classe, ou seja, não depende exclusivamente do transmitir conteúdos, sendo também um encontro entre pessoas que é

atravessado por valores, crenças, sentimentos e atitudes. Assim, a atividade educacional, ultrapassa a dimensão cognitiva, sendo o momento da aula permeado por algo mais, isto é, a subjetividade de cada um dos atores envolvidos no ato de aprender e ensinar.

Desta premissa, portanto, tem-se que a inclusão de todas as crianças na escola pressupõe uma mudança de atitude, de reconhecimento e valorização das diferenças, o que não é fácil, exigindo do professor, a elaboração do luto, ou seja, o despir-se de seus próprios preconceitos e medos, pois tendemos a fugir do que desafia a nossa competência de ensinar. Isso se evidencia na “queixa” comum entre os docentes de que dizem não saber como lidar com as diferenças de seus alunos, pois não foram formados para isso.

Se por um lado, então, é consenso que para termos uma educação de qualidade, faz-se necessário oferecer uma adequada formação aos professores, por outro, Arroyo (2002, p. 69 - 70), nos fala que:

Pensar que falta esclarecimento, que antes de implementar uma proposta inovadora os professores têm de ser treinados, não resolve problemas que são mais complicados. [...] Não é uma questão de esclarecimento. Que fácil resulta equacionar as reações dos mestres frente às inovações educativas no campo mental, de como falta esclarecimento teórico, de reflexão e tematização, de leitura, cursos ou treinamentos. [...] Apenas treinar, esclarecer não muda práticas.

Poder-se-ia pensar, assim, que não basta aprender habilidades e conteúdos para que estes sejam posteriormente aplicados. Importa também na formação do docente o querer mais, o desejar, o aventurar-se rumo ao desconhecido, mesmo que isto implique em rupturas, perdas, desacomodações, conflitos e crises.

A formação, portanto, não se faz antes da mudança, tornando-se necessário, conforme Imbernón (2000, p. 33), “formar o professor na mudança e para a mudança”, sendo que esta “não pode ser percebida como uma lista de aquisições lineares cuja soma equivale ao todo” (BÉLAIR, 2001, p. 65). Urge, portanto, pensar a formação como um processo de interação entre a dimensão pessoal e profissional, onde o professor, enquanto um ser inacabado e inconcluso, encontra-se em permanente processo de construção, o que demonstra que o interjogo que acontece entre a cultura (meio) e a personalidade do indivíduo (professor), torna-se de suma importância, e não podemos separar as transformações culturais e sociais daquelas pessoais, da carreira e vida dos professores.

Pensamos, neste sentido, que conhecer a si mesmo é um passo importante e necessário para que os professores consigam lidar melhor com

as adversidades presentes nas situações em sala de aula, uma vez que o professor está fortemente implicado nas personalidades de seus alunos, e precisa ter uma compreensão clara de si mesmo, suas necessidades, suas ansiedades e seu estilo pessoal de se expressar e se relacionar com os outros, pois como nos diz Lipp (2002, p. 10): “sem cuidar do professor, formá-lo e apóia-lo, ficam inviáveis a evolução da educação escolar, o progresso, uma vida de qualidade”.

## 6 Considerações finais

Com base no referencial teórico utilizado, é possível afirmar que as pessoas formam o seu autoconceito a partir das suas experiências e das relações que estabelecem com os outros, sendo que este construto é considerado de fundamental importância para a qualidade destas relações e para uma maior motivação e satisfação nas atividades que desenvolvemos. No que tange ao processo inclusivo, acredita-se que, numa via de mão dupla, os significados atribuídos pelos professores em relação às suas experiências junto ao educando com necessidades educacionais especiais nortearão suas reações, influenciando o modo como percebem a si mesmos e aos outros com quem convivem.

Acreditamos também, que os cursos de formação inicial desempenham um importante papel no sentido de instrumentalizar os futuros professores, sendo importante que se cumpra com os aspectos legais, não somente pela inserção de disciplinas que visem à construção do conhecimento em Educação Especial, mas também pelo conhecimento de si próprio, a fim de que consigam atuar de forma mais confiante e segura em seu cotidiano profissional, e atender às novas demandas educacionais de maneira menos ansiosa.

Fomentamos ainda, a criação de um espaço de escuta, acreditando que dar voz aos professores representa um passo importante para que estes consigam criar estratégias de enfrentamento, a fim de que tenham uma maior “abertura psicológica” que viabilize uma convivência menos conflituosa com os alunos incluídos em sua sala de aula. O estabelecimento de grupos de apoio representa, na nossa visão, uma oportunidade para que os professores que lidam com o mesmo tipo de problemática, possam compartilhar seus anseios, desejos, necessidades e, assim, encontrar estratégias de enfrentamento congruentes com seu autoconceito, em que cada um procure “aprender com a experiência profissional, numa perspectiva de auto-descoberta do estilo e das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas na prática profissional” (JESUS, 2001, p. 17).

Por isso, cremos que qualquer proposta de reforma educacional que não considere a realidade dos agentes implementadores do ensino – os *professores* – estará fadada ao insucesso, visto que a inclusão tem sido

pensada, prioritariamente, pelo viés do aluno, sendo esta uma condição necessária, entretanto insuficiente. Ou seja, muito se tem debatido acerca da inclusão deste alunado e da formação de professores para atender às necessidades dos mesmos, percurso no qual, acabamos esquecendo das especificidades do docente, que também tem suas necessidades, suas fragilidades, seus “dramas” pessoais, suas limitações e precisa ser apoiado, amparado, escutado pela instituição em que atua. A inclusão do aluno, desta forma, passa pela inclusão do professor, sendo que a formação, nesta perspectiva, precisa ser pensada sob a ótica proposta por Amaral (1994, p. 15):

Essa preparação deve abarcar não só habilidades e conhecimentos técnicos, mas também uma reflexão sobre os conteúdos internos desses profissionais, sejam esses conteúdos oriundos de seu próprio universo afetivo-emocional, decorrentes de atitudes socialmente construídas ou da inexorável articulação entre ambos.

É preciso, assim, que sejam abertos “canais” de comunicação que permitam criar um espaço de confiança, de entrega ao conhecimento e de parceria, possibilitando transformações nos sujeitos envolvidos, bem como a ressignificação da prática pedagógica junto ao aluno incluído no ensino regular, por parte dos professores.

Reafirmamos assim, a importância de se conhecer o autoconceito deste professor visando a abertura de novos horizontes na formação desta categoria profissional, migrando da perspectiva de “fôrma” (modelar, padronizar), para a de “forma”, ou seja, de tomar certos contornos. Contornos estes que permitirão ao professor lidar melhor com as mudanças, uma vez que se pretende que esta (formação) seja mais flexível, mais permeável, possibilitando que o docente faça as “combinações” e as “montagens” de acordo com as situações com as quais se depara ao longo do seu percurso vital, sendo que uma maior ou menor plasticidade dependerá, em grande parte, do conhecimento que o professor tem acerca de si mesmo. Ou ainda, nas palavras de Jesus (1998, p. 98): “não há receitas, devendo cada professor descobrir o seu caminho, fazendo uso de si mesmo como instrumento”.

Nesta vertente, parece-nos correto pensar que, investigar acerca do autoconceito do professor que interage com alunos com necessidades educacionais especiais pode representar o ponto de partida para futuros estudos com esta população, visto que, pesquisas desta natureza, ainda são incipientes e pouco encontradas, o que se traduz no desejo de darmos continuidade ao estudo, ora iniciado.

## 7 Referências

- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARASUOL, E. B. **Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2004. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRIDI, C. **Um estudo de indicadores da representação social de um grupo de professores frente ao processo de inclusão escolar**. 2002. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.
- CHAKUR, C. Espaço e papel da Psicologia na formação do educador. In: CHAKUR, C. (Org). **Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia**. Araraquara: FCL/Laboratório - Editorial/UNESP, 2001.
- FERRE, N. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p. 195 – 214.
- GLAT, R. Integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 4, 1993.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- JESUS, S. N. de. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Portugal: ASA Editores, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**, Lisboa: Porto, Ed. 1998.
- LARROSA, J.; LARA, N. P. de (Orgs). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

- LINDGREN, H. C. **Psicologia na sala de aula**: o professor e o processo ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1971. v. 2.
- LIPP, M. N. (Org). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, Ed. 1992.
- NUTTIN, J. **A estrutura da personalidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1969.
- ODORIZZI, C. **Os preconceitos na relação professor-aluno através da percepção dos docentes e possíveis conseqüências para o seu ensino**. 1990. (Mestrado em Educação): Porto Alegre: PUCRS, 1990.
- OLIVEIRA, I. **Preconceito e autoconceito**: Identidade e interação na sala de aula. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- SÁNCHEZ A.; ESCRIBANO E. **Medição do autoconceito**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- TAMAYO, Á. *et al.* A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. **Estudos de Psicologia. Natal**, v. 6, n. 2, p. 157-165, jul./dez. 2001.
- \_\_\_\_\_. EFA: Escala Fatorial de Autoconceito. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro: v. 33, n. 4, p. 87-101, out./dez. 1981.
- \_\_\_\_\_. Relação entre o autoconceito e a avaliação percebida de um parceiro significativo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro: v. 37, n. 1, p. 88 – 95, jan./mar. 1985.
- \_\_\_\_\_. Autoconceito: efeitos da cegueira e do sexo em adolescentes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro: v. 38, n. 4, p. 115-126, out./dez. 1986.

## Notas

<sup>1</sup> Monografia de Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Educação Especial/CE/UFSM.

<sup>2</sup> LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9394/96 traz em seu artigo 59 a garantia de “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

<sup>3</sup> Por diferente e/ou diferença entendemos que é “a qualidade ou acidente pelo qual uma coisa se distingue de outra ou variedade entre coisas de uma mesma espécie”. Ou seja, o significado de diferença “permite-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo” (FERRE, 2001, p 195).

## Correspondência

**Viviane Preichardt Duek** - Vila do Oficiais, Bloco “J” casa “8” - BANT (Base Aérea de Natal) - Cep: 59.150-000 - Parnamirim, RN.

E-mail: vividuek@hotmail.com

**Maria Inês Naujorks** - Rua 02, n. 135, Residencial Alto da Colina - Camobi, Cep: 97110-620 - Santa Maria, RS.

E-mail: minau@terra.com.br

Recebido em 04 de julho de 2005

Aprovado em 22 de novembro de 2005