

**KATIA PANFIETE ZIA**

**“GOTA D'ÁGUA”: IMAGINÁRIO COLETIVO DE  
EDUCADORAS INCLUSIVAS SOBRE SER  
PROFESSOR EM TEMPOS DE INCLUSÃO**

**PUC-CAMPINAS  
2012**

**KATIA PANFIETE ZIA**

**“GOTA D’ÁGUA”: IMAGINÁRIO COLETIVO DE  
EDUCADORAS INCLUSIVAS SOBRE SER  
PROFESSOR EM TEMPOS DE INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Livre-Docente  
Tânia Maria José Aiello Vaisberg

**PUC-CAMPINAS  
2012**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t153.32  
Z64g

Zia, Katia Panfiete.  
"Gota d'água": imaginário coletivo de educadoras inclusivas sobre ser professor em tempos de inclusão / Katia Panfiete Zia. – Campinas: PUC-Campinas, 2012.  
89p.

Orientadora: Tânia Aiello Vaisberg.  
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.  
Inclui anexos e bibliografia.

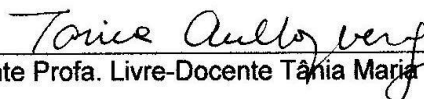
1. Imaginário. 2. Inclusão em educação. 3. Educadores. 4. Psicanálise - Pesquisa. I. Vaisberg, Tânia Aiello. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – 153.32

**KATIA PANFIETE ZIA**

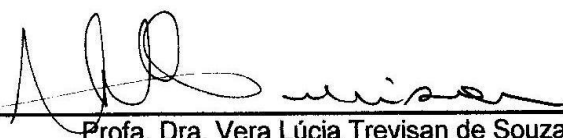
**“GOTA D'ÁGUA”: IMAGINÁRIO COLETIVO DE  
EDUCADORAS INCLUSIVAS SOBRE SER  
PROFESSOR EM TEMPOS DE INCLUSÃO**

**BANCA EXAMINADORA**




---

Presidente Profa. Livre-Docente Tânia Maria José Aiello Vaisberg



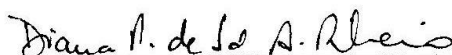
---

Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



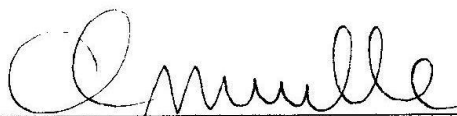
---

Profa. Dra. Vera Engler Cury



---

Profa. Dra. Diana Pancini de Sá Antunes Ribeiro



---

Profa. Dra. Christiane Isabelle Couve de Murville Camps

**PUC-CAMPINAS  
2012**

*Dedico esta tese à minha filha, ao meu marido e aos meus pais, que me acompanharam, incentivaram e apoiaram, acolhendo-me em todos os momentos desta jornada científica e dramática, que significou o doutorado para mim.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu avô Batista Panfiete (*in memoriam*),

por ter sido o amoroso predecessor que semeou em mim o valor e o gosto pela vida dos estudos.

À minha querida avó Julia Berti Panfiete,

por estar sempre pronta para cuidar afetosamente de minha filhinha, sabendo que assim também cuidava de mim e proporcionava um ambiente tranquilo para o estudo e a finalização do doutorado.

À minha mãe Maria de Lourdes Panfiete Zia,

pela disponibilidade em estar com minha filha e me auxiliar na administração dos tratos domésticos, favorecendo meu entorno para a criação de outra filha: minha tese.

Ao meu pai Romeu Zia,

pelos investimentos, por seus incentivos constantes e pela confiança que sempre depositou em mim, mesmo quando eu titubeava.

Ao meu irmão Glauco Panfiete Zia,

por sua disponibilidade e inspiração artística, quando configurou as ilustrações que compuseram a tese.

Ao meu marido e querido companheiro Luiz Carlos dos Reis,

pela sua forte presença em minha vida, pelos momentos em que, mesmo não entendendo, aceitava em silêncio as crises desta trajetória, sem me abandonar.

À minha filhinha Laila Valentina Zia dos Reis,

tem a idade deste doutorado, quatro anos, porque nasceu no momento em que eu entrava e acompanhou comigo meu percurso, sentadinha ao meu lado, ora brincando, ora bagunçando, mas sempre me acalentando em sua espera ou observação atentas.

À amiga psicóloga Lia Raquel Posi,

com quem pude compartilhar as entrelinhas emocionais deste percurso profissional, por ter me socorrido e acalentado nas horas difíceis e por ter festejado comigo os momentos felizes.

À Mestra amiga e companheira de jornada Fabiana Follador e Ambrósio,

pois em nossos encontros me fez realmente compreender 'o ser e o fazer' winnicottianos. Seus conhecimentos e sua postura pacienciosa e livre de preconceitos estiveram e estarão sempre comigo, para o resto de minha vida profissional e pessoal.

À companheira Elisa Corbett,

por trilhar comigo os momentos decisivos de configuração da tese, por sua paciência carinhosa e sua atenção profissional.

Aos integrantes e colegas do Grupo de Pesquisa "Atenção Psicológica Clínica em Instituições: Prevenção e Intervenção",

em especial às amigas Cristiane Simões, Miriam Tachibana, Mariana Pontes e Aline Vilarinho Montezi. Pelos anos de companhia nas experiências e reflexões científicas, bem como na criação dos nossos sentidos afetivo-emocionais que juntas vivemos e compartilhamos.

Aos professores integrantes da qualificação e da defesa,

à Tânia Maria Marques Granato e à Vera Lucia Trevisan de Souza, por seus exames atentos e cuidadosos.

Às funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação em Psicologia,  
pela sua atenção e disponibilidade.

À Agência Financiadora CAPES,

pela bolsa de doutorado sem a qual não teria realizado minha pesquisa.

Em especial à minha orientadora, Tânia Maria José Aiello Vaisberg,

por seu conhecimento e afeto transmitido, por toda sua paciência e perseverança comigo. Sou grata, pois, mesmo sob seu olhar severo e atento, compreendi o verdadeiro valor de ser uma doutora/pessoa, por meio de sua orientação transparente e sincera.

A todas as pessoas,

que de uma forma ou de outra, me ajudaram a concluir esta tese.

E, mesmo frente a tantas dificuldades enfrentadas, confiaram em mim e estiveram comigo, presencialmente ou virtualmente.

*“(…) Eu não espero pelo dia  
Em que todos  
Os homens concordem  
Apenas sei de diversas  
Harmonias bonitas  
Possíveis sem juízo final…”*

*Alguma coisa  
Está fora da ordem  
Fora da Nova Ordem  
Mundial (…)”*

*(Trecho Música “Fora da Ordem”, Caetano Veloso)*



# SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	i
<b>ABSTRACT</b>	ii
<b>RESUMEN</b>	iii
<b>1. INCLUSÃO ESCOLAR À BRASILEIRA</b>	1
<b>2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	8
<b>3. APRESENTAÇÃO DO ACONTECER CLÍNICO: NARRATIVAS TRANSFERENCIAIS</b>	15
<b>4. “GOTA D’ÁGUA”: O CAMPO DE SENTIDO AFETIVO-EMOCIONAL</b>	57
<b>5. REFLEXÕES TEÓRICO-CLÍNICAS</b>	66
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	82
<b>7. ANEXOS</b>	90

## RESUMO

Zia, Katia Panfiete (2012). *“Gota d’água”*: imaginário coletivo de educadoras inclusivas sobre ser professor em tempos de inclusão. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 89 p.

Esta pesquisa objetivou investigar psicanaliticamente o imaginário coletivo de educadores inclusivos acerca do ser professor em tempos de inclusão escolar, dada a importância deste profissional na efetivação do processo educacional. Realizamos, para tanto, quatro entrevistas grupais para abordagem da personalidade coletiva, utilizando o teatro espontâneo winnicottiano como recurso facilitador da comunicação subjetiva. Participaram onze educadoras de uma instituição pública de apoio à educação especial. Registramos o acontecer clínico por meio de narrativas psicanalíticas, cuja abordagem permitiu a produção interpretativa de um campo de sentido afetivo-emocional, denominado “Gota d’água”. Este foi organizado ao redor da crença de que “ser professor” é sofrer devido a crescentes solicitações a assumir deveres que ultrapassam suas responsabilidades. Neste campo, a inclusão escolar não é especificamente tematizada, sendo confundida com uma das inúmeras exigências que lhes são impostas. O sofrimento no trabalho se traduz como impotência e incapacidade de percepção de um horizonte social e político mais amplo que forja de modo perverso as condições precárias de trabalho na educação.

**Palavras-chave:** Imaginário coletivo – Pesquisa psicanalítica – Educadores – Inclusão escolar – Prevenção e intervenção psicológica.

## ABSTRACT

Zia, Katia Panfiete (2012). *"The Last Straw": collective imagination of inclusive educators about being a teacher in times of inclusion*. Doctoral Thesis, Life Sciences Center, Post-graduation Program in Psychology, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 89 p.

This research aimed to investigate psychoanalytically the collective imagination of inclusive educators about being a teacher nowadays, given the importance of this professional in the execution of the inclusive process. We conducted four group interviews for approaching collective personhood, in which participated eleven teachers from a public institution for special education support. Affiliated to intersubjective psychoanalysis, we used Winnicott's spontaneous theater to facilitate emotional communication. We recorded the clinical event through psychoanalytic narratives, whose approach enabled the interpretative production of a field of affective-emotional meaning, called "the last straw". This is organized around the belief in that "being a teacher" is to suffer due to increasing requests to assume tasks beyond their responsibilities. In this context, school inclusion is not specifically discussed, being confounded with one of the various requirements imposed to teachers. Work-related suffering is translated as impotence and incapability of perceiving a broader social and political horizon that forges, in a perverse way, the precarious working conditions in education.

**Keywords:** Collective imaginary - Psychoanalytic research - Educators - School inclusion – Psychological prevention and intervention.

## RESUMEN

Zia, Katia Panfiete (2012). *“La última gota”: imaginario colectivo de educadoras inclusivas sobre ser profesor en tiempos de inclusión*. Tesis Doctoral, Programa de Postgrado en Psicología, Centro de Ciencias de la Vida, Pontificia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 89 p.

Esta investigación tuvo por objetivo investigar psicoanalíticamente el imaginario colectivo de educadores inclusivos sobre el ser profesor en tiempos de inclusión escolar, dada la importancia de este profesional en el efectivo proceso educativo. Realizamos cuatro entrevistas grupales para enfoque de la personalidad colectiva, utilizando el teatro espontáneo winnicottiano como recurso facilitador de la comunicación subjetiva. Formaron parte once educadoras de una institución pública de apoyo a la educación especial. Registramos el acontecer clínico a través de narraciones psicoanalíticas, cuyo enfoque permitió la producción interpretativa del campo de sentido afectivo-emocional, llamado “La última gota”. Este se organiza alrededor de la creencia de que “ser profesor” es sufrir a causa de las crecientes solicitudes para asumir deberes que exceden sus responsabilidades. En este campo, la inclusión escolar no es específicamente tematizada, se confunde con una de las muchas exigencias que les imponen. El sufrimiento en el trabajo se traduce como impotencia y discapacidad de percepción del horizonte social y político más amplio que forja de forma perversa las condiciones precarias de trabajo en la educación.

**Palabras clave:** Imaginario colectivo – Investigación psicoanalítica - Educadores - Inclusión escolar – Prevención y Intervención psicológica.



## 1. INCLUSÃO ESCOLAR À BRASILEIRA

---

Esta pesquisa tem como objetivo investigar psicanaliticamente o imaginário coletivo de educadores inclusivos<sup>1</sup> sobre ser professor em tempos de inclusão, dada a importância deste profissional na efetivação do processo educacional. Insere-se, deste modo, na linha de pesquisa "Prevenção e Intervenção Psicológica", do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, que tem, como Área de Concentração, "Psicologia como Profissão e Ciência".

Tendo em vista aproximarmos-nos do processo que denominamos "inclusão escolar à brasileira", consideramos esclarecedor apresentar ao leitor, brevemente, como os ideais inclusivos chegaram a este país.

### **Integração e Inclusão**

Os anos que se seguiram à II Guerra Mundial trouxeram desafios peculiares às sociedades ocidentais. Nos anos 1950, cria-se uma verdadeira indústria de reabilitação para mutilados de guerra no hemisfério norte. No Brasil, as condições de pobreza crônica e desigualdade social – ausência de atendimento na saúde, de saneamento básico e de educação, contribuíram para a alta prevalência de doenças que geram sequelas motoras, sensoriais e intelectuais. Simultaneamente, os problemas gerados pela incapacidade das escolas em se responsabilizarem pelas dificuldades de aprendizagem de seus alunos exigiram a criação de novas formas de educar pessoas com deficiências, ou que não conseguissem acompanhar o conteúdo da escola regular. Esta tendência, iniciada na Europa, e, posteriormente, levada para os Estados Unidos, Canadá e muitos outros países, consistia em preparar profissionais que se especializassem na educação de pessoas com necessidades educacionais e que não pudessem ser atendidas pelas instituições e métodos, então, existentes (Mazzotta, 1996; Mendes, 2006; Stainback & Stainback, 1999). À época, a proposta era ensiná-los em instituições e ambientes segregados, fundamentando-se na premissa de que os deficientes teriam suas necessidades educacionais atendidas com maior eficácia quando separados das salas regulares de ensino (Karagiannis, 1992; Mendes, 2006; Stainback & Stainback, 1999).

---

<sup>1</sup>Utilizaremos o termo "educador(a) inclusivo(a)" para designar um coletivo de profissionais contratados por instituição de referência e apoio à inclusão escolar, provenientes de diversas áreas de formação.

No Brasil, este período foi marcado pelo descaso político e pela pequena oferta de serviços aos deficientes, provocando a construção de redes de escolas especiais privadas, de caráter filantrópico, para aqueles que eram excluídos das escolas regulares (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 1996; Mendes, 2006; Paula, 2000).

Na década seguinte, em termos mundiais, os movimentos sociais pelos direitos humanos buscaram a conscientização e sensibilização da sociedade sobre os prejuízos causados pela segregação e marginalização de grupos minoritários. A partir da aglutinação de uma diversidade de interesses econômicos, políticos, morais, educacionais, científicos e pessoais – dos portadores de deficiências e de seus familiares –, formou-se um coletivo que lutou por práticas integradoras, contra a intolerância e a segregação. Esta luta culminou na proposta de integração escolar que, gradualmente, foi conquistando bases legais mundialmente aceitas a partir da década de 1970 (Mendes, 2006). Tal proposta defendia que as pessoas com deficiência tivessem acesso a serviços que as aproximassem ao máximo possível da normalidade para que, quando estivessem prontas, pudessem ser inseridas na vida em sociedade. Exemplos desses serviços são as escolas e as classes especiais, bem como as Oficinas Abrigadas de Trabalho e os Centros de Vida Independente (Aranha, 2001; Nogueira Junior, 2008).

Uma das críticas que o movimento pela integração suscitou relaciona-se à própria criação de um “padrão de normalidade”, que garantiria aos ditos “normais” um lugar na ordem social e menosprezaria os “anormais”, diminuindo o valor destes como pessoas e perpetuando a discriminação e o preconceito (Veiga-Neto, 2001). Mendes (2006) aponta o fato de que o alvo da mudança continuava a ser o indivíduo com deficiência: cabia a ele preparar-se e diminuir seu desvio em relação à maioria para conviver em sociedade, ou seja, uma boa integração dependeria principalmente do “desviante”.

Essas críticas geraram ecos que produziram transformações. Emerge, assim, em contexto mundial, um discurso o qual defende que a responsabilidade pela inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais deveria ser compartilhada por todos. Assim, os espaços físicos que coabitamos deveriam ser adaptados, dessa maneira, viabilizando o acesso dessas pessoas. Da mesma forma, os profissionais, os pais, os colegas de classe, o próprio aluno com necessidades

especiais e a comunidade em geral deveriam se preparar para a aceitação e a convivência social, num clima de respeito às diferenças.

Esses princípios foram amplamente difundidos ao longo das décadas de 1980 e 1990, no panorama internacional e deram origem a encontros de caráter político-social em todo mundo, mais intensamente na década de 1990, gerando documentos e declarações que são, hoje, considerados marcos históricos. Cabe aqui lembrar, pela sua importância política, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>2</sup> e a Declaração de Salamanca<sup>3</sup>.

Em esfera nacional, em termos políticos e legislativos, temos o artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988), o Plano Decenal de Educação para Todos<sup>4</sup> (Brasil, 1993) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Ensino Regular (Brasil, 2001, 2008), como exemplos de documentos que asseguram o direito educacional a todos, com ou sem necessidades especiais. Esses textos defendem que todas as crianças devem ser acolhidas pela escola regular, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Tal processo demandaria revisões de antigas concepções e paradigmas educacionais, além de uma reorganização nos sistemas educacional, social e político (Dall'Acqua, 2007).

No entanto, apesar dos avanços alcançados no campo jurídico, num plano concreto temos-nos deparado com uma implantação descuidada, sem as medidas necessárias, realizada a partir de ideias importadas e sem estudos suficientes para viabilizar sua adequação às reais demandas brasileiras. O que notamos é que a inclusão escolar tem acontecido mais num plano formal do que real, levantando dúvidas, incertezas e insatisfações (Avila, 2008; Dall'Acqua, 2007; Jusevicius, 2002; Paula, 2000; Sant'Ana, 2005; Silveira & Neves, 2006; Souza, 2009; Stainback & Stainback, 1999). Acontece, assim, o que denominamos "inclusão escolar à brasileira": como nação, somos signatários de declarações internacionais que apregoam os ideais inclusivos, elaboramos leis acordadas a esta forma de compreender a educação, mas não criamos condições concretas para sua implantação.

Nesse ínterim, faz-se necessário relembrar que este estudo não questiona a

---

<sup>2</sup> Realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990 (Unesco, 1990).

<sup>3</sup> Realizada na Espanha, em 1994 (Organização das Nações Unidas, 1996).

<sup>4</sup> Este plano compreendeu os períodos de 1993 a 2003.



legitimidade do processo inclusivo que, traduzido na premissa da igualdade dos direitos civis para todos, e atualizado, especificamente, como direito constitucional adquirido para as pessoas com necessidades especiais, é inquestionável. O que criticamos é a forma como a inclusão escolar está sendo implantada. Pensamos que a efetivação do processo inclusivo escolar deveria fomentar a criação de condições práticas e concretas bastante específicas, que envolvessem o empenho do estado e da sociedade civil, na apropriação e na efetivação concreta das políticas públicas já existentes, bem como numa dotação orçamentária realista.

### **O Educador Inclusivo**

Em revisão crítica da literatura atual acerca da inclusão escolar, observamos na maioria dos estudos, a detecção de uma tendência queixosa, da parte dos educadores, que repetidamente reverberam as dificuldades vividas (Anjos, Andrade & Pereira, 2009; Dall'Acqua, 2007; Gomes, 2010; Leonardo, Bray & Rossato, 2009), e julgam-se despreparados para a tarefa (Cacciari, Lima & Bernardi, 2005; Gomes & Barbosa, 2006; Gomes & González Rey, 2008; Sant'Ana, 2005; Silveira & Neves, 2006; Souza, 2009). Os pesquisadores enfatizam e discutem competências, formação e capacitação docente necessárias para implementação da escola inclusiva, bem como a ausência de formação especializada dos educadores (Castro, 1997; Castro, 2002; Costa, 2010; Dall'Acqua, 2007; Damião, 2000; Goffredo, 1992; Jusevicius, 2002; Leonardo, Bray & Rossato, 2009; Manzini, 1999; Mendes, 2011; Sant'Ana, 2005; Silveira & Neves, 2006).

Nossa própria experiência, no contato com educadores, tem-nos convencido de que, frequentemente, os professores usam oportunidades de escuta, em diferentes dispositivos, para apresentarem variadas reclamações e lamúrias. Trata-se de fenômeno interessante, cuja causa fomenta reflexões acerca de seu trabalho, da espécie de tarefas que desempenham, da quantidade e da qualidade destes deveres, bem como das condições e recursos que são disponibilizados em seu cotidiano laboral.

Muitas das pesquisas recentes sobre inclusão, que destacam a importância da figura do professor, mencionam aspectos ligados às reações emocionais dos educadores frente a seus alunos com necessidades especiais e, em alguns casos,

evidenciam o sofrimento emocional do trabalhador envolvido no processo inclusivo (Ávila, Tachibana & Aiello-Vaisberg, 2008; Cacciari, Lima & Bernardi, 2005; Gomes & González Rey, 2008; Paparelli, 2009; Sato, 2009; Zia, Ambrosio & Aiello-Vaisberg, 2009). Todavia, mesmo que alguns textos tenham ressaltado o reconhecimento da importância das crenças e afetos dos professores, apenas uma minoria deles valoriza suas emoções, não se aprofundando na análise e compreensão desses aspectos. Além disso, raros são os autores que incluíram uma verdadeira escuta do professor e atentaram para as dimensões afetivo-emocionais do seu viver, à medida que a grande maioria prioriza a preocupação com o despreparo técnico dos educadores, em detrimento da dimensão emocional (Ávila, 2008; Ávila, Tachibana & Aiello-Vaisberg, 2008). Tais estudos, se examinados atentamente desde um referencial psicanalítico, comunicam um fenômeno que transcende a queixa do despreparo técnico, por parte do professorado, permitindo a compreensão de que esses profissionais apontam a dolorosa ausência de cuidados com sua dimensão emocional, derivada do sofrimento no trabalho (Bernardo, 2009; Sato, 2009).

Dessa forma, compreendemos que, ainda que a formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais de todas as crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, seja de suma importância, a exaustiva discussão ao redor deste (des)preparo se torna facilmente perversa quando requer que toda a responsabilidade pela efetivação da inclusão escolar recaia somente sobre a figura do professor. Mesmo o cuidado emocional do professor, se desenvolvido como única estratégia de enfrentamento das dificuldades na efetivação do processo inclusivo, pode perder seu potencial transformador, acomodando-se como parte do mesmo campo perverso a que pretendemos escapar.

Assim, quando versamos sobre os aspectos afetivo-emocionais envolvidos na relação entre o grupo de trabalhadoras de educação entrevistado e o processo inclusivo, no contexto histórico, social e cultural em que vivemos atualmente, temos em mente produzir conhecimento sobre este complexo fenômeno a partir da óptica da psicologia psicanalítica, contribuindo com uma ampla discussão que diz respeito a diversas ciências, ao Estado e à sociedade civil em geral (Bleger, 1963/1989).

Ressaltamos, ainda, que a escolha de D. W. Winnicott, como interlocutor teórico no delineamento das entrevistas realizadas, decorre precisamente do fato de sua concepção antropológica alinhar-se a estes pressupostos. Valorizando a posição

existencial em que o homem sente-se em contato consigo mesmo e é capaz de gestualidade criativa e transformadora de si e do mundo, as proposições winnicottianas orientam práticas de cuidado que objetivam a aquisição ou o resgate de condições para atuar de forma crítica frente ao mundo (Winnicott, 1971/1975).



## 2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

---

A fim de facilitar a compreensão do leitor, apresentamos as estratégias metodológicas do presente estudo em quatro itens: conceitos fundamentais, abrangendo conduta, imaginário coletivo e campo; procedimentos de configuração do acontecer clínico; procedimentos de registro e procedimentos de tratamento do material.

### **Conceitos fundamentais: conduta, imaginário coletivo e campo**

Herrmann (2001/2004) aponta que a pesquisa psicanalítica empírica tem sido realizada a partir de duas vertentes de estudo distintas. A primeira consiste no uso de estratégias metodológicas positivistas, tendo em vista produzir resultados que serão discutidos à luz das teorias psicanalíticas. Já a segunda vertente, à qual nos alinhamos, define-se pelo uso do método psicanalítico como estratégia investigativa. Em concordância com Herrmann (2001/2004), definimos tal método como uma forma geral de compreender os fenômenos humanos, que se coloca em marcha pela associação livre de ideias e pela atenção flutuante.

Laplanche e Pontalis (1992, p.38) definem a associação livre como ato de “expressar indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea”. No contexto do Grupo de Pesquisa CNPq *Atenção Psicológica Clínica em Instituições: Prevenção e Intervenção* compreendemos o convite a associar livremente como facilitação da comunicação emocional do entrevistado, dessa maneira, substituindo a tradicional orientação de expressar verbalmente tudo o que ocorresse à mente por um gesto que pretende configurar um campo brincante, em que qualquer manifestação do participante é acolhida.

Já a adoção da atenção flutuante é tradicionalmente definida como ação do analista de suspender “as motivações que dirigem habitualmente a atenção”, deixando funcionar “o mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente” (Laplanche & Pontalis, 1992, p. 40). Em nossas investigações, temos a compreendido como abertura fenomenológica e existencial para a expressão do outro, para o acontecer clínico sobre o qual nos debruçamos.

Alinhadas ao pensamento blegeriano, defendemos que todas as

manifestações humanas devem ser sempre compreendidas como conduta, ou seja, como acontecer que se desenrola em contextos vinculares, históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais (Bleger, 1963/1989). Outra proposição de grande relevância para o presente estudo é a de que a conduta se expressa sempre, simultaneamente, em três áreas: na mente, compreendendo as manifestações simbólicas e imaginárias; no corpo, abrangendo as sensações físicas e alterações fisiológicas; e, por fim, no mundo externo, compreendendo as ações que provocam mudanças ambientais. Tais manifestações, muitas vezes, materializam-se em produtos da criatividade e da ação humana, cuja duração ultrapassa, em muito, o ato de sua criação. Como exemplos destes produtos, citamos os inúmeros objetos que nos cercam e as crenças e valores que compartilhamos a respeito da vida, das pessoas e do mundo.

Desta forma, concebemos o imaginário coletivo como a imaginação humana em ação, que abrange tanto a atividade psíquica quanto ações e seus produtos: uma coleção de imagens, crenças, valores, sentimentos, pensamentos, objetos concretos e práticas vinculados às inúmeras temáticas que atravessam nosso cotidiano. Como toda conduta, o imaginário expressa-se, também, nas manifestações corporais que temos diante das diversas situações vividas e na forma como agimos em relação às outras pessoas e ao mundo. O conceito de conduta revela-se, assim, importante ferramenta metodológica na abordagem de variados fenômenos humanos, inclusive na complexa situação aqui considerada, a inclusão escolar no Brasil.

Propomos, ainda, que esta vasta coleção de imagens, afetos, lembranças, pensamentos, ações, sentimentos, ideias, crenças, emoções e valores organiza-se em campos de sentido afetivo-emocionais, ou seja, mundos vivenciais regidos por regras que determinam como a vida e as relações com outras pessoas são experimentadas.

Trata-se de posição acorde à de Herrmann (2001/2004, p. 28), que define campo ou inconsciente relativo como “o lugar das regras que determinam as relações que concretamente vivemos” e, simultaneamente, como “o lado oculto, produtor”. Assim, compreendemos que o avesso da conduta imaginativa, o “outro lado da moeda”, ou o seu sentido emocional subjacente, seriam os campos de sentido afetivo-emocionais (Aiello-Vaisberg & Machado, 2008a; 2008b).

Neste momento de reflexão e compreensão, entendemos que a assunção do método psicanalítico, ancorado numa atitude fenomenológica, norteia-se pela crença ou postulado de que toda conduta humana, por mais absurda ou bizarra, pertence ao acontecer humano como evento emocionalmente compreensível (Aiello-Vaisberg, Machado & Ambrósio, 2003).

### **Configuração do acontecer clínico: procedimento mediador**

Nesta investigação, fizemos uso de um enquadre diferenciado de pesquisa e de atenção psicológica, realizando um total de quatro entrevistas coletivas (Duchesne & Haegel, 2005) com onze educadoras inclusivas numa instituição municipal de apoio à educação especial. Todas as entrevistas foram articuladas ao redor do uso de um mediador dialógico: o teatro espontâneo de inspiração winnicottiana (Camps, 2004, 2009; Camps & Aiello-Vaisberg, 2006; Zia, Ambrosio & Aiello-Vaisberg, 2009). Tal procedimento consiste no convite para a encenação de uma peça teatral, a ser criada espontaneamente pelo grupo durante a própria entrevista. Neste jogo, todos têm liberdade para participar como atores/criadores, para permanecer como plateia/observadores, ou para alternar entre estas duas posições. Outra regra básica é a de que comentários ou discordâncias sobre os rumos da improvisação devem ser maximamente evitados e convertidos em intervenção direta na cena, por meio de iniciativas de assumir o lugar de um dos atores, ou criando uma nova personagem. Como se pode perceber, quando propomos a utilização de mediadores dialógicos, temos em mente a configuração de um campo de escuta e cuidado semelhante ao proposto por Winnicott (1970), em suas consultas terapêuticas. Assim, no contexto do presente estudo, concebemos o teatro espontâneo como um brincar análogo ao Jogo do Rabisco winnicottiano (Winnicott, 1968/1994).

Um aspecto fundamental quando usamos recursos mediadores em pesquisa consiste em bem escolher o tema do “diálogo” que pretendemos favorecer. A experiência do Grupo de Pesquisa ensinou que a expressão dos participantes é sempre facilitada quando o tema se refere diretamente a figuras humanas, colocadas em diferentes situações, conforme os interesses investigativos, tais como desenhar ou dramatizar uma criança adotada, um adolescente abrigado, um usuário de serviço

de saúde mental e outros. Quando o coletivo investigado não tem proximidade afetiva muito grande em relação ao tema apresentado, este pode ser feito de modo bastante explícito. Um exemplo disso é o estudo que fizemos acerca do imaginário de professores sobre crianças adotadas (Pontes, Cabreira, Ferreira-Teixeira & Aiello-Vaisberg, 2008). Por outro lado, quando os participantes investigados estão profundamente envolvidos com o tema, buscamos ser delicados e não enunciá-lo de forma totalmente explícita. Como exemplos, podemos dizer que jamais pediríamos a um adolescente soropositivo que desenhasse uma figura com esta condição de saúde, mas apenas “um adolescente”. Deste modo, o método psicanalítico estaria sendo operado de modo ético e epistemologicamente correto. No presente caso, tendo em vista que a pesquisa seria, como foi, realizada em um centro de referência municipal de inclusão escolar, optamos por solicitar às participantes que criassem peças sobre “ser professor nos dias de hoje”, sem mencionar diretamente a expressão “inclusão escolar”. Visamos, assim, a ampliar o leque de assuntos sobre os quais poderiam se expressar, entendendo que o fato de termos abordado uma equipe que foi constituída única e exclusivamente para colocar em marcha a política nacional de inclusão escolar, no âmbito de uma cidade do interior paulista, funcionaria, por si só, como uma mensagem sobre nossa abertura para escutá-las sobre a inclusão escolar, suas dificuldades e desafios.

Devemos, portanto, salientar que o fato de solicitarmos a educadoras de uma instituição integralmente dedicada à questão da inclusão escolar que dramatizassem o tema “ser professor nos dias de hoje” deixou-nos na expectativa de que suas comunicações emergiriam a partir de dois tipos de campos de sentido afetivo-emocional: campos subjacentes ao “ser professor nos dias de hoje” e campos subjacentes à “inclusão escolar”.

Posteriormente à dramatização, era oferecido um espaço de conversa (Sirota, 1998), em que as entrevistadas eram convidadas a compartilhar suas impressões, emoções e opiniões acerca da encenação e de suas percepções vivenciais, também de forma livre e espontânea.



## **Registro e comunicação do acontecer: narrativas transferenciais**

Como estratégia de registro e comunicação do acontecer estudado, elegemos a narrativa transferencial, por incluir tanto as expressões e situações mais visíveis, ou manifestas, tais como as falas, os gestos, as cenas, a expressão corporal e verbal, quanto àquelas menos perceptíveis, mas sentidas, como ressonâncias afetivo-emocionais, experienciadas contratransferencialmente (Aiello-Vaisberg, Machado, Ayouch, Caron & Beaune, 2009; Granato & Aiello-Vaisberg, 2004; Mencarelli, 2010; Tachibana, 2011). Neste sentido, Aiello-Vaisberg *et al.* (2009) destacam que a narrativa transferencial assemelha-se “à narrativa de sonhos no momento da sessão psicanalítica ou, na vida cotidiana, ao relato de uma sequência de cenas às quais o sujeito assistiu e de que participou de maneira mais ou menos ativa”<sup>5</sup> (p. 49 - tradução livre da autora).

Considerando o tipo de comunicação envolvida no Teatro Espontâneo, as narrativas produzidas pela pesquisadora em seguida a cada entrevista, foram constituídas por dois tipos de fenômenos: o primeiro correspondeu à interação e à experiência emocional da pesquisadora junto às educadoras, como suas impressões, associações, pensamentos, afetos e lembranças; e, o segundo, às cenas teatrais propriamente ditas, criadas pelo grupo, que serão apresentadas no capítulo posterior destacadas do restante do texto por molduras coloridas.

### **Tratamento do material clínico: produção interpretativa de campos de sentido afetivo-emocional**

Num primeiro momento, as quatro narrativas foram consideradas pela pesquisadora, fazendo uso da associação livre de ideias e da atenção equiflutuante, ou seja, colocando o método psicanalítico em marcha (Herrmann, 1979, 2001; Laplanche & Pontalis, 1992). Assim, lemos as narrativas em estado de atenção flutuante, registrando nossas impressões por escrito, à medida que nos vinham à mente, vale dizer, associando livremente.

---

<sup>5</sup> “Il présente alors une véritable similitude avec le récit de rêves lors de la séance psychanalytique ou dans la vie quotidienne, narration d’une suite de scènes auxquelles le sujet a assisté et participé de manière plus ou moins active”.

Posteriormente, o mesmo procedimento foi realizado no contexto do Grupo de Pesquisa<sup>6</sup> do qual fazemos parte, objetivando, por meio da comunicação interpessoal, favorecer o surgimento de diversas impressões, percepções e sensações acerca das experiências humanas vivenciadas durante o acontecer clínico. A partir da perspectiva da psicanálise intersubjetiva, valorizamos a contribuição da multiplicidade de olhares no processo de reflexão e apreensão das comunicações imaginativas das educadoras, tendo em vista a elaboração interpretativa de campos de sentido afetivo-emocional. Intencionamos, desta forma, realizar pesquisa forjada na interlocução, que é o lugar, por excelência, da produção de conhecimento nas ciências humanas (Aiello-Vaisberg, Machado & Ambrósio, 2003).

Este procedimento permite que sejam criados/encontrados (Winnicott, 1971/1975) o que temos denominado campos de sentido afetivo-emocional ou inconscientes relativos. Este criar/encontrar consiste numa atividade de interpretação compreensiva, que descortina motivações inconscientes que se encontram na base das condutas imaginativas em estudo. Deste modo, favorecemos a produção de um tipo de conhecimento relativo às condições afetivo-emocionais subjacentes à conduta, que, ao lado daqueles produzidos pelas demais ciências humanas, pode contribuir para a transformação de situações problemáticas. Como sabemos, os problemas humanos ocorrem sempre em contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais, que os determinam em grande parte, mas também são vivenciados de modo vincular, afetivo e emocional. Todos estes planos e dimensões são importantes e significativos, cabendo à psicologia a responsabilidade pela consideração compreensiva do fenômeno humano desde um recorte específico.

---

<sup>6</sup> Grupo de Pesquisa CNPq “Atenção Psicológica Clínica em Instituições: Prevenção e Intervenção”, liderado por Tânia Maria José Aiello Vaisberg e Vera Engler Cury.



### **3. APRESENTAÇÃO DO ACONTECER CLÍNICO: NARRATIVAS TRANSFERENCIAIS**

---

As onze participantes deste estudo são educadoras dos ensinos fundamental e médio, que cumprem parte de sua jornada de trabalho em uma instituição pública de apoio à educação especial, situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo<sup>7</sup>. Compunham este coletivo, trabalhadoras formadas e especializadas nas áreas de Pedagogia, Educação Física, História, Psicologia, Terapia Ocupacional, Psicopedagogia e Educação Especial.

Em 2007, a prefeitura atribuiu a uma psicóloga da rede municipal a tarefa de criar e coordenar um centro de referência que unificasse e expandisse os serviços especializados em educação especial. A solução encontrada para cumprir esta importante tarefa foi selecionar uma equipe interdisciplinar de educadoras com experiência prévia em instituições ligadas à inclusão de pessoas com necessidades especiais, ou que possuíssem habilidades consideradas desejáveis para o trabalho com esses alunos. Várias dessas trabalhadoras foram escolhidas dentre as professoras que atuam na rede municipal de ensino regular. A equipe não recebeu treinamento específico após a contratação: ocasionalmente, a coordenadora informa que a prefeitura está oferecendo cursos de capacitação, cabendo às trabalhadoras a decisão de participarem ou não.

Segundo as participantes, à época, havia algumas complicações trabalhistas referentes ao tipo de contratação realizada. Algumas, já concursadas, haviam sido transferidas de sua escola de origem, enquanto outras foram contratadas temporariamente, sem concurso público, para atuar na instituição. A maioria realizava jornada dupla de trabalho, atuando também como professoras ou como terapeutas em outros recintos escolares, de caráter particular, municipal ou não-governamental. Enfim, contaram, à boca miúda, que a situação empregatícia era instável e que a prefeitura há anos prometia realizar um concurso e regularizar esta situação, sem que nada mudasse.

Outra informação que completa este quadro de instabilidade e apreensão é que a visibilidade dos resultados de seu trabalho tem sido escassa junto aos outros trabalhadores da rede de ensino municipal. Aparentemente, circulavam comentários de que a instituição “não estava produzindo” e, sendo considerada ainda um projeto

---

<sup>7</sup> Esclarecemos que algumas das participantes conheceram a pesquisadora dois anos antes, no dia da inauguração da instituição em que se desenvolveu este estudo, e outras já conheciam a pesquisadora de encontros casuais em momentos diversos, pois habitam a mesma cidade, que tem em torno de 40 mil habitantes.

experimental, a qualquer momento poderia ser fechada. Em contrapartida, os pais acompanhavam de perto o trabalho com os alunos e demonstravam grande satisfação ao perceber as mudanças e melhoras no desenvolvimento de seus filhos.

A seguir, apresentamos as narrativas das entrevistas, durante as quais, foram produzidas oito cenas teatrais, que dentro deste conjunto, apresentar-se-ão em páginas emolduradas. Tendo em vista os interesses da presente investigação, que focaliza uma personalidade coletiva, não identificamos individualmente cada participante. Assim, todas as falas das educadoras, as personagens e as cenas criadas são compreendidas como manifestações da personalidade coletiva. Entretanto, para melhor entendimento da dinâmica do processo, consideramos necessário identificar a pesquisadora, mesmo quando em cena, e a coordenadora da instituição na cena 6. As oito cenas produzidas foram assim intituladas:

---

**CENA 1 – “A BAGUNÇA NA PISCINA”**

**CENA 2 – “O QUARTINHO”**

**CENA 3 – “A PROFESSORA RECLAMONA”**

**CENA 4 – “REUNIÃO DE MÃES”**

**CENA 5 – “O ZUMZUMZUM COM A DIRETORA”**

**CENA 6 – “REUNIÃO DAS PROFESSORAS”**

**CENA 7 – “CONVERSANDO NUM HTPC”**

**CENA 8 – “A PRAIA, O CRISTO E O HELICÓPTERO”**

---

## PRIMEIRA ENTREVISTA

Narramos, a seguir, a primeira entrevista, da qual participaram sete educadoras.

### ***Chegada***

*Algumas educadoras conversavam animadamente na sala dos professores e, entre cumprimentos e sorrisos, foi se desenrolando um bate-papo leve e agradável. Reunido todo o grupo, dirigimo-nos à “sala de trabalhos corporais”, já solicitada anteriormente para podermos dramatizar num espaço mais adequado. Da porta, notava-se um grande espelho e um tatame de borracha colorido que cobria quase todo o piso. Havia também um armário sem portas, repleto de materiais lúdicos, como tintas, papéis, tesouras, lápis de cor e brinquedos, e um conjunto de mesa e cadeiras em tamanho reduzido, para crianças. Um ambiente familiar, inspirador, amplo, alegre e cheio de cores, semelhante aos espaços artísticos em que a pesquisadora costumava atuar como atriz, diretora, professora de teatro e de artes. Acomodamo-nos no tatame, sentadas em roda.*

*A maioria das educadoras fazia parte da equipe há algum tempo e já se conhecia, mas outras eram novas no grupo e não tinham tanta intimidade. Assim, foi sugerido que as apresentações se dessem de modo diferente do usual: formaríamos duplas e investigaríamos características e vivências, ainda desconhecidas, uma da outra. Em seguida, em roda, cada participante apresentaria a parceira para o coletivo.*

*Neste primeiro momento, pudemos saber um pouco mais sobre uma das participantes, funcionária da instituição há dois anos – desde a inauguração. Até o ano anterior, sua jornada de trabalho incluía, também, a alfabetização de alunos em escola regular. No momento, cumpria toda sua jornada nesta instituição, usando brincadeiras e diálogo para trabalhar com o aluno, na sua sala, durante 35 minutos. Depois, a criança ficava mais 35 minutos com outro profissional.*

*Contou que algumas crianças frequentavam a instituição desde a inauguração, outras já tinham recebido alta. Algumas são encaminhadas para outros profissionais, como uma que foi para a Unicamp, passou por várias avaliações e não constataram nada! Voltou e segue sendo acompanhada na instituição, trabalhando com elas.*

*Sabem que é emocional, familiar, mas a criança tem muita dificuldade de aprender, não consegue prestar atenção.*

*O volume das vozes foi diminuindo, e voltamos ao círculo. A maior parte das educadoras apresentou ao grupo informações pessoais sobre seu par, tais como: “ela é casada”, “tem tantos filhos”, “gosta de fazenda”, “é filha de fulano”, “casou-se de cor-de-rosa”, etc. Diferentemente da maioria, as duplas que incluíam pessoas novas no grupo falaram mais sobre aspectos profissionais.*

*Ressaltamos, na sequência, uma das falas mais marcantes deste momento de apresentações, a fim de comunicar o “clima” em que se desenrolava este acontecer. Enquanto a participante falava, as demais anuíam com a cabeça. Algumas chegaram a bater palmas:*

*PARTICIPANTE<sup>8</sup> – É porque nós gostamos muito do que fazemos. Adoro dar aulas. Já passei por muitas dificuldades, mas porque gosto do que faço, busco superar minhas dificuldades e faço com alegria. Também tenho meus momentos de raiva, de descontrole com meus alunos, mas quando chego em casa, penso: “nossa, não devia ter feito assim”. Aí, no dia seguinte, chamo aquele aluno junto de mim, converso, tento outra forma de me aproximar e ajudá-lo.*

### **Pré-encenação**

*Finalizadas as apresentações, foi realizado o convite para conversarmos, de forma solta, relaxada, a respeito do tema “ser professor nos dias de hoje”. Propusemos que esta conversa fosse iniciada por meio do jogo do teatro espontâneo.*

*TODAS – Aaaahh, tinha que ser com teatro! (riram).*

*PESQUISADORA – É lógico! (riu também.) Amo tanto o teatro, só poderia ser com teatro. Mas é um jogo diferente. Nossa primeira regra é a de que não existirá diferença entre plateia e atrizes. Todas seremos atrizes, plateia, diretoras e criadoras.*

*A princípio, pareceram um tanto confusas. Esclarecidas as dúvidas, aceitaram o convite. Como tema para a encenação, sugerimos um encontro entre amigas.*

---

<sup>8</sup> Tendo em vista os interesses da presente investigação, que focaliza uma personalidade coletiva, não identificamos individualmente cada participante. Assim, todas as falas das educadoras, as personagens e as cenas criadas são compreendidas como manifestações da personalidade coletiva.

*Juntas, fomos criando os personagens:*

*PESQUISADORA – O que vocês serão? Podem dar nomes, profissões, características físicas, emocionais... Como suas personagens falam? Como andam?*

*PARTICIPANTE – Ah, não quero ser professora! Quero ser advogada!*

*PARTICIPANTE – Não quero trabalhar. Quero ser peruá!*

*PARTICIPANTE – Quero ser psicóloga! E vou me chamar Sabrina!*

*PARTICIPANTE – Vou me chamar Natalie.*

*PARTICIPANTE – Ah, Natalie não combina com peruá. Acho que tem que ser Melissa!*

*PARTICIPANTE – É. Eu também.*

*A PERUA concorda, mas continua se chamando Natalie.*

*PARTICIPANTE – Não, não quero ser advogada, quero ser pediatra!*

*PARTICIPANTE – E seu nome?*

*PARTICIPANTE – Tábata.*

*TODAS – E quem vai ser a dona da casa?*

*ALGUMAS – Ah, pode ser a Tábata.*

*TODAS – É, vamos todas para casa dela.*

*As outras participantes decidiram ser paisagista, dona de restaurante e engenheira civil, mas não nomearam suas personagens. Entreolhamo-nos, em silêncio.*

*PARTICIPANTE – Tá, tudo bem. Eu serei a professora.*



### **CENA 1 – “A BAGUNÇA NA PISCINA”**

A *PEDIATRA* e a *PSICÓLOGA* jogaram-se na piscina, nadando e rindo muito. A *PERUA* só reclamava de tudo e se abanava, dizendo que fazia muito calor e que queria ficar na sala com ar-condicionado. O restante do grupo foi chegando: a *DONA DE RESTAURANTE*, a *PAISAGISTA*, e a *PROFESSORA*. Sentaram-se num canto do jardim, olhando as duas amigas nadando animadamente.

*PSICÓLOGA* e *PEDIATRA* - Nossa, mas que marasmo! Vem nadar, tem maiô, biquíni para todas lá dentro, vem!

*DEMAIS* - Não, obrigada!

Jogaram água em todas as que estavam sentadas, molhando-as. As outras reclamaram um pouco, levantaram-se, mas logo se acomodaram novamente. Então, as duas decidiram sair da piscina.

*PSICÓLOGA* - Vamos por uma música, tá muito parado esse negócio!

Tentou tirar a *PERUA* para dançar, sem sucesso. Convidou então a *PEDIATRA*, e dançaram country.

A *EMPREGADA/PESQUISADORA* serviu o chá. Todas aceitaram, à exceção da *PERUA*, que virou a cara, dizendo que não gostava de tomar chá quente quando fazia calor.

### **CENA 2 – “O QUARTINHO”**

*Nadaram, dançaram, tomaram chá e conversaram. A PEDIATRA, dona da casa, chama pela filha, olhando em direção à Pesquisadora:*

*PEDIATRA – Filha! Filha! Olha a sua professora aí. Você não vai cumprimentá-la?*

*Prontamente, entrei em cena e cumprimentei a PROFESSORA.*

*PROFESSORA – Você não vai me mostrar sua casa?*

*MENINA/PESQUISADORA – Ah, tudo bem. Vamos conhecer o meu quarto?*

*Sáímos juntas de cena.*

*Depois que as amigas brincaram e conversaram, houve um momento de silêncio. Uma das participantes estava muito quieta, assistindo à encenação. Como havia a preocupação de desviarmos muito do assunto e nada ser dito sobre o trabalho do professor, intervimos, sugerindo que ela entrasse em cena vivendo o papel de uma professora que passa por uma situação difícil no trabalho e quer desabafar.*

### **CENA 3 – “A PROFESSORA RECLAMONA”**

*PROFESSORA CANSADA – Olá, meninas! Gostaria que vocês me dessem uns conselhos. Também sou professora e ando tão cansada!*

*Todas fizeram caras feias:*

*DEMAIS - Ah, não vamos falar de trabalho! Para de se lamentar!*

*A PROFESSORA CANSADA calou-se.*

*(Convidamos outra participante, que vivia a PROFESSORA e saíra de cena pouco antes, a retomar seu papel e provocar as colegas, tocando no assunto novamente)*

*PROFESSORA – Ai... Estou muito cansada, não sei mais o que fazer com minha sala. O que faço?*

*Inicialmente, não deram muita atenção. Mas depois...*

*PERUA – Ah, não quero nem saber dos seus problemas! Eu te pago pra cuidar do meu filho, se vira.*

*PAISAGISTA – Você tá muito desanimada, relaxa um pouco!*

*PSICÓLOGA – Mas o que você tá fazendo na sala?*

*PROFESSORA – Tento ensinar, mas os alunos são difíceis, não aprendem, não param quietos, só querem bagunçar.*

*PSICÓLOGA – Tente mudar sua aula, dê brincadeiras pra eles!*

*PAISAGISTA – Fique mais calma com eles, não seja tão exigente!*

*PEDIATRA – Seja mais afetiva, você conversa com eles?*

*PROFESSORA – Já tentei de tudo, mas eles não me escutam, não querem fazer nada!*

*A PSICÓLOGA continua aconselhando-a e orientando-a sobre como proceder em sala de aula. Tenta motivá-la e ajudá-la a ver os alunos com outros olhos. Mas a PROFESSORA resistia: tudo o que a PSICÓLOGA sugeria, ela achava que já tinha feito e que não ia dar certo.*

*PSICÓLOGA – Acho que você está muito desanimada! Nada você aceita! Acho que seu problema é pessoal, você precisa fazer terapia com uma psicóloga! Tó o meu cartão. Passa lá no consultório, e conversamos melhor!*

*PROFESSORA – É. Também acho... dá aí seu cartão que eu vou lá!*

*O silêncio toma conta do ambiente. Duas participantes levantam-se, despedem-se e saem.*

*A PERUA atendeu o celular:*

*PERUA – Ah, bem? Você tá aqui na frente? Espera que eu já to saindo! Tchau, gente! Meu marido veio me buscar!*

### **Conversa**

*Finalizada a encenação, foi aberto um espaço para falarem sobre o que sentiram e acharam do jogo.*

*PARTICIPANTE – Na minha realidade, vejo muito esse tipo de mãe rica,*

*desinteressada pelo filho, personagem como a que representei. Porque trabalho aqui nesta instituição e em escola particular, e as mães da escola particular não estão nem aí, e quando acontece algo, ainda culpam os professores.*

*PARTICIPANTE – Imagino uma professora assim. Quando vou conversar com algumas professoras fora daqui, a maioria tem este discurso que dramatizei, do cansaço, do desânimo, vive reclamando de tudo, não aceitam orientações.*

*Uma educadora parabenizou a todas e disse que, apesar de não ter falado muito, adorou participar da dramatização, que achou muito criativa. Comentou que, no dia-a-dia, deparavam-se com situações inusitadas e, juntas, tinham de criar alguma coisa diferente para ajudar o aluno, ou solucionar algum problema. Estavam acostumadas a criar, e deu parabéns pela encenação.*

*PARTICIPANTE – Não gostei de ter outra profissão. Quis experimentar, mas prefiro ser professora mesmo!*

*PARTICIPANTE – Quando a professora pedia conselhos, ficava difícil de dar, como paisagista. Não sabia o que dizer. Talvez, se eu fosse uma professora, ficasse mais fácil.*

*PARTICIPANTE – O professor é muito cobrado, as pessoas não veem que o professor é humano, e não um robô.*

*PARTICIPANTE – Alguns professores põem uma barreira perante seus alunos, não são afetivos com eles, só ficam pensando em passar o conteúdo. Ou olham para o problema do aluno, sua dificuldade, e só veem isso nele, não o percebem como uma pessoa, que tem sentimentos.*

*Outra participante lembrou-se do ano passado, quando deram aulas juntas num bairro pobre, e uma das educadoras enfrentou uma sala “com seis alunos difíceis, que davam um trabalho!”.*

*PARTICIPANTE – Naquela sala, tinha dois alunos que não paravam quietos na cadeira. Um deles mexia com todos os outros, desequilibrava a sala toda. Era um “upa”! Sentíamos a maior diferença na sala quando ele faltava, ficava bem mais tranquila! Tinha outra menina que não aprendia e não aceitava carinho de jeito nenhum. Era mais velha que os outros. Ficava isolada. A professora tentava acarinhá-la, e no início ela se esquivava. Mas a professora continuou, sempre, dando-lhe uma atenção especial. A menina, quando chegava na hora da fila, aos*

*poucos, foi se encostando devagar no braço da professora, até que se deixou abraçar. No final do ano, todos estavam alfabetizados. Escrevem do jeito deles, não é aquela letra linda, mas leem e escrevem.*

*PARTICIPANTE – Mas o que você fez? Como tratava estes alunos? Quando eles te “peitavam”, como você agia? Era autoritária? Batia de frente ou o quê?*

*PARTICIPANTE – Não, pedia que sentassem do meu lado, contornava a situação, abraçava, ia conquistando aos poucos.*

*PARTICIPANTE – É. Alguns, a gente conquista fora da sala, no recreio. Passa, dá um abraço, mexe com a criança, passa a mão na cabeça. Ah, eles ficam todos cheios, tipo: “a professora falou comigo”, e acabam mudando o comportamento na sala.*

*PARTICIPANTE – Eu amo o que faço. Hoje em dia, muitas professoras dão aula por causa de dinheiro. Tá errado! Ai, que graça quando eles nos dão abraços, beijos, fazem desenhos...*

*Todas sinalizavam sua concordância com movimentos de cabeça.*

*PARTICIPANTE – Todo dia, tem um desenho de aluno. Mandando beijo, fazendo elogio.*

*PESQUISADORA – Então, vocês estão falando que não acontecem apenas coisas ruins, mas também recebem coisas boas?*

*TODAS – É! Eles nos dão muito carinho também!*

*PARTICIPANTE – Tem uns que vão até hoje na minha casa, saber como estou, contam um pouco deles.*

*PARTICIPANTE – Eu também!*

*PARTICIPANTE – Muitas professoras se preocupam com a pontuação, fazem curso só por causa de pontos, não pode ser assim!*

*PARTICIPANTE – Eu não faço isso. Lógico que tento conciliar, mas busco fazer algo que me satisfaça. Acho que o professor tem que gostar do que faz, porque são muitas as pressões e cobranças. Se ele não gostar, desiste ou adocece.*

*Discorreu também sobre a violência que o professor sofre, e as mudanças na estrutura familiar: todos trabalham fora, hoje em dia. Até a mãe, que antes era responsável pela educação do filho, hoje, sai para trabalhar e os filhos passam o dia todo sozinhos.*

*PARTICIPANTE – Quando os pais chegam, cansados, os filhos pedem atenção. Mas a mãe já fica nervosa, porque tem que fazer o serviço da casa, xinga, grita. Os pais vão pro bar. E assim fica a educação do filho: ele que se crie sozinho.*

*PESQUISADORA – E vocês acreditam que isso tudo se reflita na escola, na sala de aula?*

*TODAS – É. Com certeza. Nós chamamos os pais, eles não aparecem. E quando vêm, é para xingar o professor.*

*PARTICIPANTE – E não é só na escola mais pobrezinha não. Isso também acontece na escola particular.*

*PESQUISADORA – Então, vocês acham que essa questão familiar não está ligada somente ao poder econômico, é uma coisa que acontece com todos, é geral?*

*TODAS – Isso mesmo!*

*O assunto passou, então, a ser a culpabilização do professor pelas dificuldades da aprendizagem.*

*PARTICIPANTE – Mas o professor não é o único culpado!*

*PARTICIPANTE – É, porque a sociedade mudou. A família, as pessoas, os valores mudaram!*

*PARTICIPANTE – As escolas também mudaram! Não têm estrutura física adequada.*

*PARTICIPANTE – E os professores não têm apoio da coordenadora, que não tem apoio dos superiores, e assim vai...*

*TODAS – É, falta muita coisa para a educação hoje...*

*Discutindo situações cotidianas, começaram a falar sobre a postura do professor. O debate, então, parece polarizar-se:*

*ALGUMAS – Mas não é só culpa do professor!*

*OUTRAS – É sim! O professor tem culpa sim! Depende como ele trata os alunos. Tem culpa!*

*ALGUMAS – Não é não!*

*PESQUISADORA – Vocês acham que, em alguns momentos, uma boa aula depende do professor, mas em outros não?*

*TODAS - É.*

*PESQUISADORA – Quando vocês acham que o professor é o único*

*responsável, e quando ele não é?*

*PARTICIPANTE – A postura da professora é importante sim. Porque eu dei aula quatro anos, no ensino regular, e pegava alunos difíceis também, mas as outras professoras sempre falavam pra mim: “Ai, como seus alunos são bonzinhos”. Mas acho que não era só isso, porque eu pegava alunos difíceis também! Acho que foi o jeito que eu lidava com eles, o carinho, o respeito, a paciência...*

*Continuaram citando exemplos de mudanças familiares e de pais que não comparecem. Mas também falavam da importância da afetividade do professor. Percebemos que algumas já olhavam no relógio, porque nosso tempo estava no fim. Assim, fizemos o encerramento da seguinte maneira:*

*PESQUISADORA - Para finalizar, gostaria de convidá-las a levantar e encerrarmos com uma última atividade.*

*Aceitaram o convite e se levantaram lentamente, já se despedindo do encontro. Dirigimo-nos ao centro. Fizemos uma roda pequena e próxima e todas se abraçaram suavemente. Foi sugerido que cada uma, em silêncio, se lembrasse do que fizemos juntas, de tudo que vivemos, e que buscassem uma palavra que sintetizasse o que elas sentiram sobre o nosso encontro. Acalentadas pela proximidade, todas como numa espécie de abraço coletivo, de olhos fechados, mergulharam em suas recordações. Esperamos. Uma a uma falaram:*

*PARTICIPANTES - Novo, aprendizagem, emoção, alegria, experiência, troca, gratidão, satisfação.*

*Encerramos nosso encontro com a sensação de que as educadoras falaram muito sobre emoções, mas não parecem usufruir de um espaço para elaborá-las.*

## SEGUNDA ENTREVISTA

Apresentamos, a seguir, a experiência relativa à segunda entrevista, à qual compareceram nove educadoras.

### ***Chegada***

*Quando chegamos, a maioria das educadoras reunia-se na sala dos professores. Algumas conversavam, outras finalizavam atividades didáticas. Prontamente, ofereceram um lugar à mesa, onde havia alguns pães embalados.*

*PESQUISADORA – Tudo bem? Com licença... Parece que vocês vão fazer uma jantinha antes de continuarmos?*

*PARTICIPANTE – É isso mesmo, e você vai jantar conosco!*

*O agradecimento ao convite foi realizado junto a um sorriso. Compartilhamos maravilhosos pães recheados, sabores pizza e frango com requeijão, rindo e proseando sobre o dia, o tempo e notícias da televisão. Alguém comentou que os pães foram fabricados na cozinha de uma conhecida instituição que promove a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Todas elogiaram, e o assunto enveredou pelo caminho das coisas que gostam e não gostam de comer. Falaram durante longo tempo sobre uma das participantes, que adora miúdos de frango. As demais tinham nojo, mas a jovem deliciava-se só de lembrar. Quem preparava os tais miúdos, contudo, era sua mãe, pois a educadora cozinhava pouco e jamais mataria um animal, como a mãe mata a galinha. Outras participantes disseram que cozinham, mas também não gostam de matar os animais.*

*Uma participante chegou um tanto atrasada, com o semblante fechado. Sentou-se e comeu quieta. Aguardamos que todas encerrassem o lanche, mas a conversa continuava animada, e os pães pareciam não ter fim. Estávamos bastante atrasadas.*

*PESQUISADORA – Meninas, quando quiserem começar, estou pronta, ok?*

*Uma delas terminou o assunto. Começaram a encerrar o lanche, levantamos e arrumamos as coisas.*

*Estavam mais lentas, mais rarefeitas do que da última vez. Fazia frio, era fim de tarde, pareciam cansadas. Algumas abraçavam a si mesmas, um pouco*



friorentas, e sentavam-se lentamente no tatame. Duas das participantes se sentaram fora da roda, em cadeiras.

### **Pré-encenação**

*Pedimos que as educadoras que participaram da primeira entrevista contassem suas lembranças do encontro às que compareciam pela primeira vez. Uma das integrantes disse, sucintamente, que conversaram e apresentaram-se em duplas, uma falando da outra. Depois, fizeram uma encenação sobre amigas que tomavam um chá da tarde, e encerraram com uma conversa sobre o que dramatizaram. Também ressaltou que o grupo, ou “as meninas”, como diz, fizera algo positivo, estimulando-as e parabenizando-as. A impressão foi a de que esta integrante se colocava numa posição de observadora ou líder do grupo, sempre falando pouco, evitando expor-se pessoalmente.*

*Outra participante detalhou a dramatização, falando dos personagens e de quem fazia o quê. As demais iam complementando a história.*

*PESQUISADORA - E qual era o tema da dramatização?*

*(silêncio)*

*PARTICIPANTE – Era alguma coisa sobre professores.*

*Esperamos, mas ninguém falou mais nada.*

*PESQUISADORA – Nosso tema foi “ser professor nos dias de hoje”.*

*PARTICIPANTE – É, mas tinha algo mais.*

*PESQUISADORA – Isso, o tema de fundo seria esse, mas sugeri uma primeira proposta. Vocês lembram qual era?*

*Lembraram-se do chá da tarde entre amigas, da diversão, da piscina, da bagunça, da professora reclamando.*

*PESQUISADORA – Nosso tema foi e sempre será o mesmo, até nosso último encontro, certo? “Ser professor nos dias atuais”. A primeira proposta de encenação foi o encontro com as amigas. Quanto à proposta de hoje, quero que vocês decidam se continuam a história da semana passada, de onde pararam, ou começam uma nova história.*

*Entreolharam-se por um instante. Aos poucos, uma foi dizendo algo baixinho para outra, e outra, e outra. Buscando consentimento das demais, as vozes foram ficando mais fortes e, por fim, decidiram: seria melhor começar outra história. Logo*

surgiram três opções: “reunião de pais”, “sala dos professores” e “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo<sup>9</sup>”. O grupo ficou dividido: metade das educadoras votou pela encenação da reunião de pais, enquanto o restante preferia dramatizar uma história ocorrida na sala dos professores. Entreolharam-se, como que em busca de uma decisão.

*PESQUISADORA - Vocês é que sabem. Resolvam como vocês farão, façam do jeito que acharem melhor. Enquanto isso, eu gostaria que contassem às que não estavam no nosso primeiro encontro quais eram as regras do jogo.*

*PARTICIPANTE – Temos que fazer uma peça sobre o tema que ela deu.*

*PARTICIPANTE – Podemos criar a história que quisermos, e não combinamos antes, quem quiser vai entrando lá no centro.*

*PARTICIPANTE – Podemos fazer os personagens que quisermos.*

*PESQUISADORA – Ah, queria lembrar que vocês podem fazer quantos personagens quiserem. Não precisam necessariamente entrar na peça com um personagem e ficar com o mesmo até o final, como fizeram semana passada e reclamaram que não sabiam o que dizer para professora, porque eram paisagistas! Se não estiverem gostando do personagem, podem dar um jeito de sair da cena, criar outro e entrar de novo na história, quantas vezes quiserem! Se não estiverem concordando com a peça, podem entrar e mudar a direção da história, dando outro desfecho ou solução para o caso.*

*PARTICIPANTE - Ah é?*

*OUTRAS – Oba! (esfregaram as mãos).*

*PESQUISADORA – É. E aí, decidiram?*

*TODAS – Sim. Decidimos unir as duas propostas, começar pela reunião dos pais e, depois, passar para a sala dos professores.*

*PESQUISADORA – Ok. Quem vai ser o quê?*

*PARTICIPANTE – Ah, eu sou mãe.*

*PARTICIPANTE – Eu também sou mãe.*

*PESQUISADORA – Mas ninguém vai ser professora?*

*PARTICIPANTE – Eu vou, vai...*

---

<sup>9</sup> O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo corresponde a uma reunião realizada entre as educadoras, em horário remunerado pela instituição, com o intuito de discutir dificuldades relacionadas ao alunado, estratégias de ensino e questões escolares diversas.

#### **CENA 4 – “REUNIÃO DE MÃES”**

*Entra a PROFESSORA, colocando-se de lado para a plateia, como se estivesse em uma sala de aula. Duas MÃES sentam-se diante dela.*

*PROFESSORA (olhando o relógio) – Bem, como ainda não chegaram as outras mães, e estamos em cima da hora, vamos começando com vocês. Olha, seus filhos vão indo bem, mas tem um problema: não prestam atenção na aula.*

*MÃE(meio nervosinha) – Mas e daí o que a senhora faz?*

*PROFESSORA (calmamente) – Ah, eu tento chamar a atenção deles, converso... Mas eles conversam demais, e a lição fica pra trás!*

*MÃE – Ah, eu não quero nem saber. A senhora que se vire. A senhora é a professora, tem que ensinar!*

*PROFESSORA – Mas como a senhora faz com ele em casa? Ajuda ele a fazer a lição?*

*MÃE – Ah, mando ele sentar lá na mesa e escrever no caderno, mas ele fica teimando. Mando de novo, dou uns tapas, aí ele para quieto.*

*PROFESSORA – Mas a senhora confere o que ele tá escrevendo?*

*MÃE – Ah, dou umas olhadas e vejo uns rabiscos lá! Já fez lição? Tá bom! Pode sair. Porque senão fica me atormentando que quer brincar. Aí eu deixo, porque tenho que fazer minhas coisas também, né? Vou ficar o dia inteiro em cima do menino?!*

*PROFESSORA (calma) – Ah, mas assim fica difícil, porque se a senhora não ajudar, eu fico preocupada que ele fique muito atrasado, porque não está entregando as lições completas!*

*MÃE (estressada) – Problema da senhora! Eu quero que ele aprenda e acabou!*

*MÃE – Bem, estou aqui porque meu filho chega em casa reclamando que apanha todo dia na escola! Ele fala que o Joaquim bate nele todo dia! Não aguento mais isso!*

*PROFESSORA (calma) – Mas ele explica direito o que acontece, por que*

*ele briga com o Joaquim?*

*MÃE – Ah, fala que o Joaquim bate nele direto, só implica com ele, e daí chora. Não aguento mais essa história, quero que a senhora resolva isso!*

*PROFESSORA – Mas ele fala que só apanha? Não conta se ele também bate? Ou porque o Joaquim bate nele? Será que ele não provoca o Joaquim?*

*MÃE (brava) – O quê?! A senhora tá dizendo que meu filho bate no Joaquim? A senhora pensa que meu filho é o quê? Meu filho é um santo! O Joaquim que bate nele!*

*As MÃES começam a falar juntas, aos gritos, atacando a PROFESSORA, que tentava investigar melhor a situação.*

*MÃE – Ah, lembrei que o caderno do meu filho chega todo sujo e amassado!*

*PROFESSORA – A senhora tem um sabãozinho em casa? É bom lavar a mão de vez em quando, antes de fazer a lição, né?*

*MÃE – O quê?! A senhora tá me chamando de suja?*

*PROFESSORA – Não, eu não disse isso! Calma, assim eu não escuto vocês e nós não vamos nos entender!*

*As MÃES continuam bravas e atacando a PROFESSORA:*

*MÃES – Ela é a culpada de tudo, ela é que tem que resolver tudo, onde já se viu uma professora falar que o problema está nos nossos filhos? O problema está nela e nos filhos dos outros, não nos nossos! Mas essa professora é muito abusada!*

*MÃE – Porque meu filho é um santo. O problema é esse Joaquim. E se a senhora não resolver isso, vou tirar meu filho dessa escola bagunçada. Onde já se viu?*

*Outra MÃE entra em cena.*

*PROFESSORA – Oi, tudo bem? Pode entrar. Quem é o seu filho?*

*MÃE – O Joaquim.*

*Gargalhamos juntas, plateia e atrizes.*

*MÃE – O quê? Você é a mãe do Joaquim? Olha aqui, fala pro seu filho parar de bater no meu, viu?*

*MÃE – Como assim? Quem é o seu filho?*

*MÃE – O Carlos!*

*MÃE – Ah, o Carlos? Não senhora, quem bate no meu filho é o seu! O Joaquim chega em casa todo dia machucado, diz que o Carlos brigou com ele!*

*PROFESSORA – Calma! Calma! Vamos baixar os ânimos e conversar!*

*MÃES – Ah, que conversar que nada!*

*Continuam batendo boca.*

*PROFESSORA – CHEEGAAA! Por favor, fiquem quietas já!*

*As MÃES param de falar. A PROFESSORA volta-se para a plateia: “ah, se eu pudesse dizer isso pras mães, diria. Mas não posso. Agora, vou dizer”:*

*PROFESSORA – Essa reunião tá muito tumultuada, algumas mães não estão me ouvindo, então, eu vou pedir para aquelas mães que não estão satisfeitas que saiam da sala.*

*MÃES (embasbacadas) – O quê? Ela tá mandando a gente embora?*

*PROFESSORA (brava, apontando a saída) – É isso mesmo! Não gostou da reunião, pode cair fora. Já!*

*MÃES – Então vamos sair! Isso tá uma bagunça mesmo, credo!*

*Saíram da sala. A outra MÃE diz que seu filho não aprende as letras, e que não sabe mais o que fazer. Começa a chorar, e a PROFESSORA a abraça.*

*PROFESSORA (tranquilamente) – Calma, mãe. Mas me conta, o que está acontecendo?*

*MÃE – Ah, eu já fiz de tudo, não sei mais o que fazer! (chora)*

*A PROFESSORA acolhe, escuta e acalma a MÃE. Sugere que procure a COORDENADORA, que indicará a PSICÓLOGA do posto de saúde, para que a mãe vá conversar e, se precisar, leve o filho.*

### **CENA 5 – “O ZUMZUMZUM COM A DIRETORA”**

*As duas MÃES ainda conversavam baixinho, fora de cena. Ou seja, não haviam saído dos personagens.*

*PESQUISADORA – Olá, meninas. O que aconteceu? Parece que vocês estão aflitas com alguma coisa.*

*MÃE – É claro! Foi aquela professorinha. Quem ela pensa que ela é? Mandar a gente sair da reunião!*

*MÃE – Isso é um absurdo!*

*PESQUISADORA – Mas e agora? O que vocês vão fazer?*

*MÃES – Ah, nós vamos falar com a diretora agora!*

*PESQUISADORA – Então vão, podem entrar!*

*Entraram em cena, gritando e chamando: “diretoooraa, diretoooraaa!”. A Psicóloga assumiu o papel:*

*DIRETORA – Pois não? Mas que confusão é essa?*

*MÃES (bravas, falando alto) – É aquela professora! Ela mandou a gente embora da reunião! Pode isso?*

*DIRETORA (um tanto hostil, meio sem paciência) – Ah, mas se vocês estavam gritando com ela, desse jeito, ela estava certa de fazer isso!*

*MÃES – O quê? A senhora está apoiando a professora? Mas isso é o fim do mundo! A senhora é uma incompetente também!*

*DIRETORA – Péra lá! Vocês não vieram aqui para ficar me xingando, né?*

*Assim, outra discussão formou-se na porta da diretoria. Ficaram nesse impasse por um tempo, até que...*

*COORDENADORA – Oi gente, eu sou a Coordenadora. É o seguinte: querida Diretora, pode ir pra sua sala que eu resolvo isso e depois nós conversamos (a Diretora saiu, bufando). Minhas caras mães, vocês estão certas, a Professora não devia ter feito isso, pode deixar comigo que eu vou dar um jeito nessa situação. Ano que vem é ano de eleição, vocês estão com toda razão!*

*MÃES (baixando o tom de voz) – Ai, muito obrigada por nos escutar. Obrigada. A senhora é demais, muito boazinha, viu?*

*COORDENADORA – Tudo bem, tudo bem. Podem ficar calmas, que eu vou ver o que faremos com a Professora! Agora vamos acabar com essa confusão e vamos saindo, por favor...*

*Enlaçou-as, tentando dirigi-las à saída da escola. As MÃES aproveitaram e abraçaram a COORDENADORA, que retribuiu, meio sem jeito. Continuou pedindo que saíssem, e elas agradecendo muito, dizendo que ela era muito boazinha, diferente da PROFESSORA e da DIRETORA.*



*Sentamo-nos em roda, como numa reunião de professoras.*

*PROFESSORA – Ai, você viu, menina, aquelas mães, que loucas?*

*PROFESSORA – Onde já se viu isso? As mães atacam a professora! Você estava certinha, eu faria o mesmo!*

*PROFESSORA – Por isso que os filhos não respeitam mais os professores: os próprios pais dão o exemplo errado!*

*Discutiram o absurdo daquela situação, posicionando-se a favor da PROFESSORA e da DIRETORA, consideradas oprimidas pelas MÃES.*

*PROFESSORA – Esses pais acham que a responsabilidade de educar os filhos deles é nossa!*

*PROFESSORA – Os pais empurram o filho para a escola, porque trabalham o dia todo.*

*PROFESSORA – Acham que o professor têm que dar conta de educar a criança!*

*PROFESSORA – Por outro lado, os professores empurram o aluno para os pais, porque acham que os pais é que têm que assumir a responsabilidade de educar os filhos!*

*PROFESSORAS – E nesse vai-e-vem, nesse jogo de empurra-empurra, a criança fica no meio, sem educação.*

*PROFESSORA/PESQUISADORA – Mas e agora, gente? Qual é nossa posição?*

*Algumas disseram que é isso mesmo, a responsabilidade de cuidar dos filhos é somente dos pais. Outras ficaram pensativas.*

*PROFESSORA/PESQUISADORA – Parece que estamos indecisas, às vezes, achamos que não podemos fazer nada, às vezes, pensamos em fazer alguma coisa. E aí? Vamos ficar nesse impasse, nessa dúvida, até quando? Será que podemos fazer alguma coisa para mudar isso ou não?*

*Entram duas PROFESSORAS RECLAMONAS, falando alto:*

*PROFESSORA RECLAMONA – Que nada! Deixa isso pra lá! Isso não é problema nosso! Os pais que se resolvam com seus filhos!*

*PROFESSORA RECLAMONA – Ah, não vou ficar esquentando minha cabeça com isso! Eu já tenho muito problema para resolver. Mais um?! Até parece!*

*PROFESSORA RECLAMONA – Já estou quase me aposentando, você acha que eu vou me abalar em fazer alguma coisa? Nem pensar!*

*As demais se entreolharam, pensativas.*

*PROFESSORA/COORDENADORA – E se nós montássemos um projeto diferente aqui nessa escola?*

*PROFESSORA – Como assim?*

*O grupo das professoras pensativas interessou-se pela ideia. Imaginaram atrair os pais para a escola e escutá-los, ver o que estavam precisando, o que queriam falar ou fazer. Propuseram a realização de atendimentos grupais e individuais para os pais e mães que quisessem participar, montar oficinas aos sábados – de flores, culinária, costura, marcenaria... Algo que envolvesse os pais em atividades lúdicas e aproximasse a comunidade da escola e dos professores. Sugeriram, também, uma festinha: haveria barraquinhas que venderiam pratos ou artesanatos feitos pelas mães e alunos, em oficinas de que a família toda poderia criar junta.*

*Cada sugestão era imediatamente descartada pelas PROFESSORAS RECLAMONAS, que faziam comentários maldosos, críticas e menosprezavam as ideias das demais, enquanto riam, cutucando-se entre si.*

*PROFESSORA RECLAMONA – Ah, isso não vai dar certo! Nunca deu! Vocês acham que vai dar agora?*

*PROFESSORA RECLAMONA – Ah, imagina! Nada vai mudar, tudo vai continuar como está!*

*PROFESSORA RECLAMONA – Vocês estão falando isso, tão animadinhas, porque vocês são novas ainda. “Deixa” vocês terem vinte anos de magistério, como nós! Vão estar cansadas, querendo dar suas aulinhas e ir embora pra casa, só!*

*PROFESSORA RECLAMONA – É. Eu também, quando era jovem como vocês, tinha sonhos, desejo de mudança, de melhorar o ensino. Hoje? Até parece, foi tudo por água abaixo! Era tudo ilusão! Nada muda, viu? Vê se vocês me escutam, pra não reclamar depois tá?*

*PROFESSORA – Viu? Mas vocês estão muito desanimadas! Ai, credo! Tudo vocês reclamam! Que horror!*

*PROFESSORA – É mesmo! Parem com isso! Nós queremos fazer algo diferente, tentar mudar essa situação e vocês só ficam aí, se lamuriando...*

*PROFESSORA RECLAMONA – É lógico! Vocês ficam com essas ideiazinhas furadas, não escutam! Ouçam a voz da experiência! Nós já tentamos e nunca deu certo, por que agora vai dar?!*

*PROFESSORA RECLAMONA – Vai nada! Não vai dar certo, nem adianta tentar!*

*Sentimo-nos incomodadas com o jeito das PROFESSORAS RECLAMONAS, que dominavam a cena. Mal deixavam as outras se manifestarem, já iam logo rebatendo. Esperamos. Aos poucos, foram ficando quietas.*

*PROFESSORA (enfurecida) – Ah, tá bom, então! Vocês me convenceram. Eu desisto, não vou dar mais ideia, não vou fazer mais nada, tchau!*

*PROFESSORA/PESQUISADORA – Não colega, peraí! Não sai não. Você deu tantas ideias boas, agora vai se deixar influenciar por elas? Calma, pense mais um pouco, vai desistir agora?*

*Ficou parada por alguns instantes... E voltou.*

*PROFESSORA – É isso mesmo, não vou desistir não! Não vou dar esse gostinho para elas!*

*PROFESSORAS RECLAMONAS – Ah, boba, devia ter desistido. Porque você não se junta a nós, que estamos com a razão?*

*A PROFESSORA fez um sinal com a mão e virou a cabeça, indicando que não iria mais ouvi-las.*

*PROFESSORA/PESQUISADORA – E agora, meninas? Como é que nós vamos resolver esse impasse? Mudamos ou não?*

*PROFESSORA – Ah, vamos deixar livre: quem concordar faz diferente. Quem não quiser, não faz.*

*PROFESSORA RECLAMONA – Ah, assim tá bom, porque não temos que fazer nada obrigadas!*

*PROFESSORA RECLAMONA – É. Porque eu não ia fazer mesmo!*

*PROFESSORA/PESQUISADORA – Mas como é que vai ser esse projeto, então?*

*Discutiram, em detalhes, cada parte do projeto. Em vários momentos, fizemos questionamentos que apontavam para o aluno de inclusão:*

*PESQUISADORA/PROFESSORA – Mas essas propostas serão realizadas para todos os alunos e pais?*

*PROFESSORA/COORDENADORA – Sim.*

*PROFESSORA/PESQUISADORA – Essas atividades serão feitas com todos os tipos de alunos?*

*TODAS – Sim.*

*A pesquisadora foi ficando aflita, já que as participantes não mencionavam a temática da inclusão escolar. Finalmente, foram questionadas mais diretamente:*

*PROFESSORA/PESQUISADORA – E como nós faremos com os alunos de inclusão?*

*Permaneceram em silêncio por alguns instantes, e todas voltaram seus olhares para a PROFESSORA interpretada pela coordenadora da instituição.*

*PROFESSORA/COORDENADORA – Ah, podíamos trabalhar com eles fora do horário de aula, fazer um levantamento daqueles que têm dificuldades e formar pequenos grupos de matemática, de português, etc., trabalhar com eles no período oposto ao da escola. E, na sala de aula, teríamos uma professora auxiliar, para ajudar a professora e acompanhar os alunos de inclusão que precisem, durante as atividades.*

*PROFESSORA – Mas e se não tiver auxiliar?*

*PROFESSORA/COORDENADORA – A gente trabalha fora do horário de aula.*

*Falaram mais um pouco sobre os detalhes do projeto e encerramos.*

### **Conversa**

*Conversamos um pouco sobre as encenações, o que sentiram e o que acharam, livremente.*

*Neste encontro, o tempo correu. Tanto as encenações quanto a conversa passaram rapidamente e transcorreram de forma fluída, agradável, sem tempo ocioso, nem pesado. Parecia algo há muito ensaiado para ser dito, ou algo que elas dizem ou vivem sempre, todos os dias...*

*Durante este espaço de conversa, as profissionais comentaram o que já haviam dito, esclarecendo que fazem parte do grupo que aceita as mudanças e que as professoras que elas representaram são as outras, que não topam fazer as mudanças. E assim, aos poucos, o assunto foi se acabando.*

*Entre agradecimentos, combinamos o próximo encontro.*

## TERCEIRA ENTREVISTA

### ***Chegada***

*Participaram desta entrevista nove educadoras que, como de costume, aguardavam em torno da mesa da sala dos professores. Partilhavam aqueles gostosos pães recheados, que foram oferecidos a todas. Comemos e, durante o lanche, houve alguns momentos de observação, de silêncio e de conversas sobre amenidades. A maioria parecia mais quieta do que da última vez.*

*PARTICIPANTE – Vamos lá?*

*PESQUISADORA – Vamos. Vamos, então, para a outra sala?*

*Movimentavam-se devagar e, enquanto caminhávamos, uma educadora estancou de repente:*

*PARTICIPANTE – E a chave da sala? Nossa, deixei a minha cópia, junto com as chaves da entrada, com a recepcionista, e (dirigindo-se a outra participante), cadê a sua chave?*

*PARTICIPANTE – Ah, eu também não trouxe, pensei que você iria trazer!*

*Entreolharam-se, em silêncio. Impôs-se a realidade de que ficáramos trancadas na instituição. Ocupávamos o hall de entrada, tendo à frente a porta de entrada, chaveada, e, ao lado, a porta do corredor que levava às salas de trabalho, todas fechadas.*

*Sentamo-nos no sofá da sala de espera e aguardamos calmamente, pensando nos sentidos afetivo-emocionais que poderiam ser vinculados à perda das chaves e achando um tanto quanto engraçadas a confusão em si e as saídas imaginadas pelas educadoras para resolver o aprisionamento. Uma educadora ligou para o marido, intencionando pedir-lhe que trouxesse sua cópia, mas ele não atendeu ao telefonema. Pensaram, então, em chamar alguém na rua: um pequeno grupinho postou-se diante da grade, que nos separava da liberdade, aguardando um transeunte a quem pudesse chamar por socorro. Ninguém passou.*

*PARTICIPANTE – Ai, se ao menos pudéssemos pedir ao vizinho da frente... Mas não podemos, porque ele brigou conosco! Tem alguém na escola ao lado?*

*OUTRA PARTICIPANTE – Tem!*

*TODAS – Ah, então, vamos ligar lá!*

*Ligaram, e rapidamente a situação foi resolvida. Entramos na sala de trabalhos corporais. Duas delas reclamaram do frio e sentaram-se em cadeiras. As demais sentaram-se no tatame.*

*Quando houve a proposta da realização de uma encenação, moveram-se inquietas. Foi explicado, então, que a proposta incluía encenar, mas também conversar, e que estávamos abertas para sugestões e para fazer o que elas quisessem. Silêncio.*

*PESQUISADORA – O que querem fazer ou sugerir hoje?*

*PARTICIPANTE – Ah, como não sou boa atriz, como a colega, gostaria de sugerir um debate assim: um grupo pergunta e outro grupo responde. Porque acho que, quando fica assim muito livre, fica mais difícil. Fica mais fácil quando tem uma pergunta para responder.*

*Parecia que esta comunicação demonstrava alguma dificuldade de lidar com o novo e com o livre, como se houvesse a necessidade de algum direcionamento para expressarem-se. Outras aproveitaram o ensejo e sugeriram conversar, pois não estavam “a fim” de encenar hoje. Houve uma única voz dissonante:*

*PARTICIPANTE – Ah, gosto de fazer teatro, eu queria encenar. Será que não dá pra fazer as duas coisas?*

*Tranquilamente nos escutamos e ficamos olhando uma para outra, numa postura de aceitação a tudo que fosse sugerido. Conversaram um pouco mais e decidiram fazer o debate em dois grupos.*

*PESQUISADORA – Decidiram pelo debate?*

*PARTICIPANTE – É. Uma conversa.*

*PESQUISADORA – E por onde querem começar? Vocês querem se dividir, tipo: um grupo aqui, outro ali, ou não? Como querem?*

*Acharam melhor ficarem sentadas onde estavam e simularem um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo<sup>10</sup> de professoras. A cada encontro, pareciam mais desanimadas.*

---

<sup>10</sup> Conforme explicitado anteriormente, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, ou HTPC, consiste numa reunião, realizada entre as educadoras, com o objetivo de discutir questões escolares diversas.

**CENA 7 – “CONVERSANDO NUM HTPC”**

As duas PROFESSORAS mais experientes do grupo começaram falando das questões do mundo contemporâneo:

PROFESSORA – Como as coisas estão mudadas!

PROFESSORA – É. Os valores sociais mudaram muito!

PROFESSORA – Os pais não educam mais os filhos como antes.

PROFESSORA – É, porque as mães, que eram responsáveis pela educação dos filhos, também precisam sair para trabalhar. E os filhos ficam sozinhos, ou na escolinha.

PROFESSORA – Ou com avós.

PROFESSORA – E as mães de agora não têm mais o tempo que tinham antes para cuidar de seus filhos, para acompanhar as tarefas, as lições.

PROFESSORA – Na verdade, acho que os pais passaram muitas responsabilidades, que eram deles, para os professores.

PROFESSORA – E hoje o professor tem que se responsabilizar por muitas coisas que antes ele não tinha o dever.

PROFESSORA – É. Hoje em dia, nós temos que fazer muitas coisas com os alunos, além de ensinar!

PROFESSORA – Por exemplo, é o professor que deve realizar a inspeção dos dentes dos alunos!

PROFESSORA – Ah! E também devemos observar a visão, se o aluno enxerga bem ou não! E encaminhar!

PROFESSORA – É! Hoje passa tudo pelo professor.

PROFESSORA – Até piolho a gente deve dar conta! Isto é exigência demais!

PROFESSORA – Nós não somos mais somente “professores”! Esse nome não nos descreve mais!

PROFESSORA – Acho que precisam inventar outro nome!

PESQUISADORA – E qual seria o novo nome?

PROFESSORA – Não sei.



*Suspiraram incomodadas e, acabrunhadas, permaneceram por instantes em reticências reflexivas. Lembraram-se de que, antigamente, o professor tinha 'status', respeito e valorização profissional e econômica.*

*PROFESSORA – Todo mundo tinha orgulho de ser professor. Todos os respeitavam, dentro e fora da sala de aula.*

*PROFESSORA – É, mas hoje, mudou tudo: não tem mais 'status', nem respeito, nem bom salário. Está totalmente desvalorizado seu papel e sua profissão.*

*PROFESSORA – Tudo é culpa do professor.*

*PROFESSORA – São só cobranças e críticas, não se veem mais elogios.*

*Uma das participantes falou um pouco das mudanças sociais e das fases históricas pelas quais o professor vem passando, como se estivesse fundamentando "cientificamente", o discurso/desabafo das professoras.*

*Falaram da possibilidade de mudanças, de tentar algo diferente. Encenaram grupos de professoras divididas, um grupo queria mudar, sugeriam mudanças e outro grupo representando as professoras que não querem mudar, acham que não adianta nada fazer coisas novas e diferentes. Ficaram nesse impasse o tempo todo.*

*Em algum momento da conversa, afirmaram que os pais não sabem mais o que fazer nem como educar os filhos, que há muitas tarefas e muitas informações.*

*PESQUISADORA – Parece que vocês estão falando que os pais estão confusos?*

*PROFESSORAS - É. Estão.*

*PESQUISADORA – Ou que os professores, também, estão confusos?*

*PROFESSORA – É. Também, estão.*

*TODAS – É (silêncio).*

*Falaram dos meios de comunicação, dizendo que só atrapalhavam, que só ensinavam “coisa errada”: violência, briga entre familiares, desrespeito de filhos para com os pais, como enganar os pais, como se dar bem em tudo, mortes, guerras, desvalorização da escola. Enfim, falaram “supermal” dos jogos, da internet, do vídeo-game. Pausaram. Depois outras professoras trouxeram outras ideias, dizendo que havia esse lado ruim, mas também havia bons desenhos, bons programas, educativos, como os da TV Cultura e filmes que elas podiam usar até nas aulas.*

### **Conversa**

*Após a encenação, falaram das dificuldades de ser professor e lidar com a resistência das professoras que não trabalham com inclusão, sendo uma minoria entre o professorado. Foi solicitado que falassem de seus sentimentos, de como se sentiam perante todo quadro de dificuldades que delinearam.*

*Uma participante disse que não podiam desistir. Sabia que era difícil, também se sentia desanimada às vezes. Mas precisavam “separar o joio do trigo”, senão, elas se contaminar-se-iam e não conseguiriam prosseguir.*

*Outra participante também desabafou: “Olha, me sinto nadando contra a maré”.*

*Encerramos o encontro sugerindo que ficassem com estas duas imagens: de separar o joio do trigo e de nadar contra maré. Que pudessem deixar-se impressionar por elas e, então, refletissem, com carinho, a respeito das emoções e significados que evocavam. Talvez, aí, estivessem as respostas para muitas de suas perguntas.*

## QUARTA ENTREVISTA

Diferentemente dos demais encontros, que ocorreram com um intervalo de cerca de vinte dias entre um e outro, este aconteceu três meses após o anterior, uma vez que as educadoras estiveram muito atarefadas. Também, configurou-se de forma diferente no que se refere às participantes: uma parte das educadoras ausentou-se e houve a participação de novas integrantes.

### ***Chegada***

*Chegamos um pouco cedo. Somente algumas educadoras ocupavam a sala dos professores. Pareciam cansadas ou desanimadas, pouco conversavam entre si. Também, não havia o pão comunitariamente dividido. Algumas comiam seus próprios lanches, em silêncio. Esperamos um tempo, até dar o horário.*

*PARTICIPANTE - É, acho que hoje não virá mais ninguém. A coordenadora disse que não viria porque foi em outra reunião, e a psicóloga não está passando muito bem.*

*PESQUISADORA – Então, vamos começar?*

*Uma das profissionais pegou a chave e nos dirigimos à sala de trabalhos corporais, em silêncio. A maioria sentou-se nas cadeiras, mas algumas usaram o tatame. Contaram que uma das trabalhadoras da equipe, que participara das primeiras entrevistas, estava seriamente doente, e havia outra educadora substituindo-a. Uma tristeza pairou no ar perante essa informação e expressei meu sentimento, desejando melhoras a ela.*

*PESQUISADORA - Então, faz tempo que não nos vemos, estava difícil de encontrarmos um horário em comum, não é?*

*Riram e reviraram os olhos, como se estivessem trabalhando muito e sem tempo, ou sei lá o quê!*

### ***Conversa***

*PESQUISADORA - Vocês sabem que este é nosso último dia, certo? Gostaria de convidá-las para conversar um pouco sobre o que vivemos juntas. Pode ser?*

*Consentiram com a cabeça.*

*PESQUISADORA – O que vocês lembram dos nossos encontros? O que vocês acharam? Ajudou, não ajudou? No quê? Qual emoção ficou mais forte? Impressões? Críticas? Fiquem à vontade para falar o que quiserem.*

*PARTICIPANTE – Acho que ajudou muito. Me fez refletir. Eu me soltei com o teatro. Adorei o teatro. Até procurei uma escola para fazer aulas. Acho que foi bom, conheci outras facetas das professoras que normalmente não se expõem no dia-a-dia.*

*PARTICIPANTE – Me ajudou a refletir também.*

*PARTICIPANTE – Adorei o teatro. A gente se solta mais.*

*Depois, esta participante não falou mais nada o tempo todo! Apenas escutava com atenção e parecia refletir, muitas vezes, abaixando a cabeça com um olhar meio cansado, tristonho.*

*PARTICIPANTE – Acho que foi um espaço para trocar experiências que normalmente não temos. Legal. Foi importante.*

*Lembraram e contaram a cena da piscina e, depois, a cena da PROFESSORA que reclamava e todas davam sugestões, e que nada ela aceitava, pois dizia já ter feito e que não daria certo; lembraram que a PSICÓLOGA tentou ajudar e, por fim, disse a ela para ir se tratar no consultório particular. Lembramos da cena da MENINA e da PROFESSORA que foram para o quarto juntas.*

*PESQUISADORA – O que será que vocês queriam dizer?*

*Não falaram nada, não forcei e percebi que ainda não estavam prontas para analisar seus próprios discursos. Deixei fluir. Apenas uma educadora se arriscou:*

*PARTICIPANTE – Que somos multifacetadas.*

*Após um momento de silêncio, questionaram sobre a pesquisa:*

*PARTICIPANTE – E a sua pesquisa? Como está indo?*

*PARTICIPANTE – Sobre o que é sua pesquisa mesmo?*

*PARTICIPANTE – Do que realmente ela trata?*

*A resposta foi objetiva e breve:*

*PESQUISADORA – Minha pesquisa, na verdade, busca compreender o que os professores imaginam, acham e sentem sobre a inclusão escolar. Mas é também uma pesquisa-intervenção, ou seja, estou pesquisando, mas, também, propondo um*

*espaço diferente para escutá-las, ouvir suas dúvidas, questões, enfim, para cuidar e dar um apoio a vocês e ao seu trabalho.*

*Em seguida, começaram a conversar sobre a questão da inclusão.*

*PARTICIPANTE – Sabe, concordo que foi bom para trocarmos experiências de casos. Por exemplo, tem um paciente que eu não sei como lidar com ele. Ele entra na minha sala e não quer fazer nada. Tudo que proponho, ele se recusa e fica parado de braços cruzados. O que eu faço? Não sei como agir.*

*Esperamos que alguém se manifestasse. Silêncio.*

*PESQUISADORA - Você conversou com a psicóloga<sup>11</sup> sobre este caso?*

*PARTICIPANTE – Sim. Ela disse que ele tem uma ‘preguiça mental’ (fez gesto de aspas em torno desta expressão).*

*Neste momento, a fisionomia da pesquisadora deve ter assumido um ar de dúvida, pois a participante se apressou em consertar:*

*PARTICIPANTE – Não, ela não disse com essas palavras, ela disse com as palavras dela, eu entendi assim. E ela disse para eu ir aos poucos com ele, dar atividades para diminuir sua preguiça...*

*Olhava para as outras buscando retorno, respostas, mas ninguém se manifestou.*

*PESQUISADORA – Vocês trabalham com inclusão, não é?*

*Todas fizeram sim com a cabeça.*

*PESQUISADORA – Alguém já passou por isso ou algo semelhante? Alguém pode dizer alguma coisa para a colega?*

*Silêncio. Só uma educadora que trabalha em outra instituição e que lida com deficientes há mais de quinze anos se manifestou. Falou de alguns casos que atende individualmente. Orientou-a a aceitar o paciente como ele é, a respeitar o tempo e o ritmo dele.*

*PESQUISADORA – Você já experimentou simplesmente estar com ele?*

*PARTICIPANTE (insistia) – Como?*

*PESQUISADORA – Não quer brincar, nada, tudo bem. Então, vamos fazer nada JUNTOS.*

*Sorriram. Uma das participantes concordou:*

---

<sup>11</sup> A psicóloga da instituição, a quem nos referimos neste trecho, não participou desta entrevista.

*PARTICIPANTE – É muito importante você mostrar que aceita ele como ele é.*

*PARTICIPANTE – Ah, certo, entendi. Vou tentar. Obrigada. Sabe, eu gosto de trabalhar aqui, mas sinto saudades do maternal, onde trabalhava antes, das brincadeiras, das crianças, do grupo.*

*PESQUISADORA – Do que você está com saudades?*

*PARTICIPANTE – Ah, acho que sinto falta mesmo da sala de aula, do grupo, porque o trabalho aqui é muito solitário...*

*PESQUISADORA – Como vocês trabalham aqui?*

*PARTICIPANTE – É, porque aqui nós trabalhamos com jogos, brincadeiras.*

*PARTICIPANTE – Mas não dá para adaptar?*

*PARTICIPANTE – Ah, não sei, porque na sala de aula normal tem um padrão, regras, um conteúdo sério a ser passado.*

*PARTICIPANTE – Tem um planejamento a ser seguido. Se você focalizar só em um aluno, ou fazer outros jogos, você fica com o conteúdo defasado, e a escola cobra.*

*PESQUISADORA – Mas quem disse que não podemos usar jogos e brincadeiras para ensinar?*

*PARTICIPANTE – É (balançou a cabeça, mas não respondeu).*

*PESQUISADORA – Por que temos de seguir todos esses ‘padrões’ que vocês dizem que existe na escola? Será que não podemos usar jogos para transmitir os conteúdos?*

*PARTICIPANTE – Ah! Porque temos que cumprir um planejamento. A diretora e a coordenadora cobram!*

*PARTICIPANTE – As notas, os diários, a parte burocrática é muito cobrada.*

*PARTICIPANTE – Com tantos alunos na classe, não é possível fazer a inclusão na sala de aula, sem trabalhar individualmente com o aluno.*

*PARTICIPANTE – Na cidade vizinha, a equipe trabalha com o aluno fora da classe, e, quando ele está preparado, ele retorna à sala de aula e aí sim ele consegue acompanhar o ritmo dos outros alunos.*

*PARTICIPANTE – Acho que aqui nesta cidade os professores não estão capacitados para fazer a inclusão.*

*Continuaram citando exemplos de casos da cidade vizinha, como eles realizam a inclusão, parecendo que uma delas já havia trabalhado lá. Esta participante disse que trabalham em pequenos grupos de três crianças e elogiava o trabalho deles. Sua fala foi um tanto invasiva e defensiva, como se estivessem sendo atacadas.*

*As outras educadoras escutaram-na e continuaram falando sobre a dificuldade de fazer inclusão na sala de aula regular.*

*PARTICIPANTE – É. Realmente, é muito difícil fazer a inclusão com tantos alunos na sala já com dificuldade de aprendizagem!*

*PARTICIPANTE – E com tantos deveres e cobranças burocráticas que já temos, ainda mais este!?!?*

*PARTICIPANTE – É, sem apoio, sem recursos, sem valorização, falta muita coisa! E sem a ajuda dos pais, assim fica difícil incluir na sala de aula regular.*

*PESQUISADORA – E vocês? Como vocês trabalham aqui?*

*PARTICIPANTES – Ah! Nós trabalhamos de forma individual com os alunos que são encaminhados. No máximo, dois ou três no grupo, no período oposto ao da escola. E, paralelamente, o aluno continua na sala de aula regular.*

*PESQUISADORA – E tem outros projetos aqui?*

*Não sabiam dizer.*

*PESQUISADORA – Não há possibilidade de trabalhar em grupos maiores? Ou de três?*

*Não sabiam dizer. Tinham de falar com a coordenadora<sup>12</sup>, que não estava presente.*

*PESQUISADORA – Eu gostaria que a coordenadora estivesse aqui para conversarmos sobre estes aspectos.*

*Em determinado momento, quando conversavam sobre a questão de que trabalham com a inclusão de forma individual, surgiu uma oportunidade para questioná-las:*

*PESQUISADORA – Mas o que é inclusão para vocês?*

*Silêncio.*

*PESQUISADORA – A inclusão é só escolar ou é social também?*

---

<sup>12</sup> Assim como a psicóloga, a coordenadora da instituição não participou desta entrevista.

*Novo silêncio.*

*PARTICIPANTES – É, são as duas coisas juntas.*

*PESQUISADORA – Então, será que trabalhar com a inclusão de forma individual, será que vocês estão fazendo inclusão?*

*ALGUMAS PARTICIPANTES – Não!*

*Silêncio. Ficaram com cara de “Será? Não sabemos!”.*

*A pausa foi sustentada por um tempo. Como se prolongava, outra questão surgiu:*

*PESQUISADORA – Quando começou essa história de inclusão aqui nesta cidade?*

*PARTICIPANTE – Há dois anos.*

*PARTICIPANTE – Na verdade, desde 2001!*

*OUTRAS PARTICIPANTES (surpresas) – Nossa! Jura?*

*PESQUISADORA – A lei existe há uns vinte anos. E quantas de vocês já participaram de cursos, palestras? A prefeitura oferece? Como vocês ficaram sabendo?*

*PARTICIPANTE – Ah, começou em uma escola municipal apenas, nesta aqui do lado, depois, foi se ampliando, mas, ainda hoje, não é em todas as escolas que tem inclusão.*

*OUTRAS PARTICIPANTES – Nós fizemos dois cursos. Algumas nem fizeram nenhum curso.*

*Disseram que são avisadas sobre quando haverá algum curso sobre inclusão e vão por vontade própria. Não é obrigatório.*

*PARTICIPANTES – Mas nem todas as professoras têm interesse em fazer cursos ou saber mais sobre inclusão.*

*PARTICIPANTE – É. Para fazer a inclusão é preciso querer.*

*PARTICIPANTE – É preciso buscar conhecimento, ajuda.*

*PARTICIPANTE - É preciso querer, nem todos os professores querem, né?*

*PARTICIPANTE – Ah! Mas há muito preconceito pelas próprias professoras, viu?!*

*PARTICIPANTE – Jura?*

*As demais ficaram “passadas” com esta informação.*



*PARTICIPANTE – É, num curso que fui com outras professoras, elas me olhavam de um jeito estranho, como se eu fosse deficiente!*

*Riram, mas um riso nervoso, de quem fica sabendo uma notícia absurda!*

*PESQUISADORA – Elas te excluíram?*

*PARTICIPANTE – É.*

*PESQUISADORA – Te estigmatizaram?*

*PARTICIPANTE – Sim (parecia feliz por poder compartilhar finalmente isso com pessoas que a compreendiam e se condoíam por ela).*

*TODAS (perplexas) – Puxa, que coisa!*

*Discutiram um pouco mais sobre a questão das professoras que não trabalham com inclusão e olham para as professoras que trabalham com inclusão de forma preconceituosa e discriminadora.*

*PESQUISADORA – Parece que o novo, o desconhecido assusta as pessoas e elas se fecham para o diferente e o excluem por medo, ou por não saber o que é e como lidar.*

*O silêncio foi acolhido, bem como o susto e o medo que pairaram no ar.*

*PESQUISADORA – Mas vocês percebem o papel importante de vocês para este momento da história da educação desta cidade?*

*Algumas fizeram sim e outras não com suas cabeças.*

*PESQUISADORA – Vocês são as pioneiras, as primeiras a trabalharem com inclusão aqui, portanto vocês são as professoras-modelo, a referência que as outras vão ter no futuro.*

*Houve um momento de espera, e mais uma vez suas carinhas delinearam-se silenciosas e atentas.*

*PESQUISADORA – Hoje, vocês estão aqui, mas não sabemos no futuro onde estarão. Vocês têm um papel muito importante, pois estão vivendo uma experiência ímpar, diferente, que as outras professoras não estão vivendo, e o que vocês estão fazendo com essa oportunidade? E o que farão com esse conhecimento?*

*PARTICIPANTES - É. É (e se olhavam, outras abaixavam a cabeça e permaneciam num silêncio profundo, que parecia cortar e polir a alma).*

*A seguir, falaram dos problemas, das questões políticas e da crise pelas quais a instituição vem passando, que não dá dinheiro para o Município, e que todo ano não se sabe se continuará ou se fechará. Tudo é incerto.*

*PESQUISADORA – Tá, e se esses são os problemas, mas e aí? O que podemos fazer para resolvê-los?*

*PARTICIPANTES – É, mas não são somente estes os problemas!*

*PESQUISADORA – Então, quais são os outros problemas?*

*Silêncio. Sentiam desânimo, falta de disponibilidade, apatia para pensar nisso.*

*PESQUISADORA – O que está faltando, ou incomodando? Não se esqueçam que este é um espaço para vocês falarem sobre essas coisas... (silêncio). E vocês conversam sobre estes aspectos com a psicóloga? Como é aqui?*

*Ficaram meio sem graça, entreolharam-se e algumas, encorajadas pela ausência da psicóloga e da coordenadora, tomaram à frente:*

*PARTICIPANTE – Ah! Nós conversamos com ela, mas não em grupo. Ela nos escuta, nos orienta, mas individualmente.*

*Meneamos com a cabeça. Silêncio. Parecia que era hora de mudar um pouco a direção da investigação e dos questionamentos.*

*PESQUISADORA – Certo! E com as professoras das crianças que vocês atendem, vocês vão falar com elas? Como isso é feito aqui?*

*PARTICIPANTE – Ah! A coordenadora é que conversa com a diretora das escolas e convida as professoras para virem aqui quando quiserem conversar conosco, e a diretora até dispensa elas para isso, e tinha uma auxiliar na sala quando a coordenadora foi lá conversar com as professoras. Mas nós não vamos, nem a psicóloga foi.*

*PARTICIPANTE – É. As professoras não ajudam muito, porque também fica difícil para elas deixar a sala para vir aqui, nem todas têm carro, e vir fora do horário de aula não dá, né?!*

*PARTICIPANTE – Com os pais nós falamos, eles vêm, participam, narram as diferenças em seus filhos. Falam que eles mudam, melhoram. Ficam felizes e gratos.*

*PESQUISADORA – E os professores? Notam diferenças?*

*PARTICIPANTE – Ah, poucos professores dão retorno, mas alguns dizem que os alunos mudam, mas bem pouco e bem devagar.*

*PESQUISADORA – E vocês? Notam diferenças?*

*PARTICIPANTE – Sim, mas também bem poucas, e bem devagar.*

*PARTICIPANTE – Eles têm outro ritmo.*

*PARTICIPANTE – Às vezes, ficamos frustradas.*

*PARTICIPANTE – Precisamos mudar o jeito de olhar para eles.*

*PESQUISADORA – É, talvez, precisemos diminuir nossas expectativas, nossas ansiedades, e esperar deles o que eles podem nos dar, e não que eles façam o que nós queremos, mas o que eles querem e podem. Nosso trabalho é de formiguinha mesmo.*

*PARTICIPANTE – É. Não podemos desanimar, precisamos resolver os problemas para poder prosseguir...*

*PARTICIPANTE – Acho que este espaço é legal porque nos ajuda a ver as coisas por outro ângulo. Por exemplo, de perto o Cristo é de um jeito, tem uma forma, mas do helicóptero você o vê longe, pequeno, o vê de outro jeito.*

*PESQUISADORA – É, por isso, que ofereci, na minha pesquisa, uma proposta diferente. Não vim aqui só para pesquisar e ir embora, mas propus quatro encontros para abrir um espaço de escuta, dar um apoio para vocês, escutar suas emoções. Porque, afinal, vocês são cuidadoras, então, quis propor este espaço para cuidar de vocês, para falarem dessas dúvidas, emoções, conflitos (pausa). E como vocês estão se cuidando? Vocês estão cuidando de vocês?*

*PARTICIPANTE – É. Outro dia questionei isso, o quanto os professores não têm outras atividades de lazer. Trabalho, casa, casa, trabalho. Não concordo!*

*PESQUISADORA – E aí? Como fica a saúde do professor?*

*PARTICIPANTE – É. Eu mudei: comecei a andar.*

*PARTICIPANTE – Estou me policiando para fazer academia. Porque minha vida tem tantos compromissos que até para o descanso tem horário! Eu me canso!*

*PESQUISADORA – Então, é necessário esse espaço de descanso, de troca.*

*PARTICIPANTE – Como seria o ideal de uma escola para você?*

*PESQUISADORA – Se eu escrevesse um projeto?*

*PARTICIPANTE – É.*

*PESQUISADORA – Proporia vários grupos, com alunos especiais, com alunos, com pais, com professores, e, no meu ideal, teria um psicólogo por escola,*

*porque acredito que tem movimentos, questões que precisam ser trabalhadas em grupo para se modificar realmente.*

*A sensação era de que chegávamos à conclusão do encontro.*

### **Pré-encenação**

*Como ainda faltavam dez minutos, pedimos que fizessem uma encenação final, rapidinha, livre, só para fechar. A maioria não quis dramatizar. Só algumas se dispuseram.*

*Conversaram entre si, não tiveram ideias. Saí da sala, fui tomar água e dar um tempo para elas conversarem. Voltei, estavam falando de praia. Sugerimos que fizessem a praia. Mas estavam meio desanimadas, sem forças. Nesta encenação, interpretaram a si mesmas.*

### **CENA 8 – “A PRAIA, O CRISTO E O HELICÓPTERO”**

*Duas das participantes se deitaram na praia. Pediram água de coco e caipirinha, que servi em seguida.*

*Ligaram para outra educadora, convidando-a para ir à praia. Ela respondeu que estava longe, que não conseguiria chegar.*

*PARTICIPANTES NA PRAIA – Mas tem um helicóptero aqui! Você quer vir? Nós mandamos o helicóptero te buscar!*

*PARTICIPANTE CONVIDADA PARA A PRAIA – Ah! Então, está bem, eu vou!*

*A educadora reúne-se às amigas, e todas festejam. Ligam para uma quarta participante, que não quis ir, nem de helicóptero.*

*Ficaram bebericando e comentando amenidades do tempo, do sol, que estavam cansadas e era isso mesmo que precisavam: sombra e água fresca.*

### **Encerramento**

*Enquanto encenavam o marasmo e o descanso num ambiente de água, como a piscina, na primeira dramatização, os outros grupinhos conversavam entre si, não dando muita atenção à pequena peça. Já estavam se desapegando do encontro.*

*Encerramos nossas entrevistas guardando, em nossas lembranças, a cálida esperança de, em dias vindouros, realizar nossos sonhos inclusivos, possivelmente, juntas.*



#### **4. “GOTA D’ÁGUA”: O CAMPO DE SENTIDO AFETIVO-EMOCIONAL**

---

*“Já lhe dei meu corpo  
 Minha alegria  
 Já estanquei meu sangue  
 Quando fervia  
 Olha a voz que me resta  
 Olha a veia que salta  
 Olha a gota que falta  
 Pro desfecho da festa  
 Por favor...  
 Deixe em paz meu coração  
 Que ele é um pote até aqui de mágoa  
 E qualquer desatenção, faça não  
 Pode ser a gota d’água...”*

(Chico Buarque de Holanda)

A consideração psicanalítica do material clínico permitiu a produção interpretativa de um campo de sentido afetivo-emocional, denominado “Gota d’água”, que se organiza ao redor da crença de que “ser professor” é sofrer por ser crescentemente solicitado a assumir deveres que ultrapassam suas responsabilidades.

Sob a vigência do campo de sentido afetivo-emocional sobre o ‘ser professor’, nos dias de hoje, vale dizer, da “Gota d’água”, as práticas inclusivas, *strictu sensu*, bem como outras eventuais mudanças nos procedimentos de rotina, serão sentidas como mais uma tarefa, mais uma obrigação, que se acrescente a uma lista já longa e desconfortável de demandas, que são sentidas como indevidas.

O diálogo, a seguir<sup>13</sup>, ilustra o campo de sentido afetivo-emocional “Gota d’água”. Percebe-se que a realidade cotidiana é sentida, pelas participantes, como sobrecarga de afazeres que, a seu ver, impossibilita a concretização da tarefa que lhes compete: ensinar.

*PROFESSORA – Como as coisas estão mudadas!*

*PROFESSORA – É. Os valores sociais mudaram muito!*

<sup>13</sup> Trata-se de vinheta da Cena 7 intitulada “Conversando num HTPC”, dramatizada durante a terceira entrevista.

*PROFESSORA – Os pais não educam mais os filhos como antes.*

*PROFESSORA – É, porque as mães, que eram responsáveis pela educação dos filhos, também, precisam sair para trabalhar. E os filhos ficam sozinhos, ou na escolinha.*

*PROFESSORA – Ou com avós.*

*PROFESSORA – E as mães de agora não têm mais o tempo que tinham antes para cuidar de seus filhos, para acompanhar as tarefas, as lições.*

*PROFESSORA – Na verdade, acho que os pais passaram muitas responsabilidades, que eram deles, para os professores.*

*PROFESSORA – E, hoje, o professor tem que se responsabilizar por muitas coisas que antes ele não tinha o dever.*

*PROFESSORA – É. Hoje em dia nós temos que fazer muitas coisas com os alunos, além de ensinar!*

*PROFESSORA – Por exemplo, é o professor que deve realizar a inspeção dos dentes dos alunos!*

*PROFESSORA – Ah! E, também, devemos observar a visão, se o aluno enxerga bem ou não! E encaminhar!*

*PROFESSORA – É! Hoje, passa tudo pelo professor.*

*PROFESSORA – Até piolho a gente deve dar conta! Isto é exigência demais!*

*PROFESSORA – Nós não somos mais somente ‘professores’! Esse nome não nos descreve mais!*

*PROFESSORA – Acho que precisam inventar outro nome!*

*PESQUISADORA – E qual seria o novo nome?*

*PROFESSORA – Não sei.*

Vale também destacar que, ao utilizar o tema “ser professor nos dias de hoje”, para abordar educadoras de uma instituição pública que é centro de referência à inclusão escolar, em âmbito municipal, esperávamos nos deparar, também, com um ou vários campos diretamente vinculados à inclusão escolar ou ao educador inclusivo. Mesmo tendo havido, como apresentamos no capítulo anterior, uma interferência direta da pesquisadora, colocando em pauta a inclusão escolar, não se



configurou, interpretativamente, um campo específico e separado daquele subjacente ao “ser professor”. Esta não-ocorrência deve ser sinalizada e destacada porque corresponde, como se verá, a aspecto bastante significativo e revelador atinente aos modos como a questão vem sendo lidada em nosso país.

Como podemos notar no campo “Gota d’água”, o que impera é o sofrimento laboral. Em tais contextos, situações de conflito podem eclodir entre os trabalhadores. Estes conflitos evidenciam-se na cena 6, intitulada “Reunião das professoras”, durante discussão a respeito da possibilidade de bem ensinar:

*PROFESSORA RECLAMONA – (...) quando era jovem como vocês, tinha sonhos, desejo de mudança, de melhorar o ensino. Hoje? Até parece, foi tudo por água abaixo! Era tudo ilusão! Nada muda, viu? Vê se vocês me escutam, pra não reclamar depois tá?*

*PROFESSORA – Viu? Mas vocês estão muito desanimadas! Ai, credo! Tudo vocês reclamam! Que horror!*

*PROFESSORA – É mesmo! Parem com isso! Nós queremos fazer algo diferente, tentar mudar essa situação e vocês só ficam aí, se lamuriando...*

*PROFESSORA RECLAMONA – É lógico! Vocês ficam com essas ideiazinhas furadas, não escutam! Ouçam a voz da experiência! Nós já tentamos e nunca deu certo, por que agora vai dar?!*

*PROFESSORA RECLAMONA – Vai nada! Não vai dar certo, nem adianta tentar!*

O sofrimento laboral apresentado pelas educadoras, até mesmo por meio de sentimentos contraditórios, pode ser observado em outros momentos da conversa, como este:

*PARTICIPANTE – Eu amo o que faço. Hoje em dia, muitas professoras dão aula por causa de dinheiro. Tá errado! Ai, que graça quando eles nos dão abraços, beijos, fazem desenhos...*

*Todas sinalizavam sua concordância com movimentos de cabeça.*

*PARTICIPANTE – Todo dia, tem um desenho de aluno. Mandando beijo, fazendo elogio.*

*PESQUISADORA – Então, vocês estão falando que não acontecem apenas coisas ruins, mas também recebem coisas boas?*

*TODAS – É! Eles nos dão muito carinho também!*

*(...)*

*PARTICIPANTE – Muitas professoras se preocupam com a pontuação, fazem curso só por causa de pontos, não pode ser assim!*

*PARTICIPANTE – Eu não faço isso. Lógico que tento conciliar, mas busco fazer algo que me satisfaça. Acho que o professor tem que gostar do que faz, porque são muitas as pressões e cobranças. Se ele não gostar, desiste ou adoece.<sup>14</sup>*

Como já apontamos, a personalidade coletiva em questão, a educadora de inclusão, não faz referência a problemática inclusiva. Este fato merece ser comentado, pois, conforme esclarecemos no capítulo metodológico, a entrevista coletiva configurou-se por meio do uso do método psicanalítico, operado pelo teatro espontâneo winnicottiano. E sob essa perspectiva, a pesquisadora deveria observar uma postura de acolhimento à comunicação das participantes, evitando maximamente a introdução de temas e questões que não brotassem de suas associações livres. Contudo, a ausência de referência à inclusão, que é a finalidade da instituição em que se inserem, demandou a explicitação do tema, em momentos oportunos, isto é, evitando fazê-la de modo invasivo. Na segunda entrevista, por exemplo, as educadoras imaginavam um projeto, no contexto do ensino regular, para aproximar os pais da escola e dos professores. Participando da dramatização no papel de professora, a pesquisadora teve a oportunidade de mencionar explicitamente a palavra inclusão:

*PROFESSORA/PESQUISADORA – Mas como é que vai ser esse projeto, então?*

*Discutiram, em detalhes, cada parte do projeto. Em vários momentos, fizemos questionamentos que apontavam para o aluno de inclusão:*

*PROFESSORA/PESQUISADORA – Mas essas propostas serão realizadas para todos os alunos e pais?*

---

<sup>14</sup> Conversa realizada na primeira entrevista, após as encenações.

*E novamente foi respondido:*

*PROFESSORA/COORDENADORA – Sim.*

*Num outro momento, tornamos a investigar:*

*PROFESSORA/PESQUISADORA – Essas atividades serão feitas com todos os tipos de alunos?*

*TODAS – Sim.*

*A pesquisadora foi ficando aflita, já que as participantes não mencionavam a temática da inclusão escolar. Finalmente, foram questionadas mais diretamente:*

*PROFESSORA/PESQUISADORA – E como nós faremos com os alunos de inclusão?*

*Permaneceram em silêncio por alguns instantes, e todas voltaram seus olhares para a PROFESSORA interpretada pela coordenadora da instituição.*

*PROFESSORA/COORDENADORA – Ah, podíamos trabalhar com eles fora do horário de aula, fazer um levantamento daqueles que têm dificuldades, e formar pequenos grupos de matemática, de português, etc., trabalhar com eles no período oposto ao da escola. E, na sala de aula, teríamos uma professora auxiliar, para ajudar a professora e acompanhar os alunos de inclusão que precisem, durante as atividades.*

*PROFESSORA – Mas e se não tiver auxiliar?*

*PROFESSORA/COORDENADORA – A gente trabalha fora do horário de aula.*

Também durante a conversa ocorrida na quarta entrevista a pesquisadora retomou o tema da inclusão escolar, aproveitando um momento em que foi questionada sobre sua pesquisa:

*Após um momento de silêncio, questionaram sobre a pesquisa:*

*PARTICIPANTE – E a sua pesquisa? Como está indo?*

*PARTICIPANTE – Sobre o que é sua pesquisa mesmo?*

*PARTICIPANTE – Do que realmente ela trata?*

*A resposta foi objetiva e breve:*

*PESQUISADORA – Minha pesquisa na verdade busca compreender o que os professores imaginam, acham e sentem sobre a inclusão escolar. Mas é também uma pesquisa-intervenção, ou seja, estou pesquisando, mas, também propondo um espaço diferente para escutá-las, ouvir suas dúvidas, questões, enfim, para cuidar e dar um apoio a vocês e ao seu trabalho.*

*Em seguida, começaram a conversar:*

*PARTICIPANTE – Sabe, concordo que foi bom para trocarmos experiências de casos. Por exemplo, tem um paciente que eu não sei como lidar com ele. Ele entra na minha sala e não quer fazer nada. Tudo que proponho, ele se recusa e fica parado de braços cruzados. O que eu faço? Não sei como agir.*

*Esperamos que alguém se manifestasse. Como todas ficaram em silêncio, perguntei:*

*PESQUISADORA – Você conversou com a psicóloga<sup>15</sup> sobre este caso?*

*PARTICIPANTE – Sim. Ela disse que ele tem uma ‘preguiça mental’ (fez gesto de aspas em torno desta expressão).*

*Neste momento, a fisionomia da pesquisadora deve ter assumido um ar de dúvida, pois a participante se apressou em consertar:*

*PARTICIPANTE – Não, ela não disse com essas palavras, ela disse com as palavras dela, eu entendi assim. E ela disse para eu ir aos poucos com ele, dar atividades para diminuir sua preguiça...*

*Olhava para as outras buscando retorno, respostas, mas ninguém se manifestou.*

*PESQUISADORA – Vocês trabalham com inclusão, não é?*

*Todas fizeram sim com a cabeça.*

*PESQUISADORA – Alguém já passou por isso ou algo semelhante? Alguém pode dizer algo para a colega?*

*Silêncio. Só a participante que trabalha em outra instituição e que lida com deficientes há mais de quinze anos se manifestou. Falou de alguns casos*

---

<sup>15</sup> A psicóloga da instituição, a quem nos referimos neste trecho, não participou desta entrevista.

*que atende individualmente. Orientou-a aceitar o paciente como ele é, a respeitar o tempo e o ritmo dele.*

*(...)*

*PARTICIPANTE – Com tantos alunos na classe, não é possível fazer a inclusão na sala de aula, sem trabalhar individualmente com o aluno.*

*PARTICIPANTE – Na cidade vizinha, a equipe trabalha com o aluno fora da classe e, quando ele está preparado, ele retorna à sala de aula e, aí sim, ele consegue acompanhar o ritmo dos outros alunos.*

*PARTICIPANTE – Acho que aqui, nesta cidade, os professores não estão capacitados para fazer a inclusão.*

*Um das participantes citou outros exemplos de casos da cidade vizinha, como eles realizam a inclusão, parecendo que já havia trabalhado lá. Disse que trabalham em pequenos grupos de três crianças e elogiava o trabalho deles. Sua fala foi um tanto invasiva e defensiva, como se estivessem sendo atacadas.*

*As outras educadoras escutaram-na e continuaram falando sobre a dificuldade de fazer inclusão na sala de aula regular.*

*PARTICIPANTE – É. Realmente, é muito difícil fazer a inclusão com tantos alunos na sala já com dificuldade de aprendizagem!*

*PARTICIPANTE – E com tantos deveres e cobranças burocráticas que já temos, ainda mais este!?!?*

*PARTICIPANTE – É, sem apoio, sem recursos, sem valorização, falta muita coisa! E sem a ajuda dos pais, assim fica difícil incluir na sala de aula regular.*

*PESQUISADORA – E vocês? Como vocês trabalham aqui?*

*PARTICIPANTES - Ah! Nós trabalhamos de forma individual com os alunos que são encaminhados. No máximo, dois ou três no grupo, no período oposto ao da escola. E, paralelamente, o aluno continua na sala de aula regular.*

Como vemos, a inclusão escolar, propriamente dita, não é tematizada a partir da iniciativa das educadoras que compõem a equipe de um centro educacional constituído para ser a referência pública municipal em relação a esta questão. O ser

professor é visto e vivido como experiência de trabalho intensamente penoso e desgastante, no contexto da qual o projeto inclusivo não encontra lugar, a não ser como imposição invasiva. Conseqüentemente, apenas focalizaram a inclusão quando diretamente interpeladas pela pesquisadora, fazendo-o de modo peculiar, vale dizer, posicionando-se ideologicamente a seu favor, mas vivenciando-a como demanda indevida e como projeto de muito difícil execução.



## 5. REFLEXÕES TEÓRICO-CLÍNICAS

---

No contexto do presente estudo, fizemos uso de dispositivo que permitiria a um coletivo de educadoras inclusivas expressar sua forma de vivenciar o ser professor na atualidade, bem como as dificuldades e desafios da própria inclusão escolar. Como resposta à nossa indagação, colocada na forma da proposta para as encenações sobre ser professor nos dias de hoje, encontramos o campo “Gota d’água”, referente à sobrecarga de exigências, que se traduziu, durante as entrevistas, em forma de queixas e lamúrias. Este campo se organiza ao redor da crença dolorosa e imobilizadora, de que o trabalho do professor traz exigências que estão além de suas possibilidades. Quando os limites humanos são desrespeitados, diferentes respostas podem surgir. No presente caso, defrontamo-nos com queixas a respeito das dificuldades envolvidas na sua atividade laboral, que permitiriam classificá-la como penosa: a desatenção e o desinteresse dos alunos; o desrespeito e a falta de colaboração dos pais, que culpam o professor por tudo, e ainda querem que o professor faça o trabalho deles; os dentes careados e os piolhos dos alunos para cuidar; a falta de apoio dos superiores; o preconceito e má vontade dos outros professores; a desvalorização do professor, que hoje “*não tem mais ‘status’, nem respeito, nem bom salário*”<sup>16</sup>; a situação empregatícia instável e a dupla jornada de trabalho necessária para prover o próprio sustento.

Não é, assim, uma grande surpresa o fato de, nas primeiras duas entrevistas, nenhuma das participantes querer interpretar uma professora. Finalmente, na cena 3, que denominamos “A professora reclamona”, a partir de duas intervenções diretas da pesquisadora, a voz<sup>17</sup> da professora coloca-se, apenas, para ser logo silenciada pelas demais participantes. Retrata, assim, a queixa segundo a qual os professores não são ouvidos e compreendidos por “ninguém”: os alunos não prestam atenção na aula nem fazem a lição, e a sociedade, de forma geral, entende que tudo se resolveria com uma dose de boa vontade do professor. A eventual falta de boa vontade derivaria, provavelmente, de dificuldades emocionais, que deveriam ser tratadas em psicoterapia individual:

*PROFESSORA CANSADA – Olá, meninas! Gostaria que vocês me dessem uns conselhos. Também, sou professora e ando tão cansada!*

---

<sup>16</sup> Fala da personagem PROFESSORA da cena 7, “Conversando num HTPC”, dramatizada durante a terceira entrevista.

<sup>17</sup> Lembramos a afinidade existente entre o tipo de pesquisa que aqui realizamos e o conceito de voz, tal como proposto por Gilligan (1982/1993).



*Todas fizeram caras feias:*

*DEMAIS - Ah, não vamos falar de trabalho! Para de se lamentar!*

*A PROFESSORA CANSADA calou-se.*

*(Convidamos outra participante, que vivia a PROFESSORA e saíra de cena pouco antes, a retomar seu papel e provocar as colegas, tocando no assunto novamente)*

*PROFESSORA – Ai... Estou muito cansada, não sei mais o que fazer com minha sala. O que faço?*

*Inicialmente, não deram muita atenção. Mas depois...*

*PERUA – Ah, não quero nem saber dos seus problemas! Eu te pago pra cuidar do meu filho, se vira.*

*PAISAGISTA – Você tá muito desanimada, relaxa um pouco!*

*PSICÓLOGA – Mas o que você tá fazendo na sala?*

*PROFESSORA – Tento ensinar, mas os alunos são difíceis, não aprendem, não param quietos, só querem bagunçar.*

*PSICÓLOGA – Tente mudar sua aula, dê brincadeiras pra eles!*

*PAISAGISTA – Fique mais calma com eles, não seja tão exigente!*

*PEDIATRA – Seja mais afetiva, você conversa com eles?*

*PROFESSORA – Já tentei de tudo, mas eles não me escutam, não querem fazer nada!*

*A PSICÓLOGA continua aconselhando-a e orientando-a sobre como proceder em sala de aula. Tenta motivá-la e ajudá-la a ver os alunos com outros olhos. Mas a PROFESSORA resistia: tudo o que a PSICÓLOGA sugeria, ela achava que já tinha feito e que não iria dar certo.*

*PSICÓLOGA – Acho que você está muito desanimada! Nada você aceita! Acho que seu problema é pessoal, você precisa fazer terapia com uma psicóloga! Tó o meu cartão. Passa lá no consultório e conversamos melhor!*

*PROFESSORA – É. Também, acho... dá aí seu cartão que eu vou lá!*

Evidencia-se, nesta cena, que a PROFESSORA é considerada “culpada” pelo seu cansaço e desânimo frente às dificuldades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, tal como é possível no Brasil da atualidade. Mesmo a PSICÓLOGA, personagem que se dispõe a tentar ajudar a PROFESSORA a lidar com essas

questões, claramente, compreende-as como emergentes da personalidade da professora, desconsiderando o contexto concreto em que se desenrolam. A própria PROFESSORA assume para si esta responsabilidade, embarcando no movimento perverso que a oprime.

Durante a conversa que se seguiu à encenação, as participantes continuam mostrando-se ambivalentes entre a percepção da indisponibilidade do ambiente humano que as cerca em acolher seu sofrimento e a culpabilização de si mesmas por suas dores:

*PARTICIPANTE – Na minha realidade, vejo muito esse tipo de mãe rica, desinteressada pelo filho, personagem como a que representei. Porque trabalho aqui nesta instituição e em escola particular, e as mães da escola particular não estão nem aí, e quando acontece algo, ainda culpam os professores.*

*PARTICIPANTE – Imagino uma professora assim. Quando vou conversar com algumas professoras fora daqui, a maioria tem este discurso que dramatizei, do cansaço, do desânimo, vive reclamando de tudo, não aceitam orientações.*

*(...)*

*PARTICIPANTE – O professor é muito cobrado, as pessoas não veem que o professor é humano, e não um robô.*

*PARTICIPANTE – Alguns professores põem uma barreira perante seus alunos, não são afetivos com eles, só ficam pensando em passar o conteúdo. Ou olham para o problema do aluno, sua dificuldade, e só veem isso nele, não o percebem como uma pessoa, que tem sentimentos.*

A conversa parece encaminhar-se para a intensificação da responsabilização do professor, cujo sofrimento estaria ligado mais à falta de amor pela profissão do que às dificuldades inerentes a ela:

*PARTICIPANTE: No ano passado, lembro que demos aulas juntas, bairro pobre, numa das salas tinha seis alunos difíceis, davam o maior trabalho!*

*PARTICIPANTE – Naquela sala, tinham dois alunos que não paravam*

*quietos na cadeira. Um deles mexia com todos os outros, desequilibrava a sala toda. Era um “upa”! Sentíamos a maior diferença na sala quando ele faltava, ficava bem mais tranquila! Tinha outra menina que não aprendia e não aceitava carinho de jeito nenhum. Era mais velha que os outros. Ficava isolada. A professora tentava acarinhá-la, e no início ela se esquivava. Mas a professora continuou, sempre, dando-lhe uma atenção especial. A menina, quando chegava na hora da fila, aos poucos, foi se encostando devagar no braço da professora, até que se deixou abraçar. No final do ano, todos estavam alfabetizados. Escrevem do jeito deles, não é aquela letra linda, mas leem e escrevem.*

*PARTICIPANTE – Mas o que você fez? Como tratava estes alunos? Quando eles te ‘peitavam’, como você agia? Era autoritária? Batia de frente ou o quê?*

*PARTICIPANTE – Não, pedia que sentassem do meu lado, contornava a situação, abraçava, ia conquistando aos poucos.*

*PARTICIPANTE – É. Alguns, a gente conquista fora da sala, no recreio. Passa, dá um abraço, mexe com a criança, passa a mão na cabeça. Ah, eles ficam todos cheios, tipo: “a professora falou comigo”, e acabam mudando o comportamento na sala.*

*PARTICIPANTE – Eu amo o que faço. Hoje em dia, muitas professoras dão aula por causa de dinheiro. Tá errado! Ai, que graça quando eles nos dão abraços, beijos, fazem desenhos...*

*Todas sinalizavam sua concordância com movimentos de cabeça.*

*PARTICIPANTE – Todo dia tem um desenho de aluno. Mandando beijo, fazendo elogio.*

*PESQUISADORA – Então, vocês estão falando que não acontecem apenas coisas ruins, mas também recebem coisas boas?*

*TODAS – É! Eles nos dão muito carinho também!*

*PARTICIPANTE – Tem uns que vão até hoje na minha casa, saber como estou, contam um pouco deles.*

*PARTICIPANTE – Eu também!*

*PARTICIPANTE – Muitas professoras se preocupam com a pontuação,*

*fazem curso só por causa de pontos, não pode ser assim!*

*PARTICIPANTE – Eu não faço isso. Lógico que tento conciliar, mas busco fazer algo que me satisfaça. Acho que o professor tem que gostar do que faz, porque são muitas as pressões e cobranças. Se ele não gostar, desiste ou adoece.*

As contradições emocionais que envolvem o trabalho do professor e a inclusão escolar são encontradas em outros estudos, como o de Anjos, Andrade & Pereira (2009), em que os professores inclusivos verbalizaram ora sentimentos de amor e de satisfação por trabalhar com alunos deficientes, ora sentimentos de frustração e de impotência perante as dificuldades de comunicação e de oferecer atenção dirigida a um único aluno. Já Avila (2008) aponta que a inclusão seria um processo penoso e ao mesmo tempo enriquecedor, tanto para o professor quanto para o aluno “de inclusão”.

Curiosamente, a ênfase da queixa das educadoras referente ao comportamento dos pais recai sobre as mudanças no papel da mulher na família e nas sociedades ocidentais, ocorridas desde meados do século passado. A equipe aqui estudada, composta justamente por mulheres que trabalham o dia todo, sendo algumas já mães, queixa-se das mães dos alunos, que trabalham o dia todo e não têm tempo para cuidar dos filhos:

*PROFESSORA – Como as coisas estão mudadas!*

*PROFESSORA – É. Os valores sociais mudaram muito!*

*PROFESSORA – Os pais não educam mais os filhos como antes.*

*PROFESSORA – É, porque as mães, que eram responsáveis pela educação dos filhos, também precisam sair para trabalhar. E os filhos ficam sozinhos, ou na escolinha.*

*PROFESSORA – Ou com avós.*

*PROFESSORA – E as mães de agora não têm mais o tempo que tinham antes para cuidar de seus filhos, para acompanhar as tarefas, as lições.*

*PROFESSORA – Na verdade, acho que os pais passaram muitas responsabilidades, que eram deles, para os professores.*

*PROFESSORA – E, hoje, o professor tem que se responsabilizar por muitas coisas que antes ele não tinha o dever.*

*PROFESSORA – É. Hoje em dia, nós temos que fazer muitas coisas com os alunos, além de ensinar!*

*PROFESSORA – Por exemplo, é o professor que deve realizar a inspeção dos dentes dos alunos!*

*PROFESSORA – Ah! E, também, devemos observar a visão, se o aluno enxerga bem ou não! E encaminhar!*

*PROFESSORA – É! Hoje, passa tudo pelo professor.*

*PROFESSORA – Até piolho a gente deve dar conta! Isto é exigência demais!*

*PROFESSORA – Nós não somos mais somente ‘professores’! Esse nome não nos descreve mais!*

*PROFESSORA – Acho que precisam inventar outro nome!*

*PESQUISADORA – E qual seria o novo nome?*

*PROFESSORA – Não sei.<sup>18</sup>*

*(...) todos trabalham fora, hoje em dia. Até a mãe, que antes era responsável pela educação do filho, hoje sai para trabalhar e os filhos passam o dia todo sozinhos.*

*PARTICIPANTE – Quando os pais chegam, cansados, os filhos pedem atenção. Mas a mãe já fica nervosa, porque tem que fazer o serviço da casa, xinga, grita. Os pais vão pro bar. E assim fica a educação do filho: ele que se crie sozinho.*

*PESQUISADORA – E vocês acreditam que isso tudo se reflita na escola, na sala de aula?*

*TODAS – É. Com certeza. Nós chamamos os pais, eles não aparecem. E quando vêm, é para xingar o professor.*

*PARTICIPANTE – E não é só na escola mais pobrezinha não. Isso também acontece na escola particular.<sup>19</sup>*

À semelhança da culpabilização do professor pelo seu sofrimento laboral, a

<sup>18</sup> Trecho da cena 7, “Conversando num HTPC”, realizada na terceira entrevista.

<sup>19</sup> Trecho da conversa ocorrida na primeira entrevista.

primeira encenação da segunda entrevista retrata a compreensão de que a (im)possibilidade da mãe em cuidar dos filhos, como se fazia em meados do século passado, estaria ligada à má vontade materna:

*PROFESSORA (olhando o relógio) – Bem, como ainda não chegaram as outras mães, e estamos em cima da hora, vamos começando com vocês. Olha, seus filhos vão indo bem, mas tem um problema: não prestam atenção na aula.*

*MÃE (meio nervosinha) – Mas e daí o que a senhora faz?*

*PROFESSORA (calmamente) – Ah, eu tento chamar a atenção deles, converso... Mas eles conversam demais, e a lição fica pra trás!*

*MÃE – Ah, eu não quero nem saber. A senhora que se vire. A senhora é a professora, tem que ensinar!*

*PROFESSORA – Mas como a senhora faz com ele em casa? Ajuda ele a fazer a lição?*

*MÃE – Ah, mando ele sentar lá na mesa e escrever no caderno, mas ele fica teimando. Mando de novo, dou uns tapas, aí ele para quieto.*

*PROFESSORA – Mas a senhora confere o que ele tá escrevendo?*

*MÃE – Ah, dou umas olhadas e vejo uns rabiscos lá! Já fez lição? Tá bom! Pode sair. Porque senão fica me atormentando que quer brincar. Aí eu deixo, porque tenho que fazer minhas coisas também, né? Vou ficar o dia inteiro em cima do menino?!*

*PROFESSORA (calma) – Ah, mas assim fica difícil, porque se a senhora não ajudar, eu fico preocupada que ele fique muito atrasado, porque não está entregando as lições completas!*

*MÃE (estressada) – Problema da senhora! Eu quero que ele aprenda e acabou!<sup>20</sup>*

Prosseguindo no rol de lamúrias, as educadoras queixam-se também dos superiores, encarnados na figura da coordenadora, cujo apoio tem faltado ao professorado:

---

<sup>20</sup> Parte da cena 4, intitulada “Reunião de mães”, dramatizada durante a segunda entrevista.

COORDENADORA – *Minhas caras mães, vocês estão certas, a Professora não devia ter feito isso, podem deixar comigo, que eu vou dar um jeito nessa situação. Ano que vem é ano de eleição, vocês estão com toda razão!*

MÃES (baixando o tom de voz) – *Ai, muito obrigada por nos escutar. Obrigada. A senhora é demais, muito boazinha, viu?*

COORDENADORA – *Tudo bem, tudo bem. Podem ficar calmas, que eu vou ver o que faremos com a Professora! Agora, vamos acabar com essa confusão e vamos saindo, por favor...<sup>21</sup>*

E, finalmente, queixam-se dos outros professores, da “velha guarda”, que reclamam de tudo e não têm boa vontade para criar saídas às dificuldades no relacionamento entre escola e família:

*Cada sugestão era imediatamente descartada pelas PROFESSORAS RECLAMONAS, que faziam comentários maldosos, críticas e menosprezavam as ideias das demais, enquanto riam, cutucando-se entre si.*

PROFESSORA RECLAMONA – *Ah, isso não vai dar certo! Nunca deu! Vocês acham que vai dar agora?*

PROFESSORA RECLAMONA – *Ah, imagina! Nada vai mudar, tudo vai continuar como está!*

PROFESSORA RECLAMONA – *Vocês estão falando isso, tão animadinhas, porque vocês são novas ainda. “Deixa” vocês terem vinte anos de magistério, como nós! Vão estar cansadas, querendo dar suas aulinhas e ir embora pra casa, só!<sup>22</sup>*

Esses achados são acordes aos apontamentos de estudos a respeito de questões psicológicas, trabalhistas, ambientais, econômicas, políticas e legislativas que repercutem sobre a saúde do profissional da educação brasileiro (Codo, 1999; Gasparini, Barreto & Assunção, 2006; Leite & Souza, 2007; Lima, 2000; Marchiori, Barros & Oliveira, 2005; Noronha, 2001; Paparelli, 2009; Petroni, 2008; Petroni &

---

<sup>21</sup> Vinheta relativa à cena 5, “O zumzumzum com a diretora”, criada pelas participantes na segunda entrevista.

<sup>22</sup> Trecho da cena 6, “Reunião das professoras”, dramatizada na segunda entrevista.

Souza, 2010; Souza, 2009). Encontramos, na situação vivida pela equipe entrevistada, clara semelhança em relação aos achados de Petroni e Souza (2010) relativos ao contexto em que se desenvolve a atividade laboral do professor:

Fala-se muito de uma escola com profissionais qualificados, capazes de atender às diferenças apresentadas por seus alunos, conscientes de seu papel no desenvolvimento de crianças e jovens. Contudo, o que vimos foram professores oprimidos pelo Sistema de Ensino e pela gestão da escola, sem espaço para participação, inseridos em um contexto que não promove sua autonomia, pois são desacreditados, responsabilizados por decisões e encaminhamentos dos quais não participaram (Petroni & Souza, 2010, p. 356).

Assim, acerca da questão da transferência de responsabilizações, como exemplo o professor que se culpabiliza ou fica procurando um 'culpado', provavelmente, está separando o seu fazer do fazer coletivo, tendendo dessa forma a considerar a inclusão e a educação como tarefa somente sua, circunscrita aos limites da escola e do pedagógico, separando o processo educativo e inclusivo das produções sociais. Isso acaba gerando uma submissão às normas sem uma avaliação e uma compreensão adequada dos deveres, das funções e das devidas responsabilidades de cada um. Tal postura pode explicar as sensações de fracasso e de impotência que os educadores apontam, pois, realmente, tais mecanismos perversos que turvam a percepção dos objetivos e das funções que cabem a cada sistema, desorganizam, e produzem processos excludentes que impedem a mobilização e a expansão dos processos educativos e inclusivos. Concordamos com Anjos, Andrade & Pereira (2009), que seria conveniente, para que tais movimentos se expandissem, que o professor detectasse e enfrentasse os processos perversos de culpabilização e de exclusão, dos quais o educador pode se tornar vítima ou promotor, se não se der conta disso (Sirota, 2003).

### **Inclusão escolar à brasileira e “para inglês ver”**

Os achados do presente estudo mostram-se coerentes, também, com a ideia segundo a qual a inclusão escolar, no Brasil, parece seguir os rumos de uma daquelas leis que “não pegaram”. Nem mesmo, numa instituição referência para o



processo inclusivo na rede municipal de uma cidade da região sudeste do país, esta temática é concebida como prioridade – outros carecimentos, literalmente, “roubam a cena”:

*PARTICIPANTE – Com tantos alunos na classe, não é possível fazer a inclusão na sala de aula, sem trabalhar individualmente com o aluno.*

*(...)*

*PARTICIPANTE – É. Realmente, é muito difícil fazer a inclusão com tantos alunos na sala, já com dificuldade de aprendizagem!*

*PARTICIPANTE – E, com tantos deveres e cobranças burocráticas que já temos, ainda mais este!?!?*

*PARTICIPANTE – É, sem apoio, sem recursos, sem valorização, falta muita coisa! E sem a ajuda dos pais, assim, fica difícil incluir na sala de aula regular.<sup>23</sup>*

Nesse sentido, a lentidão do processo de inclusão e as dificuldades inerentes ao ensino de alunos com necessidades especiais só ganham algum espaço, nas comunicações das educadoras inclusivas, quando provocadas diretamente pela pesquisadora:

*PARTICIPANTE – Com os pais nós falamos, eles vêm, participam, narram as diferenças em seus filhos. Falam que eles mudam, melhoram. Ficam felizes e gratos.*

*PESQUISADORA – E os professores? Notam diferenças?*

*PARTICIPANTE – Ah, poucos professores dão retorno, mas alguns dizem que os alunos mudam, mas bem pouco e bem devagar.*

*PESQUISADORA – E vocês? Notam diferenças?*

*PARTICIPANTE – Sim, mas também bem poucas, e bem devagar.*

*PARTICIPANTE – Eles têm outro ritmo.*

*PARTICIPANTE – Às vezes, ficamos frustradas.*

*PARTICIPANTE – Precisamos mudar o jeito de olhar para eles.*

*PESQUISADORA – É, talvez, precisemos diminuir nossas expectativas, nossas ansiedades, e esperar deles o que eles podem nos dar, e não que eles*

---

<sup>23</sup> Trecho da conversa da quarta entrevista.

*façam o que nós queremos, mas o que eles querem e podem. Nosso trabalho é de formiguinha mesmo.*

*PARTICIPANTE – É. Não podemos desanimar, precisamos resolver os problemas para poder prosseguir...<sup>24</sup>*

Complicações trabalhistas também foram citadas pelas educadoras como questões que incidem pesadamente sobre um cotidiano laboral já penoso. Parte das trabalhadoras da educação entrevistadas havia sido contratada temporariamente, sem concurso público. Segundo as participantes, a prefeitura, há anos, prometia realizar um concurso para regularizar esta situação, sem que nada mudasse. Circulavam, ainda, rumores de que a visibilidade dos resultados de seu trabalho era escassa e de que a instituição, a qualquer momento, poderia ser fechada. Neste complexo cenário, não parece haver espaço para a apropriação, por parte das educadoras, do trabalho que lhes cabe:

*PESQUISADORA – Mas o que é inclusão, para vocês?*

*Silêncio.*

*PESQUISADORA – A inclusão é só escolar ou é social também?*

*Novo silêncio.*

*PARTICIPANTES – É, são as duas coisas juntas.*

*PESQUISADORA – Então, será que trabalhar com a inclusão de forma individual, será que vocês estão fazendo inclusão?*

*ALGUMAS PARTICIPANTES – Não!*

*Silêncio. Ficaram com cara de “Será? Não sabemos!”.*

*A pausa foi sustentada por um tempo. Como se prolongava, outra questão surgiu:*

*PESQUISADORA – Quando começou essa história de inclusão aqui nesta cidade?*

*PARTICIPANTE – Há dois anos.*

*PARTICIPANTE – Na verdade, desde 2001!*

*OUTRAS PARTICIPANTES (surpresas) – Nossa! Jura?*

---

<sup>24</sup> Outro trecho da conversa ocorrida na quarta entrevista.

*PESQUISADORA – A lei existe há uns vinte anos. E quantas de vocês já participaram de cursos, palestras? A prefeitura oferece? Como vocês ficaram sabendo?*

*PARTICIPANTE – Ah, começou em uma escola municipal apenas, nesta aqui do lado, depois, foi se ampliando, mas, ainda hoje, não é em todas as escolas que tem inclusão.*

*OUTRAS PARTICIPANTES – Nós fizemos dois cursos. Algumas nem fizeram nenhum curso.*

*Disseram que são avisadas sobre quando haverá algum curso sobre inclusão e vão por vontade própria. Não é obrigatório.<sup>25</sup>*

*PESQUISADORA – E vocês? Como vocês trabalham aqui?*

*PARTICIPANTES - Ah! Nós trabalhamos de forma individual com os alunos que são encaminhados. No máximo, dois ou três no grupo, no período oposto ao da escola. E, paralelamente, o aluno continua na sala de aula regular.*

*PESQUISADORA – E tem outros projetos aqui?*

*Não sabiam dizer.*

*PESQUISADORA – Não há possibilidade de trabalhar em grupos maiores? Ou de três?*

*Não sabiam dizer. Tinham de falar com a coordenadora<sup>26</sup>, que não estava presente.*

*PESQUISADORA – Eu gostaria que a coordenadora estivesse aqui para conversarmos sobre estes aspectos.<sup>27</sup>*

O sofrimento do trabalhador devido à perda do controle e do poder sobre o processo laboral, desenvolvido em situações em que lhe cabe apenas obedecer e executar ações planejadas por outrem é tema de discussão, na comunidade científica, há mais de um século. Tal sujeição, somada às sobrecargas de trabalho resultará, para alguns estudiosos, em condições árduas que caracterizarão o trabalho penoso (Antunes, 2004; Bernardo, 2009; Daniellou, Laville & Teiger, 1989;

---

<sup>25</sup> Trecho de conversa ocorrida na quarta entrevista.

<sup>26</sup> A coordenadora da instituição não participou desta entrevista.

<sup>27</sup> Vinheta de conversa da quarta entrevista.

Linhart, 2000; Paparelli, 2009; Sato, 2009; Sato & Bernardo, 2005).

Do ponto de vista winnicottiano, a vivência dessas condições concretas de trabalho poderia ser pensada como *submissão*, posição existencial caracterizada pela sujeição ao ambiente e geradora de grande sofrimento emocional (Winnicott, 1960/1983). Para este autor, a origem do sofrimento emocional está direta e profundamente vinculada à impossibilidade de realização do “gesto espontâneo”, que é aquele que brota da autenticidade e da autonomia saudáveis. Esse gesto, à medida que leva em conta as condições concretas do viver, nada tem de impulsivo ou abstrato, podendo, portanto, ser pensado como verdadeira voz, no sentido que Gilligan (1982/1993) atribui a esse termo, como expressão espontânea e autêntica do *self*.

Parece delinear-se, assim, um quadro geral tão impregnado pela impotência que mesmo a percepção da ausência de fornecimento de recursos suficientes à execução de suas atividades laborais é eclipsada. No trecho a seguir, por exemplo, evidencia-se a falta de disponibilidade de um carro, na instituição, para visita e acompanhamento do trabalho junto às escolas. A possibilidade de ter o recurso à disposição parece nem ser considerada pelas educadoras:

*PESQUISADORA – Certo! E com as professoras dos seus pacientes, vocês vão falar com elas? Como isso é feito aqui?*

*PARTICIPANTE – Ah! A coordenadora é que conversa com a diretora das escolas e convida as professoras para virem aqui quando quiserem conversar conosco, e a diretora até dispensa elas para isso, e tinha uma auxiliar na sala quando a coordenadora foi lá conversar com as professoras. Mas nós não vamos, nem a psicóloga foi.*

*PARTICIPANTE – É, as professoras não ajudam muito, porque também fica difícil para elas deixar a sala para vir aqui, nem todas têm carro, e vir fora do horário de aula não dá, né?!<sup>28</sup>*

Referindo-se especificamente às dificuldades relativas ao trabalho com inclusão escolar, umas das educadoras lembrou, também, o preconceito de outras professoras:

---

<sup>28</sup> Trecho da conversa da quarta entrevista.

*PARTICIPANTE – Ah! Mas há muito preconceito pelas próprias professoras, viu?!*

*PARTICIPANTE – Jura?*

*As demais ficaram “passadas” com esta informação.*

*PARTICIPANTE – É, num curso que fui com outras professoras, elas me olhavam de um jeito estranho, como se eu fosse deficiente!*

*Riram, mas um riso nervoso, de quem fica sabendo uma notícia absurda!*

*PESQUISADORA - Elas te excluíram?*

*PARTICIPANTE – É.*

*PESQUISADORA - Te estigmatizaram?*

*PARTICIPANTE – Sim (parecia feliz por poder compartilhar finalmente isso com pessoas que a compreendiam e se condóiam por ela).*

*TODAS (perplexas) – Puxa, que coisa!<sup>29</sup>*

Assim, a tarefa educativa e inclusiva destas trabalhadoras transcorre em meio a jornadas de trabalho cansativas e precárias, à intensificação de sobrecargas crescentes, às dificuldades e despreparo em praticar as diretrizes educacionais, à culpabilização individual, à ambivalência de emoções, aos conflitos com alunos, ao desrespeito dos pais, à desvalorização dos superiores e às lamúrias e queixas recorrentes. Quadro semelhante é encontrado em vários estudos, como os de Petroni (2008), Anjos, Andrade & Pereira (2009) e Paparelli (2009).

Finalizamos, lembrando que todas as condutas humanas, individuais e coletivas, são sempre as melhores possíveis, nas situações concretas em que têm lugar. Esta inclusão escolar “à brasileira”, que se concretiza de modo problemático, evidentemente, está muito distante daquilo pelo qual lutamos quando pensamos em relações humanas éticas – e, portanto, inclusivas. Contudo, não deixa de ser o movimento possível em nosso país, neste momento. Colocando-se como questão, não deixa de contribuir para uma ampliação da consciência social (GOLDMANN, 1971).

Desde o nosso ponto de vista, as possibilidades de superação da precária situação atual passam, necessariamente, pelo aumento da consciência social.

---

<sup>29</sup> Vinheta da conversa da quarta entrevista.

Fazem-se, assim, necessários debates e reflexões, no âmbito da sociedade brasileira, sobre o significado dos documentos e declarações de que somos signatários, sobre o mundo em que queremos viver, enquanto coletivo, e sobre os caminhos possíveis para construí-lo. Por ora, aparentemente, substituímos as ações concretas pela instalação de um imaginário preconceituoso contra o professor.

Em suma, cultiva-se um imaginário social mais amplo, no qual se inclui a “Gota d’água”, segundo o qual um complexo conjunto de ações afirmativas poderia ser magicamente substituído pela “boa vontade” e o “amor à profissão” deste trabalhador. Neste mundo imaginário, os “superpoderes” do professor nos livrariam do pesado, mas belo trabalho coletivo, de forjar um presente e um futuro que honrem, de fato, os ideais inclusivos.



## 6. REFERÊNCIAS

---

Aiello-Vaisberg, T.M.J & Machado, M.C.L. (2008a). O método psicanalítico na pesquisa clínica ampliada. In *Anais da Segunda Jornada Internacional de Pesquisa em Psicanálise e Fenomenologia: pesquisa qualitativa na saúde mental, perspectivas psicanalítica e fenomenológica* (pp. 69-83). Campinas, SP.

Aiello-Vaisberg, T.M.J. & Machado, M.C.L. (2008b). Pesquisa Psicanalítica de Imaginários Coletivos à Luz da Teoria dos Campos. In J. Monzani & L.R. Monzani (Orgs.). *Olhar: Fabio Herrmann, Uma Viagem Psicanalítica* (pp. 311-324). São Carlos, SP: Pedro e João/CECH – UFSCar.

Aiello-Vaisberg, T.M.J., Machado, M.C.L. & Ambrósio, F. F. (2003). A alma, o olho e a mão: estratégias metodológicas de pesquisa na Psicologia Clínica Social winnicottiana. In *Trajeto do Sofrimento: Rupturas e (re)Criações de Sentido. Cadernos Ser e Fazer* (2ª. ed.), (pp. 6-16). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 17 de junho de 2008, de <http://www.serefazer.com.br>.

Aiello-Vaisberg, T.M.J., Machado, M.C.L., Ayouch, T., Caron, R. & Beaune, D. (2009). Les récits transférenciels comme présentation du vécu clinique: une proposition méthodologique. In D. Beaune (Org.). *Psychanalyse, Philosophie et Art: dialogues* (pp. 39-52). Paris: L'Harmattan.

Anjos, H.P., Andrade, E.P. & Pereira, M.R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação (Rio de Janeiro)*, 14(40). Recuperado em 15 abril de 2010, de <http://www.scielo.br>.

Antunes, R. (Org.). (2004). *A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular.

Aranha, M.S.F. (2001, março). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI* (21), 160-173.

Avila, C.F. (2008). *As gêmeas cantoras e o menino que sonhava jogar futebol: imaginário de professores sobre inclusão escolar*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. Recuperado em outubro de 2009, de <http://www.puc-campinas.edu.br>.

Ávila, C.F., Tachibana, M. & Aiello-Vaisberg, T.M.J. (2008). Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [on-line], (18), 155-164. Recuperado em 02 de dezembro de 2008, de <http://www.scielo.br>.



Bernardo, M.H. (2009). *Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular.

Bleger, J. (1963-1989). *Psicologia da conduta* (E. de O. Diehl, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Revista dos Tribunais.

Brasil (1993). Ministério da Educação (MEC). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEEP. Recuperado em 23 de maio de 2008, de <http://www.mec.gov.br/seep/mec>.

Brasil (2001). *Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Ensino Regular*. Recuperado em 02 set. 2007, de <http://www.mec.gov.br/seep/mec>.

Brasil (2008). Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)/ Decreto 6.571/08*. Brasília: MEC/SEEP. Recuperado em 26 de fevereiro de 2010, de <http://www.mec.gov.br>.

Cacciari, F. R., Lima, F. T. & Bernardi, M. R. (2005). Ressignificando a prática: um caminho para a inclusão. *Construção Psicopedagógica*, 13(10). Recuperado em 03 de maio de 2008, de <http://www.scielo.br>.

Camps, C. I. C. de M. (2004). *A Hora do Beijo: Teatro Espontâneo com Adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Camps, C. I. C. de M. & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2006). A escolha profissional na prática psicoterapêutica: um enquadre clínico diferenciado. In *Trabalhos e Resumos do I Simpósio Internacional de Pesquisa em Psicoterapia*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

Camps, C. I. C. de M. (2009). *Ser e Fazer na escolha profissional: Atendimento diferenciado na clínica winnicottiana*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Castro, M. (1997). *Inclusão escolar: das intenções à prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Castro, A. M. (2002). *A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Codo, W. (1999). (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, Rio de Janeiro/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho.

Costa, V.B. (2010). Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. *Motriz: Revista de Educação Física* [on-line], 16(4), 889-899. Recuperado em 01 de dezembro de 2011, de <http://www.scielo.br>.

Dall'acqua, M.J.C. (2007). Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. *Paidéia (Ribeirão Preto)* 17(36). Recuperado em 03 de março de 2008, de <http://www.scielo.br>.

Damião, C. R. (2000). *Educação Especial: visão de professores e psicólogos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Daniellou, F., Laville, A. & Teiger, C. (1989, outubro a dezembro). Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional (São Paulo)*, 17(68), 7-13.

Duchesne, S. & Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif*. Paris: Armand Colin.

Gasparini, S.M., Barreto, S.M. & Assunção, A.A. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública (Rio de Janeiro)*, 22(12), 2679-2691.

Gilligan, C. (1982/1993). *In a different voice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Goffredo, V. (1992). Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, 4(10), 118-127.

Goldmann, L. (1971). L'importance du concept de conscience possible pour la communication. In L. Goldmann. *La creation culturelle dans la societe moderne* (pp.?). Paris: Denoel.

Gomes, C. & Barbosa, A.J.G. (2006, abril). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial (Marília)*, 12(1). Recuperado em 15 de março de 2008, de <http://www.scielo.br>.

Gomes, C. & González Rey, F. L. (2008, abril). Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial (Marília)*, 14(1). Recuperado em 22 de maio de 2008, de <http://www.scielo.br>.

Gomes, C. (2010). *O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. Recuperado em 10 de janeiro de 2011, de <http://www.puc-campinas.edu.br>.

Granato, T.M.M. & Aiello-Vaisberg, T.M.J. (2004). Tecendo a pesquisa clínica em narrativas psicanalíticas. *Mudanças*, 12(2), 253-271.

Herrmann, F. (1979). *O método da psicanálise*. São Paulo: EPU.

Herrmann, F. (2001). *Introdução à Teoria dos Campos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Herrmann, F. (2004). Pesquisando com o método psicanalítico. In: F. Herrmann & T.S. Lowenkron (Orgs.). *Pesquisando com o método psicanalítico* (pp. 43-83). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Jannuzzi, G. S. de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.

Jusevicius, V. C. (2002). *Inclusão escolar e alunos com necessidades educativas especiais: fala de professores*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

Karagiannis, A. (1992). *The social-historical context of special education and mainstreaming in the United States from independence to 1990*. Tese de doutorado, MagGill University, Montreal.

Laplanche J., & Pontalis J. B. (1992). *Vocabulário de psicanálise* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Leite, M.P. Souza, A.N. (Coords.) (2007, janeiro). *Condições de Trabalho e suas Repercussões na Saúde de Professores da Educação Básica no Brasil – Estado da Arte e Resenhas*. FUNDACENTRO. Recuperado em 10 de julho de 2010, de [http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/relatorio\\_unicamp\\_corrigido.pdf](http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/relatorio_unicamp_corrigido.pdf); [http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/resenhas\\_condicoes\\_trabalho\\_r\\_epercussoes\\_v1.pdf](http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/resenhas_condicoes_trabalho_r_epercussoes_v1.pdf); [http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/resenhas\\_condicoes\\_trabalho\\_r\\_epercussoes\\_v2.pdf](http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/resenhas_condicoes_trabalho_r_epercussoes_v2.pdf).

Leonardo, N.S.T., Bray, C.T. & Rossato, S.P.M. (2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial* [on-line], 15(2), 289-306. Recuperado em 01 de dezembro de 2011, de <http://www.scielo.br>.

Lima, V.A. (2000). *Condições de trabalho e saúde dos professores sindicalizados de ensino fundamental e médio da rede privada de Campinas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas: Campinas, SP.

Linhart, D. (2000, julho a dezembro). O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado, mas perigoso. *Trabalho e Educação*, (7), 24-36.

Manzini, E. F. (1999). Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*, 7(42), 52-54.

Marchiori, F.M., Barros, M.E.B &, Oliveira, S.P. (2005). Atividade de trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(1), 143-170.

Mazzotta, M. J. da S. (1996). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Mencarelli, V.L. (2010). *Compaixão na contratransferência: cuidado emocional a jovens HIV+(s)*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* (Rio de Janeiro), 11(33). Recuperado em 13 de junho de 2008, de <http://www.scielo.br>.

Mendes, E.G., Almeida, M.A. & Toyoda, C.Y. (2011, julho/setembro). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educação em Revista*, (41). Recuperado em 21 de novembro de 2011, de <http://www.scielo.br>.

Nogueira Junior, T. B. (2008). Inclusão e Integração - em busca de uma sociedade mais inclusiva: construções e contradições. In F.B. Assumpção Jr. & L.S.L.P.C. Tardivo (Orgs.). *Psicologia do Excepcional - Deficiência Física, Mental e Sensorial* (pp. 89-101). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Noronha, M.M.B. (2001). *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do Ensino Fundamental em uma escola pública de Montes Claros/ Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros. Belo Horizonte/Montes Claros.

Organizações das Nações Unidas (1996). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial*. Salamanca [on-line]. Recuperado em 20 de outubro de 2007, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/>  
<http://www.direitoshumanos.usp.br>.

Paparelli, R. (2009). *Desgaste mental do professor na rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 10 de maio de 2010, de <http://www.teses.usp.br>.

Paula, A.R. (2000). *Asilamento de pessoas com deficiência: institucionalização da incapacidade social*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Petroni, A. P. (2008). *Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2010, agosto). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia e Sociedade* (Florianópolis), 22(2), 355-364.

Pontes, M. S., Cabreira, J. C., Ferreira-Teixeira, M. C., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2008). Adoção e exclusão insidiosa: o imaginário de professores sobre a criança adotiva. *Psicologia em Estudo*, (13), 495-502.

Sant'ana, I. M. (2005, agosto). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo* (Maringá), 10(2). Recuperado em 12 de maio 2008, de <http://www.scielo.br>.

Sato, L. (2009, agosto). Trabalho: sofrer? Construir-se? Resistir? *Psicologia em Revista* (Belo Horizonte), 15(3), 189-199. Recuperado em 12 de junho de 2010, de <http://www.ip.usp.br>.

Sato, L. & Bernardo, M. H. (2005). Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. *Ciência e Saúde Coletiva*, 4(10), 869-878.

Silveira, F. F. & Neves, M. M. B. da J. (2006, abril). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (Brasília), 22(1). Recuperado em 10 de março de 2008, de <http://www.scielo.br>.

Sirota, A. (1998). Des espaces culturels intermédiaires. In J. Barus-Michel & F. Giusti-Desprairies (Orgs.) *La scène sociale: crise, mutation, émergente* (pp.?). Paris: Eska.

Sirota, A. (2003). *Figures de la perversion sociale*. Paris, EDK.

Souza, V. L. T. (2009). Educação, valores e formação de professores. In C.M. Araújo (Org.). *Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática* (pp.133-151). Campinas, SP: Alínea.

Tachibana, M. (2011). *Fim do mundo: o imaginário coletivo da equipe de*

*enfermagem sobre a gestação interrompida*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Recuperado em 20 de setembro de 2010, de <http://www.unesco.org.br>.

Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. In J. Larrossa & C. Skliar (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp.105-118). Belo Horizonte: Autêntica.

Winnicott, D.W. (1968/1994). O Jogo do Rabisco. In C. Winnicott, R. Sheperd & M. Davis (Orgs.). *Explorações psicanalíticas de D.W.Winnicott* (J.O.A. Abreu, Trad.), (pp. 230-243). Porto Alegre: Artes Médicas.

Winnicott, D.W. (1970). Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil (J.M.X. Cunha. Trad.). Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, D. W. (1960/1983). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro self. In D.W. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (I. C. S. Ortiz, Trad.). Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas.

Winnicott, D. W. (1971/1975). *O brincar e a realidade* (J.O. de A. Abreu & V. Nobre, Trads.). Rio de Janeiro: Imago.

Zia, K. P., Ambrosio, F. F. & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2009). Do quartinho para a toca dos leões: uma experiência com professores envolvidos com a inclusão escolar a partir de um enquadre cênico diferenciado. In L.S.P.C. Tardivo (Org.). *Caderno de anais da VII Jornada APOIAR: saúde mental e enquadres grupais: a pesquisa e a clínica* (pp. 374-383). São Paulo: IPUSP.



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo diz respeito ao consentimento de duas partes envolvidas em um processo de pesquisa científica. De um lado, há a pesquisadora do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Katia Panfiete Zia, orientada pela Profa. Livre Docente Tânia Maria José Aiello Vaisberg, da PUC-Campinas, realizando a pesquisa intitulada “Em Busca do Imaginário Coletivo de Professores sobre Inclusão Escolar”. De outro, há a equipe de profissionais e os professores do CRAEE representando os participantes desse estudo.

Trata-se de uma investigação acerca de como os docentes concebem a questão da inclusão escolar, e como vivenciam emocionalmente tal processo em seu imaginário coletivo. Através dessa pesquisa, acontecerão entrevistas grupais em que os professores serão solicitados a realizar uma encenação/improvisação teatral em grupo, a partir do tema “ser professor nos dias atuais”.

Após a encenação grupal, os participantes serão convidados a conversar a respeito do tema e da experiência vivida. As produções teatrais serão analisadas de acordo com o método interpretativo psicanalítico.

A partir dos dados obtidos nessa investigação, poderemos propôr práticas de intervenções, principalmente no âmbito da psicoprofilaxia, tanto pela produção de conhecimento que contribui para o desenvolvimento da Psicologia como ciência, como beneficiando grupos, instituições e comunidades. É importante ressaltar que a identificação dos participantes será mantida em sigilo, como é usual na pesquisa psicológica, tendo em vista impossibilitar totalmente o reconhecimento da identidade pessoal, para evitar todo tipo de constrangimento e desrespeito à privacidade de cada um. Além disso, a participação é totalmente voluntária, sendo possível recusar-se a participar ou retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem penalização ou prejuízo, assim como impedir a inclusão da produção cênica ou da história elaborada na pesquisa.

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_



Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar ciente dos métodos desta pesquisa, e me disponho a participar voluntariamente nela, autorizando a inclusão de minhas produções teatrais no “corpus” da investigação, respeitadas as condições de sigilo e privacidade, nos termos descritos. Estou ciente de que poderei retirar-me da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus para a minha pessoa.

Assinatura do(a) Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Em caso de queixas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa no qual o projeto dessa pesquisa foi avaliado: PUC-CAMPINAS, Rodovia Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas – SP. CEP 13086-900 - Telefone (019) 3343-6777. Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com a professora responsável, pelo e-mail [aiello.vaisberg@gmail.com](mailto:aiello.vaisberg@gmail.com), ou com a pesquisadora Katia Panfiete Zia pelo TEL: (19) 9157.6794.

Campinas, 01 de dezembro de 2009

Protocolo 965/09

Prezada Senhora Kátia Panfiete Zia,

C/C: Coordenação da Pós-Graduação em Psicologia

**Parecer Projeto: PROJETO APROVADO**

**I – Identificação:**

**Título do Projeto:** Em Busca do Imaginário Coletivo de Educadores sobre Inclusão Escolar

**Pesquisadora responsável:** Kátia Panfiete Zia

**Orientadora:** Tânia Maria José Aiello-Vaisberg

**Instituição onde se realizará:** CRAEE –Centro de Referência em Atendimento à Educação Especial) / Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Arthur Nogueira

**Data de apresentação das reformulações solicitadas pelo CEP:** 26.11.09

**II – Objetivo:**

Investigação psicanalítica do imaginário coletivo de educadores acerca da inclusão escolar.

**III – Sumário:**

Serão convidados a participar da pesquisa todos os profissionais da educação que se ofereçam voluntariamente e que estejam vinculados à Instituição no período em que ocorrerá a investigação. Sendo proposto para os participantes Encontros Grupais para Abordagem da Pessoalidade Coletiva, entrevistas e dramatização.

**IV – 2º Parecer do CEP:**

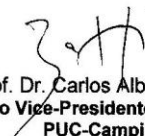
Dessa forma, e considerando a Resolução no. 196/96 item VII.13.b, que **define as atribuições dos CEPs e classifica os pareceres emitidos aos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos**, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme a Resolução 196/96, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores" (VII.13.d). Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP-PUC-Campinas o relatório final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

**V - Data da Aprovação: 01/12/09**

Sendo só o que nos cumpre informar, aproveitamos da oportunidade para renovar votos de estima e consideração.

Atenciosamente.

  
Prof. Dr. Carlos Alberto Zanotti  
Segundo Vice-Presidente do C.E.P.S.H.P  
PUC-Campinas