

**X Congresso**

30 de Abril e 1 e 2 de Maio de 2009

15 - A ESCOL(H)A NUMA ÉTICA DO AFECTO E DA RELAÇÃO

Amélia Rota Borges de Bastos [1], Elisabete Ferreira [2]

[1] Professora Assistente da Universidade Federal do Pampa –RS; Doutoranda do PPG em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS

email: amelia.bastos@unipampa.edu.br

[2] Professora Auxiliar/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto, email: elisabete@fpce.pt

Resumo

Partindo do entendimento que a escola caracteriza-se por um espaço primordial de relação e de afecto; laboratório de comunicação e interacção geracional (FERREIRA, 2007); *oficina da pessoa a fazer-se* (Grácio), buscamos compreender de que forma estas características contribuem para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (N.E.E) na rede regular de ensino. Mais especificamente, nosso intuito é reflectir acerca das contribuições da dimensão afectivo - relacional do fazer docente, na produção e mobilização dos saberes que sustentam as práticas educacionais inclusivas.

“A Escol(h)a numa Ética do Afecto e da Relação” busca aprofundar o conhecimento referente a dimensão afectiva, que subjaz as relações estabelecidas na escola, na aprendizagem e no desenvolvimento da acção educativa.

Os dados que mobilizam o interesse por esta dimensão, são oriundos do estudo de doutoramento intitulado Saberes Docentes e Educação Inclusiva: um estudo de caso¹. A investigação de carácter qualitativo visa compreender, a partir da óptica dos professores e da comunidade escolar, a genealogia dos saberes mobilizados e produzidos para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum.

A temática dos saberes docentes é o pano de fundo da investigação, sendo eles entendidos a partir de Tardif (2006) como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes que organizam o trabalho do professor, sendo construídos ao longo de uma trajetória de vida, que é pessoal e profissional.

Os resultados preliminares do estudo apontam que os professores atribuem à dimensão afectiva a origem dos saberes produzidos no contexto escolar.

¹ De autoria de Amélia Rota Borges de Bastos. É orientado pela Professora Doutora. Maria Isabel da Cunha – Unisinos. Tem o apoio da CAPES/FCT, através de bolsa de doutoramento sanduíche, orientada pela Professora Doutora Carlinda Leite.

Referem que o compromisso com a profissão e o querer bem aos alunos são mobilizadores dos saberes iniciais que sustentam, em virtude da falta de formação nas políticas de inclusão, as práticas escolares. Além disso, a empiria demonstra que as relações afetivas estabelecidas na escola, tanto entre os professores, como entre os professores e os alunos, têm sido condição para que a escola re-signifique as políticas de inclusão instituídas e se autorize a construir saberes que atendam as características dos alunos com N.E.E, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral destes educandos.

1. Introdução

O interesse pelo estudo da dimensão afetiva da/na docência aproximou as pesquisadoras e autoras deste trabalho. O desejo de compreender o papel desta dimensão na organização e constituição das práticas e saberes escolares mobilizou o diálogo, balizado pelas reflexões sobre os dados empíricos provenientes do estudo de doutorado intitulado *Saberes Docentes e Educação Inclusiva: um estudo de caso*.

A escol(h)a numa ética do afeto e da relação é o resultado das trocas cognitivas e afetivas entre as autoras, cujo percurso profissional também se aproxima, haja vista que ambas trilharam caminhos na área da educação especial.

O encontro, no sentido Moreniano do termo, caracterizado, dentre outros elementos, pela empatia², produziu as reflexões que serão apresentadas neste trabalho, cujo objetivo é elucidar a dimensão afetiva da/na docência, como um saber constituído de racionalidades e rigor científico, que permitem a ação educativa.

Mais especificamente, tendo em vista os achados da investigação empírica - que é esteira para esta comunicação e, as conseqüentes análises, busca-se compreender de que forma esta dimensão contribui para a mobilização e produção dos saberes que sustentam as práticas educacionais inclusivas de professores da Rede Regular de Ensino.

2. A Escol(h)a numa Ética do Afeto e da Relação

O tema da influência da afetividade na aprendizagem não é recente. Autores como Henri Wallon, cuja obra data os anos 20 e Carl Rogers, precursor da psicologia humanista, dedicaram-se a compreender o papel das emoções no desenvolvimento da aprendizagem e nas relações interpessoais. Atualmente, os trabalhos de Maturana (1995,1998,2001), Day (2004), Hargreaves e Fullan (1998), Goleman(1998), tem se dedicado a estudar o papel das emoções para a eficácia do ensino, o desenvolvimento da cognição e a construção da identidade profissional dos professores. Os trabalhos de Damásio (1994), por exemplo, tem demonstrado a influência do estado emocional nas decisões racionais dos indivíduos.

² Capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Day (2004) postula que a paixão pela profissão por parte dos professores, é condição para aprendizagem dos alunos. Professores entusiasmados, comprometidos com a tarefa educativa, na visão do autor, adotam posturas permanentes de investigação e reflexão do trabalho, além de manterem uma postura ativa de investimento nos alunos.

A subjetividade que envolve a relação professor-aluno é também constituidora da identidade pessoal e profissional destes profissionais. Os estudos de Josso (2008) que enfatizam o professor como pessoa, têm asseverado para a impossibilidade de dicotomizar a dimensão afetiva da dimensão cognitiva na constituição da profissionalidade docente. As experiências de vida dos professores confundem-se com a trajetória profissional, mobilizando e produzindo os saberes que sustentam o fazer docente.

Freire (1987;1992;1997) também se ocupou da dimensão afetiva da relação professor-aluno. Para este autor o afeto e a amorosidade que atravessam as relações pedagógicas, sinónimo de compromisso com o outro, é motor para o estabelecimento de relações dialógicas éticas, que permitem o acolhimento e o respeito às características dos educandos. Condições para que o ensino e a aprendizagem tenham êxito.

Freire chama atenção para algumas características pessoais dos docentes que podem contribuir para com a tarefa educativa. Dentre elas cita a curiosidade; a criatividade; a reflexão e a pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a aceitação do novo e a rejeição à discriminação; o reconhecimento da autonomia do educando; o bom senso; a humildade e a tolerância; a alegria e a esperança; a convicção de que a mudança é possível; o comprometimento; a tomada de decisões; o saber escutar; a disponibilidade para o diálogo e o querer bem aos educandos.

Num outro trabalho, em Ferreira (2007), desenvolveu-se a compreensão da escola enquanto “organização comunicativa”, salientando com esta designação a importância da integração dos estudos organizacionais e comunicacionais para uma melhor compreensão dos fenómenos da organização escolar. Ao pensar e estudar a escola, deparamo-nos com uma complexidade de ideias, pensamentos e relações entre as pessoas que, ao serem descurados, inviabilizam a compreensão da própria escola no que lhe é mais específico, isto é, como local de pessoas e de culturas, de desenvolvimento humano e de conhecimento, como um espaço de comunicação e de diálogo, de saber e de relação afectiva. Como refere Pagès (1976: 280) a propósito deste último aspecto, “ Não existe outra solução senão admitir que a afectividade está ligada à natureza das relações colectivas e estas são de imediato de natureza afectiva”.

Nos últimos vinte anos, este entendimento de base sobre as relações sociais em que o sentimento define e nos associa na relação com os outros, tem-se expandido nas abordagens culturais da realidade organizacional. Os estudos sobre a cultura organizacional, ao entenderem a realidade social como uma construção social e humana, fazem emergir as dimensões simbólicas e intersubjectivas nas organizações, através da valorização das pessoas nas organizações.

Seguindo Pagès (1976), do nosso ponto de vista a “organização comunicativa” é aquela que apresenta, entre os seus membros, uma cultura forte e cooperativa assente na partilha de tradições, crenças e valores, a par da flexibilidade e da inovação, para lidar com a incerteza, a ambiguidade, o imprevisto permanente. Através da interacção e da relação, os actores desenvolvem processos comunicacionais que produzem sentido nas organizações. O autor especifica: “A relação inter-humana é sempre e de imediato afectiva, é o sentimento do outro,

consciente ou inconscientemente vivido, da mesma forma que o sentimento põe de imediato em relação com o outro” (*ibidem*: 280); requer, deste modo, a indissociabilidade do sentimento da relação com o outro.

As escolas são espaços complexos de interacção social por excelência. São espaços de relação e de comunicação. As escolas são constituídas por pessoas que desempenham diversos papéis. Quotidianamente trabalham, actuam e desenvolvem-se nas escolas os professores, os funcionários, os alunos. São os protagonistas de processos relacionais variados que exigem uma comunicação estável e facilitada por uma linguagem comum.

Não obstante, sobre a escola recaem outros olhares e expectativas provenientes dos pais e encarregados de educação e da comunidade em geral, que exigem decisões e posicionamentos aos actores do quotidiano escolar. Há um conjunto complexo e dinâmico de interacções inter e intra escolares, resultante dos diversos protagonistas (grupos) que (com)vivem na escola. É com este entendimento que vale discutir a comunicação e a relação humana em geral para que melhor se compreendam os processos comunicacionais e a autonomia na escola enquanto organização comunicativa.

A “organização comunicativa” é então, para nós, uma escola de sujeitos e de comunicações activas e (dia)lógicas. É, simultaneamente, uma escola do sujeito (Touraine, 1998) e uma escola da comunicação. Uma escola construída e valorizada pelas relações e idiossincrasias dos seus membros será uma escola que valoriza o pensar, o agir e o reflectir autónomo da agência humana. Será através de processos comunicacionais e relacionais que se constitui um dado cenário organizacional.

A organização comunicativa será também, para nós, uma escola democratizadora que, de acordo com a definição de Touraine (1998: 377), pretende “reforçar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem actores e de ensinar cada um a reconhecer no Outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais [...]”. Trata-se de reconhecer os direitos e as relações interculturais dos sujeitos, que só são conseguidos através de processos democráticos (de aprofundamento), e que necessitam, para tal, de garantias institucionais. De certo modo, trata-se de aceitar o desafio da autonomia numa outra dinâmica que exija outras prioridades de autonomia que não sejam exclusivamente condicionadas pelo controlo da administração pública mas que, por sua vez, a impliquem na partilha de responsabilidades e poderes.

A “organização comunicativa” pretende realçar, por um lado, a ideia “de que tudo se mistura” e, por outro, de que perdemos o que tínhamos em comum quando estamos juntos, e nem sequer somos capazes de comunicar entre nós para além de trocas de mensagens superficiais. Diz-nos Touraine, “só vivemos juntos perdendo a nossa identidade” (1998: 15), ou seja, recombina a nossa identidade. Portanto, “a ideia tão sedutora do *melting pot* mundial que faria de nós cidadãos de um mundo unido não merece nem o entusiasmo nem as imprecisões que tantas vezes suscita” (*ibidem*). Ela corresponde antes a um acto de vontade: exigem-se, por isso, respostas criativas que assegurem a autonomia e o respeito das liberdades pessoais e colectivas, promovendo, através da comunicação, a compreensão e a tolerância nas organizações.

É “A ideia de sujeito [que] comanda a ideia de comunicação intercultural”, afirma Touraine (1998: 30). Para o autor, o conjunto das duas ideias permite obter a resposta à questão: “como podemos nós viver juntos numa sociedade cada vez mais dividida entre redes que nos

instrumentalizam e comunidades que nos encerram e que nos impedem de comunicar com os outros?” (*ibidem*). Aplicadas estas ideias às organizações e à escola, emerge o desafio da agência humana que se poderá sintetizar na recombinação dos sujeitos, através da sua identidade pessoal³, da sua cultura e da sua participação política no mundo, como afirmação da liberdade e da responsabilidade individual e colectiva, vale dizer, de uma política de vida do sujeito assente na sua autonomia e desenvolvida em processos comunicacionais. Nas palavras de Touraine, “combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e das culturas, situando a ideia de Sujeito pessoal no centro da nossa reflexão e da nossa acção” (*ibidem*).

Para Estêvão (2006: 282)⁴ “a proposta de uma escola como *organização comunicativa* assume mais claramente uma atitude emancipatória, fundamentando-se no sentido mais profundo de uma democracia deliberativa-comunicativa, que supõe, entre outros aspectos, uma sociedade descentralizada”. Também nós tentamos, assim, identificar uma tendência mais emancipatória e democrática para a escola, moldada em complexos processos de autonomia (a maioria das vezes crítica) e de comunicação de uma *agência humana* no seu agir (capaz) organizacional e comunicacional.

Identicamente, Lopes (2007)⁵ procura linhas de inspiração para o futuro e para a “capacitação colectiva dos professores” (2007), assumindo que “Na identidade dos professores, a reconstrução da dimensão colectiva da identidade, traduzida em capacitação colectiva, ocupa um lugar central”. Neste âmbito, e tendo em foco a capacitação colectiva dos professores, identifica algumas das condições que passa a denominar de “uma política pedagógica e que teria por protótipo a dupla transacção identitária, enquanto *esquema* central da construção de novas identidades profissionais [...] e a ideia de que a construção de novas identidades se deve traduzir numa nova profissionalidade mas também num profissionalismo dos professores mais autorizado” (*ibidem*: 41).

Ainda neste âmbito, Estêvão (2006: 283) refere que a análise da escola “e da sua *identidade múltipla* não pode ficar insensível à gramática interna da comunicação e da justificação que ocorre no seu interior, em que circulam diferentes vozes, diferentes sintaxes, diferentes semânticas, diferentes racionalidades [...]”, até porque as mensagens identificadas são

³ Diz Lopes: identidade pessoal e sujeito ético (2001), salientando o “querer” dos sujeitos. Na linha de Lopes (2001), podemos fazer convergir agente e sujeito ético, que corresponde a uma identidade pessoal que escolhe e é autora.

⁴ Neste texto (2006), o autor desenvolve, a partir dos referenciais de acção pública e o sentido da escola como sistema e mundo de vida, outras perspectivas para o entendimento da escola enquanto organização e “lugar de vários mundos” (2001) em que analisa, propõe e recombina para os sujeitos uma multiplicidade de competências, tais como o diálogo, a comunicação e a afectividade como necessárias ao universo organizacional complexo e incerto.

⁵ Num estimulante trabalho heurístico, Amélia Lopes (2007) parte do interesse e da análise das políticas educativas e indica novas vias para a produção, a implementação e a recepção dessas políticas assumindo-as como contextos modeladores para a “construção de novas identidades profissionais dos professores”. Para a autora, as identidades profissionais e, especificamente, a identidade dos professores, constituem o organizador científico de todo o seu trabalho e através desse estudo analisa as políticas de formação, as práticas pedagógicas, o desenvolvimento do sujeito social e solidário e os processos críticos das sociedades.

dissonantes com as dos discursos oficiais e que fazem com que o indivíduo se sinta em situação de crise (ou risco), e para superar esse sentir há que “desenvolver uma identidade multicultural e proceder a um trabalho contínuo de justificação e de compromisso, que faça dele um verdadeiro sujeito” (*ibidem*).

Consideramos estas ideias numa dimensão fenomenológica da mudança escolar, em que se exigem sujeitos autónomos e empenhados numa escuta e num diálogo, com vista a uma responsabilização partilhada e conjunta. Lopes (2007), em relação ao que vimos referindo e a este sinal da mudança educativa, refere: “apela-se a que as reformas contemplem o carácter eminentemente pessoal (ou emocional) da actividade docente, tendo em conta o que, ou até partindo do que, vincula os professores à sua profissão e é fonte de profissionalismo, como o é a esperança que os professores depositam nas aprendizagens dos alunos e num mundo melhor” (2007).

É nesta desconstrução ideológica que, do nosso ponto de vista, emergem novas lógicas para o estudo das organizações em geral e da escola em particular especificamente, no que concerne a uma educação inclusiva.

Nesta perspectiva, quando falamos de organizações, falamos de pessoas, de seres humanos em interacção, de *agência humana*; assim, o enfoque é a emergência do sujeito pessoal. Retomando a definição de Weick de que “uma organização é um corpo de pensamento pensado por actores pensantes” (*in* Carvalho Ferreira, Casaca e Jerónimo., 2001: 158), acentua-se a acção comunicativa das pessoas e dos grupos em interacção situada. Assume-se a sua perspectiva da existência de processos criadores nas organizações (numa visão sociocognitiva) de que, para se saber algo a respeito da organização, se deve procurar nas acções intersubjectivas e relacionadas dos sujeitos. Deste modo, as organizações abrem-se às influências dos paradigmas interaccionistas.

Embora se suponha a mudança acelerada, uma organização é também entendida como uma unidade social, formal, artificial, onde se desenvolvem determinados processos, objectivos, regras, tecnologias e poderes, isto é, ela é, numa acepção, um agrupamento humano uno e socialmente construído. Neste contexto, a *agência humana* assume centralidade na medida em que as interacções humanas (eticamente) finalizadas alteram e modificam os comportamentos e a conduta dos indivíduos, quer de modo individual e organizacional, quer socialmente. Lopes (2007) através da já referida proposta de “capacitação colectiva dos professores”, define a política pedagógica a partir de três princípios⁶: “o ‘princípio da providencialidade’, segundo o qual o que podemos ser colectivamente no futuro é limitado pelo que fomos no passado e somos no presente” (2007); o “princípio de sustentabilidade” que alerta sobre o como se conseguir os meios para a mudança, aceitando a morosidade dos processos de mudança e respeitando os contextos e os actores; e o “princípio da reciprocidade”, que consiste na co-responsabilização empenhada de professores e políticos numa “prestação de contas” para garantir uma educação democrática e a consequente melhoria das escolas (*ibidem*).

⁶ Parte de Shotter (1996) para o “princípio da providencialidade” e de Hargreaves e Fink (2005, *in* Bolívar, no prelo) para o “princípio da sustentabilidade”.

Se a escola atender ao desenvolvimento da capacidade de auto-análise e de reflexão em torno das experiências⁷ vivenciadas, promoverá a capacidade de pensar e interrogar o mundo das ideias e o mundo das experiências, com vista ao desenvolvimento do auto-conhecimento, da comunicação e das relações humanas que permitem aceder curiosamente aos saberes. Tendo em conta o conjunto da sua própria experiência e o quadro de referências do indivíduo, ele partilha-as com o intuito de, pela troca de experiências individuais, “construir aquela realidade de segunda ordem (Watzlawick) em que as coisas e as pessoas adquirem um significado e um valor (compartilhados)” (Ribeiro, 1991: 5).

Desenvolver-se-ia, assim, na escola, a perspectiva de Grácio da “oficina do Homem a fazer”, em que é necessário desenvolver um conjunto de competências que alarguem a visão do mundo e das coisas humanas. Neste âmbito, impõe-se a atenção aos processos culturais e pessoais (fenomenologia da mudança) que se desenvolvem na escola, reflectindo-os em torno dos fenómenos da comunicação interpessoal, de modo a desenvolver a compreensão recíproca, em todas as suas dimensões e complexidade. Um tal objectivo exige tomar consciência da importância dos processos comunicacionais e do desenvolvimento de conhecimentos e competências no domínio dos processos e dos fenómenos implicados nas relações sociais em geral e nas educativas em particular, e adequar a escola a novas oportunidades e amplitudes de análise da própria experiência (individual) comunicacional e relacional, tendo em vista a capacidade de questionar, quer crenças pessoais, quer representações sociais que inviabilizam o acesso à autonomia e à maturidade pessoal. Estas possibilidades seriam estruturadas para cada comunidade escolar e assentes numa perspectiva exigente de conhecimento, de diálogo constante e de trocas afectivas. Deste ponto de vista, numa organização comunicativa desenvolve-se uma agência humana (autónoma) que combina acções de diferentes tipos: comunicacional (Habermas), dialógica (Freire), sensata (Hameline) e crítica (Giroux), e que na sua interacção complexa estrutura (também) uma ética do afecto e da relação.

Partindo, então, do entendimento da escola enquanto local de relação e de interacção comunicacional “de imediato afectiva” (Pagès, 1976), propomos o desenvolvimento e a esco(l)ha na escola de uma ética do afecto e da relação (Ferreira, 2007). Com esta ideia, pretendemos acentuar (e passar a estudar), a interdependência dos sujeitos (a agência humana capaz / intersubjectiva) no desenvolvimento do conhecimento e do querer ser autónomo e solidário numa organização comunicativa, que se rege, em primeira instância, pelo compromisso do diálogo afectivo e da escuta ao outro, para uma confiança recíproca.

A este propósito, Estêvão (2004; 2006) vem referindo a importância na escola da “sentimentalidade, inscrevendo-a, por isso, no respeito por uma ética do cuidado” (2006: 23). Também Lopes (2007: 45) nos alerta que há “‘posições éticas minimais’ que fazem a diferença” e que nos compete adoptar enquanto investigadores, decisores, formadores ou professores. Estêvão (2006) salienta, ainda, a possibilidade da escola como uma “organização solidária” que evidencie a intersubjectividade do diálogo.

⁷ Como nos diz Ribeiro (1991a: 5), “A experiência alheia não é útil a ninguém enquanto permanecer alheia.” Dionne e Ouellet (1990: 41) afirmam, por sua vez, que “a experiência é o único bem desta sociedade de consumo que ninguém pode comprar a crédito”.

Em última análise, trata-se de desenvolver a autonomia e a liberdade do sujeito, através da capacidade de gerir pensamento, sentimento e processos interaccionais (de comunicação e de relação) em que este participa, fomentando e aprofundando o autoconhecimento (e os saberes) e o desenvolvimento pessoal de todos os implicados, mas também a vontade (e o querer) viver juntos na escola. Deste modo sinalizamos, a escola como uma organização comunicativa autónoma sustentada numa ética do afecto e da relação (Ferreira, 2007) em que a dimensão do sentimento é comum e presente (entrelaçada) nas diversas propostas e projectos, mas ainda menosprezada nos contextos de acção colectiva e no desenvolvimento de políticas educativas de inclusão.

Apesar deste vasto e importante número de autores que se dedicam à temática, as emoções tornaram-se na educação um tema de veras piegas. O afastamento desta dimensão da arena educacional deve-se as discussões sobre a construção da profissionalidade e identidade profissional dos professores.

A idéia de que a profissão na sua gênese estava ligada a maternidade e a vocação, quase sempre de carácter feminino, relegaram para um segundo plano esta dimensão, como forma de afirmar a docência enquanto profissão. Além disso, o temor de que a afetividade dos professores e o comprometimento com os alunos e com a profissão, resolveriam todos os problemas educacionais, contribuindo para o encolhimento do estado com o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, impuseram que o foco das discussões pedagógicas ficasse centrado nas condições objetivas do ensino e nas características da formação dos professores, cuja discussão, restringiu-se até a década de 90 em uma racionalidade técnica, que focalizava a construção dos saberes disciplinares e curriculares, em detrimento dos saberes constituídos pela experiência e na vida pessoal do educador.

Ultimamente, as mudanças impostas na organização societal e, conseqüentemente, no cenário educacional; as discussões acerca da emergência de uma nova racionalidade, capaz de conter os efeitos nocivos do modo de produção capitalista, que nas palavras de Sousa Santos (1987), são sinónimo de um novo paradigma da ciência, “*um paradigma prudente para um vida decente*” (p. 37) cujo foco está na valorização da pluralidade dos saberes, na aspiração da solidariedade como valor balizador das relações humanas, devolvem a dimensão afetiva e emocional um lugar de destaque nas relações estabelecidas na escola.

No que tange a temática da educação inclusiva, foco desta investigação, observa-se nitidamente que a emoção, entendida a partir de Maturana (1999) como uma disposição corporal que afeta os diferentes domínios da ação, ganha na ação pedagógica um lugar de destaque.

As modificações produzidas na escola a partir das políticas de educação inclusiva, tem tido um efeito sobre os professores e sobre o clima emocional das escolas, afetando, tanto positivamente quanto negativamente a implementação da política.

Diversos estudos têm mostrado a emergência de sentimentos e vivências de angustia, ansiedade, impotência e medo do desconhecido dos professores com relação ao desafio de acolher em escolas que, tradicionalmente estiveram pautadas nos princípios da homogeneidade, alunos heterogêneos (KEMPFER, LOPES, PLETSCHE, 2000; NAUJORKS, BARASUOL, 2004; LEITE, 2006, AVILA, TACHIBANA, VAISBERG, DATA).

Esses sentimentos de incapacidade e impotência são ainda, segundo Day (2004), resultado da percepção dos professores de que os saberes que possuem e que sustentam a profissionalidade,

passam a ser insuficientes. A identidade profissional passa a ser ameaçada e, a consequência disso, é o sofrimento e a hostilidade para com a mudança.

Por outro lado, o mesmo autor, pontua que a emergência de novas situações, reconfigura a identidade profissional e pessoal dos professores, já que as identidades não são fenômenos fixos e imutáveis. Para Day (2004) as identidades são *uma amálgama da biografia pessoal, da cultura, das influências sociais, e dos valores institucionais, que podem mudar de acordo com o papel e as circunstâncias* (p. 92).

Isto posto, pode-se pensar que o ingresso de alunos com n.e.e na escola comum, apesar de ter tido para muitos professores efeitos negativos, pode ser mobilizador da construção de novas identidades profissionais e pessoais.

3. Reflexões sobre a dimensão afetiva na ação docente com alunos com necessidades educacionais especiais

Os dados apresentados e discutidos nesta comunicação são um recorte do estudo de doutorado Saberes docentes e educação inclusiva: um estudo de caso. A investigação, em fase de análise da empiria, buscou compreender a genealogia dos saberes docentes que são produzidos e mobilizados por professores e escolas que, apesar de não terem tido formação nas políticas de inclusão, vêm realizando um trabalho pedagógico que atende as características deste alunado na escola comum, possibilitando a construção dos saberes escolares.

A definição de saberes utilizada nesta investigação apóia-se em Tardif (2006), que os define como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes que organizam o trabalho do professor, sendo construídos ao longo de uma trajetória de vida, que é pessoal e profissional.

A dimensão afetivo-relacional da tarefa pedagógica foi uma das fontes mencionadas pelas participantes da investigação, mobilizada para a ação pedagógica com estes alunos. A empiria revelou que as professores atribuem a esta dimensão a fonte dos primeiros saberes que sustentaram o trabalho na escola, quando esta passou a receber alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe, contudo, salientar, que as autoras, ao deterem-se nesta dimensão, não estão excluindo todos os outros recursos necessários para a viabilidade do processo. Dentre eles, os referidos por Borges (2004, 2008) ao citar a Declaração de Salamanca. Segundo a autora a implementação da política de inclusão depende de: Qualificação e formação docente sobre a temática; Parcerias com os Pais; Revisão curricular; Estabelecimento de parcerias com as universidades; Provisão de recursos governamentais; Estabelecimento de uma rede de suporte, tanto para o atendimento pedagógico das necessidades específicas dos alunos, realizado por professores da educação especial, quanto para o professor, no que tange ao assessoramento para a construção de currículos diversificados; Acessibilidade arquitetônica; garantia de condições objetivas de trabalho, dentre outros.

Tampouco, estão defendendo que a efetivação do processo de inclusão depende única e exclusivamente do professor e de uma atitude amorosa deste para com o “alunado da inclusão”. Estão cientes que, muitas vezes, as atitudes positivas do professores escondem sentimentos de

pena e generosidade, que nada contribuem para que estes alunos apropriem-se do seu processo de escolarização.

Entretanto, reconhecem a potencialidade desta dimensão, à medida que ela pode evidenciar o comprometimento dos professores para com a profissão, contribuindo para a re-significação das políticas educacionais instituídas. Neste sentido, concordam com autores como Bolívar (2007) e Whitaker (1999) que apontam que as modificações da cultura da escola e, a conseqüente adesão às políticas educacionais depende da atitude de aceitação dos professores. Serão eles, segundo estes autores que, ao modificarem suas práticas no espaço da sala de aula, produzirão movimentos de modificação da cultura escolar. Além disso, crêem que os saberes produzidos no contexto escolar podem ser balizadores de práticas educacionais inclusivas vindouras.

3.1 O que dizem as professoras sobre esta dimensão?

Os dados revelam que são duas as características que a dimensão afetivo-relacional assume no contexto da ação docente inclusiva. Sendo:

- Afeto como um saber – relacionado à atitude pessoal das professoras para com a ação pedagógica e os diferentes sentimentos despertados pela inclusão deste alunado na escola comum;
- Dimensão afetivo-relacional como fonte e condição para a produção de saberes e identidades pessoais e profissionais.

3.1.1 Afeto como um saber

Quando argüidas sobre a genealogia dos saberes que sustentaram as práticas pedagógicas iniciais, desenvolvidas com alunos com necessidades educativas especiais, as participantes da investigação atribuíram, unanimemente, a dimensão afetiva como condição para a realização do trabalho de inclusão. Segundo as sujeitas da investigação, a ação pedagógica amparava-se em saberes provenientes da intuição e da relação de vínculo e afeto para com os alunos. Os depoimentos coletados nas entrevistas elucidam esta colocação:

“No início eu ia pela intuição. Não sabia o que fazer, nunca tinha estudado isso. Mas o que me ajudou foi gostar dos alunos e querê-los”.(Professora do 1º ano do ensino fundamental)

“Foi assim, eu cheguei lá na escola praticamente sem saber nada, nada, nada, nada, crua mesmo. [...] O que eu usei com os guris foi a afetividade, acho que foi a melhor forma de me aproximar deles. Percebi no contato diário que primeiro precisava me aproximar, fazer vínculo. Então primeiro ia com calma, com carinho e tentava chamar a atenção deles para o trabalho”.(Professora do 2º ano do ensino fundamental).

As professoras mencionaram que o estabelecimento de relações afetivas para com os alunos, bem como, o compromisso para com profissão foram condições para que o processo

de inclusão na escola pudesse ser implementado com êxito. A fala da supervisora pedagógica da escola evidencia essa condição:

“Atenção a eles. E dedicação. Para que de certo a inclusão os alunos precisam de alguém que se dedique, que se importe com eles. Se não tiver não funciona”.

Apesar dos sentimentos positivos destas professoras com relação à inclusão dos alunos com n.e.e e, a adesão por parte da escola à política de inclusão - expressa nos documentos normativos, como o Projeto Político pedagógico e nos discursos das profissionais – a valorização da diferença como elemento central do projeto educativo, se deu paulatinamente, a partir de uma série de condicionantes, subjetivos e objetivos, presentes na instituição e fora dela.

A construção de uma racionalidade afetivo-cognitiva⁸, que atualmente permite a mobilização e produção dos saberes pedagógicos que sustentam as práticas desenvolvidas, saberes estes apropriados pelas professoras com mais segurança, foi perpassada pela vivência de sentimentos nem sempre positivos com relação ao tema. No depoimento de uma professora, coletado em um grupo focal, pode-se perceber esta colocação:

“Agora nós estamos sabidas, agora sabemos o que fazer quando recebemos um aluno, sabemos o que é inclusão, mas não sempre foi assim. Foi preciso muito trabalho, muita disposição e vontade para vencer o medo e as dificuldades”.

O sentimento atual de orgulho com relação ao trabalho realizado, observado no clima escolar, substituiu uma vivência inicial de medo, negação da situação e impotência das professoras com relação à escolarização dos alunos com n.e.e. Para algumas delas, estas vivências foram demasiadamente fortes, provocando resistência a aceitação do aluno e, até mesmo, o adoecimento físico. Uma professora necessitou tirar atestado médico, alegando que o sofrimento que lhe causava a não detenção dos saberes necessários a escolarização dos alunos, “o saber-fazer” (DUEK,) estavam deixando-a, em virtude do “não-saber-o-que-fazer” (DUEK), em um estado depressivo.

Algumas profissionais referiam ter medo das crianças, em virtude dos esteriotipos que haviam formado com relação as pessoas com algum tipo de n.e.e.

“Quando eu entrei na escola já tinha inclusão. Eu tinha bastante dificuldade de lidar com isto porque eu nunca tinha visto tão próximo como eu vejo aqui. Eu trabalhava na secretaria de uma escola maior, mas nunca tinha contato. Como aqui é menor fica tudo próximo, tu acompanha tudo muito junto com as gurias. No começo eu me assutava, não aceitava muito e era até contra a inclusão. Não que hoje eu não tenha dificuldade, mas agora vejo isso com outros olhos. No início eu tinha dificuldade em me aproximar dos alunos. Morria de medo da

⁸ Compreendemos que são processos dependentes, que não podem ser dicotomizados.

Ana⁹ (aluna com síndrome de down.) Ficava morrendo de medo quando ela entrava na secretaria e eu estava sozinha. Meu deus! Quando ela entrava eu morria de medo [...] *Eu tinha medo da agressividade. Eu tenho uma menina de cinco anos e ela foi para a escola. De vez em quando eu ouvia relatos de que eles batiam nos colegas, então eu pensava, meu Deus, se eles baterem na minha filha, eu não vou aceitar*”.

Os depoimentos iniciais das professoras referiam que a insegurança e o medo da nova situação as deixavam paralisadas, de forma a não conseguirem pensar alternativas para a escolarização dos alunos. Uma professora referiu passar pelo mesmo luto que passam as famílias de crianças que nascem com algum tipo de n.e.e:

No início fiquei bloqueada. Não conseguia fazer nada. Eu achava que era muito difícil fazer as atividades com o Pedro (aluno com síndrome de down). [...] Acho que todas nós passamos por isso. Eu acho que o professor também passa pelo luto que a família passa. No início tu negas, dizes que não consegues.

Além da angústia mobilizada em alguns profissionais da escola, as famílias também viveram o medo e a insegurança do novo. Em 2005, quando a escola recebeu um aluno com síndrome de x-frágil, o comportamento agressivo do aluno mobilizou os pais a solicitarem sua saída da escola.

Visivelmente, a escola entrou em um processo de sofrimento e adoecimento, que foi revertido, segundo as participantes da investigação, a partir de alguns condicionantes, dentre eles: o clima organizacional da escola; as características das lideranças organizacionais; o apoio dos professores do atendimento educacional especializado; a presença da equipe técnica de educação inclusiva na instituição.

Estes fatores colaboraram para que a escola fosse resignificando as dificuldades oriundas do processo de inclusão, transformando, a partir das condições subjetivas presentes na instituição e dos recursos disponíveis, o luto, que paralisava o trabalho pedagógico, em luta¹⁰, que vem permitindo a construção de “inéditos viáveis” (FREIRE, 1987, p. 78), que permitem a escolarização de todos os alunos na escola comum.

¹ De autoria de Amélia Rota Borges de Bastos. A investigação, de caráter qualitativo, visa compreender quais saberes são mobilizados e produzidos por professores e escolas que desenvolvem práticas pedagógicas que permitem a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (n.e.e) na escola comum. O estudo é orientado pela Prof. Doutora. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS - BRASIL. Tem apoio da CAPES/FCT, através de bolsa de estágio de doutorado, realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a supervisão da prof^a. Doutora. Carlinda Leite.

⁹ Todos os nomes são fictícios. Foram escolhidos aleatoriamente como forma de evitar a identificação dos alunos.

¹⁰ Cabe referir que a inspiração desta colocação nasce do título do documentário: Do luto a luta de Evaldo Mocarzel, que focaliza, dentre outros aspectos, os processos de aceitação das famílias de crianças que nasceram com síndrome de down.

Através deste estágio é que foi possível o encontro entre as autoras da comunicação. Em uma supervisão para discussão dos dados empíricos da investigação, realizada com a prof^a. Doutora Elisabete Ferreira, surgiu a idéia de escrever o trabalho ora apresentado.

Referências Bibliográficas

- Antonio Bolivar (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? in Escola, Currículo e Formação de Identidades, Porto:ASA.
- AVILA, C. F. ; Tachibana,M. ; VAISBERG, T. M. J. A. (2008) Qual é o lugar do aluno com deficiência?O imaginário de professores sobre a inclusão escolar. Paideia (Ribeirao Preto).
- BORGES, Amélia Rota. (2004). Com a palavra os surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular? UFPEL
- BORGES, Amélia Rota. (2008). Sabres docentes e educação inclusiva: um estudo de caso. Qualificação de Doutorado. São Leopoldo, UNISINOS.
- CARVALHO FERREIRA, J.M., CASACA, S.F. e JERÓNIMO, H.M. (2001). “Teorias Ecológicas e Sociocognitivas”, in J.M. Carvalho Ferreira, J. Neves e A. Caetano, Manual de Psicossociologia das Organizações. Portugal: McGraw Hill.
- DAY, C. (2004). A Paixão pelo ensino. Porto: Porto Editora.
- Damáσιο, A. R. (1994). Descartes error: Emotion, reason and human brain. Europa América
- DUEK, Viviane Prechaerdt. (2006) Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- ESTÊVÃO, C. (2004). Educação, Justiça e Autonomia – Os Lugares da Escola e o Bem Educativo. Porto: Edições ASA.
- ESTÊVÃO, C. (2006). “Abordagens Sociológicas Outras da Escola como Organização”, in L. Lima, Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional. Porto: Edições Asa, 250-286.
- FERREIRA, E. (2007). (D)Enunciar a Autonomia – Contributos para a Compreensão da Gênese e da Construção da Autonomia na Escola Secundária. Porto: FPCE – Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.
- FREIRE, P. (1997). Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2000) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. (1992) *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. (1987). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Goleman, D (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GRÁCIO, R. (1995). *Obra Completa I da Educação*. Lisboa. Textos de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.
- HAMELINE, D. (1995). "O Educador e a Acção Sensata", in A. Nóvoa et al. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 35-62.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?*. Buckingham: Open University Press.
- JOSSO, Marie-Christine. (2004) *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- LEITE, Carlinda (2006). *As mudanças curriculares, em Portugal, e a multiculturalidade*. In Alice Lopes, Elizabeth de Macedo & Maria Palmira Alves (Orgs.), *Cultura e política de currículo*. Araraquara, Brasil: Junqueira & Marin Editores.
- LOPES, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – A Construção de Identidades Profissionais em Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LOPES, A. (2007). "Marcos e Marcas das Políticas de Educação na (Re)construção da Identidade Profissional dos Professores Portugueses: Rumo a uma Política Pedagógica", *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a Educação e a Enfermagem em Reestruturação*.
- MATURANA, R. Humberto. (1995) *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Psy.
- MATURANA, R. Humberto (1998) *Da biologia e psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MATURANA, R. Humberto *Cognição, ciência e vida cotidiana*. (2001) Belo Horizonte: UFMG.
- NAUJORKS, Maria Inês; KEMPFER, Geisa Letícia; PLETSCH, Marcia Denise; LOPES, Luis Felipe Dias. (2000) *Stress ou Burnout, a realidade frente a inclusão*. Cadernos de Educação Especial. edição.
- PAGÈS, M. (1976). *A Vida Afectiva dos Grupos – Esboço de uma Teoria da Relação Humana*. Petrópolis: Vozes.

- RIBEIRO, A. (1991). “Comunicação e Relação Interpessoal”, in Manual do Formador: Psicologia da Educação. Porto: GETAP, 3-25. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TARDIF, Maurice (2006). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TOURAINÉ, A. (1998). Iguais e Diferentes Poderemos Viver Juntos? Lisboa: Instituto Piaget.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. e JACKSON, D.D. (1967). Pragmática da Comunicação Humana. São Paulo: Cultrix.