

## **RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A PROPÓSITO DO OUTRO DIFERENTE**

DUEK<sup>1</sup>, Viviane Preichardt – UFRN – vividuek@hotmail.com

GT: Psicologia da Educação / n.20

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### **Considerações iniciais**

A inclusão constitui-se, hoje, num verdadeiro “divisor de águas” no campo educacional, convocando a escola a rever antigos esquemas, ao passo que põe em questão os ideais de homogeneidade e competitividade que, por longa data, trataram de legitimar a existência de um sistema de ensino segregacionista.

O movimento da “Escola para Todos”, ancorado no discurso da inclusão, visa a construção de um projeto de ensino-aprendizagem norteado pelo respeito e valorização das diferenças, possibilitando ao educando com necessidades educacionais especiais construir seu próprio conhecimento no cerne da escola comum. Mas o caminho rumo à concretização deste princípio tem-se mostrado repleto de obstáculos, que exprimem a dificuldade – histórica devemos admitir – de lidarmos com o estranho, com o diferente, com o deficiente no âmbito escolar.

Tal contexto nos reporta à figura do professor, cujo papel legítimo é o de mediar/facilitar a aprendizagem do aluno. Ao longo de nossa trajetória docente, atuando e acompanhando professores da rede pública de ensino, repetidamente nos deparamos com a impotência desse profissional, que sem saber por onde andar em sua prática pedagógica angustia-se: *o que fazer? Como ensinar a quem não consegue aprender?*

Nossa experiência nos leva a crer que este cenário é comum a muitas escolas que recebem crianças com alguma deficiência, cujos professores confrontam com o seu saber-fazer que, não raro, apresenta-se como sendo da ordem do “não-saber-o-que-fazer” no instante em que as idiossincrasias desse alunado “invadem” a sala de aula, produzindo mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Logo, uma série de reações afetivo-emocionais é desencadeada e dirigida a “*esse outro diferente por deficiência*” (AMARAL, 1994, p. 19), perpassando a relação professor-aluno em sala de aula.

A inclusão, portanto, requer um movimento de adesão, não somente a uma proposta coletiva, mas também, um movimento interno, da ordem da subjetividade e dos relacionamentos interpessoais. Concebemos, assim, que o momento pedagógico diz

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Inês Naujorks – PPGE/UFSM.

respeito não apenas a conteúdos e métodos de ensino, mas também aos afetos, à visão de mundo e de homem, dos sujeitos que interagem no espaço escolar.

Na presença do outro diferente/deficiente, o professor tende a evitar um contato maior com aquele que, não raro, é motivo de seus medos, aflições, afetos e desafetos. A aparente impossibilidade dos professores de se vincularem ao aluno com deficiência, motivou-nos a realizar um estudo que buscou uma aproximação da experiência de coexistência de professoras do ensino fundamental junto ao aluno com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup> inserido em classes regulares.

O propósito, neste texto, é o de trazer a público os achados de nossa pesquisa, em particular, o modo como um grupo de professoras de uma escola da rede pública de ensino de Santa Maria, RS, percebe o educando com necessidades educacionais especiais, inserido em classe regular, bem como os desafios e as dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho junto a esse alunado. O referencial teórico norteador desta discussão é o da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) de Carl Rogers, com destaque para alguns pressupostos tais como as *atitudes facilitadoras do professor* e sua importância para a *aprendizagem significativa*.

### **Abordagem Centrada na Pessoa: notas teóricas**

Lembro-me de que na minha infância, a lata na qual armazenávamos nosso suprimento de batatas no inverno ficava no porão, quase um metro abaixo de uma pequena janela. As condições eram desfavoráveis, mas as batatas começaram a brotar – brotos brancos pálidos, tão diferentes dos brotos verdes saudáveis que exibiam quando plantadas no solo da primavera. [...]. Nunca se tornariam uma planta, nunca amadureceriam, nunca preencheriam suas potencialidades reais. Entretanto, sob as mais adversas circunstâncias, lutavam para tornar-se. Não desistiriam da vida, mesmo se não pudessem florescer (ROGERS, 1989, p. 17).

Baseado em sua própria existência-experiência, Carl Rogers (1902-1987), um dos precursores da Psicologia Humanista, elaborou parte dos pressupostos de sua teoria.

---

<sup>2</sup> Nesse texto ora será utilizado o termo necessidades educacionais especiais, ora o termo deficiência em designação àquele educando que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem ao longo de sua escolarização, geralmente de causa orgânica, que exigem uma atenção mais específica e a provisão de recursos educacionais suplementares.

Rogers fala, com efeito, das batatas que ficavam em uma lata no porão de sua casa, as quais, mesmo em condições absolutamente desfavoráveis, insistiam em brotar e desenvolver-se à procura de luz. Para ele, o mesmo acontece com as pessoas, que ao se encontrarem diante de condições adversas, tendem a direcionar suas vidas no sentido do crescimento, superando dificuldades, enfrentando adversidades para, assim, avançar. A isso Rogers denominou *tendência atualizante*.

A tendência atualizante é considerada o alicerce básico da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)<sup>3</sup>. Rogers pressupõe que o homem possui uma tendência auto-realizadora ou atualizante para o crescimento, a qual pode ser compreendida como a capacidade interna que todo indivíduo possui de realização, impelindo o organismo no sentido da unidade e da autonomia: “todo organismo é movido por uma tendência inerente para desenvolver todas as suas potencialidades e para desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e seu enriquecimento” (ROGERS; KINGET, 1975, p. 159).

A tendência atualizante guarda a idéia de uma energia inerente ao ser, caracterizando-se como um movimento de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. É um processo natural voltado à manutenção ou ao crescimento do organismo. Essa tendência pode ser impedida, mas não pode ser destruída sem destruir o organismo (ROGERS, 1989). Sob essa ótica, entende-se que, embora vivendo em condições desfavoráveis e adversas, as pessoas tendem a continuar empenhando-se na busca pelo seu desenvolvimento, mesmo que isso implique na adoção de comportamentos estranhos ou doentios.

Ao formular tal preceito, Rogers não ignorava, contudo, a influência das condições “concretas” da existência do indivíduo para o seu desenvolvimento. A tendência atualizante está no centro do organismo, entendido como um todo integrado – aspectos biológicos e psicológicos – que se organiza e reorganiza, constantemente, com base nas experiências do indivíduo. Ao considerar a natureza humana digna de confiança e eminentemente voltada para a atualização de suas potencialidades Rogers

---

<sup>3</sup> Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) é a denominação adotada por Carl Rogers para descrever sua própria atuação como psicoterapeuta, em substituição a expressões anteriores como terapia centrada no cliente, ensino centrado no aluno e liderança centrada no grupo (ALMEIDA, 2002). Embora a ACP tenha se desenvolvido no contexto da clínica, o próprio Rogers ampliou a compreensão de seus pressupostos, trazendo significativa contribuição a outras áreas do conhecimento humano, dentre elas a Educação, valorizando, sobretudo, os relacionamentos interpessoais.

coloca os *sentimentos* e a *experiência* como fatores essenciais do crescimento e desenvolvimento humano.

É consensual o fato de que, historicamente, o trabalho escolar esteve pautado na cisão entre o cognitivo e o afetivo, sobrevalorizando a aprendizagem dos conteúdos (intelecto) em detrimento de outras dimensões do indivíduo (social e afetiva). A visão global do ser humano que Rogers adota opõe-se à concepção fragmentada do indivíduo, valorizando o componente afetivo e, conseqüentemente, os relacionamentos interpessoais. No contexto da sala de aula professor e aluno são considerados em sua totalidade e não apenas em seus aspectos cognitivos.

Ao discutir essa questão, Mahoney (entrevista em Almeida, 2002) coloca da inegável contribuição de Rogers ao trazer o afetivo para a educação. Segundo ela, o professor precisa conhecer Rogers quando pensa na interação com o seu aluno, pois mais que outros autores, ele dá conta disso. Apesar de sua contribuição singular no que trata dos relacionamentos, um aspecto que ainda suscita dúvidas refere-se à possibilidade/dificuldade da integração entre o afetivo e o cognitivo no ambiente de aula.

Sobre isso, Rogers (1961) pondera acerca da criação de um ambiente favorável cujo relacionamento interpessoal seja propício ao desenvolvimento do ser humano. Para o autor, no âmbito escolar, a aprendizagem, sobretudo aquela considerada significativa<sup>4</sup>, será facilitada se, ao interagir com o aluno, o professor apresentar três atitudes fundamentais: a) *congruência*; b) *aceitação*; c) *compreensão empática*. No caso da inclusão, a promoção de um ambiente propício mediante o estabelecimento de atitudes facilitadoras do professor sugere alguns desafios. Afinal: que professor é capaz de promover um ambiente propício à aprendizagem mediante o estranho que rompe com a homogeneidade numa sala de aula? Até que ponto os professores são capazes de superar as próprias limitações, indo ao encontro desse outro que, diferente por sua deficiência, é concebido, em geral, como alguém impossível de se aproximar, de se comunicar ou até mesmo de se afeiçoar? Essas questões, norteadoras da pesquisa, apontam para a vastidão do tema ora abordado. Por isso, não temos a pretensão de

---

<sup>4</sup> Rogers (1961, p. 258), ao preconizar o que viria a ser a aprendizagem significativa pondera: “por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca modificações, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra todas as parcelas da sua existência”.

esgotá-lo nesse texto, sob o risco de parecermos reducionistas, mas sim de pontuar alguns aspectos que consideramos relevantes, produzindo pistas para discussões posteriores.

## **Atitudes facilitadoras do professor**

### *Congruência*

A congruência representa uma espécie de ajuste interior entre o conceito que a pessoa tem de si mesma e a sua experiência, isto é, o indivíduo está familiarizado com todos seus sentimentos e experiências que estão em contínua mudança. Dessa forma, uma pessoa é considerada congruente quando esses dois elementos – conceito de si e experiência – estão em correspondência. Ser ou estar incongruente, por sua vez, significa ser discrepante em relação à percepção que a pessoa tem de si mesma e da sua própria experiência, caracterizada, segundo Rezola (1975), pela instalação de um conflito psíquico em virtude da discrepância entre o que acontece em termos organísmicos e as percepções conscientes de si.

Esse desacordo entre a experiência e a sua simbolização pode ser pensado ainda, em termos de *inautenticidade*, representada pela dificuldade do indivíduo de estar em sintonia com os próprios afetos e de expressá-los de modo satisfatório, ou seja, é a representação insatisfatória ou a negação do que se pensa ou se sente realmente, comprometendo a tendência atualizante (DUTRA, 2000).

Desse modo, para que o processo ensino-aprendizagem resulte eficiente, o professor deve atuar de maneira unificada e integrada, sendo autêntico em sua vivência junto ao aluno. Pode-se concluir que um professor veraz é aquele que não nega seus sentimentos, ao contrário, é capaz de vivenciá-los e comunicá-los, se assim o desejar. Assim sendo, o professor, ao expressar os sentimentos que estão disponíveis à consciência aos alunos, garante um clima de autenticidade em sala de aula, não apenas da sua pessoa, mas também da pessoa do aluno. Ou seja, o professor autêntico tende a despertar no aluno tal comportamento e vice-versa.

Para Rogers (1971) a congruência seria a atitude mais importante no contexto escolar, pois caso o professor não se sinta empático, não aceite determinados

comportamentos do aluno, em um dado momento será mais construtivo ser real, fiel aos seus próprios sentimentos, do que ser empático ou colocar uma fachada de interesse.

Exemplo disso é a atitude docente em relação ao discente cujo comportamento não lhe parece adequado, perturbando o andamento da aula. Os professores do ensino regular queixam-se da dificuldade de impor limites ao aluno, cuja deficiência, serve de justificativa às suas ações e “não-ações” em sala de aula. Assim, na vigência de um dado comportamento considerado inadequado pelo professor, é desejável que este consiga manter uma atitude de veracidade para consigo mesmo, voltando-se para os seus sentimentos – sejam estes de raiva, alegria, satisfação ou frustração – como o primeiro passo na promoção de um ambiente favorável à aprendizagem.

Rogers (1971) afirma que tal postura (a da autenticidade) otimiza as chances do professor de promover mudanças no comportamento do aluno, de modo que ele seja mais autêntico, assumindo, assim, a responsabilidade pelo seu processo educativo no sentido do seu comprometimento com as normas e regras para a realização do trabalho escolar.

Para isso é imprescindível que o professor estabeleça uma comunicação clara com o aluno com deficiência, colocando-o a par dos seus sentimentos. Isso implica em uma relação de confiança no discente, de confiança no seu potencial e na sua tendência ao crescimento: Mas como estabelecer uma relação de confiança com a pessoa do aluno concebido, na maioria das vezes, como um ser limitado e incapaz de aprender em razão da sua deficiência? Esta é uma tarefa árdua para o professor que, muitas vezes, questiona-se quanto ao seu papel na formação desse educando, no que pode ou não compartilhar com ele, até que ponto deve se ater aos propósitos da instituição e quando é aconselhável “abandonar”, por exemplo, o currículo estabelecido *a priori*, flexibilizando-o de modo a tornar os conteúdos acessíveis a todos os alunos.

Tal questão constitui o pensamento de que estar na presença do outro diferente, que foge ao padrão, pois avesso ao aluno idealizado, pode ser desconcertante e ameaçador para o professor, que é fruto de uma educação que o preparou para o igual, para o mesmo, podendo levá-lo ao afastamento da experiência vivida, resistindo à mudança.

### *Aceitação*

A *aceitação* ou *consideração positiva incondicional do professor* em relação ao aluno consiste numa postura de aceitação irrestrita e de respeito à pessoa do aluno, no sentido de acolher a sua alteridade, respeitando-o em sua singularidade, pois digno de confiança.

Nesse sentido, uma ressalva a ser feita é em relação à questão da *incondicionalidade* da aceitação que nos remete ao próprio construto da congruência, pois aceitar o aluno de maneira incondicional pode, em alguns momentos, ferir o princípio da autenticidade. Afinal: é possível ter aceitação positiva incondicional do aluno e ser ou estar congruente ao mesmo tempo?

Convém mencionar que o pressuposto da aceitação positiva incondicional, nascido no contexto da clínica e considerado essencial no processo terapêutico, apresenta-se de maneira particular no meio educacional. Embora a aceitação do aluno pelo professor seja desejável, visando um ensino menos autoritário, compulsório e unilateral, seria um equívoco esperar que o professor assumira uma atitude positiva incondicional em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem. É aconselhável que o professor, diante de situações de conflito em relação aos sentimentos, valores e condutas do aluno, volte-se à congruência, sendo autêntico com seus próprios sentimentos e valores, ao invés de mascarar a dificuldade (e até mesmo a impossibilidade) em alcançar a positividade (DUARTE, 2004).

### *Empatia*

Outra atitude considerada essencial no estabelecimento de um ambiente favorável à aprendizagem auto-iniciada e/ou experiencial é a *compreensão empática do professor* para com o educando. Ser empático é a capacidade do professor de “captar” o mundo do educando “como se” fosse o seu próprio mundo, tentando colocar-se em seu lugar, sem deixar, contudo, de ser ele mesmo.

De acordo com Rogers (1971):

Quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o

aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a possibilidade de aprendizagem significativa (p. 112).

No entanto, pôr-se no lugar do outro e ver a situação pelos “olhos” do aluno é uma atitude pouco comum em nossas escolas. Estabelecer uma relação empática pode ser difícil para alguns professores, pois “sair” do seu lugar, assumindo para si, algumas atitudes dos alunos, nem sempre é algo compatível com o jeito de ser do docente. Assim, um aluno que, por qualquer motivo, real ou imaginário, não atenda às expectativas, ou não ande no ritmo esperado, põe em evidência uma gama de sentimentos contraditórios com os quais o professor precisa lidar em sala de aula. O conflito está na base das relações humanas. Por isso, apesar do reconhecimento de que a relação pedagógica é facilitada na presença de determinadas atitudes, seria utópico esperar que o professor seja empático em todas as situações.

### **Procedimentos gerais da pesquisa**

Este estudo, de cunho qualitativo, foi realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, no período de 2004-2006. Colaboraram com a pesquisa, seis professoras do ensino fundamental, anos iniciais, de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria, RS, escolhidas com base nos seguintes critérios: (a) não possuir formação em Educação Especial; (b) estar trabalhando com alunos com necessidades educacionais especiais no momento da realização da pesquisa; (c) desejo em colaborar, caracterizando, assim, a livre adesão das mesmas ao estudo.

As informações foram compiladas por meio de observações e entrevistas semi-estruturadas. Na perspectiva de Lüdke e André (1986), a observação permite que o pesquisador estabeleça contato íntimo com o universo pesquisado e uma maior aproximação da “perspectiva dos sujeitos”, bem como os significados que atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações. Nesse sentido, as observações realizadas contribuíram para o estreitamento dos vínculos entre a pesquisadora e as professoras participantes, traduzindo-se numa postura de confiança e envolvimento com a pesquisa.

Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que segundo Minayo (2002), representa um instrumento que tem o propósito de “dar voz” ao entrevistado, no sentido de conhecer o que ele tem a dizer acerca da temática evidenciada. As entrevistas foram divididas em tópicos e a cada encontro foi entregue uma cópia do roteiro para que a professora pudesse visualizar previamente as questões dando maior fluidez à sua fala e sem ficar “presa” à ordem em que as perguntas apareciam, podendo se estender por vários encontros ou, ainda, ser abordado mais de um tema num mesmo encontro. Os dados coletados foram analisados e organizados em temáticas que, ao nosso ver, melhor traduziam o modo como o grupo de professoras “captou” a experiência de co-existência junto ao educando com necessidades educacionais especiais, inserido em classe regular.

### **O aluno com necessidades educacionais especiais nos relatos de seus professores**

Os relatos ora apresentados ilustram as circunstâncias em que um grupo de professoras do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual atua, bem como os sentimentos que permeiam sua prática junto ao educando com necessidades educacionais especiais. O aluno com deficiência é comumente narrado como tendo “problemas” ou “dificuldades” de aprendizagem. Essa visão do aluno como aquele que se afasta do “aluno ideal” ou “regular” gera resistência e afastamento, dificultando o estabelecimento de relações interpessoais baseadas em algumas atitudes facilitadoras e, por conseguinte, a criação de um ambiente propício à aprendizagem auto-iniciada e experiencial.

(...) a gente já vai com aquela idéia de que ele [aluno com deficiência] vai ter dificuldade, [...] que estratégia eu vou ter que usar pra ele aprender, né? (P1).

Eu acho que esse retorno deles [dos alunos com deficiência], a gente não vê muito retorno, do outro [aluno sem deficiência] a gente tem esse retorno, o outro né, e esse não se vê muito retorno, passa um ano inteiro e parece que não ficou nada, pra mim, é isso (P4).

Tais narrativas explicitam um olhar pré-concebido acerca das características do aluno que, em razão da sua deficiência, é tido como um ser dotado de limitações, incapaz de obter avanços na apropriação dos conteúdos escolares. O olhar do professor é que guiará o desenvolvimento da criança incluída. Por isso, quanto maior a rigidez de suas expectativas e a tendência de querer enquadrar esse aluno em padrões pré-existentes, maior a probabilidade de tal comportamento repercutir de maneira negativa sobre os ritmos de aprendizagem, comprometendo a tendência à atualização. Coll, Marchesi e Palacios (1995, p. 20) são elucidativos ao afirmarem que “os professores que valorizam, sobretudo, o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos, têm mais dificuldades em aceitar os alunos que não vão progredir com um ritmo normal nesta dimensão”.

Para Mantoan (2003a, p. 76), “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. Acredita-se, portanto, que a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido. No caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro.

Sasaki (1997) pontua que o modelo médico serve, ainda hoje, de critério definidor do “normal” e do “patológico”, traçando potenciais e limitações sobre o ser deficiente, o que vem dificultando a aceitação dessas pessoas pelos demais membros da sociedade. Nesse ínterim, o diagnóstico é compreendido por muitas docentes como essencial para o planejamento e desenvolvimento do seu trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Logo, na ausência de um “laudo”, a diferença desse educando põe-se como um mistério a ser desvendado pelo professor.

(...) ir atrás de diagnósticos e depois que tem esse diagnóstico é ver, realmente, que necessidade educacional especial a criança apresenta. Estudar, olhar mais atentamente como se dá o cognitivo, o conhecimento dessa criança, de acordo com a dificuldade que ela tem... (P5).

(...) nesse caso né, não tem nem bem um laudo específico do que é a limitação dele [...] já fui até no médico consultar junto e ficou uma situação bem difícil que o médico perguntou pra mim: “a

senhora acha que ele tem algum problema mental?” Aí eu disse: “olha eu sou a professora, o médico aqui é o senhor” (P6).

O diagnóstico, apontado como fundamental para que o professor consiga traçar estratégias de ensino com fins de que o aluno “aprenda”, pode servir ainda, para avaliar e reiterar as antecipações docentes em relação às condições de aprendizagem desse aluno. Em outras palavras, o diagnóstico - ou a falta de -, assume o papel de situar o lugar ocupado pelo educando no contexto da classe regular, equivalendo, não obstante, a um “não lugar”.

Ele (aluno com déficit cognitivo) era meu no ano passado, ele não conseguiu superar algumas coisas e eu estou sabendo agora que ele não vai, realmente, sair dessa fase, pelo que o médico avaliou (P3).

A preocupação dessas educadoras com a identificação de quem é o aluno com necessidades educacionais especiais, que necessidades são essas, se elas existem ou não, e em que casos o atendimento especializado se faz pertinente, sugere a dificuldade que se apresenta quando se busca um ambiente facilitador por meio de determinadas atitudes. Diante da impossibilidade taxativa no avanço de sua aprendizagem, a atitude da professora retrata a tendência que é inerente ao ser humano de evitar a situação de conflito. Para Almeida (2002) trata-se de um mecanismo regulador que representa a reação do organismo à ameaça de modo a manter a estrutura do eu. Confrontados com o seu ‘não-saber-o-que-fazer’ ou ainda sem saber o que esperar desse aluno em termos de aprendizagem, muitos professores recorrem a tais comportamentos, como uma maneira de lidar com a situação de “incapacidade” seja do aluno ou do próprio docente.

Além dos aspectos cognitivos, vigora a descrição de inúmeras situações em que o comportamento apresentado pelo aluno com necessidades educacionais especiais é apontado como um fator de insatisfação docente. A dificuldade em aceitar o comportamento do aluno com deficiência, pode estar confrontando o professor com o seu limite, onde ele se percebe impotente com a situação, destituído de seu lugar de “poder” em sala de aula.

A questão comportamental também é complicada, o ano passado eu tinha um aluno que tinha problemas de comportamento, ele era agressivo, ele era agressivo com os colegas, ele era agressivo comigo, não tinha limite nenhum, então assim olha, eu me frustrei, eu posso dizer que naquele ano, naquele caso específico eu fiquei frustrada porque o relacionamento com ele não era bom, ele me dizia assim, “fica quieta”, “cala a boca”, não me parecia assim que eu tinha que ouvir aquilo, então foi bastante complicado [...] esse fator comportamental dele não deixar chegar perto, de não haver um diálogo, isso me deixou muito frustrada... (P1).

Consoante com o referencial adotado neste estudo, o componente afetivo ocupa lugar de destaque no exercício da docência. A aprendizagem passa pela afetividade. Nesse sentido, um ponto que merece destaque refere-se ao despreparo dos professores - e porque não dizer -, a impossibilidade que muitos sentem de vincularem-se ao outro diferente/deficiente. O fragmento que segue evidencia a difícil tarefa que é conciliar emoção e cognição no âmbito da sala de aula.

Eu acho que eu deixo muito a desejar, eu acho assim olha, que o que eu faço, é o máximo, mas acho que ainda poderia ser maior se essa minha afetividade também fosse, eu tento, agora que eu estou vendo, que eu vi que eu tenho que usar a minha afetividade maior, principalmente com eles (alunos com deficiência), eu tento ser mais afetiva, eu procuro ser mais, mas eu estou conseguindo isso, esse ano, que estou percebendo que eu estou conseguindo, até o ano passado eu te juro que eu era zero. Esse ano eu estou percebendo que eu tenho que ter mais essa afetividade [...] agora eu estou vendo que a aprendizagem passa por outros caminhos, mas recém agora que eu estou vendo isso... (P4).

Em se tratando da promoção de um clima favorável por meio das atitudes facilitadoras, uma ressalva a ser feita é sobre o fato de que o professor não deve confundir empatia e/ou aceitação com piedade ou superproteção, sob o risco de desenvolver comportamentos compensatórios. No relato que segue, ao oferecer atenção demasiada ao aluno “especial”, a professora antecipa o que lhe imagina ser necessário, impedindo o educando de tomar o seu lugar e, assim, progredir na escalada da sua aprendizagem:

A educadora especial diz que eu dou muita moleza pra ele (aluno incluído), que eu trato ele... que eu carrego ele no colo, que eu tenho que “não-sei-o-que”, que eu tenho que ser mais firme, que eu tenho que ser mais “dura”, que eu tenho que impor mais limites nele. E daí vem aquela coisa, eu fico com medo de impor limites ou de ser mais rígida com ele e ele fazer comigo o que ele fez com ela, de repente se afastar e nem querer chegar perto, então eu fico num dilema, [...] porque senão está de acordo com o que ele quer, ele não se envolve, simplesmente aí ele fica excluído, todo mundo participa e ele tá fora (P2).

Percebe-se, com esses fragmentos, a angústia das professoras diante da complexidade gerada pela presença do educando com necessidades educacionais especiais e a frustração de não conseguirem estabelecer um relacionamento que, de certa forma, ‘responda’ às demandas desse aluno. Mais do que isso: sentem que ainda não houve tempo hábil para incorporar um novo fazer ao cotidiano. Voltar-se ao princípio da autenticidade pode servir de sinalizador do caminho a ser seguido na resolução de tais conflitos.

As narrativas também indicam que “colada” à representação de incapacidade e impossibilidade atribuídas ao aluno com necessidades educacionais especiais, está outra imagem em que ele é tido como símbolo de lição de vida e exemplo de força e humanidade. Nota-se que, a partir da estranheza gerada no encontro com a diferença, as professoras participantes do estudo têm conseguido adentrar num movimento de busca que envolve a (auto)descoberta de si e do outro, como seres inacabados e incompletos, com limitações e possibilidades.

[...] me sinto... olha, vou terminar meus anos... minha aposentaria, levando essa grande mensagem que é a Carolina<sup>5</sup> (aluna com paralisia cerebral) [...] é uma coisa que me emociona, me emociona realmente (P3).

Eu acho que aceitar o outro, aceitar a diferença, acho que foi uma coisa que eu aprendi [...] tolerância... é acho que eu tenho mais tolerância com o aluno incluído, com certeza... aceitar mais (P1).

---

<sup>5</sup> Os nomes foram modificados por questões éticas da pesquisa.

Inferimos, assim, que os sentidos que perpassam a concepção da criança com necessidades educacionais especiais sejam atualizados pelo movimento de reflexão dessas professoras sobre o trabalho desenvolvido. Isso parece favorecer a construção de novas imagens sobre o ser do aluno, em que essas docentes começam a ver a pessoa por trás da deficiência, deslocando o olhar da patologia e vendo no educando um ser dotado de sentimentos e potencialidades como todo ser humano.

Para essas professoras, a convivência vem representando a possibilidade de uma compreensão maior sobre a condição e as necessidades desse aluno. Ao desenvolverem uma atitude empática em relação a esse educando elas elaboram novos formatos na concepção que têm acerca da deficiência, ressignificando a sua presença em sala de aula. Isso aponta para uma mudança atitudinal, de aceitação e de abertura ao outro, reconhecendo-o como um ser incompleto, com limitações e potencialidades, posto como um elemento facilitador para sua aprendizagem.

Eu acho que de desejo de aprender, de enfrentar desafios [...] embora eles tenham limitações cognitivas, eles têm os mesmos direitos, acho que todos os meus alunos incluídos [...] todos eles têm vontade de aprender (P5).

Tu sabes que [...] uma idéia que me vem toda vez que eu estou frente a um aluno com alguma dificuldade, imagino eu aprendendo uma língua estrangeira [...]. Então, se eu me imagino um aluno, eu me olhando no espelho, eu vejo assim olha, uma pessoa cheia de curiosidade, mas com mais ansiedade entende, então, a maioria das minhas aulas eu procuro desenvolver assim, te coloca no lugar do teu aluno, imagina se tu estivesse numa sala de aula lá nos Estados Unidos, que tu não entendes bulhufas... (P2).

A experiência de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais está contribuindo para que essas professoras revejam seus conceitos e posturas, auxiliando na formação de atitudes facilitadoras, bem como a ressignificação da própria experiência de co-existência. Nesse sentido a Professora 1 explicita: *“o próprio contato, de conversar com os alunos, de ver que eles não são de outro mundo, são desse mundo mesmo, que eles têm sentimentos, que eles têm os seus saberes...”*.

Na visão de Mantoan (2003b), incluir todas as crianças na escola extrapola a simples inovação educacional e exige uma mudança de atitude, de reconhecimento e valorização das diferenças. Acolher as diferenças implica reconhecer que o outro é, sempre e implacavelmente, diferente, devido não somente à sua aparência física, mas também pelo seu modo de ser, agir e se desenvolver.

Apesar dessas narrativas balizarem a possibilidade de ressignificação das práticas professorais, é preciso considerar as condições em que as mesmas são realizadas. Sob esse viés, as professoras pontuam a falta de recursos humanos e materiais, ausência de um investimento maciço na formação e capacitação docente, o número expressivo de alunos em sala de aula, como fatores que dificultam o estabelecimento de um ambiente propício à aprendizagem:

(...) porque no fim, uma turma com vinte e poucos alunos, com dois, com três incluídos, se a gente vai pensar todos precisam, todos necessitam de uma atenção especial, aí fica aquela coisa, ou tu dá pra aquele que tem a necessidade especial aparente ou tu dá pro outro. Às vezes a gente não consegue abraçar todos e acaba falhando em algum ponto, falha com o que está incluído ou falha com os outros (P2).

(...) o Estado deveria, no momento em que ele inclui, ele deveria favorecer a escola mais para solucionar esses problemas, recursos humanos, recursos visuais, fitas, capacitar o professor mesmo, e ter como abrir mais os horizontes pra trabalhar... (P3).

Um pouco é do material, que a gente não tem assim, materiais pra elas (alunas incluídas). [...] o grupo de alunos é muito grande também e como é que tu vais ter duas pessoas bem diferentes e mais vinte e quatro alunos? [...]. A gente ali, na quarta série, com duas crianças bem diferentes, tu tens duas crianças incluídas, mas tu tens outros problemas (P4).

Nota-se, contudo, que mesmo em situações adversas e aparentemente desfavoráveis essas professoras são impelidas à atualização e desenvolvimento de suas potencialidades, no momento em que procuram superar as adversidades do seu contexto de trabalho em prol de um ensino de melhor qualidade para o seu aluno, confirmando o princípio da tendência atualizante, como situa o trecho a seguir:

Eu acho que a maior mudança teve que ser em mim mesma. Eu tive que mudar, eu tenho que mudar, senão eu não vou conseguir nada com essas crianças. Eu percebi que não vou conseguir nada com essas crianças [incluídas] se eu não mudar essa minha postura junto deles... (P4).

A inclusão do aluno com deficiência, portanto, requer a inclusão dos próprios professores de modo que estes disponham de um ambiente favorável à reflexão da prática e os sentimentos que a presença de uma dada peculiaridade suscita. É preciso investir na construção de um “espaço de escuta” desses profissionais para que possam dar vazão aos seus sentimentos sejam estes de amor, raiva, dor, angústia, frustração ou (in)satisfação, compartilhando e (re)significando sua experiência. Nos referimos, aqui, à criação de um ambiente “não coercitivo” em que os professores possam falar de suas angústias e inquietações em relação ao processo inclusivo, refletindo sobre a sua pessoa e a pessoa do aluno, sem que se sintam avaliados ou testados.

O desafio de ensinar a todos os alunos, na escola que se quer inclusiva, exige, portanto, o compromisso com indagações, de modo que consiga subverter o ideal de turmas homogêneas à revelia de quadros diagnósticos pré-definidos. Incluir significa ver além da deficiência e as diferenças consideradas peculiaridades que a escola precisa se dispor a acolher. Nesse cenário, precisamos rever a nós mesmos, sujeitos da ação, reconhecendo nossas atitudes, valores, limites, preconceitos, desejos e possibilidades, enquanto elementos contribuintes na efetivação do arquétipo inclusivo.

A título de encerramento vale salientar que a efetivação do ideário inclusivo requer mais que “boa vontade” dos professores, os quais não podem ser tomados como os únicos responsáveis por esse processo. Com a inclusão, torna-se mister o comprometimento de todos e a preocupação da escola em criar condições para que sejam supridos possíveis impasses estruturais, funcionais e formativos de seu corpo docente.

## **Referências**

ALMEIDA, L. R. Contribuições da psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2002.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DUARTE, V. C. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 19, 2º sem. de 2004, p. 119-142.

DUTRA, E. M. S. **Compreensão das tentativas de suicídio de jovens sob o enfoque da abordagem centrada na pessoa**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Porque é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003a.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola para todos e com todos: o mote da inclusão. In: MOSQUERA, J. J. M.; STÖBAUS, C. D. (Org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003b. p. 27-40.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

REZOLA, J. M. G. **La psicoterapia de Carl R. Rogers: sus origenes, evolucion y relacion con la psicologia cientifica**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1975.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Série Psicologia e Pedagogia).

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

ROGERS, C. R.; KINGET, G. **Psicoterapia e Relações Humanas**. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1975.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.