

ADRIANA ROCHA FIGUEIREDO FRANCO

## O ENCONTRO AFETIVO EM SALA DE AULA

Um estudo com professoras de alunos com  
deficiência mental

Este exemplar corresponde à redação  
final da \_\_\_\_\_ defendida por  
\_\_\_\_\_  
e aprovada pela Comissão Julgadora.  
Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura : *JK Figueiredo*  
Orientador(a)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UNICAMP

Campinas

1998

9823027

ADRIANA ROCHA FIGUEIREDO FRANCO

## **O ENCONTRO AFETIVO EM SALA DE AULA**

**Um estudo com professoras de alunos com  
deficiência mental**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Faculdade de Educação da Universidade  
Estadual de Campinas.

Área de Concentração: Psicologia da  
Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>  
Isaura Guimarães.

Campinas

1998

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	
TÍTULO	Franco
V.	
TÍTULO	35789
PR.	395/98
	<input checked="" type="checkbox"/>
PR.	28 11 00
DATA	12/11/98
N.º CPD	

CM-00118484-7

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

F855e Franco, Adriana Rocha Figueiredo.  
O encontro afetivo em sala de aula: um estudo com professoras de alunos com deficiência mental / Adriana Rocha Figueiredo Franco. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador: Isaura Figueiredo Guimarães.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Sexualidade. 2. Afetividade. 3. Professoras. 4. Deficiência Mental. 5. Aprendizagem. I. Guimarães, Isaura Figueiredo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

SRF Guimaraes

maria Terceira's martyr

Rosely Bures.

Dedico este trabalho às pessoas muito queridas que comigo compartilham uma História de Vida: Francisco, meu marido, Rogério e Mariana, meu filho e minha filha.

Agradeço especialmente a Prof<sup>a</sup> Isaura Guimarães, que ao longo desses três anos, de uma forma amiga e efetiva, soube me orientar na construção e reconstrução deste trabalho.

Aos meus queridos irmãos, que de diferentes maneiras estiveram ao meu lado, me incentivando e apoiando com interesse e carinho nesta caminhada.

Às professoras, à Direção e à Coordenação da APAE de Uberaba, pela possibilidade de realizar este trabalho.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela concessão da bolsa de estudo.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	07
SUMMARY.....	08
INTRODUÇÃO.....	10
<b>I Questionando o encontro afetivo em sala de aula.....</b>	<b>17</b>
<b>II Conhecendo a afetividade / sexualidade na construção da mulher.....</b>	<b>27</b>
1 A mulher em construção.....	27
2 Mulheres educadoras.....	33
<b>III A deficiência mental e a educação.....</b>	<b>39</b>
<b>IV Possibilitando a fala das professoras da APAE.....</b>	<b>46</b>
1 A APAE de Uberaba: um pouco de sua história.....	46
2 A busca dos relatos das mulheres que ensinam.....	51
<b>V Pontos de encontros e desencontros nas descobertas da pesquisa.....</b>	<b>58</b>
1 A construção da subjetividade do <i>ser mulher</i> .....	58
2 A mulher como mobilizadora do crescimento do outro .....	64
3 A educadora de uma demanda especial .....	70
<b>VI Defendendo um espaço para a professora de deficiente mental.....</b>	<b>78</b>
BIBLIOGRAFIA.....	83
ANEXOS.....	88

## RESUMO

O trabalho procura aprofundar a questão da afetividade da professora do deficiente mental, esclarecendo os fenômenos que interagem de forma significativa no encontro de sala de aula. O questionamento central da pesquisa é a subjetividade da professora, sua construção afetiva, revelada em sua própria história de vida e na sua ação profissional. O trabalho discute a interação no processo educacional, tanto ligada à circunstâncias da instituição como às trocas entre a professora e os alunos com deficiência mental. Foi tomado como referencial teórico a psicanálise, pela ênfase dada à construção afetiva na personalidade do sujeito e a teoria psicogenética para maior compreensão do processo ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada segundo o paradigma da metodologia qualitativa, usando relatos de história de vida de professoras da APAE de Uberaba, MG. Após estágio de observação na entidade e questionário de sondagem com sujeitos interessados na investigação do tema. Foram levantadas três categorias de análise: 1. A construção da subjetividade do *ser mulher*; 2. A mulher como mobilizadora do crescimento do outro; 3. A educadora de uma demanda especial. A autora conclui que a construção da afetividade da mulher/professora, reflete diretamente em sua vida profissional e defende um espaço onde esta educadora tenha maior probabilidade de se construir, aproveitando os desafios diários em sala de aula.

## SUMMARY

The research is devoted to emotional development of teachers working with persons with mental retardation. Chapters are focused on issues of whether teachers - pupil interaction in classroom is related to the teachers constructed subjectivity. The author assessed a group of teachers working in the Mental Health institution, called APAE (Parents and Friends of Mental Retardation People Association) in Uberaba, MG, Brazil, interested in collaborated with research. The main objective of the study was to understand the life history of the teachers, exploring significant events of their childhood, adolescence and the family environment and education, connecting that to their career choice of working with mental retardation education. The theoretical framework the problem are the psychoanalysis of Freud for understands the teachers emotional development and the Piaget cognitive theory to approach the teaching-learning process. The research followed the qualitative methodology paradigm, using the *history of life* us strategy of collecting data and the qualitative analysis and interpretation in the evaluation process. The main findings of the research was: the traditional female education of the teachers reveled reinforcement on passivity and dependency and value the sensitive behavior; the teachers perception of themselves us nurturing persons, responsible for the growth of others; the teachers success to work with mental retardation persons was related to an openness of mind, coming from positive emotional experiences in the development. Concluding the author recommended programs of support for those teachers, where they can revue and reconstructed their emotional life to improve their interaction with the mental retardation persons.



*"É inútil dizer que os seres humanos deveriam se satisfazer com a tranquilidade, eles precisam de ação; e se, não a encontrarem, fabricá-la-ão.*

*Ninguém sabe quantas rebeliões fervilham além das rebeliões políticas ... Supõe-se que as mulheres em geral sejam muito calmas. Mas as mulheres sentem da*

*mesma forma que os homens: precisam exercitar suas faculdades, precisam de um campo para seus esforços, sofrem com limitações muito rígidas, com a estagnação absoluto, exatamente como qualquer um sofreria".*

*Charlotte Brontë (1850)*

## INTRODUÇÃO

A questão da afetividade sempre habitou nossa rotina profissional como psicóloga, tanto no trabalho em instituições, como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), onde coordenávamos grupos de mães e professoras de crianças com graves dificuldades de aprendizagem, como em consultório, na cidade de Uberaba, MG. Ao desenvolver um programa com professoras (Anexo 1), onde favorecíamos a discussão e reflexão do papel da educadora de deficientes mentais, percebemos o quanto os encontros promoviam sua atuação prática em sala de aula, começando assim o nosso interesse em aprofundar os questionamentos sobre o tema.

O trabalho de três anos ... provocou profunda desacomodação em nossa visão da deficiência mental revolvendo preconceitos e estíguas, então arraigados em nossa própria postura. Começamos a perceber a necessidade de um novo olhar sobre o aluno com deficiência mental e sentir que muita coisa havia para se fazer para que os educadores – pais e professores – percebessem a verdadeira dimensão dos limites e dificuldades de seus educandos e ainda, para certificar que não podemos generalizar e

improvisar quanto ao uso de técnicas e modelos educacionais.

Intuitivamente achávamos que o aluno com deficiência mental precisava de alguém que tivesse interesse nele, alguém que tivesse vontade de ensiná-lo. Ele precisava de um professor que acreditasse no prazer de estar na relação professor/aluno com ele, usando toda bagagem vivencial para facilitar sua vida e promover suas potencialidades.

Nos grupos, as mães e educadoras<sup>1</sup> revelavam em seus discursos e no enfrentamento das situações reais, angústias, ansiedades, impotências ao desenvolver o trabalho, não compreendendo a importância da interferência dos fatores afetivos/sexuais na trama que se desenvolve no cotidiano da ação prática, na sala de aula da instituição.

Ao surgir a Proposta de Educação Afetiva/sexual nas escolas públicas de Minas Gerais, em 1995, programa que sugere "integrar os aspectos formais e informais da educação para possibilitar a cada pessoa viver sua sexualidade de modo sadio, feliz e responsável", aumentou nosso interesse em conhecer melhor essa problemática com vistas a estender nossa atuação para além da APAE, contribuindo na formação de professores, cuja tarefa é fundamental e de inestimável valor social.

Embora tenhamos nos afastado dessa proposta, mantivemos o interesse em aprofundar os estudos sobre a afetividade/sexualidade.

---

<sup>1</sup> Usamos e usaremos ao longo deste trabalho os termos educadora e professora no feminino, pois sabemos que a educação continua predominantemente sob a responsabilidade da mulher, tanto na família como na escola.

Acreditamos que a afetividade/sexualidade humana se relaciona com a disponibilidade para uma aproximação do ser consigo mesmo, através do conhecimento do próprio corpo e o do outro, através do encontro afetivo.

O termo afetividade/sexualidade neste estudo, será usado como forma de pensar o Homem para além de uma função. Segundo M. Freire (1997), nosso corpo fala, expressa, carrega a geografia da nossa história.

O programa de pós-graduação em Psicologia Educacional, ampliou nossos conhecimentos e abriu novos questionamentos, reforçando a crença de que a estrutura afetivo/sexual da professora mediadora do processo da aprendizagem, seja muito importante no processo educacional. A professora é responsável por infundir nos seus alunos a segurança necessária para que se sintam seres de possibilidades, motivados e interessados nos programas escolares, de forma que sejam capazes de buscar soluções para suas dificuldades com autonomia.

Buscamos neste trabalho aprofundar conhecimentos sobre a afetividade/sexualidade humana, explorando principalmente a subjetividade da mulher, sujeito da pesquisa. Embora haja muita controvérsia sobre Freud e a feminilidade, buscamos fundamentos na teoria psicanalítica, pois acreditamos que a psicanálise tenha contribuído para a abertura da busca de compreensão da estrutura psíquica feminina. Freud, o criador da psicanálise, teve em sua prática pacientes mulheres, cuja escuta e trocas muito colaboraram na elaboração de sua teoria.

Na obra de Alicia Fernández (1994) encontramos subsídios para fortalecer nossos argumentos. Para ela o sujeito (homem ou mulher) nasce com o organismo individual herdado em um corpo que se constrói e que, ao mesmo tempo, é construído. O sujeito articula construtivamente corpo, organismo, inteligência e desejo, num grupo familiar/social.

Como entendemos que o adulto seja a síntese de sua educação, onde todo um sistema de normas e valores, de toda uma estrutura ecológica e sócio-política estão implicados, possibilitando ou não seu desenvolvimento e afirmação como pessoa, acreditamos que valha a pena investir no aprimoramento do professor para a melhoria da qualidade educacional.

Procurar entender o elo afetividade e postura que mulheres/educadoras assumem na vida e no trabalho é o ponto central dos questionamentos, que apresentamos a seguir:

O que as professoras pensam e sentem acerca delas próprias e de suas vidas? Como se sentem como mulheres atuantes no mundo de hoje?

Como elas se percebem enquanto profissionais que se dedicam à uma clientela com deficiência mental? Como percebem sua importância como mobilizadoras de ações que permeiam o crescimento humano? Como se sentem frente aos seus alunos e como ocorre seu relacionamento com eles?

Nosso objetivo foi investigar os desdobramentos afetivo/sexuais,

que de alguma forma contribuem para facilitar e/ou dificultar o relacionamento entre o professor e o aluno, bem como a aprendizagem, atentando para as principais barreiras e aberturas para um desenvolvimento saudável, feliz e responsável do aluno.

Para explicar o processo de aprendizagem nos apoiamos na teoria piagetiana, realçando os pontos em que o autor enfatiza a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo.

A pesquisa se apoia na metodologia qualitativa, usando os relatos de histórias de vida, de professoras da APAE de Uberaba, Minas Gerais, como conteúdos da investigação.

Este estudo foi desenvolvido em duas etapas. Da primeira participaram 11 professoras, dentre as 26 que compunham o quadro de docentes da APAE e num segundo momento, envolvemos um grupo de cinco educadoras em entrevistas de aprofundamento, o que possibilitou uma aproximação mais compreensiva do problema pesquisado.

O trabalho apontou as temáticas significativas mais constantes nas histórias de vida e estas foram agrupadas em três categorias de análise:

1. a construção da subjetividade do *ser mulher*;
2. a mulher como mobilizadora do crescimento do outro;
3. a educadora de uma demanda especial.

Durante todo o processo de "escuta" e "síntese" das falas das professoras, notamos que a construção afetiva da mulher, não só contribui,

como reflete diretamente na vida profissional, revelando também que o avanço da qualificação da professora de alunos com deficiência mental acontece nos desafios diários em sala de aula com a possibilidade de espaços de reflexão, onde ela possa se construir/reconstruir constantemente.



*"A escola oferece o espaço dos laços subjetivos ... lá está o grupo oferecendo experiência de "pertencer", de "estar juntos", formando valores, crenças, emoções, habilidades intelectuais e sociais".*

*Isaura Guimarães (1996)*

## CAPÍTULO I

### QUESTIONANDO O ENCONTRO AFETIVO EM SALA DE AULA.

Viver é mutação contínua e o homem como sujeito de sua existência é um ser em permanente adaptação às múltiplas transformações, de seu ser e do ambiente, sendo ambos construídos em reciprocidade.

A afetividade/sexualidade oferece diversas faces em seu desenvolvimento como a biológica, a psicológica, a sociológica e a filosófico-cultural.

Acreditamos que a abordagem psicológica nos dá a dimensão da construção da singularidade do ser, que é um evento único e individual enquanto vivência interpessoal, porém construída em interação com o mundo externo. O ser humano passa por várias etapas no processo de seu desenvolvimento, sempre combinando os fatores internos e externos.

As várias teorias explicam o processo do desenvolvimento humano por diferentes paradigmas, porém certos modelos teóricos como a

teoria psicogenética de Piaget e a psicanálise se adequaram melhor ao estudo da nossa proposta, razão pela qual ambas se constituíram no referencial teórico desta pesquisa.

A teoria de Piaget<sup>2</sup> (1967), explica o desenvolvimento através de mecanismos afetivos e cognitivos que permanecem sempre indissociáveis, se bem que distintos e isso é evidente, pois os primeiros dependem de uma energética e os outros de estruturas.

A afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre objetos ou pessoas, segundo as ligações positivas ou negativas. Os sujeitos têm consciência dos resultados que obtêm de seus afetos, mas não dos mecanismos íntimos que transformaram seu pensamento; diferentemente das estruturas cognitivas que permanecem inconscientes. São esses mecanismos que formam o que Piaget (1978) chamou de inconsciente cognitivo.

Piaget (1978) cita Erikson: “O presente afetivo é bem determinado pelo passado do indivíduo, mas o passado, é ele mesmo, incessantemente reestruturado pelo presente”

Para o autor da Psicogenética, não há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm) como também não há atos puramente afetivos.

---

<sup>2</sup>Embora Piaget tenha se dedicado ao estudo do desenvolvimento cognitivo reconheceu desde seus primeiros trabalhos a importância dos aspectos afetivos e diz que "existe um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual e esse paralelismo seguirá no curso de todo o desenvolvimento da infância à adolescência" (Piaget, 1967, p.21).

*"Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos, como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro" (Piaget, 1967, p.38).*

A afetividade é para Piaget a força motivadora do pensamento, ela não causa o conhecimento, não é capaz de engendrar estruturas cognitivas originais, mas intervém nas operações mentais estimulando-as ou perturbando-as.

Piaget (1961, 1967, 1978, 1985) confirma no desenvolvimento cognitivo um desenrolar do processo por etapas encadeadas e crescentes, esclarecendo a lógica do pensamento infantil e do adolescente no conhecimento e no desenvolvimento psicossocial.

Para ele existem estruturas específicas para o ato de conhecer, as estruturas mentais, cuja construção irá depender das trocas do sujeito com o meio. Estas estruturas mentais são formas de equilíbrio, onde cada nova etapa apresenta um progresso em relação às etapas anteriores. Assim, o desenvolvimento tanto da inteligência como da afetividade é um processo construtivo, seqüencial e sucessivo, com abertura para novos conhecimentos possíveis.

Para Piaget a construção da inteligência vai acontecendo desde que as relações com o mundo externo possibilitem as condições para que essas estruturas se desenvolvam.

Os dois primeiros anos representam um período decisivo para

todo o desenvolvimento posterior. No início deste período surgem os impulsos instintivos e os reflexos afetivos, que são as emoções primárias, adquiridas através da percepção e dos movimentos que compõem os esquemas sensório-motores.

*"Os primeiros medos, por exemplo, podem estar ligados à perda do equilíbrio ou aos bruscos contrastes entre um acontecimento fortuito e a atitude anterior"*(Piaget,1967, p.22).

Aos poucos irão surgindo os sentimentos (agradável/desagradável) elementares na própria ação da criança. Os sentimentos começam a ter um papel na determinação dos fins, os objetivos se tornam importantes, passam a ter valor na ação da criança. É também neste período que a criança constrói as quatro categorias intelectuais fundamentais: de objeto, de espaço, de causalidade e de tempo, constituindo-se em noções práticas ou de ação pura e não ainda como noções do pensamento. As crianças são atraídas pelas atividades em que são bem sucedidas.

Por volta de um ano de idade, as crianças começam a investir a afetividade em outras pessoas. Sentimentos como gostar ou não gostar podem começar a ser dirigidos para os outros. Este investimento do afeto em outras pessoas é o primeiro passo do desenvolvimento social.

O progresso da construção da inteligência e do afeto é gradativo,

e entre 2 e 6/7 anos a criança vive a fase pré-operacional, distinguindo-se nela duas formas de pensamento: o pensamento simbólico (2 a 4/5 anos) e o pensamento intuitivo (4/5 a 6/7 anos).

Neste período o interesse se constitui no prolongamento das necessidades, ou seja, um objeto se torna interessante, na medida em que corresponde a uma necessidade. E aos poucos esse interesse vai implicar num sistema ou numa hierarquia de valores.

As relações afetivas entre as crianças e os outros, vão envolvendo simpatias-antipatias e transformando os sentimentos elementares em sentimento mais complexos e diferenciados. Agora surgem também os sentimentos morais intuitivos, direcionados para as pessoas que a criança julga superiores a si (pessoas mais velhas, seus pais, etc.). Dessas valorizações unilaterais surge um sentimento especial, que é o respeito composto de amor e temor.

Mais tarde, durante o período operacional concreto (7 a 11/12 anos) surgem novos sentimentos morais, calcados no respeito mútuo, envolvendo sentimentos de regra, honestidade, justiça e valores morais.

Com maior organização entre pensamento e sentimento, surge a vontade. A vontade é uma função tardia porque segundo Piaget (1985), seu exercício real está ligado aos sentimentos morais autônomos, só possíveis graças à operacionalidade.

Por volta de 12 anos, início do último estágio do

desenvolvimento cognitivo, começam a surgir os esquemas operatórios abstratos, e agora é possível operar sobre hipóteses, dispensando as realidades diretamente representadas.

Gradativamente o pensamento e a afetividade vão ganhando equilíbrio maior e o adolescente é capaz de cooperação social e de sentimentos de generosidade, podendo estabelecer relações mais significativas no seu mundo com os outros.

A teoria de orientação psicanalítica, por sua vez, enfatiza aspectos emocionais e psicosssexuais onde ao longo do desenvolvimento da personalidade, cada fase psicosssexual caracteriza-se pela predominância de interesse e sensibilidade por uma zona erógena. Essas zonas erógenas caracterizarão as fases do desenvolvimento: oral (0 a 1 ano), anal (2 a 3 anos), fálica (3 a 6 anos), latência (7 a 11 anos) e genital (11/12 anos em diante).

Elas se referem à uma maturação sócio-afetiva e psicosssexual onde a libido, que é a energia afetiva original, impulsiona o organismo na realização de seus objetivos desenvolvimentais. Oferecendo uma visão de vida mental semelhante à um jogo mútuo de forças estimuladoras e repressoras, a psicanálise fala do conflito entre os contrários, elementos conscientes e inconscientes como o fator dinâmico central da riqueza do pensamento e dos sentimentos humanos.

O desenvolvimento humano tem sua base primária na família, no

entanto, as mudanças sociais que alteraram a estrutura familiar significativamente em nossos dias, trouxeram um novo estilo de vida urbana com novos ritmos profissionais e educacionais, que não mais oferecem espaço para a presença espontânea do ciclo de vida no cotidiano dos lares, havendo uma grande desigualdade nas informações e vivências entre as crianças, o que é facilmente percebido numa classe escolar. Desta forma, a escola intervém no desenvolvimento sócio-afetivo e psicosssexual do aluno, quando oferece à criança um mundo mais vasto de pessoas e de oportunidades de experiências do que a família.

A professora tem o papel principal de facilitadora das relações da criança com o mundo escolar e para isso ela deve estar confiante e tolerante com suas próprias incoerências e dificuldades, sendo capaz de discernir alegrias e mágoas pessoais e os incentivos e limites que oferece ao aluno como riqueza emocional. Também ela deve tomar consciência de ser o testemunho de uma afetividade/sexualidade frente ao grupo de alunos e de seus familiares. Usando uma imagem de Fernández (1990) diríamos que como numa festa à fantasia, primeiramente o convidado tem que se dar conta que está fantasiado, para depois manejar o disfarce com alegria e desvendar quem está por trás das outras máscaras. A professora também deve se conhecer e tentar compreender melhor o seu próprio papel de mulher (ou homem, se professor) para abrir-se à novas observações e reflexões teóricas sobre a vida afetiva e psicosssexual dos alunos.

É interessante olhar a aprendizagem como um "sintoma" durante a gradual maturação afetiva que acompanha a dinâmica da articulação entre os níveis de inteligência, o desejo e os fatores somáticos. Ao falarmos de sintoma estamos falando em algo com significação simbólica, que "alude e ilude o conflito", conforme o sentido de Laplanche e Pontalis (1990), e não no sentido médico.

Fiori (in Rappaport, 1981) fala:

*"É preciso organizar a afetividade para que o corpo possa experienciar-se tanto numa relação consigo mesmo quanto na relação com o outro e o mundo."*

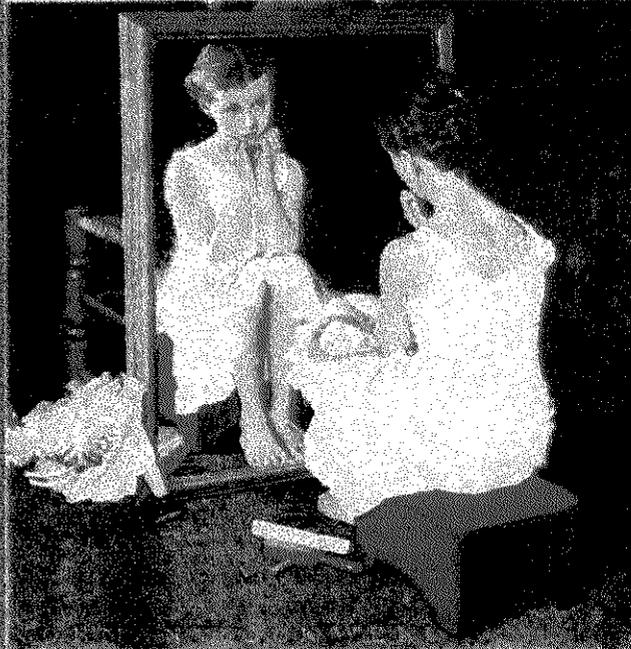
Assim, a dinâmica do trabalho da educadora é sustentada pelas relações estabelecidas consigo mesma e com as crianças. Além da formação e da experiência, a própria personalidade da educadora, suas vivências, representações e conhecimentos, afetam sua atuação e seus relacionamentos com os alunos.

Na interação adulto-criança (professor-aluno) não existem apenas aspectos conscientes, mas aspectos inconscientes que nos parecem ser de fundamental importância, portanto a disponibilidade do adulto para ensinar é o requisito básico para a disponibilidade da criança para aprender. No

processo educativo, durante toda a ação com a criança, o adulto estará revivendo seu próprio processo infantil e julgando não só a criança que está ao seu lado, mas a criança que tem dentro de si em seu próprio processo de desenvolvimento.

Por outro lado, o trabalho da educadora de crianças excepcionais é permeado por peculiaridades, sendo uma delas a indefinição de papéis que muitas vezes tem que experienciar no cotidiano. Ao mesmo tempo em que, sua função é a de professora, ela tem papéis de enfermeira, de babá, de promover cuidados pessoais, de alimentação e de higiene, e principalmente o de estar permeando as relações afetivas e sociais.

As educadoras que lidam diretamente com a criança deficiente, precisam ser preparadas e capacitadas para tomar consciência dessas especificidades para que possam trabalhar com maior segurança e com outras perspectivas e parâmetros de avaliação. Só quando puderem encontrar respostas para seus questionamentos sobre suas experiências, poderão abrir portas ao entendimento de si mesmas, de sua comunicação com o mundo, sendo capazes de favorecer o outro.



*"Ser capaz de prestar atenção em si mesmo é pré-requisito para ter capacidade de prestar atenção aos outros; sentir-se bem consigo mesmo é a condição necessária para relacionar-se bem com os outros".*

*Erich Fromm (1994)*

## CAPÍTULO II

### CONHECENDO A AFETIVIDADE/SEXUALIDADE DA PROFESSORA.

#### 1 A mulher em construção

A literatura psicanalítica sempre atribuiu grande importância aos primeiros anos de vida, como formadores e responsáveis pela personalidade adulta, seja ela sadia ou doente. Importante papel é atribuído às relações estabelecidas na infância, no seio da família, particularmente com as mães.

Ao longo do desenvolvimento, a criança estabelece uma forte ligação afetiva com a mãe, a qual se evidencia e se intensifica pela busca de proximidade e pelo protesto frente à separação da mãe.

Estas ligações afetivas iniciais permanecem no decorrer da vida, embora suas formas de expressão se modifiquem; novas relações se

estabelecem, alguns comportamentos se extinguem quando a criança já tem maior autonomia motora e psíquica. Gradativamente ela começa a diferenciar o eu do outro, formando sua identidade, com desejos e vontades distintos da mãe.

Com o aumento da capacidade simbólica da criança, com o aparecimento do “brinquedo faz de conta” e da capacidade de se colocar no papel do outro real ou imaginário, a criança passa a interagir e procura coordenar seus comportamentos e intenções com o outro.

Freud afirma que o desconhecimento do desejo inconsciente para o sujeito, leva ao aparecimento do sintoma. E é pela linguagem que este desejo pode vir à tona, por isto é que Freud, para facilitar a verbalização, utilizou no início, a hipnose e logo abandonou esta técnica ao perceber que haveria uma dissociação da verbalização com a tomada da consciência.

Através do discurso de seus e suas pacientes, Freud vai percebendo um vínculo, entre desejos inconscientes, sexualidade e sintoma.

A sexualidade em psicanálise designa atividades, prazeres e excitações ocorridas desde a infância, mas ao referir-se à sexualidade não se entende apenas os fatos ligados ao aparelho genital.

Em 1905, Freud publica o texto *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, obra que sofreu várias revisões posteriores, mas que é a primeira a mencionar a sexualidade infantil, esclarecendo o processo de desenvolvimento sexual, entrelaçando-o com a sexualidade adulta.

Procurando explicar os fundamentos das perversões, diferenciar sexualidade sadia e patológica, ele mostra que quando criança, o ser humano apresenta traços semelhantes às perversões, o que é normal na infância, porém o que é patológico é a persistência destas características na vida adulta.

Com estas observações Freud amplia o conceito de sexualidade e mostra como é sutil o limite entre o normal e o patológico; demonstra que não há muita distância entre a sexualidade adulta e a da criança e que as manifestações sexuais precoces na criança, como também as atividades relacionadas com a busca do prazer ligadas às várias zonas corporais, fazem parte do desenvolvimento infantil, as quais são precursoras da sexualidade genital adulta.

Em 1915 na 3ª edição dos *Três ensaios sobre a Sexualidade*, Freud apresenta de forma sistemática os estágios da organização libidinal, de acordo com as fases de desenvolvimento psicofisiológico do ser humano. Como vimos Freud descreve a organização da libido (energia sexual) em fases que se denominam oral, anal, fálica, latência e genital.

A fase oral, vai do nascimento até o desmame, a região erógena é constituída pelos lábios, língua e cavidade bucal. Nesta fase a alimentação tem duplo papel, a de satisfazer as necessidades fisiológicas vitais e a de diminuir as tensões pulsionais, sendo que as necessidades estão ligadas aos instintos e o desejo ligado às pulsões.

Assim, o conceito de pulsão dá à sexualidade uma dimensão psíquica, distanciando-a da função puramente orgânica. Para Freud a pulsão é um conceito limite entre o psíquico e o somático. Podemos pensar como exemplo a fome, uma necessidade que para o bebê pode ser saciada com uma mamadeira, mas o desejo, este remete à algo que é insaciável.

Através da alimentação fornecida pela mãe (ou substituta) é que acontecem as primeiras trocas de afeto entre os seres humanos.

O prazer da sucção constitui também o prazer auto-erótico, por isto a criança chupa o dedo, a chupeta etc.

À medida que a criança vai crescendo, ela vai percebendo a presença da mãe como alguém diferente dela, mas com a qual ela procura identificar-se. Essa relação de amorosidade da mãe com o bebê é de fundamental importância para suas futuras relações.

Para que aconteça esta estruturação é necessário que a mãe deseje o bebê e o nomeie como um outro ser humano, como exemplo “este é você”.

A maneira como a criança experimenta estas primeiras vivências pode ou não determinar a conservação de núcleos de fixação nesta fase. Quando há fixação, esta pode ser causa de estados psicopatológicos sérios mais tarde. Como exemplo citamos a bulimia, a anorexia, a toxicomania etc., tão presentes em nossos dias.

Na teoria freudiana, o segundo momento de organização libidinal

é a fase anal. Ela se caracteriza pela crescente independência da criança. A excitação dominante que até então era produzida pela boca, agora passa para a zona anal com o processo de eliminação (defecação), vivenciado como prazeroso.

As fezes se constituem um produto importante, o qual pode ser contido ou eliminado, podendo ser um presente para a mãe ou uma posição agressiva contra ela. Assim, é muito importante o cuidado e a forma da mãe ou responsável lidar com a higiene da criança neste momento. A defecação passa a ter valores simbólicos de doação ou de recusa.

Estas sensações se mesclam com comportamentos sádicos agressivos: as relações da criança com outras crianças e com o ambiente em que ela vive caracterizam-se pela ambivalência de sentimento.

Freud (V.1 VII, 1989, p. 186) diz:

*“... aqui a oposição entre duas tendências que persiste por toda a vida sexual, já está desenvolvida: elas não podem ainda, contudo, ser descritas como “masculina” e “feminina”, mas apenas como ativa e passiva”.*

A terceira fase da organização pré-genital é a fase fálica. O conflito mais importante na fase fálica é o Complexo de Édipo ponto de máxima ambivalência dos sentimentos de atração, inveja e ciúmes entre

pais e filhos, cuja resolução, bem ou mal, determina a organização afetiva para a busca do parceiro sexual na fase genital.

O menino devota ao pai um sentimento mesclado de ódio, temor e admiração. De um lado quer eliminá-lo, de outro, quer imitá-lo e ser igual a ele. Esse é o triângulo pai-mãe-filho que Freud denomina Complexo de Édipo, para o menino e de Eletra, para a menina.

A menina diante da decepção com a mãe, a qual inconscientemente supõe estar implicada em sua falta, tem uma saída; identifica-se com a mãe e dirige o seu desejo para o pai na sua fantasia inconsciente; se a mãe foi amada pelo pai, ela também pode ser; ela tenta competir com a mãe por tudo aquilo que ela acredita que o pai pode dar.

Ao mesmo tempo, ela deixa o pai de lado e assim vivencia de forma ambivalente seus afetos.

Diante do temor da desaprovação da mãe com a perda de seus cuidados maternos, a menina desiste de querer ter exclusividade nas relações com o pai, bem como de seus desejos incestuosos em relação a ele.

Em todas as fases existirão perdas e portanto conflitos, mas no período edípico a intensidade do conflito é mais forte porque a renúncia é maior, pois, até então a criança vivia uma relação basicamente dual. A partir da forma como o Complexo de Édipo (Eletra) é resolvido, cada pessoa produz em sua estrutura uma significação particular, dando um sentido único àquilo que faz, que pensa, que sente, pois não é um sentido

qualquer, ele procede da estrutura edípica de cada um.

Quando a repressão do Édipo é canalizada para outras finalidades, principalmente intelectuais e sociais, surge a período de latência. Em nível social, geralmente essa fase coincide com o início da educação formal. Na adolescência, ao alcançar a fase genital, significa que as adaptações biológicas e psicológicas foram se realizando e agora o erotismo centra-se na área genital. O adolescente é capaz de estabelecer laços afetivo-sexuais significativos, amar e competir, crescer intelectual e socialmente, assumindo seu papel sexual (Guimarães, 1995).

## **2 As mulheres educadoras**

Temos a convicção de que todos os sujeitos sociais participantes do cotidiano da instituição APAE têm um papel fundamental na globalidade desse processo; no entanto, em face das condições peculiares de nosso estudo, escolhemos ouvir professoras, por estarem diretamente com os alunos na relação de aprendizagem escolar.

A professora deve ser levada a compreender que acompanhar e mediar o processo de construção do conhecimento, implica em valorizar todas as etapas do processo de desenvolvimento, sendo tão importante sua fase inicial quanto o seu produto final. Deve compreender também que cada aluno percorre um trajeto próprio de aprendizagem, a partir de seus

conhecimentos anteriores e de um sistema original e singular. Para criar novas idéias, tem que se desarmar, buscar encontrar o prazer de aprender/trabalhando e de trabalhar/aprendendo, numa busca inovadora, descobrindo que a base do interesse de aprender é o interesse no outro. Tal como ocorre nos primeiros vínculos de aprendizagem entre mãe e filho, é claro o fato de que é preciso amar para aprender e para tal é preciso confiar.

Podemos avaliar aqui a importância da transferência no que se refere ao ensinar/aprender. É através da transferência que um professor terá a possibilidade de ocupar um lugar “especial” no mundo interno do aprendiz; mais do que os conteúdos cognitivos a relação entre professor e aluno é o que propicia a aprendizagem.

Para Fernández (1994)

*“Aprender é aprender com alguém. O conhecimento é o conhecimento do outro, porque o outro o possui. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.*

Para a autora se o indivíduo pode reconhecer o outro enquanto ser diferenciado de si mesmo, já se pode considerar um grande passo a favor do processo ensino/aprendizagem. Para que haja um aprendiz, é preciso ter um ensinante, assim como para que aconteça o ensinante é

preciso que haja alguém na condição de estar aprendendo, o aprendente.

Paixão por aprender/ensinar é o que um professor precisa despertar em si mesmo, para conseguir revelar no íntimo de seus alunos um interesse prazeroso em crescer, aprender e em buscar o conhecimento.

Por isso o trabalho do professor exige dedicação e por outro lado, competência, abertura para novos conhecimentos, pesquisa e versatilidade na atuação prática.

Conforme Mantoan (1996), cabe ao professor abrir, continuamente, janelas... Resignificar as experiências e os conteúdos trazidos pelos alunos, dando-lhes a oportunidade de dar saltos para novos conhecimentos.

O professor ao buscar novos conteúdos para interpretar as respostas e as ações de seus alunos, procurando compreender o que está por trás de seus comportamentos e apresentando desafios à sua capacidade de ultrapassá-los, encontrará melhores condições físicas, sociais e afetivas para que estes ao escolherem uma atividade, possam tirar dela o maior benefício. Cabe a ele incitar o debate, provocar a dúvida, contrapor opiniões, de modo que as idéias se aclarem e as soluções emergjam, mantendo sua posição de mediador, sem ferir os princípios de autonomia moral e intelectual dos alunos.

Não podemos esquecer que tanto os seres humanos que atingem uma construção mental com níveis elevados de formas de raciocínio, como

aqueles com estruturas mentais inacabadas diante do conhecimento, seguem sempre as mesmas etapas de construção das estruturas mentais e procedem os mesmos modos de funcionamento intelectual. Os alunos são diferentes uns dos outros e devem ser tratados de modo diferente, para que alcancem metas comuns de aprendizagem e desenvolvimento.

Não basta ao professor, apenas tomar consciência das potencialidades dos alunos, deve sobretudo conhecer suas próprias condições e disponibilidades internas frente ao conhecimento. Em função disso, o professor muitas vezes se priva do prazer de ser autor de seus conhecimentos e recorre ao lamento impotente da queixa, estreitando a sua possibilidade de pensar, questionar, escolher. Para ele, a oferta de oposição pelo aluno, pode significar agressão ou perda do afeto, esquecendo-se que a oposição pode surgir da diferença, significando originalidade e não deficiência.

Observamos em nossos grupos de trabalho com professoras que a queixa imobiliza, tira o poder de agir, enquanto que o juízo crítico sobre a situação de sala de aula, ou mesmo sobre certos conceitos, implica necessariamente numa mudança e conseqüente transformação, tanto no mundo interno como no externo.

A queixa lamentosa leva à resignação e infelizmente ela é favorecida e às vezes até promovida pela própria instituição educativa. Muitas delas são relacionadas à condição de mulher (mãe, educadora, dona

de casa) pois o trabalho doméstico é visto como inerente à natureza feminina e à mulher naturalmente destinada ao "cuidado" das crianças e à sua educação.

O trabalho docente que, por ser considerado, ainda hoje, tarefa feminina, passa por um esvaziamento das características de poder masculino. Tal situação transforma essa profissão em uma atividade pouco criativa, não rentável e às vezes não produtiva.

Para muitos professores,

*"a queixa constitui uma transação, através da qual denunciam seu mal estar. Ao mesmo tempo, confirmam o status quo com suas posturas resignadas, assegurando, assim, que nada mude"*

(Moncarz, in Fernández 1994, p.110).

As professoras reproduzem diariamente posturas, que funcionam como geradoras e mantenedoras de inibição cognitiva.

A apatia, a indiferença se mostram como fechar-se para algo que não interessa; e o que é pior o aborrecimento, que é fechar-se para os próprios desejos. Não pensar, nem imaginar, nem desejar... é acreditar-se vazio; é "fazer-se burro" (aborrecer); depreciar-se, cansar-se de si mesmo (Fernández, 1994).



*"Quando o ensino caminha no sentido do que é significativo para os alunos, estes seguramente colocarão em ação seus instrumentos intelectuais".*

*Maria Teresa Mantoan  
(1997).*

## CAPÍTULO III

### A DEFICIÊNCIA MENTAL E A EDUCAÇÃO.

A visão atual do tema revela que os estigmas sobre a deficiência mental estão presentes, partindo do mito da idealização do corpo ideal, passando pelas questões de adaptação social, rendimento escolar até a inserção do deficiente mental no mundo produtivo.

Não podemos deixar de observar os preconceitos, estigmatizações e generalizações que os deficientes sofrem no dia a dia, sempre diminuindo-os.

Sabemos que são muitas as exigências impostas pela sociedade para que os indivíduos apresentem comportamentos ideais, corpos ideais, enfim sejam pessoas ideais, o que acaba se tornando "regras" normatizadoras, que devem ser cumpridas para se ter sucesso.

O aluno com deficiência mental diante destas exigências, é diferenciado pois não tem a inteligência considerada ideal, nem

comportamentos considerados ideais, nem o padrão de corpo ideal (Johnson,1993).

Os padrões contrários ao adotado como ideal, são considerados anormais, errados ou mesmo perniciosos, como se existisse um tipo uniforme de ser humano. Johnson conclui que na atitude da sociedade de olhar o corpo e esquecer a pessoa, as diferenças individuais são vistas muito mais como coisas a serem corrigidas do que como qualidades a serem resguardadas: "deformidade", "feiura", desalinhamento e observação são adjetivos usados a todo momento.

Desde o momento em que nasce uma criança é rotulada, classificada. Ninguém nasce apenas como uma criança, mas como uma criança de determinado sexo, cor, nível social, etc. e a sociedade espera que ela se comporte de acordo com esta categorização.

Goffman (1988) fala que, para os gregos, estigma significava sinais corporais feitos com corte ou com fogo, procurando evidenciar alguma coisa depreciativa sobre status moral de quem as apresentava, as marcas significavam que o portador era um escravo, um traidor ou um criminoso. Os estigmas de nascença eram explicados como castigos de divindades.

A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como "comuns e naturais" ou "extraordinários", variam conforme os membros de cada uma dessas categorias.

Ao estigmatizar uma pessoa, Goffman (1988) acredita que se faça a redução da mesma à uma característica, passando-se a ignorá-la como um todo, de modo que uma série de imperfeições são inferidas a partir da dita imperfeição original.

Rosana Glat (1989) também nos chama a atenção para o indivíduo estigmatizado. Em função da deficiência de um ou mais atributos, ele tem todos os seus demais atributos subestimados e passa a ser visto unicamente, em termos da categoria estigmatizante: o deficiente mental, o negro, o homossexual. O todo passa a ser nomeado em função de uma das partes, além de todos os demais problemas do indivíduo serem associados ao fator estigmatizante. A autora nos alerta também, para o fator mais crítico na questão do estigma, segundo o qual o indivíduo estigmatizado passa a agir segundo os padrões de comportamento esperados para ele. Para ela, os efeitos dos estigmas físicos e comportamentais são o produto de uma interação entre os limites da natureza intrínseca do desvio e as avaliações e expectativas da sociedade em relação a essas pessoas.

Como exemplo da generalização do estigma, a autora cita o caso de indivíduos com deficiência mental, que acabam sendo julgados como indivíduos totalmente desprovidos de raciocínio, de potencial de aprendizagem ou de capacidade para qualquer tipo de desempenho formal ou acadêmico, pois são tidos como incapazes de analisar suas vidas e de

expressar seus sentimentos, de dizer quem são e o que desejam.

Se é difícil viver em sociedade para os indivíduos ditos "normais" e "privilegiados", para os indivíduos considerados desviantes esta é uma tarefa ainda mais árdua.

A medicina e a psicologia já criaram inúmeros métodos de avaliar a cognição, o desenvolvimento, o amadurecimento rotulando o indivíduo e dizendo do que ele é capaz ou não, intelectualmente. A sociedade já padronizou também a melhor forma de andar, sentar, falar, comer, agir sexualmente.

Observamos que a generalização dos rótulos não se dá apenas entre os deficientes, todos nós sofremos este processo, direta ou indiretamente.

A partir do momento em que acreditamos na importância da relação afetiva educacional entre professor-aluno, muita coisa pode ser diferente na construção do sujeito, principalmente dos com deficiência mental.

Sabemos que os alunos, em geral, independentemente de terem ou não dificuldades precisam ser instrumentalizados para aprender e para aproveitar do que lhes é ensinado.

A criança com deficiência mental, hoje sabemos, passa pelas mesmas fases na sua organização cognitiva que uma criança normal.

Segundo Mantoan (1996b, p.101):

*"Os deficientes mentais configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada ao que diz respeito aos aspectos estruturais e funcionais da vida intelectual, mas até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, apresentam-se como sendo similar à das pessoas normais mais novas".*

Os deficientes mentais se mostram também inferiores às pessoas normais em face da resolução de situações-problemas, mas apesar da lentidão significativa e de terem paradas definitivas no seu processo intelectual, a inteligência dos deficientes mentais apresenta uma certa plasticidade à solicitação adequada do meio.

Segundo Kasari e Bauminger (1998), nos últimos anos, os estudos sobre as respostas emocionais dos deficientes mentais na interação com o ambiente social, também têm sido objeto de grande atenção de pesquisadores. Através de observações detalhadas de bebês, de análises qualitativas de suas expressões afetivas, de depoimentos de pais sobre respostas emocionais típicas dos filhos, etc.; evidenciou-se que a habilidade de responder emocionalmente ao meio, está ligada a qualidade do relacionamento oferecido no ambiente social muito mais do que à etiologia da deficiência e sua respectiva etapa de desenvolvimento.

Caberá aos educadores, pais e professoras manter a curiosidade, o interesse, a significação do objeto do conhecimento que mobiliza o aluno deficiente a pensar, descobrir e criar, não esquecendo que um conhecimento tem por base um outro conhecimento anterior. Promover o desenvolvimento cognitivo das crianças com incapacidades intelectuais exige aprofundamento de estudos e pesquisas sobre o tema, porém se afasta dos objetivos deste trabalho.



## CAPÍTULO IV

### POSSIBILITANDO A FALA DAS PROFESSORAS DA APAE.

#### 1 A APAE de Uberaba: um pouco da sua história

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Uberaba situa-se no bairro Amoroso Costa em Uberaba, Estado de Minas Gerais.

É uma entidade filantrópica, fundada em março de 1973, mantida parcialmente pelo SUS e por recursos da comunidade administrados por uma equipe mantenedora.

A entidade funciona em dois turnos diários, com 4 horas de duração cada um. Tem capacidade para atender 300 sujeitos da comunidade de Uberaba e região, desde o nascimento até a idade adulta. Atualmente atende um total de 286 alunos, sendo 122 no turno matutino, 114 no vespertino. Faz ainda 50 atendimentos externos, à crianças que procuram orientação clínica e que são encaminhadas a outras instituições, se

necessário. Há casos que, em caráter de exceção, esses sujeitos recebem atendimento em período integral.

A APAE de Uberaba se propõe a oferecer educação nos aspectos biopsicossocial, visando a melhor qualidade de vida dos sujeitos com necessidades especiais e sua melhor integração na sociedade. Também tem como objetivo melhorar a qualidade técnico pedagógica dos profissionais que ali atuam, para que se sintam cada vez mais comprometidos com a formação integral dos alunos.

A entidade funciona em sede própria, ocupando um espaço amplo e adequado.

Possui as seguintes instalações:

- área de administração: uma secretaria, uma sala de direção, uma sala da coordenação.
- área pedagógica: 15 salas de aulas, algumas delas com banheiros privativos para atendimento das crianças mais dependentes, quatro sanitários, sendo dois femininos e dois masculinos e uma sala para professores com sanitários.
- área clínica: várias salas para atendimento médico, odontológico, fonoaudiológico, social, psicológico, fisioterápico, terapia ocupacional e enfermagem.
- área de serviços gerais: cozinha, sala refeitório, dispensa, almoxarifado, lavanderia, sanitário e vestiário de funcionários.

- área de lazer – parte externa da construção onde há um espaço coberto para atividades diversas (educação física, dança, capoeira, coral e festividades em geral, etc.) e área livre com gramado, piscina, parque infantil e quadra esportiva.
- área de pré-profissionalização onde são oferecidas atividades ocupacionais , de artesanato e outras que precisam de espaço adequado.
- área destinada a atividades de horticultura e jardinagem.

A APAE possui uma estrutura organizacional que conta com profissionais de diversas áreas, que apresentamos a seguir, em visão esquematizada:

#### ÁREA ADMINISTRATIVA

Coordenador	02
Secretária	03
Auxiliar de Cozinha	01
Auxiliar Geral	02
Caseiro	01
Cozinheiro	01
Guarda-noite	03
Horticultor	01
Motorista	06
Porteiro	02
Químico	01
Servente	03

#### ÁREA PEDAGÓGICA

Coordenador	02
Professor	26
Supervisor	01

## ÁREA CLÍNICA

Assistente Social	04
Assistente de Enfermagem	02
Atendente de Enfermagem	01
Coordenador	01
Dentista	01
Enfermeira	01
Fisioterapeuta	05
Fonoaudiólogo	06
Médico Pediatria	01
Médico Psiquiatra	02
Psicólogos	05
Técnico Economia Doméstica	01
Terapeuta Ocupacional	03

## FORÇA VOLUNTÁRIA:

Diretoria Mantenedora; Conselho administrativo; Conselho Fiscal e Consultores.

Como dissemos anteriormente, a clientela é constituída de pessoas cuja idade vai do nascimento até a idade adulta, clientes geralmente oriundos de famílias de nível sócio-econômico baixo e de baixo nível de instrução. Há um pequeno número de casos, de crianças procedentes de classe média.

O critério de elegibilidade dos alunos para a instituição é a falta de condição de se escolarizarem em classes do ensino regular ou supletivo. São atendidos os mais variados casos de comprometimento mental, desde os que apresentam deficiências leves e moderadas até os deficientes profundos e dependentes. Há alunos com disgenesias, decorrentes da má

formação do sistema nervoso central, na fase inicial do desenvolvimento do embrião; há também sujeitos com a Síndrome de Down ou Trissomia do Cromossomo 21; são vários os casos de paralisia cerebral ou seja, pessoas com lesões irreversíveis no sistema nervoso central, ocorrida nos períodos pré-peri ou pós natal, no primeiro ano de desenvolvimento ou no transcorrer da vida. São aceitos ainda, alunos com deficiências provocadas por problemas psicossociais.

Quando o sujeito é encaminhado para a instituição, é feita uma triagem e é montado um prontuário que contém dados clínicos, pessoais e familiares. O responsável é comunicado sobre as atividades próprias da APAE, bem como sobre os atendimentos oferecidos pela mesma às necessidades de cada criança. Ele assina um termo de responsabilidade e quando tem condições econômicas colabora com uma mensalidade mínima (simbólica) que ajuda a manter a instituição.

O atendimento completo ao aluno envolve cuidados clínicos, educacionais, alimentares, de higiene e curativos (pronto socorro).

As crianças são divididas conforme suas dificuldades e encaminhadas para as salas específicas. Há salas de estimulação precoce, estimulação sensorial e convivência social, período pré-preparatório I e II, período operatório I e II, pré-alfabetização I e II e alfabetização I e II. Estimulação global, pré-oficina e oficina profissionalizante.

A maioria das crianças chega à APAE em ônibus pertencentes à própria instituição. As que possuem comprometimentos mentais mais severos e maior dependência física, são transportadas por veículos menores, também da APAE, onde têm assistência mais individualizada.

## **2 A busca dos relatos das mulheres que ensinam**

Este trabalho foi desenvolvido sob a ótica da metodologia qualitativa, que se mostrou a mais adequada aos objetivos propostos e a mais possível de penetrar na sensibilidade das questões do tema.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1996), responde a questionamentos muito particulares, pois ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, como um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos humanos. Trabalha também com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade dos fatos alcançando a compreensão das estruturas e das instituições, entendidas como resultado da ação humana no social. Nesse paradigma metodológico, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

No contexto deste trabalho, não é o número de pessoas que prestou a informação, nem a quantificação do que relataram o que importa, mas sim a coesão interna do significado daquilo que esses sujeitos

disseram, em função do que estamos buscando com a pesquisa, que é o mais importante.

A pesquisa qualitativa é uma vertente mais aberta no campo da pesquisa educacional, onde pesquisador e pesquisado se colocam nos mesmos patamares, para construir os conhecimentos conjuntamente, não havendo de um lado um que é agente do teórico e de outro, o sujeito de pesquisa, passivo aos saberes construídos.

*"Nesse modelo de pesquisa considera-se a objetividade no processo, mas também se dá espaço significativa à subjetividade"*

(Fazenda, 1992).

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, chegando-se gradualmente aos sujeitos. Embora todas as professoras tivessem sido convidadas, apenas 11 dentre as 26 que compunham o quadro de docentes da APAE, participaram do trabalho inicial. Num segundo momento, ficaram envolvidas cinco educadoras, compondo o grupo de sujeitos que intencionalmente possibilitou a aproximação mais efetiva ao problema pesquisado.

Na primeira etapa, para a coleta dos dados usamos um questionário (Anexo 2) previamente preparado para esse fim, através do qual foram sondadas questões prioritárias para o desenvolvimento do tema,

como: as razões pelas quais as professoras fizeram opção pela atuação com deficientes mentais; os aspectos favoráveis e desfavoráveis do trabalho e a visão que têm do aluno da APAE.

Como sabemos, o cotidiano do professor é fenômeno pouco registrado e documentado habitualmente, sendo que, esse cotidiano se apresenta como uma trama em permanente construção, onde se articulam histórias particulares e coletivas.

As histórias de vida como técnica de pesquisa, originaram-se da psicologia social, preocupando-se sobremaneira com o desenvolvimento da personalidade na sua relação com o meio social ou cultural, segundo Bastide et al. (1993).

Queiroz (1988) verificou que essa técnica, de um lado busca o indivíduo em seu grupo étnico, sua camada social e cultural e de outro lado, busca numa visão psicológica, situar no emaranhado das relações tecidas na coletividade, as especificidades que singularizam cada indivíduo.

O homem nasce e cresce num meio social e cultural e é profundamente marcado por ele; sua história de vida, aparentemente tão singular, está apoiada nessas duas perspectivas: a individual compreendendo a herança biológica e as peculiaridades do indivíduo e a social, implicando a organização e os valores específicos da sociedade. Nessa direção, a história de vida passou a ser considerada como técnica capaz de apreender o que sucede no ponto de interseção das relações entre

o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo (Queiroz, 1988), para então explicar a dinâmica e a dialética das relações sociais.

O uso atual dos relatos de vida se caracteriza por uma grande variedade de estudos filiados às mais diversas escolas de pensamento, abordando meios sociais diferentes e focalizando grande diversidade de objetos teóricos, que vão desde o vivido, a imagem que o homem tem de si mesmo, os valores, os conflitos e a história psicológica, até às trajetórias de vida, aos modos de vida e às estruturas de produção.

As histórias de vida não são apenas coletâneas das memórias coletivas do passado, pois o sujeito, ao reconstruir seu percurso de vida, levanta aspectos de seu passado relevantes para uma maior compreensão do presente e como referência para o futuro. Além disso, a reflexão norteia o relato de vida, uma vez que o sujeito não fala simplesmente de sua vida, ele reflete sobre ela enquanto a conta.

Nas histórias de vida o entrevistador “ouve” um discurso livre no qual o sujeito conta sua vida, hierarquizando, valorizando ou desvalorizando determinados aspectos, reforçando outros, dando uma interpretação pessoal sobre os fatos de sua vida e a visão que tem do mundo, de acordo com seus valores e códigos temporais.

Tendo em vista a natureza qualitativa exploratória da investigação, a coleta de dados se baseou na entrevista não estruturada complementada pela escuta atenta, observação e reflexão, conforme

recomenda Thiollent (1984). O referido autor acrescenta ainda, que o questionamento do pesquisador representa a própria essência do método.

A espontaneidade típica dos relatos, possibilita compreender os fatos e acontecimentos a partir do ponto de vista dos sujeitos e desta forma, desencadeia um relato menos comprometido ou contaminado por expectativas e pressupostos alheios.

Para a realização do trabalho, entramos em contato com a direção da instituição, colocando o propósito e os objetivos da pesquisa. Inicialmente realizamos um encontro com todas as professoras expondo nossas intenções e pedindo a colaboração de todas. Distribuímos os questionários às professoras e após duas semanas recolhemos o material, com respostas de onze delas, número que consideramos representativo.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada na própria APAE, graças à colaboração das coordenadoras da instituição que concordaram em liberar as envolvidas para que pudessem ser entrevistadas, durante seus horários de trabalho.

As entrevistas foram previamente agendadas. Inicialmente explicamos que nas histórias de vida o interesse era ouvir tudo o que pudesse lembrar a infância, a adolescência, a vida adulta e a vida profissional de cada uma delas. Além disso, todas foram informadas da gravação e de que o conteúdo dos depoimentos seriam sigilosos e que na publicação, a identidade pessoal de cada uma seria resguardada. É

interessante observar que algumas se sentiram muito valorizadas por poderem relatar suas histórias de vida, oportunidade que consideraram rara, naquele contexto profissional.

Geralmente a entrevista iniciava com a seguinte frase: “Gostaria que você me falasse da sua história de vida, daquilo que você considera importante nela. Fale de aspectos ligados à sua infância, adolescência, vida adulta e também de vivências significativas como professora”.

No transcorrer das entrevistas, sentimos à vontade para intervir com perguntas breves, ora apenas pertinentes, ora provocativas do assunto em questão (por que, como, e aí, fale mais sobre...)

A duração média de cada entrevista oscilou entre 30 e 50 minutos. Logo após a realização de cada uma, procuramos transcrevê-la textualmente, anexando as anotações extras de campo, eventos que não foram gravados.

Os assuntos que emergiram desse conteúdo foram reconhecidos, estudados, confrontados de modo a permitirem a identificação das unidades temáticas constantes e significativas nas histórias de vida, posteriormente esses conteúdos foram agrupados, constituindo-se as categorias principais de análise e reflexão deste trabalho.



*"A mulher se constrói reagindo, transgredindo, rompendo silêncios ... tecendo pouco a pouco, entrelaçando os fios da alegria e da tristeza, do prazer e da dor".*

*Rachel de Queiroz (1990).*

## CAPÍTULO V

### PONTOS DE ENCONTROS E DESENCONTROS NAS DESCOBERTAS DA PESQUISA.

Na construção das reflexões a seguir, remetemo-nos aos objetivos propostos na pesquisa e organizando os dados colhidos a partir das falas das educadoras, construimos três categorias de análise, a saber:

1. a construção da subjetividade do *ser mulher*;
2. a mulher como mobilizadora do crescimento do outro;
3. a educadora de uma demanda especial.

#### **1 A construção da subjetividade do *ser mulher***

Esta categoria se consolidou em decorrência das lembranças e fatos que as educadoras trouxeram da infância, da adolescência, onde se contrapunham os aspectos de atividade/passividade,

masculinidade/feminilidade na educação que receberam, ressaltando a percepção que tinham de si mesmas naquele momento.

Segundo a psicanálise, não há descontinuidade na vida mental. Há uma causa para cada pensamento, para cada memória revivida, sentimento ou ação. Cada evento mental é causado pela intenção consciente ou inconsciente e é determinado pelos eventos que o precederem.

As professoras contaram várias lembranças de sua infância, evidenciando que cada uma traz dentro de si, marcas de sua educação familiar. Como sabemos, o papel familiar é fundamental e primário na construção do homem e da mulher.

Relatava uma entrevistada:

*“Em minha casa morava também minha avó que sempre dizia que mulher nasceu para o lar, que lugar de mulher é em casa, que mulher nasceu para ter filhos. Por isso acho que minha carreira não foi um projeto profissional”.* (Neide<sup>3</sup>, 11 anos de APAE)

---

<sup>3</sup> O nome acima, como os demais utilizados para identificar os participantes da pesquisa, é fictício.

Algumas deixaram evidente a contradição de gênero na educação familiar.

*"O que eu lembro é que lá em casa o meu pai ficava mandando, mas na hora mesmo de dizer o que era p'ra ser feito, era minha mãe. Acho que é assim em toda casa".(Rita, 8 anos de APAE)*

Uma relembrou sua adolescência confirmando o mesmo ponto de vista.

*"Eu só me lembro que quando mocinha eu não podia fazer nada... não podia sair, não podia ir a festas, não podia namorar, nada. Meu pai dizia que se eu quisesse ser alguém na vida, que estudasse e trabalhasse muito, porque mulher para vencer precisa saber as coisas direito".(Tereza, um ano de APAE)*

Como vimos no capítulo II, as ligações afetivas iniciais permanecem no decorrer da vida, embora suas formas de expressão se modifiquem.

Essas lembranças afetivas podem ser tão fortes, que mobilizem no adulto ações conscientes de compensação:

*"Quando a gente teve dificuldades e sofrimentos na infância, sabe o quanto é difícil para as crianças. Eu por exemplo, na infância estudei numa escola onde todas as crianças tinham condições financeiras melhores que a minha e isto me marcou muito. Elas faziam ballet, natação... no dia das mães compravam bons presentes... Eu me lembro que isso era difícil para mim e este ano aqui na escola propus e resolvemos juntar o dia do trabalho com o dia das mães. Aí a gente falou sobre estes dois temas juntos: mãe e trabalho, mãe e desemprego. Usamos recortes reportagens onde pudemos mostrar que o desemprego está geral... não é só na 'minha casa', mas é uma crise no Brasil e até no mundo. As crianças refletiram sobre esses fatos e chegaram até a encontrar outras formas de homenagear suas mães, independente do 'presente comprado' ".(Rita)*

Nas falas das professoras, existe uma implicação fundamental em suas histórias de vida, ligada à educação familiar, onde o fato de serem mulheres determinou uma construção de inferioridade, passividade, uma limitação da liberdade que as fez se perceberem nesta articulação.

Já outras educadoras, trouxeram lembranças otimistas, se manifestaram satisfeitas, livres, autônomas, como *mulheres*.

*"Só sei que a vida me fez gente, me fez mulher. Na minha vida, no meu dia a dia, nas minhas vivências fui buscando, aprendendo, amadurecendo. Eu me sinto muito realizada tanto aqui como lá fora...uma mulher independente, realizada e segura como pessoa capaz de passar isso para os alunos, sabe são meninos adolescentes, né? Eu quero passar para eles a minha formação, além dos conteúdos, além daquilo que é programado".*

(Vânia, 7 anos de APAE)

Outras porém, revelaram sentimentos ambivalentes sobre o *ser mulher*. Acumulam funções, respondendo às suas necessidades econômicas.

*" Eu sou mulher e homem de casa, eu preciso do dinheiro que entra, porque além de cobrir as necessidades, a gente gosta de fazer umas comprinhas a mais, né? Sou mulher que assume, que resolve e colhe resultados sozinha. Por isso, o lado feminino fica esquecido, roupa, vaidade porque não sobra tempo. A gente vai acostumando a só dar, dar. Sabe, no fim um carinho a mais do marido já está irritando, parece estranho. Olhe eu não me sinto frustrada não. Eu estou cansada, gostaria de estar melhor".*(Maria, 16 anos de APAE)

*"Eu me sinto sobrecarregada, fazemos mais que os homens. Eu sou a educadora do meu filho, eu tenho que trazer dinheiro p'ra casa, quer dizer eu é que cuido do sustento da casa, da saúde de todos, é duro. Acho que cai tudo em cima da mulher. Eu acredito em missão e tenho que suportar. Muitas vezes me sinto ansiosa, eu me esforço, preparo as aulas e não consigo... (Neide)*

Portanto, o trabalho muitas vezes é encarado mais como uma resposta às necessidades pessoais do que uma carreira que tenha sido pensada como forma de realização e satisfação pessoal.

*Não me sinto profissional. Sabe, uma forma de me organizar em tempos atrás era tomar medicamento. Hoje eu procuro conversar com pessoas que possam vir a me ajudar, gente assim como outras professoras que estão dentro dessa situação. É... vivo cansada e ansiosa. (Neide)*

Um outro fragmento do discurso, mostra aspectos integrados de diferentes momentos da subjetividade de uma professora.

*"Não tem como separar. É na nossa própria vida, em tudo aquilo que fomos vivendo, conhecendo, que nos vão dando os nossos*

*caminhos e é aí que nossas histórias são mais ricas, têm mais pontos importantes. É quando conseguimos aprender algo, com os fatos de nossa vida, aí esse aprendizado vale para sempre, e nas horas que precisamos, recorremos a nossos recursos íntimos para ajudar a resolver os problemas". (Rita)*

Foi possível verificar que apesar da dupla jornada de trabalho, que a maioria tem, há educadoras que se mostraram satisfeitas e mais independentes como mulheres.

## **2 A mulher como mobilizadora do crescimento do outro.**

Nesta categoria centralizamos as falas em que as educadoras evidenciaram como percebem sua opção profissional, bem como suas vivências como educadoras.

A formação docente é, sem dúvida, um fator essencial na qualidade educacional, na medida em que dá condições ao professor de desenvolver uma prática competente na sala de aula. Porém, nem sempre os benefícios da educação são integrados no dia-a-dia da escola porque importam também as condições internas do docente, seu desejo de transferir os conhecimentos adquiridos, para uma nova situação, seja a sua maneira de encarar os ritmos e normas da instituição, as trocas com os

colegas e alunos, e suas experiências de vida diária.

Falando de suas recordações escolares, uma entrevistada disse:

*"Eu me lembro da minha primeira professora, na 1ª série. Acho que ela já passava p'ra gente coisas tão boas que me encaminharam para o magistério. Hoje quando trabalho relembro os exemplos de vida de meus professores. A gente guarda... é um exemplo". (Vânia)*

Neste sentido outras educadoras, trouxeram em suas falas:

*"Na sociedade em que vivemos, trabalhar é essencial, então me sinto uma pessoa privilegiada, por ser uma professora, por estar exercendo minha profissão e por estar fazendo o que gosto. Acho que nunca serei uma profissional pronta e acabada; precisamos sempre nos aperfeiçoar, pois sinto muita confiança em meu trabalho e sei que, o que mais preciso, é me aperfeiçoar para que eu sempre sinta segurança e esteja sempre bem com meu trabalho. Quanto ao ambiente de trabalho sinto muita alegria e satisfação, pois trabalho com o que gosto e trabalho com grandes profissionais e amigos". (Tereza)*

*"Sou professora e acredito que está na professora a sensibilidade materna, feminina. Eu acho mesmo que ser professora é p'ra mulher". (Neide)*

Outras professoras revelaram que embora o trabalho (com deficientes mentais) de início tenha sido por necessidade, ele se transformou em escolha.

A seguir as falas mais expressivas:

*"No início não foi opção, mas necessidade econômica. Hoje posso dizer que é uma opção, pois tenho tido oportunidades de deixar esta função, mas agora quero continuar aqui". (Neide)*

*"Hoje posso dizer que meu trabalho é opção, pois gosto de conviver com crianças com necessidades especiais. Percebo a força de vontade deles, a tentativa de superar limites, a sensibilidade, o carinho e o afeto que transmitem".(Beatriz, 16 anos de APAE)*

*"Comecei aqui por acaso, mas agora seria opção, pois estou adorando trabalhar com os deficientes e me sinto muito gratificada". (Mirtes, 2 anos de APAE)*

Nestas falas as professoras revelaram um caminho que foi conquistado no gostar do que fazem, mesmo aquelas que inicialmente buscaram esse trabalho por necessidade. Outro elemento importante é que consideram a função que exercem uma troca enriquecedora com os alunos: percebem neles força de vontade, sensibilidade e deles recebem carinho, amor e com isso se sentem gratificadas.

Vários discursos revelaram que a boa convivência entre professoras e alunos é essencial ao desenvolvimento da atuação prática, no dia-a-dia da instituição.

Flávia (1 ano de APAE) que desenvolve seu trabalho na *sala de convivência*, local de atendimento das crianças com graves comprometimentos neurológicos, fala sobre o cotidiano:

*"O trabalho acontece todos os dias com tranquilidade e espontaneidade com os alunos. Eles percebem minha presença e demonstram alegria com o toque, o carinho e quando canto com eles".*

Roberta (1 ano de APAE) pensa da mesma forma:

*"Considero como positiva a integração, o interesse pelas atividades propostas, os resultados alcançados e a boa convivência com meus alunos".*

Várias educadoras mostraram, em seus discursos, perceber nas crianças sensibilidade, trocas sociais e afetivas reconhecendo interesse e vontade em suas ações. Acreditam que há alunos deficientes mentais que podem assumir sua sexualidade. Suas respostas permitiram constatar que em determinados momentos, o deficiente mental pode assumir sua vida sexual principalmente através da masturbação e do namoro, formas usuais presentes durante o período de desenvolvimento, nas diferentes idades.

Para Jagstaidt (1987) o que a criança poderá assimilar de sexualidade depende de sua maturidade afetiva e do seu desenvolvimento cognitivo, que seguem em cada um patamares bem distintos.

Uma delas disse:

*"Os deficientes mentais são pessoas mais sensíveis e apesar da dependência em muitos sentidos, acabam nos ensinando muitas coisas".(Rosa, 6 meses de APAE)*

A afetividade entre as crianças, segundo as professoras, possibilita a socialização e a integração das mesmas. Elas disseram perceber os alunos interessados e capazes na realização de atividades tanto pedagógicas como socializadoras.

*"Considero positiva a vontade que eles demonstram em realizar atividades diversificadas".(Neide)*

*"Para mim é positivo poder perceber o desenvolvimento e o crescimento dos meus alunos, quando estimulados e orientados".*  
(Rita)

*"Para mim, com cada aluno que passa a gente vai aprendendo. Sabe, eu aprendo com os próprios alunos, assim como com meu filho em casa a cada dia, todos os dias. Eu vivo aprendendo com os alunos, no dia-a-dia deles. Cada ano estou numa sala diferente. Com tantas dificuldades diferentes, fui adquirindo mais experiência". (Vânia)*

Podemos destacar nessas falas, o quanto o professora colabora na formação da imagem positiva do aluno ao possibilitar que no encontro em sala, ele construa maneiras de interpretar o mundo e nele se situar.

Ao mesmo tempo, à medida que a professora vai conseguindo partilhar da sensibilidade do aluno, distinguindo-se dela, poderá identificar-se com a criança sem perder sua identidade própria.

### 3 A educadora de uma demanda especial

A afetividade desempenha uma função de organização e de sustentação das atividades psíquicas, sendo indispensável nas diferentes tarefas e atividades desenvolvidas pelo ser humano, principalmente com quem trabalha com deficiência mental.

Trabalhar com crianças com incapacidades intelectuais foi considerado pela maioria das professoras como uma experiência positiva, embora várias reconhecessem as dificuldades que encontram nesse tipo de trabalho.

*"Como educadora me saio bem. Procuo estudar e entender mais. O estudo me alivia e me faz sentir mais organizada como profissional. Por exemplo a Aparecida é uma criança que me deixava fracassada. não tinha jeito. Agora eu entrei no mundinho dela. Estou procurando, tentando encontrar atividades, a partir de sua vontade, da sua própria pessoa".(Maria)*

*"Quanto ao trabalho que realizo com as crianças..., me faz sentir muito realizada, pois a cada começo e fim de trabalho sinto que*

*todas as minha crianças estão evoluindo, crescendo comigo, então vejo que meus objetivos estão sendo alcançados".(Rita)*

*"Para mim ser professora tem um significado particular. Eu dou aula para adolescentes. Eles querem encontrar uma amiga, se deixar eles querem uma mãe. A mãe de casa não é a que eles querem, porque a professora entende mais que as mães. A adolescência é difícil para eles. Os pais não entendem, a gente entende. O menino (homem) é mais carente, precisa de força, de atenção. As meninas amadurecem antes, você sabe, o lado sexual. Por isso elas vêem os meninos como possíveis paqueras, já que os meninos não entendem esse momento e buscam apoio na gente. Eles não são ainda adultos mas também não são mais crianças. Eu me sinto bem participando do crescimento das 'minhas crianças'. Eu gosto de trabalhar com adolescentes. Não admito que tratem meus alunos adolescentes como crianças, só porque são excepcionais. Gosto de tratá-los igualmente à idade cronológica correspondente e consigo colher resultados (claro, às vezes não)...Muitos percebem, não gostam de ser tratados como criança. Eu gosto de negociar na conversa, não impor... é pior. É preciso tentar um diálogo".(Vânia)*

*"É na realidade, na prática que nós podemos ir ajudando a criança a crescer, através dos fatos que cercam sua vida tanto pessoal como social. E o professor também através de suas experiências tanto pessoais, como sociais vai fazendo de sua profissão um caminho de vida e também de ganho. Eu aqui sou um pouco mãe, trabalho com afeto".(Tereza)*

*"Trabalho porque gosto, me gratifico com as pequenas coisas que consigo perceber, ver e sentir que mudaram nas crianças".(Beatriz)*

Diante dos depoimentos, reforçamos a convicção de que os aspectos afetivos fundamentam de tal modo a relação professor- aluno que a transmissão de conteúdos propriamente dita perde o significado maior. Como afirma Alicia Fernández (1998) *"a decorrência dessa troca permanecerá como parte constitutiva do aluno como sujeito aprendiz, pelo resto da vida"*.

As professoras relataram o desejo de se enriquecerem com novos conhecimentos e técnicas, querendo superar suas dificuldades atuais:

*"Estou aqui há 9 anos. Agora que estou trabalhando na sala de estimulação sensorial com crianças de 6 a 14 anos (bem*

*dependentes) fica mais difícil. Peço em primeiro lugar ajuda aos técnicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e depois para minhas colegas de trabalho e em seguida é na prática mesmo, no dia-a-dia.. Eu gostaria de poder me enriquecer com mais conhecimentos sobre como trabalhar com eles. O que fazer diante de cada menino desses. Técnicas, conhecimentos mesmo". (Beatriz)*

*" Optei por trabalhar com deficientes mentais, a partir de minha opção pela Educação Especial. Queria realizar um trabalho com um sentido real, a partir das necessidades de crianças especiais". (Vânia).*

Por outro lado, as falas permitiram evidenciar as contradições das professoras ao encarar a postura profissional, confirmando, que há mulheres que, apesar de estarem vivenciando a evolução da condição feminina, ficam aprisionadas às influências básicas, internas e da cultura que receberam ao construir sua subjetividade. São mulheres que têm dificuldades de construir e se reconstruir, a cada dia, frente ao novo, pois permanecem, de forma consciente e inconsciente, presas às matrizes formadoras.

As educadoras foram objetivas em suas falas, evidenciando sua

frustração, quando exigem mais que as possibilidades dos alunos.

*"Para mim é difícil conviver com a ansiedade que sinto em querer que os alunos sejam mais capazes do que seus limites permitem". (Neide)*

Também Maria fala em ansiedade:

*"Sou ansiosa, muito ansiosa. Estou agora trabalhando com adolescentes e estou achando muito difícil. Eles perguntam muito, tudo, não satisfazem com o que respondo. Há sempre outra forma de ver a questão. Gosto de trabalhos manuais, foi por isto que me puseram na oficina, mas não estou ainda adaptada. É difícil para mim". (Maria)*

*"Eu exijo muito deles durante certas atividades, colocando exigências muito severas, esquecendo de considerar suas patologias". (Beatriz)*

*"Eu não sei porque, mas eu tenho quase que me matar, em meu trabalho, eu dou o máximo de mim e sempre acho que não está bom... Com o passar do tempo, estou mais exigente comigo e*

*com todos que convivem perto de mim, minha família, colegas de trabalho e até com as crianças aqui... por que será?" (Mirtes)*

A formação profissional não garante a qualidade de vida e nem mesmo uma atuação competente socialmente, se as questões subjetivas inconscientes, interferem de forma destrutiva.

Outras referências presentes nas falas das educadoras dizem respeito a fatores externos, como a dificuldade de trabalhar com muitos alunos em uma mesma sala, o que pode impedir atingir os objetivos propostos; o excesso de cobranças da instituição como: elaboração de planejamentos, projetos e avaliação de resultados *"quando sabemos que os alunos são lentos"*.

Uma professora disse:

*"Para mim o pior é que a gente aqui muda de sala; quando acostumamos com uma turma... temos que ir trabalhar com novas crianças. A experiência anterior fica perdida. Até o carinho com certos alunos. Isso me desanima, me deixa frustrada". (Mirtes)*

Também o distanciamento da família em relação à escola e sua

proposta, foi apontado como fator de "desencontros".

Essa queixa apareceu em várias respostas ao questionário e podem ser sintetizadas nas falas mais expressivas:

*"Todo trabalho realizado aqui obteria melhores resultados se a família assumisse a mesma postura que temos, em relação a independência, dieta e hábitos de higiene pessoal". (Janete)*

*"Não é fácil não. Os meninos ficam o fim de semana em casa e na segunda feira chegam querendo muita atenção. Eles chegam rebeldes e querem atenção". (Maria)*

Portanto, a ansiedade e frustração frente à aceitação das limitações das crianças deficientes mentais e o pouco envolvimento das famílias com a escola, parecem interferir na atuação e no processo educacional que se desenvolve na APAE de Uberaba, como também fatores ligados à estrutura e funcionamento da própria instituição.



*"O mestre presente não apenas na classe, mas também no coração do aluno, torna-se um guia seguro que o conduz sem necessidade de palavras".*

*Janine Mery (1985).*

## CAPÍTULO VI

### DEFENDENDO UM ESPAÇO PARA A PROFESSORA DE DEFICIENTE MENTAL.

Ao conhecermos a experiência vivida pelas mulheres/professoras lidando com a deficiência mental percebemos que temas muitas vezes vistos como inadequados ou sem importância para a formação da professora, são relevantes nesse contexto.

A possibilidade de falar de fatos relacionados à própria vida, em relatos muitas vezes emocionados, foi o movimento inicial que desencadeou reviver lembranças de fatos significativos que permitiram às professoras refletir sobre si mesmas e sobre seu trabalho no cotidiano.

Várias professoras demonstraram que acreditavam estar nelas a fonte principal da possibilidade de mudanças, o que nos leva a reforçar que a mediação de conhecimentos, depende do encontro favorável entre professora/aluno, mais do que a formalização intelectual em sala de aula.

A verdade é que na educação do deficiente mental não podemos tomar a criança como um ser isolado, mas entender esta criança posicionada na sala de aula, não somente em relação aos seus colegas mas sobretudo em relação ao seu educador. "Seria inútil estudar um aluno, sem examinar o seu respectivo mestre".(Mery, 1985)

Observamos que a maneira de ensinar é tão importante quanto a organização do conteúdo de um conhecimento, qualquer que ele seja. Sempre supomos que o ponto de partida para a aprendizagem seja o *desejo* da professora e também o que é ainda mais difícil, um comportamento adequado dela em relação a cada aluno em particular, sobretudo quando estamos falando de crianças com deficiência mental. A professora estará presente na aprendizagem do aluno, à medida que atribuir uma importância particular à existência concreta de cada um deles.

Defendemos então que a educadora precisa cultivar a sua vida mental e afetiva, pois a riqueza de suas experiências anteriores e atuais redundam numa construção afetivo/sexual, que será muito solicitada durante todos os momentos de sua atuação.

A abertura à auto renovação dará à professora possibilidades de novos caminhos para encontrar meios de lidar com seus alunos. Alunos que não devem ser tomados como objetos catalogados, pois é um erro pensarmos que o êxito alcançado em uma determinada situação poderá fornecer os dados para lidarmos com todos os alunos. As soluções que

deram certo para um aluno, não necessariamente darão o mesmo resultado com um outro. À professora cabe retomar cada aluno sempre, num recomeço criativo. Acharmos que a educação tem uma dupla face, paralelamente ao avanço da criança supõe-se o crescimento do mestre. Podemos perceber como fica difícil para as professoras que gostam de trabalhar com resultados estáveis e avançar por caminhos bem traçados, num mundo racional generalizado, o trabalho com deficiente mental. Essas professoras só poderão conquistar um crescimento profissional, quando conseguirem substituir seu juízo de valor rígido por uma atitude de compreensão mais flexível do processo educacional, o que passa pela auto-reflexão e melhor entendimento de sua própria história. Através de suas ações, estas mulheres/professoras poderão estabelecer relações construtivas consigo mesmas e com os outros (alunos). Através dessas experiências elas poderão vir a modificar a percepção que têm de si próprias e dos outros.

Outro ponto importante é que o movimento de sempre estarmos reconsiderando nossas perspectivas internamente, é uma forma positiva de reconstrução, é algo que nos dá um eixo norteador para as nossas ações. Assim, educar é sintonizar, é possibilitar a harmonização consigo mesma e com o outro, é elaborar síntese, é perceber que esse encontro afetivo não é importante somente naquele espaço de sala de aula, mas dentro de cada um.

O ato de educar permeia todas nossas atitudes, sempre que temos que tomar decisões, que temos que ser autores de determinadas ações,

estamos elaborando e reelaborando nossas posturas internas e externas, estamos nos reeducando.

Não se pode falar em neutralidade nas relações criança-adulto, pois a criança é um símbolo carregado de ressonâncias afetivas no inconsciente do adulto. Quando se trabalha com crianças, sua maneira de viver e de se apresentar, principalmente a criança com atrasos, confusões, desorganizações físicas e cognitivas, podem despertar na educadora ansiedades profundas que nem sempre conhecemos de forma consciente.

Tomando a polaridade entre homem e mulher, outra questão a destacar, temos que levar em conta várias dimensões, sempre carregadas de grande carga emocional. Herdamos com a cultura a ansiedade, as expectativas, os tabus que modelam o nosso comportamento social e a nossa identidade de gênero. As dificuldades na compreensão da identidade, causadas pelas polaridades conceituais como público e privado, ativo e passivo, os estereótipos de masculinidade e feminilidade, que habitualmente privam a mulher de exercer seu papel genuíno no espaço público e o homem a não experimentar plena riqueza de emoções no espaço privado familiar.

Segundo A. Fernández (1998), participar de uma cultura e poder transmiti-la não é uma tarefa só para mulheres. Na construção da subjetividade do menino e da menina é preciso a presença tanto da figura masculina como da figura feminina. A diferença sexual é uma das

primeiras a se inscrever na mente do ser humano e é importante que tal diferença seja percebida, pois só na diversidade se constrói.

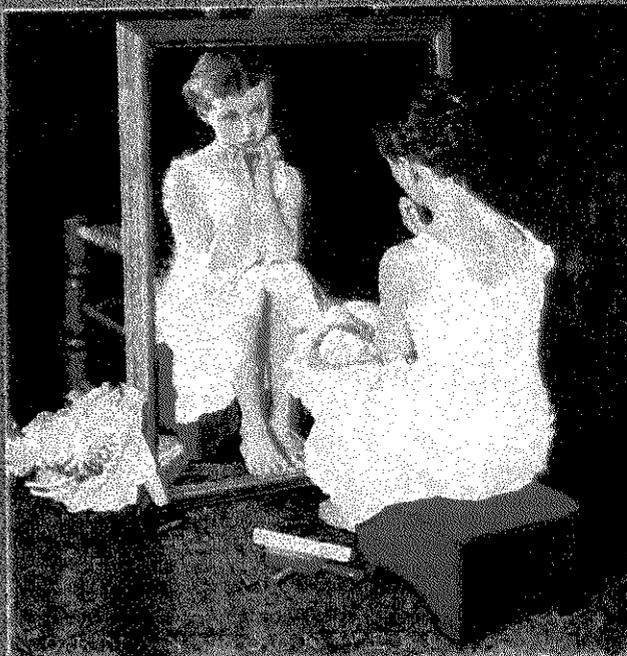
Sabemos que não é fácil abrir mão de certezas e posições consolidadas colocando-nos vulneráveis diante das pessoas, do mundo e da vida. Por vezes acabamos por aceitar resignadamente o sofrimento de excluir desejos e vontades que não nos parecem convenientes, porém defendemos um caminho de construção e reconstrução permanente para a professora de deficientes mentais, um espaço institucional com apoio e orientação de profissionais, onde terá acolhimento e oportunidades na busca de crescimento. Acreditamos que programas, como o referido anteriormente, objetivem ressignificar a relação professor/aluno, repensar o cotidiano da sala de aula oferecendo uma escuta à professora, de modo que ela possa (re)elaborar suas queixas e experimentar contínua renovação em seu trabalho.

Com esses programas as professoras, ao assumir sua própria história, poderão estar criando novos sentidos para seus saberes, ultrapassando dificuldades e vivenciando uma melhor qualidade profissional.

Fica aqui o desejo de prosseguir a caminhada no aprofundamento desse tema, assim como a vontade de possibilitar aos outros uma reflexão mais profunda em questões educacionais para o deficiente mental.

**BIBLIOGRAFIA**

- ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSUNÇÃO JR, F.B. e SPROVIERI, M.H. Deficiência mental, família e sexualidade. São Paulo: Nemnan, 1993.
- BARALDI, C. Aprender: a aventura de suportar o equívoco. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- BERNARDES, M. A deseducação sexual. São Paulo: Summus, 1985.
- CHAUÍ, M. Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DEMO, P. Avaliação qualitativa. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1994. (Coleção Polêmicas de nosso tempo)
- FAZENDA, I. (org.) Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_ A mulher escondida na professora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_ Os professores devem buscar a ressignificação de sua aprendizagem. Pátio, Revista Pedagógica, Porto Alegre, RS. Ano I, n.4, p. 26-29, fev./abr., 1998.



*"Ser capaz de prestar atenção em si mesmo é pré-requisito para ter capacidade de prestar atenção aos outros; sentir-se bem consigo mesmo é a condição necessária para relacionar-se bem com os outros".*

*Erich Fromm (1994)*

## CAPÍTULO II

### CONHECENDO A AFETIVIDADE/SEXUALIDADE DA PROFESSORA.

#### 1 A mulher em construção

A literatura psicanalítica sempre atribuiu grande importância aos primeiros anos de vida, como formadores e responsáveis pela personalidade adulta, seja ela sadia ou doente. Importante papel é atribuído às relações estabelecidas na infância, no seio da família, particularmente com as mães.

Ao longo do desenvolvimento, a criança estabelece uma forte ligação afetiva com a mãe, a qual se evidencia e se intensifica pela busca de proximidade e pelo protesto frente à separação da mãe.

Estas ligações afetivas iniciais permanecem no decorrer da vida, embora suas formas de expressão se modifiquem; novas relações se

estabelecem, alguns comportamentos se extinguem quando a criança já tem maior autonomia motora e psíquica. Gradativamente ela começa a diferenciar o eu do outro, formando sua identidade, com desejos e vontades distintos da mãe.

Com o aumento da capacidade simbólica da criança, com o aparecimento do “brinquedo faz de conta” e da capacidade de se colocar no papel do outro real ou imaginário, a criança passa a interagir e procura coordenar seus comportamentos e intenções com o outro.

Freud afirma que o desconhecimento do desejo inconsciente para o sujeito, leva ao aparecimento do sintoma. E é pela linguagem que este desejo pode vir à tona, por isto é que Freud, para facilitar a verbalização, utilizou no início, a hipnose e logo abandonou esta técnica ao perceber que haveria uma dissociação da verbalização com a tomada da consciência.

Através do discurso de seus e suas pacientes, Freud vai percebendo um vínculo, entre desejos inconscientes, sexualidade e sintoma.

A sexualidade em psicanálise designa atividades, prazeres e excitações ocorridas desde a infância, mas ao referir-se à sexualidade não se entende apenas os fatos ligados ao aparelho genital.

Em 1905, Freud publica o texto *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, obra que sofreu várias revisões posteriores, mas que é a primeira a mencionar a sexualidade infantil, esclarecendo o processo de desenvolvimento sexual, entrelaçando-o com a sexualidade adulta.

Procurando explicar os fundamentos das perversões, diferenciar sexualidade sadia e patológica, ele mostra que quando criança, o ser humano apresenta traços semelhantes às perversões, o que é normal na infância, porém o que é patológico é a persistência destas características na vida adulta.

Com estas observações Freud amplia o conceito de sexualidade e mostra como é sutil o limite entre o normal e o patológico; demonstra que não há muita distância entre a sexualidade adulta e a da criança e que as manifestações sexuais precoces na criança, como também as atividades relacionadas com a busca do prazer ligadas às várias zonas corporais, fazem parte do desenvolvimento infantil, as quais são precursoras da sexualidade genital adulta.

Em 1915 na 3ª edição dos *Três ensaios sobre a Sexualidade*, Freud apresenta de forma sistemática os estágios da organização libidinal, de acordo com as fases de desenvolvimento psicofisiológico do ser humano. Como vimos Freud descreve a organização da libido (energia sexual) em fases que se denominam oral, anal, fálica, latência e genital.

A fase oral, vai do nascimento até o desmame, a região erógena é constituída pelos lábios, língua e cavidade bucal. Nesta fase a alimentação tem duplo papel, a de satisfazer as necessidades fisiológicas vitais e a de diminuir as tensões pulsionais, sendo que as necessidades estão ligadas aos instintos e o desejo ligado às pulsões.

Assim, o conceito de pulsão dá à sexualidade uma dimensão psíquica, distanciando-a da função puramente orgânica. Para Freud a pulsão é um conceito limite entre o psíquico e o somático. Podemos pensar como exemplo a fome, uma necessidade que para o bebê pode ser saciada com uma mamadeira, mas o desejo, este remete à algo que é insaciável.

Através da alimentação fornecida pela mãe (ou substituta) é que acontecem as primeiras trocas de afeto entre os seres humanos.

O prazer da sucção constitui também o prazer auto-erótico, por isto a criança chupa o dedo, a chupeta etc.

À medida que a criança vai crescendo, ela vai percebendo a presença da mãe como alguém diferente dela, mas com a qual ela procura identificar-se. Essa relação de amorosidade da mãe com o bebê é de fundamental importância para suas futuras relações.

Para que aconteça esta estruturação é necessário que a mãe deseje o bebê e o nomeie como um outro ser humano, como exemplo “este é você”.

A maneira como a criança experimenta estas primeiras vivências pode ou não determinar a conservação de núcleos de fixação nesta fase. Quando há fixação, esta pode ser causa de estados psicopatológicos sérios mais tarde. Como exemplo citamos a bulimia, a anorexia, a toxicomania etc., tão presentes em nossos dias.

Na teoria freudiana, o segundo momento de organização libidinal

é a fase anal. Ela se caracteriza pela crescente independência da criança. A excitação dominante que até então era produzida pela boca, agora passa para a zona anal com o processo de eliminação (defecação), vivenciado como prazeroso.

As fezes se constituem um produto importante, o qual pode ser contido ou eliminado, podendo ser um presente para a mãe ou uma posição agressiva contra ela. Assim, é muito importante o cuidado e a forma da mãe ou responsável lidar com a higiene da criança neste momento. A defecação passa a ter valores simbólicos de doação ou de recusa.

Estas sensações se mesclam com comportamentos sádicos agressivos: as relações da criança com outras crianças e com o ambiente em que ela vive caracterizam-se pela ambivalência de sentimento.

Freud (V.1 VII, 1989, p. 186) diz:

*“... aqui a oposição entre duas tendências que persiste por toda a vida sexual, já está desenvolvida: elas não podem ainda, contudo, ser descritas como “masculina” e “feminina”, mas apenas como ativa e passiva”.*

A terceira fase da organização pré-genital é a fase fálica. O conflito mais importante na fase fálica é o Complexo de Édipo ponto de máxima ambivalência dos sentimentos de atração, inveja e ciúmes entre

pais e filhos, cuja resolução, bem ou mal, determina a organização afetiva para a busca do parceiro sexual na fase genital.

O menino devota ao pai um sentimento mesclado de ódio, temor e admiração. De um lado quer eliminá-lo, de outro, quer imitá-lo e ser igual a ele. Esse é o triângulo pai-mãe-filho que Freud denomina Complexo de Édipo, para o menino e de Eletra, para a menina.

A menina diante da decepção com a mãe, a qual inconscientemente supõe estar implicada em sua falta, tem uma saída; identifica-se com a mãe e dirige o seu desejo para o pai na sua fantasia inconsciente; se a mãe foi amada pelo pai, ela também pode ser; ela tenta competir com a mãe por tudo aquilo que ela acredita que o pai pode dar.

Ao mesmo tempo, ela deixa o pai de lado e assim vivencia de forma ambivalente seus afetos.

Diante do temor da desaprovação da mãe com a perda de seus cuidados maternos, a menina desiste de querer ter exclusividade nas relações com o pai, bem como de seus desejos incestuosos em relação a ele.

Em todas as fases existirão perdas e portanto conflitos, mas no período edípico a intensidade do conflito é mais forte porque a renúncia é maior, pois, até então a criança vivia uma relação basicamente dual. A partir da forma como o Complexo de Édipo (Eletra) é resolvido, cada pessoa produz em sua estrutura uma significação particular, dando um sentido único àquilo que faz, que pensa, que sente, pois não é um sentido

qualquer, ele procede da estrutura edípica de cada um.

Quando a repressão do Édipo é canalizada para outras finalidades, principalmente intelectuais e sociais, surge a período de latência. Em nível social, geralmente essa fase coincide com o início da educação formal. Na adolescência, ao alcançar a fase genital, significa que as adaptações biológicas e psicológicas foram se realizando e agora o erotismo centra-se na área genital. O adolescente é capaz de estabelecer laços afetivo-sexuais significativos, amar e competir, crescer intelectual e socialmente, assumindo seu papel sexual (Guimarães, 1995).

## **2 As mulheres educadoras**

Temos a convicção de que todos os sujeitos sociais participantes do cotidiano da instituição APAE têm um papel fundamental na globalidade desse processo; no entanto, em face das condições peculiares de nosso estudo, escolhemos ouvir professoras, por estarem diretamente com os alunos na relação de aprendizagem escolar.

A professora deve ser levada a compreender que acompanhar e mediar o processo de construção do conhecimento, implica em valorizar todas as etapas do processo de desenvolvimento, sendo tão importante sua fase inicial quanto o seu produto final. Deve compreender também que cada aluno percorre um trajeto próprio de aprendizagem, a partir de seus

conhecimentos anteriores e de um sistema original e singular. Para criar novas idéias, tem que se desarmar, buscar encontrar o prazer de aprender/trabalhando e de trabalhar/aprendendo, numa busca inovadora, descobrindo que a base do interesse de aprender é o interesse no outro. Tal como ocorre nos primeiros vínculos de aprendizagem entre mãe e filho, é claro o fato de que é preciso amar para aprender e para tal é preciso confiar.

Podemos avaliar aqui a importância da transferência no que se refere ao ensinar/aprender. É através da transferência que um professor terá a possibilidade de ocupar um lugar “especial” no mundo interno do aprendiz; mais do que os conteúdos cognitivos a relação entre professor e aluno é o que propicia a aprendizagem.

Para Fernández (1994)

*“Aprender é aprender com alguém. O conhecimento é o conhecimento do outro, porque o outro o possui. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.*

Para a autora se o indivíduo pode reconhecer o outro enquanto ser diferenciado de si mesmo, já se pode considerar um grande passo a favor do processo ensino/aprendizagem. Para que haja um aprendente, é preciso ter um ensinante, assim como para que aconteça o ensinante é

preciso que haja alguém na condição de estar aprendendo, o aprendente.

Paixão por aprender/ensinar é o que um professor precisa despertar em si mesmo, para conseguir revelar no íntimo de seus alunos um interesse prazeroso em crescer, aprender e em buscar o conhecimento.

Por isso o trabalho do professor exige dedicação e por outro lado, competência, abertura para novos conhecimentos, pesquisa e versatilidade na atuação prática.

Conforme Mantoan (1996), cabe ao professor abrir, continuamente, janelas... Ressignificar as experiências e os conteúdos trazidos pelos alunos, dando-lhes a oportunidade de dar saltos para novos conhecimentos.

O professor ao buscar novos conteúdos para interpretar as respostas e as ações de seus alunos, procurando compreender o que está por trás de seus comportamentos e apresentando desafios à sua capacidade de ultrapassá-los, encontrará melhores condições físicas, sociais e afetivas para que estes ao escolherem uma atividade, possam tirar dela o maior benefício. Cabe a ele incitar o debate, provocar a dúvida, contrapor opiniões, de modo que as idéias se aclarem e as soluções emerjam, mantendo sua posição de mediador, sem ferir os princípios de autonomia moral e intelectual dos alunos.

Não podemos esquecer que tanto os seres humanos que atingem uma construção mental com níveis elevados de formas de raciocínio, como

aqueles com estruturas mentais inacabadas diante do conhecimento, seguem sempre as mesmas etapas de construção das estruturas mentais e procedem os mesmos modos de funcionamento intelectual. Os alunos são diferentes uns dos outros e devem ser tratados de modo diferente, para que alcancem metas comuns de aprendizagem e desenvolvimento.

Não basta ao professor, apenas tomar consciência das potencialidades dos alunos, deve sobretudo conhecer suas próprias condições e disponibilidades internas frente ao conhecimento. Em função disso, o professor muitas vezes se priva do prazer de ser autor de seus conhecimentos e recorre ao lamento impotente da queixa, estreitando a sua possibilidade de pensar, questionar, escolher. Para ele, a oferta de oposição pelo aluno, pode significar agressão ou perda do afeto, esquecendo-se que a oposição pode surgir da diferença, significando originalidade e não deficiência.

Observamos em nossos grupos de trabalho com professoras que a queixa imobiliza, tira o poder de agir, enquanto que o juízo crítico sobre a situação de sala de aula, ou mesmo sobre certos conceitos, implica necessariamente numa mudança e conseqüente transformação, tanto no mundo interno como no externo.

A queixa lamentosa leva à resignação e infelizmente ela é favorecida e às vezes até promovida pela própria instituição educativa. Muitas delas são relacionadas à condição de mulher (mãe, educadora, dona

de casa) pois o trabalho doméstico é visto como inerente à natureza feminina e à mulher naturalmente destinada ao "cuidado" das crianças e à sua educação.

O trabalho docente que, por ser considerado, ainda hoje, tarefa feminina, passa por um esvaziamento das características de poder masculino. Tal situação transforma essa profissão em uma atividade pouco criativa, não rentável e às vezes não produtiva.

Para muitos professores,

*"a queixa constitui uma transação, através da qual denunciam seu mal estar. Ao mesmo tempo, confirmam o status quo com suas posturas resignadas, assegurando, assim, que nada muda"*

(Moncarz, in Fernández 1994, p.110).

As professoras reproduzem diariamente posturas, que funcionam como geradoras e mantenedoras de inibição cognitiva.

A apatia, a indiferença se mostram como fechar-se para algo que não interessa; e o que é pior o aborrecimento, que é fechar-se para os próprios desejos. Não pensar, nem imaginar, nem desejar... é acreditar-se vazio; é "fazer-se burro" (aborrecer); depreciar-se, cansar-se de si mesmo (Fernández, 1994).





*"Quando o ensino caminha no sentido do que é significativo para os alunos, estes seguramente colocarão em ação seus instrumentos intelectuais".*

*Maria Teresa Mantoan  
(1997).*

## CAPÍTULO III

### A DEFICIÊNCIA MENTAL E A EDUCAÇÃO.

A visão atual do tema revela que os estigmas sobre a deficiência mental estão presentes, partindo do mito da idealização do corpo ideal, passando pelas questões de adaptação social, rendimento escolar até a inserção do deficiente mental no mundo produtivo.

Não podemos deixar de observar os preconceitos, estigmatizações e generalizações que os deficientes sofrem no dia a dia, sempre diminuindo-os.

Sabemos que são muitas as exigências impostas pela sociedade para que os indivíduos apresentem comportamentos ideais, corpos ideais, enfim sejam pessoas ideais, o que acaba se tornando "regras" normatizadoras, que devem ser cumpridas para se ter sucesso.

O aluno com deficiência mental diante destas exigências, é diferenciado pois não tem a inteligência considerada ideal, nem

comportamentos considerados ideais, nem o padrão de corpo ideal (Johnson,1993).

Os padrões contrários ao adotado como ideal, são considerados anormais, errados ou mesmo perniciosos, como se existisse um tipo uniforme de ser humano. Johnson conclui que na atitude da sociedade de olhar o corpo e esquecer a pessoa, as diferenças individuais são vistas muito mais como coisas a serem corrigidas do que como qualidades a serem resguardadas: "deformidade", "feiura", desalinhamento e observação são adjetivos usados a todo momento.

Desde o momento em que nasce uma criança é rotulada, classificada. Ninguém nasce apenas como uma criança, mas como uma criança de determinado sexo, cor, nível social, etc. e a sociedade espera que ela se comporte de acordo com esta categorização.

Goffman (1988) fala que, para os gregos, estigma significava sinais corporais feitos com corte ou com fogo, procurando evidenciar alguma coisa depreciativa sobre status moral de quem as apresentava, as marcas significavam que o portador era um escravo, um traidor ou um criminoso. Os estigmas de nascença eram explicados como castigos de divindades.

A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como "comuns e naturais" ou "extraordinários", variam conforme os membros de cada uma dessas categorias.

Ao estigmatizar uma pessoa, Goffman (1988) acredita que se faça a redução da mesma à uma característica, passando-se a ignorá-la como um todo, de modo que uma série de imperfeições são inferidas a partir da dita imperfeição original.

Rosana Glat (1989) também nos chama a atenção para o indivíduo estigmatizado. Em função da deficiência de um ou mais atributos, ele tem todos os seus demais atributos subestimados e passa a ser visto unicamente, em termos da categoria estigmatizante: o deficiente mental, o negro, o homossexual. O todo passa a ser nomeado em função de uma das partes, além de todos os demais problemas do indivíduo serem associados ao fator estigmatizante. A autora nos alerta também, para o fator mais crítico na questão do estigma, segundo o qual o indivíduo estigmatizado passa a agir segundo os padrões de comportamento esperados para ele. Para ela, os efeitos dos estigmas físicos e comportamentais são o produto de uma interação entre os limites da natureza intrínseca do desvio e as avaliações e expectativas da sociedade em relação a essas pessoas.

Como exemplo da generalização do estigma, a autora cita o caso de indivíduos com deficiência mental, que acabam sendo julgados como indivíduos totalmente desprovidos de raciocínio, de potencial de aprendizagem ou de capacidade para qualquer tipo de desempenho formal ou acadêmico, pois são tidos como incapazes de analisar suas vidas e de

expressar seus sentimentos, de dizer quem são e o que desejam.

Se é difícil viver em sociedade para os indivíduos ditos "normais" e "privilegiados", para os indivíduos considerados desviantes esta é uma tarefa ainda mais árdua.

A medicina e a psicologia já criaram inúmeros métodos de avaliar a cognição, o desenvolvimento, o amadurecimento rotulando o indivíduo e dizendo do que ele é capaz ou não, intelectualmente. A sociedade já padronizou também a melhor forma de andar, sentar, falar, comer, agir sexualmente.

Observamos que a generalização dos rótulos não se dá apenas entre os deficientes, todos nós sofremos este processo, direta ou indiretamente.

A partir do momento em que acreditamos na importância da relação afetiva educacional entre professor-aluno, muita coisa pode ser diferente na construção do sujeito, principalmente dos com deficiência mental.

Sabemos que os alunos, em geral, independentemente de terem ou não dificuldades precisam ser instrumentalizados para aprender e para aproveitar do que lhes é ensinado.

A criança com deficiência mental, hoje sabemos, passa pelas mesmas fases na sua organização cognitiva que uma criança normal.

Segundo Mantoan (1996b, p.101):

*"Os deficientes mentais configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada ao que diz respeito aos aspectos estruturais e funcionais da vida intelectual, mas até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, apresentam-se como sendo similar à das pessoas normais mais novas".*

Os deficientes mentais se mostram também inferiores às pessoas normais em face da resolução de situações-problemas, mas apesar da lentidão significativa e de terem paradas definitivas no seu processo intelectual, a inteligência dos deficientes mentais apresenta uma certa plasticidade à solicitação adequada do meio.

Segundo Kasari e Bauminger (1998), nos últimos anos, os estudos sobre as respostas emocionais dos deficientes mentais na interação com o ambiente social, também têm sido objeto de grande atenção de pesquisadores. Através de observações detalhadas de bebês, de análises qualitativas de suas expressões afetivas, de depoimentos de pais sobre respostas emocionais típicas dos filhos, etc.; evidenciou-se que a habilidade de responder emocionalmente ao meio, está ligada a qualidade do relacionamento oferecido no ambiente social muito mais do que à etiologia da deficiência e sua respectiva etapa de desenvolvimento.

Caberá aos educadores, pais e professoras manter a curiosidade, o interesse, a significação do objeto do conhecimento que mobiliza o aluno deficiente a pensar, descobrir e criar, não esquecendo que um conhecimento tem por base um outro conhecimento anterior. Promover o desenvolvimento cognitivo das crianças com incapacidades intelectuais exige aprofundamento de estudos e pesquisas sobre o tema, porém se afasta dos objetivos deste trabalho.



*"Os desafios fazem com que você descubra coisas sobre si mesma que nunca realmente conheceu. São eles que fazem o instrumento se alongar - que fazem você ir além da norma".*

*Cicely Tyson (1970)*

## CAPÍTULO IV

### POSSIBILITANDO A FALA DAS PROFESSORAS DA APAE.

#### 1 A APAE de Uberaba: um pouco da sua história

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Uberaba situa-se no bairro Amoroso Costa em Uberaba, Estado de Minas Gerais.

É uma entidade filantrópica, fundada em março de 1973, mantida parcialmente pelo SUS e por recursos da comunidade administrados por uma equipe mantenedora.

A entidade funciona em dois turnos diários, com 4 horas de duração cada um. Tem capacidade para atender 300 sujeitos da comunidade de Uberaba e região, desde o nascimento até a idade adulta. Atualmente atende um total de 286 alunos, sendo 122 no turno matutino, 114 no vespertino. Faz ainda 50 atendimentos externos, à crianças que procuram orientação clínica e que são encaminhadas a outras instituições, se

necessário. Há casos que, em caráter de exceção, esses sujeitos recebem atendimento em período integral.

A APAE de Uberaba se propõe a oferecer educação nos aspectos biopsicossocial, visando a melhor qualidade de vida dos sujeitos com necessidades especiais e sua melhor integração na sociedade. Também tem como objetivo melhorar a qualidade técnico pedagógica dos profissionais que ali atuam, para que se sintam cada vez mais comprometidos com a formação integral dos alunos.

A entidade funciona em sede própria, ocupando um espaço amplo e adequado.

Possui as seguintes instalações:

- área de administração: uma secretaria, uma sala de direção, uma sala da coordenação.
- área pedagógica: 15 salas de aulas, algumas delas com banheiros privativos para atendimento das crianças mais dependentes, quatro sanitários, sendo dois femininos e dois masculinos e uma sala para professores com sanitários.
- área clínica: várias salas para atendimento médico, odontológico, fonoaudiológico, social, psicológico, fisioterápico, terapia ocupacional e enfermagem.
- área de serviços gerais: cozinha, sala refeitório, dispensa, almoxarifado, lavanderia, sanitário e vestiário de funcionários.

- área de lazer – parte externa da construção onde há um espaço coberto para atividades diversas (educação física, dança, capoeira, coral e festividades em geral, etc.) e área livre com gramado, piscina, parque infantil e quadra esportiva.
- área de pré-profissionalização onde são oferecidas atividades ocupacionais , de artesanato e outras que precisam de espaço adequado.
- área destinada a atividades de horticultura e jardinagem.

A APAE possui uma estrutura organizacional que conta com profissionais de diversas áreas, que apresentamos a seguir, em visão esquematizada:

#### ÁREA ADMINISTRATIVA

Coordenador	02
Secretária	03
Auxiliar de Cozinha	01
Auxiliar Geral	02
Caseiro	01
Cozinheiro	01
Guarda-noite	03
Horticultor	01
Motorista	06
Porteiro	02
Químico	01
Servente	03

#### ÁREA PEDAGÓGICA

Coordenador	02
Professor	26
Supervisor	01

## ÁREA CLÍNICA

Assistente Social	04
Assistente de Enfermagem	02
Atendente de Enfermagem	01
Coordenador	01
Dentista	01
Enfermeira	01
Fisioterapeuta	05
Fonoaudiólogo	06
Médico Pediatria	01
Médico Psiquiatra	02
Psicólogos	05
Técnico Economia Doméstica	01
Terapeuta Ocupacional	03

## FORÇA VOLUNTÁRIA:

Diretoria Mantenedora; Conselho administrativo; Conselho Fiscal e Consultores.

Como dissemos anteriormente, a clientela é constituída de pessoas cuja idade vai do nascimento até a idade adulta, clientes geralmente oriundos de famílias de nível sócio-econômico baixo e de baixo nível de instrução. Há um pequeno número de casos, de crianças procedentes de classe média.

O critério de elegibilidade dos alunos para a instituição é a falta de condição de se escolarizarem em classes do ensino regular ou supletivo. São atendidos os mais variados casos de comprometimento mental, desde os que apresentam deficiências leves e moderadas até os deficientes profundos e dependentes. Há alunos com disgenesias, decorrentes da má

formação do sistema nervoso central, na fase inicial do desenvolvimento do embrião; há também sujeitos com a Síndrome de Down ou Trissomia do Cromossomo 21; são vários os casos de paralisia cerebral ou seja, pessoas com lesões irreversíveis no sistema nervoso central, ocorrida nos períodos pré-peri ou pós natal, no primeiro ano de desenvolvimento ou no transcorrer da vida. São aceitos ainda, alunos com deficiências provocadas por problemas psicossociais.

Quando o sujeito é encaminhado para a instituição, é feita uma triagem e é montado um prontuário que contém dados clínicos, pessoais e familiares. O responsável é comunicado sobre as atividades próprias da APAE, bem como sobre os atendimentos oferecidos pela mesma às necessidades de cada criança. Ele assina um termo de responsabilidade e quando tem condições econômicas colabora com uma mensalidade mínima (simbólica) que ajuda a manter a instituição.

O atendimento completo ao aluno envolve cuidados clínicos, educacionais, alimentares, de higiene e curativos (pronto socorro).

As crianças são divididas conforme suas dificuldades e encaminhadas para as salas específicas. Há salas de estimulação precoce, estimulação sensorial e convivência social, período pré-preparatório I e II, período operatório I e II, pré-alfabetização I e II e alfabetização I e II. Estimulação global, pré-oficina e oficina profissionalizante.

A maioria das crianças chega à APAE em ônibus pertencentes à própria instituição. As que possuem comprometimentos mentais mais severos e maior dependência física, são transportadas por veículos menores, também da APAE, onde têm assistência mais individualizada.

## **2 A busca dos relatos das mulheres que ensinam**

Este trabalho foi desenvolvido sob a ótica da metodologia qualitativa, que se mostrou a mais adequada aos objetivos propostos e a mais possível de penetrar na sensibilidade das questões do tema.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1996), responde a questionamentos muito particulares, pois ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, como um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos humanos. Trabalha também com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade dos fatos alcançando a compreensão das estruturas e das instituições, entendidas como resultado da ação humana no social. Nesse paradigma metodológico, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

No contexto deste trabalho, não é o número de pessoas que prestou a informação, nem a quantificação do que relataram o que importa, mas sim a coesão interna do significado daquilo que esses sujeitos

disseram, em função do que estamos buscando com a pesquisa, que é o mais importante.

A pesquisa qualitativa é uma vertente mais aberta no campo da pesquisa educacional, onde pesquisador e pesquisado se colocam nos mesmos patamares, para construir os conhecimentos conjuntamente, não havendo de um lado um que é agente do teórico e de outro, o sujeito de pesquisa, passivo aos saberes construídos.

*"Nesse modelo de pesquisa considera-se a objetividade no processo, mas também se dá espaço significativa à subjetividade"*

(Fazenda, 1992).

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, chegando-se gradualmente aos sujeitos. Embora todas as professoras tivessem sido convidadas, apenas 11 dentre as 26 que compunham o quadro de docentes da APAE, participaram do trabalho inicial. Num segundo momento, ficaram envolvidas cinco educadoras, compondo o grupo de sujeitos que intencionalmente possibilitou a aproximação mais efetiva ao problema pesquisado.

Na primeira etapa, para a coleta dos dados usamos um questionário (Anexo 2) previamente preparado para esse fim, através do qual foram sondadas questões prioritárias para o desenvolvimento do tema,

como: as razões pelas quais as professoras fizeram opção pela atuação com deficientes mentais; os aspectos favoráveis e desfavoráveis do trabalho e a visão que têm do aluno da APAE.

Como sabemos, o cotidiano do professor é fenômeno pouco registrado e documentado habitualmente, sendo que, esse cotidiano se apresenta como uma trama em permanente construção, onde se articulam histórias particulares e coletivas.

As histórias de vida como técnica de pesquisa, originaram-se da psicologia social, preocupando-se sobremaneira com o desenvolvimento da personalidade na sua relação com o meio social ou cultural, segundo Bastide et al. (1993).

Queiroz (1988) verificou que essa técnica, de um lado busca o indivíduo em seu grupo étnico, sua camada social e cultural e de outro lado, busca numa visão psicológica, situar no emaranhado das relações tecidas na coletividade, as especificidades que singularizam cada indivíduo.

O homem nasce e cresce num meio social e cultural e é profundamente marcado por ele; sua história de vida, aparentemente tão singular, está apoiada nessas duas perspectivas: a individual compreendendo a herança biológica e as peculiaridades do indivíduo e a social, implicando a organização e os valores específicos da sociedade. Nessa direção, a história de vida passou a ser considerada como técnica capaz de apreender o que sucede no ponto de interseção das relações entre

o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo (Queiroz, 1988), para então explicar a dinâmica e a dialética das relações sociais.

O uso atual dos relatos de vida se caracteriza por uma grande variedade de estudos filiados às mais diversas escolas de pensamento, abordando meios sociais diferentes e focalizando grande diversidade de objetos teóricos, que vão desde o vivido, a imagem que o homem tem de si mesmo, os valores, os conflitos e a história psicológica, até às trajetórias de vida, aos modos de vida e às estruturas de produção.

As histórias de vida não são apenas coletâneas das memórias coletivas do passado, pois o sujeito, ao reconstruir seu percurso de vida, levanta aspectos de seu passado relevantes para uma maior compreensão do presente e como referência para o futuro. Além disso, a reflexão norteia o relato de vida, uma vez que o sujeito não fala simplesmente de sua vida, ele reflete sobre ela enquanto a conta.

Nas histórias de vida o entrevistador “ouve” um discurso livre no qual o sujeito conta sua vida, hierarquizando, valorizando ou desvalorizando determinados aspectos, reforçando outros, dando uma interpretação pessoal sobre os fatos de sua vida e a visão que tem do mundo, de acordo com seus valores e códigos temporais.

Tendo em vista a natureza qualitativa exploratória da investigação, a coleta de dados se baseou na entrevista não estruturada complementada pela escuta atenta, observação e reflexão, conforme

recomenda Thiollent (1984). O referido autor acrescenta ainda, que o questionamento do pesquisador representa a própria essência do método.

A espontaneidade típica dos relatos, possibilita compreender os fatos e acontecimentos a partir do ponto de vista dos sujeitos e desta forma, desencadeia um relato menos comprometido ou contaminado por expectativas e pressupostos alheios.

Para a realização do trabalho, entramos em contato com a direção da instituição, colocando o propósito e os objetivos da pesquisa. Inicialmente realizamos um encontro com todas as professoras expondo nossas intenções e pedindo a colaboração de todas. Distribuímos os questionários às professoras e após duas semanas recolhemos o material, com respostas de onze delas, número que consideramos representativo.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada na própria APAE, graças à colaboração das coordenadoras da instituição que concordaram em liberar as envolvidas para que pudessem ser entrevistadas, durante seus horários de trabalho.

As entrevistas foram previamente agendadas. Inicialmente explicamos que nas histórias de vida o interesse era ouvir tudo o que pudesse lembrar a infância, a adolescência, a vida adulta e a vida profissional de cada uma delas. Além disso, todas foram informadas da gravação e de que o conteúdo dos depoimentos seriam sigilosos e que na publicação, a identidade pessoal de cada uma seria resguardada. É

interessante observar que algumas se sentiram muito valorizadas por poderem relatar suas histórias de vida, oportunidade que consideraram rara, naquele contexto profissional.

Geralmente a entrevista iniciava com a seguinte frase: “Gostaria que você me falasse da sua história de vida, daquilo que você considera importante nela. Fale de aspectos ligados à sua infância, adolescência, vida adulta e também de vivências significativas como professora”.

No transcorrer das entrevistas, sentimos à vontade para intervir com perguntas breves, ora apenas pertinentes, ora provocativas do assunto em questão (por que, como, e aí, fale mais sobre...)

A duração média de cada entrevista oscilou entre 30 e 50 minutos. Logo após a realização de cada uma, procuramos transcrevê-la textualmente, anexando as anotações extras de campo, eventos que não foram gravados.

Os assuntos que emergiram desse conteúdo foram reconhecidos, estudados, confrontados de modo a permitirem a identificação das unidades temáticas constantes e significativas nas histórias de vida, posteriormente esses conteúdos foram agrupados, constituindo-se as categorias principais de análise e reflexão deste trabalho.



*"A mulher se constrói reagindo, transgredindo, rompendo silêncios ... tecendo pouco a pouco, entrelaçando os fios da alegria e da tristeza, do prazer e da dor".*

*Rachel de Queiroz (1990).*

## CAPÍTULO V

### PONTOS DE ENCONTROS E DESENCONTROS NAS DESCOBERTAS DA PESQUISA.

Na construção das reflexões a seguir, remetemo-nos aos objetivos propostos na pesquisa e organizando os dados colhidos a partir das falas das educadoras, construimos três categorias de análise, a saber:

1. a construção da subjetividade do *ser mulher*;
2. a mulher como mobilizadora do crescimento do outro;
3. a educadora de uma demanda especial.

#### **1 A construção da subjetividade do *ser mulher***

Esta categoria se consolidou em decorrência das lembranças e fatos que as educadoras trouxeram da infância, da adolescência, onde se contrapunham os aspectos de atividade/passividade,

masculinidade/feminilidade na educação que receberam, ressaltando a percepção que tinham de si mesmas naquele momento.

Segundo a psicanálise, não há descontinuidade na vida mental. Há uma causa para cada pensamento, para cada memória revivida, sentimento ou ação. Cada evento mental é causado pela intenção consciente ou inconsciente e é determinado pelos eventos que o precederem.

As professoras contaram várias lembranças de sua infância, evidenciando que cada uma traz dentro de si, marcas de sua educação familiar. Como sabemos, o papel familiar é fundamental e primário na construção do homem e da mulher.

Relatava uma entrevistada:

*“Em minha casa morava também minha avó que sempre dizia que mulher nasceu para o lar, que lugar de mulher é em casa, que mulher nasceu para ter filhos. Por isso acho que minha carreira não foi um projeto profissional”.* (Neide<sup>3</sup>, 11 anos de APAE)

---

<sup>3</sup> O nome acima, como os demais utilizados para identificar os participantes da pesquisa, é fictício.

Algumas deixaram evidente a contradição de gênero na educação familiar.

*"O que eu lembro é que lá em casa o meu pai ficava mandando, mas na hora mesmo de dizer o que era p'ra ser feito, era minha mãe. Acho que é assim em toda casa".(Rita, 8 anos de APAE)*

Uma relembrou sua adolescência confirmando o mesmo ponto de vista.

*"Eu só me lembro que quando mocinha eu não podia fazer nada... não podia sair, não podia ir a festas, não podia namorar, nada. Meu pai dizia que se eu quisesse ser alguém na vida, que estudasse e trabalhasse muito, porque mulher para vencer precisa saber as coisas direito".(Tereza, um ano de APAE)*

Como vimos no capítulo II, as ligações afetivas iniciais permanecem no decorrer da vida, embora suas formas de expressão se modifiquem.

Essas lembranças afetivas podem ser tão fortes, que mobilizem no adulto ações conscientes de compensação:

*"Quando a gente teve dificuldades e sofrimentos na infância, sabe o quanto é difícil para as crianças. Eu por exemplo, na infância estudei numa escola onde todas as crianças tinham condições financeiras melhores que a minha e isto me marcou muito. Elas faziam ballet, natação... no dia das mães compravam bons presentes... Eu me lembro que isso era difícil para mim e este ano aqui na escola propus e resolvemos juntar o dia do trabalho com o dia das mães. Aí a gente falou sobre estes dois temas juntos: mãe e trabalho, mãe e desemprego. Usamos recortes reportagens onde pudemos mostrar que o desemprego está geral... não é só na 'minha casa', mas é uma crise no Brasil e até no mundo. As crianças refletiram sobre esses fatos e chegaram até a encontrar outras formas de homenagear suas mães, independente do 'presente comprado' ".(Rita)*

Nas falas das professoras, existe uma implicação fundamental em suas histórias de vida, ligada à educação familiar, onde o fato de serem mulheres determinou uma construção de inferioridade, passividade, uma limitação da liberdade que as fez se perceberem nesta articulação.

Já outras educadoras, trouxeram lembranças otimistas, se manifestaram satisfeitas, livres, autônomas, como *mulheres*.

*"Só sei que a vida me fez gente, me fez mulher. Na minha vida, no meu dia a dia, nas minhas vivências fui buscando, aprendendo, amadurecendo. Eu me sinto muito realizada tanto aqui como lá fora...uma mulher independente, realizada e segura como pessoa capaz de passar isso para os alunos, sabe são meninos adolescentes, né? Eu quero passar para eles a minha formação, além dos conteúdos, além daquilo que é programado".*

(Vânia, 7 anos de APAE)

Outras porém, revelaram sentimentos ambivalentes sobre o *ser mulher*. Acumulam funções, respondendo às suas necessidades econômicas.

*" Eu sou mulher e homem de casa, eu preciso do dinheiro que entra, porque além de cobrir as necessidades, a gente gosta de fazer umas comprinhas a mais, né? Sou mulher que assume, que resolve e colhe resultados sozinha. Por isso, o lado feminino fica esquecido, roupa, vaidade porque não sobra tempo. A gente vai acostumando a só dar, dar. Sabe, no fim um carinho a mais do marido já está irritando, parece estranho. Olhe eu não me sinto frustrada não. Eu estou cansada, gostaria de estar melhor".(Maria, 16 anos de APAE)*

*"Eu me sinto sobrecarregada, fazemos mais que os homens. Eu sou a educadora do meu filho, eu tenho que trazer dinheiro p'ra casa, quer dizer eu é que cuido do sustento da casa, da saúde de todos, é duro. Acho que cai tudo em cima da mulher. Eu acredito em missão e tenho que suportar. Muitas vezes me sinto ansiosa, eu me esforço, preparo as aulas e não consigo... (Neide)*

Portanto, o trabalho muitas vezes é encarado mais como uma resposta às necessidades pessoais do que uma carreira que tenha sido pensada como forma de realização e satisfação pessoal.

*Não me sinto profissional. Sabe, uma forma de me organizar em tempos atrás era tomar medicamento. Hoje eu procuro conversar com pessoas que possam vir a me ajudar, gente assim como outras professoras que estão dentro dessa situação. É... vivo cansada e ansiosa. (Neide)*

Um outro fragmento do discurso, mostra aspectos integrados de diferentes momentos da subjetividade de uma professora.

*"Não tem como separar. É na nossa própria vida, em tudo aquilo que fomos vivendo, conhecendo, que nos vão dando os nossos*

*caminhos e é aí que nossas histórias são mais ricas, têm mais pontos importantes. É quando conseguimos aprender algo, com os fatos de nossa vida, aí esse aprendizado vale para sempre, e nas horas que precisamos, recorremos a nossos recursos íntimos para ajudar a resolver os problemas". (Rita)*

Foi possível verificar que apesar da dupla jornada de trabalho, que a maioria tem, há educadoras que se mostraram satisfeitas e mais independentes como mulheres.

## **2 A mulher como mobilizadora do crescimento do outro.**

Nesta categoria centralizamos as falas em que as educadoras evidenciaram como percebem sua opção profissional, bem como suas vivências como educadoras.

A formação docente é, sem dúvida, um fator essencial na qualidade educacional, na medida em que dá condições ao professor de desenvolver uma prática competente na sala de aula. Porém, nem sempre os benefícios da educação são integrados no dia-a-dia da escola porque importam também as condições internas do docente, seu desejo de transferir os conhecimentos adquiridos, para uma nova situação, seja a sua maneira de encarar os ritmos e normas da instituição, as trocas com os

colegas e alunos, e suas experiências de vida diária.

Falando de suas recordações escolares, uma entrevistada disse:

*"Eu me lembro da minha primeira professora, na 1ª série. Acho que ela já passava p'ra gente coisas tão boas que me encaminharam para o magistério. Hoje quando trabalho relembro os exemplos de vida de meus professores. A gente guarda... é um exemplo". (Vânia)*

Neste sentido outras educadoras, trouxeram em suas falas:

*"Na sociedade em que vivemos, trabalhar é essencial, então me sinto uma pessoa privilegiada, por ser uma professora, por estar exercendo minha profissão e por estar fazendo o que gosto. Acho que nunca serei uma profissional pronta e acabada; precisamos sempre nos aperfeiçoar, pois sinto muita confiança em meu trabalho e sei que, o que mais preciso, é me aperfeiçoar para que eu sempre sinta segurança e esteja sempre bem com meu trabalho. Quanto ao ambiente de trabalho sinto muita alegria e satisfação, pois trabalho com o que gosto e trabalho com grandes profissionais e amigos". (Tereza)*

*"Sou professora e acredito que está na professora a sensibilidade materna, feminina. Eu acho mesmo que ser professora é p'ra mulher". (Neide)*

Outras professoras revelaram que embora o trabalho (com deficientes mentais) de início tenha sido por necessidade, ele se transformou em escolha.

A seguir as falas mais expressivas:

*"No início não foi opção, mas necessidade econômica. Hoje posso dizer que é uma opção, pois tenho tido oportunidades de deixar esta função, mas agora quero continuar aqui". (Neide)*

*"Hoje posso dizer que meu trabalho é opção, pois gosto de conviver com crianças com necessidades especiais. Percebo a força de vontade deles, a tentativa de superar limites, a sensibilidade, o carinho e o afeto que transmitem".(Beatriz, 16 anos de APAE)*

*"Comecei aqui por acaso, mas agora seria opção, pois estou adorando trabalhar com os deficientes e me sinto muito gratificada". (Mirtes, 2 anos de APAE)*

Nestas falas as professoras revelaram um caminho que foi conquistado no gostar do que fazem, mesmo aquelas que inicialmente buscaram esse trabalho por necessidade. Outro elemento importante é que consideram a função que exercem uma troca enriquecedora com os alunos: percebem neles força de vontade, sensibilidade e deles recebem carinho, amor e com isso se sentem gratificadas.

Vários discursos revelaram que a boa convivência entre professoras e alunos é essencial ao desenvolvimento da atuação prática, no dia-a-dia da instituição.

Flávia (1 ano de APAE) que desenvolve seu trabalho na *sala de convivência*, local de atendimento das crianças com graves comprometimentos neurológicos, fala sobre o cotidiano:

*"O trabalho acontece todos os dias com tranquilidade e espontaneidade com os alunos. Eles percebem minha presença e demonstram alegria com o toque, o carinho e quando canto com eles".*

Roberta (1 ano de APAE) pensa da mesma forma:

*"Considero como positiva a integração, o interesse pelas atividades propostas, os resultados alcançados e a boa convivência com meus alunos".*

Várias educadoras mostraram, em seus discursos, perceber nas crianças sensibilidade, trocas sociais e afetivas reconhecendo interesse e vontade em suas ações. Acreditam que há alunos deficientes mentais que podem assumir sua sexualidade. Suas respostas permitiram constatar que em determinados momentos, o deficiente mental pode assumir sua vida sexual principalmente através da masturbação e do namoro, formas usuais presentes durante o período de desenvolvimento, nas diferentes idades.

Para Jagstaidt (1987) o que a criança poderá assimilar de sexualidade depende de sua maturidade afetiva e do seu desenvolvimento cognitivo, que seguem em cada um patamares bem distintos.

Uma delas disse:

*"Os deficientes mentais são pessoas mais sensíveis e apesar da dependência em muitos sentidos, acabam nos ensinando muitas coisas".(Rosa, 6 meses de APAE)*

A afetividade entre as crianças, segundo as professoras, possibilita a socialização e a integração das mesmas. Elas disseram perceber os alunos interessados e capazes na realização de atividades tanto pedagógicas como socializadoras.

*"Considero positiva a vontade que eles demonstram em realizar atividades diversificadas".(Neide)*

*"Para mim é positivo poder perceber o desenvolvimento e o crescimento dos meus alunos, quando estimulados e orientados".*  
(Rita)

*"Para mim, com cada aluno que passa a gente vai aprendendo. Sabe, eu aprendo com os próprios alunos, assim como com meu filho em casa a cada dia, todos os dias. Eu vivo aprendendo com os alunos, no dia-a-dia deles. Cada ano estou numa sala diferente. Com tantas dificuldades diferentes, fui adquirindo mais experiência". (Vânia)*

Podemos destacar nessas falas, o quanto o professora colabora na formação da imagem positiva do aluno ao possibilitar que no encontro em sala, ele construa maneiras de interpretar o mundo e nele se situar.

Ao mesmo tempo, à medida que a professora vai conseguindo partilhar da sensibilidade do aluno, distinguindo-se dela, poderá identificar-se com a criança sem perder sua identidade própria.

### 3 A educadora de uma demanda especial

A afetividade desempenha uma função de organização e de sustentação das atividades psíquicas, sendo indispensável nas diferentes tarefas e atividades desenvolvidas pelo ser humano, principalmente com quem trabalha com deficiência mental.

Trabalhar com crianças com incapacidades intelectuais foi considerado pela maioria das professoras como uma experiência positiva, embora várias reconhecessem as dificuldades que encontram nesse tipo de trabalho.

*"Como educadora me saio bem. Procuro estudar e entender mais. O estudo me alivia e me faz sentir mais organizada como profissional. Por exemplo a Aparecida é uma criança que me deixava fracassada. não tinha jeito. Agora eu entrei no mundinho dela. Estou procurando, tentando encontrar atividades, a partir de sua vontade, da sua própria pessoa".(Maria)*

*"Quanto ao trabalho que realizo com as crianças..., me faz sentir muito realizada, pois a cada começo e fim de trabalho sinto que*

*todas as minha crianças estão evoluindo, crescendo comigo, então vejo que meus objetivos estão sendo alcançados".(Rita)*

*"Para mim ser professora tem um significado particular. Eu dou aula para adolescentes. Eles querem encontrar uma amiga, se deixar eles querem uma mãe. A mãe de casa não é a que eles querem, porque a professora entende mais que as mães. A adolescência é difícil para eles. Os pais não entendem, a gente entende. O menino (homem) é mais carente, precisa de força, de atenção. As meninas amadurecem antes, você sabe, o lado sexual. Por isso elas vêem os meninos como possíveis paqueras, já que os meninos não entendem esse momento e buscam apoio na gente. Eles não são ainda adultos mas também não são mais crianças. Eu me sinto bem participando do crescimento das 'minhas crianças'.Eu gosto de trabalhar com adolescentes. Não admito que tratem meus alunos adolescentes como crianças, só porque são excepcionais. Gosto de tratá-los igualmente à idade cronológica correspondente e consigo colher resultados (claro, às vezes não)...Muitos percebem, não gostam de ser tratados como criança. Eu gosto de negociar na conversa, não impor... é pior. É preciso tentar um diálogo".(Vânia)*

*"É na realidade, na prática que nós podemos ir ajudando a criança a crescer, através dos fatos que cercam sua vida tanto pessoal como social. E o professor também através de suas experiências tanto pessoais, como sociais vai fazendo de sua profissão um caminho de vida e também de ganho. Eu aqui sou um pouco mãe, trabalho com afeto".(Tereza)*

*"Trabalho porque gosto, me gratifico com as pequenas coisas que consigo perceber, ver e sentir que mudaram nas crianças".(Beatriz)*

Diante dos depoimentos, reforçamos a convicção de que os aspectos afetivos fundamentam de tal modo a relação professor- aluno que a transmissão de conteúdos propriamente dita perde o significado maior. Como afirma Alicia Fernández (1998) *"a decorrência dessa troca permanecerá como parte constitutiva do aluno como sujeito aprendiz, pelo resto da vida"*.

As professoras relataram o desejo de se enriquecerem com novos conhecimentos e técnicas, querendo superar suas dificuldades atuais:

*"Estou aqui há 9 anos. Agora que estou trabalhando na sala de estimulação sensorial com crianças de 6 a 14 anos (bem*

*dependentes) fica mais difícil. Peço em primeiro lugar ajuda aos técnicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e depois para minhas colegas de trabalho e em seguida é na prática mesmo, no dia-a-dia.. Eu gostaria de poder me enriquecer com mais conhecimentos sobre como trabalhar com eles. O que fazer diante de cada menino desses. Técnicas, conhecimentos mesmo". (Beatriz)*

*" Optei por trabalhar com deficientes mentais, a partir de minha opção pela Educação Especial. Queria realizar um trabalho com um sentido real, a partir das necessidades de crianças especiais". (Vânia).*

Por outro lado, as falas permitiram evidenciar as contradições das professoras ao encarar a postura profissional, confirmando, que há mulheres que, apesar de estarem vivenciando a evolução da condição feminina, ficam aprisionadas às influências básicas, internas e da cultura que receberam ao construir sua subjetividade. São mulheres que têm dificuldades de construir e se reconstruir, a cada dia, frente ao novo, pois permanecem, de forma consciente e inconsciente, presas às matrizes formadoras.

As educadoras foram objetivas em suas falas, evidenciando sua

frustração, quando exigem mais que as possibilidades dos alunos.

*"Para mim é difícil conviver com a ansiedade que sinto em querer que os alunos sejam mais capazes do que seus limites permitem". (Neide)*

Também Maria fala em ansiedade:

*"Sou ansiosa, muito ansiosa. Estou agora trabalhando com adolescentes e estou achando muito difícil. Eles perguntam muito, tudo, não satisfazem com o que respondo. Há sempre outra forma de ver a questão. Gosto de trabalhos manuais, foi por isto que me puseram na oficina, mas não estou ainda adaptada. É difícil para mim". (Maria)*

*"Eu exijo muito deles durante certas atividades, colocando exigências muito severas, esquecendo de considerar suas patologias". (Beatriz)*

*"Eu não sei porque, mas eu tenho quase que me matar, em meu trabalho, eu dou o máximo de mim e sempre acho que não está bom... Com o passar do tempo, estou mais exigente comigo e*

*com todos que convivem perto de mim, minha família, colegas de trabalho e até com as crianças aqui... por que será?" (Mirtes)*

A formação profissional não garante a qualidade de vida e nem mesmo uma atuação competente socialmente, se as questões subjetivas inconscientes, interferem de forma destrutiva.

Outras referências presentes nas falas das educadoras dizem respeito a fatores externos, como a dificuldade de trabalhar com muitos alunos em uma mesma sala, o que pode impedir atingir os objetivos propostos; o excesso de cobranças da instituição como: elaboração de planejamentos, projetos e avaliação de resultados *"quando sabemos que os alunos são lentos"*.

Uma professora disse:

*"Para mim o pior é que a gente aqui muda de sala; quando acostumamos com uma turma... temos que ir trabalhar com novas crianças. A experiência anterior fica perdida. Até o carinho com certos alunos. Isso me desanima, me deixa frustrada". (Mirtes)*

Também o distanciamento da família em relação à escola e sua

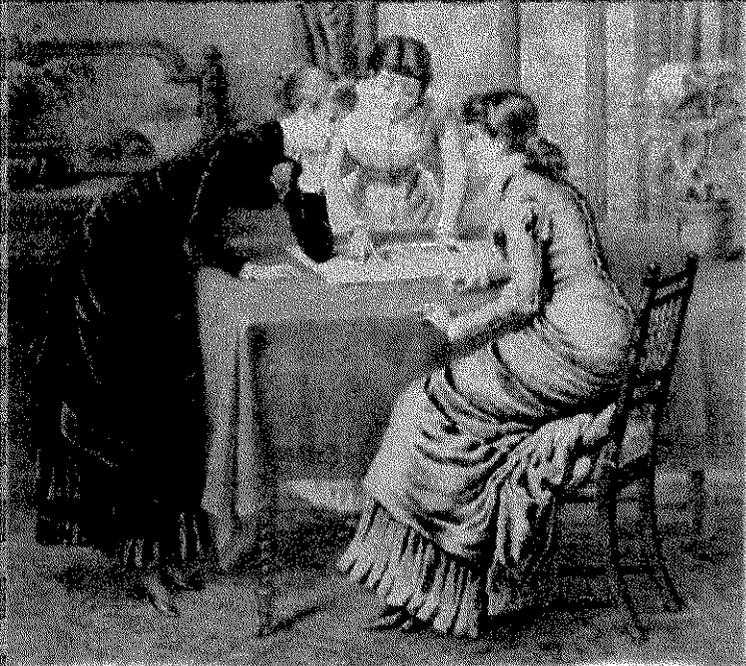
proposta, foi apontado como fator de "desencontros".

Essa queixa apareceu em várias respostas ao questionário e podem ser sintetizadas nas falas mais expressivas:

*"Todo trabalho realizado aqui obteria melhores resultados se a família assumisse a mesma postura que temos, em relação a independência, dieta e hábitos de higiene pessoal". (Janete)*

*"Não é fácil não. Os meninos ficam o fim de semana em casa e na segunda feira chegam querendo muita atenção. Eles chegam rebeldes e querem atenção". (Maria)*

Portanto, a ansiedade e frustração frente à aceitação das limitações das crianças deficientes mentais e o pouco envolvimento das famílias com a escola, parecem interferir na atuação e no processo educacional que se desenvolve na APAE de Uberaba, como também fatores ligados à estrutura e funcionamento da própria instituição.



*"O mestre presente não apenas na classe, mas também no coração do aluno, torna-se um guia seguro que o conduz sem necessidade de palavras".*

*Janine Mery (1985).*

## CAPÍTULO VI

### DEFENDENDO UM ESPAÇO PARA A PROFESSORA DE DEFICIENTE MENTAL.

Ao conhecermos a experiência vivida pelas mulheres/professoras lidando com a deficiência mental percebemos que temas muitas vezes vistos como inadequados ou sem importância para a formação da professora, são relevantes nesse contexto.

A possibilidade de falar de fatos relacionados à própria vida, em relatos muitas vezes emocionados, foi o movimento inicial que desencadeou reviver lembranças de fatos significativos que permitiram às professoras refletir sobre si mesmas e sobre seu trabalho no cotidiano.

Várias professoras demonstraram que acreditavam estar nelas a fonte principal da possibilidade de mudanças, o que nos leva a reforçar que a mediação de conhecimentos, depende do encontro favorável entre professora/aluno, mais do que a formalização intelectual em sala de aula.

A verdade é que na educação do deficiente mental não podemos tomar a criança como um ser isolado, mas entender esta criança posicionada na sala de aula, não somente em relação aos seus colegas mas sobretudo em relação ao seu educador. "Seria inútil estudar um aluno, sem examinar o seu respectivo mestre".(Mery, 1985)

Observamos que a maneira de ensinar é tão importante quanto a organização do conteúdo de um conhecimento, qualquer que ele seja. Sempre supomos que o ponto de partida para a aprendizagem seja o *desejo* da professora e também o que é ainda mais difícil, um comportamento adequado dela em relação a cada aluno em particular, sobretudo quando estamos falando de crianças com deficiência mental. A professora estará presente na aprendizagem do aluno, à medida que atribuir uma importância particular à existência concreta de cada um deles.

Defendemos então que a educadora precisa cultivar a sua vida mental e afetiva, pois a riqueza de suas experiências anteriores e atuais redundam numa construção afetivo/sexual, que será muito solicitada durante todos os momentos de sua atuação.

A abertura à auto renovação dará à professora possibilidades de novos caminhos para encontrar meios de lidar com seus alunos. Alunos que não devem ser tomados como objetos catalogados, pois é um erro pensarmos que o êxito alcançado em uma determinada situação poderá fornecer os dados para lidarmos com todos os alunos. As soluções que

deram certo para um aluno, não necessariamente darão o mesmo resultado com um outro. À professora cabe retomar cada aluno sempre, num recomeço criativo. Acharmos que a educação tem uma dupla face, paralelamente ao avanço da criança supõe-se o crescimento do mestre. Podemos perceber como fica difícil para as professoras que gostam de trabalhar com resultados estáveis e avançar por caminhos bem traçados, num mundo racional generalizado, o trabalho com deficiente mental. Essas professoras só poderão conquistar um crescimento profissional, quando conseguirem substituir seu juízo de valor rígido por uma atitude de compreensão mais flexível do processo educacional, o que passa pela auto-reflexão e melhor entendimento de sua própria história. Através de suas ações, estas mulheres/professoras poderão estabelecer relações construtivas consigo mesmas e com os outros (alunos). Através dessas experiências elas poderão vir a modificar a percepção que têm de si próprias e dos outros.

Outro ponto importante é que o movimento de sempre estarmos reconsiderando nossas perspectivas internamente, é uma forma positiva de reconstrução, é algo que nos dá um eixo norteador para as nossas ações. Assim, educar é sintonizar, é possibilitar a harmonização consigo mesma e com o outro, é elaborar síntese, é perceber que esse encontro afetivo não é importante somente naquele espaço de sala de aula, mas dentro de cada um.

O ato de educar permeia todas nossas atitudes, sempre que temos que tomar decisões, que temos que ser autores de determinadas ações,

estamos elaborando e reelaborando nossas posturas internas e externas, estamos nos reeducando.

Não se pode falar em neutralidade nas relações criança-adulto, pois a criança é um símbolo carregado de ressonâncias afetivas no inconsciente do adulto. Quando se trabalha com crianças, sua maneira de viver e de se apresentar, principalmente a criança com atrasos, confusões, desorganizações físicas e cognitivas, podem despertar na educadora ansiedades profundas que nem sempre conhecemos de forma consciente.

Tomando a polaridade entre homem e mulher, outra questão a destacar, temos que levar em conta várias dimensões, sempre carregadas de grande carga emocional. herdamos com a cultura a ansiedade, as expectativas, os tabus que modelam o nosso comportamento social e a nossa identidade de gênero. As dificuldades na compreensão da identidade, causadas pelas polaridades conceituais como público e privado, ativo e passivo, os estereótipos de masculinidade e feminilidade, que habitualmente privam a mulher de exercer seu papel genuíno no espaço público e o homem a não experimentar plena riqueza de emoções no espaço privado familiar.

Segundo A. Fernández (1998), participar de uma cultura e poder transmiti-la não é uma tarefa só para mulheres. Na construção da subjetividade do menino e da menina é preciso a presença tanto da figura masculina como da figura feminina. A diferença sexual é uma das

primeiras a se inscrever na mente do ser humano e é importante que tal diferença seja percebida, pois só na diversidade se constrói.

Sabemos que não é fácil abrir mão de certezas e posições consolidadas colocando-nos vulneráveis diante das pessoas, do mundo e da vida. Por vezes acabamos por aceitar resignadamente o sofrimento de excluir desejos e vontades que não nos parecem convenientes, porém defendemos um caminho de construção e reconstrução permanente para a professora de deficientes mentais, um espaço institucional com apoio e orientação de profissionais, onde terá acolhimento e oportunidades na busca de crescimento. Acreditamos que programas, como o referido anteriormente, objetivem ressignificar a relação professor/aluno, repensar o cotidiano da sala de aula oferecendo uma escuta à professora, de modo que ela possa (re)elaborar suas queixas e experimentar contínua renovação em seu trabalho.

Com esses programas as professoras, ao assumir sua própria história, poderão estar criando novos sentidos para seus saberes, ultrapassando dificuldades e vivenciando uma melhor qualidade profissional.

Fica aqui o desejo de prosseguir a caminhada no aprofundamento desse tema, assim como a vontade de possibilitar aos outros uma reflexão mais profunda em questões educacionais para o deficiente mental.

**BIBLIOGRAFIA**

- ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSUNÇÃO JR, F.B. e SPROVIERI, M.H. Deficiência mental, família e sexualidade. São Paulo: Nemnan, 1993.
- BARALDI, C. Aprender: a aventura de suportar o equívoco. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- BERNARDES, M. A deseducação sexual. São Paulo: Summus, 1985.
- CHAUÍ, M. Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DEMO, P. Avaliação qualitativa. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1994. (Coleção Polêmicas de nosso tempo)
- FAZENDA, I. (org.) Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_ A mulher escondida na professora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_ Os professores devem buscar a ressignificação de sua aprendizagem. Pátio, Revista Pedagógica, Porto Alegre, RS. Ano I, n.4, p. 26-29, fev./abr., 1998.

- FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e A sexualidade infantil. In: Obras psicológicas, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- FROMM, E. Ética y psicoanalysis. 17 ed.. México: Fondo de Cultura Econômica, 1994.
- GHERPELLI, M.H.V. Diferente mas não desigual. São Paulo: Gente, 1995.
- GLAT, R. Somos iguais, a você. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GROSSI, E.P. et al. Paixão de aprender. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- GUIMARÃES, I. Educação sexual na escola: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- HASTE, H. The sexual metaphor. Massachusetts: Harvard University Press, 1994.
- HOFFMAN, J. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1992.
- JAGSTADT, V. A sexualidade e a criança. São Paulo: Editora Manole

Ltda., 1987.

JOHNSON, D. Corpo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

KASARI, C. e BAUMINGER. Social and emotional development in children with mental retardation. In: Handbook of mental retardation and development. Burak, J.A., Hadapp, R.M. e Zigler, E. Cambridge University Press, U.S.A., 1998

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. Vocabulário de Psicanálise. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LIPP, M.N. Sexo para deficientes mentais. São Paulo: Cortez, 1986.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANNONI, M. Educação impossível. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MANTOAN, M.T.E. Compreendendo a deficiência mental. Campinas: Scipione, 1989

\_\_\_\_\_. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Mennon, 1997a.

\_\_\_\_\_. Ser ou estar eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: W.V.A., 1997b.

\_\_\_\_\_. A educação de deficientes mentais na perspectiva piagetiana. (mimeografado) 1996.

\_\_\_\_\_. A formação de professores no âmbito da integração

escolar. (mimeografado) 1996.

\_\_\_\_\_. Teorias cognitivas e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusive de deficientes mentais. (mimeografado) 1996.

MARCHAND, M. A afetividade do educador. São Paulo: Summus.1985.

MERY, J. Pedagogia curativa escolar e psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

MINAYO, M.C. de S. (org.). 6. Ed. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, 1996.

MORGADO, M.A. Da sedução na relação pedagógica. São Paulo: Plexus, 1994.

NUNES, L. R. DE P. A educação especial em creches. In: Temas em Psicologia. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, n.2, p. 109-116. 1993.

PIAGET, J. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1978.

PIAGET, J. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

\_\_\_\_\_. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

\_\_\_\_\_. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1985.

QUEIROZ, M.I.P. Relatos orais: do “indizível ao dizível”. In: Von Simson, O.M. Experimentos com histórias de vida: Itália Brasil. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 14-43.

RAPPAPORT, C.R. et al . Psicologia do desenvolvimento, Vol. I, II, III e IV. São Paulo: EPU, 1981.

\_\_\_\_\_. Adolescência: a abordagem psicanalítica. São Paulo: EPU, 1993

RIBEIRO, C. A fala da criança sobre sexualidade humana. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual além da informação. São Paulo: EPU, 1990.

SACKS, O. O homem que confundiu sua mulher com um chapéu. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, R. C. Orientação sexual vivida por educadores e alunos. Campinas, 1995. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação .Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

SUGAR, M. Adolescência atípica e sexualidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

THIOLLENT, M.J.M. Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição avaliação e reconstrução. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 49, p. 45-50, 1984.

VIANA, R. M. Sociologia e Psicologia, numa integração necessária. In: Universo Psicológico. 1. DACPUB, 1997. n. 2, p.4.

WADSWORTH, B. J. Inteligência e afetividade da criança: na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1993.

## ANEXO 1

### SÍNTESE DO PROGRAMA DESENVOLVIDO COM PROFESSORAS DA APAE

O objetivo desse programa, foi favorecer a discussão sobre o papel da educadora de deficientes mentais, ampliando a compreensão de seu papel bem como, o melhoramento da sua atuação prática em sala de aula, tanto como mulher como profissional

Vários temas foram propostos e discutidos em sessões de 60 minutos cada uma, realizadas uma vez por semana.

O trabalho sofreu uma evolução, no sentido de que, à medida que as sessões aconteciam, a capacidade de verbalização das mulheres aumentava, assim como ampliava a percepção que tinham dos problemas que enfrentavam e das dificuldades reais das crianças.

Vários ajustes foram feitos não apenas quanto à temática mas também na metodologia de trabalho. Utilizamos diferentes meios facilitadores como jogos, músicas, ilustrações, etc.

No final de cada sessão, era fácil observar que tinha sido possível aos integrantes do grupo clarificar sentimentos, diminuindo as tensões e conflitos.

Consideramos que o programa, bem como os demais que

desenvolvemos com professoras e mães foram eficazes, na medida em que abordaram questões que responderam às necessidades apresentadas pelas participantes. Foi um espaço criado que permitiu a mães e professoras, falarem de suas angústias e expectativas. Isto pareceu amenizar os conflitos e dificuldades que vivenciavam no trato com os alunos e fortalecer a auto-estima da maioria. A fala de uma delas sintetiza o pensamento geral do grupo: *"Agora me sinto orgulhosa por trabalhar, cuidar destas crianças e saber que posso fazer com que sejam mais felizes"*.

### **Temas discutidos e seus desdobramentos**

#### 1) Ressignificar a relação professor-aluno:

- Prazer de ensinar/aprender.
- O mediador como criador de caminhos.
- Aceitar diferenças, descobrir potencialidades.
- Observar ritmos diferentes de aprendizagem.
- A originalidade como caminho da identidade.
- Entender/esperar/saber ouvir.
- O que é ser perfeito?
- Não segregar, mas redobrar a atenção na busca de soluções.

## 2. Repensar o cotidiano em sala:

- Interesse, motivação, vínculo.
- Estar interessado em quem queremos ensinar
- Agressividade – (o lado positivo)
- Corpo que aprende, demonstrar.
- Limites. O "bom senso" do professor.

## 3. A queixa do professor:

- Inibidora do pensamento.
- O professor missionário; a profissão – destino.
- Desvalorização de si mesmo, da profissão e da instituição.
- Profissão como prolongamento da vida doméstica.
- Papel feminino – pouco valorizado e reconhecido.
- Repetição de modelo.
- Falta de juízo crítico.

## 4. A necessidade de renovação contínua:

- Prazer de aprender, por estar vivo, por ser gente.
- Prazer de questionar, de pensar, de agir – ser autônomo.
- Poder reconstruir, reviver, renascer.
- Poder ter prazer no trabalho como professor.
- Poder sentir, falar, ser feliz.

## ANEXO II

### IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:

Idade:

Formação:

Número de alunos:

Faixa etária de seus alunos:

Tempo de trabalho nesta instituição:

### QUESTÕES:

1. Por que você optou por trabalhar com deficientes mentais?
2. Cite pontos positivos e negativos do trabalho com seus alunos.
3. Que situações relacionadas à sexualidade já surgiram na relação educativa com o deficiente mental?
4. Que possibilidade tem o deficiente mental de assumir sua vida sexual:
  - masturbação
  - relações heterossexuais
  - namoro
  - casamento
  - anticoncepcionais
  - filhos
  - outros.