

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

CRISTIANE DOS REIS CARDOSO

**DESVELANDO AS TRAMAS E OS DRAMAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM
ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Alfenas/MG

2017

CRISTIANE DOS REIS CARDOSO

**DESVELANDO AS TRAMAS E OS DRAMAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM
ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Gomes.

Alfenas/MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Cardoso, Cristiane dos Reis

Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar: um estudo com professores do ensino fundamental / Cristiane dos Reis Cardoso. -- Alfenas/MG, 2017.

123 f.

Orientadora: Claudia Gomes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Subjetividade. 2. Professores alfabetizadores - Formação. 3. Educação inclusiva. I. Gomes, Claudia. II. Título.

CDD-371.9046

CRISTIANE DOS REIS CARDOSO

**“DESVELANDO AS TRAMAS E OS DRAMAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM
ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 24/3/2017

Profa. Dra. Cláudia Gomes

Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profa. Dra. Fernanda Vilhena Mafra Bazon

Instituição: Universidade Federal de São Carlos –
UFSCAR-SP

Assinatura: 

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

Aos professores que participaram deste trabalho, pelos
afetos e experiências compartilhados.

AGRADECIMENTOS

À querida orientadora e amiga Claudia Gomes, exemplo de profissional e ser humano. Por todos esses anos de trabalho e parcerias, por tanto me incentivar e acima de tudo por acreditar tanto em mim. A você serei eternamente grata.

À professora Vera Lucia Trevisan de Souza que tanto auxiliou aos novos direcionamentos do trabalho, pela sabedoria nos apontamentos que tanto contribuíram com minha escrita.

À professora Fernanda Vilhena Mafra Bazon, pelas generosas contribuições tanto nesta dissertação quanto nas pesquisas realizadas em conjunto com seu grupo de pesquisa.

Ao professor André Luiz Sena Mariano querido professor que possibilitou meu início no campo da pesquisa e desde a graduação contribui para meu crescimento profissional.

Às professoras Sylvia Nunes e Silvia Orrú, por gentilmente aceitarem meu convite tão prontamente.

A meus pais e meus irmãos pelo carinho, apoio e contribuição constante nos momentos difíceis.

Aos amigos que fiz no PPGE, em especial a Fábio, sua amizade é algo que espero que permaneça para sempre em minha vida.

As amigas Poliana e Paloma, as três mosqueteiras, sem vocês eu não conseguiria chegar até aqui.

Ao grupo de pesquisa Mediação que possibilitaram tantas trocas e aprendizados.

Aos amigos pelas compreensões, carinho e acima de tudo por entenderem minhas ausências nesses últimos anos.

À Silvana que cuidadosamente olhou o trabalho e contribuiu com a clareza na minha escrita.

E por último e não menos importante meu amado João. Foram anos difíceis e de muitos sacrifícios, mais tive em você o amor e o apoio necessário para concluir esse trabalho, essa vitória também é sua.

(...) Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
acreditar no sonho que se tem
ou que os seus planos nunca vão dar certo
ou que você nunca vai ser alguém...

Renato Russo, 1986.

RESUMO

A inclusão escolar é um tema que gera muita polêmica e resistência entre os educadores, fato que pode ser visualizado tomando por base as ações segregativas ou de integração ainda comum e que nada auxiliam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Tomando esse entendimento e tendo por base a investigação do Desenvolvimento Humano na perspectiva da teoria Histórico Cultural, este trabalho tem como objetivo geral: analisar as relações de subjetivação da atuação docente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Para alcançar os objetivos propostos a pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual da cidade de Alfenas/MG, no horário de módulo dos professores dos dois turnos, tendo um total 28 participantes. A pesquisa é qualitativa e está embasada pelo método dialético, que tem por objeto de estudo o sujeito histórico, conta com pressupostos da pesquisa-intervenção. Foram utilizados como recursos: o questionário de caracterização do(s) participante(s); o complemento de frases, materialidades mediadoras e questões disparadoras. As informações foram gravadas e registradas no diário de campo e analisadas qualitativamente adotando a elaboração de um Núcleo de Significação, intitulado: “As tramas e os dramas da inclusão escolar”, deste núcleo quatro indicadores puderam ser contemplados sendo eles: o impacto da desigualdade social na relação família/escola; a inclusão como socialização *versus* a compensação e os encaminhamentos; a naturalização da representação da incapacidade docente *versus* a formação continuada para a atuação inclusiva e Inclusão como ação isolada docente *versus* compreensão institucional da defectologia. Como considerações finais, pudemos observar a importância da formação continuada no espaço em que os profissionais atuam, de modo a possibilitar a problematização das inquietações docentes frente a educação inclusiva juntamente com a equipe gestora, e através desses momentos de trocas e debates superar os mais diversos sentimentos frente aos alunos deficientes. Entendemos que é urgente a instauração de dinâmicas e processos dialógicos que possibilitem aos sujeitos posicionarem-se, discordarem, concordarem, refletirem, dentro de suas reais possibilidades de desenvolvimento nas esferas individuais e sociais, a respeito do cenário ao qual atuam.

Palavras-chave: Subjetivação. Formação Docente. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

School inclusion is a theme that generates a lot of controversy and resistance among the educators, fact that can be visualized taking as base the segregative or integrative actions that do not support the development and the learning of the students at all. Using this understanding and having as a base the Human Development investigation in the Cultural Historic theory's perspective, this work's general goal is to analyze the subjectivation relations of the teachers' performance in the school inclusion process for students with disabilities. In order to reach the proposed goals, the research was developed in a State School from the municipality of Alfenas/MG, in the module schedule of teachers of two turns, having a total of 28 participants. The research is qualitative and is based on the dialectical method, that has as study object the historical subject, and includes research-intervention assumptions. As resources, were used the questionnaire os participant(s) characterization; the phrases, mediating materialities and triggering issues complement. The information was recorded and registered in the field journal and qualitatively assessed adopting the elaboration of a Nucleus of Meaning, entitled: "The Plots and Dramas of School Inclusion", from this Nucleus four indicators could be contemplated: the impact of social inequality in the family/school relation; the inclusion as socialization versus the compensation and the referrals; the naturalization of the representation of teachers' inability versus the continued formation for inclusive performance and inclusion as an isolated teachers' action versus the institutional understanding of the defectology. As final considerations, we could observe the importance of the continued fomation in the space in which the professionals act, in such a way to enable the problematization of the teachers' restlessness facing the inclusive education along with the manager team, and through these moments of trades and outbursts overcome the several different feelings that surround students with disabilities. We understand it is urgent to install dynamics and dialogue processes that enable the subjects to position themselves, disagree, agree, reflect, within their real possibilities of development in the individual and social spheres, about the scenarium in which they act.

Keywords: subjectivation. teacher training. School Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Resultados do levantamento feito com as palavras-chave “inclusão escolar formação de professores”	16
Quadro 2 - Resultados obtidos com o levantamento utilizando as palavras-chave “inclusão escolar e subjetividade”	19
Quadro 3 - Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa.....	54
Quadro 4 - Realização dos encontros, com base nas temáticas e nos objetivos lançados.....	56
Quadro 5 - Núcleo de Significação: “As tramas e dramas da inclusão escolar”	59

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
CEALE	– Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	– Câmara de Educação Básica
CF	– Complemento de frase
CNE	– Conselho Nacional de Educação
FEBEM	– Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério Da Educação
NEE	– Necessidades Educacionais Especiais
PDI	– Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
PNE	– Plano Nacional de Ensino
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PROSPED	– Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas
SIMADE	– Sistema de Informações Estruturada em Rede com Dados e Elementos sobre Aspectos Determinados do Processo Educativo e da Gestão Escolar
SIMAVE	– Sistema Mineiro de Avaliação
SRM	– Sala de Recurso Multifuncional
UNIFAL/MG	– Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: AVANÇOS E DESAFIOS NO ENSINO REGULAR.....	22
2.2	INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APORTES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	30
2.3	COMPREENDENDO AS RELAÇÕES DE SUBJETIVAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	41
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
3.1	PERSPECTIVA METODOLÓGICA	49
3.2	DELINEAMENTO ADOTADO: CONTATO, CONVÍVIO E COTIDIANO	50
3.2.1	Organização político-pedagógica	52
3.2.2	Dinâmicas na construção da informação: relação pesquisador/pesquisados.....	53
3.2.3	Recursos	55
3.2.4	Análise das informações: produções e construções.....	58
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: AS TRAMAS E OS DRAMAS DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	60
4.1	O IMPACTO DA DESIGUALDADE SOCIAL NA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA.	60
4.2	INCLUSÃO COMO SOCIALIZAÇÃO X COMPENSAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS	73
4.3	NATURALIZAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DA INCAPACIDADE DOCENTE X FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ATUAÇÃO INCLUSIVA.....	80
4.4	INCLUSÃO COMO AÇÃO ISOLADA DOCENTE X COMPREENSÃO INSTITUCIONAL DA DEFECTOLOGIA.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXOS	112
	APÊNDICES.....	116

1 INTRODUÇÃO

O homem, na sua essência, é um ser inacabado, num processo contínuo de vir a ser mediado pelo acesso às interações sociais (GADOTTI, 1999, p. 44).

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG, no Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Teorias Pedagógicas - HISTEDBR/UNIFAL-MG – linha de pesquisa: Processos Sociais e Teorias Pedagógicas.

Neste primeiro momento apresentamos os caminhos trilhados para se chegar à temática pesquisada e assim pontuamos de que modo tanto o percurso profissional quanto as pesquisas anteriores realizadas pela autora com o grupo de pesquisa do qual faz parte, auxiliaram na definição do objetivo proposto neste trabalho.

O início da formação acadêmica ocorreu ao longo do curso de Psicologia e nos anos consecutivos à graduação, abrindo-se a oportunidade de atuar na área social, tanto no conselho tutelar, como na antiga Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (FEBEM) em São Paulo, em um momento de reformulação de políticas, de quadro de funcionários e de rebeliões constantes. No acompanhamento durante meses de histórias de adolescentes ali reclusos, no contato com as famílias, foi possível viver, muito de perto, formas inadequadas de enfrentamento biopsicossocial que negligenciam as condições saudáveis de desenvolvimento humano.

O sistema de ensino que era oferecido pelo Estado estava abandonado. Os professores tinham medo de entrar nas salas de aula, os adolescentes não participavam das aulas e poucos deles tinham o ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Essa experiência profissional impactou decisivamente a busca pela problematização dos contextos sociais, da escola e fundamentalmente dos processos de desenvolvimento humano, ou melhor, a constante negligência dessa consideração. Diante dessas experiências e com o olhar agora direcionado à compreensão da educação, e mais precisamente da escola nos processos de desenvolvimento humano, é que se vislumbrou um outro espaço de trabalho – agora contemplando a discussão da relação inclusão/exclusão. Levando em consideração que durante a realização do curso de Psicologia o contato com o desenvolvimento de pesquisas e análises educacionais foi escasso, a pesquisadora se sentiu provocada pela

necessidade de iniciar um outro percurso formativo, alinhado às aflições que emergiam. E, assim, ao adentrar o curso de Pedagogia, a discussão da relação inclusão/exclusão se materializava com um enfoque escolar bastante preocupante atualmente: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

No 3º período do curso, em 2012, veio a oportunidade de participar do grupo de pesquisa coordenado pela Professora Claudia Gomes, o qual tinha como objetivo realizar o mapeamento municipal das condições de escolarização e inclusão de alunos com deficiência na Rede Regular de ensino e nas instituições de Educação Especial do Município de Alfenas.

A participação e colaboração desta pesquisadora nos estudos desenvolvidos, desde então, com base na temática, sistematizaram diferentes produções ao longo desse período, a começar por: “Educação Inclusiva de alunos superdotados: concordâncias e imprevistos sobre a prática docente”, que buscou caracterizar a concordância dos professores da educação especial quanto às ações e espaços de escolarização a serem ofertados aos alunos superdotados. Esse artigo foi apresentado no Seminário de Iniciação Científica da UNIFAL-MG no ano de 2012, e verificou-se que existe uma imprecisão sobre a compreensão dos professores participantes da pesquisa frente à concordância dos espaços e serviços de escolarização a serem ofertados para os alunos com altas habilidades/ superdotação.

Abre-se um parêntese aqui para apresentar que, na cidade de Alfenas, no ano de 2012, havia apenas dois alunos no senso escolar caracterizados com altas habilidades/superdotação em um município com aproximadamente 73 mil habitantes, de acordo com os dados do IBGE do ano em questão. Considera-se com a pesquisa que a esses alunos não era dada muita importância a respeito de diagnóstico, salvo quando apresentavam comportamentos destoantes dos demais, com quadros de indisciplina e agressividade.

Sabendo-se que os alunos com altas habilidades/superdotação são alunos com facilidade de aprendizagem em determinadas áreas, existe um desconhecimento dos professores de que aqueles podem apresentar dificuldades de aprendizagem e comportamentos parecidos com quadro de hiperatividade no seu cotidiano, o que acarreta falta de apoio pedagógico apropriado para que tenham suas habilidades mais bem desenvolvidas. A partir da escrita do artigo e da oportunidade de saber que o município não tem um olhar para essa população, dois anos mais tarde, em 2014, veio

a oportunidade de conhecer pessoalmente a professora Dr^a Zenita Guenther, em Lavras/MG, e compreender a riqueza de seu trabalho para os sujeitos talentosos e dotados¹, termo que ela prefere utilizar.

Em seguida, escrevemos o artigo: “Concordâncias dos professores especiais sobre a inclusão escolar no município de Alfenas”, apresentado no IV Congresso Brasileiro de Educação, Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares, e publicado em anais. Este caracterizou a opinião dos professores especialistas a respeito dos alunos com deficiências no ensino regular do município. No trabalho notamos que, quanto maior a necessidade de comprometimento e envolvimento profissional, com a criação de recursos, metodologias e apoio ao professor regular, maior a resistência e discordância com o processo inclusivo. Neste ponto chegamos à conclusão que não bastava falar do professor capacitado ou do professor especializado, era necessário avançar para parcerias que poderiam vir através do ensino colaborativo entre os professores capacitados (regentes de turma) e especializados (professores de apoio e/ou professor de sala de recurso).

Com base nessas reflexões, escrevemos o artigo “ensino colaborativo na Educação Inclusiva: Desafios e perspectivas formativas” Bazon et al (2014), apresentado no VI CBEE (Congresso Brasileiro de Educação Especial) e IX Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial em 2014 e publicado em anais do evento. Debates as ações profissionais de professores da sala regular e de atendimentos especializados no que concerne aos postulados da educação inclusiva, tendo em vista os desafios e perspectivas para a constituição de uma prática profissional colaborativa. Esse é um dos grandes avanços e desafios a respeito da temática da educação inclusiva, pois ao possibilitarem que dois profissionais trabalhem juntos na sala de aula, espera-se que os alunos com deficiência possam ser contemplados em suas especificidades e estimulados para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Um dos maiores desafios é o trabalho em conjunto para que ambos os profissionais se sintam responsáveis pelos alunos, visto que o professor regente não se sente preparado para lidar com alunos deficientes e, se o professor de apoio não

¹ De acordo com Guenther (2012, p. 3), a dotação se refere a um conjunto de predisposições presentes no plano genético e o talento designa notável desempenho, competência treinada, conhecimento aprendido.

possui um mínimo de formação e conhecimento na área, entende-se que, em vez de contribuir, ele acaba reforçando que o lugar do aluno deficiente não é no ensino regular.

E assim, no ano de 2014, após realizar pesquisas para o reconhecimento das condições de escolarização de alunos com deficiência da cidade, trabalhamos com a equipe gestora de Educação Inclusiva do município e dessa experiência profissional resultou o trabalho de conclusão do curso em Pedagogia intitulado “A implantação e acompanhamento da política de educação inclusiva no município de Alfenas/MG: da educação especial à educação inclusiva?”, apresentado no final de 2014, pelo qual se buscou verificar e analisar como está ocorrendo a implantação e o acompanhamento das políticas públicas relacionadas à educação especial/inclusiva, as lacunas existentes e em que pontos se configuram os entraves para efetivarmos uma educação de fato inclusiva, principalmente, com base nas concepções dos gestores das escolas envolvidas.

Essa pesquisa em especial nos chamou a atenção quanto à existência da enorme demanda de encaminhamentos para o processo diagnóstico dos alunos, muitos deles sem deficiência. Porém devido ao fato de alguns alunos serem diagnosticados e receberem professores de apoio, passou-se a encaminhar os alunos que não estavam aprendendo como o professor esperava, para avaliações. Pôde-se constatar que, por mais que se argumentasse aos professores, supervisores e gestores que, mesmo que a criança fosse encaminhada para avaliação clínica, independente do laudo, as questões de aprendizagem e desenvolvimento escolar continuavam sendo responsabilidade da escola, não verificamos avanços nas conversas.

E assim, como considerações finais da pesquisa, que se somaram às discussões dos demais estudos desenvolvidos, foi constatado que, para executar as propostas educacionais para alunos com deficiência nos sistemas de ensino público, são necessários debates nas mais variadas esferas institucionais e profissionais para a compreensão das ações escolares alinhadas ao pressuposto da educação inclusiva.

Acreditamos que é preciso superar as representações que atualmente os professores têm a respeito dos alunos, principalmente quanto aos que apresentam deficiência, pois aquelas definem a relação entre ambos e, conseqüentemente, as

possibilidades ou não de desenvolvimento de ações pedagógicas alinhadas ao pressuposto inclusivo.

Desse modo, após essas experiências com a temática Educação Especial/Inclusiva, e tendo clareza que o entendimento e efetivação das propostas demandava a recuperação dos professores em suas esferas afetivas, relacionais e sociais, novamente esta pesquisadora foi provocada, mas agora à luz das análises recursivas entre Pedagogia e Psicologia em discussões e análises da Educação Inclusiva na perspectiva de entendimento do professor, evidenciando a temática do desenvolvimento humano, com aportes teóricos que contemplem uma leitura histórica, social e individual.

A relevância social e científica do estudo é firmada pela contribuição na construção de conhecimentos da área na medida em que busca compreender melhor como se configuram os afetos na docência tendo como pano de fundo a perspectiva de uma educação inclusiva. Compreende-se que a maneira como as relações dos sujeitos são alicerçadas contribuem ou não para um melhor desenvolvimento acadêmico, visto que são vários os fatores que influenciam o desenvolvimento do aluno. Colocando abaixo a afirmativa da meritocracia, entendemos que os fatores sociais e pessoais que perpassam todas as relações humanas também interferem na aprendizagem.

Para tanto, a dissertação tem como base a investigação do Desenvolvimento Humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é direcionada pelo seguinte problema de pesquisa: ***Que elementos sustentam e promovem a constituição da docência na inclusão escolar?***

Desse modo, para realizamos a busca dos artigos relacionados a nossa temática, utilizamos de dois momentos na base de dados pesquisada: na primeira busca definimos como palavras-chave: “inclusão escolar, formação de professores”, no período de 2008 a 2015 no Brasil, deste levantamento foram obtidos 31 trabalhos.

Quadro 1 - Resultados do levantamento feito com as palavras-chave “inclusão escolar formação de professores”

Alunos	Professores	Escolas	Professores e alunos universitários	Escola e coordenadores municipais	Revisão bibliográfica
1) Bahia (2009)	1) Melo e	1) Ramos e	1) Gomes, Ortega e	1) Oliveira e Souza	1) Barbosa e Campos
2) Aspilicueta et al. (2013)	Ferreira (2009)	Alves (2008)	Oliveira (2010)	(2011)	(2010)
3) Bidarra, Boscario e Peres (2011)	3) Oliveira (2009)		2) Juzwiak, Castro e Batista (2013)	2) Briant e Oliver (2012)	2) Jesus, Barreto e Gonçalves (2011)
	4) Pelosi e Nunes (2009)			3) Mendes e Matos (2015)	3) Mendes, Almeida e Toyota (2011)
	5) Cruz, El Passa e Chaves (2011)			4) Camozzi et al (2015)	4) Ristoff e Bianchetti (2012)
	6) Araujo e Lima (2011)				5) Silveira, Enumo e Rosa (2012)
	7) Fiorini e Manzini (2014)				6) Valente (2013)
	8) Vilaronga e Mendes (2014)				7) Chambal e Bueno (2014)
	9) Oliveira, Silva e Cavalcante (2015)				8) Oliveira (2014)
	10) Santiago e Santos (2015)				9) Pasquali e Maselli (2014)
	2015				10) Pinola e Prette (2014)
					11) Lima e Dorziat (2015)
					12) Mendonça e Silva (2015)

Fonte: Do autor

É possível notar que desde a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, o número de trabalhos na educação inclusiva e na formação de professores vinculado a essa temática aumentou. Avaliando o número de publicações realizadas por ano, percebe-se que há um aumento do interesse dos pesquisadores pelo assunto.

Contudo dois focos de pesquisa se destacam, sendo elas: uma com professores e outra de natureza bibliográfica.

Dos 9 trabalhos em que o foco foram os **professores** destacamos dois, o trabalho de Fiorini e Manzini (2014), os quais relataram que as dificuldades não são apenas de saber o que fazer para incluir, ou qual recurso selecionar, mas que há outras questões, como as administrativas, as familiares e as decorrentes da estrutura escolar; e o trabalho de Vilaronga e Mendes (2014), que trouxeram exemplos de coensino em diferentes estágios e reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola.

Nesse último trabalho, as autoras apresentam a dificuldade das parcerias entre professor regular e especialista, como exemplo os professores das salas de recursos multifuncionais que, devido à demanda que atendem e por trabalharem no contra turno dos alunos, encontram obstáculos que os impedem de firmar parcerias com professores regulares.

Desse modo, apresentam a proposta do ensino colaborativo (coensino), em que professor regular e especialista trabalham juntos. De acordo com Wood (1998), a ideia seria conceber o professor especialista como apoio centrado na classe comum, e não somente relacionado a serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula. No Brasil, de acordo com Vilaronga e Mendes (2014), esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais.

Dos 12 trabalhos de **natureza bibliográfica**, destacamos três que são estados da arte. O primeiro de Barbosa e Campos (2010), com o objetivo de efetuar análises de conteúdo e bibliométricas de escritos sobre inclusão escolar publicados entre 1994 e 2005 em duas revistas pedagógicas, em que foram recuperados e analisados 40 textos, sendo 24 da revista AMAE Educando e 16 da Presença Pedagógica. Como conclusão, os autores relataram que a inclusão escolar é entendida e praticada de forma superficial, gerando formas sutis de exclusão.

O segundo trabalho é o de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011). Nesse os autores analisaram 14 textos apresentados no GT15-Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd) no período 2000-2010. Buscou-se detectar de que forma as pesquisas sobre formação de professores têm contribuído para discussões acerca da construção do campo na área de Educação Especial, buscando fomentar o debate, levantar potenciais lacunas e possíveis perspectivas para a construção do conhecimento na área.

E o terceiro é o de Silveira, Enumo e Rosa (2012). Esse artigo analisou o conteúdo de publicações nacionais da última década (2000-2010) na Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (BVS-PSI). Nesse estudo, as autoras apresentaram concepções sobre deficiência ligadas a características individuais que causam limitações. A falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e de formação e preparo foram apontados como principais fatores que dificultam a efetivação dos princípios inclusivos.

Tendo em vista todo esse levantamento e limitações para a implementação da educação inclusiva, destacamos, dos 11 trabalhos bibliográficos, três que apresentam caminhos para a efetivação da proposta.

O primeiro, de Mendes, Almeida e Toyota (2011), apresentou um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. Nesse relato as autoras indicam que a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada.

Depois temos o ensaio de Rosin-Pinola e Del Prette (2014), que apresentaram uma visão geral da história e da legislação sobre inclusão e as inovações que vêm sendo propostas por educadores e agências governamentais e trazem como considerações finais que as pesquisas nessa área precisam avançar no sentido de romper com as fórmulas tradicionais que desconsideram o saber do professor, para propostas inseridas no contexto da escola, se possível, das salas de aulas, e que levem em consideração o cotidiano do fazer docente, seus saberes e desafios.

E em seguida temos o artigo da Mendonça e Silva (2015), um estudo teórico que discute a temática da inclusão na contemporaneidade, circunscrita por tensões entre o respeito às diferenças e as práticas excludentes que emergem no contexto educacional. Nesse escrito, as autoras, pautadas nas bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e dos princípios da clínica da atividade, apontam uma importante possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores. Dos 31 trabalhos desse levantamento, esse é o único que tem por referencial os escritos de Vygotsky e apresentam como proposta de superação das limitações dos alunos deficientes no ensino escolar a compensação, conceito apresentado pelo autor como elemento para sobrepujar as dificuldades dos alunos.

A indagação surge da compreensão de que existem muitos trabalhos os quais abordam a relação do professor com os alunos deficientes, mas poucos que aprofundem o estudo da análise dos processos de subjetivação vividos pelos profissionais.

Diante desse levantamento seguimos nossa busca no portal da Scielo de modo a levantar artigos que discutissem a temática da inclusão com base nos elementos

mais subjetivos. Assim, utilizamos como palavras-chave: “inclusão escolar subjetividade” e obtivemos 8 artigos escritos entre 2007 e 2015.

Quadro 2 - Resultados obtidos com o levantamento utilizando as palavras-chave “inclusão escolar e subjetividade”.

2007	2008	2012	2015
1) Cupolillo e Freitas.	1) Gomes e Gonzalez Rey; 2) Rocha.	1) Gomes e Souza; 2) Lopes e Dal Igna	1) Nunes, Saia e Tavares; 2) Oliveira, Silva e Cavalcante; 3) Santos e Martinez.

Fonte: Do autor.

Dos 8 artigos que foram publicados temos os de Cupolillo e Freitas (2007) e Gomes e Gonzalez Rey (2008) que apresentam que o espaço social da escola continua a dar ênfase à dificuldade e à incapacidade, o que não favorece a mudança nos processos de aprendizagem, não considerando adequadamente a singularidade dos sujeitos.

Já Oliveira, Silva e Cavalcante (2015) propõem que a educação rediscuta os modelos, as estratégias e os dispositivos adotados, preparando sujeitos para a solução de problemas particulares e coletivos. Nesse sentido, Rocha (2008) traz como contribuição a pesquisa-intervenção como um caminho investigativo possível entre psicólogos e educadores que faculta um olhar crítico sobre as dimensões de inclusão/exclusão e um devir ético-político das práticas de formação.

Os autores Lopes e Dal Igna (2012) discutem em pesquisa bibliográfica de que modos o gênero opera como elemento organizador das subjetividades docentes e do desempenho escolar em tempos de inclusão e de governabilidade neoliberal. Constataram que o alargamento do uso e dos sentidos da palavra inclusão foi produzindo distintas formas de subjetivação. Já os estudos de Nunes, Saia e Tavares (2015) apresentam um ensaio problematizando as relações entre escola e família, discutem que a diversidade presente na educação inclusiva não é um favor aos grupos historicamente excluídos, mas uma luta pela humanização de todos nós, de modo a superar preconceitos e estereótipos de todos os envolvidos.

E mais recentemente temos os trabalhos de Gomes e Souza (2012) que, numa pesquisa com professoras, buscaram compreender as relações de subjetivação de docentes no processo de inclusão escolar, obtendo como resultado a evidência de

uma relação de interdependência entre os espaços vividos pelas professoras e a configuração de sentidos em relação à inclusão. E, finalizando nosso levantamento, Santos e Martínez (2016) trouxeram um estudo de caso que objetivou analisar os principais elementos da subjetividade social de uma instituição de ensino público, trazendo como consideração que o enfrentamento dessa realidade requer uma produção de sentidos subjetivos dos atores da escola que favoreça repensar concepções e ações educativas.

Diante dos trabalhos apresentados e entendendo que a temática da inclusão escolar deva ser compreendida para além dos aspectos explícitos que cercam o debate, esta pesquisa lança como **objetivo geral**: Analisar as relações de subjetivação da atuação docente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. E como **objetivos específicos**:

- a) Explicitar a representação da profissão docente atrelada ao pressuposto da inclusão escolar;
- b) Investigar o significado das práticas educacionais inclusivas desenvolvidas por professoras e professores;
- c) Compreender como as dinâmicas institucionais se constituem como espaços de subjetivação do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Para a realização dos objetivos propostos e na tentativa de responder às indagações que o assunto apresentado levanta, organizamos o texto com um primeiro capítulo de *Fundamentação Teórica* dividida em três temáticas, sendo elas: “Políticas públicas inclusivas: avanços e desafios no ensino regular”, que apresenta um panorama das legislações nacionais e regionais acerca da temática e problematiza a questão da escola para todos enquanto direito constitucional; a segunda temática, “Inclusão, educação e a ressignificação da formação de professores: aportes da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica” que aborda uma reflexão sobre o papel da escola e seus desafios contemporâneos com a discussão da educação inclusiva; e, por fim, “Compreendendo as relações de subjetivação da atuação docente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência” que contempla o referencial teórico do estudo, visando à análise de como a subjetivação aparece na relação pedagógica com os alunos deficientes, tendo em vista que essa relação em muitos casos é marcada pelas diferenças, e não pelas singularidades dos sujeitos.

No segundo capítulo traçamos os “*Procedimentos Metodológicos*”, focalizando os estudos da psicologia histórico-cultural de modo a refletir sobre o elemento investigado, em que apresentamos os sujeitos, o cenário da pesquisa, os procedimentos e recursos utilizados, como também os núcleos que vislumbramos para as análises.

No terceiro capítulo, teremos as “*Análises e discussões*”, apresentando o núcleo “As tramas e os dramas da inclusão escolar”, abordando quatro indicadores: O impacto da desigualdade social na relação família/escola; Inclusão como socialização versus compensação e os encaminhamentos; A naturalização da representação da incapacidade docente versus formação continuada para a atuação inclusiva e Inclusão como ação isolada docente versus compreensão institucional da defectologia.

Em seguida as considerações finais apresentamos a importância da formação continuada no espaço em que os profissionais atuam, de modo a possibilitar a problematização das inquietações docentes frente a educação inclusiva juntamente com a equipe gestora, e através desses momentos de trocas e desabafos superar os mais diversos sentimentos frente aos alunos deficientes. Entendemos que é urgente a instauração de dinâmicas e processos dialógicos que possibilitem aos sujeitos posicionarem-se, discordarem, concordarem, refletirem, dentro de suas reais possibilidades de desenvolvimento nas esferas individuais e sociais, a respeito do cenário ao qual atuam.

E por fim as referências bibliográficas que possibilitaram o diálogo com a temática e ajudaram na reflexão dos afetos presentes no espaço escolar inclusivo, seguidas do anexo e dos apêndices, os últimos apresentando os instrumentos de coleta de dados da caracterização dos participantes, algumas fotos disparadoras utilizadas nos encontros e a transcrição descrita por indicadores de análise.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O debate conceitual e político sobre como tem se dado a educação especial e inclusiva é objeto deste capítulo. Devido à complexidade do assunto, abordaremos a temática situando a inclusão escolar, seu percurso histórico e as principais legislações existentes.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: AVANÇOS E DESAFIOS NO ENSINO REGULAR.

Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem a diferença. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos (CANDAUI, 2005)

Segundo Beyer (2005), a instituição escolar foi concebida sob princípios segregacionistas. Na Grécia Antiga, criaram-se leis que defendiam o genocídio das crianças fracas, tendo como padrão físico e intelectual a escala de normalidade daquele contexto.

Através de levantamento histórico é possível verificar que a educação para pessoas com deficiência foi marcada por quatro fases distintas, como nos apresentam Rabelo e Amaral (2013).

Na primeira fase, intitulada exclusão, os autores falam que as pessoas com algum tipo de deficiência eram consideradas obstáculos para o desenvolvimento, indesejáveis no convívio humano, excluídas do convívio social por serem consideradas ineducáveis e, na maioria das vezes, chegavam a ser eliminadas fisicamente.

Na segunda fase, chamada de segregação, os autores apresentam que, a partir do século XVI, os religiosos de várias instituições passaram a recolher os deficientes e se responsabilizar por sua educação, que passa a ser realizada em institutos à parte, com uma visão muito mais reabilitadora, em que o pedagógico, muitas vezes, era esquecido, gerando uma subdivisão na educação em normal e especial.

Durante a terceira fase, conhecida como a da integração, o deficiente passa a ser integrado ao processo educacional dito normal. Quando não consegue acompanhar o ensino, é enviado de volta às escolas ou salas especiais. A quarta e

última fase, denominada inclusão, é conhecida pelo fato de o estudante não ter que se adaptar à escola, mas pelo processo inverso: as instituições educacionais é que têm de se modificar para atender a demanda da diversidade humana. Rabelo e Amaral (2013, p.12) referem-se a essa fase como um “avanço”.

A partir dessas fases, é possível observar que a inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional que, segundo Mantoan (2003), não atinge apenas estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais na maneira de se ter sucesso no contexto escolar.

A educação inclusiva configura-se através de todo esse panorama histórico como uma questão de ordem social e política marcada no cenário brasileiro nos últimos anos, especificamente no âmbito dos sistemas de ensino, por vários dispositivos legais que, desde a LDB de 1961, vêm apresentando avanços significativos nas leis que amparam a educação inclusiva.

No final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Brasileira, verificou-se ampliação significativa das referências à educação de alunos com deficiência nos registros legais e políticos brasileiros. Especificamente, registrou-se a universalização do direito público subjetivo à educação, incluindo pessoas com algum tipo de deficiência e prevendo sua matrícula preferencialmente na rede regular de ensino. Cabe ressaltar o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o qual pressupõe que o Estado tem como dever proporcionar o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Direito de acesso esse reforçado anos depois pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ao reafirmar no artigo 54 que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (BRASIL, 1990)

Porém, a premissa das escolas inclusivas, com o objetivo de contemplarem a diversidade, embasada em princípios de igualdade de direitos e de uma educação para todos, só ganhou força, de acordo com Sanches e Teodoro (2006), na ruptura formal com a educação especial através da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), e reforçou-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca

(1994), a qual reuniu representantes de 92 países que acordaram sobre os princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva.

É a partir da década de 1990, então, que as proposições políticas para a educação especial procuraram se articular numa perspectiva inclusiva, aderindo à Declaração de Salamanca, que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na educação especial e sobre uma pedagogia centrada na criança, apresenta propostas, direções e recomendações da estrutura de ação e um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. Para essa Declaração, as escolas regulares são:

Os meios mais capazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994).

Segundo Sanches e Teodoro (2006), uma das ideias-chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos, independentemente de sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual. Corroborando com essa ideia, Ainscow (1995) diz que para as escolas se tornarem inclusivas é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, segundo Meletti e Bueno (2011), é reconhecida como um marco na educação especial, sendo considerada referência básica para as discussões da área. O conceito Necessidade Educacional Especial passa a designar a condição de deficiência, imprimindo-lhe um “novo” sentido. Isso porque, conforme o escrito de Bueno (1997), a adoção do termo necessidade educacional especial, por um lado, pode representar um avanço no sentido de minimizar os estigmas de termos anteriores, contudo, abrange uma diversidade de sujeitos e ganha na amplitude, mas perde na precisão.

No âmbito nacional, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, que no art.59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Ainda na década de 1990 houve a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, documento este que marcou a proliferação de resoluções iniciadas nos anos 2000, destacando-se o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), que apontam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que cabe às escolas se organizarem para o atendimento dos alunos com deficiência, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Mas foi apenas em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que as novas diretrizes de compreensão das escolas inclusivas efetivamente se materializaram, consolidando o movimento histórico brasileiro. O documento traz uma contextualização do que seria a educação inclusiva, “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1).

Apresenta-se como um marco legal, pois traz uma reorganização de escolas e classes especiais até então presentes, pautados até o momento “no conceito de normalidade/anormalidade, pelas formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definiram e ainda hoje definem as práticas escolares para os alunos com deficiência” (BRASIL, 2008, p. 2). Além de trazer um panorama das legislações a respeito dos alunos deficientes, o documento traz dados do censo escolar com o número crescente de alunos com alguma deficiência matriculados no ensino regular. Através desse panorama,

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo: o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;

e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

De acordo com Meletti e Bueno (2011), nesse documento, a Educação Especial é apresentada de modo integrado à proposta pedagógica da escola regular e a pessoa com deficiência é entendida como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Já os alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

Nesse cenário, avança para se pensar a transversalidade da educação especial no ensino regular, ou seja, a regulamentação da política traz alterações importantes, ao empregar a compreensão de que a Educação Especial deve ser visualizada como outro campo do conhecimento que venha a auxiliar de forma transversal o ensino regular, em seus diferentes níveis (CARDOSO, 2014).

Após avanços significativos com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ocorreu um retrocesso por meio da promulgação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial. Observa-se uma série de controvérsias, principalmente em seu artigo 4º, onde afirma que o poder público estimulará o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando novamente a dupla matrícula.

E, mais recentemente, tivemos aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que traz regras e orientações para a promoção dos direitos e liberdades dos deficientes com o objetivo de garantir a essas pessoas inclusão social, cidadania, condições de acesso à educação e saúde e estabelecendo punições para atitudes discriminatórias contra essa parcela da

população. Dentre os avanços contemplados na Lei, ressaltamos: criação do Cadastro-Inclusão: funcionará nos moldes do Cadastro do Sistema Único de Saúde, que será coordenado pela Secretaria de Direitos Humanos, reunindo informações das pessoas com deficiência para que o governo federal tenha um banco de dados completo sobre esse segmento e possa elaborar políticas públicas com mais efetividade.

Assim, ao longo dos anos e mais especificamente a partir de 2008, aconteceram mudanças significativas no ensino regular como aparece nas legislações vigentes que podem ser consultadas através do documento que o Ministério da Educação lançou em 2016 intitulado “*A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016*”, contendo um conjunto de documentos, com notas técnicas e pareceres, além de decretos e resoluções, organizados para subsidiar as discussões, as ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No entanto, não apenas as leis e regimentos federais devem ser considerados, mas também e com grande impacto, a leitura de resoluções elaboradas nos âmbitos estaduais e municipais de ensino. Assim, no que se refere ao Estado de Minas Gerais, foco de análise deste estudo, como promulgação das propostas e intenções educacionais inclusivas tem-se como base legal o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, criado em 2014.

Dentre os postulados do referido documento, que gere o funcionamento das ações educacionais no Estado, fica definido como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência caracterizados como aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir a participação plena e efetiva na escola e na sociedade, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação.

O guia indica procedimentos a respeito da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI), avaliações, flexibilidade curricular, recursos de acessibilidade, atendimento educacional especializado, as atribuições dos professores da sala de recurso, dos professores de apoio, entre outras orientações. Ressalta-se que esse guia é um dos documentos mais utilizados para a

compreensão do que, de fato, seria a educação inclusiva nas ações dos profissionais que são responsáveis pelos alunos deficientes.

Verificamos que os dispositivos legais delimitam o público básico da educação especial, apresentam as atribuições da escola e dos profissionais envolvidos, propõe a criação do AEE e da sala de recurso multifuncional (SRM) e fornece verbas e materiais para sua criação e manutenção. Com todo esse cenário, “existe ainda carências de número de vagas, de recursos orçamentários, de instalações apropriadas e de docentes capacitados” (FERREIRA, 2006, p. 73).

Essas discussões chamam a atenção e nos fazem entender que só através de uma nova ótica de trabalho será possível oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, por isso que a formação de professores e a clareza de suas atribuições é tão importante e, nesse caso, temos a resolução de 2001 que estabelece as atribuições dos professores frente aos alunos, de modo a auxiliar o processo de inclusão escolar.

A Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11.09.2001, demarca a necessidade de parceria nas ações inclusivas. De acordo com essa norma, o professor especializado é aquele que desenvolve competências que lhe possibilitem identificar as NEE para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias, adaptação curricular e didáticos pedagógicos e práticas alternativas, promovendo a inclusão de seus alunos. Já o professor capacitado deve “perceber as NEE dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica, avaliar o processo educativo para o atendimento das NEEs e atuar em equipe” (BRASIL, 2001).

De acordo com a Resolução, os professores devem desenvolver atividades práticas pedagógicas em conjunto, de maneira a favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto, o ensino colaborativo proposto por Mendes (2006), vem ao encontro da resolução, pois parte de uma ação conjunta entre os professores capacitados e especializados, na qual ambos trabalham compartilhando objetivos, expectativas e frustrações.

Nesse ponto, aparecem os entraves para que a inclusão escolar realmente ocorra, pois, se os profissionais não dialogarem, não dividirem as responsabilidades, estará ocorrendo segregação na sala de aula. Assim, o ensino colaborativo ou a

bidocência², como apresenta Garcia (2011), sugere a possibilidade do trabalho pedagógico, que contém em si elementos muito particulares com implicações curriculares, dinamização do trabalho docente e divisão compartilhada das tarefas.

A partir do momento em que os professores entenderem a importância desse trabalho em parceria, todos os alunos, não apenas os deficientes, serão beneficiados. Entretanto, ao mesmo passo que as legislações avançam, apresentando a importância das parcerias na sala de aula regular, elas retrocedem com a implementação da sala de recurso, que atualmente é vista como a menina dos olhos do governo mineiro de modo a oferecer aos alunos deficientes, no contra turno, auxílio a suas necessidades e evitar as contratações de professor de apoio.

Contudo, por ocorrer em período do dia diverso da frequência escolar, muitas vezes o especialista que nela trabalha não consegue estabelecer um diálogo próximo com o professor regente e supervisores, acarretando divergências de posicionamentos e intervenções pedagógicas, como nos aponta Castilho e Bezerra (2016).

(...) como efetivar essa articulação se, na maioria das vezes, a sala do AEE é em outra escola, que não aquela em que o aluno está matriculado? Assim, se pelo artigo 5º da Resolução supracitada, “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular [...]” (BRASIL, 2009, p. 2), qual seria a disponibilidade de tempo e condições de trabalho efetivas fornecidas ao professor da classe comum para que possa se deslocar para outra escola onde há o AEE, ou ainda que seja na mesma instituição, para essa troca de conhecimentos visando ao desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial? (CASTILHO E BEZERRA, 2016, p. 202).

Neste sentido, Garcia (2011) diz que ao mesmo tempo em que temos o avanço na Resolução de 2008 definindo as competências e parcerias dos professores, a mesma é ambígua ao estabelecer a sala de recursos multifuncional que abre espaço para a atuação separada do professor especialista, descaracterizando assim uma possibilidade de bidocência.

Sobre esse olhar Ferreira (2006) nos ajuda entender que a escola não se torna inclusiva ou democrática pelo simples fato de permitir o acesso dos alunos deficientes nas classes comuns, é necessário avançar nas discussões que reflitam como

² A bidocência, empregada nas experiências europeias de inclusão, ocorre quando o professor responsável tem a parceria de um colega com conhecimento específico na área das necessidades especiais. É importante destacar que isto não significa a ação de apenas um especialista na área, porém é igualmente importante que os conhecimentos recíprocos, de ambos docentes, sejam compartilhados entre os mesmos, e sejam disponibilizados a todas as crianças em sala de aula, não apenas àquelas que apresentam necessidades educacionais especiais. (BEYER, 2005)

podemos fazer para que esses alunos permaneçam no ensino regular livres de ações ou omissões que os excluam, além de pensarmos praticas pedagógicas que de fato possibilitem o desenvolvimento humano de todo e qualquer aluno.

2.2 INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APORTES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Apesar dos avanços na legislação para que os alunos deficientes possam ser matriculados no ensino regular, convergimos ao pensamento de Glat (1995, p.17) quando afirma que “podemos criar leis que obriguem as escolas e empresas a incluírem os deficientes, mas não podemos criar leis que obriguem as pessoas a gostarem e aceitá-los de fato”. De acordo com Sasaki (2002), quando a presença do aluno diferente é imposta, sem a devida preparação, fica difícil falar em inclusão.

Assim, o que se deflagra é que a educação inclusiva traz à tona o fracasso escolar em várias instâncias e que a questão central não é o aluno com deficiência adentrando o espaço regular, e sim que, para além de sua entrada, outros fatores ficam evidentes e coloca-se em xeque a qualidade e a função da escola nos dias atuais.

Compreende-se que o problema é muito mais profundo e está alicerçado no âmbito social e, nesse sentido, como aponta Martins (1997, p.31), “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”. E, corroborando com essa afirmação, Patto (2008) fala que

(...) bom ensino, a valorização do corpo docente (que inclui salários dignos, boa formação intelectual e participação nas decisões) e a redução da dualidade escolar foram postos em plano mais que secundário. Ao contrário, aprofundou-se o fosso entre as escolas para ricos e para pobres. Foi assim que chegamos ao desmantelamento do ensino público, de resultados trágicos do ponto de vista do direito universal à educação escolar (PATTO, 2008, p. 36).

Compreendemos que, historicamente, vários grupos foram deixados à margem da sociedade, excluídos dos bens culturais, das instituições e dos espaços públicos, do convívio social. Nos últimos anos, com os avanços das políticas públicas, temos visto as instituições sendo obrigadas a incluir todo e qualquer aluno.

Entretanto, de acordo com Skliar (2006, p. 30), “cria-se um território inclusivo”, e nesse cenário passa-se a tolerar o outro “deixando claro que ele é moralmente censurável, detestável”, e que nós somos os “normais, somos benevolentes ao lhe permitir adentrar espaços que até então não lhes era permitido”.

Enquanto educadores, nosso papel frente à inclusão reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos, nossas ações precisam se tornar mais solidárias, acolhedoras diante das diferenças, entendendo que a escola terá de se renovar, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei, abrangendo as pessoas de todas as classes sociais.

Compreendemos que o medo de mudar, de abandonar o que por muito tempo foi feito, faz com que a educação inclusiva não consiga ainda se configurar totalmente na educação brasileira, como uma proposta que verdadeiramente corresponde a uma luta por uma escola não-discriminatória, a qual não rejeita nenhum aluno e que só assim consegue ser justa e para todos.

A estabilidade é algo que buscamos frequentemente, pois ela nos dá segurança. Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização e mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza e, sem dúvida, as ideias inclusivas causam muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p. 17).

Para Werneck (1993, p.56), “evoluir é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes. Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, dessa forma incluir é abandonar estereótipos”. Assim, acreditamos que a verdadeira transformação da escola acontecerá quando realmente criarmos condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, tal como apresenta Carvalho:

a vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes (CARVALHO, 1999, p.52).

Para Mittler (2001), “a escola inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo

para alcançar as necessidades de todas as crianças”. Segundo Facion (2008, p. 118) não é o aluno que deve adaptar-se à escola, mas, sim, esta que deve tornar-se um espaço inclusivo, a fim de cumprir seu papel social e pedagógico na busca pela educação na diversidade.

Concordamos com Soares (2012), com o fato de que a escola deve buscar a melhor forma de definir princípios e modos de realização da inclusão escolar, respondendo às exigências legais de acordo com sua realidade e necessidade social (história e cultural), deve-se reconhecer que a diversidade se impõe na efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência.

O problema reside na forma que a educação escolar vem tomando em relação à questão posta. Martins (2004) chama a atenção para que as políticas educacionais têm centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado. Para Osório (2005, p. 23), “O sistema capitalista, sem pudor, sem regras, tem como estratégia a segregação, num exercício constante de preconceitos, referendando a coação e a discriminação social.”. Corroborando, Bezerra (2013) diz que o deficiente/anormal passa da posição de empecilho para a de objeto utilizável e aproveitável no exercício de determinadas atividades fabris, a fim de satisfazer, sobretudo, interesses econômicos do capitalismo.

Entendemos que refletir sobre a educação e a formação dos professores no contexto atual é imprescindível, tendo em vista as várias lutas das classes dominadas para superar uma educação fragmentada, tecnicista e elitista. Para Sasaki (2005), “cabe à sociedade, portanto às escolas comuns, modificar seu paradigma educacional, a fim de que as escolas possam tornar-se mais adequadas às necessidades de todos os seus alunos”. Entretanto, como dizem Bezerra e Araújo (2013), precisamos de uma inclusão que não seja mera acomodação reformista, imposta de forma alienada às escolas, mas sim pretexto para a crítica e subversão da própria (des)ordem (neo)liberal vigente, oportunidade para almejar e construir.

Nesse prisma Silva (1999) diz que a educação é uma arena na qual conflitos ideológicos são produzidos, ela é um dos principais meios nos quais diferentes grupos, com distintas visões políticas, econômicas e culturais, tentam definir quais deverão ser os meios legítimos de uma sociedade. A escola por sua vez representa um mecanismo para a permanência dos desníveis sociais. Sendo assim, configura-

se, atualmente, como uma instituição que preconiza, através de seus conteúdos, propostas pedagógicas, métodos e técnicas para atender a manutenção da sociedade. No momento atual, a escola está descaracterizada das suas finalidades, vive total sucateamento, por falta de investimento e de uma política educacional efetiva que respeite a educação como um direito assegurado constitucionalmente.

Neste sentido, Silva nos alerta que

as escolas públicas não estão no estado que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque os seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição de subordinação em relação as relações dominantes de poder (SILVA, 1999, p. 20).

Acreditamos na necessidade de se levar em conta o contexto histórico-social como pano de fundo para a compreensão dos processos escolares atuais e, deste modo, avançar para se pensar a escola como um lugar que garanta o desenvolvimento do processo de humanização.

Parafrazeando Patto (2004, p. 69), entendemos “que é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação instrumental técnico e receituário para a eficiência”. Nesse sentido, uma educação que promova atitudes de questionamentos e reflexão da realidade, ou seja, que garanta espaços para os professores se posicionarem e escolherem como melhor atuar com seus alunos sem estar tão presos às imposições burocráticas. Para Mittler:

A relevância do tema inclusão escolar não se limita apenas á população de pessoas com necessidades educacionais especiais. A inclusão educacional não é somente um fator que envolve essas pessoas, mas também, as famílias, os professores e a comunidade, na medida em que visa construir uma sociedade mais justa e conseqüentemente mais humana. (MITTLER, 2003, p. 36)

Segundo Mantoan (2003), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo o conservadorismo de suas práticas, em direção a uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

Carvalho (1997) salienta que a inclusão é um processo e, como tal, deve ser paulatinamente conquistada, ponderando-se, aqui, como na necessidade de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está habituada à convivência do seu membro "diferente".

Diante desse cenário, a formação docente é um dos elementos que precisam ser repensados e, assim, faz-se necessário ponderar: como a educação inclusiva tem sido abordada nas licenciaturas? Qual a relevância dada à temática nos cursos de formação? Observa-se que existe uma idealização de como deveria ser o aluno, os comportamentos e os níveis de aprendizagem, não se levando em conta a singularidade que cada um carrega, reforçando estereótipos.

Freitas (2006, p.176) nos ajuda a refletir quando diz que “precisamos romper com essas representações, discutir as questões relativas à função social da escola e importância de seu trabalho”. Considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos é imprescindível, além da complexidade da prática pedagógica de maneira a garantir uma formação e atuação com um olhar mais respeitoso para as singularidades.

Sabe-se que a formação de professores deixa muitas lacunas para a atuação e reflexão crítica das práticas docentes, além de um contexto de trabalho amplamente desmotivador, como salienta Saviani:

as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Desse modo, como ser reflexivo num contexto tão desfavorável? Nossa concepção de formação de professores compreende que o professor é um indivíduo que se relaciona com a natureza, com os outros indivíduos e consigo mesmo. Sendo assim, concordamos com Nóvoa (1992) ao escrever sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores. Valendo-se de uma retrospectiva histórica, o autor mostra que os estudos sobre a formação e atuação de professores, de forma geral, foram marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Entendemos que a investigação e a reflexão das próprias práticas oferecem um fio condutor para se entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Nesse sentido, ocorre uma resignificação da prática, na qual o docente poderá aplicar os conhecimentos novos que constrói. Assim, teremos uma resignificação que perpassa uma prática que organiza o trabalho escolar em todas as suas dimensões e que reelabore os conhecimentos para que ocorra a aprendizagem dos alunos.

Parafrazeando Nóvoa (2001), uma prática voltada não somente para os conteúdos, mas que valorize também as formas metodológicas baseadas em práticas transformadoras que permitam a utilização do conhecimento histórico-social e científico-tecnológico, favorecendo aos alunos uma intervenção crítica na realidade a partir de novos conhecimentos. Como nos aponta Bezerra (2012)

Não desconsideramos que o professor deva rever sua práxis para proporcionar a todos os alunos condições de aprendizagem, não apenas de ensino, superando-se a versão escolar da absoluta passividade do aluno que, nesse cenário, está alienado dos conteúdos, distante do sentido humanizador que esses possam conferir à sua personalidade, (...) mas isso não precisa se traduzir em uma culpabilização do educador (BEZERRA, 2012, p. 278).

Por isso que se faz necessário refletir sobre a formação de professores e o papel destes na vida de todo e qualquer aluno. Quando esses atores passam a entender a dinâmica da alienação a que estão submetidos, fica possível se pensar nas relações e como se manter neste espaço, mas criando estratégias emancipatórias para sua atuação docente, o que em nosso entendimento demanda a discussão de teóricas críticas, dentre as quais destacamos a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Como se sabe, o objeto de investigação da psicologia histórico-cultural, segundo Vygotsky, é o sujeito histórico e o materialismo histórico e dialético o fundamento epistemológico que garante a adequação do método ao objeto de estudo. Histórico entendido como o fenômeno em movimento, compreendendo “a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias” (ZANELLA et al, 2007).

Vygotsky partia da compreensão de que as teorias da psicologia até então não concebiam o homem em sua totalidade. Segundo Tuleski (2008), o nascimento da Psicologia Histórico-Cultural acontece em um contexto no qual a sociedade soviética passa por inúmeros problemas sociais e econômicos. Essa corrente prima pela humanização do sujeito, como um ser que através do contato com o social transforma e é transformado. Segundo Souza e Andrada:

O processo de se humanizar, a partir de um arcabouço biológico herdado pelo sujeito, tem como central o social e, no modo de compreender do autor, mais se assemelha a uma revolução do que a uma evolução. Isso porque envolve a ação permanente do sujeito em relação ao meio, o qual é considerado fonte de desenvolvimento, visto que dele derivam o conteúdo e a dinâmica que,

apropriados pelo sujeito de modo próprio e singular, constituirão seu sistema psicológico e sua personalidade. (SOUZA; ANDRADA, 2013, p.357).

A escola, portanto, tem de estar atrelada ao processo de humanização do ser humano, criando condições para que ele tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Para Vygotsky (2001, p. 337), a aprendizagem pode influenciar o desenvolvimento e acarretar impacto decisivo “porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino”.

Assim, ancorados na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de que a educação é fundamental para que o homem se humanize, Leontiev afirma que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas aptidões*, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272)

O sujeito, nessa perspectiva, assume posição ativa no seu processo de desenvolvimento, pois deverá aprender, a partir das experiências, conhecimentos e apropriação da cultura das gerações passadas, as características necessárias para se constituir ser humano. Para Vygotsky (1991), o sujeito não nasce humano, ele poderá se humanizar dependendo das experiências e apropriações que for fazendo ao longo de sua vida.

Para Oliveira e Anjos (2011), o caráter histórico e social do psiquismo humano estrutura-se sobre a base dos processos neurofisiológicos e qualquer psicologia que desconsidere esse fato estará fora do campo científico. A evolução biológica não está paralisada, nem a espécie humana cristalizou-se a partir de sua vida em sociedade. O que ocorreu foi que as leis biológicas e as características determinantes do desenvolvimento humano pautadas na hereditariedade não são mais as forças motrizes do desenvolvimento humano, pois cederam lugar às leis histórico-sociais.

Segundo Vygotsky (2001), desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. A estrutura humana complexa é, então, o produto de um

processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e social.

Para o autor, o desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Nosso “conceito de desenvolvimento implica rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas” (VYGOTSKY, 1991, p. 51).

Ainda de acordo com Vygotsky (2001), só é eficiente a aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento, sendo assim, os alunos devem ser ajudados pela escola e pelos professores a fim de expressarem e desenvolverem o que sozinhos não conseguiriam fazer. Através do contato com o meio e da escolarização, é possível desenvolver as funções psíquicas superiores da criança que ainda não estão formadas.

Essas funções, de acordo com Vygotsky (1996), representam o substrato da consciência humana, regulando o comportamento dos homens e diferenciando-os dos animais. Nesse ponto, a relevância do social para o autor, pois é através deste que as funções superiores se desenvolvem pela mediação das relações entre os homens.

Com isso, segundo Tuleski (2008), o autor russo evidencia que o comportamento do homem está relacionado à organização social e às características das relações humanas na sociedade em que ele se insere e supera assim o determinismo biológico.

Vygotsky (1996) entende a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem diferentemente das outras concepções. O desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança. O desenvolvimento, para a teoria, não é um processo previsível, universal ou linear, ao contrário, ele é construído no contexto, na interação com o outro, possibilitando a aprendizagem. Esta, por sua vez, promove o desenvolvimento atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas

sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VAN DER VEER e VALSINER, 2014).

Assim, o que a princípio é só uma potencialidade gerada pela inter-relação com os outros passa a fazer parte do que o aluno é capaz de fazer sozinho, mediante um processo de internalização. Esse conceito é compreendido, para Vygotsky (1931/1995, p. 63), como uma “reconstrução interna de uma operação externa”.

No entanto, é preciso ter claro que nesse processo de internalização não há um antes e um depois, como alerta Pino (1992), ou seja, ao internalizar, o sujeito modifica sua percepção das coisas, sua capacidade de solucionar problemas, ou seja, suas funções psicológicas superiores.

Nessa internalização, a linguagem desempenha papel decisivo, pois ela é um instrumento regulador da ação e do pensamento. A linguagem ocupa um lugar de grande importância na Teoria Histórico-Cultural, pois é através dela que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura.

A linguagem não depende necessariamente de sons. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação dos movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente com o som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza. (VYGOTSKY, 1996, p. 33).

Neste ponto, é importante saber que o significado das palavras tem papel central: é nele que pensamento e linguagem se unem. O significado entendido como um fenômeno do pensamento só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele (VYGOTSKY, 1996, p. 104). Já o sentido tem caráter simbólico, servindo como um possibilitador da relação. Voltando a dizer aqui sobre a importância do social, pois o sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social.

Assim, a tarefa da educação escolar deve primar pelos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história do desenvolvimento humano, quando transmitidos pelo professor e apropriados pelos alunos, contribuindo, decisivamente, para o desenvolvimento geral do indivíduo, para o desenvolvimento de sua personalidade. Segundo Vygotsky:

O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso (VYGOTSKI, 1991, p. 53)

É possível, então, perceber o papel de grande relevância que a escola ocupa na Teoria Histórico-Cultural, uma vez que àquela cabe o papel de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos nas diferentes dimensões: sociais, cognitivas, emocionais e motoras. E entendemos que cabe ao educador a tarefa de fazer a mediação entre a criança e o conhecimento acumulado culturalmente - como proposto por Saviani (2008) e possibilitar-lhe meios de construir conhecimentos acerca do mundo que a rodeia.

A meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; (...) não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida (VYGOTSKY, 2003, p. 77).

Baseando-se nessas considerações é possível afirmar que a Psicologia Histórico-Cultural contribui para a compreensão da materialidade histórica das experiências vividas pelas crianças na escola nas suas variadas relações e favorece uma nova visão de desenvolvimento humano na escola, instrumentalizando os educadores na sua ação pedagógica.

Instrumentalização esta que entendemos ser ofertada pelos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Acreditamos que a pedagogia Histórico-Crítica vislumbrada por Saviani e a psicologia histórico-cultural de Vygotsky venham ao encontro deste estudo, pois primam por reconhecer a influência de elementos histórico-político-sociais na área educacional e levam em conta os mesmos elementos na vida de cada sujeito, uma vez que, segundo Marsiglia (2011), o homem como espécie é um ser natural, isto é, um ser composto biologicamente, mas que não está acabado, pois sua constituição depende das suas relações sociais.

No que diz respeito à pedagogia Histórico-Crítica, ela é um marco com relação às perspectivas que existem até então no cenário educacional brasileiro, porém pouco desenvolvida no cotidiano das escolas. Nessa perspectiva, para que o conhecimento seja acessível ao aluno, deve ser sistematizado, organizado na prática pedagógica. Segundo Saviani (2005), a Pedagogia Histórico-Crítica representa um salto qualitativo nas explicações sobre a educação que leva em consideração a crítica histórica à

pedagogia tradicional e à pedagogia crítica reprodutivista. O autor cita a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo, cujo compromisso é a transformação da sociedade. Dessa forma, para Saviani:

a educação é, sim determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca, o que significa que o determinado reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. (SAVIANI, 2005, p.93).

Diante desse cenário, a Pedagogia Histórico-Crítica buscou construir uma nova proposta teórica que pudesse amparar alguns desses questionamentos, pois para Saviani:

A natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional (SAVIANI, 2008.p.130).

Contrariando os postulados das pedagogias do aprender a aprender, a pedagogia histórico-crítica defende que o “homem não nasce sabendo ser homem, para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica em trabalho educativo” (SAVIANI, 2005, p.7). Portanto, não é qualquer saber que interessa à educação, mas aquele saber que é “resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo, o saber objetivo produzido historicamente”. Dessa forma, Saviani destaca que o saber a ser trabalhado pela escola “é o saber metódico, sistemático, científico, elaborado que passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático” (SAVIANI, 2005/1994, p.18).

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica resgata o papel fundamental do professor no processo educativo, pois, ao contrário das pedagogias do aprender a aprender, segundo as quais cabe ao professor apenas ser um facilitador da aprendizagem do aluno, na pedagogia histórico-crítica, de acordo com Saviani, o professor é o responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala de aula, o que implica pensar no sequenciamento e graduação dos conteúdos, bem como na escolha das formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, nas mediações necessárias a uma boa aprendizagem.

Assim, entendemos que ao professor cabe a função de mediação entre o conhecimento científico já existente e aquele a ser produzido pelos alunos, ação esta que difere das outras formas de educação com as quais o sujeito tem contato,

posto que a finalidade da educação escolar é a ampliação da humanidade no indivíduo (SAVIANI, 2005).

2.3. COMPREENDENDO AS RELAÇÕES DE SUBJETIVAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A compreensão da formação e atuação docente é dimensionada em sua magnitude ao considerarmos o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, pois efetiva o entendimento de uma escola mais justa, que garanta o acesso, a permanência e essencialmente o desenvolvimento de todos os alunos em seu interior, por meio da compreensão e do desenvolvimento de ações compensatórias (VYGOTSKY, 1989).

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural nos indicam que a finalidade da educação da pessoa com deficiência deve voltar-se para a emancipação humana e para a sobreposição dos fatores biológicos, que contêm os limites da deficiência, e culturais, que proporcionam um desenvolvimento com limites imprevisíveis (VYGOTSKY, 1983).

a educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se nas potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VYGOTSTKY, 1983, p. 47).

Neste cenário, faz-se necessário pensar estratégias para que os profissionais se envolvam, de fato, com a inclusão, para que, aos poucos, as falhas presentes hoje sejam supridas. Sendo assim, entendemos a importância de

um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, pois requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalize teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2011, p. 225-226).

Para Gomes e Cardoso (2015), atuando com base nesses pressupostos, o docente desenvolverá a formação consciente dos sujeitos alunos, devolvendo a eles a opção de realizar suas escolhas, ao privilegiar o pensar, o conhecer e o refletir sobre cada ação, tendo como objetivo uma transformação dialética e recursiva na trajetória de cada sujeito à humanização.

Corroborando com esse pensamento, Bazon e Gomes (2013) acrescentam que a defesa dessa perspectiva de formação é fundante para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos professores, articulado com a prática educacional que vise à emancipação. Desse modo, a psicologia histórico-cultural vem possibilitar um novo olhar sobre o desenvolvimento humano, ao defender a importância de se compreender os sujeitos em sua totalidade.

De acordo com Souza e Petroni (2013), é necessário considerar os sujeitos que estão inseridos nesse cenário educacional, investindo no olhar para o humano, que envolve afetos e os processos de subjetivação, ou seja, de acordo com as autoras “para que os professores consigam de fato trabalhar de maneira efetiva com os alunos é preciso que eles compreendam essa forma vivenciando-a” (Ibid., p. 20).

Vale ressaltar que,

embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (VYGOTSKY, 1991, p. 61).

Compreende-se a importância da apropriação por parte do educador, da teoria materialista histórica e dialética, como aponta Vygotsky (1996), uma teoria que contribua para que o educador possa compreender o sujeito humano numa perspectiva de totalidade. Vygotsky (2001) aponta, com isso, que o ensino que promove desenvolvimento exige a participação ativa da criança ou aluno e a atitude colaborativa do mais experiente – em última instância, o professor, mas não apenas ele. Assim, o ser humano precisa do contato com o outro para se desenvolver e o meio em que vive é a fonte desse desenvolvimento. A relação entre o meio e o sujeito é variável e dinâmica, com um influenciando o outro.

Para Vygotsky (2010, p. 693), “[...] entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações inerentes somente ao desenvolvimento da criança e a mais nenhum outro desenvolvimento”. O universo em que a criança se vê envolvida ao nascer, com formas culturais desenvolvidas, são referências para o desenvolvimento das novas gerações. Nas palavras do autor:

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2010, p. 6).

Nesse processo de relação com o meio é que se torna possível desenvolver as funções psicológicas superiores que, para Vygotsky (2001), terão condições de se desenvolver mediante a aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, os quais, necessariamente, para serem apropriados pela criança, precisam da mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente.

Nessa direção, Van der Veer e Valsiner (2014) apresentam que Vygotsky defendia uma escola que se abstinhasse de isolar as crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. Ainda neste raciocínio, os autores completam, que para Vygotsky, a única maneira de os deficientes superarem suas limitações seria através da compensação social.

Esse conceito é compreendido no intuito de ser encontrado um mecanismo de compensação o qual permita ao deficiente sua superação mediante novas formas de inserção na realidade e apropriação/objetivação da cultura da qual faz parte. Essa compensação pode ser compreendida pela plasticidade do cérebro motivada pela superação, através de novas conexões inter-funcionais, ou seja, a supressão das dificuldades originadas pelo defeito (VYGOTSKY, 1995).

Para o autor (VYGOTSKY, 1983), o desenvolvimento da criança com deficiência é o mesmo que rege o desenvolvimento da criança “normal”. A diferença repousa na formação dos processos superiores, ou seja, ela se desenvolve de forma diferente e, sob essa ótica, o meio social pode facilitar ou dificultar novos caminhos para o desenvolvimento dessa criança.

Neste sentido, Carneiro (2006) fala de dois tipos de deficiência: primária e secundária, pautado na compreensão dos escritos de Vygotsky. A primária diz respeito a lesões orgânicas, cerebrais, malformação orgânica, alterações cromossômicas, ou seja, refere-se a características físicas que interferem no desenvolvimento humano. Já a deficiência secundária diz respeito ao desenvolvimento social desses indivíduos, e não a partir de suas limitações.

Com base nessa ideia Nuernberg (2008), pautado em Vygotsky, elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Para o autor, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural indicam que a finalidade da educação da pessoa com deficiência deve voltar-se para a emancipação humana e para a sobreposição dos fatores biológicos, que contém os limites da deficiência, e culturais, que proporcionam um desenvolvimento com limites imprevisíveis (VYGOTSKY, 1983).

Para Gonzalez Rey (2004), a Psicologia e a Educação há muito tempo não têm considerado as repetições e as realidades presentes no processo de desenvolvimento humano. A compreensão do desenvolvimento vista de maneira parcial, ou seja, em distintos segmentos (intelectual, física, motora, moral, profissional, sexual etc.), provoca um entendimento do indivíduo de caráter individualista, limitado e reativo, que se modifica em um extremo dificultador para a implementação de uma educação inclusiva para alunos com necessidades especiais.

De acordo com Martinez (2005), é este modelo reducionista que arruína fortemente o ponto de vista determinista do desenvolvimento humano de que a Psicologia muito se apoderou. A investigação e a materialização da análise da regularidade, com a instalação das relações de causa-efeito, ou ainda estímulo-resposta, direcionadas pela separação das partes que compõem o cenário de desenvolvimento, estão ainda muito enraizadas na exploração do desenvolvimento dos alunos.

Ainda de acordo com Martinez (2004), outra questão que complica uma análise mais profunda do desenvolvimento humano é o arbitrário posicionamento que o caráter da racionalidade adquiriu e que suscita certo despreço das instâncias da emocionalidade contidas na experiência. Essa oposição razão/emoção vem desembocando cruéis consequências, pois é a partir desse prisma do paradigma racional que os conteúdos acadêmicos são oferecidos, sem se dar o devido crédito para os desdobramentos emocionais desse processo.

Assim, pontos de vistas mais complexos do desenvolvimento humano tornam-se confluentes ao processo de inclusão escolar ao oferecer compreensões mais efetivas das realidades vividas pelos agentes humanos, em suas criações e constituições sociais. (GONZALEZ REY, 2002).

De acordo com Tacca (2004), é no ambiente de sala de aula, representado nos vínculos de alteridade, que a relevância das trocas e negociações apontam os canais de definições dos sujeitos envolvidos dentro de uma dinâmica com variadas e complexas possibilidades de edificações de singularidades e diversidades.

O estudo sobre o desenvolvimento como um episódio complexo atravessa o resgate da ação dialógica, ao possibilitar uma abertura ao novo e inesperado a surgir na relação pedagógica, restabelecendo o papel do professor e o irrestrito caminhar do aluno em sua vida acadêmica, examinado agora não apenas pelo conjunto de ideias disciplinares e comportamentais esperados, mas também por seus avanços individuais e sociais constantes (TACCA, 2005).

A subjetivação, nesse sentido, inaugura o vínculo entre a individualidade impossível de ser resgatada e considerada em sua essência juntamente com os processos de socialização, que dependem, de modo geral, de um sistema de troca cultural, mas que de outro modo mantém uma singularidade do sujeito (GONZALEZ REY, 2004). Pondera-se, desta forma, que a análise do processo de subjetivação é a alternativa de articulação dos conteúdos mais específicos do sujeito e sua expressão no contexto social. Transforma-se em um ser da “realidade”, exige intercâmbio e construções de normas e mecanismos que possam ser partilhados socialmente, no entanto, sem que os elementos implícitos e singulares sejam negligenciados.

Se os docentes entenderam esses princípios, passarão a desempenhar uma atuação mais consciente com seus alunos, devolvendo a eles a opção de realizar suas escolhas, ao privilegiar o pensar, o conhecer o refletir. Contudo, sabemos que a identificação de nossos próprios sentimentos, valores e perspectivas só pode ser uma formulação própria após um intercâmbio social, pois é a partir do outro que desenvolvemos essa compreensão.

Compreendemos que a “meta” de atender e desenvolver a todos os alunos indistintamente depende, além de investimentos, ainda precários, seja no oferecimento e modernização dos recursos educacionais, com a reestruturação de

seus mecanismos, ou ainda, com um efetivo esforço na formação e respaldo aos professores, deve priorizar acima de tudo o resgate a esses profissionais, para que sejam impulsionados, prioritariamente, seus afetos e emoções, ou seja, sua unicidade dentro deste contexto, e quais os posicionamentos possíveis a serem assumidos frente à proposta (GOMES e CARDOSO, 2015).

Como discutido preliminarmente em um texto³ divulgado, o que evidenciamos é que a prática inclusiva parece estar muito mais relacionada ao objetivo de aproximação, interação e convivência dos alunos com o restante da sala, do que a um real desenvolvimento cognitivo e acadêmico. Compreensão esta que embasam práticas focadas na delimitação da capacidade de construção e atuação ativa, frente as relações individuais e sociais, e que configuram afetos e emoções discriminatórios do desenvolvimento humano, ao não considerar as potencialidades, mas sim realçar as necessidades.

Com base nesses entendimentos, acreditamos que os professores podem desenvolver uma nova compreensão dos processos de desenvolvimento dos alunos, para além da materialidade de suas ações pedagógicas, o que demanda que reflitam e atuem com base em proposições que fundamentem o desenvolvimento de novas experiências e, por conseguinte, a elaboração de novos sentidos sobre uma escola justa e acolhedora a todos os alunos indistintamente (GOMES; SOUZA, 2012).

Entendemos que os redirecionamentos das práticas educacionais não ocorrerão com a instrumentalização da proposta inclusiva, como tão bem divulgada, porém, extremamente ineficiente, ao vir considerar os agentes profissionais como reprodutores, sem se dar conta de que a configuração de afetos parte de uma organização singular, que impulsionará, ou não, a tão divulgada busca por novas posturas profissionais.

Defende-se que, embasado nas partilhas e significados sociais, ou no perpasso dos sentidos configurados, serão os afetos tão singulares, como suas crenças, seus desafios, inseguranças e concepções que direcionarão reflexões e posturas na construção e desenvolvimento de uma escola inclusiva, que ofereça, indistintamente, ações educacionais a todos os alunos, entre eles aos alunos com necessidades especiais.

³ GOMES, C.; CARDOSO, C.R. A intencionalidade relacional na educação inclusiva: desvelando os (des) afetos. In: Claudia Gomes. (Org.). Educação, sociedade e teorias pedagógicas: reflexões formativas. Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 143-153

Assim, explorar as relações humanas em suas esferas emocionais na escola vai além de pontuar e considerar individualidades, pois mesmo dentro da complexidade desta ação ela não garante o processo de inclusão dos “diferentes”, pois já é clara a constatação de que todos somos diferentes. O grande mérito de se estudar os afetos nas relações educacionais, que como se sabe embasam todo e qualquer procedimento realizado nas escolas, é explorar e encontrar mecanismos que auxiliem os atores (professores, diretores, pais e alunos) a estabelecerem intercâmbios entre seus conteúdos individuais e os processos sociais (GONZALEZ REY, 2003; 2004).

Vygotsky (1998) afirma que o ser humano se constrói nas suas relações e trocas com o outro, ou seja

O desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1998, p. 51).

A qualidade dessas experiências implicará o desenvolvimento do sujeito, assim, é demandado ao professor compreender que as emoções influenciam no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois a qualidade da relação com o sujeito influenciará suas trocas com o outro e implicará no seu desenvolvimento no sentido mais amplo.

Compreendemos que vivemos numa sociedade, constituída pelas diferenças e, por isso, falar de uma Educação Inclusiva assume um permanente desafio para a formação de professores, principalmente para aqueles que estão arraigados em perspectivas tradicionais e fragmentadas do desenvolvimento do sujeito. E somente por meio da resignificação de suas intenções e ações é que os educadores serão capazes de promover uma ação pedagógica alinhada aos postulados emancipatórios.

Com a defesa de que a educação tem um papel central na transformação do homem, compreendemos que as ações educacionais escolares são um polo potencializador de transformações individuais e sociais, desde que alinhadas aos pressupostos de uma educação humanizadora, que promova a apropriação pelos professores e alunos dos conhecimentos construídos; favoreça sua formação crítica

e de cidadania e, acima de tudo, considere o lugar do sujeito nesse processo (SOUZA, 2009).

Para tanto, e parafraseando Guzzo (2005), concluímos que um dos desafios centrais, para o qual a Psicologia Histórico-Cultural deve efetivamente contribuir e favorecer o desvelamento das atuações profissionais e relacionais em suas realidades, e assim possibilitar formas de tornar a escola um espaço para o exercício da liberdade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Abordaremos nesta seção os procedimentos adotados para a execução da pesquisa. Apresentaremos o cenário ao qual a pesquisa se desenvolveu, a caracterização dos participantes e como os encontros ocorreram, como também o núcleo do trabalho com os indicadores que surgiram e possibilitaram as análises.

3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele homem, e funda sua própria palavra sobre esse mundo.

Paulo Bezerra

Esta é uma pesquisa que adota como pressuposto teórico-metodológico a teoria de Vygotsky. Alinhada ao entendimento do autor, de que os métodos históricos de investigação da Psicologia precisam se distanciar cada vez mais de uma visão dicotômica de homem, apoiada em ideias mecanicistas ou idealistas.

De acordo com Fonseca-Janes e Lima (2013), foi a partir de 1920, fundamentados na concepção materialista-dialética do desenvolvimento humano, que pesquisadores russos buscaram reestruturar a Psicologia com base no ideário da filosofia marxista, com a perspectiva de superar o subjetivismo, o determinismo e o fenomenalismo presentes na ciência psicológica, e de romper os limites do mecanicismo que descaracterizava a constituição da inteligência e da personalidade do homem.

Ainda de acordo com as autoras, Vygotsky, que já em seus trabalhos iniciais mostrou que o defeito fundamental da psicologia daquela época consistia na separação da “psique da conduta, o qual conduz inevitavelmente ao mecanicismo na análise da conduta e, de fato, a este mesmo idealismo subjetivo na compreensão da psique” (FONSECA-JANES e LIMA, 2013).

Segundo Vygotsky (1996), a dialética é fundamental, pois, em primeiro lugar, explicita a interdependência entre os fenômenos naturais, humanos e sociais, propiciando a compreensão das complexas relações mantidas pelos sujeitos ao tecerem sua existência social, nas quais o sujeito influencia e é influenciado pelo espaço em que está inserido.

Sendo assim, Vygotsky (1931/1995) entende que a Psicologia precisa desvelar para além da aparência exterior dos fenômenos, ou seja, sua autêntica e verdadeira

correlação não coincide diretamente com a forma de sua manifestação externa e, por isso, é preciso analisar os processos, descobrir a verdadeira relação para além da forma exterior de suas manifestações.

Desse modo, ao falar sobre a necessidade de um novo método, pautando-se na abordagem materialista dialética, Vygotsky nos diz que

acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais, o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VYGOTSKY, 1991, p. 43).

Ao trabalhar com um método dialético, tal como propôs Vygotsky (1996), espera-se compreender os pesquisados de forma a desvelar as relações sociais sem reduzi-los, compreendendo como representantes de relações dinâmicas e complexas que são estabelecidas ao longo de suas vidas.

3.2 DELINEAMENTO ADOTADO: CONTATO, CONVÍVIO E COTIDIANO

Com relação ao cenário da proposta, a escolha se deu pelo fato de a escola ser uma instituição sempre aberta a propostas do meio acadêmico, o que facilita o adentrar a este espaço e permite uma melhor compreensão de como as relações são estabelecidas. Corroboramos com Gonzalez Rey (2005), quando afirma que:

Entende-se por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa” (GONZALEZ REY, 2005, p. 83).

Com esse entendimento, o cenário onde a pesquisa aconteceu resultou de projetos de extensão anteriores que puderam propiciar uma aproximação com a equipe gestora da escola. Especificamente, para a presente dissertação, o primeiro contato formal aconteceu em maio de 2015, em reunião com a gestora e apresentação da proposta da pesquisa. Desse modo, após conversa com a gestora, compreendemos que a escola como um todo ganharia se a proposta abrangesse todos dos docentes.

A gestora liberou para a realização da pesquisa 40 minutos semanais das 2 horas que os professores têm de módulo de capacitação. Tanto os docentes do turno da manhã como o turno da tarde frequentavam o módulo na 2ªfeira, no período das

17h30min às 19h30min e das 18h às 20h, respectivamente. Diante do calendário escolar, fechamos com a gestora 12 encontros com os professores dos dois turnos os quais se iniciaram no dia 24/09/16.

Para tanto, amparamo-nos pelos pressupostos assumidos pelo Grupo PROSPED⁴, ao compreender a constituição de uma unidade pesquisa-intervenção - formada por duas ações que a um só tempo são complementares e contraditórias, retroalimentam-se em um movimento dialético permanente.

A partir dos princípios do método vislumbrado por Vygotsky, que acredita ser fundamental estudar o fenômeno em movimento e, sabendo-se que nesse tipo de pesquisa é necessário um contato próximo e prolongado com os sujeitos investigados, optou-se nesta pesquisa pela *pesquisa-intervenção* pois, segundo Freitas e Ramos (2010), toda a pesquisa baseada nas ideias de Vygotsky se constituiria em uma intervenção. De acordo com as autoras, Vygotsky supunha “que a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, neles provocando alterações, transformações” (Ibid., 2010).

Ressalta-se que a escola é de ensino fundamental I, da rede estadual de ensino de Alfenas/MG. De acordo com o PPP⁵ (2014) da escola, sua fundação ocorreu em 15/02/1965 na categoria de escolas combinadas e em 1970 foi elevada a Grupo Escolar e, posteriormente, à escola estadual, e está situada na região central da cidade e recebe alunos das imediações e uma parcela de bairros mais afastados.

A instituição possui: uma diretoria, uma cantina, uma sala de supervisão, 13 salas de aula, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de recursos didáticos, uma secretaria e uma quadra de esportes. A organização do espaço físico atende ao número de turmas com salas de aulas amplas, porém o prédio é inadequado à clientela atendida com muitas escadas, falta de área verde e de locais próprios para atividades recreativas e alimentação.

Quanto aos recursos tecnológicos, há dois *datashow* em ótimo estado de conservação, dois *notebooks*, computadores na secretaria e na sala da direção e supervisão. O funcionamento da escola é das 6h às 18h para as pessoas dos serviços

⁴ Grupo de pesquisa PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS, coordenado pela professora Dra. VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA.

⁵ Projeto Político Pedagógico da escola onde se coletaram os dados.

gerais e secretaria; para alunos e professores o horário é das 7h às 11h15min e das 13h às 17h15min; sendo a carga horária de secretaria e serviços gerais de 30 horas semanais e professores e alunos de 24 horas semanais.

A escola tem um número total de 53 funcionários, sendo 27 professoras, duas supervisoras, 8 funcionários administrativos e 8 auxiliares de serviços gerais, não havendo orientador educacional. A instituição recebe 520 alunos, sendo que aproximadamente 70% moram no próprio bairro.

Quanto à faixa etária dos alunos, varia de 5 anos e 10 meses a 10 anos. O perfil socioeconômico dos alunos é de uma média 8,2, numa escala de 10 pontos, conforme dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE⁶).

Os alunos se dividem em dois turnos de aula, sendo o primeiro turno composto por quatro turmas do 4º ano e seis turmas do 5º ano; no segundo turno, são três turmas do 1º ano, quatro turmas do 2º e quatro turmas do 3ºano. Além dessas turmas, a escola trabalha com mais quatro turmas de tempo integral.

3.2.1 Organização político-pedagógica

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2014), a escola tem como objetivo o compromisso de criar meios para que o educando aperfeiçoe suas potencialidades, sendo capaz de desenvolver novas competências e habilidades, sabendo atuar em situações diversas, resolvendo problemas com clareza e justiça, indispensáveis ao exercício da cidadania.

As atividades curriculares são desenvolvidas tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, a legislação vigente, os cadernos do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), sistema mineiro de avaliação da educação (SIMAVE), Prova Brasil, guia do alfabetizador e matrizes curriculares.

A escola visa à implementação do currículo de forma que se respeitem os diferentes ritmos dos alunos, levando-se em conta suas experiências e conhecimentos já acumulados, assegurando a progressão continuada e favorecendo a

⁶ SIMADE: sistema de informações estruturada em rede com dados e elementos sobre aspectos determinados do processo educativo e da gestão escolar com informações de todas as unidades de ensino de Minas Gerais. Alimentado pelas escolas.

multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Trabalha também com projetos voltados para o desenvolvimento integral do aluno com o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) ainda em construção e Programa Escola em Tempo Integral (PROETI).

3.2.2 Dinâmicas na construção da informação: relação pesquisador/pesquisados.

A pesquisa contou com a participação de professores dos dois turnos e uma supervisora, sendo 27 professores (regentes de turma, professores de apoio e professores eventuais e de educação física) e 1 supervisora pedagógica. A partir das transcrições dos encontros, cada participante que aceitou participar da pesquisa foi identificado no diário de campo por um número, sendo: P:1; P:2 e assim por diante.

Dos 28 participantes, quatro não entregaram o questionário.

Quadro 3 - Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa.

IDADE	SEXO	CARGO NA UNIDADE ESCOLAR	TEMPO DE SERVIÇO NESSE CARGO?	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA?	ESCOLARIDADE	RENDA FAMILIAR (SALÁRIOS MÍNIMOS)	JORNADA DE TRABALHO?	PERÍODO(S) EM QUE TRABALHA
46	Feminino	Outros: designado	11 a 15 anos	06 a 10 anos	Pós-graduação	07 a 10	20 a 30 horas	Manhã e Tarde
43	Feminino	Outros: designado	Acima de 15 anos	11 a 15 anos	Pós-graduação	04 a 06	20 a 30 horas	Manhã e Tarde
40	Masculino	Outros: designado	06 a 10 anos	Menos de 01 ano	Pós-graduação	04 a 06	20 a 30 horas	Manhã e Tarde
27	Feminino	Outros: designado	Menos de 01 ano	Menos de 01 ano	Pós-graduação	01 a 03	20 a 30 horas	Manhã e Tarde
39	Feminino	Professor Efetivo	06 a 10 anos	06 a 10 anos	Pós-graduação	Acima de 10	Acima de 30 horas	Manhã e Tarde
26	Feminino	Professor Efetivo	01 a 05 anos	Menos de 01 ano	Pós-graduação	04 a 06	20 a 30 horas	Manhã
28	Masculino	Outros: designado	Menos de 01 ano	Menos de 01 ano	Pós-graduação	04 a 06	Acima de 30 horas	Manhã e Tarde
27	Masculino	Professor Efetivo	Menos de 01 ano	Menos de 01 ano	Ensino Superior	01 a 03	20 a 30 horas	Manhã
58	Feminino	Outros: designado	Sem Resposta	Acima de 15 anos	Pós-graduação	01 a 03	Acima de 30 horas	Sem Resposta
56	Feminino	Outros: designado	Acima de 15 anos	06 a 10 anos	Ensino Superior	01 a 03	Até 20 horas	Manhã
32	Feminino	Outros: designado	Menos de 01 ano	Menos de 01 ano	Pós-graduação	01 a 03	Acima de 30 horas	Manhã e Tarde
42	Masculino	Professor Efetivo	Menos de 01 ano	01 a 05 anos	Pós-graduação	04 a 06	Até 20 horas	Tarde
36	Feminino	Professor Efetivo	11 a 15 anos	06 a 10 anos	Pós-graduação	Acima de 10	Acima de 30 horas	Manhã e Tarde
30	Feminino	Professor Efetivo	Menos de 01 ano	Menos de 01 ano	Pós-graduação	04 a 06	20 a 30 horas	Tarde
29	Feminino	Professor Efetivo	Menos de 01 ano	Menos de 01 ano	Pós-graduação	04 a 06	20 a 30 horas	Tarde
38	Feminino	Professor Efetivo	06 a 10 anos	06 a 10 anos	Ensino Superior	04 a 06	Acima de 30 horas	Tarde
43	Feminino	Professor Efetivo	11 a 15 anos	06 a 10 anos	Pós-graduação	07 a 10	Acima de 30 horas	Manhã e Tarde
45	Feminino	Professor Efetivo	Acima de 15 anos	06 a 10 anos	Pós-graduação	01 a 03	Acima de 30 horas	Manhã e Tarde
28	Feminino	Outros: designado	01 a 05 anos	01 a 05 anos	Pós-graduação	04 a 06	20 a 30 horas	Tarde
35	Feminino	Outros: designado	01 a 05 anos	01 a 05 anos	Pós-graduação	01 a 03	20 a 30 horas	Tarde
27	Feminino	Outros: designado	Menos de 01 ano	Menos de 01 ano	Pós-graduação	04 a 06	Acima de 30 horas	Manhã e Tarde
32	Feminino	Outros: designado	06 a 10 anos	Menos de 01 ano	Ensino Superior	04 a 06	Até 20 horas	Manhã e Tarde
26	Feminino	Outros: designado	01 a 05 anos	01 a 05 anos	Pós-graduação	Sem Resposta	Acima de 30 horas	Manhã e Tarde
55	Feminino	Outros: designado	Menos de 01 ano	Menos de 01 ano	Pós-graduação	01 a 03	20 a 30 horas	Tarde

Fonte: Do autor.

3.2.3 Recursos

Com vistas aos objetivos da proposta e apoiada nos pressupostos teóricos que sustentam o estudo, foi entregue para os participantes um *questionário de caracterização do cenário* que, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (APÊNDICE II). No caso, o que entregamos aos participantes foi um instrumento que buscou as informações pessoais que estão presentes na metodologia e que ajudaram a construir o cenário da pesquisa.

Os participantes responderam também ao *complemento de frases* (CF) que, de acordo com Gonzalez Rey (2005), caracteriza-se por ser uma proposição de início de uma frase, que é complementada pelo respondente com aquilo que considera apropriado naquele momento (APÊNDICE III). Este teve como objetivo levantar as questões mais subjetivas tanto da formação como da atuação dos professores e as respostas aparecem em todos os indicadores, com exceção do “impacto da desigualdade social na relação família/escola” e é descrito da seguinte maneira: CF: é a continuação da frase que os pesquisados completaram.

Todos os encontros foram norteados por *materialidades mediadoras* constituídas por imagens, poesias, músicas, filmes, histórias, desenhos, jogos, brincadeiras. Assume-se, assim, a importância de se fazer uso de vários instrumentos para acessar as informações que possibilitarão a construção dos dados da pesquisa, em um processo em que sujeitos e pesquisador configuram significados e sentidos, caracterizando um movimento interpretativo-constutivo permanente (SOUZA, 2012).

Todos os encontros foram gravados e a transcrição foi feita no *diário de campo* (D.C.) que, segundo Flick (2004), não representa apenas uma finalidade de transcrição de informações, mas, sim, é fundamental para a reflexão sobre o processo de pesquisa. Desta forma as falas dos participantes durante os encontros aparecerão nas análises, indicadas da seguinte forma: (DC – P e o número do participante).

Com relação à dinâmica da intervenção e coleta de informações, estabelecemos a seguinte organização: semanalmente ocorreu o encontro com os professores em seus respectivos horários de módulo, começando pelo turno da tarde, e depois com o turno da manhã. Os encontros aconteceram na sala desativada de informática que tem *data show* já instalado. Os professores chegavam e sentavam em semicírculo direcionados para a tela do *data show* que foi um recurso utilizado na maioria dos encontros. Com relação à duração variou de 30 minutos a 1 hora.

Tendo em vista os pressupostos da teoria que sustenta este trabalho, os momentos com os grupos de professores foram pensados tendo questões disparadoras como base para o desenvolvimento da proposta, visto que essas são denominadas de *materialidades mediadoras* constituídas por imagens, poesias, músicas, filmes, histórias, desenhos, jogos, brincadeiras.

Assume-se, assim, a importância de se fazer uso de vários instrumentos para acessar as informações que possibilitarão a construção dos dados da pesquisa, em um processo em que sujeitos e pesquisador configuram significados e sentidos, caracterizando um movimento interpretativo-constutivo permanente (REY, 2002). Em consonância aos princípios da Resolução 466/12, foram entregues aos participantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I), que firmaram o compromisso em respeito à autonomia, liberdade e privacidade dos indivíduos, no esclarecimento da participação voluntária dos participantes, das informações dos objetivos e uso das informações obtidas na pesquisa, assim como o entendimento com clareza por parte dos participantes quanto aos procedimentos a serem realizados.

Abaixo, pode-se verificar como os encontros foram realizados, com base nas temáticas e objetivos lançados.

Quadro 4 - Realização dos encontros, com base nas temáticas e nos objetivos lançados.

Encontro	Objetivo	Tema
1º	Apresentar a proposta da pesquisa; Ouvir o que eles pensam da profissão e da temática a ser discutida.	Representação da docência
2º e 3º	Compreender como seria a escola perfeita nos seguintes itens: gestão escolar, família dos alunos; Identificar como ocorreu a escolha da profissão.	Ser professor
4º, 5º e 6	Reflexão sobre a devolutiva do complemento de frases; Promover reflexão a respeito da Educação Inclusiva.	O falado e o vivido; Emoções e sentimentos acerca da realidade que nos rodeia.
7º	Descrever como a defectologia é compreendida na perspectiva PHC. Refletir acerca do que é ser deficiente na sociedade atual.	Psicologia Histórico-Cultural e Defectologia;
8º e 9º	Apresentar uma síntese dos encontros com uma breve devolutiva para os participantes. Levantar os afetos e emoções que a educação inclusiva desperta nos participantes.	Afeto e emoções na relação docente.

Fonte: Do autor

No primeiro encontro os professores puderam falar um pouco sobre si e a escolha da profissão. Inicialmente, após a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, foi

entregue o primeiro instrumento, o *complemento de frases*, que é ferramenta facilitadora das expressões do sujeito e que permite uma construção mais ampla dos sentidos subjetivos e processos simbólicos que constituem a sua configuração subjetiva.

O recurso teve como objetivo levantar a opinião dos participantes a respeito da temática da pesquisa. Quando os professores terminaram de completar as frases discutiu-se sobre as questões levantadas no instrumento e, para encerrar, os participantes assistiram a um vídeo curto que apresentava questionamentos a respeito da escola, dos alunos e dos professores e no término do vídeo foi aberto o espaço para o debate a respeito do que assistiram.

Os 2º e 3º encontros tiveram como temática “Ser Professor”. Os participantes foram divididos em 4 grupos (políticas, gestão, família e propostas pedagógicas) de modo a pensar como cada elemento poderia contribuir para uma melhor qualidade das ações escolares. Foi entregue uma cartolina para cada grupo que pôde apresentar suas ideias com desenho ou em tópicos (ANEXO II).

No encontro seguinte os participantes foram provocados pela projeção de várias imagens com enfoque a diferentes momentos da vida escolar atuais e antigos, ou seja, puderam rever imagens que fizeram parte do seu percurso escolar e imagens que fazem parte da realidade dos seus alunos. A partir delas puderam falar como foi a sua experiência enquanto aluno e como ocorreu a escolha pela docência.

Com a intenção de reorganização do planejamento dos encontros os 4º, 5º e 6º momentos com os professores tiveram como temática, “O falado e o vivido - Emoções e sentimentos acerca da realidade que nos rodeia”. Como procedimentos para a discussão do tema, buscou-se provocar professoras e professores para a exposição de elementos implícitos. Para tanto, foi colocada música de fundo e apresentados slides com diversas imagens que retratavam situações boas e ruins do nosso cotidiano, de modo que os participantes pudessem refletir sobre seu entorno e explanar o que pensam a respeito ou qual imagem mais sensibilizou. Num segundo momento, foi um retorno dos dados levantados até então. Através de fotos em slides, foi possível apresentar aos professores as contradições que estavam sendo observadas e, desse modo, esperávamos que os pesquisados pudessem refletir sobre suas próprias falas.

O último encontro dessa temática se utilizou de slides no *power point* e teve como temática a educação inclusiva especificamente. Foram apresentadas frases e fotos a respeito da temática, com o objetivo de levar os pesquisados a ponderar sobre a realidade e como a temática está sendo vivida por eles na realidade escolar.

A partir do envolvimento dos grupos optou-se pela organização de temáticas diferenciadas para o sétimo encontro em questão. Para os professores da manhã a proposta foi bem pontual, abordou conceitualmente a Psicologia Histórico-Cultural e como a teoria favorece o entendimento da deficiência, por meio das análises da defectologia. Com a utilização de slides e trechos conceituais o encontro favoreceu uma discussão teórica e metodológica.

Já para o grupo da tarde a temática reafirmada teve como foco a problematização “do que é ser deficiente”. Também com a utilização de slides, foi apresentado ao grupo o estudo de caso “Inclusão como apropriação dos mecanismos de exclusão”⁷ que apresenta uma aluna deficiente física e como era a sua relação com os colegas da turma e com a sua professora.

Já com as intenções de alinhar as discussões propostas e de elaborar a devolutiva dos aspectos problematizados, o oitavo encontro foi direcionado com uma finalização da coleta de dados para um dos grupos.

E por fim o 9º encontro “Afeto e Emoções”, no qual foram mostradas imagens de crianças e adolescentes deficientes em diferentes situações sociais no centro da sala e em volta havia almofadas para os participantes, após escolherem uma imagem, sentar em círculo. Os participantes puderam falar quais sentimentos as imagens despertavam e muitos compartilharam experiências pessoais a respeito da temática e como essas vivências influenciam a sua prática profissional. Dos 12 encontros planejados para o levantamento das informações, 9 se efetivaram. Todos os encontros foram gravados permitindo à pesquisadora, assim como afirma Lüdke e André (1986), acompanhar de forma mais livre a fala e as expressões dos participantes.

3.2.4 Análise das informações: produções e construções

Em conformidade com Aguiar e Ozella (2006), a primeira etapa do processo de análise consistiu na seleção de pré-indicadores que se referem a trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, cuja intenção foi buscar, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito. E a partir desse movimento fomos organizando a temática dos encontros e o material a ser utilizado como recurso dos encontros seguintes.

⁷ GOMES, C. O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação. Campinas, SP. Tese de doutorado. PUC, 2010.

A segunda etapa consistiu num processo aglutinador de pré-indicadores em indicadores e seus conteúdos. Nesse momento a pesquisa já havia sido encerrada e todas as transcrições realizadas.

Após a leitura do material e separação das falas de acordo com os pré-indicadores, passamos a organizar o material em indicadores que, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), realizam uma nova articulação entre as expressões geradas pelo indivíduo, permitindo então a nuclearização, expressando os aspectos do sujeito, extraíndo desses o sentido para constituição de tais falas. Nesse ponto conseguimos agrupar as falas em 4 indicadores.

O terceiro momento foi a criação dos núcleos de significação. Essa organização viabilizou uma análise mais aprofundada, saindo da descrição e avançando para a interpretação dos dados. Nas palavras de Aguiar e Ozella (2002), o caminho metodológico, partindo das categorias simples, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações que configuram o processo de constituição dos sentidos.

Assim, com base nos diferentes recursos utilizados para a construção da informação da pesquisa, pôde ser construído um núcleo de significação como descrito no quadro a seguir.

Quadro 5 - Núcleo de Significação: “As tramas e dramas da inclusão escolar”.

Indicadores	Subjetivação
*O impacto da desigualdade social na relação família/escola;	
*Inclusão como socialização versus compensação e os encaminhamentos;	Isolamento; Enfrentamento Representação da docência;
*A naturalização da representação da incapacidade docente versus formação continuada para a atuação inclusiva;	Despreparo; Sensibilização Impotência;
*Inclusão como ação isolada docente versus compreensão institucional da defectologia.	Esperança.

Fonte: Do autor.

A partir de cada indicador, elementos de subjetivação puderam ser observados nas falas dos participantes. Desta forma, passaremos a apresentar esses elementos atrelados a nossas análises dentro do contexto em que a pesquisa ocorreu.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: AS TRAMAS E OS DRAMAS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Participar da construção de uma sociedade inclusiva é como fazer longos passeios por novas ideias e sentimentos. Refletir sobre a inclusão acorda nossos monstros mais íntimos. Com alguns deles nunca havíamos nos deparado antes. Não adianta querer reduzir as dimensões do que será caminhar pela trilha de uma sociedade inclusiva. Temos que nos arriscar (Werneck, 1997, p. 157).

Após o processo de construção da informação da pesquisa e o seu compilamento, estruturou-se o núcleo de significação que direcionará as análises, intitulado “As tramas e dramas da Inclusão Escolar”.

Este núcleo aborda a 4 indicadores: o impacto da desigualdade social na relação família/escola, a inclusão como socialização *versus* a compensação e os encaminhamentos; a naturalização da representação da incapacidade docente *versus* a formação continuada para a atuação inclusiva, e a inclusão como ação isolada docente x compreensão institucional da defectologia.

4.1 O IMPACTO DA DESIGUALDADE SOCIAL NA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA.

No que se refere especificamente ao processo de escolarização de alunos com deficiência, um dos fatos que causou preocupação foi a contradição dos relatos, que ao mesmo tempo em que afirmam a necessária parceria com a família deflagram elementos de preconceito, indiferença, frustração, que parecem ter como base *este primeiro* indicador de análise lançado.

Esse indicador aponta que as informações e a discussão caminham para o entendimento de que um dos elementos necessários para as análises das propostas educacionais inclusivas, na perspectiva do professor, é a consideração da família, ou seja, de acordo com as informações construídas, um dos elementos de análise presentes e efetivos na compreensão do professor para o sucesso da inclusão escolar demanda a presença e participação da família.

Trata-se de uma relação já explorada por estudos como o de Bazon e Masini (2011) que discutem a questão, evidenciaram que “a interface entre família e escola é de grande importância para a efetivação do processo inclusivo, podendo inclusive favorecer a relação familiar no sentido de aumento de confiança e expectativas em relação ao desenvolvimento das crianças com deficiência”.

Os professores que participaram da pesquisa, na sua maioria, trabalham os dois turnos em escolas de esferas diferentes, municipais e particulares, e, desse modo, acabam

comparando o que acontece num lugar e no outro, as semelhanças e diferenças, como de maneira geral foi apresentado

D. C. - P 9: “em questão de proposta de ensino, entre o município e o estado é quase igual, só o particular não porque a primeira coisa que, por exemplo se um pai que não está de acordo, por que o aluno não está aprendendo, ele vem atrás de você e te cobra, aqui não. Aqui nem no município”

A comparação dos espaços escolares que a professora faz confirma a representação de que nos colégios particulares há uma participação mais efetiva dos responsáveis pelos alunos, que parecem cobrar a instituição e seus profissionais com base na justificativa que eles pagam pela qualidade do serviço. No entanto, algo que problematizamos é que na esfera pública esse pagamento também é realizado por meio dos impostos, mas esse entendimento não é indicado na percepção da professora em sua relação com a família dos alunos das escolas públicas em que atua.

Muitos são os estudos que indicam o hiato existente entre as realidades escolares, com base inclusive na problematização da “escola do rico conhecimento x a escola do pobre conhecimento” (LIBÂNEO, 2012), problematizações estas que apresentam que há tempos em nosso país a desigualdade e a distinção social são reproduzidas pelas escolas. A dominância social nas propostas educacionais perpassa diferentes elementos, como currículos, organização física e estrutural das escolas, formação acadêmica dos professores, planos de carreira, entre outros.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1975), a escola é vista como um dos principais meios de se manter os privilégios sociais. Eles defendem a ideia de que a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidades e também não transmite da mesma forma determinados conhecimentos, pois mantém a hegemonia e o reflexo dos interesses da classe dominante.

Observamos nos encontros com os professores que alguns vivem diariamente esse choque de realidade ao trabalharem em instituições públicas e privadas, uma em oposição à outra. No entanto, é que nem sempre essa percepção favorece possibilidades de enfrentamento, ou seja, muitos são os docentes que reconhecem o distanciamento, mas pelas mais diversas justificativas atuam na naturalização desses elementos.

Sabe-se que o currículo representa, ele próprio, um conjunto de práticas, valores, expectativas e motivações que se constituem no centro de toda atividade escolar. Todavia, o currículo, enquanto processo que se operacionaliza em sala de aula, traz subjacente uma forma oculta, descrita por Apple como um conjunto de normas e valores implícitos e

efetivamente transmitidos pela escola, embora não constem dos fins e objetivos programados pelos professores (APPLE, 1982, p. 127).

Para Apple (1989), toda situação real (de trabalho ou escolar) apresenta elementos de contradição e de resistência com potencial transformador. O autor concebe, dessa forma, o sistema de ensino e o currículo como fatores que podem estar a serviço da transformação das relações sociais desiguais na sociedade capitalista.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) reconhece, como Libâneo (2012), que existe atualmente dois movimentos educacionais em nosso país. Um entendido como “centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação”, e o outro “centrado na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos”.

Nessa perspectiva a escola não trabalha para a superação das desigualdades sociais, existindo uma diferença enorme na qualidade de ensino público em relação ao privado. E assim, ao mesmo que tempo em que indicam que concordam que a qualidade educacional deveria ser a mesma entre escolas públicas e particulares, sob o entendimento de que os impostos são pagos e que, portanto, deveriam ser efetivamente revertidos para a escola pública, afirmam contraditoriamente que, mesmo com base nesse reconhecimento, atuam de forma diferenciada, *D. C. - P:9 “as propostas são diferentes, eu não posso cobrar de um aluno lá o que eu cobro aqui”*.

Assim, em nosso entendimento, a partir do momento que são escolas diferentes e com públicos diferentes, a maneira de trabalhar, a forma de falar e as propostas passam a ser de acordo com o contexto em que se está inserido. Sendo assim, para que pudéssemos ter um ensino único de qualidade precisaríamos, primeiramente, superar as barreiras sociais, econômicas e políticas.

De fato, como é apresentado pelos professores, são várias as questões que precisam ser debatidas no interior do contexto escolar, de maneira a minimizar a diferenciação entre as classes sociais. Pois como está apresentado “contribui para manter uma situação conveniente para a elite brasileira, que encontrou condições para criar espaços de educação própria, distantes dos pobres e capazes de manter o nível de qualidade exigido pelo mercado” (PATTO, 1997).

Essa distinção se amplia por toda a escola e não apenas na educação dos alunos. Na escola privada os professores, além de melhores salários, trabalham em ambientes repletos de tecnologia e recursos para lecionar, possibilitando oferecer uma qualidade que

corresponda às exigências do mercado profissional. Caminhando na direção contrária, na escola pública, para que o professor possa fazer uma aula diferente, precisa utilizar-se de recursos próprios.

De maneira geral, os professores diariamente se sentem desrespeitados quando precisam tirar do próprio bolso para tomar um café, quando não recebem materiais pedagógicos suficientes para trabalhar com toda a sala, além de precisar pedir aos pais ou responsáveis para ajudar com folha de sulfite ou com outro tipo de material que se faça necessário para realizar uma atividade com melhor qualidade.

Entendemos que enquanto os professores estiverem submetidos aos condicionantes sociais, políticos e econômicos, sem que possam desenvolver estratégias de enfrentamento e subversão, o processo de construção de novos significados e configuração de novos sentidos das propostas inclusivas não acontecerá (GOMES; SOUZA, 2012).

Essa análise pode ser amparada quando os professores afirmam que é uma questão D. C. - P 9 “política, não é nossa”. D. C. - P10 “É uma política, do governo que vai definir, as leis estaduais, porque isso, porque aquilo”. D. C. P 23 “E o que fazer? Cruzamos os braços e vamos esperar se vai melhorar”.

Apesar de sabermos que a escola não é neutra e que questões políticas interferem diretamente no andamento da instituição, não concordamos com a fala acima indicada, que contempla um entendimento de que nada pode ser feito. Percebemos que os professores se veem reféns das políticas impostas, objetivando o cumprimento de normas e resoluções, elaborados pela Superintendência de Educação, sendo cobrados resultados sem serem convidados para dialogar sobre as políticas e sobre a realidade local. Sentem-se sem voz para propor mudanças e pensar estratégias de enfrentamento da realidade.

Ressalta-se que a problemática do ensino em relação à inclusão de alunos com deficiência é ainda mais preocupante quando temos como elemento de análise a recusa de muitas escolas particulares, devido aos custos financeiros que devem ser despendidos com a recepção desse segmento, em muitos casos negando à família a oportunidade de matricular seu filho.

Desde a Constituição fala-se dos direitos dos alunos ao acesso à escola, com relação aos deficientes foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que o cenário educacional de fato começou a vislumbrar as mudanças mais efetivas para a educação dos deficientes no ensino regular.

No último ano, após diversas brigas judiciais e vários debates sobre o assunto, criou-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual, dentre outros, obriga as escolas particulares a incluir os alunos sem custo financeiro adicional para a família, como verificamos nas falas:

D. C. - P 20: “Ontem quando eu vi a reportagem, o estado paga o professor né? Agora a escola particular não, isso quando a escola aceita o aluno né? Por que a maioria não aceita e o pai ainda tem que pagar o professor a parte. E o estado não, então o estado paga o professor”. E vai ser lei para as escolas particulares. Vai ser lei, eles vão ter que se adequar a esse termo agora de inclusão. Pois até agora eles não adequaram né?

D. C. -P 9: Eles estão resistindo, não aceita.

Sabemos que existe uma lei que ampara toda e qualquer família que for impedida de matricular seu filho pela sua condição. Sabemos que foi um processo demorado até que a inclusão, de fato, começasse a sair do papel e ainda assim muito há por se fazer. Prova disso é que a mídia tem noticiado com frequência casos de família que tiveram seus direitos violados e que precisaram pagar por conta própria uma pessoa para acompanhar seu filho na escola, como o repórter Cardoso em julho de 2016 noticiou no site da Agência Brasil, que apresenta que a Lei 13.146/2015, entrou em vigor e proíbe escolas particulares de recusar matrículas e cobrar valores adicionais nas mensalidades de pessoas com deficiência.

D. C. - P 19: As escolas particulares vão ter que aderir a isso, né. E elas estão assim é, não querendo aderir. Eu vi no jornal, que escola particular não pode mais rejeitar aluno. Porque antes eles podiam. Eles podiam alegar que não tinham o professor. E nem pode exigir que o pai pague um professor específico para aquele aluno.

Incluir o aluno apenas porque é lei passível de multa parece um tanto contraditório, visto que a premissa máxima da educação é manter escolas de qualidade onde todos os alunos devem ter o direito de acesso e permanência. E, nesse sentido, observa-se que com relação à inclusão o ensino público, apesar das resistências e dificuldades materiais, tem recebido mais alunos deficientes do que o ensino particular.

Diante desse cenário é de se questionar, como faz o professor a seguir, “D. C. - P 9: *Porque a vida é bem mais do que o material, que a vida é o moral. Então o rico não tem deficiência? A escola particular não pode porquê do rico tudo dele é perfeito, tudo flui a mil maravilhas*”. Não restam dúvidas para os participantes que existe uma distinção entre o ensino público e o particular como já apresentamos, nesse sentido, fica evidente que as motivações dos alunos em frequentar a escola aconteçam de maneira diferenciada como relata D. C. - P 9: *“E o menino de uma escola particular nunca passa na cabeça dele que ele vai parar de estudar, nunca. Porque ele tem que ir para frente”*.

E nessa dual realidade tanto professor, quanto supervisor ou gestor, precisam lidar com as adversidades postas diariamente no trabalho

D. C. - P 9: Então supervisor é uma das tarefas mais difíceis que eu acho que uma escola tem, porque ele lida com o desânimo do professor, ele lida com a sala de aula, porque o supervisor também é professor, ele está como supervisor, mas ele é professor. Então ele vê uma realidade que o aluno está ali daquele jeito. Ele tem que cobrar do professor, ele sabe muito bem que o professor na verdade tudo o que você tenta fazer, aí você não tem material, aí você não tem folha, mais o menino não tem interesse, aí o professor cansa também, entendeu como é? né?

Concordamos com Gatti (2009, p. 97) “nas condições do trabalho, no dia a dia escolar observam-se carências enormes, que vai de existência de material para trabalhar à manutenção do que existe como patrimônio”. Ainda de acordo com a autora Gatti (2009, p. 97) a não fixação de um quadro-escolar básico nas escolas provoca remoções, “contratações em períodos inadequados (meio do período letivo, por exemplo), desagregando grupos de profissionais e impedindo a consecução, de fato, de qualquer projeto pedagógico”.

Como se manter motivado num cenário tão desanimador? Como promover uma educação de qualidade numa escola que está aos cacos e que atribui aos professores a responsabilidade por toda a falta de interesse do aluno? A escola torna-se, como o professor apresenta, um lugar de passagem.

D. C. - P 24: Eu gostei da palavra passagem. O aluno está na escola muitas vezes porque tem que passar por ela, passar por ela né. Conhecemos pessoas que dizem que vão para a escola, vão fazer até o 3º ano porque eu preciso arrumar um serviço e pronto acabou. Tem pessoas que tem essa expectativa. E a maneira o método de hoje, não é com relação a reprovação por que eu também não sou a favor. Mais a questão do aluno, chegar no ensino médio, sem saber ler, não pensa, não interpreta. Então essa palavra passagem. Os alunos passam pela escola.

Ocorre a passagem do aluno por uma escola pouco acolhedora e estimuladora e do professor que, mergulhado em questões burocráticas, não consegue vislumbrar meios de auxiliar os alunos a superar suas dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, Souza, Petroni e Dugnani (2011, p. 98) dizem que “é a falta de diálogo entre os sujeitos, que impede que muitas ações avancem, pois acreditamos que a escola é um espaço em que se fala de, mas não se fala com (...)” o que acarreta nesse descompasso de ações e de objetivos.

D. C. - P 9: O aluno vem hoje da casa dele, totalmente desmotivado, porque na casa dele, todos tem o celular, chega na casa dele ele vê coisas muito mais atrativas que a escola. Mais ele tem que vir para a escola. E a gente aqui lida com o aluno do século 21 e a gente vem do século, sei lá sabe Deus quando. E você fica limitado, você está com seu quadro e giz e o menino está lá. E tanto faz se o menino escrever

hoje cachorro, caxoro, cachorro. Ó vai com Deus, é um sistema. A educação. E como é que nós vamos, eu não entendo, eu sou meio louca.

Essa dificuldade de pensar estratégias para tornar a aula mais atrativa, a dificuldade em contar com o apoio da família, traz à tona o questionamento de Patto (2008, p.36) “se nunca tivemos uma escola formadora da inteligência crítica, já tivemos uma escola que, pelo menos, ensinava a ler e a escrever”. Precisamos refletir o que leva alunos a saírem da escola analfabetos funcionais, voltar a estudar as teorias e criticar as metodologias que estão sendo aplicadas que parecem não contribuir em nada para a formação do aluno.

Para Libâneo (1990), a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Problematizamos a partir de tais análises se a condição de reconhecimento das distinções e desigualdades econômicas e sociais evidentes aos professores, ao desprezarem as escolas particulares e públicas em que atuam, não seria um dos elementos que dificultam a elaboração de estratégias de ações e parcerias com a família, pois os relatos também apontam que essa diferença também é verificada na qualidade da relação estabelecida com os pais, como pode ser descrito no trecho a seguir:

D. C. - P 9: A família não dá esse apoio, não dá, né. A primeira coisa que, por exemplo se um pai que não está de acordo, por que o filho não tá aprendendo na escola particular, ele vem atrás de você e te cobra, aqui não. Aqui nem no município.

D. C. - P 23: Porque na escola particular os pais cobram e aqui não, mas muitas vezes o nível de instrução dos pais tem a ver.

D. C. - P 23: Ele não faz valer o direito dele. Ele não sabe cobrar.

D. C. - P 5: A cobrança deveria ser tanto particular, quanto pública.

D. C. - P 10: Ele até quer, mas ele não vai saber cobrar.

Acreditamos que uma das possibilidades de mudança seria a comunidade mais próxima da escola. Aqui vale apresentar que essa relação família escola é algo que vem sendo discutido não só aqui no Brasil, mas em outros países, como apresenta Nogueira (2006), que nos últimos anos, na maioria dos países ocidentais desenvolvidos, tem visado ao desenvolvimento da participação e da cooperação entre as famílias e a escola. No âmbito internacional o autor apresenta o estabelecimento, em 1994 pelo governo norte-americano de Bill Clinton, da colaboração família escola como a oitava meta da educação nacional. A criação, na Inglaterra, nos anos 1990, pelo governo trabalhista de Tony Blair, de um “contrato casa-escola”. O lançamento, em 1998, pelo Ministério da Educação da França, de uma campanha nacional pela parceria família-escola que criava, entre outros, a “Semana dos pais na escola” e a designação, em 2002, pela Comunidade Europeia, do dia 8 de outubro como o Dia Europeu dos Pais e da Escola (NOGUEIRA, 2006, p. 2).

Podemos observar que no âmbito internacional as ações para aproximar a família e a escola têm sido alvo de muitas ações governamentais. No cenário nacional também tem acontecido muitos movimentos, tais como: em 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, o “Dia Nacional da Família na Escola”. Entre dezembro de 2004 e janeiro-fevereiro de 2005, o MEC veiculou, em todo o território nacional, uma campanha publicitária conclamando as famílias brasileiras, usuárias da escola pública, a receber em seus domicílios os pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a responder suas perguntas acerca da opinião e do grau de satisfação com relação ao serviço público escolar que recebem no Ensino Fundamental e Médio (NOGUEIRA, 2006, p. 2).

Nesse sentido, ouvindo as famílias e colocando as dificuldades encontradas no interior da sala de aula, através do diálogo, propostas de superação das desigualdades escolares poderiam ser pensadas e aplicadas. Observamos que os educadores sentem falta de um contato mais próximo.

D. C. - P 23: Então sobre a família, a gente pensou: acompanhamento das práticas pedagógicas; participação nas reuniões e eventos que envolvam toda a comunidade; compromisso em relação à frequência do aluno, bem como ao cumprimento dos horários e caminhar junto com a ela, né uma parceria mesmo da escola com a família, pois a gente sente falta de disso, pois muitas vezes a família é ausente, o aluno é infrequente, ele não vem para a escola e os pais, né...

E assim, ainda levando em consideração que a relação entre escola/família pode estar embasada nos elementos de diferenciação, também nos questionamentos, quais seriam então as estratégias realizadas para que os pais, que ora parecem considerados como “descomprometidos”, ora devem se tornar “compromissados” são utilizadas para o chamado no acompanhamento da vida escolar do filho.

Para tanto, alguns aspectos são pontuados: Será que os horários em que as atividades são desenvolvidas possibilitam aos pais que trabalham participar? Será que o chamado ao pai tem como premissa apenas remediar os problemas escolares? É possível pensarmos em parcerias de promoção de saúde na vida escolar? Paro (1992, p. 264) expõe que a participação da comunidade nas atividades escolares “precisa ocorrer considerando tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular”.

De acordo com as informações construídas na pesquisa, podemos evidenciar que os aspectos citados nem sempre são levados em consideração, e boa parte das

justificativas dos professores em relação à ausência dos pais tem como teor a responsabilização, como destacado na fala a seguir:

D. C. - P23: Não tem motivo que justifique isso e essa questão de a família estar mais presente na escola né. Porque muitas vezes ela não se faz presente, né. Convida tudo, mais a gente está cansada de ver que vem poucas pessoas. Mais depende muito da instituição, da clientela e são vários fatores que eu acho que influenciam. Mais a gente vê que ainda tem uma deficiência muito grande com relação a família.

Na fala acima, além da afirmação da responsabilização da ausência dos pais, novamente é citado o indicativo de que as realidades são diferentes e, portanto, as relações familiares se configuram de outra forma. Não temos dúvidas de que a relação família/escola é um dos desafios para as propostas inclusivas, assim como não menosprezamos a afirmação da docente ao indicar a ausência de muitos pais, pois sabemos que é um fato verdadeiro, apenas buscamos problematizar se essa realidade pode não estar sendo implicitamente reforçada pelos afetos negativos que constituem a relação do professor com a família de seus alunos.

Entendemos que a responsabilização isolada das famílias ausentes, sem que sejam consideradas as condições materiais, não são favoráveis para o estabelecimento de uma relação efetiva de parceria e trabalho nas escolas. É necessário levar em conta os impasses que impossibilitam a comunidade de ser mais presente na escola.

Sabemos que muitas atividades são propostas no horário de trabalho dos responsáveis pelos alunos, o que acarreta inclusive frustrações nas crianças que ensaiam, realizam atividades e não têm seus responsáveis na escola prestigiando os eventos, e o fato de reforçarmos insistentemente as representações de seus pais como descompromissados apenas-as duplamente.

A falta de participação da comunidade, como foi dito, é algo muito comum nas escolas públicas. Sabemos que a participação precisa ser mais efetiva, o que nos exige estratégias mais realistas, como nos afirma Paro (1992) quando falamos em participação da comunidade escolar. Essa participação tem de ser ancorada de forma ativa no que se refere à participação na tomada de decisões.

No entanto, mesmo que de forma unânime os docentes participantes do estudo apresentem em suas expressões a necessidade do estabelecimento da relação escola/família, por outro, também indicam em suas falas que os objetivos lançados pela escola e pela família são dissonantes, como evidenciado na fala abaixo:

D. C. - P 9: “por que por mais que a gente faz, não podemos contar com a família, né. Eu acho que a família é a base de tudo”. P 9: A família é a base. E a família não te dá o retorno. Porque ele quer o menino aqui na escola e graças a Deus o menino está aqui das 7 às 11:30 e eu acho assim que é por aí.

Novamente, sentimo-nos provocados a tecer algumas problematizações: ao acompanhar as falas dos participantes, é a presença da família no acompanhamento das ações escolares de seus filhos é central e necessária para o sucesso na escolarização, no entanto, deflagram que a ausência se dá pelo descompromisso dos familiares. Questionamos, assim, se essa análise realizada pelos professores tem como base a realidade vivida no contexto escolar, ou podemos mais uma vez estar visualizando a naturalização de uma representação, na qual, para os pais, os objetivos da escola não se alinham aos objetivos dos professores?

Não resta dúvida de que o debate da escola como um espaço de acolhimento social, e verídico para muitos na realidade brasileira, é um fato, mas, por outro lado, não nos parece que a generalização desse entendimento é efetiva para a garantia de ações colaborativas entre a escola e a família, para a implementação de propostas educacionais inclusivas nas escolas públicas.

Entendemos que, quando se permite que os responsáveis pelos alunos façam parte das decisões, divide-se com eles a responsabilidade para que as ações tenham sucesso. E aqueles, sentindo-se parte ativa da escola, podem influenciar outros a se achegarem. Entretanto, ainda existe muita resistência tanto do lado dos profissionais da escola de abrir espaço para a comunidade, quanto da comunidade de se achar como parte integrante desse processo, fato que pode ser materializado tanto na postura de “ausência dos pais” como de “penalização da família pelos professores”.

Acreditamos que o apoio da família é crucial para o desenvolvimento humano e a partir dela que outros vínculos serão criados. Nesse sentido, não deveria se estranhar quando os alunos verbalizam que querem exercer a profissão dos seus pais, como vemos na fala:

D. C. - P 9: As crianças de uma escola particular elas já entram no 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano já trazem de casa um sonho, que eles têm que ser alguém. Alguém como assim? Ter uma profissão, ou ser um médico, ou ser um dentista. Ou é filho de médico, ou é filho de dentista ou é filho não sei o que. Ou é aquele que também tem uma família de condição financeira inferior ele fala para o filho em casa. Ó você vai crescer para ser dentista, formar para. Os nossos aqui, claro que eu estou falando o geral. Eu tenho um aluno por exemplo que ele fala para mim: Eu não vejo a hora de ser peão. Eu quero mexer na roça com meu pai, ou eu quero virar um mecânico, quer dizer para que estudo, para que a escola, para que aqueles textos enormes, não tem significado para esse aluno, não tem, né.

É esse alinhamento à representação, vinculada ao distanciamento relacional com a família, que parece também embasar a leitura dos professores quanto ao desenvolvimento

de seus alunos. Verificamos na fala acima que a professora não consegue perceber que as crianças, ao escolherem essa ou aquela profissão, estão na verdade se identificando com suas figuras parentais. Defendemos que não há demérito algum nas mais variadas profissões, desde que elas possam ser escolhidas pelos sujeitos, e não uma imposição ou privação de outras oportunidades.

Não vemos de forma pejorativa a escolha do aluno quanto à profissão peão, mas ficamos preocupados com a representação de que a profissão indicada ressoa na professora um desnecessário processo de escolarização ou de evitar a permanência na escola, ou a cisão entre escola e família, como indicado na fala de uma das professoras, como segue:

D. C. - P 9: Então você chega aqui, você faz, faz, faz, em sala de aula a hora que ele volta embora para a casa dele. Aquele que está no tempo integral ainda coitadinho pior. Porque ele cansa, a hora que ele chega em casa, a mãe está cansada, se tem pai o pai está estressadíssimo, o menino quer falar coisa de escola? Ai no outro dia ele levanta cedo e vem para a escola, aí a professora está lá, falando, falando. Não fez o para casa.

O contexto em que a maioria dos alunos da escola pública está inserido é repleto de barreiras e, muitas vezes, isoladamente, é difícil vislumbrar possibilidades que sejam diferentes das quais eles vivenciam. Assim, a escola, como instituição guardiã dos bens e conhecimentos historicamente acumulados, é essencial na vida e desenvolvimento dos alunos, principalmente para aqueles que durante muito tempo foram renegados no contexto escolar, por conta de suas deficiências (SASSAKI, 2005; BRASIL, 2008). E, dessa forma, torna-se essencial o reconhecimento do contexto familiar dos alunos, não apenas para que possamos contextualizar o processo de desenvolvimento, mas também dimensionar, afim de auxiliar famílias e alunos a minimizarem suas adversidades.

Levar em conta o contexto social e familiar ao qual o aluno está inserido permite melhor compreender as questões de indisciplina e agressividade na escola, possibilitando ao professor adquirir elementos para melhor abordar as questões pedagógicas, trazendo atividades mais próximas da sua realidade e promovendo caminhos para mudanças e transformações sociais.

D. C. - P 1: Então nós temos que ter um preparado psicológico mesmo para fazer essa mediação, por que veja bem o menino que vai para a escola com fome, a escola é secundária para ter o aprendizado, primeiro é a questão alimentar e tantos outros conflitos que ele tem dentro da sua própria casa reflete tudo dentro da escola e as vezes ele vai externar isso aí e a gente nem está preparado para fazer essa mediação. As vezes vale muito mais ter uma conversa assim com ele do que o próprio conteúdo que você está explicando no quadro porque vai trazer muito mais benefícios para ele. Tem um aluno na minha sala que eu estou ensinando ele a ter mais conversa com o grupo, respeitar e ser respeitado do que praticamente a questão pedagógica é importante ter uma visão mais ampla.

Essa visão mais ampla possibilita maior aproximação entre o aluno e o professor. Como foi relatado, às vezes, vale mais uma conversa do que o pedagógico. São pequenas ações, demonstrações de preocupação com o aluno que acarretam benefícios a longo prazo em sua vida.

Não podemos acreditar que uma criança vivendo em um meio desestruturado e com poucos recursos, ela está fadada a repetir a história de seu contexto familiar, contudo sabemos que a cultura desempenha um papel forte no modo de viver dos indivíduos pois, de acordo com Williams, a saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, sendo continuamente renovada em todas as etapas da vida, de tal forma que as pessoas vêm a pensar e sentir é, em larga medida, uma reprodução de uma ordem social profundamente arraigada a que elas podem até achar que de algum modo se opõem (WILLIAMS, 1997, p. 123).

Essa visão indica ser necessária uma compreensão mais complexa sobre a cultura, de modo a observá-la sob diversos ângulos e perspectivas. Para o autor, a transformação em direção à justiça social e ao acesso democrático a bens materiais e culturais passava, necessariamente, por mudanças nos processos de hegemonia cultural porque é, para ele, no contexto da formação do sistema de significados e de valores que o modelo de sociedade se mantém (WILLIAMS, 1997, p. 124).

Vale ressaltar que conhecer a realidade do aluno precisa ser um caminho para se propor as atividades escolares e auxiliar no desenvolvimento humano, não pode ser elemento para justificar práticas de exclusão e discriminação. Concordamos com Patto (2008) ao discutir que a severidade nos processos de exclusão está sendo mantida, muitas vezes, por práticas perversas de inclusão.

Segundo Martinez e Tacca (2011), a pobreza não é uma condição suficiente para justificar situações de dificuldades de aprendizagem escolar do aluno. Para Gonzalez Rey (2007, p. 148), cada situação é única e assim deve ser concebida e analisada. Qualquer expressão humana deve ser compreendida nas configurações de sentido subjetivo únicas da pessoa.

D. C. - P 19: mais a gente sabe que não é mais assim, o meio em si, se a gente for levar dessa maneira uma criança da favela nunca vai ser um músico. E ele pode ser.

D. C. - P 19: A criança é fruto do meio que ela vive e produtora de cultura também, ela também não pode ser taxada como. Se não dá a impressão que a criança que nasce em lugar desfavorável será sempre desfavorável.

É notório nas falas dos participantes que a justificativa para as dificuldades apresentadas pelos alunos em grande parte seja reflexo do contexto que vivem. Reconhecemos que o meio exerce um impacto na vida dos sujeitos, mas ele não pode ser visto como algo determinante do sucesso ou fracasso da pessoa que ali convive. Para Martinez e Tacca (2011), a família tem um papel, mas, embora esse seja o primeiro núcleo social em que a criança é inserida, não é o único. A escola, quando está atenta e sensível aos problemas dos estudantes, pode servir como refúgio, como espaço de valorização e reconhecimento das condições e capacidades desse estudante, minimizando as consequências dos possíveis danos familiares.

D. C. - P 26: Neste sentido, realmente não há uma produção de cultura porque se ele vive ali ele vai se desenvolver nesse meio e pronto acabou então hoje a gente vê o social de outra forma não nesse sentido ele nasceu ali e por isso ele é daquele jeito e vai ser assim e ponto final. Hoje não é assim mais. Ela pode ser uma criança que nasceu no meio de uma classe econômica baixa ela pode se tornar um gênio da informática, ela pode se tornar um gênio da música.

Neste ponto e tendo por base as teorias críticas, acreditamos que se a escola possibilita que o aluno tenha acesso aos bens culturais, sociais e históricos, este através desse conhecimento poderá vislumbrar caminhos para transpor as adversidades de sua vida. Martinez e Tacca (2011), neste caso, falam que a superação das dificuldades deve ser analisada por meio da identificação do movimento da subjetividade envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um processo recursivo e sistêmico: para que a aprendizagem ocorra, há que se promoverem situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz.

Sabemos que sozinho o professor fica limitado a auxiliar seus alunos e promover a aprendizagem e o seu desenvolvimento, entretanto, percebe-se que quando este profissional passa a ter um olhar mais sensível, pequenas mudanças são visualizadas, como observamos na fala: *“D. C. - P 9: Graças a Deus eu não tenho filho assim. A gente ainda fala assim, né? No entanto, se você tiver é aí? Aí você vai fazer questão que seu filho faça parte daquela escola, você não vai querer que seu filho seja diferente”*.

Deste modo, o meio é um fator de impacto seja na vida do professor que poderá ter uma atitude mais humana frente seu aluno tendo em vista suas vivências pessoais, mas na contramão ele pode servir como forma de justificativa para o fracasso do rendimento dos alunos. Assim corroboramos com Raad e Tunes (2011) corroboram que o meio social e cultural está organizado segundo um determinado padrão biológico humano considerado normal, com um corpo perfeito, com os cinco sentidos e as faculdades mentais em pleno estado de funcionamento e tudo o que foge a esse padrão está sujeito ao fracasso.

Para Gonzalez Rey (2011), algo que temos observado em nossas pesquisas com crianças com dificuldade na aprendizagem é que as operações intelectuais ficam bloqueadas por emoções que impedem a criança de se tornar sujeito da operação intelectual.

Gomes (2010) afirma que a necessidade em se considerar as esferas subjetivas, individuais e sociais, vividas e configuradas por alunos com necessidades especiais, é urgente, pois há muito são sujeitos marcados por uma subjetividade social determinista, que só vem a realçar suas diferenças, sem considerar suas singularidades.

D. C. - P 9: Primeiro dia na escola é muito triste, triste entre aspas, porque a gente sofre e ele não. Ai ele chegava e falava assim, mãe eles não entenderam nada do que eu falei, ai aquilo ali na gente dói (choro), ai eu falei assim lá em casa é todo mundo velho, mais a gente, minha mãe fala assim fulano fala com calma, devagar que eles entendem. Aquilo me doía que eu falava assim, eu vou lá.

Nessa fala foi notório observar o impacto que a inclusão *versus* exclusão causa nos alunos deficientes. Como já dito a escola matricula, mas não se modifica. Inclui para excluir de maneira mais perversa, atribuindo exclusivamente ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. Na concepção de Gonzalez Rey (2011) o ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita às crianças deficientes se encontrarem e serem capazes de compartilhar as suas atividades.

Assim, o que se pode constatar na descrição e análises elencadas é que um dos indicadores que mantém as Tramas das Propostas de Inclusão Escolar está relacionado a afetos como frustração, indignação, impotência, parece sustentar ora o enfrentamento, ora a submissão aos condicionantes sociais, econômicos e políticos contemplados na análise e que, somados aos demais indicadores, favorecem que tenhamos uma leitura dos elementos implícitos que materializam os desafios da inclusão escolar.

4.2 INCLUSÃO COMO SOCIALIZAÇÃO X COMPENSAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS

E assim, um segundo indicador merece destaque no entendimento dos desafios das propostas inclusivas, ao alocar em polos distintos a concepção do processo entre os professores. De modo geral, as falas dos professores enfocam o processo inclusão sob o princípio da oferta de socialização aos alunos, como podemos observar

D. C. - P 23: Então assim, o aluno dentro dessa inclusão, dessa educação inclusiva o importante é isso seria a capacitação para nós professores lidar com a socialização dessa criança. A gente sabe que tem isso, tem o diagnóstico, mais como trabalhar, como trabalhar esse social ne? Eu acho que é o ponto mais importante é o social.

D. C. - P 28: E cabe a nós fazer toda a diferença, fazer com que eles participem, que sejam tratados no meio de todos como todos ne? Cada um com sua individualidade, respeitando os limites ne? Ele é muito querido pela turma, todos têm muito carinho e respeito por ele e ele está lá somente para socialização.

Verificamos a concepção da inclusão como condição de equiparação dos alunos, assim como o entendimento de que a inclusão não tem condições de ocorrer na escola, o que firma a necessidade de encaminhamentos. Fato que podemos observar nas respostas do complemento de frases (CF) ao qual, quando os professores indagados como se sentem ao lecionar para alunos com deficiência, responderam que: (CF): *Muito difícil sozinha, pois precisamos de apoio para auxiliá-lo em seu desenvolvimento; difícil a adaptação, pois não estamos preparados para determinadas deficiências; Amor e superação; Trabalhoso, nem sempre me sinto motivada.*

Assim notamos que ao fazer os encaminhamentos os professores estão tentando mostrar que não sabem como lidar com os alunos deficientes e que em outros espaços especializados eles seriam melhor atendidos.

Pelas legislações vigentes em nosso país todo e qualquer aluno tem direito a acesso e permanência no ensino público (BRASIL, 1988; 1996), direito este também assegurado aos alunos com deficiência (BRASIL, 2008). No entanto, cabe-nos problematizar que o direito de acesso nem sempre se constitui um direito de permanência, e muito menos de desenvolvimento.

A democratização da escola, de acordo com Patto (1997), revela-se como democratização do acesso à escola, mas não da escolarização. É notório verificar que alunos passam nove, dez anos indo para a escola e não conseguem ler com fluência ou interpretar um simples enunciado. A justificativa para muitos seria o contexto social desfavorável, falta de apoio da família. A percepção desse fracasso acaba que retira da escola a responsabilidade pelo ensino de qualidade, o seu dever de ensinar e o seu dever de propiciar acesso aos bens culturais.

De modo geral, a escola se tornou um espaço de socialização, principalmente para alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência. Fala-se o tempo todo em incluir todo e qualquer aluno na escola, mas como nos diz Patto (2008, p. 26) resta saber em que termos.

Não estamos desconsiderando a socialização como um dos elementos importantes que favorece a inclusão escolar de alunos com deficiência, no entanto problematizamos que se este for o elemento central de análise, podemos estar efetivando o processo apenas

a partir do ingresso do aluno, sem que existam de fato possibilidades efetivas de desenvolvimento humano, com mediações qualificadas que propiciem o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1934/2008).

Entendemos que ter um filho com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência não é fácil para nenhum pai, principalmente os de classes menos favorecidas, que são desprovidos de informação e de recursos para proporcionar meios de superação das limitações, e ao inserirem seus filhos nas escolas assumem estes espaços como possibilidades plenas de desenvolvimento destes últimos, mesmo que esse entendimento seja atrelado ao desenvolvimento de capacidades como autonomia nas atividades cotidianas, como pode ser visualizado no seguinte relato: *“D. C. - P 23: “a família ficou supercontente, eles queriam que a aluna fosse uma pessoa independente, fazer as coisas básicas, né? Se ela conseguir ser independente para eles e para ela também é lucro”.*

Notamos a preocupação da família nesse caso tendo em vista o comprometimento do filho. A independência está atrelada a conseguir usar o banheiro sozinho, comer sozinho, enfim conseguir se desenvolver pelo menos nas questões básicas do cotidiano. No trecho acima, a participante traz a compreensão que a socialização acaba sendo um dos pontos principais para a família matricular na escola regular, no entanto, problematizamos que esse intuito pode e deve ser alargado por meio de ações pedagógicas que favoreçam a compensação da deficiência secundária da deficiência dos alunos (VYGOTSKY, 1934/2008), desde que os professores se alinhem a este entendimento.

Por outro lado, puderam ser evidenciadas falas que apontam que, muitas vezes, é a própria família que assume como impeditivo o diagnóstico de deficiência de seus filhos, como pode ser evidenciado no relato de uma das participantes:.

D. C. - P 10: mas as vezes a própria família, o pai ou a mãe, tende a fazer com que o aluno regresse, porque vocês lembram aquele dia que a gente fez a reunião com o pai do fulano eu peguei e fui conversar com ele. A não, meu filho tem essa dificuldade, ele vai ter essa dificuldade pelo resto da vida dele. Então o próprio pai já acha que o filho vai ser assim, aí não ajuda a criança, o menino faltava muito. Agora ele não está faltando, porque eu conversei demais com ele. O próprio pai e mãe faz com que a criança perca o interesse.

Compreendemos que um dos dificultadores no enfrentamento das condições sociais e de compensação a serem ofertadas aos alunos com deficiência nas escolas passa pela quebra de representações que firmam a deficiência como impeditivo, como alunos subalternos, que devem ser alocados nos bastidores da vida social e acadêmica (GLAT, 1991), representação presente com força nas famílias assim como nas escolas.

Entendemos, nesse caso, a importância da fala do professor com os pais, de mostrar que o filho pode sim se desenvolver se for estimulado e apoiado. Acaba que muitas famílias

veem o diagnóstico como um ponto final para todas as suas esperanças e expectativas de desenvolvimento do filho, mas sabemos que os diagnósticos de cunho classificatório não explicam o que acomete a criança avaliada e, nesse sentido, Vygostsky (1997) afirma que aqueles se pautam na visão quantitativa de desenvolvimento, valorizando resultados obtidos por meio de testes.

E, nesse caso, quando o professor inicia um processo efetivamente mediador pedagógico, abre a possibilidade de que tais representações sejam desconstruídas. Independente das dificuldades de aprendizagem e das deficiências, o aluno precisa ser “cobrado” nas atividades escolares para não correr o risco de usar o diagnóstico como justificativa que o cerceia no processo de desenvolvimento. Justificativa essa que é constatada pelos professores, como apontado no seguinte trecho: “Já tivemos alunos com necessidades especiais, a gente tem alguns agora que acreditamos que seja uma necessidade especial. Ele tem uma síndrome, mas o menino para te falar a verdade é pura preguiça, é pura preguiça”.

Evidenciamos que quando o professor apresenta tais características possibilita que representações sejam quebradas e estratégias pensadas, não com base na caracterização biológica do aluno, mas sim nas dificuldades e aspectos sociais que envolvem o processo de escolarização.

Através do respeito e de posicionamento firme do professor em relação à escolarização, o aluno terá acesso ao conhecimento histórico e socialmente conhecido e permitirá, em relação às pessoas do seu entorno, conviver de maneira mais próxima. Participar do convívio de pessoas de diferentes classes sociais e com deficiências promove nos alunos cultivar sentimentos de respeito ao próximo e apoio as colegas em sala.

Observamos, muitas vezes, alunos com baixa autoestima, pois acreditam que por serem diferentes não conseguirão aprender e nem ter amigos na escola, como consta no relato.

D. C. - P 28: Aí eles falaram: professora eu vou deixar meu filho com você, mais eu quero que você preste muita atenção nele para mim porque ele é deficiente auditivo, ele usa um aparelho que fica na cabeça dele. Ele não corta o cabelo, não gosta que ninguém fica olhando para ele enfim, ele não quer que os colegas percebam que ele está usando o aparelho e eu também teria que usar o aparelho (microfone) para ele onde estivesse ele pudesse me ouvir.

De acordo com Mahoney (1993, p. 70), “é a sensibilidade do professor, sua experiência, a sua vivência em cada encontro, a sua atenção genuína, o seu ouvir lúcido, a sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quando, o quanto é possível aproximar-se” dos alunos e entender seus medos e dificuldades de modo a propor caminhos de superação.

Mas o que tem ocorrido com frequência é a supervalorização dos diagnósticos. Como nos diz Tacca (2009), consolidam-se cada vez mais a ideia da importância de se identificarem transtornos, problemas ou uma “dificuldade de aprendizagem” no sujeito, pela qual se passa a considerar que algo a menos ou em excesso lhe impede de seguir ou até mesmo de iniciar um processo de aprendizagem e assim o foco que deveria ser na aprendizagem passa a ser em achar um diagnóstico que justifique o não-aprender do aluno.

Entretanto, observamos que, quanto maior o comprometimento cognitivo, menor expectativa no desenvolvimento escolar por parte dos professores, que não só passam a visualizar apenas a incapacidade dos alunos, como se sentem incapazes para o estabelecimento de uma relação pedagógica efetiva, como apontado na fala a seguir,

D. C. - P 10: ele não sabia, não conseguia aprender nada. E eu fiquei naquele desespero, na época eu estava fazendo um curso lá na faculdade particular. O menino não sabe nada, aí eu comecei a procurar ajuda, a mãe começou a procurar também e descobriu que ele tinha, ele foi para a Escola Especial e hoje ele está no jovem aprendiz.

O relato traz à tona uma das práticas historicamente existentes, e que mesmo com a proliferação de políticas que reafirmam o direito à escolarização de alunos com deficiências no ensino regular (BRASIL, 2008) são ainda comuns: o encaminhamento dos alunos às instituições especializadas. De acordo com o relato, o professor aponta que diante da impossibilidade de o aluno se desenvolver no ensino regular, a alternativa foi o encaminhamento para o ensino especial que proporcionou meios de o aluno adentrar o Programa Jovem Aprendiz.

Em contrapartida, quando questionamos os professores no CF “Acredito que minha prática pedagógica possibilita a TODOS os meus alunos”, as respostas caminharam em outra direção como podemos observar:

CF: Mais autonomia e decisões mesmo quando tem deficientes em sala de aula preciso buscar métodos de ensino mais eficientes além de me preparar para atendê-los; Uma aprendizagem de qualidade e de muito carinho e atenção; Mais conhecimentos, buscando sempre o melhor e inovação; A interagir com o meio que está e o mundo lá fora.

Observamos neste trecho que, talvez, a compreensão de “todos os alunos” não foi bem percebida pelos professores pois ao mesmo tempo que afirmam buscar alternativas para atender todo e qualquer aluno, o número de encaminhamentos e de falas afirmando que não sabem como lidar com alunos deficientes é grande.

Não desconsideramos que essa ação é embasada na compreensão do professor e demais profissionais da educação de que nas instituições especializadas a atenção ao desenvolvimento desse aluno seria maior, o que pode vir a ocorrer nas demais dimensões de desenvolvimento, mas que não excluem o investimento e a necessidade de que a

dimensão escolar acadêmica seja ofertada. Sabemos da importância da escola especial para o apoio aos alunos deficientes, mas ela não poderia ser substituta do ensino regular. De acordo com Gomes e Souza (2012), isso resulta no distanciamento da possibilidade de incluir, ou, o que é mais grave, o quanto, em nome da inclusão, ela exclui.

Observamos que os processos de avaliações diagnósticas passam a ser usados não como ponto de partida para levantamento do que os alunos sabem e a partir daí pensar estratégias para avançar, mas como instrumento para demarcar seu lugar no cenário escolar.

D. C. - P 23: Eu acho que a prática pedagógica tem que mostrar sempre para o aluno que a escola é uma escada para poder crescer. Às vezes você dá uma avaliação o aluno vai mal se você não conversar com ele, mostrar para ele o que ele errou é muito importante, senão traumatiza, não se sente capaz eu acho que isso tem que ser trabalhado. Por que eu pelo menos eu aprendo muito mais quando eu erro alguma coisa, aquilo fica marcado em mim, eu não quero errar de novo. Então eu acho que o professor tem que trabalhar muito nessa parte.

Concordamos com a professora que a avaliação, as observações que os profissionais fazem dos alunos precisam servir como meio para elaboração de estratégias, apontando caminhos de superação das dificuldades. Para Gonzalez Rey (2011), a avaliação deve ser um processo contínuo e qualitativo que permita verificar tudo o que o aluno é capaz de realizar em sala de aula e fora dela. A avaliação é um momento de encontro entre professor e aluno, um momento de constatação das dificuldades e do que já foi desenvolvido e que permita a análise e a reflexão sobre questões que ainda devem ser desenvolvidas.

Assim, estratégias das mais variadas podem ser pensadas e possibilitadas aos alunos deficientes como meio de compensação de suas dificuldades, como observamos na fala a seguir.

D. C. - P 2: Colocamos ele para sentar com o coleguinha, ne professora? Pedíamos para o colega passar a atividade para ele e ele melhorou tanto né? Ele seguiu o exemplo dos colegas e foi uma melhora muito grande. Eu acho a parte da socialização muito importante. Ele desenvolveu muito. Eu fico pensando os colegas fazem mais bem do que eu para ele.

Ações aparentemente simples como colocar o aluno para sentar com outro amigo, passam a ser vislumbradas como recursos de superação e mais próximo de seus pares o aluno passa a vislumbrar caminhos de aprendizagem. Para Gonzalez Rey (2011), as atividades de relação, tanto docentes, como lúdicas ou de conteúdo social específico, como também análise grupal de uma questão, são fontes muito importantes para o desenvolvimento de configurações subjetivas geradoras de desenvolvimento nas crianças com deficiência.

D. C. - P 5: O que eu acho mais bonitinho neles é eles aprendem com a turma, a turma aprende com eles. Porque eles corrigem, da mesma maneira que eu corrijo, que a P 16 corrige. Eles dizem fulano não é assim. Até a fala eles corrigem. A gente acha até bonitinho como eles imitam a gente.

Por isso que, para Vygotsky (1997, p. 132), não é possível apoiar-se naquilo que falta a esta criança, naquilo que ela não é, é necessário apresentar caminhos, recursos, instrumentos para sua aprendizagem, desta forma, apoiando os alunos atitudes como descrita a seguir passam a ser de grande impacto para os alunos deficientes.

D. C. - P 28: E cabe a nós fazer toda a diferença, fazer com que eles participem, que sejam tratados no meio de todos como todos ne? Cada um com sua individualidade, respeitando os limites ne? Ele é muito querido pela turma, todos têm muito carinho e respeito por ele e ele está lá somente para socialização também.

Anota Gonzalez Rey (2011) que o valor de um resultado depende do momento em que o aluno está, do que foi capaz de avançar para chegar a ele e da riqueza de opções que emprega para obtê-lo. Assim, quanto mais recursos ofertamos aos alunos, mais possibilidades de vislumbrar seu sucesso teremos.

Por isso que não podemos avaliar de maneira padronizada resultados semelhantes centrados nas respostas dos alunos. Para Gonzalez Rey (2011), o professor tem de saber que o aluno vive suas experiências em sala de aula com base nas configurações e estados subjetivos facilitadores de sentidos subjetivos que terminam impondo uma forma de sentir a experiência atual.

Segundo Gomes (2010), o resgate dos alunos com necessidades especiais como “sujeitos” não mais formatados em estereótipos delimitadores é a base para a configuração de novos sentidos sociais e individuais, que alavanquem suas identidades, criando novas configurações sociais e individuais, com ações e valores próprios. Afirma a autora que não podemos nos esquecer que os padrões tão firmes de caracterização dos alunos deficientes criam possibilidades de socialização, mesmo que ora tendam a ações de exclusão, ora a ações de compensação, mas que, muitas vezes, são fielmente assumidas pelo próprio indivíduo, como formas alternativas de reconhecimento

O que evidenciamos é que o indicador aponta análises que contemplam a compreensão dos professores em duas esferas, a primeira delas social, ao considerar o enraizamento das representações sociais de incapacidade dos alunos com deficiência, justificando assim sua estada apenas social na escola. Neste ponto nos amparamos em Amaral (1998, p. 17) ao conceituar que as barreiras atitudinais com relação ao outro “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição

desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente”, assim, forma-se uma sofisticada trama relacionada às pessoas com deficiência permeada de: atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma.

Nesse sentido, a outra esfera, de cunho mais singular, deflagra inquietações na quebra de tais representações, considerando o aluno apenas no âmbito biológico. Assim de acordo com Silva (2006), “o corpo marcado pela deficiência, por ser disforme ou fora dos padrões, lembra a imperfeição humana. Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar”.

Assim, seja na esfera social ou na esfera biológica, fato alarmado nas informações é a frequência da necessidade dos encaminhamentos às instituições especializadas, potencializadas por afetos como incompetência, frustração, desânimo, que parecem desfavorecer ações de enfrentamento.

4.3 NATURALIZAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DA INCAPACIDADE DOCENTE X FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ATUAÇÃO INCLUSIVA.

O que evidenciamos também é que o dilema lançado nas possibilidades de enfrentamento dos professores contempla os posicionamentos dos participantes alinhados que, para além da relação com a família, as representações que cerceiam o desenvolvimento do aluno com deficiência, um dos focos de análise, dá-se pela falta de discussão e compreensão das políticas que regem as propostas nas escolas.

As falas e expressões contempladas nesse indicador apontam para dois limiares de análise, o primeiro deles que firma a concepção de desvalorização que os participantes têm da profissão, assim como esta representação potencializa a configuração de afetos como incapacidade, menos valia, insegurança.

Nessa linha de pensamento, Imbernón (2010) nos diz que muitos dos estudos que tratam da formação de professores abordam em sua proposta, uma fase mais experimental em detrimento de uma fase descritiva em função da difusão dos cursos de formação e do próprio interesse político-social sobre o tema. Neste panorama, Frigotto (2011) argumenta que a educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.

Evidencia-se a necessidade de se repensar a formação de professores diante das novas demandas escolares oriundas das profundas mudanças na sociedade. Deste modo, com relação à desvalorização da profissão, é interessante acompanhar como os

participantes consideram seu trajeto profissional a partir da escolha docente, como pode ser descrito no relato de uma das professoras participantes:

D. C. - P 9: Sim.... Você tinha que fazer trabalhos muito bonitos, você apresentava, e elas percebiam que... na minha época nem tanto, mais na época que a minha mãe se formou para professora ela fala que escutou de uma colega dela que tinha dinheiro na época que pobre não podia ser professora, era status, ser professora era status e na minha época já não era tanto mais, mais tinha uma certa... você saia dali sabendo corrigir um caderno, saia dali sabendo ministrar uma aula. Hoje eu não sei como estão as coisas não.... Mais eu escolhi o magistério.

Constata-se a partir do relato que um dos elementos de análise problematizados é a qualidade da formação docente, assim como a diferenciação no *status* social da profissão, como novamente indicado no trecho de: *“D. C. - P 21: Eu descobri desde quando eu comecei a fazer o estágio. Quando eu chegava em alguma escola. As professoras a primeira coisa: Nossa você é louca. Porque você não escolhe outra coisa. Você é tão nova ainda. Tão inteligente. “*

Com base no relato, verificamos que os próprios profissionais em exercício ajudam na desvalorização da carreira, contudo continuam a exercer a docência ano após ano, em vez de pensarem outros campos de atuação, visto que a sala de aula é uma das possibilidades e não a única de atuação profissional.

Da maneira como o ensino está estruturado visando, em muitos casos, apenas aos dados para o governo, com aulas que não raras vezes parecem intensivos para conseguir resultados satisfatórios nas avaliações externas, a função de professor como mediador do conhecimento acumulado histórica e socialmente passa a não existir. Na prática, percebe-se que as avaliações externas que deveriam ser utilizadas como diagnósticas servem para ranquear as escolas públicas, acirrar a competição e cobrar melhores resultados dos professores.

Concordamos com Patto (2008) quando nos diz que para se ter um ensino de qualidade vários fatores precisam ser levados em conta: “salários dignos, boa formação intelectual e participação nas decisões e a redução da dualidade escolar”.

Sabemos que esses fatores estão longe de se tornar uma realidade e ao longo dos anos temos observado que só aumentou a diferenciação entre as escolas para os ricos e para os pobres. De acordo com a autora, “foi assim que chegamos ao desmantelamento do ensino público, de resultados trágicos do ponto de vista do direito universal a educação escolar” (PATTO, 2008, p. 36)

De acordo com as informações relatadas, o professor que leciona no ensino fundamental I e II consegue observar que ao longo dos anos escolares o interesse de muitos alunos vai se perdendo, juntamente o empenho em realizar as atividades. Resultado de vários anos de fracasso escolar, de encaminhamentos clínicos e de falta de apoio familiar. Chega um ponto que tanto professor quanto aluno se perguntam o que estão fazendo na escola, compreensão deflagrada pelo seguinte relato,

D. C. - P 9: mais era um outro, agora hoje o professor do ensino médio, coitado. Ele se vê numa situação que não adianta. E hoje a gente vê a falta de compromisso do professor também. O professor hoje dança conforme a música. Hoje não adianta bater de frente com o aluno ele sempre vai sempre ter razão, o professor perdeu.

Questionamos se essa representação fragilizada que, segundo os participantes, deriva do contexto social não estaria vindo a impactar a atuação docente no tange à inclusão de alunos com deficiências nas escolas. Não nos resta dúvida de que a configuração de afetos positivos essenciais para a identidade profissional demanda sentir-se valorizado, com capacidades plenas de ação e escolha, e de entendimento, o que demanda uma valorização dos sujeitos nos espaços sociais.

Assim como a inquietação levantada pela desqualificação da formação profissional, que esbarra sobremaneira na possibilidade de ações e práticas pedagógicas qualificadas, temos como contradição que ao mesmo tempo que os professores apresentam vários elementos dificultadores de atuação ao perguntar no CF o que é ser professor, de maneira geral as respostas foram:

CF: Não é apenas ensinar é tentar buscar mudanças na vida do aluno, ou seja, é fazer a diferença; Transmitir conhecimento e ao mesmo tempo aprender; Realizar sonhos é ensinar com amor e por amor. É ser flexível, paciente e estar em constante aprendizagem; Ser comprometido, é ver a possibilidade de ensinar a todos e acreditar que todos podem aprender.

Segundo Imbernón (2010), pensar em profissão é antes de tudo pensar em questões relacionadas ao desenvolvimento profissional. As escolas contam com poucos profissionais que têm clareza do que os levaram até lá, pensar nestas questões, obriga o docente a pensar sobre qual o reflexo das condições da profissão tem em si mesmo.

Como já indicado em análises anteriores, atuar no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência demanda conhecimento teórico e prático de um repertório teórico que se distancie das formas organicistas do entendimento do desenvolvimento humano, assim como requer ações metodológicas alinhadas a princípios e postulados comprometidos com práticas pedagógicas que extrapolem os conteúdos, a reprodução, ou

seja, as ações excludentes que assolam nossas escolas. Salientando aqui que a crítica é ao ensino mecânico, sem reflexões, o que impede o pleno desenvolvimento do sujeito.

Diante desse cenário ao qual alguns profissionais apontam ter pouco conhecimento do que é, de fato, ser professor, suas atribuições e propostas teóricas mais condizentes com a realidade escolar, deparamo-nos com professores que argumentam não terem habilidades para trabalhar com alunos com deficiência, pois não fizeram cursos ou não têm o perfil, como pode ser indicado nas falas a seguir:

D. C. - P 11: “Mais graças a Deus hoje já temos pessoas especiais que já estão vindo preparadas para estar trabalhando com essas crianças. Embora nós não tivemos essa oportunidade de fazer um curso, de ter essa preparação”.

D. C. - P 19: Sabe o que eu sinto falta? Na escola que eu acho estranho? A aproximação da ciência com a escola, vou te dar um exemplo: para cada trabalho tem um embasamento, para cada problema há uma solução mais existe uma explicação científica, um aporte científico, que te respalda de maneira tão tranquila que você aplica. Eu estou tentando ver isso, mas aqui tem muita atividade, muita coisa, mais é muito subjetivo, não tem um respaldo científico não sei como é na área da pedagogia? Mas eu não vejo isso na escola. Não vejo uma discussão científica, não vejo, não vejo.

Nas palavras de Gatti (2009, p. 93), as ações educacionais, formais ou não, estão em questão e colocam-se entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão. O desafio está posto: que sociedade buscamos, que escola precisamos ter, quais professores para nela atuar? E quais seriam os afetos que configurariam ambos os processos?

Para Prieto (2006), a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino. O compromisso com o ensino de qualidade deve assegurar a formação que contemple as especificidades de todos os alunos e, com esse fim, a aptidão para revisão e elaboração de propostas e práticas de ensino, via análise de domínios de conhecimentos, de diferentes necessidades demandadas pelos processos de aprendizagem, de avaliar tendo em vista a reformulação do planejamento, de forma a aprimorar o atendimento aos alunos.

Defendemos que a teoria e a prática precisam caminhar juntas, mas acreditamos que as licenciaturas precisam avançar e pensar meios para melhor instrumentalizar seus licenciados na função que irão atuar. Corroboramos com Coelho (2009) ao afirmar que existe um mito: “Na prática, a teoria é outra”, recorrente tanto na fala de quem se vê lançado no cotidiano do trabalho escolar quanto enfatizada e legitimada historicamente por uma forma de fazer ciência, que via na neutralidade objetiva a única maneira de se alcançar a verdade sobre os fatos.

D. C. - P 19: Se eu tenho uma criança que não se identifica com determinado esporte, principalmente que tem que levantar as mãos possivelmente essa criança pulou uma fase, ela talvez não engatinhou, ela andou direto. Ela não explorou o ambiente com as mãos e apresenta essa dificuldade e a gente da área tem como corrigir isso com exercícios, então a um respaldo, você entendeu o que eu estou falando. Eu já participei de várias reuniões aqui onde se procura, procura melhorar, procura saber, procura melhorar a leitura, melhorar, melhorar, melhorar. Mais embasado em que?

Observa-se que para as outras ciências que estão inseridas na escola a dicotomia teoria e prática não é viável, compreendem que uma auxilia a outra no entendimento do desenvolvimento humano e pedagógico, mas no curso de pedagogia a discussão parece não avançar.

D. C. - P 15: Eu acho que a nossa visão vai mudando a partir do momento que você entra em uma escola. Eu tive a oportunidade de entrar na escola com 6 meses de faculdade e o meu primeiro obstáculo foi um aluno que tinha diversas deficiências, ele não tinha uma só. Ele gritava, puxava meu cabelo e por fim ele tinha um vínculo comigo e com a professora só

D. C. - P 23: Mas é uma experiência que eu não sei descrever, é uma experiência chocante, sabe porquê? Você está ali é um mundo novo e você saber que você não tem o preparo é uma responsabilidade muito grande, isso pesa. É uma coisa assim que te cobra.

Nota-se que os licenciandos que nos primeiros semestres da faculdade têm a oportunidade de trabalhar na escola tendem a questionar mais os professores com relação às dificuldades encontradas, o que facilita quando assumem de fato como regentes de sala, pois já possuem uma experiência prévia que é totalmente diferente das experiências de estágio. E para os que só quando formados vão atuar o discurso acaba sendo “D. C. - P 26: *“Mas na verdade todos os que saem da faculdade, não está preparado. É a experiência mesmo”*, ou ainda relatos mais incisivos, como:

D. C. - P 15: O que eu vejo dentro da área da pedagogia, eu vou para a escola para pesquisar. Mas eu vou pesquisar o que? Falar do que? Fazer o que? Se eu vou pesquisar a dificuldade de concentração de uma criança, aí você chega e fala eu vou pesquisar isso, o professor já, você vai entrar na minha sala? Aí fica aquela briga pesquisa e teoria. E diferente do médico que vai estudar tal doença, a pessoa que está com a doença vai querer que ele pesquise a doença nela para descobrir, ser diagnosticada. Dentro da escola, às vezes, o próprio profissional fica com medo e deixar a pessoa vim e tentar ajudar e descobrir o que está acontecendo.

Compreendemos que a temática da formação continuada passa pela concepção do professor como pesquisador de sua prática, materializando as inquietações, e assim alternativas de enfrentamento das adversidades. Neste sentido, Nóvoa (2002, p. 48) afirma que “nesse processo de reconfiguração da profissão docente, a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e “tomar a palavra” na construção do futuro da escola e da sua profissão”. Continuando com as contribuições de Nóvoa (Ibid., p. 38) “estar em formação implica um investimento pessoal,

um trabalho leve e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”

Assim, as mudanças se fazem necessárias como nos apresenta a seguinte participante:

D. C. - P 26: Eu particularmente eu acho assim como já vem da época do magistério foi se passando de anos em anos na tradição, se fazendo daquela forma, escola daquele jeito, né? E com as novas mudanças, eu acho que agora a escola vem trabalhando de maneira a fazer sentido, mais eu acho que falta sim um aporte teórico, embasamento sim. Muitas vezes para se achar o problema, a raiz dele através da teoria, que as vezes a gente fica muito na prática e esquece a teoria.

Atitudes de superação das dificuldades precisam se tornar um objetivo por parte dos professores, para não se cair no dilema de que o professor nos apresenta, no relato abaixo: *“D. C. - P 19: Estamos todos abertos a novas ideias desde que as novas ideias sejam exatamente iguais as antigas, não adianta, enquanto não mudar isso, não vamos dar um passo à frente, aquela história da escola ideal”.*

É através da formação continuada que o professor vai encontrando na teoria suporte para sua prática, mas é muito comum ouvir dos professores que a teoria e a prática não se completam, como nos apresenta *“D. C. - P 26: Por isso que eu falei tem o lado que fica só na prática e tem o lado que fica mais na teoria, então precisa ter o casamento”.*

Neste ponto, encontramos em Gatti (2009) uma compreensão de como os cursos de licenciaturas estão estruturados de modo a impossibilitar muitas vezes que os futuros professores consigam fazer a articulação entre a teoria e a prática desde o início de sua formação inicial. Para a autora, em muitos casos o conteúdo é passado sem um aprofundamento da teoria, as atividades que os professores propõem em campo são muito pontuais, *“a grande maioria dos cursos não tem projeto articulado de estágios com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento efetivo das atividades de estágio por parte dos professores universitários”* (Ibid., p. 96).

Neste ponto ao perguntar no CF para os participantes o motivo de ter escolhido a docência como profissão, obtivemos como respostas:

CF: Tenho facilidade para transmitir conhecimentos e venho de uma família de professores; Gosto de crianças, estar ao seu lado compartilhando as ideias; Não saberia ser nada além de ser o que sou. Está no sangue, foi hereditário. Além disso, tenho oportunidade de amar e ser amada incondicionalmente; Sempre gostei de passar o meu conhecimento para outras pessoas.

Nota-se que a escolha da profissão parece estar alinhada a algo como vocação, hereditário e não como uma escolha crítica do que de fato é a profissão. Assim entendemos

que a escolha profissional é um processo que exige do professor um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as formas de ensinar e aprender.

Acreditamos, então, que a formação deva exigir do professor técnica e competência, além de consciência e criticidade. Pois, assim, neste espaço que o sujeito vai constituindo sua identidade.

Notamos nas falas dos participantes que licenciados passam 4 anos estudando sobre as teorias e as práticas pedagógicas, mas não são oferecidos em muitos casos meios de se enfrentar a dicotomia posta. No caso do curso de pedagogia, a situação é mais grave, pois muitos licenciados saem sem saber alfabetizar um aluno, sentem-se despreparados e acabam tendo de concordar que na faculdade as coisas são de uma forma, mas a prática é completamente diferente, como afirma uma participante:

D. C. - P 23: E assim, vou falar a verdade, eu aprendi na prática. Eu não posso mentir. Claro depois, eu fui buscar conhecimento, eu sempre gostei muito de ler, a partir do momento que eu entrei lá na escola eu procurei, eu tive essa força de vontade. Eu gostei. Eu vi que eu tinha perfil, eu tinha carinho por eles. Eu gostava do que eu fazia. Mas que é errado é. Se você for analisar, uma pessoa entrar ali sem preparo nenhum. Não está certo. E isso não aconteceu só comigo, aconteceu com várias pessoas eu tenho colegas que estão lá até hoje e que também aprenderam na prática.

É importante que na formação os graduandos consigam perceber como os conteúdos são organizados e a ideologia que há por trás. Nesse ponto, passam a ter uma visão mais contextualizada da realidade na qual trabalhamos e dos recursos que precisamos utilizar. Nessa perspectiva, o professor adquire os elementos necessários para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e da própria prática pedagógica.

Temos clareza dos avanços e retrocessos na educação, mas enquanto não superarmos a diferenciação entre teoria e prática, a começar nas universidades, podemos manter e perpetuar a representação de incapacidade e falta de prestígio que envolve a profissão. Considera-se que se trata de uma questão de reflexão sobre a escola, sobre a qualidade da educação escolar e sobre sua função, como também sobre o papel do professor na sua atuação, o que demanda desvelarmos os significados, sentidos e afetos que sustentam essa configuração.

D. C. - P 16: Porque a sociedade desvaloriza e com isso a gente sente desvalorizado é um ciclo. Um paralelo.

D. C. - P 15: Tão inteligente, passou em uma federal e assim você vai escutando.

D. C. - P 9: Eu não me sinto preparada, porque eu não sei, eu não saberia como cuidar, eu acho as salas despreparadas,

Parte-se, então, da ideia da importância de valorizar o trabalho que faz, pois se os próprios profissionais não a valorizam como as pessoas ao redor o farão? A valorização dos docentes, portanto, é um processo que não se restringe ao reconhecimento externo, da sociedade, pois envolve a formalização da carreira com justa remuneração, mas, prioritariamente, o reconhecimento do próprio docente, mediante a demonstração do seu “valor social”, pelo trabalho que realiza e pelos resultados que colhe, em termos do desempenho e da aprendizagem dos seus alunos.

4.4 INCLUSÃO COMO AÇÃO ISOLADA DOCENTE X COMPREENSÃO INSTITUCIONAL DA DEFECTOLOGIA.

O último indicador discorre sobre a dificuldade profissional dos participantes em vivenciarem a proposta inclusiva. Sabe-se que não existe um consenso sobre o que signifique estar preparado para atuar com todo e qualquer aluno.

De acordo com a fala de uma das participantes “P 9: *“Eu jamais, atualmente eu jamais vou saber lidar com aquela criança. Então que o governo ou o particular me forneça condições para que aquela criança seja acolhida na sala de aula”*”, este despreparo é generalizado, e não há outra forma de resolvê-lo senão com as condições externas. Assim, como ressoa que o despreparo é somente da criança.

O que a fala inicial nos aponta é que o debate da formação também é dualizado em dois pilares, algo que falta ao docente e algo que deva ser ofertado pelo governo. Entendemos que aqui o hiato pressuposto legal x realidade vivida já é indicado e potencializa diferentes compreensões dos professores quanto aos dilemas para a inclusão escolar.

Como já deflagramos em estudos anteriores (CARDOSO; GOMES, 2014), o impasse da garantia de direito de escolarização a todo e qualquer aluno já não deveria ter impacto nos professores, quanto à possibilidade de que mais hora, menos hora, irão lecionar para alunos com limitações? E, sendo assim, deveriam buscar compreender como melhor ensinar e proporcionar a aprendizagem para os alunos.

Sabemos que o número de crianças que frequentam a escola em condições de fracasso escolar é grande, mascarado em alguns casos pela não-reprovação nas escolas que adotam ciclos em vez de séries escolares. Muitas dessas crianças vivem abaixo da

linha de pobreza, em condições de grande sofrimento, privações e má nutrição. Essas condições inviabilizam qualquer pessoa de aprender satisfatoriamente.

D. C. - P 25: Tanta diferença, tudo tão desigual que choca, uns com tanto e outros nada. Eu trabalho em creche a tarde e assim ali tem criança e a gente sente mais ainda. Eu vejo situação eu tenho aluno que eu tenho pena, vai com roupa suja, já fiquei sabendo que a família não tem condições, ganha fralda e se não ganha não tem para pôr, nós que providenciamos na escola. Então assim eu vejo ela sem nada ali dependente da gente para comer para tudo e outros com tanto, é tão desigual.

Tendo em vista a colocação do professor, os dados de Müller (2002, p. 575) nos dão uma dimensão da desigualdade social mundialmente, em que cerca de dois bilhões de pessoas estão desempregados ou subempregados, mais de um bilhão vive na pobreza, mais de 800 milhões experimentam a fome aguda. Assim, o relato abaixo do professor se torna compreensível diante de tanta adversidade social.

D. C. - P 26: Porque que não quer vir para a escola? O que que na casa é mais interessante ou o que está acontecendo na escola, que a escola não está sendo agradável. Porque que eu não quero estudar nessa escola, eu quero mudar de escola. A eu quero ir para outra escola, eu não gosto daqui eu não quero ficar aqui, eu não gosto dos meus colegas, eu não gosto do professor, não sei que. Porque que isso? Então é para gente refletir mesmo.

Verificamos que, como já mencionado o fato de se ter dispositivos legais que amparem as pessoas, essa não é garantia de efetivação, visto que na Constituição Federal de 1988, em seu artigo sexto, refere-se aos direitos sociais expressando que, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”.

Tomando-se a questão social verificamos que na escola ela se amplia, e acaba que os profissionais ficam de mãos atadas, mesmo fazendo os encaminhamentos para o conselho tutelar, assistência social e psicológica. Ainda assim, pode acontecer de a família não se envolver para melhorar as condições sociais em que está inserida.

D. C. - P 26: Tem uma frase que eu lendo e pesquisando, uma frase que diz assim: O que é dificuldade de aprendizagem? A dificuldade da criança ou a dificuldade é do professor? Nossa na hora que eu bati o olho nessa frase, quando eu como professor falo isso em que eu me pautei? Eu fui atrás, eu busquei para estar trabalhando com essa criança? Então, pode ser da criança, mais pode ser do professor também. Pode ser da escola.

As dificuldades são de todos que estão inseridos no contexto escolar. Já apresentamos aqui a importância de trazer para a sala de aula conteúdos que sejam próximos da realidade do aluno de maneira que, a partir daí, introduza outros conteúdos. Deflagramos que não adianta ignorar a realidade na qual o aluno está inserido, pois de uma maneira ou de outra ela influenciará a vida escolar, como apresenta o professor.

D. C. - P 26: Tem um caso que eu tenho trazido para a criança lanche todos os dias. Porque o menininho estava querendo ficar muito para a rua, para ir para as casas e de acordo com relatos da mãe ele estava saindo com outros para ir assaltar a cozinha das casas. Aí eu comecei a trazer comida para ele né e percebi que talvez ele estava com verme e até hoje eu esqueci de falar para a mãe.

D. C. - P 1: Com certeza a criança que não come, desnutrida tem déficit de atenção, tudo vem desaguar na escola essa questão aí, tem um grande impacto aí com certeza. Se eu não sei alguma coisa mais também eu não quero aprender, aí eu justifico os problemas que estão acontecendo porque é meu aluno que está atrapalhando a aula, ele que está criando a indisciplina. Mais será que é ele? Ou eu que não estou acompanhando?

É difícil se manter concentrado na aula quando questões básicas de alimentação, sono e higiene estão precárias. Sabemos que a realidade de muitas famílias brasileiras está pautada em falta de alimentação, falta de condições de higiene e com número grande de pessoas numa mesma casa com pouco espaço. Essa realidade aparece na escola, exigindo encaminhamentos na área social e da saúde para auxiliar e cobrar das famílias um mínimo de cuidado básico com as crianças.

D. C. - P 24: Eu acho que é muito triste, saber disso, assim. É o que acontece, mas porque o aluno não gosta tanto da escola, né? Por que eu gostava da escola, porque que ele não gosta? Isso é realidade, porque eu vivo aqui e lá na outra escola e vejo lá maior o desinteresse, não que não há o desinteresse aqui, mais é muito menor. Lá eles são adolescentes, eles dizem: eu vou para a faculdade. Mais eles esquecem que para ir para a faculdade, eles têm que fazer o ensino médio. Então essa passagem, como que a família encara? E a gente já tem a nossa preocupação de estar gostando de estar aqui e ainda ter que fazer o outro gostar e aí fica mais difícil ainda.

Assim, temos como elementos de análise que a condição de isolamento e responsabilização total pelo processo de inclusão escolar de alunos com deficiência não pode ser mais deixada aos ombros dos professores, pois demanda a configuração de uma rede institucional, que não só favorecerá a atenção ao desenvolvimento dos alunos em outras e necessárias esferas, como possibilitará ao professor a configuração de afetos positivos de pertencimento, respeito e solidariedade, necessários ao fortalecimento do sujeito nas ações de enfrentamento profissional.

Nóvoa (1991, p. 23) nos fala que não consiste no entendimento do professor de forma isolada, mas sim “inserido num corpo docente e numa organização escolar, sua atuação passa a ser menos individual”, compartilhando metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resoluções de problemas e a administração da sala de aula.

D. C. - P 19: Mais eu acho que o primeiro passo é nós entendermos que isso é direito da criança e parar de nos escondermos e dizer assim: eu vou fazer o que der, mais o estado não me capacita, mais isso. Eu penso assim, missão dada é missão cumprida. Não é uma questão de achar, não está no nosso alcance aceitar ou não gente. É lei, já publicada e uma realidade. E se ficar esperando que o Estado capacite, que o estado convide, não vai rolar. E ficar justificando que não consegue

trabalhar também. Tá na hora de entender o que é educação inclusiva e o que é educação especial, gente. São duas coisas diferentes, muito diferentes. Então é legal vocês irem dar uma olhada, mesmo que não vão trabalhar diretamente, mais pelo menos para auxiliar quem vai trabalhar.

Para Gonzalez Rey (2005b, p. 222), recuperar o sujeito perdido na instituição escolar, seja o professor ou o aluno, significa recuperar a palavra, o direito de pensar e ter um espaço próprio que não se esgota nos deveres impostos. Recuperar o sujeito significa compreender a pessoa como geradora de subjetivação, como momento de ruptura que participa nas diferentes opções que se derivam dessa ruptura.

D. C. - P 19: Então, eu sempre trabalhei com a ideia de inclusão. Eu foquei muito em dar a autonomia para a criança. (...) Foi um bom trabalho sim. Foi a primeira vez que eu trabalho com criança nesse aspecto. Eu parti do nada e consegui alguma coisa. Para mim está ótimo.

Em Vygotsky (1997, p. 19), o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito, em si mesmo, senão suas consequências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação tampouco estão orientados a completar diretamente o defeito, o que, na maior parte das vezes, é impossível, eles apenas superam as dificuldades que o defeito cria.

D. C. - P 28: falei, olha pessoal nós temos aqui na nossa sala, um amiguinho e ele usa um aparelho, ele precisa usar esse aparelho porque se ele não usar ele não vai conseguir entender bem, ele não vai conseguir acompanhar as nossas aulas, então ele precisa desse aparelho. Chamei ele, pus ele na minha frente, mostrei para as crianças o aparelho que ele estava usando, arrumei o cabelo e mostrei P 28: Era o que eu achava que eu devia fazer, como que ele iria conviver com os colegas o ano inteiro sem as crianças saberem o que ele tinha no ouvido e eu também não achei legal falar longe dele, falei na frente de todos, porque se alguém tivesse que perguntar alguma coisa perguntasse ali naquele momento.

Para Gonzalez Rey (2003, p. 249), as emoções representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional, como pode ser exemplificado no relato a seguir,

D. C. - P 26: Porque eu fazia de tudo, eu queria tudo, eu me dediquei muito, aprendi muito, sofri muito, tudo isso. Então agora eu escrevi de outra forma, porque? Porque eu quero, contribuir de alguma forma para a melhoria da educação, né? Então assim, tem o antes e o depois. Eu prefiro o depois, eu prefiro falar do depois. Porque antes eu não tinha noção, eu não sabia o que que era. Ninguém chegou para mim e explicou o que que era. Eu fui entrando de gaito no navio. Então hoje eu posso dizer que eu quero sempre contribuir, porque tudo o que eu faço, eu quero fazer da melhor forma possível, da melhor maneira possível

Já Scoz (2009) afirma que a concepção, essencialmente intelectual, presente nos programas de formação, não dá conta de perceber que os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos subjetivos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções.

D. C. - P 24: Porque eu não tinha tido experiência com o ensino fundamental I, as crianças me abraçando. Eu pensava: eu abraço, não abraço? Eu ficava dura, porque. Risos. Hoje eu abraço, amasseto, mais eu não sabia dar carinho para a criança. Eu não convivo com criança, eu não tenho filho, eu não tenho convivo com criança e as crianças me abraçando eu ficava assim, durinha. Porque eu estou acostumada com adolescente, que você tem que ter uma relação de conversa, mas evitar o toque, porque eles não gostam muito, acham que estamos invadindo. A criança, ela tem a necessidade do toque, mais do que a conversa. E eu ficava assim é estranho porque é diferente, é experiência.

D. C. - P 26: Então ele está sensibilizado, ele está preocupado com essa saída por que ele tem um vínculo muito grande com a escola, com todo mundo e ele é apaixonado por todo mundo. Ele gosta muito da escola, então ele já está sentindo, ele está sofrendo com antecedência por essa saída dele. Então todas as pessoas que estão a volta dele ele está sentindo que está perdendo.

Para tanto, munir o professor de um espaço de articulação na escola demanda ofertar oportunidades de conhecimento e crítica aos postulados legais que sustentam o debate nas escolas.

Neste ponto, quando questionamos os professores no CF: Considero a escola onde trabalho um espaço: as respostas foram: *Bom para dialogar e trabalhar com liberdade; De envolvimento, de equipe, de trocas de experiências de busca constante para a melhoria do trabalho; Aconchegante, onde sou recebido de braços abertos; Adequado que acolhe os alunos.*

Assim, quando a família e o deficiente conseguem passar pela primeira barreira de acesso ao ensino regular, outra se mostra presente: quem assumirá os cuidados educacionais deste aluno? Que ações pedagógicas serão propostas? Como deve ser a postura do professor de apoio na sala de aula? As estratégias são colaborativas? São questões que provocam o debate e alarmam para o desentendimento dos pressupostos políticos em relação às necessidades educacionais.

Parafraseando Gomes e Souza (2012), se quisermos que os alunos deficientes sejam de fato incluídos, será necessário mudar a maneira como eles são vistos e tratados na sala de aula. Mas, antes ainda, seria preciso que a instituição fizesse o mesmo em relação aos professores, que também deveriam ser incluídos no processo, pois só dessa forma a identificação desses profissionais com a proposta de inclusão seria possível (GOMES; SOUZA 2012, p. 596)

Quando os professores se sentem amparados e contam com a ajuda de outros especialistas para trabalhar com os alunos, sejam estes deficientes ou com dificuldades de aprendizagem, fica mais fácil a promoção de um ensino de qualidade e menos excludente. No entanto, é necessário que tenham clareza dos objetivos e procedimentos nos quais se

amparam cada um deles, caso contrário corremos o risco do retrocesso da especialização, nos espaços regulares de ensino, e preocupantemente camuflado de proposta inclusiva.

Na concepção dos professores, mesmo com clareza da importância do profissional de apoio, como indicado no relato “P 9: ter um professor de apoio em sala de aula é um presente para a gente, é divisão de responsabilidade”, as possibilidades de ações colaborativas, que em nosso entendimento viriam a somar para a constituição de um espaço de trabalho de pertencimento aos professores envolvidos diretamente com as propostas inclusivas, não é possível, por ser compreendida como “desvio de função” (indicar o código da participante).

Não podemos desconsiderar que a dificuldade de pensarmos a relação entre os profissionais especializados e capacitados, como classificados nos documentos nacionais, não se deve apenas à falta de conhecimento das resoluções, mas também pela tradução das propostas nos âmbitos estaduais e municipais.

Por exemplo, no estado de Minas Gerais as atribuições do professor de apoio são pensadas de maneira individualizada, no Guia de Educação Especial de MG (2014), é colocado quais alunos têm direito a esse apoio humano e quais são as funções destes, o que alarmou uma das maiores discussões no decorrer do estudo. Ao se debater se os professores (especializado ou capacitado) poderiam sistematizar ações pedagógicas em conjunto, como descrito por estudiosos da área (MENDES, 2006; GARCIA, 2011) como uma das estratégias mais eficazes de trabalho, ao qual notamos falta de compreensão dessa parceria, como indicado no relato a seguir:

- D. C. - P 20: mas se ajudasse os outros é desvio de função.
- D. C. - P 9: Eu sei que não pode.
- D. C. - Pesquisadora: Eles não podem?
- D. C. - P 9: Ele é professor de apoio de 2 crianças.
- D. C. - Pesquisadora: Mas ele não pode ajudar?
- D. C. - P 9: Os outros não.
- Pesquisadora: Porque?
- D. C. - P 9: Porque o governo vem estabelecendo que ele é professor dos dois alunos.
- Pesquisadora: mais tem uma legislação dizendo que ele não pode ajudar?
- D. C. - P 9: tem, não tem supervisora?
- Tem.
- D. C. - P 20: Mas se ele tem um coleguinha do lado ele não pode ajudar?
- D. C. - P 2: Pode ajudar disfarçadamente.
- D. C. - P 9: Por que se chegar fiscalização e ver ele olhando para o coleguinha do lado, eu levo, ele leva, a diretora leva.

Com esse dilema posto e com as profissionais da Superintendência do Município apoiando, fica difícil se pensar se o que está em jogo é a efetivação de uma proposta de inclusão, ou se na verdade estamos conduzindo um retrocesso disfarçado em

ações de segregação escolar. Como descrito por Martins (1997), inclui, excluindo de acordo com as próprias regras.

Sabemos que a concepção individualizada de apoio ao deficiente tem sido superada por muitos estados brasileiros através do ensino colaborativo, como propõe Mendes (2006). No entanto, de acordo com os postulados desta pesquisa, acreditamos que o modelo bidocência seria o caminho que conduziria a resultados mais satisfatórios, implicando uma formação que permita análises e sínteses em torno da educação dos alunos com trajetórias educacionais particulares e desenvolvimentos singulares, planejamentos compartilhados, participativos, os quais compõem um perfil docente que não tem sido historicamente trabalhado nos cursos de formação (GARCIA, 2011, p. 70).

Os professores, de modo geral, também corroboram com a bidocência, dois profissionais trabalhando juntos, cada qual colaborando com seus conhecimentos e promovendo de fato uma educação que tenha como foco todo e qualquer aluno.

- D. C. - P 10 Porque eu acho estranho um professor ficar diretamente com aquele aluno, já que na sala tem outros alunos precisando.
 D. C. - P 20: Aí é exclusão, não estamos incluindo.
 Você já fez isso, colocou o (A) mais para perto, mudou de lugar, colocou para sentar com outros coleguinhas. E o apoio foi ajudando.
 D. C. - P 9: mais muito camufladamente.

De modo geral, a maioria dos professores reivindicam apoio nas suas ações alegando não poderem fazer o trabalho melhor por não terem formação específica e indagam sobre o que e como fazer. Podemos problematizar essa posição em relação aos alunos incorporando a discussão das falas e queixas de outros professores que nos contam que

- D. C. - P 26: Porque muitas vezes a gente acha que sabe lidar com a situação. Que a gente está preparada para aquilo. Mas agora é que nossos olhos estão começando a ser abertos com a inclusão. Porque até então. Eu falo isso pelo questionário, que eu respondi. Eu só digo o seguinte. Eu só sei que nada sei. A gente acha que sabe alguma coisa de inclusão, mas a gente não sabe nada e a gente precisa estar com os olhos abertos para aceitar e começar a desconstruir as coisas. Se a escola não se abrir, olha a nossa realidade aqui hoje, porque a escola está se abrindo só a partir de agora? Porque agora que estamos recebendo professores de apoio, até então mandava lá para a Escola Esperança. Fica lá, porque a escola não consegue trabalhar com esse tipo de criança então nós precisamos mandar para lá. E faz avaliação, e manda e corre atrás. Então nossos olhos estão começando a se abrir agora. Porque agora que nós estamos recebendo esse tipo de aluno. A realidade está mudando.

Neste sentido, quais seriam os entraves para ocorrer a bidocência? Tendo em vista que ambos os profissionais teriam a oportunidade de organizar e implementar, juntos, adequações concretas que visem à apropriação do conteúdo escolar e não somente a minimização dos efeitos de uma determinada deficiência.

D. C. - P 9: se o governo a partir do momento que ele entendesse que todo professor merecia um professor de apoio dentro de sala de aula e não é olhar o professor, em sala de aula como tendo que conviver com esse professor de apoio. Eu nunca deixei na minha sala de aula, ele sabe disso, ele é apoio na minha sala. Eu deixo tão claro para minhas crianças que ele é tão professor quanto eu, sabe. Ele é professor também. Só que eu acho o seguinte, eu sou apaixonada nesse menino, porque eu acho que não só para as crianças com laudo por que é uma ajuda, é um apoio. As salas são grandes, sabe? Que ele pudesse sentar perto de uma outra criança, não só o menino que ele acompanha, entende? Entendeu? Mesmo que não tivesse aluno com deficiência física nenhuma em sala de aula, o professor precisa de um professor de apoio, porque hoje, assim, a meu ver, eu não sou preparada para lidar com uma criança deficiente, entendeu?

D. C. - P 9: Então assim, eu acho que resolveria sim, com as dificuldades, nem vamos colocar as deficiências. Por que enquanto eu estava com um ali, o outro professor está me ajudando de lá. Entendeu? Porque a gente sozinha, numa sala de aula numerosa, é complicado. É bem complicado você conseguir dar uma atenção, como precisar ser dada, com qualidade para todo mundo. Você sabe que as salas são super heterogêneas hoje. A gente consegue, o professor se vira, pula miudinho, mais ele dá conta. Mas poderia ser muito melhor.

D. C. - P 9: Agora que a escola realmente começou com a educação inclusiva que é muito bonita no papel

D. C. - P 10: Eu trabalhei com dois alunos com síndrome de down e na época eu lembro que a diretora falou assim: você vai assumir essa sala porque eu tinha feito curso de pós-graduação, que era justamente de educação inclusiva ne? Pensei comigo, meu Deus, eu fiquei assustada, a gente assusta porque esses cursos que a gente faz não dá base não, a gente tem que correr atrás, tem que estudar, procurar mais conhecimento

Se a inclusão qualificada depende do trabalho realizado em sala de aula, o professor de apoio especializado, durante as atividades desenvolvidas na classe regular, necessita não só se inteirar das atividades que o professor capacitado pensa para a turma, mas também possuir formação suficiente para, com base no que conhece do aluno com deficiência, sugerir modificações didáticas compatíveis com suas características.

Nesse sentido, não basta ao professor especializado ter o domínio dos procedimentos específicos com o Braille, a língua de sinais ou a comunicação alternativa, mas, também, formação pedagógica suficiente para que esses procedimentos possam ser utilizados em prol da melhoria do rendimento dos alunos sob sua responsabilidade como especialista, defendemos uma relação mútua de conhecimento e ações pedagógicas entre eles, embasadas em afetos como respeito, colaboração e solidariedade profissional. Compreensão reafirmada pelos participantes quando afirmam que, quando pensam que já sabem lidar, aí aparece uma outra coisa.

D. C. - P 9: A importância da educação que está acontecendo aqui agora, porque a gente não tem conhecimento nenhum. Então assim, a importância disso tudo é você saber lidar, você não vai ser o dono do saber, porque ninguém sabe tudo. Mas um pouquinho que você tem de domínio, de conhecimento, de experiência já ajuda muito.

Para Capellini e Mendes (2007, p.114), pensar a prática significa refletir sobre o que está ocorrendo em sala de aula, “considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar a aprendizagem dos alunos”.

D. C. - P 19: Tem um ditado que é assim, que para a escola cai muito bem. A escola como um todo ela colhe uma coisa assim: Todo mundo aceita o novo, desde que o novo seja igual ao que era antigo, entendeu? E não é só aqui não eu vejo isso em vários âmbitos ai e sabem estamos em 2015 e não tem um respaldo? Eu sinto uma dificuldade muito grande, as vezes eu estou na internet buscando. Eu converso muito com a professora X (por conta aluna autista), mas tem outras crianças que estão sendo incluídas e tem que ter um respaldo científico, eu tenho que ter uma defesa, um porquê das coisas. Na vida tudo tem que ter um porque se não tem então estude e publique para saber o porquê daquilo. O ambiente escolar, não sei... Gente pelo amor de Deus não é nada pessoal, mas entre o que a de ciência e o que nós fazemos é um abismo enorme, ninguém dá um passo em direção a nada.

Para tanto, finalizamos nossas análises deflagrando que a falta de conhecimento nos âmbitos políticos e técnico impactam consideravelmente para o estabelecimento de relações profissionais e pedagógicas, com a utilização de recursos providos pelas políticas, ou sistematizados pela parceria de profissionais, especializados e capacitados, que são essenciais ao processo de desenvolvimento do aluno com deficiências nas escolas regulares.

Problematizamos, assim, que o conhecimento dos elementos que sustentam a subjetivação é um dos fatores, e não o mais importante para o desvelamento das esferas que materializam, pois como defendemos as reações como definidos nestes estudos potencializam ou não a configuração de ações que se alinham às propostas em questão.

Nesse sentido, fechamos a análise com o compromisso de desvelar o imbricamento dos sentidos e significados a fim de apontarmos a necessidade de novas leituras sobre o sucesso/insucesso das propostas inclusivas que reafirmam insistentemente que o enfrentamento racional e, portanto, definido apenas por estratégias técnicas, ora de formação inicial ou continuada, sem a devida consideração aos fatores relacionais e humanos, é o pilar de entendimento e qualificação de nossas escolas, mas, contraditoriamente, são estudos que parecem manter o entendimento do sucesso da proposta alinhado apenas ao número de acesso, desconsiderando as condições de permanência e desenvolvimento dos atores envolvidos. (GOMES, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixamos algo de nós para trás ao deixarmos um lugar, permanecemos lá apesar de termos partido. E há coisas em nós que só reencontramos lá voltando. Viajamos ao encontro de nós ao irmos a um lugar onde vivemos uma parte da vida, por muito breve que tenha ela sido.

Prado (2013).

Entendendo que as relações sociais são geradas por um conjunto de ações, que contribuem para a construção das suas histórias individuais de cada sujeito. Ressalta-se, entretanto, que essa história não é construída isoladamente, mas a partir de múltiplos fatores estabelecidos, deste modo, o desafio de se tornar sujeito da ação é entender a importância de situar-se singularmente em uma realidade que lhe é posta, subjetivando suas experiências.

Assim, frente ao objetivo geral de analisar as relações de subjetivação da atuação docente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, buscamos delimitar os espaços da ação singularizada entre as significações e os sentidos propriamente vivenciados, que sustentam as representações da docência e do aluno deficiente.

Ao colocar em questão a relação entre as significações e os sentidos que são configurados pelos professores e pela instituição na vivência do processo de inclusão, entendendo que esses pontos de encontro representam as relações de subjetivação dos sujeitos em suas histórias, traçou-se um caminho de investigação, sendo este, pautado na pesquisa qualitativa e embasada pelo método dialético, que tem por objeto de estudo o sujeito histórico, conta com pressupostos da pesquisa-intervenção.

Deste modo, semanalmente ocorreram encontros com os participantes da pesquisa e através dos recursos: questionário de caracterização do(s) participante(s); o complemento de frases, materialidades mediadoras e questões disparadoras, levantamos as informações que foram gravadas e registradas no diário de campo e analisadas qualitativamente.

Ao explicitar a representação da profissão docente atrelada ao pressuposto da inclusão escolar, buscou-se saber dos participantes como visualizavam sua profissão e de que modo este olhar impactava sua prática com alunos deficientes. Neste sentido, ao investigar o significado das práticas educacionais inclusivas desenvolvidas pelas professoras e professores, foi possível verificar que estes se sentem despreparados e, muitas vezes não responsáveis por pensar estratégias pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento dos alunos e em especial dos deficientes.

Com o decorrer dos encontros ao analisar as dinâmicas institucionais e como estas constituem espaços de subjetivação do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, notou-se que a falta de conhecimento nos âmbitos políticos e técnico impactam consideravelmente para o estabelecimento de relações profissionais e pedagógicas.

Deste modo, adotando como instrumento de análise o Núcleo de Significação, que compreendem um procedimento metodológico que pode contribuir para um significativo avanço na qualidade das explicações sobre o processo de constituição de sentidos e significados, chegamos ao analisar as informações ao grande núcleo denominado “As tramas e os dramas da inclusão escolar”, deste núcleo quatro indicadores puderam ser contemplados sendo eles: o impacto da desigualdade social na relação família/escola, que apresenta o olhar que os docentes tem para os alunos de classes sociais menos favorecidas, impactando consideravelmente sua atuação frente a este aluno.

Ressaltamos aqui, que sabemos das barreiras que a falta de parcerias família/escola acarreta no desenvolvimento dos alunos, como também o meio ao qual este está inserido. Contudo, acreditamos que o papel da escola deva ser o que oferecer caminhos de superação desses desafios e não espaço para a perpetuação das desigualdades.

Para além desses empasses, o segundo indicador “a inclusão como socialização *versus* a compensação e os encaminhamentos”, apresentou que a compreensão a respeito do desenvolvimento dos alunos deficientes ainda está arraigada numa concepção biológica, ao qual, o corpo é marcado por um diagnóstico, passando a ser visto como um sujeito que apenas vai a escola para socializar-se. Os profissionais parecem não vislumbrar caminhos de compensação das dificuldades dos alunos de modo que com recursos e estratégias de adaptação as dificuldades dos alunos sejam superadas ou amenizadas.

Outro indicador que se fez presente neste trabalho foi “a naturalização da representação da incapacidade docente *versus* a formação continuada para a atuação inclusiva”, frente as dificuldades que os profissionais apresentam para lidar com os alunos deficientes, sentimentos dos mais diversos permearam suas falas de modo a expressar ou justificar suas ações frente aos alunos. Foi problematizada a importância da formação continuada e dos debates no momento do módulo para trocar ideias e pensar estratégias em conjunto para a superação dos desafios que a prática docente enfrenta cotidianamente.

O último indicador que elencamos nas análises foi a “Inclusão como ação isolada docente *versus* compreensão institucional da defectologia”, compreendendo que, muitas vezes, o docente não conta com o apoio necessário para avançar nas estratégias

pedagógicas frente a seus alunos. Entendemos que é imprescindível que todos os profissionais que fazem parte do cenário educacional se sintam responsáveis pelos alunos deficientes e não apenas o professor que o tem em sua sala de aula.

A importância da formação continuada no espaço em que os profissionais atuam se faz necessária, de modo a possibilitar a problematização das inquietações docentes frente à educação inclusiva juntamente com a equipe gestora, e através desses momentos de trocas e debates superar os mais diversos sentimentos frente aos alunos deficientes.

Por isso que defendemos que a atuação dos docentes, é um aspecto imprescindível para as mudanças na subjetividade social da escola, cuja configuração, na maioria dos casos, é permeada de elementos que dificultam a efetivação da educação inclusiva. Assim, quando os docentes através de espaços de discussões enfrentam as realidades que lhes subordinam, atuando sobre elas e modificando-as, geram alternativas sobre aquilo que está estabelecido na vida social, gerando uma nova realidade.

Com base em nossas análises, defendemos que a formação de educadores não pode se basear apenas por informações técnicas e conteúdos conceituais, mas deve visar ao desenvolvimento de recursos pessoais que lhes permitam apropriar-se das informações e conhecimentos técnico-científicos, possibilitando utilizá-los de forma exitosa com todos os alunos, inclusive com aqueles que apresentam deficiência.

Dessa forma, acreditamos que a formação continuada constitui o cerne que justifica as possibilidades de mudanças nas práticas. Concordamos que a formação, de fato, representa um eixo central para o desenvolvimento dos profissionais e para a concretização das mudanças que se fazem necessárias. Defendemos um modelo de formação organizado de maneira a contemplar a dimensão pessoal dos educadores e o desenvolvimento dos recursos subjetivos.

Concluimos que os professores precisam ser tensionados a refletir e a discutir questões referentes ao seu fazer pedagógico em seu próprio ambiente de trabalho, pois cada realidade escolar é única, assim criando um espaço interno para que os profissionais que integram a escola, de maneira coletivamente, possam refletir sobre as suas ações e gerar sentidos subjetivos favorecedores de práticas educacionais inclusivas.

Através do trabalho de pesquisa realizado observamos que houve um avanço nas discussões a respeito da temática na escola, o que possibilitou no ano de 2016 a continuação por parte das supervisoras da discussão das temáticas. Ocorreu também uma

nova reformulação da sala de recurso, oferecendo aos familiares e alunos deficientes um suporte maior para lidar com as dificuldades escolares.

Notamos que uma parceria mais efetiva entre família e a escola começou a ser pensada e entendemos que esta aproximação poderia ser melhor auxiliada com pesquisas futuras dando continuidade ao trabalho que se iniciou com esta pesquisa.

Entendemos que as tramas e dramas que aqui foram relatadas serviram para uma melhor compreensão desse novo contexto escolar que vem sendo desenhado e acima de tudo, abriu possibilidades de novas pesquisas, através das lacunas que este trabalho não contemplou por não fazer parte do objetivo maior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 94, n. 236, 2013, p. 299-322.

_____. **Núcleo de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, v. 26, n. 2, 2006, p. 222-245.

AINSCOW, M. **Education For All: Making it Happen** – Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995.

APPLE, M. W. M. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAUJO, D. A.; LIMA, E. D. R. P. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 281-304, dez. 2011.

ASPILICUETA, P. et al. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul.-set., 2013.

BAHIA, N. P. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 317-329, mai/ago. 2009.

BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A. Educação inclusiva em revistas pedagógicas: análises de conteúdo e bibliométrica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 479-494, set.-dez., 2010.

BAZON, F. V. M. et al. ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Desafios e perspectivas formativas. In: **CBEE Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6 e Encontro nacional de pesquisadores da educação especial**, 9, 2014. São Carlos/SP. v. 1. 2014.

BAZON, F. V. M.; GOMES, C. Sentido e Emancipação docente: uma reflexão sobre a constituição dos espaços formativos. In: GOMES, C. **Trabalho e realidade docente**: as muitas facetas da atuação profissional. Org. Gomes, C. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BAZON, F. V. M. E MASINI, E. A. F. S. A interface entre família e escola no processo de inclusão de crianças com deficiência visual. **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 8, 2012, pg. 1079-1091. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/102-2011.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas**: crítica à pedagogia da inclusão. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2012. Disponível

em:<http://www.uems.br/pgedu/arquivos/1_2013-02-11_15-34-41.pdf>. Acesso em: Jan. 2017.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr.-jun. 2013.

_____. Filosofia e educação inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. **Interação** (UFG. Online), v. 37, p. 267-285, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/17095/12424>>. Acesso: jan. 2017.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BIDARRA, J.; BOSCARIOLI, C.; PERES, S. M. Software xLupa – um ampliador de tela para auxílio na educação de alunos com baixa visão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 151-172, jan.-abr., 2011.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>> . Acesso em: maio de 2016.

_____. **Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: maio, 2016.

_____. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais** – versão 3 - atualizada em junho de 2014. Disponível em <<http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: maio, 2014.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 31 out. 2012.

_____. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, 20 de dez. 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: jan. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: jan. 2014.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan.-mar., 2012.

BUENO, J. G. S. Práticas institucionais e a exclusão social da pessoa deficiente. In: Conselho Regional de Psicologia. **Educação Especial em Debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 37-54.

CAMOZZI, A. B. Q. et al. **Promoção da Alimentação Saudável na Escola**: realidade ou utopia?. Caderno de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, 23 (1): 32-7. 2015.

CANDAU, M. V. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, M. V. (org). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. Educere et Educare, **Revista de Educação**, v.2, n.4, 2007, p.113-128.

CARDOSO, C. R. **A implantação e o acompanhamento da Educação Inclusiva no município de Alfenas/MG**: da educação especial à educação inclusiva? Alfenas - Minas Gerais. Trabalho de conclusão de curso.2014.

CARDOSO, C. R.; Gomes, C.; OLIVEIRA, O. T. C. CONCORDÂNCIAS DOS PROFESSORES ESPECIAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ALFENAS. In: **IV Congresso Brasileiro de Educação 'Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares'**. v. 1. p. 1089-1091. Bauru/SP. 2013

CARDOSO, C. R.; GOMES, C. **Educação Inclusiva de alunos superdotados**: concordâncias e imprevisões sobre a prática docente. Apresentação oral no *Seminário de Iniciação Científica da UNIFAL-MG*. 2012.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de itard à abordagem histórico-cultural. IN: Baptista, C. R. et al. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Meditação, 2006.

CARVALHO, R. E. O Direito de Ter Direito. In: **Salto para o futuro**. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

_____. **Removendo barreira para aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 1997.

CASTILHO, T. B.; BEZERRA, G.F. Educação Especial e Inclusão Escolar Nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 19, p. 193-208, mai./ago. 2016.

CHAMBAL, L. A.; BUENO, J. G. S. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 225-239, maio-ago., 2014.

CRUZ, G. C. et al. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em revista**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011. Editora UFPR.

CUPOLILLO, M. V.; FREITAS, A. B. M. **Diferença**: condição básica para a constituição do Sujeito. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) V. 11 nº 2 Jul. /Dez., p. 379-389, 2007.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em educação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa em Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. p. 59-74.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul.-set., 2014.

FONSECA-JANES, C. X. e LIMA, E. A. O processo de formação de conceitos na perspectiva vigotskiana. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 195-204, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/342>>. Acesso em: jan. 2017.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (orgs.). **Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico-Cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.161- 181.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez/autores associados, 1999.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 65-78.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores –RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

_____. **A integração dos excepcionais**. Impulso, 5 (10), 7 – 22, 1991.

GHENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas**. Não as deixem esperar mais! Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, A. J. P. S.; ORTEGA, L. N.; OLIVEIRA, D. G. **Dificuldades da avaliação em curso de farmácia**. Avaliação, Campinas., Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 203-221, nov. 2010.

GOMES, C.; CARDOSO, C. R. A intencionalidade relacional na educação inclusiva: desvelando os (des)afetos. In: Claudia Gomes. (Org.). **Educação, sociedade e teorias pedagógicas**: reflexões formativas. 1ed.Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 143-153.

GOMES, C.; REY, F. L. G. Psicologia e Inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.- Abr. 2008, v.14, n.1, p.53-62.

GOMES, C. e SOUZA, V. L. T. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicol. Ciência e profissão**. v. 32. n. 3. pp.588-603. 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005b.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis, Vozes. 2004.

_____. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUZZO, R. S. L. Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. M. **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. São Paulo: Alínea, 2005. (pp. 17 – 29).

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – educação especial da anped: desvelando pistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Ed. Esp., p. 77-92, maio-ago., 2011.

JUZWIAK, C. R.; CASTRO, P. M.; BATISTA, S. H. S. S. **A experiência da oficina permanente de educação alimentar e em saúde (OPEAS):** Formação de profissionais para a promoção da alimentação saudável nas escolas. *Ciência & saúde coletiva*, 18 (4): 1009-1018, 2013.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.** v.38, n.1, 2012, p.13-28.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

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

LIMA, N. M. F.; Dorziat, A. Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 437-460, abr./jun. 2015.

LOPES, M. C.; Dal'Ígna, M. C. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: Jan. 2014.

MAHONEY, A. A. **Emoção e Ação pedagógica na infância:** contribuições da psicologia humanista. *Temas em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n° 3, p. 67-72, 1993.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MARTINEZ, A. M; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem:** destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MARTINEZ, A. M. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social:** novas discussões, novas práticas. Campinas: Alínea, 2005. p.109-133.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. M. Implicações Pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.) ____ **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Junqueira & Marin editores, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p. 53-73. 2004.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.- Mar., 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>>. Acesso em Mar. 2015.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas (Online)**, v. 17, p. 367-384, 2011.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. Editora UFPR. 2011.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MENDONÇA, F. L.; SILVA, D. N. H. **A formação docente no contexto da inclusão**: para uma nova metodologia. Cadernos de Pesquisa v.45 n.157 p.508-526 jul./set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143274>>. Acesso em: Jan. 2016.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n 1, p. 121-140, jan. – abr. 2009.

MINETTO, M. de F. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2.ed ampliada. **Rev. Atual Ibpex**, Curitiba, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MITTLER, P. Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional (sumário). SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p. 34-41.

MÜLLER, F. Que grau de exclusão social ainda pode ser tolerado por um sistema democrático? In: PIOVESAN, F. (Coord.). **Direitos Humanos, globalização econômica**

e integração regional: desafios do Direito Constitucional Internacional. São Paulo: Max Limonad, 2002.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, p. 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6850/4121>>. Acesso: out. 2016.

NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo.** Entrevista para a TVE Brasil, 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-185.

_____. **A formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. **Educação Inclusiva:** Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: ciência e profissão*, 2015, 35(4), 1106-1119. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001312014>>. Acesso em: Jan. 2016.

OLIVEIRA, D. P.; SILVA, D. L.; CAVALCANTE, R. L. A. Práticas docentes criativas e histórias de formação: um estudo de caso. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 1, Jan./Abr. de 2015: 127-134.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. Políticas para a inclusão: Estudo realizado em uma escola estadual de Belo Horizonte. **Educar em revista**, Curitiba, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011. Editora UFPR.

OLIVEIRA, M. B. L.; ANJOS, R. E. **Contribuições da psicologia histórico-cultural à orientação profissional de adolescentes:** a escolha profissional em questão. Disponível em: <http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v9_artigo02_contribuicoes.pdf>. Acesso em: Maio, 2016

OLIVEIRA, M. G. **Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva.** Alfa são Paulo, 58 (3): 571-591, 2014.

OLIVEIRA, M. G. O professor e a pólis: cronotopos educacionais e inclusão social na escola. **Linguagem em (dis) curso**, palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 273-302, maio/ago. 2009.

OSÓRIO, A. C. N. Inclusão Escolar: em busca de fundamentos na prática social. In: SORRI-BRASIL (Org.). **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, p. 21-36, 2005.

PARO, V. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. Série Idéias, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 25-42.

_____. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L (Org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

_____. Por uma crítica da razão psicométrica. In **Revista Psicologia**. v8. São Paulo: EDUSP, 1997.

PASQUALE, G. D.; MASELLI, M. Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.707-724, jul./set., 2014.

PELOCI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n 1, p. 141-154, jan-abr. 2009.

PINO A. (mimeo) **Afetividade e Vida de relação**. Campinas: faculdade de educação da Unicamp. 1992.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RABELO, A. S; AMARAL, I. J. de L. Formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: SOUSA, L. F. E. C. P.; LISITA, V. M. S. de S. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

RAMOS, A. S. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Rev. Bras. Edu. Esp.**, Marília, mai./ago. 2008, v-14, n 2, p.235-250.

RISTOFF, D. I.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (des) encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 787-824, 9. 2012.

ROCHA, M. L. Inclusão ou Exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, jul./set. 2008.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul.-set., 2014.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, p. 63 – 83.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645248>>. Acesso em: jan. 2016

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, Abr. - Jun., 2016.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p. 19-23, out. 2005.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005/1994.

SCOZ, B. J. L. Aprendizagem e Ensino de Professores: sentidos subjetivos. In: MARTINEZ, A. M; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. 2006. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 8ªed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.9-29.

SILVA, J. B. C.; SCHNEIDER, E. J. **Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem**. Revista de divulgação 83 técnico – científica do ICPG. v. 3, n. 11, jul. – dez. 2007.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out.-dez., 2012.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A.P. Alguns Apontamentos sobre formação docente: desenvolvimento profissional, políticas e pesquisas. In: GOMES, C. **Trabalho e realidade docente**: as muitas facetas da atuação profissional. Org. Gomes, C. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SOUZA, V. L. T.; Andrada, P. C. **Estudos de Psicologia**. Campinas, p.355-365, 2013.

SOUZA, V. L. T., PETRONI, A. P., & DUGNANI, L. A. C. A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In: Guzzo R. S. L.; Marinho-Araújo, C. M. (Orgs.), **Psicologia escolar**: identificando e superando barreiras (v.1, pp.261-285). Campinas: Átomo, 2011.

SOUZA, V. L. T. Educação, Valores e Formação de Professores: contribuições da psicologia escolar. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia Escolar novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. São Paulo: Alínea, 2009. (pp. 133 – 152).

TACCA, M. C. V. R. Relação Pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZALEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa**. São Paulo: Tomson, 2005.

TACCA, Maria Carmen V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: A construção de uma Psicologia Marxista. Eduem: Maringá, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca: Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394_por.pdf>. Acesso em: out. 2016.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VALENTE, W. R. **O lugar da matemática escolar na licenciatura em matemática**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 939-953, dez. 2013.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola/Unimarco, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio a inclusão escolar: praticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr., 2014

VYGOTSKY, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução de Marcia Pilleggi Vinha e revisão de Max Welwman. Psicologia. Usp [online]. 2010. Vol. 21, nº4, p. 681-701.

- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1934/2008.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Claudia Shiling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Problemas del desarrollo de la psique** – Obras Escogidas – V. III. (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, p. 11-340. (Original de 1931/1995).
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Muito Prazer, Eu Existo**: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down. 2 ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

WILLIAMS, R. **Você é marxista, não é?** Trad. Maria Eliza Cevasco. Praga – Revista de Estudos Marxistas, n. 2, p. 123-133, jun. 1997.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

ZANELLA, A. V. **Zona de desenvolvimento proximal, análise teórica de um conceito em situações variadas**. São Paulo. Dissertação de Mestrado PUC/SP, 1992.

ANEXOS

ANEXO A: Dados do projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS EMOÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO DEFICIENTE: UM ESTUDO DE CASO.

Pesquisador Responsável: Cristiane dos Reis Cardoso

|Área Temática|

Versão: 1

CAAE: 46131215.9.0000.5142

Submetido em: 14/06/2015

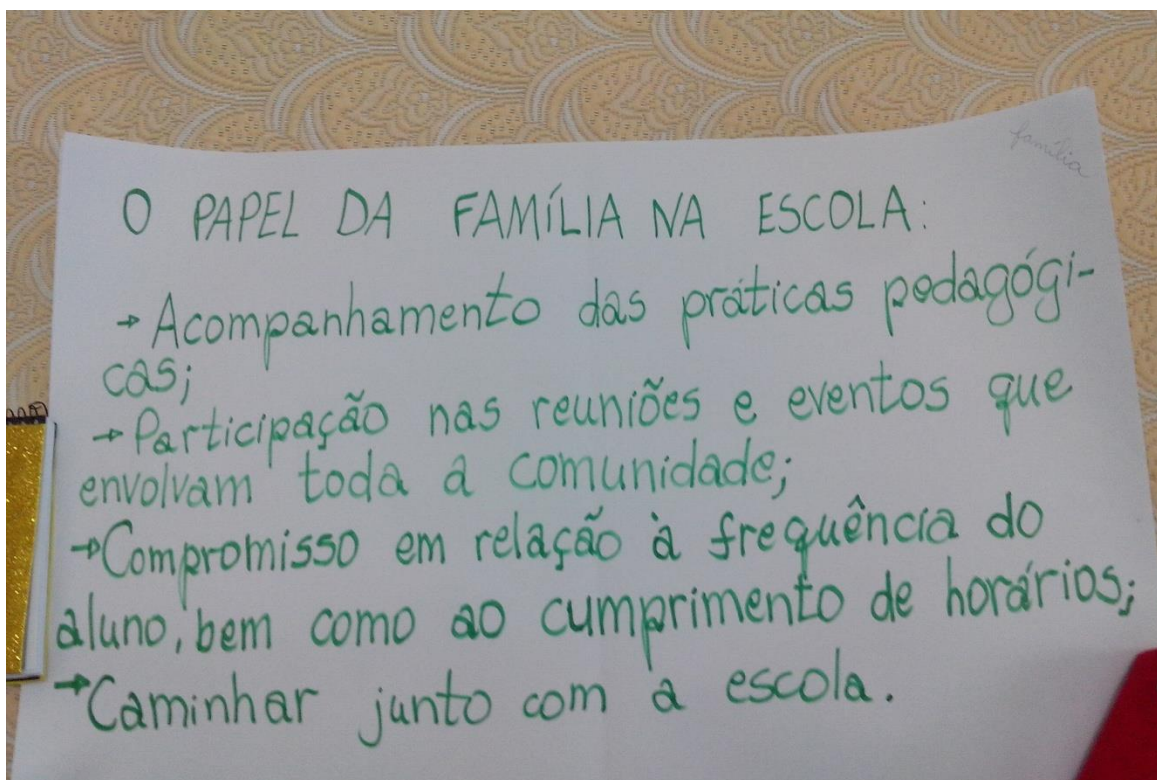
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

|Patrocinador Principal|Financiamento Próprio|



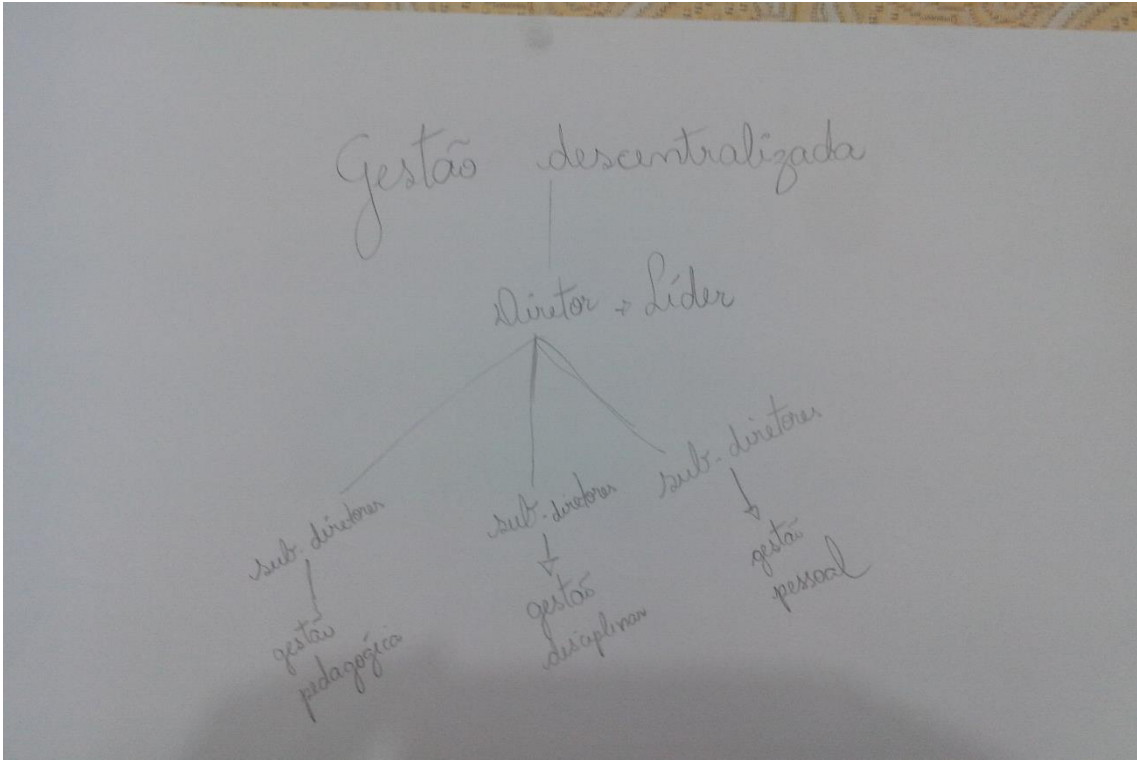
ANEXO B: material produzido no 2º encontro.

1ª questão

Por que as propostas de ensino precisam ser diferentes entre as redes particulares, municipais e estaduais?

2ª questão

Por que os profissionais de educação da rede estadual não recebem verbas para materiais pedagógicos e outros?



APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa AS EMOÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO DEFICIENTE: UM ESTUDO DE CASO*, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: As emoções na constituição da relação professor-aluno deficiente: um estudo de caso (*Devido alterações ocorridas na pesquisa o título do estudo será alterado para: **EMOÇÃO E SUBJETIVAÇÃO: DESVELANDO AS TRAMAS E DRAMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Cristiane dos Reis Cardoso

ENDEREÇO: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

TELEFONE: (035) 8883 04 52

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Prof^a. Dr^a. Claudia Gomes

PATROCINADOR: não há.

OBJETIVO Geral: Compreender a configuração de afetos na docência para a educação inclusiva.

JUSTIFICATIVA: O estudo se faz necessário, pois contribui com a construção de conhecimentos da área na medida que busca compreender melhor como as emoções são estabelecidas na relação professor-aluno, trazendo para a discussão que para aprender não basta apenas ter um espaço físico adaptado as diferentes pessoas que iram frequenta-lo ou materiais adaptados de acordo com necessidade educacional especial de cada aluno.

Espera-se com os resultados contribuam para o contexto ao qual a pesquisa ocorrerá e possibilite aos professores da escola, reflexões a respeito das práticas pedagógicas e das interações com as crianças, de modo a melhor compreensão de como ocorre o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

A pesquisa contribuirá para a formação da pesquisadora, pois possibilitará um maior aprofundamento teórico e prático a medida que poderá compreender como as emoções são estabelecidas nas relações sociais, além de contribuir no amadurecimento de como pensar e fazer pesquisa que o título de mestre proporcionará.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa será realizada em uma escola estadual de ensino fundamental I da cidade de Alfenas. Terá como participantes todos os professores que atuam no período da manhã e a tarde nesta instituição. Os dados serão coletados no 2º semestre de 2015, dentre os meses de agosto a novembro, nas reuniões de módulos que acontecem todas as segundas feiras. Os encontros terão a duração em média de 40 minutos. Para a coleta das informações serão utilizados os seguintes recursos: questionário de caracterização dos participantes, complemento de frases, questões disparadoras, sistema conversacional. Os encontros serão gravados e as informações serão registradas no diário de campo para

posterior análise e agrupamentos em núcleos de significação. Os dados levantados ajudarão a compreender como as emoções influenciam a relação-professor-aluno com deficiência.

RISCOS E DESCONFORTOS: Em consonância aos princípios da Resolução 466/12, este projeto de pesquisa classificado como de risco mínimo, uma vez que não vem a desenvolver procedimentos que sujeitem os participantes a maiores riscos do que os encontrados na realização de suas atividades cotidianas.

Cabe ressaltar, que mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, a pesquisadora ficará atenta a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas necessárias.

BENEFÍCIOS: Entende-se que um dos benefícios que a pesquisa trará a(os) participante(s) será a reflexão sobre sua prática, visto que os resultados do trabalho serão socializados com os participantes pela pesquisadora. Espera-se que esta socialização seja configurada como um espaço de discussão e debate com o objetivo de que os participantes reflitam sobre questões que estão envolvidas nas temáticas investigadas.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: não haverá nenhum gasto com sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: será garantido o sigilo de suas informações, instituições às quais pertencem e, também, o direito de se retirar da pesquisa a qualquer tempo e por qualquer motivo.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu, _____ (NOME DO VOLUNTÁRIO(A)), declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – Cristiane dos Reis Cardoso – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, ____ de _____ de 2015.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Este questionário é parte de um estudo intitulado: **EMOÇÃO E SUBJETIVAÇÃO: DESVELANDO AS TRAMAS E DRAMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, que está sendo desenvolvido pela pesquisadora Cristiane dos Reis Cardoso e sua orientadora Prof^ª. Dr^ª Claudia Gomes, ambas vinculadas ao programa de Mestrado da Unifal/MG. Para êxito da pesquisa, necessitamos de sua colaboração respondendo este instrumento. Ressalte-se que o preenchimento é optativo. Porém, certos de contarmos com a sua compreensão e a sua colaboração, solicitamos que ao responder:

Leia e responda as questões seguindo a ordem apresentada;

Caracterização do participante

IDADE: _____ anos
SEXO: () feminino () masculino

ASSINALE O SEU CARGO NA UNIDADE ESCOLAR:

- () Professor Efetivo
() Professor Eventual
() Estagiário (a)
() Outros (Especifique: _____)

QUAL O SEU TEMPO DE SERVIÇO NESTE CARGO?

- () menos de 01 ano () de 01 ano até 05 anos
() de 06 anos até 10 anos () de 11 anos a 15 anos
() acima de 15 anos

QUAL O SEU TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA?

- () menos de 01 ano () de 01 ano até 05 anos
() de 06 anos até 10 anos () de 11 anos a 15 anos
() acima de 15 anos

QUAL É A SUA ESCOLARIDADE? MARQUE UM X.	Completo	Incompleto	Cursando	Curso
Ensino Fund. - Ciclo I - 1ª a 4ª série				-
Ensino Fund. - Ciclo II - 5ª a 8ª série				-
Ensino Médio				-
Técnico/ Profissionalizante				
Ensino Superior				
Pós-graduação				

SUA RENDA MENSAL FAMILIAR É:

- () de 01 a 03 salários mínimos () de 04 a 06 salários mínimos
() de 07 a 10 salários mínimos () acima de 10 salários mínimos

QUAL É A SUA JORNADA DE TRABALHO SEMANAL?

- () até 20 horas () 20 até 30 horas
() acima de 30 horas

ASSINALE EM QUAIS PERÍODOS TRABALHA.

() manhã () tarde () noite

VOCÊ TRABALHA EM OUTRA ESCOLA ALÉM DESTA? () SIM () NÃO
 SE SIM, QUANTAS?
 () em mais uma escola () em mais duas escolas
 () acima de três escolas

EM QUAIS NÍVEIS DE ENSINO LECIONA?

() Educação Infantil () 6º ano 9º ano
 () 1º ao 5º ano () 1º ao 3º ano do Ensino Médio

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Tem conhecimento das políticas educacionais que amparam a educação inclusiva?

() SIM () NÃO

1.1. Se sim, quais? _____

1.2. Se sim, como teve conhecimento das mesmas? _____

2. Você já participou de algum curso/palestra sobre o processo de educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais? () SIM () NÃO

2.1. Se sim, qual(is) instituição(ões) é(são) responsável(is) pela Formação:

() Secretaria de Estado da Educação () Secretaria Municipal de Educação

() Universidade, Faculdade, Unicentro ou Instituto () Própria escola

() Outros: _____

3. Quais as Necessidades Educacionais Especializadas apresentadas pelos alunos atendidos na rede regular de educação que você trabalha?

4. Você considera ser de sua responsabilidade e competência desenvolver práticas educacionais com alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino? () SIM () NÃO

4.1. Por quê?

5. O que você entende por inclusão escolar?

6. O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?

6.1. Você desenvolve algum tipo de Atendimento Educacional Especializado?

() SIM () NÃO

6.2. Se sim, que tipo de Atendimento Educacional Especializado:

7. Você fornece algum tipo de apoio para atuar com os alunos com NEE em sala de aula na rede regular de educação?

() SIM () NÃO

7.1. Se sim, qual apoio?

- Evite pular ou deixar questões em branco, exceto se necessário;
- Responda individualmente;
- Expresse seus pontos de vista com tranquilidade, pois não há resposta certa ou errada.

Não se identifique em nenhum lugar do instrumento, já que a sua identidade será sigilosa, não sendo revelada em nenhum momento da pesquisa.

Agradecemos antecipadamente pela colaboração.

APÊNDICE C – COMPLEMENTO DE FRASES

Este instrumento é parte integrante da pesquisa intitulada: **EMOÇÃO E SUBJETIVAÇÃO: DESVELANDO AS TRAMAS E DRAMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, desenvolvida no programa de mestrado em Educação da Universidade Federal de Alfenas.

Para êxito do levantamento, necessitamos de sua colaboração respondendo a este instrumento. Solicitamos que ao responder, leia e responda as questões de forma autêntica e fidedigna à sua realidade.

IMPORTANTE: não há respostas certas ou erradas, respondam com o entendimento que tem e lembrando que o instrumento não tem identificação o que trará sigilo e resguardo de sua identidade.

1º encontro: **Representação da docência.**

c) Ser professor é: _____

d) Acredito que para os colegas de trabalho eu sou um professor (a) _____

e) Escolhi essa profissão pois _____

f) Para ser professor hoje é necessário: _____

g) Considero a escola onde trabalho um espaço _____

h) Acho a proposta pedagógica da escola _____

i) Quando estou na sala de aula com meus alunos o sentimento que prevalece é _____

j) Lecionar para minha turma é _____

k) E para alunos com deficiência é _____

l) Acredito que minha prática pedagógica possibilita a TODOS os meus alunos _____
