

Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar

Luciane Najar Smeha*
Iolete de Vlieger Ferreira**

Resumo

No presente artigo, o tema é o prazer e o sofrimento docente diante dos processos de inclusão escolar, cujo objetivo principal foi identificar os sentimentos de prazer e sofrimento experienciados pelos professores da rede regular de ensino que trabalham com a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Foram entrevistados quatro professores do Ensino Fundamental, que atuam em classes regulares de ensino, em três escolas estaduais, localizadas no Município de Santa Maria-RS, no período de agosto a outubro do ano de 2006. Os dados foram submetidos ao método de análise textual qualitativa de Moraes (2003). Os resultados apontaram que o sofrimento dos professores, diante do processo inclusivo, advém das dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, pela falta de capacitação em sua formação acadêmica e carência de recursos disponibilizados pelas escolas para atender ao paradigma da educação inclusiva. Fica evidenciado que, apesar de o sofrimento ser iminente, o prazer do professor em trabalhar com a inclusão está relacionado ao vínculo afetivo que ele estabelece com seus alunos, o que constitui uma representação positiva na prática docente.

Palavras-chave: Prazer e Sofrimento Docente. Inclusão Escolar.

The teacher's pleasure and suffering in the process of school inclusion

Abstract

The current article deals with the pleasure and suffering of teachers working with school inclusion processes. Its goal was to identify the feelings of pleasure and suffering experienced by teachers of regular school systems who work with the inclusion of handicapped students. Four teachers of junior high school who work in three state schools in the city of Santa Maria/RS were interviewed in the period from August to October, 2006. The data were studied with the qualitative textual analysis of Moraes (2003). The results showed that the suffering of teachers, with the inclusive process, originate in the difficulties found in their pedagogical practices, especially for the lack of training in their academic studies and the lack of resources in schools to meet the paradigm of inclusion education. It is highlighted that, in spite of the suffering being imminent, the teachers' pleasure in working with inclusion is related to the affective bound that they establishes with their students, constituting a positive representation in the teachers' practice.

Keywords: Teacher's Pleasure and Suffering. School Inclusion.

* Profa. do Centro Universitário Franciscano/UNIFRA.

** Acadêmica do curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano/UNIFRA.

Introdução

Ao longo dos séculos, a escola tem passado por transformações significativas na tentativa de adequar-se às necessidades de uma sociedade cada vez mais diversificada. A partir do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96 e do avanço das discussões acerca do processo de inclusão, a atenção dada às crianças com necessidades educativas especiais teve crescimento e impulsionou a busca de estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas e adequadas para se trabalhar com a questão da heterogeneidade no âmbito escolar e educacional.

Essa nova perspectiva de educação, que trabalha a incorporação das crianças no ensino regular, reconhecendo a existência de múltiplas diferenças, provoca questionamentos sobre o papel do professor na construção de uma nova abordagem pedagógica, que direcione o ensino à necessidade dos alunos.

Esse aprimoramento constante e as dificuldades de adaptação à proposta educacional de escola inclusiva parecem produzir uma intensa mobilização no professor (MARCONDES, 2005). As condições de exercício da docência, principalmente nas escolas públicas, podem reverberar em problemas à saúde mental do professor, desencadeando o aparecimento de sintomas relacionados ao sofrimento psíquico (CODO & BATISTA, 1999; DEJOURS, 1994).

Essas dificuldades encontradas na prática docente não podem ser relacionadas como exclusivamente resultantes da inserção de alunos com necessidades educativas especiais, em sua sala de aula. Contudo, as exigências provenientes da inclusão, poderiam contribuir para o desgaste da saúde mental dos professores?

Por considerar que o sucesso do processo de inclusão está, também, relacionado ao exercício da docência, na pesquisa, apresentada neste artigo, o objetivo foi conhecer os sentimentos de prazer e sofrimento dos professores na experiência docente da inclusão escolar, elucidando se há relação entre trabalho docente na experiência inclusiva e sofrimento psíquico. Além disso, foi também compreender a repercussão da história de vida do professor na relação que ele estabelece com o aluno com deficiência e conhecer como as dificuldades encontradas, na prática docente, podem reverberar na saúde mental do professor.

Metodologia

A pesquisa teve um caráter qualitativo. Os participantes foram professores da rede regular de Ensino Fundamental de Escolas Estaduais de Santa Maria – RS, que possuíam, em sua sala de aula, pelo menos um aluno com deficiência e que freqüentava a escola no período da coleta de dados. Participaram da pesquisa quatro professores. Os nomes dos participantes foram substituídos por letras para preservação de sua identidade.

Nomes	Idade	Tempo de Docência
A	44	23
B	48	6
C	48	30
D	50	27

Para a coleta de dados, a técnica utilizada foi a entrevista semi-estruturada, gravada e, posteriormente, transcrita. As entrevistas foram realizadas nas escolas. Na análise de dados, foi utilizada a análise textual qualitativa (MORAES, 2003). A análise textual concretiza-se a partir de um documento denominado *corpus* de análise que passa por quatro etapas: unitarização, categorização, descrição e interpretação, culminando nas categorias apresentadas a seguir: representação da deficiência, a trajetória de vida do professor em relação à deficiência, sentimentos, relações interpessoais no contexto da inclusão e sofrimento dos professores diante da inclusão. A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética do Centro Universitário Franciscano e aprovada, segundo registro CEP/Unifra: 103.2006.2.

Apresentação e discussão dos resultados

Representação da deficiência

A existência, como um sistema de representação social, dá sentido e ordenação àquilo que chamamos de cultura e assegura a existência de um grupo humano. Tudo o que foge à regra, à norma e que está fora de nosso controle é motivo de angústia e inquietação. Converte-se em ameaça, perigo, quase contaminação. Quando negamos a ordenação do grupo, somos considerados desiguais, diferentes, como se fôssemos parte de outra etnia (MERLEAU-PONTY, 1971).

Conforme Bianchetti e Freire (1998), as pessoas com deficiência se diferenciam naquilo que está socialmente estabelecido como norma e são alvos de sanções ou discriminações. O que designa a diferença ou o estatuto que lhe é conferido, seja por mecanismos científicos seja em nível do senso comum, afirma o processo de discriminação que, provavelmente, irá acontecer, pois ele é diferente, é o desviante dos processos normais de um determinado tipo de sociedade.

Deficiente é um adjetivo que adquiriu valores culturais de acordo

com regras e normas estabelecidas nas relações sociais. É uma categoria que agrupa, numa identidade comum, diferentes tipos de pessoas. Conforme Moscovici (2003), sentimos a necessidade de representar alguém ou alguma coisa, sempre que isso se torna estranho ou distante de nós. Aliás, os professores participantes desta pesquisa evidenciam a necessidade de tornar esse estranhamento da deficiência em algo familiar. Assim, a entrevistada B menciona que *“eles são dóceis, são umas crianças meigas, carinhosas e eles exigem atenção sua, ao mesmo tempo, não atrapalham as aulas. Com o tempo, a gente vai vendo que não são tão feios, tão horríveis”*.

Conforme Moscovici (2003), tudo que não nos é familiar ou ainda, quando há qualquer coisa cuja a explicação não é óbvia, precisamos de um sentido suplementar e uma explicação para aquilo que nos afeta, aquilo que nos causa estranheza ou nos perturba. A fala *“Eles não são tão feios”* pode ser entendida como uma defesa em relação ao novo, ao diferente, é incontornável e ameaça à identidade e ao equilíbrio social.

O relato do professor B mostra crença nas potencialidades do aluno com deficiência. *“Eles podem até deixar de fazer alguns exercícios, alguns trabalhinhos que têm que fazer, porque eles não entenderam, mas aí, a gente vai lá, troca, modifica o trabalho e eles acabam fazendo junto. Coisa mais amada desse mundo eles apresentando!”* (A).

É fato que ninguém sabe, de antemão, o que uma criança é capaz de aprender. Muitos professores têm a idéia, construída em decorrência de sua formação profissional, de que podem determinar o que será mais aprendido por esta ou aquela criança e esperam que os alunos atendam as suas expectativas. Contudo, o tempo de aprender faz parte de cada aluno, mas pode ser ampliado ou reduzido em função das condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor. *“Quanto ao método de trabalho, eu não sei bem o que ele aprendeu, né? E até que ponto isto tá sendo bom pra ele. Eu até tenho medo de prejudicar em vez de ajudar. Eu não sei...é horrível a situação.”* (D)

Como afirma Glat (1989, p. 214), *“devido à sua situação social estigmatizada e às dificuldades em se afirmar em um mundo que supervaloriza a capacidade de aprendizagem, a criança se torna mais vulnerável e instável emocionalmente”*. Segundo a Declaração de Salamanca(UNESCO, 1994), para existir sucesso na escola inclusiva, deve haver um planejamento de um programa específico e estímulos adequados, nos quais os benefícios seriam de valor inestimável para a criança, à família e à sociedade.

Seguindo as idéias preconizadas por meio da Declaração de Salamanca, cabe salientar a necessidade de adequar a proposta pedagógica às necessidades do aluno, propiciando-lhe oportunidade de desenvolvimento, conforme suas potencialidades.

A trajetória de vida do professor em relação à deficiência.

Os relatos dos professores, que tiveram proximidade com a deficiência ao longo de sua vida, antes da escola, demonstraram que eles conseguiram lidar melhor com a deficiência, com a na aceitação e nas relações estabelecidas com seus alunos. A professora C refere: *“sim, eu tive um vizinho que era surdo e mudo, deficiente visual e auditivo; então ele já era adulto, a gente olhava muito e cuidava muito dele, né... tudo isso a gente vivenciava porque era do lado de nossa casa que esse senhor morava”*.

Percebe-se que a interação social contribui para elaboração das representações sociais, imaginário e opiniões engendradas nesse travar das relações. Construimos, pois, impressões e sentimentos sobre os outros que nos cercam, a partir de nossas vivências e dessas interações com o grupo social. Como evidencia a professora(A), *“A relação que eu estabeleço com meu aluno deficiente é a melhor possível. Eu tenho na minha família um primo com deficiência. é... de fala e surdez, mas nada mental. Depois, eu tive dois irmãos, só que eles não duraram muito tempo, assim... Então, pra escola, isso foi uma ajuda grande, acho que eu ter na família essa experiência de criança, contribuiu bastante*.

Na fala da participante(B), percebe-se que houve uma constituição e uma reconstituição na interação estabelecida com a deficiência ao longo de sua história de vida, sendo-lhe possível novas ressignificações sobre a criança com deficiência, o que significa uma contribuição para o seu trabalho escolar, *“A experiência que tive em minha infância, foi uma moça solteira, mais ou menos 55 anos, que brincava consigo como se fosse criança. Eu tinha mais ou menos 8 a 9 anos. Ela brincava junto as mesmas brincadeiras.”* Como refere Bakhtin (1997), as pessoas vão se constituindo como sujeitos nas sucessivas interações, nos diversos espaços discursivos e pode-se presumir que a subjetividade se forma pelos “olhos dos outros”. Somente ocupando o lugar do outro, o lugar “de fora”, o homem consegue ver a si mesmo e qual a sua contribuição enquanto sujeito.

Os testemunhos dos professores apontaram para aqueles que possuem na família alguém especial ou que conviveram com alguma limitação. Embora a experiência desse convívio possa, às vezes, ser angustiante, também os fez amadurecer e consolidar vivências facilitadoras na relação que estabeleceram com alunos incluídos em sua sala de aula.

Sentimentos

A importância do recorte de mundo feito para a criança por seus pais, seus professores e pela sociedade como um todo é que a sua trajetória existencial de sujeito que recebe, no primeiro olhar do agrupamento social, amor, segurança, aceitação, vontade de ajudar e incentivo desenvolverá, dentro de suas possibilidades, uma auto-estima mais sedimentada, de modo a poder enfrentar

melhor todos os outros olhares que virão (VYGOTSKY, 1984).

A professora C menciona: “*Eu, acho assim... que a gente tem um grau muito maior do que poderíamos ter com eles; mesmo não sabendo lidar, a gente tem um olhar e um sentimento de compaixão com vontade de ajudar...*” (C).

Percebe-se que a afetividade é um sentimento presente nos professores; é um estado de ação inerente à expressão humana de amor, ternura, proteção, cuidado, respeito e aceitação. Torna-se imprescindível para o ensino e aprendizagem, na medida em que contribuem para a criação de um clima de compreensão, de confiança e de motivação, bem como traz benefícios ao trabalho inclusivo, como vemos a seguir: “*a primeira relação que eu procuro estabelecer, quando eu não conheço o aluno, principalmente quando ele vem, às vezes, de uma outra escola e sei que vai ser meu aluno, é o vínculo afetivo, né? Para cativá-lo, depois, o resto é uma conquista que a gente vai indo...*” (A)

Conforme Codo e Gazzoti (1999), o elo de afetividade vai se formando numa troca entre os pares e é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem. O ensino inclusivo proporciona essa integração ao professor e ao aluno. Ambos aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo real, ratificando as condições previstas na Declaração de Salamanca (1994), conforme o seguinte depoimento: “*o sentimento que eu tenho é de respeito à diferença.*” (A), “*É um sentimento de igual para igual*” (B).

Essa é uma mudança de concepção a respeito da deficiência, que começa por aqueles professores que ensinam, respeitando as diferenças. Na proposta da escola inclusiva, as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas. Diferenças não devem desaparecer em uma identidade única, mas engendrar uma interação que valorize as peculiaridades de cada aluno. Sendo assim, o professor precisa estar atento à singularidade de cada integrante do grupo, promovendo o intercâmbio entre a diversidade de singularidades e complementando-as, sem a intenção da tão almejada turma “homogênea” (MANTOAN, 2002).

Os professores, que encontraram mais sucesso e menos sofrimento diante do trabalho inclusivo, estão vinculados à aceitação da diversidade e gratificação nas atividades desenvolvidas com os alunos. Ribeiro e Ramos (2003) apontam que o sucesso maior de um professor está relacionado à aceitação e respeito às diferenças dos alunos, independente de suas condições físicas. No entanto, os resultados da pesquisa corroboram a idéia de que a aceitação da diversidade não é simplesmente uma questão de vontade ou de formação profissional, envolve, também, as experiências pregressas com a deficiência na história de vida do professor.

Sobre o sofrimento do docente, percebe-se que os efeitos negativos

da profissão afetam diretamente as condições psicológicas de quem exerce a docência, pois trabalha com a inclusão sob condições desfavoráveis da escola, com materiais inadequados e professor despreparado, ocasionando sua inadaptação diante das necessidades dos alunos incluídos.

Tais dificuldades estão relacionadas ao intenso processo de mudança social ocorrido nos últimos anos. As mudanças profundas ocorridas na educação e no desempenho exigido na profissão direcionam o professor a uma reorganização em relação a sua prática.

Dejours (1994) faz um paralelo nas relações existentes entre trabalho, prazer e sofrimento, a partir da organização do trabalho. Para ele, existe um paradoxo no campo do trabalho, pois para uns se torna fonte de equilíbrio e, para outros, fadiga e sofrimento. As professoras, ao serem questionadas sobre sentimentos vivenciados no exercício da docência com crianças incluídas, referiram *“bem, o que sinto é desespero! Angústia! Impotência! Tristeza! Nem sei mais o que, né? Vontade de fugir, não sei pra onde, vontade de chorar...”* (C); a entrevistada D aponta que, *“bem, no primeiro momento, né? Quando tu te depara com o teu aluno, tu te apavora!”*; e a C revela: *“tenho uma grande insegurança”*.

Percebe-se o sofrimento e limitação das professoras, sentindo-se impotentes diante das dificuldades dos alunos, bem como em relação às suas próprias dificuldades. Dejours (1994) considera que, em uma abordagem econômica do funcionamento psíquico, para haver a fonte de equilíbrio, a tarefa executada no trabalho deve proporcionar ao trabalhador (professor) a descarga apropriada de sua energia psíquica acumulada. As entrevistadas C e D relatam *“bom, eu pra mim, foi assim, um choque! Até eu não sabia que a escola trabalhava com esse tipo de orientação, nem a própria escola... eu não tinha orientação para tratar com eles, então pra mim foi uma coisa muito difícil”* ©; *“eu tenho assim, uma certa angústia. É....angústia mesmo!”* (D).

Há alguns anos, o professor dedicava o seu tempo a alunos que aprendiam, com facilidade, mas com a proposta inclusiva, houve uma ruptura no ensino tradicional, contemplando-se a diversidade humana. Refletindo sobre isso, cabe à escola promover meios de apoio e incentivo aos professores, para que esses possam reconhecer e compreender as causas de seu sofrimento docente e, a partir disso, tentem superá-las.

Conforme Holanda (2003), para que haja eficiência no trabalho da escola, diante da inclusão, torna-se necessário investir no professor, em sua formação continuada. Como se percebe na fala das professoras C e D: *“eu não me sinto preparada para este trabalho, sinto uma ansiedade, uma angústia e uma insegurança muito grande, assim, de não saber como lidar e trabalhar com esta situação”*. Por outro lado, a entrevistada D revela: *“sinto muita pena deles e medo de prejudicar estas crianças”*.

Esse medo de prejudicar e essa atitude paralisante, como refere Carvalho (2000), são as barreiras da inclusão, pois a escola precisa disponibilizar informações, acompanhamento, cursos, debates e outras atividades, para facilitar o bom andamento dos trabalhos do professor com seus alunos “especiais”. Diniz (1998) aponta para uma insatisfação generalizada por parte dos professores, manifestando-se em forma de “negação” das discussões inerentes ao espaço pedagógico propriamente dito e uma supremacia do discurso da queixa. Esse mal-estar, por não poder ser explícito no cotidiano escolar, afeta o sujeito, retornando em forma de doença.

O professor adocece por não conseguir simbolizar esse mal-estar e transformá-lo em palavras. Ao mesmo tempo em que não está sendo escutado, não consegue decifrar o que se passa com ele. A professora C relata: *“o que eu sinto é isto, parece que tu te paralisa e muitas vezes não consegue falar e não tem atitudes”* (C).

Diante do contexto atual na educação, os professores parecem estar convencidos de que pouco podem fazer para reverter o descompromisso social e político com os meios de consolidação da educação inclusiva. Muitos se acomodam ou procuram saídas estratégicas e há a quase desistência do magistério, como forma de aliviar seu sofrimento.

Sofrimento dos professores diante da inclusão

As condições de trabalho, relatadas, nas entrevistas pelos professores, não condizem com o que preconizam os direitos de todos à educação, referindo-se às condições necessárias aos portadores de necessidades especiais e ao seu acesso à escolarização. Os professores, em suas considerações, demonstram grandes dificuldades em concretizar suas ações, devido às circunstâncias em que se trabalha nas escolas públicas: *“a dificuldade que eu encontro é quanto aos recursos, as escolas não estão preparadas e adaptadas para receber estes alunos”* (C); a professora B fala: *“o governo deve equipar melhor e com qualidade as escolas”*.

De acordo com a LDBN/96, a educação especial expressa, em seu artigo 59, o seguinte: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” Se o avanço da concepção inclusiva de educação especial não tem correspondência em ações concretas, ela reforçará a segregação e a não-integração do indivíduo.

Se as condições de trabalho não propiciam ao professor e ao aluno um atendimento digno de uma efetiva inclusão, como resultado, haverá queda e frustração no desempenho do docente com conseqüências físicas e emocionais: *“eu acho que o professor tem que ser preparado para a inclusão, senão ele não suporta”, “... não temos quase alternativa de trabalho e quanto à metodologia, eu não sei bem o que ele aprendeu...”* (D)

Segundo Manjon (1995), para que haja a inclusão dos alunos com necessidades especiais, algumas adaptações devem ser feitas nas escolas, tanto físicas como curriculares, incluindo maior capacitação dos professores.

Diante da complexidade da proposta inclusiva, devido à falta de condições da escola em receber os alunos e ao despreparo dos professores, Melli (2001) apresenta algumas medidas que o professor pode adotar para alcançar a efetivação do processo: o professor deve estar capacitado, não somente para atender ao aluno com deficiência, mas para atender às necessidades de cada aluno e receberá, para isso, um suporte técnico constante. Ressalta ainda a necessidade de que os professores “voltem a estudar, pesquisar, refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim” (p.19).

Refletindo sobre o trabalho e o sofrimento dos professores diante do processo inclusivo, atenta-se para a necessidade da escola dispor de um serviço de apoio aos professores, como vemos a seguir: *“precisamos de conhecimento e apoio em todos os sentidos, até de um psicólogo na Escola”* (C). A professora B relata: *“até um acompanhamento psicológico é necessário para a gente”*.

No caso do professor, a principal fonte geradora de sofrimento é o despreparo para trabalhar com a inclusão, como salienta Mattos (2002), ao afirmar que as atividades pedagógicas do professor são permeadas de situações desfavoráveis, levando-os a uma reorganização e improvisação no trabalho prescrito, tornando o trabalho real descaracterizado de sua função original.

De acordo com Lipp (2002), quando o trabalho não preenche os desejos e necessidades do professor, ele perde o idealismo, sentindo-se impotente em suas expectativas iniciais. O entusiasmo inicial dá lugar ao cansaço e frustração, levando-o a questionar sua competência e suas habilidades para lidar com as diferenças, perdendo, gradativamente, sua autoconfiança. Esse sentimento inicial de frustração é quase imperceptível, mas, aos poucos, se instala um *stress* crônico e prolongado que começa com pequenos sinais de alerta, levando o professor a uma série de sintomas em relação ao trabalho efetuado. Isso se confirma na seguinte fala, *“sinto muita ansiedade, insegurança e angústia”* (C); *“tenho pressão alta, stress, depressão decorrente da ansiedade, também muita angústia e nervosismo”* (A); *“... bem, é desespero, impotência, tristeza, nem sei mais o que, vontade de fugir, não sei pra onde, de chorar. É desespero!”* (D).

Os professores que fizeram parte deste estudo enfrentam dificuldades expressivas em seu trabalho com alunos portadores de deficiência. Há falta de capacitação, de apoio pedagógico, psicológico e órgãos governamentais competentes. Dentro desse cenário, a travessia para alicerçar o trabalho docente e avançar na construção de uma escola para todos, envolve sofrimento e adoecimento psíquico, para muitos professores de escolas da rede regular de ensino no Brasil.

Considerações finais

Na pesquisa, os professores foram unânimes em afirmar sentimentos de despreparo para trabalharem junto às crianças com necessidades especiais. Eles afirmam que não tiveram, em sua formação acadêmica, o preparo adequado que os capacite a lidar com a diversidade e isso gera intenso sofrimento, pois ensinar crianças com limitações exige conhecimento, competência e habilidade para que o processo inclusivo seja efetivado.

Os professores foram preparados para trabalharem com as crianças que “aprendem”; assim, quando eles se deparam com as limitações na aprendizagem, sentem frustração, angústia, impotência e medo.

Portanto, faz-se necessária uma significativa reformulação nos cursos de graduação que estão formando professores, os quais, certamente, terão alunos com necessidades educativas especiais, em sua trajetória profissional. Aliás, essa reformulação deve abarcar não somente conhecimentos sobre educação de pessoas com deficiência, mas também oportunizar autoconhecimento, para que os professores possam atuar de forma mais confiante, atendendo às demandas educacionais especiais com mais prazer e menos sofrimento.

Além da reestruturação nas áreas que envolvem a formação de professores, para que o trabalho docente possa acontecer com menor prejuízo à saúde mental, parece primordial que o investimento transcenda a capacitação relacionada aos conhecimentos técnicos e, permeie o campo da saúde mental no trabalho. O suporte aos aspectos psicológicos dos professores precisam ser contemplados, por exemplo, com grupos de reflexão ou de apoio, um espaço que possa oportunizar-lhes aos mesmos falar sobre seus sentimentos, dificuldades, medos ou fantasias. Seria um momento para problematizar e encontrar ressignificação no exercício docente que, cada vez mais, precisa ser alicerçado no respeito à diversidade humana.

É importante também salientar que não é apenas o processo de inclusão o responsável pelo sofrimento docente; muitos são propensos ao *stress* devido às suas próprias vivências pessoais e às exigências da contemporaneidade, que podem ser intensificadas, diante da deficiência dos alunos incluídos.

Na pesquisa, ficou evidenciado que, quando o professor, ao longo de sua história de vida, teve proximidade ou convívio com pessoa deficiente, possuirá menor dificuldade no trabalho inclusivo, bem como haverá redução do nível de angústia e sofrimento.

Essa constatação corrobora a idéia que aponta o benefício das crianças sem deficiência conviverem em sala de aula com colegas que possuam algum tipo de deficiência, pois essa proximidade desde a infância favorecerá a convivência com a deficiência, na vida adulta e no desempenho profissional de

futuros professores, que, certamente, terão mais condições de encontrar prazer na prática docente, exercida no cenário de uma sociedade, onde a escola será, incondicionalmente, um lugar para todas as crianças.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CODO, W.; BATISTA, A.S. A crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CODO, W.; GAZZOTI, A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COUTINHO, A.; AVESA, P. Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In.: COLLI; KUPF (Orgs.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre os princípios e práticas em Educação Especial**. Espanha, 1994.
- DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.
- DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GLAT, R. **Somos iguais a você: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- HOLANDA, T.C. **Escola inclusiva: uma escola para a inclusão social**. Brasília, 2003.
- LIPP, M. (Org.). **O estress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.
- MANJON, D.G. **Adaptaciones curriculares: guia para su elaboración**. Porto Algibe, 1995.
- MARCONDES, A. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In.: MARCONDES, A. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo,

2005.

MATTOS, M. G.. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal**: implicações de seu desempenho e na sua vida. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2002/02/a9.htm>>. Acesso em 25. out. 2006.

MELLI, R. IN: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MERLEAU-ONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MANTOAN, M. T. Ensinando a turma toda. **Pátio**: revista Pedagógica, Artmed. Ano V, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais, investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. [S.l.] Revinter, 1994.

RIBEIRO, M.L.S.; BAUMEL, R. (Orgs.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Correspondência

Luciane Najar Smeha - Rua Roberto Severo Neto, 75. Bairro Medianeira - 97015-580 - Santa Maria, RS.

E-mail: Lucianes@unifra.br

Recebido em 23 de abril de 2008

Aprovado em 09 de junho de 2008