



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OS IMPACTOS DOS ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO
NA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E A CONFIGURAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

GEANDRA CLÁUDIA SILVA SANTOS

Brasília – DF
2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OS IMPACTOS DOS ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO
NA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E A CONFIGURAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

GEANDRA CLÁUDIA SILVA SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor.

Brasília – DF, 29 de Setembro de 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

OS IMPACTOS NA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS QUE TÊM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

Geandra Cláudia Silva Santos

ORIENTADORA:

Prof^a Dra. Albertina Mitjás Martínez

Comissão Examinadora:

Prof^a Dra. Albertina Mitjás Martínez, FE-UnB
(Orientadora);

Prof^a Dra. Alda Maria do Nascimento Osório,
CCHS-UFMS;

Prof^a. Dra. Myrtes Cunha Dias, FACED-UFU;

Prof^a. Dra. Elizabeth Tunes, FE-UnB;

Prof^a. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca,
FE-UnB;

Prof^a. Dra. Maria Eleusa Montenegro,
UniCeub (Suplente).

Dedico este trabalho ao futuro, tecido nas tramas misteriosas e manifestas do eterno presente que, procuro viver intensamente, como um presente irrecusável a cada amanhecer.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença viva e marcante na minha vida, bem como a todos os meus companheiros espirituais.

Aos meus pais, à minha avó e às irmãzinhas que são, para mim, a expressão plena do AMOR. Esse amor me faz ter a certeza de que não estou sozinha.

À minha tia Zefinha e seu esposo Manoel Teixeira, à minha prima Emanuella por terem me acolhido e me apoiado de forma generosa e incondicional no seu lar, tornando-se grandes responsáveis para que eu pudesse realizar esse projeto.

À minha tia Goretti, que desde o início da minha trajetória de formação profissional, contribui e torce intensamente pela minha felicidade. Ao meu tio Radir, por quem tenho um amor indizível e constitutivo de minhas batalhas e conquistas. Ao meu tio Paulinho, pessoa amorosa e entusiasta do meu percurso de formação, em nível de doutorado.

Aos amigos Ana Lúcia, Dô e Kely pelo convívio animado, caloroso e solidário de todos os dias de estudo e produção, na minha casa.

Às grandes amigas – Nayara, Jamile, Débora, Neta, Silvânia, Toinha Vândir, Vicência, Luisa, Socorro - que são pessoas valiosas que me acompanham fiel e carinhosamente nas diferentes aventuras da vida.

Em especial, às amigas Deuzanira, Ana Luisa e ao amigo Lauro com quem tive a sorte de compartilhar exaustivamente as passagens mais difíceis dessa caminhada e neles encontrar os testemunhos de uma amizade viva, militante e regeneradora.

Aos professores que participaram como sujeitos da pesquisa e os outros profissionais das suas respectivas escolas por terem tornado este trabalho possível.

Aos alunos e professores do curso de Pedagogia do Cecitec/UECE que me apoiaram nas ausências quando eu precisava viajar à Brasília para assistir as aulas.

Minha gratidão especial à professora Albertina, grande mestra, por tornar todas as lutas “benditas”, as dificuldades passíveis de superação e a superação, o resultado de muito esforço, determinação, confiança e companheirismo. Agradeço a convivência construtiva e solidária dos companheiros do grupo de orientados da professora Albertina.

À amiga e professora Maria Teresa Moreno Valdés com quem muito aprendi e de quem recebi o impulso decisivo para me lançar no desafio de estudar na UnB.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, com quem pude repensar e construir novos diálogos com a minha humana existência, com destaque para as professoras Beth Tunes e Carmem Tacca por terem acreditado e contribuído para que eu pudesse dar “saltos” significativos no meu percurso de formação.

Aos companheiros da Célula de Avaliação - AMET que preencheram com alegria, solidariedade, compreensão e incentivo os momentos cruciais dessa produção.

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser humano, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] sei também que os obstáculos não se eternizam.”

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo central da pesquisa foi compreender como o trabalho com alunos que têm desenvolvimento atípico, impacta a subjetividade dos professores, e como essa subjetividade individual, articulada à subjetividade social da escola, participa na configuração do trabalho pedagógico realizado. O estudo respaldou-se teoricamente, na Teoria da Subjetividade de González Rey e, dialogou com outros autores voltados para reflexões direcionadas à educação de pessoas com desenvolvimento atípico e à prática educativa. Para a concretização do trabalho, realizamos o estudo de três casos, considerando os fundamentos da Epistemologia Qualitativa, que orienta a produção do conhecimento, por meio da análise construtivo-interpretativa. O estudo ocorreu com a participação de professores de escolas públicas, iniciantes na experiência de ensinar alunos com desenvolvimento atípico, por meio de instrumentos escritos e não-escritos. A análise das informações conduziu a constatação de que houve movimentação na subjetividade dos professores, configurando-se como mudança significativa, apenas em um deles. As mudanças na subjetividade dos professores mobilizaram uma configuração congruente do trabalho pedagógico, com destaque para o sujeito em que identificamos mudança sistêmica, na composição de seu projeto pedagógico. Assim, a investigação permitiu a seguinte construção: a) A mudança na subjetividade individual do professor requer uma produção alternativa de sentidos subjetivos, favoráveis à relação e responsabilização com os alunos, e torna-se significativa, somente se for constituída por uma organização subjetiva com capacidade generativa e pelo exercício expressivo da condição de sujeito. b) Para que ocorra uma mudança de caráter sistêmico, na prática pedagógica do professor, devem ser geradas rupturas com o repertório subjetivo dominante e produção de novos sentidos subjetivos, relacionados ao processo docente-educativo, bem como a assunção da postura de sujeito pelo professor. Essa produção aponta reflexões e contribuições para a formação de professores, a composição da prática pedagógica, o processo de inclusão escolar e gestão pedagógica do ensino e da aprendizagem, dentre outras nuances da prática educativa.

Palavras-chave: Mudança na Subjetividade, configuração do trabalho pedagógico, professor, alunos com desenvolvimento atípico.

ABSTRACT

The main objective of this research was to understand how the work with students who have atypical development impacts teachers' subjectivity, and how that individual subjectivity, articulated with the social subjectivity of the school, participate in the shaping of the pedagogical work. The study was theoretically based in the Theory of Subjectivity by González-Rey and conversed with others authors directed to reflexions towards the education of persons with atypical development and educational practice. In carrying out the study we conducted three case studies, considering the foundations of Qualitative Epistemology, which guides the production of knowledge through constructive-interpretive analysis. The study took place with the participation of public school teachers, beginners in the experience of teaching students with atypical development, using written and unwritten tools. Analysis of the data led to the finding that there was change in the teachers' subjectivity, setting up as significant change in only one of them. The changes in the teachers' subjectivity mobilized a congruent configuration of pedagogical work, with emphasis on the subject in which we identified systemic change in the composition of its educational project. The investigation led to the following construction: a) The change in the teacher's individual subjectivity requires the production of new meanings in favor of the relationship and accountability with students and becomes meaningful only if it consists of a subjective organization, generatively capable and through the expressive exercise of the condition of the subject. b) a change in pedagogical practice requires changes in the teacher's individual subjectivity. For a drastic change in the systemic character of the teacher's teaching practice, there must be generated ruptures in dominant subjective repertoire and production of new subjective senses related to the educational process as well as assuming the posture of the subject by the teacher. This production shows reflections and contributions to the training of teachers, the composition of the teaching practice, the process of school inclusion and pedagogical management of teaching and learning, among other nuances of educational practice.

Key words: The change in the subjectivity, pedagogical practice, teacher, students who have atypical development.

RÉSUMÉ

L'objectif central de la recherche a été comprendre comment le travail avec les élèves qui ont le développement rare, résulte dans la subjectivité des professeurs et comment cette subjectivité individuelle articulée à la subjectivité sociale de l'école, participe dans la configuration du travail pédagogique réalisé. L'étude a été basée théoriquement dans la Théorie de la Subjectivité de González Rey et a dialogué avec les auteurs revenus à des réflexions données à l'éducation des personnes avec développement rare et la pratique éducative. Pour la concrétisation de l'étude, nous avons réalisé trois études d'épisodes, en considérant les bases de l'Épistémologie Qualitative, qui oriente la production de la connaissance par le moyen d'une analyse constructif-interprétative. L'étude s'est produite avec la participation des professeurs d'écoles publiques, débutants dans l'expérience d'enseigner aux élèves qui ont le développement rare, par le moyen d'instruments écrits et non écrits. L'analyse des informations a conduit à la constatation de qu'il y a eu un mouvement dans la subjectivité des professeurs, configurant un changement significatif, seulement en un à lui. Les changements dans la subjectivité des professeurs ont mobilisé une configuration congruente du travail pédagogique, et l'action de détache par le sujet qu'on identifie un changement systémique dans la composition de son projet pédagogique. Ainsi, l'investigation a permis la suivante construction : a) le changement dans la subjectivité individuelle du professeur nécessite la production de nouveaux sens subjectifs favorables à la relation et la responsabilité avec les élèves et se rend significatif exclusivement si sera constitué par une organisation subjective, avec une capacité générative et par l'exercice expressif de la condition de sujet. b) le changement dans la pratique pédagogique exige des modifications dans la subjectivité individuelle du professeur. Pour qu'une modification de caractère systémique dans la pratique pédagogique du professeur, doivent être gérées des ruptures avec le répertoire subjectif dominant et la production de nouveaux sens subjectifs rapportés au processus d'enseignant-éducatif, aussi comme l'hypothèse de l'attitude du sujet par le professeur. Cette production montre des réflexions et des contributions à la formation des enseignants, la composition de la pratique de l'enseignement, le processus d'intégration scolaire et la gestion pédagogique de l'enseignement et l'apprentissage, parmi d'autres nuances de la pratique éducative.

Mots-clé : Le changement dans la subjectivité, la pratique pédagogique, professeur, les élèves qui ont le développement rare.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.1 Revisão da produção científica: perspectivas e diálogos entre deficiência, educação e docência.....	18
1.1.1. Formação de professores.....	19
1.1.2. Práticas pedagógicas inclusivas e mudanças.....	21
1.1.3. Identidade e subjetividade dos professores.....	22
1.1.4. Análise das produções cienciométricas.....	27
1.2. O OUTRO: Presença desconcertante na sociedade.....	29
1.2.1. O outro e a produção histórico-social da exclusão.....	30
1.2.2. A inclusão de pessoas com desenvolvimento atípico na educação escolar.....	36
2. REFERENCIAL TEÓRICO: Quadro de referência para análise.....	46
2.1. Teoria da Subjetividade: arcabouço teórico central.....	46
2.1.1. Fundamentos e conceitos centrais.....	46
2.1.2. As mudanças na subjetividade: conceituação e possibilidades.....	52
2.2. A produção subjetiva do professor e o trabalho pedagógico: implicações recíprocas.....	59
2.2.1. A docência e os desafios do trabalho pedagógico.....	63
3. REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA: Fundamentos, Instrumentos e Procedimentos.....	72
3.1. Epistemologia Qualitativa.....	72
3.2. Estudo de Caso	75
3.3. Os sujeitos participantes.....	79
3.4. Campo de estudo.....	76
3.5. Instrumentos e procedimentos de pesquisa.....	77
3.6. Análise e construção das informações.....	86
4. ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS: Partidas e chegadas (provisórias) de uma trajetória.....	88
4.1. A professora Bárbara.....	88
4.1.1. Caracterização da professora.....	88
4.1.2. Caracterização da aluna.....	89
4.1.3. Caracterização da subjetividade de Bárbara no início do trabalho junto à aluna com desenvolvimento atípico.....	90
4.1.4. Os impactos na subjetividade individual de Bárbara.....	98

4.1.5. A configuração do trabalho pedagógico de Bárbara.....	105
4.1.5.1. A subjetividade social da escola.....	108
4.1.5.2. As articulações entre a subjetividade individual e social na configuração do trabalho pedagógico.....	113
4.1.6. O que diz o estudo de caso de Bárbara sobre o problema de pesquisa.....	115
4.2. O professor Teo.....	118
4.2.1. Caracterização do professor.....	118
4.2.2. Caracterização das alunas.....	119
4.2.2.1. Paloma.....	119
4.2.2.2. Rita.....	120
4.2.3. Caracterização da subjetividade de Teo no início do trabalho junto às alunas com desenvolvimento atípico.....	121
4.2.4. Os impactos na subjetividade individual de Teo.....	131
4.2.5. A configuração do trabalho pedagógico de Teo.....	139
4.2.5.1. A subjetividade social da escola.....	142
4.2.5.2. As articulações entre a subjetividade individual e social na configuração do trabalho pedagógico.....	148
4.2.6. O que diz o estudo de caso de Teo sobre o problema de pesquisa.....	149
4.3. A professora Amália.....	150
4.3.1. Caracterização da professora.....	150
4.3.2. Caracterização das alunas.....	151
4.3.3. Caracterização da subjetividade de Amália no início do trabalho junto às alunas com desenvolvimento atípico.....	151
4.3.4. Os impactos na subjetividade individual de Amália.....	157
4.3.5. A configuração do trabalho pedagógico de Amália.....	163
4.3.5.1. A subjetividade social da escola.....	166
4.3.5.2. As articulações entre a subjetividade individual e social na configuração do trabalho pedagógico.....	166
4.3.6. O que diz o estudo de caso de Amália sobre o problema de pesquisa.....	167
4.4. PRODUÇÃO TEÓRICA: Apontando caminhos sobre as mudanças na subjetividade e no trabalho pedagógico do professor.....	X
4.4.1. Os impactos do trabalho com os alunos que têm desenvolvimento atípico na subjetividade do professor.....	169
4.4.1.1. A relação com os alunos que têm desenvolvimento	

atípico.....	169
4.4.1.2. Organização subjetiva dominante.....	173
4.4.1.3. A condição de sujeito do professor.....	179
4.4.2. Os impactos na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS.....	194
APÊNDICES.....	208

INTRODUÇÃO

A educação das pessoas com desenvolvimento atípico recebeu um impulso importante, a partir da década de 90, por força dos encontros internacionais que resultaram em documentos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e a Declaração de Salamanca (1994). Essas declarações consistiram na construção de uma perspectiva educacional inclusiva, cujo foco central é a transformação das instituições escolares, em espaços para atender as crianças, independentemente de suas condições e necessidades educacionais específicas. A educação inclusiva deve primar pela inclusão dos alunos, nas escolas comuns, em todos os seus níveis e modalidades; chamando atenção para as responsabilidades dos sistemas de ensino que devem adequar-se às diferentes características e necessidades dos alunos e não o contrário.

Enquanto signatário de várias declarações, o Brasil tem assumido nos textos legais e nas políticas públicas, orientações baseadas na perspectiva da educação inclusiva, como é o caso da Política Nacional de Educação Especial – PNEE (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, a Lei Nº 7853/89 sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), e a recente Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outras.

Desse modo, tem ocorrido um crescimento constante do número de alunos matriculados, especialmente no ensino regular, gerando progressivos desafios de natureza subjetiva, organizacional, política, cultural e pedagógica para os educadores. De acordo com o Censo Escolar de 2006, realizado pelo IBGE (BRASIL, 2008), houve uma evolução expressiva no número de matrículas, na educação especial. De 43.923 alunos em 1998, passou para 325.316 alunos em 2006, registrando um crescimento de 640%. A distribuição das matrículas, nas esferas pública e privada, demonstra o crescimento de 146% das matrículas, nas escolas públicas que obtiveram 441.155 (63%) dos alunos no ano de 2006, em contraposição aos dados de 1998, que registraram 179.364 (53,2%) alunos, no sistema público de ensino e 157.962 (46,8%), nas instituições particulares.

No Censo Escolar de 2008, observa-se uma mudança no perfil das matrículas dos alunos com desenvolvimento atípico. Houve um crescimento nas matrículas, em classes comuns das escolas regulares que passaram de 46,8% do total em 2007, para 54% em 2008. Segundo Haddad (2008), “chega a 375.772 o número de pessoas com deficiência matriculadas em classes comuns do ensino regular”, contra 306.136 matrículas no ano de 2007.

Esses números representam uma realidade jamais vista no Brasil, do mesmo modo que é crescente a amálgama de fragilidades, desqualificações e contradições presentes, no

sistema educacional, oriundos das contradições ainda maiores da ordem social capitalista, principalmente, na contemporaneidade, com a reorganização do trabalho e da reestruturação do poder, implicando profundamente, às diretrizes e práticas educativas.

Sem desconsiderar o movimento dialético, existente entre posturas de conservação e de resistência na sociedade, a escola que abriga esta contradição permanece sendo, nesse novo tempo, um dos aparelhos mais fortes de hegemonia política e cultural das classes dominantes (GRAMSCI, 1999). Como forma de corresponder às mudanças ocorridas no seio do capitalismo, a escola tem se reformado e arvorado para si, novos desafios, como a inclusão, sem, contudo, deixar de reproduzir propósitos, valores e mecanismos de exclusão, presentes desde o seu surgimento. Ainda sob a égide da padronização organizacional, curricular e pedagógica, a escola tem renovado com as diretrizes legais e as ações voltadas para a construção da educação inclusiva, a institucionalização de contradições significativas, que legitimam a inclusão, como mais um mecanismo de exclusão socioeducacional, ou negam o caráter filosófico transformador, imputado à inclusão.

Tunes e Bartholo, nas suas reflexões sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência, fazem um chamamento importantíssimo que coaduna com os questionamentos supracitados. Segundo os autores:

[...] uma reflexão mais atenta permitirá ver que os motivos e as finalidades do que se chama de inclusão podem ser os mais variados, ligando-se a diferentes maneiras de conceber a deficiência e nem sempre são justificáveis ou bons em si mesmos. Portanto, a tomada de posição requer que se conheça, antes, o porquê e o para quê do processo de inclusão. Somente assim torna-se possível uma compreensão das formas que se adotam ou que se deveriam adotar na sua implementação. (TUNES E BARTHOLO, 2006, p. 135)

Para confirmar o caráter problematizador que a educação inclusiva vem assumindo na realidade brasileira, Leite (2004, p.132), ao realizar uma análise das pesquisas nessa área, concluiu que os trabalhos apontam para um quadro de práticas educativas situadas em completo descompasso, com as orientações e os marcos legais existentes. A preocupação e a situação retratada aparecem também nos trabalhos de Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003), os quais alertam para a importância de desenvolver pesquisas voltadas à reflexão, sobre as práticas inclusivas em ação, com a finalidade também de gerar proposições positivas e eficazes.

Com referência às pesquisas sobre a educação inclusiva, em diferentes contextos da educação brasileira, Camelo (1999), Alves (2000), Ross (2000), Silva Santos e Mota (2004), Silva Santos e Sobreira (2006), Silva Santos e Santos (2006), Tessaro (2004), Domingues e Cavalli (2006), Munhos (2009), dentre muitos outros estudos examinados, revelam um quadro marcado por informações incipientes, orientações desvirtuadas, ações

pontuais e sem planejamento, clima institucional de angústia e impotência pedagógica, despreparo dos profissionais, falta de estrutura física e material, além da precariedade ou ausência total de apoio técnico-pedagógico às escolas, resultando em práticas reduzidas, basicamente, à matrícula dos alunos, sem promover as condições adequadas à satisfação das demandas educativas.

A educação das pessoas com desenvolvimento atípico exige profundas mudanças na estruturação do sistema educacional e da instituição escolar, em todos os seus setores e atividades. Embora esse trabalho não se restrinja à docência, a canalização de propósitos, esforços e realizações está primordialmente concentrada nos processos de ensino e aprendizagem, dirigidos pelo professor. Neste sentido, procede destacar o papel central dos professores nas pesquisas examinadas, pois coincide com a compreensão de que os docentes são agentes de grande importância, na composição político-pedagógica da relação entre os alunos e os saberes escolares. Por isso, a formação, a organização do trabalho pedagógico, as representações, os saberes e o compromisso dos docentes são sempre questionados, quando se trata de refletir sobre os problemas e as possíveis respostas educativas, em todos os níveis do sistema de ensino.

Diante das contribuições dos autores supramencionados, constata-se que as preocupações científicas e político-pedagógicas, com a educação das pessoas que têm desenvolvimento atípico, passam impreterivelmente, por mudanças de naturezas diversas, sobretudo, mudanças de concepções e atitudes relacionadas ao ser humano, à educação, à escola, ao processo de ensinar e aprender. Assim, produzir reflexões e criar vias de inteligibilidade de seus componentes, nexos e relações, resulta em um esforço contínuo, multifacetado e profundo dos processos em que os sujeitos estão envolvidos no contexto educacional.

A partir das referidas ideias e das oportunidades de estudo e discussão surgidas por meio da nossa participação, no Curso de Mestrado em Educação Especial, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, fruto de um convênio com o Ministério da Educação de Cuba, por meio do Centro de Referência Latino-Americano em Educação Especial - CELAEE e, posteriormente, no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, percebemos a necessidade de entender, mais profundamente e por outros ângulos, os fios que tecem a complexa rede de relações políticas, culturais, subjetivas, epistemológicas e pedagógicas, criadas na escola, em virtude das mudanças suscitadas com a inclusão de alunos, ditos diferentes, por causa de suas deficiências, no ensino público comum. Além disso, vale ressaltar a minha experiência como professora dos cursos de licenciatura, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, atuando junto a alguns professores que foram intensamente impactados e marcados pela responsabilidade de ensinar a esses alunos, chegando a registrar casos de professores, que

por um lado, desistiram do magistério, mudaram de função dentro do sistema de ensino, entraram em estado depressivo e, por outro lado, serviu de estímulo a novas aprendizagens profissionais e até reflexões de cunho pessoal.

De modo particular, nos estudos relacionados à educação de pessoas com desenvolvimento atípico, Lima (2003) avalia ser uma área muito promissora de pesquisa e Glat e Fernandes (2005) ratificam esse parecer, ao ressaltarem a insuficiência de pesquisas educacionais que mostrem caminhos para a efetivação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A observação de Lima reflete-se, principalmente, se consideramos a Teoria da Subjetividade de González Rey, como aporte teórico para as pesquisas e as reflexões, em torno da educação das pessoas com desenvolvimento atípico.

As pesquisas que aliam subjetividade e deficiência, a partir das construções da Teoria da Subjetividade de González Rey, segundo a garimpagem realizada, têm se concentrado na constituição subjetiva das crianças com desenvolvimento atípico, destacando o impacto familiar (ORSONI, 2007) e as interações com os educandos (LIMA, 2004). Outros trabalhos têm ampliado o enfoque, investigando a subjetividade social da instituição escolar, na constituição subjetiva dos sujeitos participantes de experiências inclusivas (ALBUQUERQUE, 2005; FREITAS, 2005). Estes últimos trabalhos revelaram que a subjetividade social da escola, conforme está constituída, pode, tanto servir como vias de limitação, quanto de superação dos desafios impostos pelos preceitos da educação inclusiva e na convivência com o aluno deficiente/diferente.

Gomes e González Rey (2007) propõem romper com a perspectiva dicotômica, vigente na educação escolar brasileira, para se atingir um olhar mais complexo das situações e demandas oriundas do processo de inclusão escolar, resgatando primordialmente, a articulação entre a dimensão individual e coletiva, co-participes dos sujeitos e dos contextos sociais. Isso significa descortinar significados e sentidos subjacentes às subjetividades e práticas educativas dos sujeitos e das instituições em que estão inseridos, por meio de um movimento dialético e dialógico, entre o âmbito social e individual do cenário em questão.

Em face da importância de não negar a dimensão pessoal e o caráter singular dos fenômenos da realidade social, sob pena de perpetuar a fragmentação, o mecanicismo e a linearidade, tão próprios das concepções deterministas de homem e de sociedade, é que lançamos mão da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva histórico-cultural, desenvolvida por González Rey. A nossa opção pela subjetividade, como marco central da nossa pesquisa, está fundamentada no entendimento de que a subjetividade, na perspectiva construída por González Rey, tem uma definição ontológica diferenciada, permitindo ao pesquisador, vias e espaços de reflexão e compreensão mais amplos e integradores da

psique humana, constituída por uma relação recursiva e complexa, entre as dimensões individual e o social.

O quadro que se revela na educação brasileira demonstra que, cada vez mais, professores estarão se deparando com a tarefa de trabalhar com alunos que têm desenvolvimento atípico, na educação básica, ao passo que tem se avolumado os problemas, desencontros e desencantos, dentro das escolas, pelas grandes contradições existentes, entre a perspectiva inclusiva veiculada pelas políticas educacionais e a estruturação da instituição escolar e suas práticas concretizadas.

Diante de vivências contraditórias, o sujeito tem oportunidade de reconstruir não somente as experiências, mas também, as representações e os sentidos subjetivos relacionados ao mundo e a si mesmo, porque as contradições funcionam como forças motrizes do desenvolvimento da personalidade. Contudo, essas contradições para assumirem um sentido evolutivo na constituição subjetiva do sujeito, precisam ser dominantes no momento, fruto de um forte apelo emocional. (GONZÁLEZ REY, 1995).

Acreditamos que a realidade educacional atual, interpelada pela perspectiva inclusiva, de modo problemático e contraditório, seja um contexto propício a reflexões em torno das implicações dessa experiência, na subjetividade individual dos professores e na subjetividade social das instituições escolares. Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral: **compreender como o trabalho com alunos que têm desenvolvimento atípico, impacta a subjetividade dos professores, e como sua subjetividade individual articulada à subjetividade social da escola, participa na configuração do trabalho pedagógico realizado.** Como objetivos específicos, temos:

1. Conhecer os principais elementos da subjetividade individual dos professores, no momento inicial do contato com os alunos que têm desenvolvimento atípico.
2. Identificar os sentidos subjetivos produzidos na subjetividade individual dos professores, no estabelecimento da relação com os alunos que têm desenvolvimento atípico.
3. Caracterizar as práticas educativas dos professores, analisando as possíveis mudanças ocorridas na organização e execução do trabalho pedagógico, a partir da inserção dos alunos com desenvolvimento atípico na sala de aula.
4. Analisar a participação da subjetividade social da escola, na configuração do trabalho pedagógico do professor, frente ao trabalho com alunos que têm desenvolvimento atípico.

Os objetivos apresentados tornam-se oportunos e relevantes, por se tratarem de um processo novo e, potencialmente, significativo de investigação e reflexão, ensejando a criação de novas zonas de sentido, na produção teórica já existente no campo educacional e nos desdobramentos para a prática educacional. Gomes e González Rey (2007a)

argumentam, portanto, que até então, muito pouco se explorou aquilo que, de fato, os agentes humanos envolvidos, entre eles os profissionais da educação, realmente sentem, quando passa a fazer parte da rotina escolar um aluno atípico, em relação aos demais, em decorrência de seus déficits mentais, físicos ou sensoriais, e que sentidos cercam seus posicionamentos frente a esse novo aluno.

Nesses termos, esta pesquisa colabora com a problemática da educação das pessoas com desenvolvimento atípico, pois na busca pela compreensão do movimento e da mudança presentes na constituição subjetiva dos professores, enfocando as dimensões individual e social do fenômeno, torna-se possível perceber o impacto que o outro tem na formação dos sentidos subjetivos dos professores e na organização destes sentidos, nas configurações subjetivas, que estarão participando da construção de concepções, atitudes e práticas dos educadores, em um processo contínuo de produção subjetiva.

A temática da presente pesquisa soma-se à produção teórica de González Rey e seus colaboradores, por possibilitar a criação de novas zonas de sentido, nos estudos relacionados à subjetividade individual e social, que vêm sendo desenvolvidas em várias áreas do conhecimento e problemáticas de investigação. Após extensa pesquisa, não foi identificado nenhum trabalho empírico que a partir do aporte da Teoria da Subjetividade de González Rey e nem de outra perspectiva teórica, tenha estudado o impacto na subjetividade do professor, causado pelo trabalho com alunos que têm desenvolvimento atípico, considerando o início do contato e acompanhando a produção subjetiva e a configuração do trabalho pedagógico que se desenvolve ao longo da experiência. O valor heurístico do nosso trabalho anuncia-se na novidosa perspectiva de compor uma construção que contempla o processo auto-organizativo da subjetividade individual, registrando a movimentação e os arranjos que se inserem na complexidade constitutiva da organização subjetiva.

Com isso marcamos a seguinte construção teórica:

- a) A mudança na subjetividade individual do professor requer uma produção alternativa de sentidos subjetivos, favoráveis à relação e responsabilização com os alunos, e torna-se significativa, somente se for constituída por uma organização subjetiva com capacidade generativa e pelo exercício expressivo da condição de sujeito.
- b) Para que ocorra uma mudança de caráter sistêmico, na prática pedagógica do professor, devem ser geradas rupturas com o repertório subjetivo dominante e produção de novos sentidos subjetivos, relacionados ao processo docente-educativo, bem como a assunção da postura de sujeito pelo professor.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, em que o Capítulo I objetiva contextualizar o problema de pesquisa, apresentando uma explanação do exame da

produção científica, atrelada à temática da educação de pessoas com desenvolvimento atípico e à Teoria da Subjetividade de González Rey, bem como uma reflexão teórica a respeito da produção da exclusão do outro, na história da humanização da sociedade, enfocando enfrentadas pelas pessoas com desenvolvimento atípico, no contexto educacional. O Capítulo II, que é formado pelo referencial teórico que serve de suporte para a análise das informações construídas e as construções teóricas que dão suporte a formulação da tese, aborda em primeiro lugar, a Teoria da Subjetividade produzida por González Rey, para subsidiar as reflexões que envolvem a constituição da subjetividade do professor, em articulação com a subjetividade da escola, frente ao contexto de educação inclusiva. Em segundo lugar, contempla o trabalho pedagógico e a produção subjetiva, situando o professor e as questões e relações que tecem e movem a docência, no fazer educativo. O Capítulo III apresenta o referencial epistemológico e metodológico, orientador da realização do estudo, a partir dos fundamentos da Epistemologia Qualitativa, para em seguida apresentar no Capítulo IV, a análise das informações organizadas, em três estudos de casos que culminam com uma análise teórica integrativa dos casos, configurada como fundamentos necessários à construção da tese. Finalmente, concluímos o trabalho, registrando as considerações finais que apontam conclusões avaliativas da produção elaborada e ensejam os desafios que se perfilam, a partir dela.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

1.1. Revisão da Produção Científica: perspectivas e diálogos entre deficiência, educação e docência

A produção científica em Educação Especial, no Brasil, é muito recente, entrando em franco desenvolvimento, a partir do final da década de 80 e, por toda a década de 90. Após a Declaração de Salamanca, houve vertiginosa expansão dos estudos e publicações, no campo da Educação Inclusiva, mais precisamente no escopo da inclusão escolar.

Na agenda de investigação de um grupo de pesquisa, formado por pesquisadores da UERJ, UNIMEP e UFSCar, até o ano de 2004, foram analisadas 555 publicações entre teses e dissertações que trataram da temática da Educação Especial, defendidas em 27 universidades de 22 estados brasileiros, construídas no período de 1970 a 2001 (MENDES, 2008).

Em consulta recente, ao banco de teses de dissertações da Capes, no período de 1999 a 2009, identificamos no nível de mestrado, 553 dissertações, usando os descritores diretos ou relacionados ao tema da Educação inclusiva ou Inclusão escolar, enquanto no nível de doutorado, identificamos 119 teses, através do mesmo descritor. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Ministério de Informação, Ciências e Tecnologia, com exceção das centenas de produções que também estavam no banco de dados da Capes, detectamos, pelo menos, 20 trabalhos (14 dissertações e 06 teses), usando o descritor referido acima.

Ademais, pesquisamos trabalhos indexados em outros meios de armazenamento; tais como: as bibliotecas digitais das áreas de Educação e Psicologia da Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP, Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Universidade Católica de Brasília - UCB, Universidade Católica de Goiás - UCG; nos Periódicos do campo das Ciências Humanas, nas áreas de concentração de Educação e Psicologia do Scielo e ERIC, bem como, o exame dos exemplares impressos das Revistas da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Revista da Educação Especial de Santa Maria, Inclusão; todos os trabalhos compreendem o período entre 1999 e 2009.

Mendes ao analisar os estudos do grupo de pesquisa, da qual faz parte, e os outros estudos desenvolvidos no Brasil, sobre inclusão escolar e suas nuances, afirma:

De um modo geral tanto os nossos estudos, quanto os outros produzidos em outros grupos de pesquisa, têm indicado que mesmo para as poucas matrículas existentes de alunos com deficiências, faltam aspectos básicos para garantir, não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso

desses alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em classes comuns. (MENDES, 2008, p. 17).

Partindo desse quadro demonstrativo de exame das produções científicas a respeito da educação de pessoas com desenvolvimento atípico e seus múltiplos condicionantes, implicações e relações, organizamos os trabalhos por temáticas afins, considerando o objeto de estudo explicitado pelos autores.

1.1.1. Formação de professores

A expansão da escolarização com a progressiva inclusão de novos sujeitos sociais, no sistema de ensino brasileiro, na década de 70, para atender a necessidade do processo de industrialização, de desbravar horizontes produtivos, acarretou conseqüências desastrosas à identidade profissional dos professores (SENNA, 2008), agravando-se o problema, nos anos iniciais da década de 80, devido ao regime militar e sua influência tecnicista, na educação e, conseqüentemente, na formação do professor, que serviu de mecanismo de reforço da seletividade e exclusão de grande parte da população com condições sociais desfavoráveis. Desde então, vem ocorrendo a expansão quantitativa e qualitativa das pesquisas e discussões teóricas, a respeito da formação de professores que ganhou grande impulso na pesquisa educacional brasileira, a partir da promulgação da LDB N° 9.394/96, por permitir os mecanismos legais de revisão das modalidades, dos currículos e até das instituições responsáveis pela formação dos profissionais do ensino no Brasil.

Com o impacto causado pela progressiva inserção dos alunos com desenvolvimento atípico no ensino regular, o despreparo profissional oriundo da deficiência ou da falta de formação dos professores, para atuarem junto a essa nova demanda, passa a ser, no conjunto de dificuldades apontadas pelos professores das escolas brasileiras, um dos mais expressivos.

Pletsch (2009) ao analisar aspectos relacionados à formação de professores no Brasil, com ênfase para a inclusão escolar, tendo como referência para as reflexões a legislação, as diretrizes da política educacional, as pesquisas realizadas e a literatura sobre o tema, constatou que diversos estudos mais recentes têm destacado a melhoria da formação dos professores como elemento fundamental para a promoção da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Lacerda (2003), ao analisar as reações dos professores com relação a uma situação hipotética de inserção de alunos com deficiência nas salas de aula, constatou o despreparo do professor para o trabalho com esses alunos, além de ter percebido que a inclusão ainda é uma discussão em abstrato na escola. A autora recomenda repensar a formação continuada dos professores, para favorecer a melhoria das práticas pedagógicas.

Tessaro (2004), Chaves (2002), Camelo (1999) concluíram que os professores sentem-se despreparados para trabalhar com os alunos especiais, até porque percebem que não terão apoio técnico-pedagógico para responder as responsabilidades exigidas pela inclusão escolar.

Estas constatações provocaram-nos a refletir, então, que, possivelmente, existem tipos específicos de alunos para os quais os professores estão preparados, negando assim, a constituição infinitamente diversa e singular da condição humana e revelando, no mínimo, grande fragilidade para trabalhar com pessoas. Com isso, podemos inferir que a formação profissional inicial e continuada, bem como a experiência sócio-educacional dos professores não os credenciaram para estabelecer relações como os alunos e, a partir daí, construir as alternativas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento do processo educativo.

A nossa pesquisa por ter sido concebida como uma pesquisa de processo, observando o movimento complexo e contraditório em que os professores eram impactados subjetivamente na trajetória inédita de atuar junto às alunas com desenvolvimento atípico nas salas comuns de ensino fundamental, avança por ter conseguido ampliar o enfoque transversal definido na abordagem das pesquisas anteriormente citadas. Ademais, ao associar-se com o objetivo de estudo de Lacerda (2003) que trata da reação emocional dos professores para com os referidos alunos, diferencia-se qualitativamente por ter se desenvolvido mediante situações reais, podendo dialogar com os repertórios subjetivos e as condições objetivas que constituem as concepções, conhecimentos, atitudes e ações materializadas nas práticas pedagógicas escolares, de cada professor investigado.

Outros tantos autores como Glat e Nogueira (2002), Naujorks e Nunes Sobrinho (2001), Carneiro (1999), Bueno (1999) ratificam a formação de professores como condição essencial para a efetivação da inclusão escolar. Trabalhos como o de Menezes (2008), Mesquita (2007), Decker (2006), Andrade (2005), Ribeiro (2005), Leão (2004) abordaram o assunto a partir de estudos sobre os currículos de formação inicial e continuada de professores em desenvolvimento nas agências formadoras, observando as implicações dessas formações na ação docente dos professores, bem como a repercussão dos processos formativos na prática pedagógica dos professores. Andrade (2005) destaca em seu estudo que uma formação interativa individualizada do professor levando em conta a análise do seu contexto de atuação, o desenvolvimento de uma postura participativa e a emergência de uma percepção diferenciada dos objetivos da educação inclusiva implica ações posteriores e novas posturas profissionais. As conclusões dos referidos trabalhos indicam a importância da revisão e adequação dos cursos de formação de professores à realidade da ação docente, no contexto da inclusão escolar.

Sem negar o despreparo anunciado pelos professores e constatado nas pesquisas, Mitjáns Martínez (2003), calcada na Teoria da Subjetividade de González Rey, acrescenta

às discussões, em torno da formação de professores o desenvolvimento dos recursos subjetivos dos docentes, para que possam apropriar-se dos subsídios técnico-científicos de forma criativa e utilizem no trabalho pedagógico com os alunos que têm desenvolvimento atípico. “Isto supõe colocar em destaque a formação pessoal do professor como elemento essencial para contribuir com a efetivação do processo de inclusão.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003).

O nosso trabalho atrela-se às reflexões desta autora e contribui com as construções sobre a formação de professores, no contexto das políticas educacionais voltada para a inclusão escolar, ao estudar o processo de constituição da subjetividade de professores que passam a atuar pedagogicamente com alunos que têm desenvolvimento atípico. Tendo em vista que a inclusão “[...] não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, seqüestrando-o de sua vida plena; ao contrário, requer um sair de si e ir ao seu encontro, ofertando-lhe aquilo de que efetivamente, necessita” (TUNES; BARTHOLO, 2006, p.147), consideramos importante compreender os recursos subjetivos dos professores que atuam implicados no estabelecimento da relação com o outro, no processo de organizar um trabalho pedagógico que possa vinculá-los ao compromisso de satisfazer as necessidades educacionais específicas dos alunos em questão.

A despeito do número considerável de trabalhos sobre o tema em relevo, Barbosa e Moreira (2009), fundamentado em outro estudo realizado por eles, mencionam que provavelmente, o tema da formação de professores para a educação inclusiva vem, nos últimos anos, perdendo a força na comunidade científica.

1.1.2. Práticas pedagógicas inclusivas e mudança

Identificamos um número expressivo de estudos sobre as práticas pedagógicas dos professores, visando apropriar-se dos aspectos que compõem a realidade educativa, contemplando experiências individuais, no âmbito da sala de aula (BOAVENTURA, 2009; SOUSA, 2008; SUPLINO, 2007; LACERDA, 2006; PAULA, 2005; TARTUCI, 2005; FERREIRA, 2002; OLIVEIRA, 2001) até iniciativas realizadas na abrangência dos sistemas de ensino (CARVALHO, 2008; PEREZ, 2008; FONTES, 2007; LOPES, 2008; LUZ, 2006; FRAGELLI, 2005; SOUZA, 2005).

Esses estudos, nos distintos âmbitos da escolarização, apontam que, apesar da adesão aos discursos politicamente corretos e até mesmo o compromisso assumido com a inclusão escolar, as realidades investigadas encontram-se à margem do debate e do que está previsto na política educacional, não representando mudanças na prática, ou seja, nos elementos didáticos utilizados pelos professores, indicando, portanto, a necessidade de mudança de postura no interior da escola, sobretudo, nos significados dos professores

sobre a deficiência e do desenvolvimento de trabalho colaborativo. Na maioria dos trabalhos analisados, constatamos o registro de experiências de professores que vêm contribuindo com a inclusão escolar, por meio de sua ação pedagógica, como um ato individualizado e vanguardista, dentro do sistema de ensino do qual participa.

Outro grupo de estudos relacionados à prática pedagógica, por meio da pesquisa de ação colaborativa e a pesquisa-ação, objetivam construir intervenções que possam gerar mudanças nas práticas pedagógicas, na direção de uma educação concretamente inclusiva (LUSTOSA, 2009; NARDI, 2007; MELO, 2006; OLIVEIRA, 2006; LEITE e ARANHA, 2005; CARDOSO, 2005; ZANATA, 2004; ZANOTTO, 2002; SILVA, 2000; BERGO, 2000;). Esses trabalhos demonstram uma tendência em desenvolvimento na pesquisa educacional, em nível de doutorado, indicando, para além do diagnóstico e das reflexões teóricas a respeito da realidade investigada, o compromisso com a proposição de alternativas e intervenções concretas de ação político-pedagógica, sobretudo, calcadas nos programas de formação continuada e em serviço dos profissionais da educação, com destaque para os professores.

Os resultados das pesquisas epígrafadas e suas contribuições sinalizam, com a realização das propostas, em diferentes regiões do Brasil, a ampliação dos conhecimentos e mudança na conscientização dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e sua educação na escola, assim como evidenciam exemplos de mudanças na utilização de novos procedimentos e recursos didáticos dos professores, produzindo uma melhor qualidade do ensino.

O presente trabalho também aborda as mudanças na configuração do trabalho pedagógico enfocando, sobretudo, que tal processo se constitui, no envolvimento com a produção de sentidos subjetivos dos professores, oriundos de distintos contextos e experiências de sua trajetória de vida profissional e pessoal, de modo que as mudanças na prática educativa são implicadas pelas mudanças na subjetividade dos mesmos. Uma ressalva importante diz respeito ao papel que a subjetividade social, inscrita na movimentação da subjetividade dos professores e suas realizações educativas, tem na efetivação das políticas voltadas à inclusão escolar.

1.1.3. Identidade e subjetividade dos professores

Pôde-se perceber, ao longo da década de 90, um crescimento das temáticas identidade e subjetividade dos professores, no campo da pesquisa educacional. Os dois termos ora aparecem mencionados isoladamente, ora aparecem como sinônimos, ou ainda como partes de uma tessitura de mútua constituição, na categorização da problemática estudada.

O estudo da identidade do professor é introduzido nas discussões relacionadas à formação profissional e aos saberes docentes, marcando na produção internacional o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias profissionais e histórias de vida, entre outras (NUNES, 2001); e no âmbito nacional, a busca por novos enfoques conduziu à realização de pesquisas sobre a compreensão da formação inicial e continuada, no confronto com a prática educativa, valorizando a formação como processo de autoformação. Vale acrescentar, que, de um modo geral, destacou-se gradativamente, na produção intelectual, a perspectiva do professor reflexivo apoiada centralmente pelas contribuições de Donald Schon. Zeichner em uma produção recente, analisa como o conceito de reflexão tem sido usado pelos programas de formação de professores, ao redor do mundo, constatando que existe muita confusão conceitual quando o termo reflexão é utilizado pelos professores, visto que não se sabe se a aprendizagem docente tem se associado aos esforços direcionados às “[...] lutas dentro e fora da educação para tornar o mundo um lugar mais justo socialmente para todos.” (ZEICHNER, 2008).

No entrelaçamento específico com a temática da educação dos alunos com desenvolvimento atípico, encontramos trabalhos que versam sobre: representações, concepções, atitudes, sofrimento e mal-estar docente, identidade docente, subjetividade docente, dentre outros.

Do ponto de vista da identidade docente, Lima (2003) argumenta que existe uma crise de identidade, porque o professor não atende aos anseios da escola inclusiva. Assim, a criação de um novo papel e, portanto, de uma nova identidade docente é necessária para a efetivação de uma escola aberta incondicionalmente, à diferença de todos os alunos. D’Oliveira (2004) ao buscar compreender o que diferencia o sentir, o saber e o fazer docente, diante de alunos portadores de comprometimentos orgânicos significativos, retratou, através do estudo da subjetividade dos professores, o fato da educação não ser tratada como soluções miraculosas, mas, como ação e construção impulsionada intencionalmente, para a nova realidade. O interesse em abordar a construção de uma identidade docente inclusiva esteve contemplado no trabalho de mestrado de Mendonça Oliveira (2006) que atribuiu a relação com os alunos especiais, como causa principal para a mudança na identidade do professor.

Ao enfatizar mais detidamente, as representações sociais dos professores, sobre alunos com deficiência em situação de inclusão nas salas de ensino regular, considerando tanto aqueles que já trabalharam com inclusão, quanto os professores que ainda não tiveram nenhuma experiência com esses alunos, Mazzillo (2003) mostrou que apesar do paradigma da inclusão estar presente nas escolas, onde foram realizadas as entrevistas, ainda há nessas instituições, professores que são inflexíveis; não buscam soluções para as

dificuldades, preferindo não se comprometer com a questão, sugerindo até, algumas vezes, que se retroceda ao ensino segregado. Silveira e Neves (2006) acrescentam que segundo a visão dos pais e professores pesquisados, essas dificuldades fazem com que não seja possível a inclusão escolar.

Por causa dessa inflexibilidade, os professores são mencionados como pólo de resistência na escola, sobretudo, quando se trata da inclusão. Barboza (2001) interessou-se pela questão e pesquisou a respeito da procedência e do sentido da resistência apontada aos professores. A autora constatou com a pesquisa que há descrença dos professores em relação às políticas, bem como a ausência de um projeto profissional. Há um predomínio da representação do desenvolvimento, como algo dado e circunscrito ao sujeito.

Carmo Neto (2001) apontou no seu trabalho de mestrado que os professores têm dificuldades para construir novas representações sobre os alunos com necessidades especiais; entretanto, isso não significou resistência à mudança. Freitas e Castro (2007) com base nos aspectos revelados na pesquisa realizada, mencionaram que as representações sociais dos professores estão sendo construídas e a partir disso, delimitando as relações entre professores e alunos com necessidades educacionais especiais. Monteiro e Manzini (2008), com o intuito de identificar a existência de mudanças de concepções do professor do ensino regular, após a inserção de alunos com deficiência em sua turma de alunos, concluiu que as mudanças percebidas não foram garantidas pela entrada, por si só, dos alunos com desenvolvimento atípico, no ensino regular.

O interesse em compreender os impactos na subjetividade do professor iniciante, no trabalho com alunos que têm desenvolvimento atípico, conforme indica nosso objetivo de pesquisa, agrega reflexões comuns com as construções desses autores. Todavia, nossa produção diferencia-se acentuadamente porque, para além das constatações em torno das mudanças nas significações dos docentes, cria possibilidades, por meio das categorias da Teoria da Subjetividade de González Rey, para lançar luz sobre os processos e elementos subjetivos que servem de fonte e fluxo, para que elas sejam geradas nos professores.

Sekkel (2003) aborda as determinações presentes no processo de inclusão de crianças com deficiência, marcando, através dos relatos dos professores investigados, a presença evidente do medo, que está presente e contribui para a manutenção de preconceitos e estereótipos. Esse medo é grande, e não pode ser enfrentado de forma isolada; é necessário criar um ambiente inclusivo, a partir de princípios democráticos, os quais precisam ser discutidos e consentidos nas situações concretas, ao longo do processo de (re)construção do projeto educacional.

Sobre a condição emocional perturbadora vivenciada pelos professores, no contato com os alunos com desenvolvimento atípico, Artioli (2008) detectou significativa diferença na reação emocional entre as manifestações de professores com maior e menor teor de

preconceito observado. Segundo a autora, a afetividade do professor deve estar contemplada no planejamento pedagógico da escola e na formação docente. Prioste (2007) ao se propor discutir a angústia e o mal-estar docente, frente à educação inclusiva, em uma perspectiva psicanalítica, analisa que a maneira com que cada professora investigada enfrentou a angústia, parece ter sido determinante, no desencadeamento do problema, dentre outros aspectos.

Por outro prisma, chegamos, na nossa produção, a compreensão da importância da emergência da condição de sujeito do professor, no enfrentamento das questões emocionais que assolaram os professores investigados que se encontravam inseridos no contexto da inclusão escolar, portanto, diante de desafios vislumbrados pela primeira vez, por eles em suas práticas educativas. Como na perspectiva teórica assumida por nós, a Teoria da Subjetividade de González Rey, nem um processo é determinante e acabado, permitiu-nos enxergar os professores como sujeitos e com isso considerar, no seu exercício, as tensões e contradições mobilizadoras de posturas alternativas à conjuntura subjetiva e objetiva, desfavorável na experiência atual.

Gomes e Barbosa (2006), ao avaliarem as atitudes de professores, quanto à inclusão de alunos com paralisia cerebral, observou que parcela significativa deles não se considera responsável e competente para educar os referidos alunos. Tal quadro evidencia a necessidade de ser revista à postura pessoal dos docentes, para que possam adquirir atitudes positivas e buscarem capacitação profissional, favorável à inclusão escolar.

Baleotti (2006) e Silva (2008), ao estudarem sobre atitudes de professores voltadas às habilidades sociais de interação com os alunos que têm desenvolvimento atípico, em distintas instituições escolares, chegaram a resultados próximos. No primeiro, os resultados apontaram diferenças relevantes, entre as escolas estudadas, indicando que os educadores de uma escola com experiência de contato com aluno deficiente físico apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão, do que aqueles sem experiência e aqueles que tiveram alunos com deficiência mental. No segundo, houve grande distinção entre as atitudes dos professores de escolas com projeto inclusivo definido para aquelas que não apresentam esse perfil, ou seja, não desenvolveram projeto inclusivo. Os dois estudos com suas peculiaridades investigativas evidenciam possibilidades de mudança de atitudes sociais, em favor da educação inclusiva, visto que Silva (2008) ressalta a importância da formação profissional, para promover a mudança de atitude do professor.

Tratando propriamente da subjetividade dos professores, no trabalho com alunos que têm desenvolvimento atípico, identificamos trabalhos fundamentados na psicanálise (SANTOS, 2007; DOMINGUES E CAVALLI, 2008; LIMA, 2005), no pensamento de Bakhtin (GIVIGI, 2007), na teoria crítica da Escola de Frankfurt (BARROS, 2009).

Com o suporte da Teoria da subjetividade de González Rey, detectamos o trabalho de Gomes e González Rey (2007a), ao explorarem as representações de profissionais do ensino fundamental, considerando também os aspectos da instituição escolar, concluíram que não será possível aos profissionais assumirem a educação de todos os alunos, enquanto não houver um esforço compreensivo que faça face às crenças, os desejos, as frustrações e os afetos dos mesmos. O descaso com os aspectos de sentido dos educadores e, portanto, o caráter singular das posturas e ações continuarão acarretando a diferenciação e exclusão dos alunos na escola.

Mitjans Martínez e Guimarães (2005), em 2002, realizaram uma pesquisa exploratória, utilizando uma situação hipotética, em que os professores indicavam as características preferidas dos alunos, para comporem suas turmas de trabalho. As autoras puderam constatar que os alunos da preferência da maioria dos professores investigados eram aqueles com motivação para as tarefas escolares, bom comportamento e bom desempenho acadêmico. Com isso, as autoras reconhecem a necessidade de trabalhar os elementos da subjetividade, que obstaculizam a inclusão na escola. O nosso estudo avança na direção sugerida pelos autores, pois investiga os recursos subjetivos constitutivos da subjetividade individual dos professores e da subjetividade social da instituição escolar a que pertenciam, podendo, ao realçar os que mais se relacionam com comprometimento do professor com uma prática educativa inclusiva, aportar outras reflexões, processos e mecanismos que promovam concepções, atitudes e ações alternativas na realidade atual.

Mudando o foco do objeto de estudo do professor para o aluno, identificamos o trabalho de Orsoni (2007) e Freitas (2005), sobre a subjetividade social da escola. Identificamos a produção de Albuquerque (2005) que visou compreender como se configura a subjetividade social da instituição escolar e suas relações, com a proposta de inclusão, e temos as contribuições de Mitjans Martínez (2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006) a respeito da inclusão escolar, construindo reflexões que conjugam diferentes dimensões constitutivas de um campo de conhecimento em movimento e complexo, enquanto prática social.

Fundamentados nas produções teóricas de González Rey (1995, 2004b, 2007a), Neubern (2004) e Rossato (2009) abordam a mudança na subjetividade avançando em busca da sua compreensão, embora não tenham formulado um conceito específico. O nosso trabalho indica pistas na direção da conceituação da mudança na subjetividade individual, observando diferenciações importantes nas mudanças identificadas nos professores pesquisados, a partir dos estudos de casos. A pesquisa de Rossato (2009), que foi direcionada para a compreensão do movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem, permitiu avançar no entendimento do desenvolvimento da subjetividade individual. Rossato conseguiu conceituar mudanças subjetivas do tipo complexas que se configuram como propulsoras do desenvolvimento da

subjetividade. A nossa pesquisa possibilitou construções voltadas para mudanças de natureza mais específicas na subjetividade (significativa, pouco significativa e não-significativa) e articulá-las às mudanças na prática dos atores investigados, constituindo-se como aporte promissor, às construções da Teoria da Subjetividade.

1.1.4. Análise das produções cienciométricas

Apresentamos como um novo campo de produção científica, sobre a educação das pessoas com desenvolvimento atípico, na perspectiva da inclusão escolar, as análises metacientíficas tanto na área de Educação, quanto de Psicologia. A análise de artigos publicados em periódicos, de teses e dissertações indexadas em bases de dados eletrônicos e/ou em publicações impressas, com acesso direto nas bibliotecas das universidades, tem sido matéria de exaustivos trabalhos (BARBORA; MOREIRA, 2009; MUNHOS, 2009, 2008; PLETSCH, 2009; MENDES, 2008; MENDES; NUNES; FERREIRA, 2003; CAIADO, 2002) que mapeiam a produção nacional e internacional sobre o tema.

De acordo com as autoras Barbosa e Moreira (2009), tratando-se especificamente da temática inclusão escolar e deficiência intelectual, o estado da arte no Brasil, ainda é muito limitado. Mendes, Nunes e Ferreira (2003) ao examinarem teses e dissertações em Educação e Psicologia, argumentam que a produção nacional encontra-se em um estágio de esgotamento, carecendo de uma segunda geração de pesquisas que gerem um conhecimento novo sobre o assunto, sobretudo, indicando respostas às demandas por conhecimento.

Mapeamos também outros trabalhos que se apresentam assim: relacionam política e legislação com inclusão escolar, notadamente, analisando os fundamentos, os discursos e as práticas educativas decorrentes (FRAGELLI, 2005; BITES, 2005; ANJOS, 2006; BRIZOLLA, 2007); analisam o currículo em desenvolvimento na escola (MAGALHÃES, 2005; ANDRADE, 2007); aborda a avaliação da aprendizagem na escola inclusiva (CASTRO, 2007); dentre outras temáticas.

A partir da construção feita sobre a revisão da produção científica, objetivamos situar o professor, no contexto da educação dos alunos com desenvolvimento atípico, considerando seus processos subjetivos, ao acolher os referidos alunos. Dessa feita, analisamos que houve expansão do interesse pela temática e, por conseqüência, um crescimento contínuo das pesquisas e ensaios teóricos, retratando e refletindo sobre a realidade brasileira.

Nesse conjunto, observamos um quantitativo expressivo de trabalhos em torno da subjetividade do professor, analisado sob várias perspectivas, principalmente, o campo de significações dos docentes, com ênfase para os estudos sobre as representações, tanto

fundamentadas na Teoria das Representações sociais, quanto da Psicanálise, dentre outras perspectivas. A produção de estudos subsidiados pelas contribuições da Teoria da Subjetividade de González Rey mostra-se muito recente e inicial, sobre o assunto em questão.

Para além das análises críticas lançadas à realidade educacional e escolar da inclusão no Brasil, as produções orientadas por propostas interventivas tiveram uma grande ascensão, mobilizadas pela busca da compreensão, de como as práticas pedagógicas podem ser mudadas no interior das escolas, para que se efetive um projeto educativo inclusivo.

O presente estudo, como podemos observar no diálogo com as produções apresentadas anteriormente, integra-se ao conjunto de produções, em torno da subjetividade do professor, no trabalho com alunos que têm desenvolvimento atípico, tendo como aporte teórico a Teoria da Subjetividade de González Rey, que enseja a emergência de novas leituras e novas possibilidades heurísticas e epistemológicas, à esse grupo de produções científicas. Estudar a constituição da subjetividade individual dos professores, frente à dinâmica e às contradições nas quais se expressam as especificidades dos alunos com desenvolvimento atípico na escola, possibilita entender como se produz o movimento na subjetividade do professor, em função desse outro que está na sala de aula e que, por meio de impactos, pode gerar mudanças, não somente no campo de significação dos professores, mas nos sentidos subjetivos integrantes de sua organização subjetiva. Com isso, podemos compreender os recursos subjetivos que os professores mobilizaram para dinamizar ou mudar efetivamente suas práticas educativas.

Assim, o nosso trabalho avança por lançar mão de uma compreensão mais integradora, de como os professores são implicados pelos alunos e, diferencia-se da produção examinada sobre as mudanças nas práticas pedagógicas, quando ademais das possibilidades criadas pela formação profissional, detêm-se na interpretação dos processos subjetivos, que permeiam a atividade docente e servem de fonte para sua (re)configuração. Ao passo que esta construção pode avançar as pesquisas relacionadas à subjetividade do professor, pode também contribuir com os trabalhos interessados, nas mudanças da prática pedagógica dos professores e, desse modo, abrir perspectivas importantes, nas reflexões direcionadas à inclusão escolar, à organização do trabalho pedagógico da escola e à formação de professores.

Na próxima seção do capítulo, apresentaremos uma construção pautada em reflexões de diferentes autores que enriquecem a produção científica analisada, dando-nos subsídios teóricos para ampliarmos o olhar lançado sobre a realidade do outro, ou melhor, das pessoas com desenvolvimento atípico na sociedade contemporânea, abordando o contexto histórico-social e a problemática educacional no espaço da escola.

1.2. O Outro: Presença desconcertante na sociedade

A constituição do outro na sociedade merece ser interpretada na complexidade da historicidade das relações sociais, cujo modelo de produção da existência no capitalismo contemporâneo, principalmente como apogeu das ciências na modernidade, vem determinando diferentes leituras, configurações e funções àqueles considerados diferentes. Muitas são as facetas, as contradições e as intenções sob as quais está situada essa constituição. Discuti-la, significa assumir os riscos e os desafios dos tortuosos caminhos que nos levam a sua compreensão.

Como preâmbulo das reflexões seguintes, vale destacar as inquietações que LARROSA e SKLIAR (2001) provocam sobre a temática do outro, por meio da metáfora contida na obra *Habitantes de Babel*. A lenda da Torre de Babel, popularmente conhecida como o terceiro castigo divino, depois de Adão e Eva e do dilúvio, retrata na maioria das interpretações de cunho religioso, o caráter pecaminoso e punitivo, quando Deus por sentir-se desafiado pelo homem, por causa da construção da torre (que representava a máxima da vida em comum), castiga os humanos, desagregando-os e espalhando-os pelo mundo.

Diante dessa visão, os autores da obra citada buscam interpretar o episódio, eliminando a carga negativa agregada à possibilidade da existência da pluralidade entre os humanos. Para Téllez (2001, p.46), a lenda é a imagem da "[...] expulsão do homem de um paraíso da unidade, um paraíso cujo conteúdo político poderia conter um nome claro: o consenso, a coincidência perfeita entre convicções e tarefas".

A imagem de perfeição, o pensamento unânime, os ideais homogêneos e os padrões reverenciadores da mesmidade entram em ruínas quando se percebe o pensar e o habitar babélico, como alternativa à convivência com o outro. Segundo Larrosa e Skliar (2001, p. 16):

O fato de sermos habitantes de Babel significa que se desmoronou essa comunidade baseada na essência comum e universal do gênero humano; que se desmoronaram também essas comunidades fechadas que se referem aos que têm a mesma raça, a mesma língua, a mesma cultura, o mesmo sexo, a mesma idade, a mesma categoria, as mesmas idéias, os mesmos gostos ou a mesma religião.

O medo, seja da babelização ou de qualquer outra representação formulada, é sintomático da ameaçadora experiência com o outro, sempre capturado pelos diversos mecanismos objetivos e subjetivos de controle, manifestados na culpabilidade, na punição, no extermínio, no exílio, no isolamento, na reintegração, e até mesmo, na inclusão. Esses mecanismos geradores de exclusão, consolidados no percurso de produção da existência humana, nos diferentes períodos históricos, serão abordados logo em seguida, com o intuito de proporcionar uma reflexão teórica, sobre a produção da exclusão na história da

humanização da sociedade, enfocando, centralmente, as considerações relacionadas à educação das pessoas com desenvolvimento atípico, por personificarem, no contexto da escola, de modo intenso, as marcas da diferença que precisa ser incluída.

1.2.1. O Outro e a produção histórico-social da exclusão

A luta desesperada para manter a tranqüilidade, a segurança e a ordem, justifica os meios utilizados e as alternativas elaboradas no seio das práticas sociais de produção da existência material e subjetiva do ser humano. Essa produção se realiza na historicidade do ser humano, que por força da relação dialética entre natureza e sociedade o homem através do trabalho, transforma a natureza e é transformado por ela, tanto no plano individual, quanto coletivo. Segundo Marx (1978, p.09):

[...] igualmente tanto o material do trabalho como o homem enquanto sujeito são, ao mesmo tempo resultado e ponto de partida do movimento [...] o caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento. Assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele.

A sociedade, enquanto síntese da natureza e do homem, gera um novo princípio ontológico, em que a realidade social do homem, sem desconsiderar sua natureza biológica, estabelece um processo de produção da história social, por meio da atividade humana, eminentemente cultural.

A capacidade de produção e a apropriação de objetos culturais, distinguem o humano do animal, porque "[...] ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele, uma transformação subjetiva" (DUARTE, 2000, p.118). Reforçando essa premissa, Marx (1978, p.10) acrescenta que "[...] não só o material de minha atividade [...] me é dado como produto social, como também meu próprio modo de existência é atividade social, porque o que eu faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto um ser social".

A consciência que converte no pensar, seu modo de existência é, permanentemente estimulada, assim como, a própria atividade, pelas novas necessidades e novos desafios que o ser humano vai agregando a sua experiência social, provocando o motor do desenvolvimento histórico. Por causa da historicidade, as novas necessidades e demandas humanas, estão inseridas na continuidade das sucessivas gerações, em diferentes épocas, por meio da transmissão entre as gerações que se encarregam de modificá-las, de acordo com o contexto presente. Dessa forma, Duarte (2000, p. 256) argumenta que:

Considerar a historicidade como o aspecto mais importante na definição do ser humano é admitir que o gênero humano pode tornar-se sujeito de sua história, tornar-se sujeito do processo pelo qual a humanidade produz e reproduz a si mesma, por meio de processos objetivos e subjetivos.

Essa visão de homem e de mundo implica uma ruptura profunda com as perspectivas metafísicas e naturalistas, exatamente porque Marx se recusou a defini-los de forma abstrata, essencialista e universal. O homem é compreendido como ser real e situado no tempo e no espaço, sendo sujeito da história. Nesses termos, Marx (1978, p.09) defende que "o homem produz o homem, a si próprio e o outro homem; como o objeto, que é a atividade imediata de sua individualidade, é ao mesmo tempo, seu próprio modo de existência para o outro homem, o modo de existência deste para ele".

O homem como devir, permite interpretar e atuar na realidade, não como algo dado e definitivo, mas como um processo de possibilidades, constituído nas lutas e tensões das relações sociais estabelecidas. Partindo desses pressupostos, é oportuno refletir sobre a participação da diferença desviante dos padrões socioculturais ordinários, na produção da realidade, desde a sociedade feudal à sociedade capitalista, representada pela produção industrial, que chega ao século XX, com uma feição globalizada, neoliberal e neocolonialista.

Múltiplas facetas da condição humana podem ser identificadas por meio da materialização dos papéis assumidos, dos espaços ocupados, e dos direitos exercidos pelos indivíduos, nos modelos supracitados. No geral, o que se retrata é uma condição humana calcada no primado da identidade, enquanto referência dada e definitiva, do que seja o correto, o justo, o verdadeiro, aprisionando nos limites da exclusão, todos aqueles desviantes, transgressores, incompatíveis com tal perfil identitário.

As relações sociais, historicamente, definem um perfil de desenvolvimento humano peculiar, que por meio das oportunidades culturais, vai formatando e valorando as características humanas mais adequadas, à consecução dos objetivos daquele contexto, considerando, notadamente, as demandas econômicas. Efetivamente, as pessoas, em distintos contextos históricos e culturais, não participam da produção da existência; ficam excluídos do usufruto de seus produtos.

A exclusão nomeia o estado de privação material e simbólica de toda uma coletividade, manifestada pelas rupturas e desvinculações sociais, que tornam os indivíduos despossuídos das condições necessárias ao sentimento de pertença e seus respectivos direitos e deveres. Em consequência disso, estabelece-se todo um contexto de pobreza, desigualdade, discriminação, marginalização, e falta de representatividade pública.

Além do significado econômico, em que a exclusão sempre esteve agregada, novas configurações estigmatizantes são impostas aos humanos que vivem precariamente por

causa do sentido ameaçador, que os ditos fora dos padrões, os anormais lançam, sobre os projetos dominantes em vigor (VÉRAS, 2001, p. 45).

Desde a antigüidade clássica, as pessoas acometidas de traços anormais são rotulados, perseguidos e eliminados. Seja por força de justificativas sobrenaturais e/ou produtivas, o que se observou, tanto no período primitivo, quanto no período escravista, foram ações de abandono e, até mesmo de extermínio, praticando-se assim, uma eugenia radical.

Os motivos sobrenaturais são intensificados na idade média, cuja dicotomia entre corpo e alma, fazia desta, o pólo de maior importância e interesse. Esse período ilustra a diferença, associada completamente ao pecado ou a maldade dos humanos. A Santa Inquisição da Igreja Católica, encarregada de purificar, nas chamas da fogueira, as almas marcadas pelo demônio, é um exemplo emblemático da explicação sobrenatural dos problemas da vida real (TUNES e BARTHOLO, 2006, p.137). Vale ressaltar, que em nenhuma das épocas mencionadas, havia qualquer sentimento de culpa ou entendimento criminal, relacionados com os atos de eliminação de seres humanos.

Na passagem do período medieval para o capitalismo, cuja produção material era baseada no feudalismo, profundas mudanças são operadas nas condições materiais e simbólicas de vida, da chamada modernidade, que tem como traço marcante, ser o berço da ciência.

No capitalismo, o advento da maquinofatura para ampliar a quantidade e qualidade produtiva, modifica o ritmo de trabalho e aumenta o grau de exigência para poder suprir o mercado e propiciar o lucro desejado pela burguesia, a nova classe dominante. Apoiado pelos avanços científicos e tecnológicos em curso e com a dicotamização da produção manual e intelectual, estabeleceram-se dois distintos padrões ideais de trabalhador: o homo sapiens, com capacidades intelectuais para elaboração e administração, e o homo faber, requisitado para o trabalho braçal, exigindo condições e habilidades físicas, para desenvolver as atividades na fábrica. (BIANCHETTI, 2001, p.38).

Como o cérebro e corpo humano passaram a ser comparados com uma máquina em funcionamento, de acordo com Bianchetti (2001, p.36) "[...] vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina".

Essa concepção funcionalista de sociedade entende que o corpo tem que cumprir sua função social de forma harmoniosa e perfeita, sob pena de ser substituído por outro, caso apresente alguma disfunção ou problema, que empeça o processo produtivo. A categorização da anormalidade focada, inicialmente, no protagonismo do corpo - esse espaço de prazer, de conflito, de práticas de poder, de subjetivação e de controle político -

amplia-se mediante as influências econômicas, científicas e culturais, próprias da modernidade.

Na modernidade, de acordo com os estudos de Foucault (2001), a norma serviu para enquadramento e correção dos indivíduos marcados por anomalias, ficando conhecidas as imagens do monstro humano, do indivíduo a ser corrigido e da criança masturbadora, assim como, as instituições criadas para cuidar e estabelecer, conforme Foucault (2001, p. 60-61),

[...] processo geral de normalização social, política e técnica que vemos se desenvolver no século XVIII e que manifesta seus efeitos no domínio da educação, com suas escolas normais; da medicina, com a organização hospitalar; e também no domínio da produção industrial [...] e no domínio do exército.

De uma leitura, preponderantemente, naturalista, baseada nos conhecimentos da medicina da pedagogia e, principalmente, da psicologia, em que os testes psicológicos direcionados para medir o nível intelectual das pessoas representavam o estatuto de verdade, diante das manifestações atípicas registradas, cria-se, historicamente, dentre outras representações de homem que co-existem e são produzidas no embate e/ou entrelaçamento de seus fundamentos e propósitos, à compreensão da influência decisiva que o social tem no desenvolvimento humano.

A concepção social sobre o diferente, considera necessário ultrapassar a análise reducionista, centrada no sujeito e em suas questões puramente orgânicas e/ou psicológicas, para focalizar o contexto sociocultural em que ele está situado. Enquanto aspecto determinante, para entender e criar alternativas favoráveis ao enfrentamento das dificuldades, o contexto precisa ser pensado, tendo em vista, as várias possibilidades proporcionadas ao sujeito, na sua vivência e função social.

Essa compreensão resgata o sujeito do submundo, da incapacidade, da impotência, da inutilidade, enfim, da posição de neutralidade imposta, através dos atributos pessoais valorados negativamente, para a participação ativa e construtiva da vida em sociedade. Ademais, direciona-se o foco da questão às instituições sociais, que devem cumprir a tarefa de democratizar o acesso e promover a qualidade dos serviços que prestam a todos e não mais a uns poucos.

Na atualidade, a organização do trabalho e da produção tem passado por acentuadas modificações, em virtude das repetidas crises estruturais do capitalismo, necessárias à recomposição do processo de acumulação econômica. Marcada pelos preceitos do neoliberalismo, que se impõe como alternativa técnica, econômica, ideológica, ético-política e educativa do final do século XX (FRIGOTTO, 1995, p.79), estabelecendo padrões de consumo, de comportamento, de hábitos e estilos de vida, transformando o

mercado no grande regulador dos mecanismos e da dinâmica social, além de incorporar definitivamente, o Estado como instância legitimadora de suas demandas.

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, por meio da microeletrônica, no modo e nos meios de produção, são exemplos do novo e superior estágio de expansão do capitalismo no mundo, com a consolidação do modelo urbano-industrial. Em meio às conseqüências humanas nefastas do capitalismo neoliberal, contraditoriamente, há uma ampliação da participação política da sociedade, apesar de ser tutelada, provocando uma reconfiguração das relações de poder entre as classes sociais. Entretanto, como forma de recompor o controle e buscar a superação das contradições presentes entre a participação política e a apropriação privada da produção, organiza-se um processo de despolitização da sociedade, para evitar dissenso e conflito social, utilizando estratégias sofisticadas de mascaramento das intenções travestidas de democráticas, participativas e igualitárias.

Estimula-se, portanto, ações privadas de propósito social, encampadas eminentemente pelo terceiro setor, que vem se expandindo nas trilhas da particularização e da neutralização da luta política coletiva. Conforme reflete Neves e Sant'Anna (2005, p.33):

Os excluídos desse projeto, contingente mais direta e negativamente afetado pelo neoliberalismo, constituíram um nítido potencial do protesto e insubmissão ao status quo, podendo, pois, representar a tentativa de estabelecimento de uma contra-hegemonia, passam a não somente ser agradecidos com os serviços sociais [...], tornam-se contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso que mantida ou admitida sua situação de exclusão, torna-se-ia bastante mais difícil de ser alcançado.

Deste ponto de vista, é possível identificar inúmeros grupos minoritários, engajados em movimentos reivindicatórios e/ou de ação comunitária, para defender os direitos de sujeitos sociais, desfavorecidos por questões de cor, sexo, deficiência, origem, cultura, dentre outros. Não obstante, as lutas e conquistas em favor das minorias, tanto os projetos da sociedade civil, quanto as políticas públicas estatais, agregam a solução do problema, ao binômio exclusão/inclusão, ou seja, a incorporação progressiva dos excluídos, nos espaços e nas oportunidades que os incluídos já usufruem e participam, consolidando uma lógica assistencialista e inclusionista.

Partindo desse pressuposto, incluir, segundo Foucault (2001, p. 60), acaba sendo assim, substitutiva da exclusão. Ambas são igualmente mecanismos de controle, pois o que de fato acontece, é apenas um reordenamento de estratégias de dominação ocasionando uma reterritorialização do excluído, frente a sua própria exclusão, pois não explicita, e sim, se transmuta para não ser percebida, portanto, combatida.

Veiga-Neto reforça a afirmação de Foucault, explicitando os deslocamentos ocorridos nos estratos discursivos da anormalidade, como estratégia de reprodução.

Segundo o autor, a anormalidade "[...] de um plano cuja ênfase incidia sobre a morfologia e a conduta (dos corpos)", modifica-se para "um plano cuja ênfase agora se dá sobre a economia e a privação (de determinados estados populacionais)" (VEIGA-NETO, 2001, p.107), visto que ao promover a classificação dos indivíduos por meio de seus desvios, vícios, patologias, deficiências, atributos, a lógica do neoliberalismo e do capitalismo globalizado transfere para o grupo social, cujo corpo pertence, a demarcação do normal/anormal, como forma de dominação.

Bursztyn (2007) ao analisar a relação construída entre modernidade e exclusão, anuncia o paradoxo do surgimento da exclusão, em uma sociedade que ao longo do século XX, estaria engajada em uma história de libertação e resolução dos problemas herdados do século XIX. De acordo com a autora:

O problema maior é que a radicalização do modo como a desigualdade vem se manifestando, começa a gerar uma situação da dessemelhança, em que a desigualdade chega a um nível tal que o "outro" é visto não como alguém que pertence à mesma espécie, mas como "algo" diferente. (BURSZTYN, 2007, p. 40)

As políticas e pedagogias essencialistas, defensoras da tolerância como atitude-chave para a convivência amistosa com o diferente, servem para exemplificar essa perspectiva. A tolerância, que pode assumir diferentes representações, tem, neste caso, tem uma grande proximidade com a indiferença, gerando um mal-estar que precisa ser simplesmente amenizado e não resolvido.

Os mecanismos utilizados para travestir discursos e práticas consistem em formulações, que vão desde a negação sutil ou declarada dos sujeitos em termos epistemológicos e materiais, à estratégias de proteção lingüística, por meio de eufemismo, até o enfrentamento hipercrítico, que resulta em saídas politicamente corretas, mas extremamente ambíguas, como é o caso das bandeiras por igualitarismo universal, diferencialismo igualitarista, como também, voltadas ao pluralismo cultural, que provoca a uniformização e destruição das fronteiras entre as múltiplas diferenças que constituem pessoas, grupos e até nações inteiras.

Permanecer nesse nível de entendimento contribui decisivamente para criar falsos consensos, calcados em argumentos simplistas, enclausurados nos limites rígidos da fragmentação e da superficialidade, cujas práticas sociais mobilizadas transformam-se em artimanhas sutis de exclusão. Sensível a isso, Skliar (2002, p.199) entende que a "[...] mudança tem sido, então a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade". Skliar (2006) assevera que esses discursos não inauguram nenhum novo embate, conflito ou olhar, sobre a questão do outro, mas colocam-se de algum modo, como um esforço para acabar com a ambigüidade e ambivalência, que o outro causa e de outro modo, assume uma função ilusória de mudança.

O outro, portanto, é aceito e celebrado como fetiche, enquanto estratégia hegemônica, baseada no pragmatismo, que invalida o debate político, em prol da compreensão crítica das raízes geradoras dessa condição histórico-social e das alternativas para desvendá-la e superá-la. Questionamentos dessa natureza têm sido lançados às políticas de inclusão educacional das pessoas com desenvolvimento atípico e as suas repercussões político-pedagógicas, culturais e éticas na escola. As controvérsias que envolvem a educação inclusiva serão discutidas no item seguinte.

1.2.2. A inclusão de pessoas com desenvolvimento atípico na educação escolar

Dentre as minorias destacadas, as pessoas com desenvolvimento atípico têm se tornado o centro de debates e definições políticas mundiais, principalmente, direcionadas ao campo educacional. Os debates foram fortemente impulsionados a partir da década de 90, gerando documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais e o Relatório para Unesco, sobre a Educação do século XXI, cujas implicações resultaram em desdobramentos nacionais nos países signatários.

Esses movimentos imprimiram, explicitamente, a defesa da democratização do acesso e da permanência de todas as crianças na escola, como forma de garantir o direito à educação, já proclamado na Declaração dos Direitos Humanos, e no Brasil, em documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Vale ressaltar, a introdução do discurso da educação inclusiva, enquanto premissa político-pedagógica fundamental, para promover a cidadania e a equidade social da população infantil, com destaque para as crianças com desenvolvimento atípico.

Dentre as concepções inclusivas, presentes na Declaração de Salamanca (1994), destacam-se a ênfase dada através das orientações educacionais, a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino comum, com direito a ter seus níveis e ritmos de aprendizagem considerados e trabalhados pela escola, por ser o modo mais adequado no combate à discriminação, de gerar consciências e posturas abertas e solidárias, além de ajudar na construção de uma sociedade inclusiva.

Logo em seguida, tais premissas foram reforçadas pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, realizadas na Guatemala, em 1999, que enfaticamente, define a discriminação, contra as pessoas com deficiência, como "[...] toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais" (BRASIL, 2004, p.17).

Em consonância com essa concepção, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, no Brasil, preconiza que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001, p.23).

De modo geral, essas premissas legais defendem a inclusão de pessoas com desenvolvimento atípico, no ensino regular, tendo em vista os questionamentos formulados à educação, em instituições especializadas, criticadas por provocarem segregação e marginalização, impedindo assim, oportunidades diversas e reais de socialização e desenvolvimento para essas pessoas.

Por esses e tantos outros motivos, a educação inclusiva encontra-se em uma encruzilhada de posicionamentos divergentes e controvertidos, empregados nos discursos e nas práticas educativas públicas e privadas.

De acordo com Veiga-Neto (2001, p. 113), "A inclusão pode ser vista como primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro", com a finalidade de ao se aproximar do outro, considerado disperso e dissonante, possa ordená-lo conforme a norma efetivamente favorável, ao controle e à gestão dos processos sociais.

A política de inclusão utiliza o princípio da norma, porque:

[...] permite tirar da exterioridade selvagem, os perigosos, desconhecidos, os bizarros - capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis-, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu [...] O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. (VEIGA-NETO, 2001, p.115).

Skliar (2002, p. 213) reforça a preocupação com os processos inclusivos na educação, denunciando o que ele convencionou de pedagogia do outro, argumentando que o outro é tratado,

[...] como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se "reforma" e/ou se "auto-reforma"; é que a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão [...] oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-me com o mesmo, ser o mesmo.

A pedagogia do outro se convencionou como mecanismo de simplificação e reificação do diferente, por meio da identificação/categorização de sua dessemelhança para produção de alternativas adequadas à sua convivência, no reino da mesmidade, tenha ele qualquer tipo de dessemelhança.

Os dois posicionamentos resultam de uma reflexão que traz à tona o reconhecimento da presença viva da filosofia moderna, nos processos de inclusão social e educacional na contemporaneidade. A sede pelo ordenamento materializa-se na forte vocação institucionalizante, que tem as ações inclusivas, reduzindo a formulação de alternativas, sejam elas de natureza jurídica, pedagógica, trabalhista, terapêutica, à inserção dessas pessoas, sem haver o cuidado expresso com a qualidade do serviço prestado, especialmente em termos subjetivos, gerando assim, a institucionalização da exclusão.

Por outro prisma, Neves e Sant'Anna (2005, p. 33) ressaltam a inclusão como estratégia político-social da lógica neoliberal, por parte das classes dominantes, com a finalidade de conseguir o difícil consenso entre classes sociais, mediante as profundas e crescentes desigualdades da sociedade capitalista, através de iniciativas filantrópicas. Duarte percebe esta como uma das contradições da retórica dominante na sociedade atual, em que os apelos agressivos, impulsionadores da luta por trabalho, em um espaço cada vez mais restrito de oportunidades, é conciliado com as orientações de "[...] formação do cidadão solidário, que participa de forma construtiva e que se une à sua comunidade para resolver os problemas sociais através da filantropia" (NEVES; SANT'ANNA, 2000, p.184).

Considerando aspectos diferentes, os autores citados compreendem a mesma base em que os problemas com a inclusão são construídos e acentuados, forjando uma lógica e uma estrutura alienante, com traços cruéis de desumanização crescente. Nesses termos Mitjás Martínez (2005a, p. 97), ao direcionar o foco da discussão para o contexto educacional, afirma que:

Uma concepção restrita de inclusão escolar, como a que infelizmente é dominante hoje, resulta perigosa porque não contribui para enxergar a magnitude das mudanças que devem ser promovidas na instituição escolar para satisfazer as necessidades educacionais dos mais diversos grupos de aluno e indiretamente dificulta a adoção das estratégias de ação inovadoras necessárias para fazer a inclusão possível.

As apropriações feitas pelo capitalismo de movimentos emancipatórios, reformam valores fundamentais como a inclusão, dentre outros, em mecanismos puramente técnicos, desprovidos de significação político-social. Da necessidade de encampar um compromisso com a fundação de uma nova ética política e social, desencadeadora de novas concepções, valores, atitudes e práticas educativas, o que se percebe é uma transformação da inclusão educacional em meros instrumentos e procedimentos pedagógicos, a serem adotados pelo professor no contexto do ensino, capitaneado, sobretudo, pelas adaptações curriculares.

De modo algum, essa perspectiva ajuda a construir mudanças concretas e profundas, na base excludente do sistema educacional, visto que "[...] tratar-se-ia de deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos da alteridade "anormal". Somente isso, nada mais do que

isso”. (SKLIAR, 2006, p.27). Ross ratifica de modo contundente a constatação feita por Skliar quando diz que: “Ao despolitizar constata-se a desintegração das pessoas. Ao invés de se lutar pelo direito ao exercício do trabalho, ao bem-estar, a participação política, a felicidade, a rebeldia, as trocas simbólicas e culturais, é preciso agora estar ‘incluso’ simplesmente no processo” (ROSS, 2002, p. 224).

Sem sombra de dúvidas, a escola historicamente tem servido a objetivos que negam a democratização do acesso e da produção do conhecimento, de forma igualitária a todas as camadas sociais. A escola e o sistema de ensino, enquanto mediadores entre o homem, a sociedade e a natureza, continuaram a reproduzir os moldes pedagógicos e culturais da modernidade, sofrendo somente modificações conjunturais, em virtude dos ajustes econômicos e políticos do capitalismo, tornando-se ao lado dos meios de comunicação de massa, importante veículo da pedagogia da hegemonia, que tem como propósito político – cultural, a manutenção do *status quo*.

A teoria educacional impregnada na escola gera um perfil de educação que se insere em um projeto histórico-social, cuja organização e efetivação do trabalho pedagógico realizado materializam as concepções de homem, de sociedade, de futuro a serem construídas. Por ser uma instituição sociocultural, a escola é permeada pelas relações, tensões e contradições sociais, que se estabelecem nas políticas educativas, e são reproduzidas em todo o aparato do sistema educacional, constituindo uma cultura escolar seletiva, classificatória, meritocrática e profundamente excludente. A partir dessa lógica essencialmente quantitativa, os alunos vão sendo conduzidos a resultados favoráveis ou não, dependendo do grau de aproximação dos parâmetros e das expectativas da instituição educativa.

Na trajetória escolar, quem fracassa ou detêm êxito é o aluno, totalmente responsabilizado pelo rumo que tomará sua carreira estudantil. Todos aqueles que não atingem os resultados esperados, acabam sofrendo as sanções da cultura escolar, e fatalmente ficam impedidos de aprender. Os investimentos pedagógicos são para aqueles aptos intelectual, físico e psicologicamente, ou seja, aqueles condizentes com o modelo, as finalidades e os meios disponíveis na escola.

Fracassar ou não na escola, sempre dependeu do olhar lançado sobre as diferentes dimensões da constituição individual e social dos sujeitos aprendentes, materializado em toda a estrutura e dinâmica do sistema educacional. Segundo Arroyo (2001, p.13) a:

Consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente [...] Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes.

A reflexão de Arroyo conduz a percepção de que houve uma ampliação significativa do acesso à educação escolarizada, sem garantir a socialização e apropriação do conhecimento a todos os alunos, nas condições pedagógicas adequadas à efetivação plena do direito instituído nos textos legais. Isso tudo, porque ao desqualificar os alunos, em virtude de suas características consideradas indesejáveis e incapacitantes, reproduz as contradições presentes na sociedade, como é o caso das contradições entre classes sociais e entre trabalho manual e intelectual, que se reflete na prática educativa, por meio da diferenciação ou da negação de oportunidades coerentes às necessidades sócio-educacionais dos alunos.

Partes consideráveis de crianças e jovens, dificilmente alcançarão os objetivos idealizados pela escola, especialmente se considerarmos a uniformização do conteúdo e da forma, contidos nas orientações educativas, em que todos devem obter os mesmos resultados, pelas mesmas alternativas, nos mesmos tempos. Esses alunos são aqueles que apresentam comprovados ou prováveis déficits cognitivos, afetivos, estéticos e sociais, categorizados fora de um processo de reflexão profunda e crítica da escola, mediante a complexidade, as tensões e as exigências que as novas demandas político - sociais impingem aos seus saberes e pelas práticas pedagógicas.

Não obstante, as oportunidades criadas para as pessoas com desenvolvimento atípico, que viviam relegadas ao isolamento familiar ou ao abandono social completo, a escola especial é sinônimo da institucionalização da diferença, sob a lógica da deficiência, em cujo contexto educacional excludente "[...] cumpre um papel relevante, na medida em que ela representa uma alternativa de atendimento àqueles alunos considerados incapazes de freqüentar a escola comum" (CARNEIRO, 2001, p.32).

O diferente torna-se deficiente, "[...] porque aquilo que falta, aquilo que faz a pessoa diferente precisamente pelo que não tem, pelo que é deficitário em relação a todos os outros" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p. 74), e o deficiente torna-se um grande problema para o qual os profissionais, o currículo, a arquitetura, a pedagogia da escola, não estão preparados para atendê-los.

A relação entre falta e expectativas, explicitada pela autora, situa-se como elemento primordial na constituição da deficiência, sobretudo, no contexto da educação escolar que prima pelo rigoroso e satisfatório enquadramento dos conhecimentos, hábitos e habilidades, tanto em suas formas, quanto em seus conteúdos. Tunes (2007, p. 51-52) realça essa reflexão quando esclarece que a noção de deficiência é:

[...] empregada em referência a pessoas a quem se atribui alguma falta de habilidade, ou de capacidade ou de inteligência para fazer alguma coisa que se espera que seja feita de uma determinada forma. Assim, a noção de deficiência articula-se com a idéia de expectativa social. Mas, o perverso desta noção é o fato de ser configurada com uma característica inerente de

um ser, contaminando-o como um toso e autorizando sua identificação, de maneira generalizada, como uma pessoa deficiente.

Entretanto, ainda no início do século XX, iniciam-se pelo mundo, e só a partir da década de 70 no Brasil, as críticas ao caráter segregacionista da educação, eminentemente especializada, chamando atenção para a importância da revisão e do redimensionamento de sua função, dentro do sistema educacional. Sobre essa questão, Vigotsky (1997, p. 84-85) argumenta que:

[...] a escola especial cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena o cego e o situa num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo lhes recorda [...] o ensino "especial" deve perder seu caráter especial e então, passará a ser parte do trabalho educativo comum [...] tomar com frequência por um período aos atrasados e restituí-los de novo a escola normal.

A relação entre educação especial e educação geral provoca a escola a romper com a posição confortável em que sempre esteve, diante da complexidade da existência humana, ao negar a diversidade constitutiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Isso implica romper com a omissão e o adiamento perpétuo do enfrentamento com o outro e consigo mesma. O outro é razão de ameaça, de incerteza, de contradição, de conflito, de luta, mas também de promessa de reencontro com o movimento da vida em criação. É especialmente, resgate da função pedagógica precípua da escola, que é educar para vida, com as múltiplas facetas da própria vida. (VIGOTSKY, 2004, p.304).

A perspectiva de educação veiculada nacionalmente, defende que não cabe ao educando, adaptar-se à escola, mas o sistema educacional como um todo, deve se organizar para subsidiar com respostas pedagógicas os seus alunos, conforme suas necessidades educacionais. Essas respostas pedagógicas exigem um aparato integrado de aspectos físicos, materiais, culturais, políticos, curriculares e didáticos, que acabam por colocar em xeque, a estrutura organizacional, as relações de saber e de poder, os interesses, os valores, as concepções, os esquemas mentais subjacentes às políticas sociais desenvolvidas, nos espaços educativos institucionalizados.

Nesse sentido, percebe-se que gradativamente, vem sendo consolidado o entendimento de que a Educação Especial não mais deve ser a única lógica de organização dos serviços educacionais, prestados às pessoas com desenvolvimento atípico. Ao contrário, deve-se promover um redimensionamento e uma rearticulação da mesma, como mecanismo complementar à educação geral, sob pena de perpetuar a segregação e impedir as múltiplas possibilidades socializadoras, acadêmicas e emancipatórias dos referidos sujeitos.

Considerada uma modalidade que perpassa toda a trajetória escolar, da Educação Básica a Educação Superior, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, define essa modalidade como:

[...] um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. (BRASIL, 2001, p.6).

Os alunos que precisam dos serviços especializados são os seguintes:

Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; Aquelas relacionadas a condição, disfunção, limitações ou deficiências. (BRASIL, 2001, p.43).

Vale destacar, que a partir da criação da nova Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008), encaminhada pelo MEC, em conjunto com alguns pesquisadores de universidades públicas brasileiras, foram redefinidos aspectos conceituais e organizacionais, como é o caso dos alunos atendidos pela educação especial, até então, tratados de forma ampla, por outros documentos. Para a nova Política, o uso de definições e classificações deve ser contextualizado, observando continuamente as modificações ocorridas nas pessoas, para que possam ser alteradas as situações de exclusão, presentes nas práticas pedagógicas. Na perspectiva da educação inclusiva, segundo a nova Política Nacional de Educação Especial, “[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008).

Em termos operacionais, a inserção progressiva de alunos com desenvolvimento atípico no ensino regular, contando com os serviços especializados como apoio, tem significado, basicamente, a tônica do movimento educacional inclusivo no Brasil, ao passo que tem sido, também, a razão dos maiores questionamentos. Partindo desse pressuposto, Mitjans Martínez (2003, p.139) faz uma importante reflexão sobre as limitações concretas existentes na realidade da educação inclusiva brasileira. Vejamos:

A escola, apesar de não conseguir incluir efetivamente alunos com dificuldades de aprendizagem não associados às deficiências, foi estimulada a receber outros portadores de necessidades educacionais especiais, a maioria das vezes sim um processo de preparação que permita, pelos mesmos, conseguir uma real compreensão e aceitação do significado e do alcance das transformações necessárias. A consequência disto, na maioria dos casos, se expressa na exclusão dentro da sala de aula, exclusão que se caracteriza pelo fato de que os portadores de necessidades educacionais especiais não conseguem acompanhar um processo educativo que em essência pouco mudou para acolhê-lo.

Na prática pedagógica escolar o que se evidencia, preponderantemente, é o descompasso entre as necessidades educacionais dos alunos “especiais” e as respostas

desenvolvidas no dia-a-dia da sala de aula e dos outros espaços institucionais. Entretanto, há algo curioso nessa situação: um silêncio ensurdecedor com que a escola, mesmo despreparada e insatisfeita, mobiliza-se para abrigar em sua velha estrutura administrativa, curricular e pedagógica, aqueles que chegaram atrasados à grande festa da democracia e da cidadania. De algum modo, esse silêncio denuncia o dever (legal) cumprido e a sensação (moral) de ter realizado o politicamente correto.

A inclusão escolar no Brasil configura-se efetivamente como um ato político-administrativo do Ministério da Educação, implicando a todos, indistintamente, nos sistemas de ensino. Para tanto, tem dispensado esforços no acréscimo e na destinação específica de recursos materiais e financeiros aos sistemas municipais e estaduais de ensino; na formação continuada de gestores e professores em todo território nacional, através do **Programa Educar na Diversidade**, para a educação básica; nas ações de acesso e permanência dos alunos nas universidades públicas federais, com o **Programa Incluir**, dentre outros.

Não obstante, o teor positivo de algumas reformas ocorridas, em virtude da política e legislação educacional em vigor, essa configuração gera desconfiças e questionamentos, porque a escola e seus profissionais parecem que estão recebendo a nova clientela, por obrigação legal e não por consciência e compromisso com uma compreensão mais ampla da função social da educação escolarizada, produzida no seio dos movimentos sociais, que estão na base das mudanças da educação.

Sobre isso, Skliar (2006, p. 26) posiciona-se argumentando que quando “[...] se trata de mudar porque o texto e a lei assim o dizem, estamos partindo de uma perspectiva equivocada, isto é, estamos entrando na lógica da ficção textualista e/ ou legalista. Isso na minha opinião constitui uma metástase e não uma metamorfose.”

As inquietações apontadas remetem às reflexões de Arendt sobre o processo de dessegregação racial dos negros norte-americanos, na década de 60. Arendt (2004) faz uma discussão ampla, ao defender que as questões de cor, nos Estados Unidos, foram um crime histórico que só pôde ser resolvido na abrangência da política, de uma vez que a discriminação é um direito social, enquanto a igualdade é um direito político. A autora concorda que a integração forçada não é melhor do que a segregação forçada e acrescenta a afirmação:

A segregação é a discriminação ampla pela lei, e a dessegregação não pode fazer mais do que abolir as lei que impõem a discriminação; não pode abolir a discriminação e forçar a igualdade sobre a sociedade, mas pode e na verdade deve impor a igualdade dentro do corpo político. Pois a igualdade não só tem a sua origem no corpo político; a sua validade é claramente restrita á esfera política. Apenas nesse âmbito somos iguais (ARENDR, 2004, p. 272).

Nesses termos, o governo deve garantir o livre arbítrio, na esfera privada, assim como, não deve permitir que a discriminação social, ou qualquer manifestação dessa natureza instale-se na esfera política, cuja igualdade está legitimada. No tocante à produção política da igualdade, que acaba por constituir mecanismos de igualação social, Arendt (2004, p. 268) assevera que “[...] quanto mais iguais às pessoas se tornam em todos os aspectos, e quanto mais igualdade permeia toda a textura da sociedade, mais as diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por naturezas diferentes dos outros”

A tentativa política de inclusão das pessoas com desenvolvimento atípico na escola, por meio de mecanismos de igualação e normalização, não se diferencia do processo excludente, até então desenvolvido. A continuidade da exclusão dá-se também, quando se promove a categorização das diferenças, que acabam sendo descritas por valorações aproximadas, ou distantes do padrão, criando grupos e subgrupos de pessoas. Se bem que essas estratégias estão de acordo com a necessidade de conhecimento e domínio do outro, para sua inserção e seu controle adequados, dentro das instituições sociais, como a escola.

Essa forma de incluir reformando, adaptando e ajustando estrutura física, currículo, métodos de ensino, recursos didáticos e demais elementos de trabalho pedagógico da escola, corrobora com uma perspectiva inclusiva que não é suficientemente comprometida e capaz de questionar a norma e superar seus efeitos desumanizantes. Outro aspecto que pode significar uma ambigüidade clara do processo inclusivo, implicado pela política educacional, é a correlação direta que existe entre o discurso da diversidade e da tolerância/respeito/aceitação. Se a diversidade é constitutiva da vida e, se o que mais identifica os seres humanos é a diferença expressa em cada um, por que a sensibilização das pessoas tem que passar pelo apelo da conformação e não pela estratégia da confrontação, em busca de compreender como esse teor problemático tem sido produzido histórico e culturalmente?

Tendo em vista o quadro que retrata a prática inclusiva, em franco desenvolvimento na educação, importa ajuizar que não pode ser includente uma escola que é seletiva, normalizadora, disciplinadora, classificatória e massificadora. O que se assiste, ainda, é a reconfiguração da escola, para manter a salvo o seu padrão educativo, realizando alterações conjunturais, a fim de abrandar os possíveis conflitos e continuar reproduzindo a formação de individualidades, a serviço da sociedade capitalista.

Larrosa e Skliar (2001) justificam que ao se tratar de um mesmo sistema político, cultural, jurídico, pedagógico, os processos de exclusão e inclusão acabam sendo muito parecidos entre si, sendo então a inclusão, um mecanismo de controle que não é o oposto da exclusão, senão que o substitui como processo de controle social.

Ao contrário, o sentido da educação e, possivelmente, de uma inclusão a ser assumida com uma nova postura ética, política e social, não só de aceitação, mas de consciência plena da nossa vulnerabilidade ao outro, está na identificação com concepções de práticas, com a possibilidade de contribuir para que as pessoas lutem pelo direito (com seus respectivos deveres) de serem sujeitos. O direito de ser sujeito na compreensão de Mitjáns Martínez (2005b, p. 01) consiste no “[...] no direito de ser diferente, de expressar-se a partir de suas diferenças, de fazer parte do contexto social de forma ativa a partir, precisamente, das diferenças que os caracterizam”.

Partindo dessa perspectiva de inclusão, interessa no campo teórico e na prática social, compreender os elementos e as dinâmicas constitutivas das produções e ações, respectivamente, favorecedoras da concretização do direito de ser sujeito, sem deixar de vislumbrar as profundas contradições existentes entre essa perspectiva e o modelo de sociedade vigente. Para tanto:

O reconhecimento do direito da pessoa com deficiência de ser sujeito implica, de fato, no reconhecimento da diferença e da singularidade e, conseqüentemente, da igualdade, no sentido em que, precisamente, somos iguais na medida em que nos reconhecemos como diferentes. O reconhecimento desse direito exige, no campo educativo, ações singularizadas e muito especialmente ações direcionadas a desenvolver nas pessoas sua condição de sujeitos, ou seja, sua intencionalidade, sua capacidade de decisão, sua autonomia, sua capacidade de se relacionar com os outros a partir de suas diferenças, implica, em síntese, no desenvolvimento e no fortalecimento dos recursos subjetivos que permitem ao deficiente, construir a própria vida. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005b, p. 5).

Deste modo, é preciso repensar coletiva e dialogicamente a escola, sua missão, sua pedagogia, sua epistemologia, religando suas questões e problemas às crises que atravessam a ciência, a vida pública e os impasses colocados à realidade social. Gomes e González Rey (2007) acrescentam que o redirecionamento das práticas educacionais em favor da educação de todos os alunos, não ocorrerá efetivamente, se os profissionais não forem reconsiderados como sujeitos construtores e singulares, mas apenas reprodutores passivos das formulações políticas e legais do campo educacional. Na acepção dos referidos autores, considerar os sentidos subjetivos dos sujeitos - diretores, professores, pais e alunos - constitui-se como alternativa relevante para compreender a carga emocional e simbólica daqueles que se envolvem na situação (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007) e são impactados pessoal e profissionalmente.

Após a contextualização do problema de pesquisa, apresentaremos, no Capítulo II, as construções que constituem o arcabouço teórico do presente trabalho, estabelecendo diálogos entre os autores selecionados, com destaque para as contribuições da Teoria da Subjetividade de González Rey.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: Quadro de referência para análise

2.1. Teoria da Subjetividade: arcabouço teórico central

2.1.1. Fundamentos e conceitos centrais

Esta parte do texto propõe-se a explicitar as premissas centrais da Teoria Histórico-cultural da Subjetividade elaborada por González Rey, com a finalidade de iluminar as reflexões sobre os aspectos constituintes da subjetividade individual dos professores, frente ao desafio de atuar junto ao aluno com desenvolvimento atípico, considerando a articulação com a subjetividade social, na definição do seu trabalho pedagógico.

A Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey está apoiada nos trabalhos de Vigotsky (que em virtude de sua morte prematura, deixou em aberto um vasto campo de conceitos e reflexões a serem continuados e aprimorados), Bozhovich, Rubinstein e Abuljanova, ícones da psicologia soviética, marcados pela influência inconfundível do marxismo.

A subjetividade aparece como tema de discussão, incorporando distintos significados para o estudo dos fenômenos psíquicos, oriundos das mudanças no pensamento filosófico e do contexto histórico, em diferentes épocas. A compreensão da subjetividade sob o prisma da psicologia histórico-cultural cumpre o desafio de superar a representação dominante do paradigma positivista nas ciências modernas, calcadas em premissas mecanicistas, quantitativas, deterministas e fragmentadas do mundo e de seus fenômenos naturais e sociais. De acordo com González Rey (2003), o tema da subjetividade só pode ser tratado, quando se inclui a perspectiva dialética, na produção do conhecimento psicológico, como forma de superar as dicotomias entre o indivíduo e a sociedade, entre o externo e o interno, a partir das contradições geradas internamente.

Partindo desse pressuposto, González Rey (2003, p. 75) afirma que:

O desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural despojando-a do caráter determinista e essencialista, que acompanhar a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa sistemática, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico à qual temos optado pelo conceito de subjetividade.

Esse conceito não foi desenvolvido por Vigotsky, muito embora, tanto ele quanto Rubinstein, tivessem discutido a relação intelecto e afetividade, individual e social, por uma ótica complexa, dialética e em desenvolvimento constante, constituída por produção e não por incorporação psíquica, daquilo que está no contexto cultural.

Na perspectiva Histórico-cultural, a subjetividade, segundo a acepção de González Rey, configura-se como um sistema complexo processualmente (re)constituído na

recursividade da relação entre o individual e o social, de modo que rompe com a ótica naturalista da subjetividade, como essência intrapsíquica e universal, assim também, com a definição determinista, linear e imediata da ordem social sobre o sujeito.

A subjetividade para González Rey não é uma essência dada, imutável e universal da psique humana, nem se traduz em simples transferência entre os planos externo e interno, fazendo crer que o indivíduo e o contexto são unidades dicotômicas, de formações totalmente distintas. Por outro prisma, a subjetividade conceituada por González Rey (2002, p. 37) é entendida como:

Um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento.

Essa subjetividade também não é o resultado de um processo de interiorização do mundo externo, mas uma produção humana constituída, a partir de um sistema complexo que atua:

[...] de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas a forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202).

Explicitamente nesse conceito, percebe-se a qualidade marcante da historicidade e da dinamicidade na constituição subjetiva, integradora das múltiplas facetas em que se encontram a materialidade, a racionalidade e a emocionalidade da vida humana, sem que isso signifique uma relação de associação ou justaposição, mas de diálogo, cujas contradições não são negadas, e sim valorizadas como elementos constitutivos da subjetividade individual e social. Esses elementos são o resultado de uma rede complexa de vivências culturais e sociais, integradas à produção subjetiva do sujeito, de modo qualitativamente, diferente e singular, como recurso personológico que implicará, surpreendentemente, suas ações e relações humanas.

Isso revela que o “caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 24). As configurações subjetivas têm, portanto, “caráter dinâmico e complexo da estruturação e funcionamento da subjetividade” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 203) produzida de acordo com a história do sujeito e dos sentidos subjetivos, atuantes no comportamento atual do sistema subjetivo individual ou social, servindo de suporte às concepções, decisões e práticas sociais.

A subjetividade compreendida como sistema configuracional, passível de transformação, a partir de diferentes implicações geradas pelos sentidos subjetivos, mobilizados nas experiências humanas, resgata o papel ativo do sujeito, nas relações estabelecidas com a cultura e consigo mesmo, componentes decisivos da subjetividade individual.

O sujeito na Teoria Histórico-cultural da Subjetividade não é um indivíduo que simplesmente carrega marcas apriorísticas, universais e definitivas, mas é um indivíduo que além de ser “[...] consciente, intencional, atual e interativo [...]”, é dotado de emoção. “A emoção é uma condição permanente, na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de que fala e pensa.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236). O sujeito para o autor adota posições próprias, atuando conscientemente, responsabilizando-se por seu comportamento e comprometendo-se com as emoções e as ideias que compõem a sua produção de sentidos, nos diversos espaços sociais em que se insere. (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Sendo assim, as emoções se associam intimamente, às ações do sujeito que se torna, portanto, produtor de sentidos e significados que o vincula de modo particular, às diferentes atividades vivenciadas, nos mais diversos contextos culturais, implicando dessa forma, em uma relação dialética, processual e recíproca entre a subjetividade individual e social, que só ganha valor e repercussão, nos dois planos, se for mobilizadora de alguma carga emocional.

Enquanto unidade essencial de constituição da subjetividade, o sentido subjetivo salvaguarda o sujeito e, até mesmo a sociedade, de serem submetidos às demandas impostas externamente, porque ao mobilizar o processo de subjetivação das atividades humanas, produz diferentes impactos, que conseqüentemente promoverão, também, inusitadas manifestações. Ou seja, a forma como os eventos da vida afetam as pessoas individual e coletivamente, está articulada à configuração subjetiva predominante, na situação vigente, podendo ter ligação direta ou indireta, com a temática em questão, naquele momento.

A organização dos sentidos subjetivos ocorre em uma rede complexa de configurações, chamada por González Rey (2003) de Configurações Subjetivas, que significam as formações psicológicas complexas, caracterizadoras das formas estáveis de organização individual dos sentidos subjetivos, podendo aparecer como o momento processual de uma atividade, sem que se organizem nesse momento, como configuração subjetiva. Neste sentido, os sentidos subjetivos representam:

[...] um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca sem que um seja causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam as novas configurações de sentido subjetivo [...]

permitem-nos representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos. (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 34).

Os sentidos subjetivos, em suas distintas configurações, ultrapassam as representações conscientes dos sujeitos e, até mesmo, os significados imbuídos de sentido, pois esta unidade subjetiva está implicada em aspectos psicológicos de diferentes procedências e valorações, feitas pelo sujeito, em particular retratando a história singular, auto-organizativa e recursiva da subjetividade. Longe de corresponder a um movimento linear e previsível, o sentido subjetivo tem uma natureza transgressora que subverte a racionalidade, participando de momentos e processos conscientes e inconscientes, com conteúdo e forma constituídos pela emocionalidade desencadeada no sujeito, por força das relações estabelecidas, no contexto sociocultural.

Como o sujeito, a realidade também é ativa, por isso, há um processo mútuo e dialético de constituição entre o indivíduo e o social, demonstrando que a subjetividade integra-se em vários níveis e instâncias, afetando de modo complexo os sujeitos, as instituições, enfim, todas as dimensões das práticas humanas.

Do mesmo modo que o social se subjetiva para converter-se em relevante no desenvolvimento da pessoa, o subjetivo permanentemente se objetiva ao converter-se em parte da realidade social, com o qual se redefine constantemente como processo cultural, condição desde a que afeta o desenvolvimento com parte da realidade social. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 85).

O diálogo entre o individual e o social no âmbito da subjetividade, tornou-se possível exatamente, porque a personalidade longe de continuar sendo interpretada como um conjunto de características psicológicas fixas e delimitadas do sujeito, aparece na perspectiva histórico-cultural, “[...] como sistema de configurações subjetivas, representando um sistema gerador de sentidos, no curso de todas as atividades do sujeito. É daí que a personalidade não pode ser avaliada em abstrato fora de um sistema de atividade dentro do qual o sujeito esteja comprometido [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 259).

A personalidade incorpora a tensão própria das configurações subjetivas, conservando a dinamicidade e as contradições inerentes às múltiplas relações que o sujeito estabelece na sua trajetória de vida, significando e selecionando os episódios que de fato tenham vínculos afetivos com sua história. Sobre essa questão, González Rey (2003, p. 202) reforça o entendimento fundamental de que:

Na subjetividade humana, experiências, significados e sentidos de procedências diferentes perdem sua localização no tempo e no espaço em que foram produzidos e passam a ter uma presença em configurações subjetivas diferentes, nos espaços e tempos definidos dentro da mesma configuração subjetiva na qual se integram na subjetividade, qualquer momento da história do sujeito pode aparecer como um elemento, de sentido da configuração subjetiva atual de sua experiência.

A personalidade resulta em um sistema aberto, composto de uma plasticidade que permite a auto-organização do movimento psíquico, forjado nas experiências culturais configuradas em redes, cujos desdobramentos podem ser produtores de novos sentidos subjetivos, para o sujeito e o contexto social. Considerando essas definições, o sujeito e a personalidade integram-se dialeticamente entre si como momento essencial da subjetividade individual, que representa os processos e formas de organização da subjetividade dos indivíduos concretos e singulares, em sua história e em suas relações sociais (GONZÁLEZ REY, 2003).

A relação entre a personalidade e o sujeito constitui-se dialeticamente, por meio de pontos de contato, de complementação ou de limites que se confrontam de forma recursiva e mútua, na singularidade subjetiva de cada um (GONZÁLEZ REY, 1995). O processo de tornar-se sujeito é parte fundamental do desenvolvimento da personalidade, e o sujeito e a personalidade estão intimamente integrados, na constituição da subjetividade individual.

Desse modo, o sujeito adquire a capacidade de autodeterminação e de alto nível de individualização e significação, no confronto com a subjetividade dos espaços sociais que frequenta, produzindo sentidos subjetivos, no próprio itinerário da atividade em construção (GONZÁLEZ REY, 1995, 2003, 2004). Isso quer dizer que o sujeito pode questionar, resistir, transformar e assumir intencionalmente, decisões a partir dos recursos personológicos constitutivos de sua formação psíquica, pois a história é “[...] guiada pela produção de novos cursos que representam alternativas viáveis e vantajosas no seus vários momentos e essas alternativas não estão simplesmente prontas para serem adotadas; é preciso que sejam criadas pelos protagonistas.” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 156).

A imbricada rede de sentidos subjetivos que permeiam a subjetividade do sujeito, autor das escolhas e intenções orientadoras de suas ações cotidianas, mas também, fortemente implicado pela contextualidade em que atua, abriu caminho para a elaboração da categoria da subjetividade social, pois todo espaço social congrega um projeto construído pelos elementos procedentes de outros espaços e tempos, e principalmente pelas subjetividades individuais que a compõem.

Mesmo nos contextos sociais mais amplos, a sua construção não se deu à revelia das pessoas que o compõem historicamente, até porque a tensão entre o instituído e o instituinte é permanente, retratando que a cultura além de participar da formação de individualidades, constitui-se a partir delas, nos embates mobilizados pelo intercâmbio de interesses, concepções, desejos, crenças, valores, saberes, discursos, sentidos que nem sempre se harmonizam, em projetos e práticas comuns.

González Rey chama atenção para que se perceba a constituição do sujeito na subjetividade social, não como processo guiado por uma trajetória universal, definida de

forma unilateral pelas características dos espaços sociais onde vivem as pessoas. Ao contrário, a constituição social do sujeito passa a ser:

[...] um processo diferenciado, em que as conseqüências para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que as formam dependem dos diferentes modos que adquirem as relações entre o individual e o social, dentro dos quais ambos os momentos têm um caráter ativo [...] cada momento se configura de forma muito diversa ante a ação do outro, processo que acompanha tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento individual. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202-203).

A subjetividade social se constitui mediante a atuação do sujeito em um determinado contexto social, que estabelece inusitadas reações e relações com os outros sujeitos e elementos de sentidos recebidos de outros âmbitos sociais, criando-se no interior desses espaços, zonas de tensão, que podem atuar, segundo González Rey, tanto “[...] como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços [...] Esse, conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social [...]” (2003, p. 203) de cada espaço, seja ele uma instituição, um grupo, uma comunidade, do mesmo modo que impacta a subjetividade individual de quem dele participa.

Esse impacto simultâneo acontece porque os contextos sociais estão na origem da subjetividade individual e continuam presentes ativamente, no desenvolvimento do sujeito psicológico que ao experimentar diversos eventos e espaços sociais, cria a possibilidade de subjetivação deles, ao mesmo tempo, que implica a constituição da subjetividade social.

González Rey (2007), fundamentado nas ideias de Prigogine, afirma que os sistemas subjetivos não se formam pela introdução de elementos externos, advindos dos espaços sociais, mas com a ação de impactos produtores de novos sentidos subjetivos. A qualidade do processo auto-organizativo da subjetividade depende do impacto produzido pelas tensões e contradições, oriundas da condição social da pessoa e do tipo de enfrentamento que será empreendido por ela, tendo em vista, a rede de configurações subjetivas que (re)organizam continuamente, de forma única, a personalidade

Assim, a concepção de subjetividade como sistema complexo, cuja formação é produzida no compartilhamento entre os planos individual e social, permite, a tessitura de contradições presentes na realidade e constitutivas da subjetividade social, e também se inscreve na composição da subjetividade individual, possibilitando ao sujeito, diante de novas e desafiadoras situações, adotar posições que podem representar verdadeiros conflitos com os sentidos subjetivos existentes. Esses conflitos provocam tensão e confrontação entre a configuração subjetiva dominante no sujeito e a sua capacidade de gerar novos sentidos subjetivos, promovendo então, rupturas que resultem em mudanças nos planos individual e social.

Não obstante o caráter singular que o processo de subjetivação assume no sujeito, existem modelos dominantes e orientadores da subjetividade social, integrando a organização dos sentidos subjetivos, no marco da subjetividade individual. A ação dos sujeitos implicados em determinado contexto social compartilha aspectos simbólicos e emocionais, em processo contínuo de produção, passando depois a compor a subjetividade individual, sem depender, diretamente, dos objetivos e interesses, mas das configurações sociais das práticas sociais. Conforme acrescenta González Rey “Esses processos integram o sujeito e o espaço social em uma complexa inter-relação processual característica do desenvolvimento e da ação social do homem” (2001, p. 220)

Nesses termos, a subjetividade social e individual forma um complexo sistema de elementos que co-participam recursivamente na produção de sentidos subjetivos, em permanente transformação, no desenvolvimento do sujeito e dos espaços sociais, rompendo com o determinismo fundante das concepções, até então, dominantes nas ciências e na própria prática social.

Diante do exposto, iremos utilizar, na análise das informações obtidas nos estudos de caso, os conceitos de sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade individual, subjetividade social e sujeito, contidos no sistema categorial da Teoria da Subjetividade. Estas categorias representam alternativas teóricas, propícias às construções provenientes do campo empírico, capazes de gerarem, a partir do nosso objeto de estudo que envolve o plano individual e social da subjetividade, reflexões e formulações complexas que contemplem o movimento e as contradições, inerentes as relações entre os sujeitos na composição de seus posicionamentos e suas ações no contexto da escola.

O movimento e as contradições inerentes à constituição da subjetividade implicam pensar nas mudanças que podem ser produzidas na constituição subjetiva dos sujeitos investigados neste estudo, considerando que a subjetividade humana está em permanente devir que, segundo González Rey (2007), em casos específicos, configuram-se como desenvolvimento, fruto de mudanças complexas, profundas e duradouras, nas organizações dominantes. Por conseqüência, incluir formulações sobre o assunto, apesar de González Rey não ter elaborações teóricas e empíricas voltadas especificamente para as mudanças na subjetividade, tornou-se um grande desafio teórico para esse trabalho, uma vez que nosso problema de pesquisa suscita reflexões que abordem a movimentação na subjetividade individual, em um contexto e com relações específicas.

2.1.2. As mudanças na subjetividade: conceituação e possibilidades

A qualidade humana de inacabamento, ou melhor, devir constante, coloca-nos permanentemente, diante da tensão vigorosa entre a manutenção e a mudança nos

múltiplos e integrados planos da nossa experiência, como seres histórico-culturais. O fato de conceber o ser humano como inacabado, evidencia o caráter dialético do movimento, próprio da nossa vocação ontológica, de construirmos incessantemente, a nossa humanidade (FREIRE, 1997).

A possibilidade de mudança pelo confronto emergente, com o que está posto e dominante, participa de um movimento mais amplo e estrutural que é o processo de desenvolvimento humano. No que pese o desenvolvimento não representar nossa matéria de interesse nessa produção, entendemos que a mudança inscreve-se recursivamente, na complexa movimentação constitutiva do desenvolvimento da subjetividade, embora nem toda mudança seja caracterizada como motor do desenvolvimento.

A compreensão do desenvolvimento da subjetividade, com realce para as mudanças que caracterizam e mobilizam esse processo, configura-se como um desafio porque se encontra em construção na produção da Teoria da Subjetividade de González Rey, não obstante, as formulações teóricas veiculadas nas obras *Comunicación, personalidad y desarrollo* (1995) e *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural* (2007), bem como investigações empíricas sobre a temática, como o trabalho elaborado recentemente por Rossato (2009), que discute o movimento da subjetividade, na superação das dificuldades de aprendizagem escolar, mediante a interlocução com a Teoria da Complexidade de Morin.

Vigotsky, ao tratar do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, defende o caráter gerador da natureza histórico-cultural do homem, no desenvolvimento ontogenético. A compreensão de Vigotsky revela o caráter dinâmico, complexo e dialético da constituição humana, pela historicidade impregnada no processo contínuo de desenvolvimento, ampliando e alterando significativamente por meio da experiência social, a composição biológica inerente a todos. De um ser puramente biológico, o homem e, somente ele, adquire uma natureza cultural, que impulsiona transformações externas e internas, distanciando-o do animal.

Ao atingir esta compreensão, Vigotsky coloca em xeque as visões reducionistas de desenvolvimento humano (racionalismo, empirismo, behaviorismo), quando contraria a uniformização, a linearidade e, principalmente, rompe com a dicotomia entre o sujeito e o meio, entre o natural e o cultural, entre o cognitivo e o afetivo. Conseqüentemente, inaugura-se a percepção de que o desenvolvimento humano não é pré-estabelecido por forças naturais ou sobrenaturais, muito menos imutável, ao ponto de ser inviável intervenção de qualquer ordem.

Com a mudança de percepção, o desenvolvimento psíquico se constitui ao longo da trajetória de vida das pessoas, marcado decisivamente pelas relações estabelecidas socialmente, que embora estejam submetidas às condições estruturais de determinado

tempo e lugar, trazem dialeticamente, o peso das vivências particulares, geradoras de impactos diferenciados, em cada indivíduo. Dessa forma, o processo evolutivo torna-se complexo e singular, exigindo uma análise profunda e multifacetada dos fenômenos psicológicos. Cada indivíduo, a partir de seu repertório subjetivo e do contexto de oportunidades em que se encontra inserido, manifesta-se qualitativamente diferente, diante das condições e das exigências lançadas pela realidade social.

Em Morin, o determinismo peculiar à concepção metafísica e dogmática de ciência dominante, durante dois séculos, aparece enfocado como grande obstáculo ao desenvolvimento, quando discute as relações possíveis entre ordem, organização e desordem. Segundo Morin:

Um universo estritamente determinista, que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento. (MORIN, 2003a, p. 202).

A ordem e a desordem co-habitam a organização, sem o estabelecimento de uma conjunção de oposição que prime pela eliminação ou supremacia de uma sobre a outra. Ao contrário, a ordem e a desordem, por meio da integração dos princípios da emergência, da circularidade ou recursividade, hologramático, dialógico, configuram-se “[...] simultaneamente concorrentes, antagônicas e complementares, o que permite a dualidade no seio do sistema.” (ALMEIDA, 1997, p.33), conferindo-lhes “[...] um caráter mutável e mutante aos mesmos.” (NEUBERN, 2004, p.142).

Nessa concepção, faz-se necessário tecer uma unidade complexa que associa na ideia de tetragrama, a dialógica entre ordem, desordem, interação e organização como fonte para captar e entender o mistério do universo, não somente natural, mas também antropossocial. A complexidade constitutiva dos fenômenos humanos exige pensar o uno e o múltiplo conjuntamente, incluindo o certo e o incerto, o lógico e o contraditório (MORIN, 2003a), visto que nas relações sociais, os desdobramentos das experiências vivenciadas podem ser inúmeros e inusitados, do ponto de vista do indivíduo e da coletividade.

A compreensão de González Rey a respeito do desenvolvimento da subjetividade, tecida no diálogo com o paradigma da complexidade, define-se como a possibilidade de gerar novos repertórios de expressão subjetiva, tendo como fonte, os “[...] momentos de reorganização e ruptura de certos sistemas de configurações subjetivas, em face da emergência de outros novos” (GONZÁLEZ REY, 2007, p.138). As configurações subjetivas, desse modo, são alimentadas pelo processo contínuo e contraditório de integração, organização e mudança dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2004a) em cada nova atividade subjetivada pelo sujeito, gerando alterações nas suas formações, embora mantenham núcleos estáveis de produção subjetiva. “Esses novos sentidos subjetivos

entram na organização da configuração atual e, nela, podem levar a uma série de mudanças que terminem transformando a própria configuração” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 138), bem como pode levar a definição de outra configuração subjetiva.

A mudança na subjetividade individual não é uma produção final e tampouco isolada (GONZÁLEZ REY, 2007a), fruto da construção de uma resposta imediata, linear e específica aos apelos externos participantes das relações e experiências vivenciadas pelos sujeitos. A rigor, a mudança origina-se dos impactos gerados pelas relações com outros sistemas subjetivos individuais e sociais e pelas experiências vivenciadas em diferentes contextos. Os impactos, por sua vez, mobilizam confrontos e instabilidades, na constituição subjetiva do sujeito, pelas tensões e contradições que são capazes de produzir.

Estamos chamando de impactos na subjetividade, os processos de subjetivação das relações e experiências vivenciadas pelas pessoas, que são responsáveis pela produção de novos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2004a). Os processos de subjetivação serão definidos, a partir do desenvolvimento da expressão subjetiva diferenciada da pessoa, dentro da atividade em que está envolvida. Uma ressalva importante é que nenhum impacto ocorre em abstrato, ou de modo pontual, na organização subjetiva existente, pois frente a qualquer nova situação, o sujeito carrega

[...] um conjunto de expectativas e estados subjetivos relacionados às configurações subjetivas da personalidade; contudo, os processos de subjetivação que surgem nessas experiências não estarão definidos por essa produção subjetiva individual, mas sim pelo desenvolvimento que tome a expressão diferenciada dessas pessoas dentro da atividade que realizam (GONZÁLEZ REY, 2007, p.138).

Assim, as mudanças por seu caráter processual inscrevem-se como momentos fundamentais (NEUBERN, 2004), no fluxo auto-organizativo da subjetividade, imprimindo modificações importantes no sistema configuracional, mediadas pelas vivências emocionais e simbólicas atuais da pessoa, que resultam em novos repertórios subjetivos.

Nesses termos, compreendemos que de acordo com o tipo de movimentação desencadeada na subjetividade individual, pode-se produzir diferentes níveis ou qualidades de mudanças, capazes até de inaugurar novas produções de sentidos subjetivos que transformem o próprio sistema em vigor. Rossato (2009, p.187), ao defender a tese de que “[...] a superação das dificuldades de aprendizagem escolar requer o desenvolvimento da subjetividade, porque *superação*, quando envolve situações humanas complexas, requer complexos processos de mudanças, ou seja, requer *desenvolvimento*”, reitera a definição de desenvolvimento da subjetividade de González Rey apresentada anteriormente, marcando um tipo de mudança complexa, profunda e holística, que ganha certa estabilidade e origina outras mudanças, incluindo mudanças nos núcleos de sentido constituídos na configuração do sujeito. Neubern (2004, p.143), quando trata das mudanças, enfatiza modificações de

alto relevo, mesmo pequenas, em toda a organização e que não consistem em “[...] mera aparência superficial”.

Com isso, cogitamos a existência de mudanças com diferentes níveis de profundidade e abrangência, que mesmo não alavancando o desenvolvimento da subjetividade, efetivam fluxos de produção subjetiva e, portanto, participam como fonte das atividades humanas. Neubern (2004, p. 143) ratifica essa reflexão ao acrescentar que existem “[...] inúmeras possibilidades de ocorrência do processo de mudança”, as quais se configuram de modo particular, nos diferentes espaços e momentos da vida cotidiana de cada sujeito.

De todo modo, os autores supracitados concordam que somente transcorre mudança subjetiva, quando se geram emoções produtoras de novos sentidos subjetivos, resultando em novos repertórios subjetivos para o sujeito.

González Rey (1995), ainda sob o enfoque da personalidade, indicou a interferência de forças motrizes, no desenvolvimento da subjetividade, certamente por serem capazes de desencadear processos emocionais significativos à novas produções subjetivas. O desenvolvimento, assim, dinamiza-se por meio da integração de três elementos importantes: a comunicação e o ambiente social, as contradições e as unidades subjetivas do desenvolvimento.

A comunicação desde tenra idade, atua como condição *sine qua non*, ao desenvolvimento do sujeito e da personalidade, ao ensejar o acesso à cultura e às relações inscritas nos múltiplos espaços sociais. As relações interpessoais podem assumir diferentes significações emocionais para as pessoas envolvidas como veículo de estimulação, adição, preservação e/ou estreitamento dos recursos subjetivos e de suas potenciais intenções, frente à realidade. Quando o sujeito se implica emocionalmente, os recursos pessoais entram em um estado de tensão que orienta consciente e intencionalmente, mudanças profundas, podendo estabelecer-se em novas aquisições do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 1995). Sobre como a comunicação pode se converter em força motriz do desenvolvimento, González Rey (1995, p. 83) afirma: “[...] deve ser ativa, implicar o outro, estimular suas emoções e sua reflexão, através do diálogo. Neste sentido, o espaço interativo criará segurança, bem-estar emocional e seria fonte permanente de conquistas e objetivos, em cujo processo se desenvolveria a personalidade.”

Como a comunicação não cria implicações e aceitação por si só, no sistema de relações, pois o sujeito está inscrito na conjunção de recursos simbólico-emocionais integrantes de sua subjetividade individual, faz-se oportuno, para tanto, o desenvolvimento de uma emocionalidade, entre aqueles confrontados pela alteridade do(s) outro(s) de seu convívio (GONZÁLEZ REY, 1995). Desse modo, a experiência com o outro, tanto pode ser ameaçadora e restritiva, quanto pode ser rica, prazerosa, mobilizadora de conhecimentos e

mudanças. Segundo González Rey (2004, p. 07), “[...] o outro não existe como acidente comportamental, o outro existe numa seqüência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido [...]”, que pode ser muito positiva e estimuladora, como pode, por outro lado, transformar-se em experiência frustrante e desagradável, refletindo o caráter singular, complexo e dinâmico da subjetividade humana.

O outro emerge como uma produção emocional (GONZÁLEZ REY, 2004a) que pode integrar-se no repertório subjetivo da pessoa, ao assumir caráter significativo pelo impacto capaz de provocar na organização subjetiva atual. Assim, a relação com o outro se configura como espaço de produção de sentidos subjetivos, permeada por processos simbólicos e emocionais, oriundos das diferentes situações vivenciadas pelos sujeitos, durante a história de vida, acarretando inusitadas ações e reações, nas atividades sociais desenvolvidas, em cujo cenário, ocorre a constituição dialética da subjetividade individual e social.

A produção de sentidos subjetivos estabelece os caminhos e posturas assumidas pelo sujeito, na construção do relacionamento com o outro, de modo que, se caso não se formarem vínculos tecidos por essa produção subjetiva, dificilmente o outro será significativo e fonte de laços profícuos às mudanças, na constituição da subjetividade dos envolvidos, na trama relacional ao largo da vida.

Assim como a comunicação, as contradições se expressam continuamente, em toda atividade humana. Contudo, nem toda contradição consegue mobilizar o desenvolvimento da personalidade, haja vista a crucial necessidade de comprometimento emocional do sujeito, com a situação geradora de crise. Essas contradições, com o avançar da vida, produzem conflitos que se tornam cada vez mais complexos e indiretos, mesmo porque muitas contradições não se conscientizam para o sujeito (GONZÁLEZ REY, 1995).

Quando essas contradições não conscientizadas entram em conflito com o sistema atual de significações do sujeito, forma-se um caminho de reflexão que conduz a reorganização da experiência individual, com possibilidade de mudanças relevantes, em muitos elementos e organizações da personalidade. As contradições convertem-se em força motriz do desenvolvimento, ao serem capazes de levar o sujeito, apoiado por seus recursos psicológicos, atingirem e exercitarem a problematização dos seus repertórios conscientes, podendo promover implicações emocionais mais profundas, no campo dos sentidos psicológicos do sujeito (GONZÁLEZ REY, 1995).

As unidades subjetivas de desenvolvimento demarcam, segundo o autor, que o desenvolvimento da personalidade também ocorre pelas forças próprias do sistema, sem desconsiderar que estas unidades inserem-se no sistema integral do sujeito psicológico e do contexto social de suas vivências. Logo, as unidades subjetivas do desenvolvimento “[...] são aquelas atividades ou relações das pessoas que comprometem os seus recursos

potenciais em um momento dado deste processo, e se configuram de forma estável ao nível subjetivo, formando verdadeiros sistemas dinâmicos de relações essenciais entre seus diferentes elementos.” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 88). O próprio autor ressalta em um trabalho posterior (GONZÁLEZ REY, 2004b), a necessidade de aprofundar as construções teóricas, acerca das unidades subjetivas do desenvolvimento e de outras categorias estudadas, a fim de contemplar continuamente, a constituição complexa de sua natureza.

Dessa forma, para González Rey (2004b), como o desenvolvimento é um processo holístico que ocorre em todo o sistema subjetivo da pessoa, comprometendo, com isso, várias esferas de sua vida, aprimorou a definição de unidades subjetivas do desenvolvimento, ao compreendê-las como configurações subjetivas que abrigam um potencial transformador de novas aquisições do desenvolvimento, por meio da produção de novos níveis qualitativos de sentidos subjetivos, alertando para o papel da temporalidade e do valor subjetivo das configurações, na composição dos impactos causados pelas referidas unidades.

As mudanças na subjetividade filiam-se diretamente, às forças motrizes mencionadas, haja vista participarem como fonte e processo da permanente movimentação subjetiva que se transforma em desenvolvimento.

Destacamos também nesse conjunto de formulações, o papel crucial da postura de sujeito como condição fundamental às mudanças na subjetividade. Assumir a condição de sujeito conduz a possibilidade concreta de desenvolver uma análise qualitativamente superior de reflexão e crítica, a respeito de sua realidade e facilita, com isso, o surgimento de novos sentidos subjetivos que lhe permitirão romper com um estado dominante no momento atual de sua vida. A produção alternativa de sentidos subjetivos, nos contextos de conflito, motivado pelo surpreendente movimento da vida humana, vai exigir um reposicionamento do sujeito, em seus relacionamentos e atividades atuais (GONZÁLEZ REY, 2007a, p.160).

A expressão diferenciada nas situações vivenciadas, vincula-se à tomada de posicionamento do sujeito, com relação ao que se encontra estabelecido no confronto com as novas possibilidades de subjetivação, que emergem da experiência, nem sempre formando uma conjuntura propícia à produções subjetivas alternativas. Conforme ressalta González Rey, a impossibilidade da emergência da condição de sujeito pode definir “[...] a fixação do sujeito em um foco de subjetivação que vai, de maneira progressiva, impossibilitando mais e mais a produção de sentidos subjetivos diferentes.” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p.184).

A extensão temporal dessa impossibilidade pode naturalizar-se ao ponto de gerar estagnações que interrompem ou resistem ao fluxo criador de mudanças, nos sentidos subjetivos que servem de fonte para novas valorações, crenças, concepções, posturas,

emoções, enfim, tudo que move subjetivamente as pessoas, no seu círculo de relacionamentos, projetos e ações. Assim sendo, somente pela confrontação do referencial singular de cada sujeito, que pode ser positivamente ativado e aprofundado, através do diálogo, tem-se a oportunidade de promover emoções de teor significativo para o sujeito, resultando em uma mudança pessoal. Essa mudança, ao configurar-se como profícua ao confronto do *status quo*, enseja os mecanismos e os recursos subjetivos para o sujeito, na constituição de suas relações sociais, construir uma nova realidade (GONZÁLEZ REY, 1995, 2004b, 2007a).

As formulações teóricas sobre as mudanças na subjetividade, construídas nesse trabalho, que estão apresentadas e discutidas no Capítulo 4, indicam mudanças mais específicas, no âmbito da organização subjetiva atual, comportando diferenciações qualitativas, de modo a observar nos tipos de mudanças identificadas, a sua radicalidade. São elas: **mudança significativa, mudança pouco significativa, mudança não-significativa.**

2.2. A produção subjetiva do professor e o trabalho pedagógico: implicações recíprocas

Para pensar os desafios que se criam e se renovam, permanentemente na escola, como o movimento da educação inclusiva, a partir do contexto de realização do presente estudo, urge uma nova perspectiva de ajuizar e organizar os processos de ensino e aprendizagem, situando o professor, sua formação e seu fazer, nesse processo.

A educação, em seus distintos formatos, sempre foi muito evocada e identificada por sua função humanizadora e civilizatória, servindo assim, aos diferentes propósitos societários e as respectivas maneiras de concretizá-los. Enquanto processo de humanização, a tarefa de educar está relacionada com a inserção e adaptação das pessoas, na vida social de seu contexto histórico-cultural, por meio de conhecimentos, hábitos, habilidades, ou seja, ideias e comportamentos compatíveis com um padrão humano definido.

No curso de diferentes perspectivas assumidas pela educação, Castanho (2000) considera que o processo histórico – educacional é constituído por três fases que se relacionam dialeticamente. São elas: socialização, educação e escolarização.

A socialização é a fase inicial em que a transmissão da cultura acontece por força do convívio espontâneo entre gerações. A fase da educação cumpre uma função intermediária entre as outras fases, corresponde a um período de transição da antiguidade para a idade média, em que se inicia uma reflexão pedagógica e a sistematização da transmissão do saber e do fazer. Mas é somente com o advento do capitalismo na

sociedade, que o processo de institucionalização da educação consolida-se. Na fase de escolarização se estabelece toda a organicidade espacial, temporal e pedagógica da educação, notadamente, colocada no instrucionismo.

A educação escolarizada surgiu com a modernidade, em meio às exigências socioeconômicas impostas pela industrialização no mundo. Para transmitir a um grande número de pessoas, os saberes necessários à consolidação do modelo societário que era inaugurado, a escola transformou-se na agência oficial de repasse da cultura dominante. A transmissão da cultura escolar permanece centrada no conhecimento científico como matéria-prima, que se realiza em uma dinâmica bem peculiar, consequência da interação de figuras emblemáticas, professor e aluno, sendo respectivamente, um sujeito que ensina por transmissão e outro que aprende por reprodução.

Desde então, diversas perspectivas políticas, epistemológicas e pedagógicas vêm sendo encampadas na educação. Se por um lado, iniciou-se com uma educação instrucionista e conservadora, por outro lado, a sua crítica e reconfiguração se efetiva como transformadora da sociedade, cujo compromisso deve ser selado com a humanização e emancipação das pessoas, enquanto seres históricos e culturais.

Assolada por procedentes e severas críticas ao largo de sua institucionalização, a escola continua expandido-se e ganhando legitimidade social, especialmente, com as mudanças ocorridas na base da produção econômica e cultural do capitalismo neoliberal, na atualidade.

Nas trilhas das críticas à escola, Foucault (2002), que apesar de não ter focado o âmbito escolar como objeto específico de problematização de sua obra, inseriu a pedagogia da escola, no conjunto de técnicas e práticas institucionais, que contribuíram para a concretização dos preceitos modernos de disciplinamento dos corpos e das mentes humanas. Sensível a essa visão, Ratto (2007) ressalta a lógica jurídica de confissão e julgamento presentes nos mecanismos de controle da escola, gerando constrangimentos aos alunos e limitando a vivência da crítica, da criatividade e da autonomia, elementos, fundamentais ao ato de aprender.

Ivan Illich (1985), outro ícone de críticas relacionadas à escolarização da sociedade, aborda a escravização e a dependência causadas por essa instituição que aproxima cada vez mais, as pessoas de uma vida artificializada e dominada pela ânsia de consumir conhecimento. Vigotsky (2004, p. 64) menciona o risco que o meio educativo artificial pode representar, ao tentar separar a criança do “fluxo da vida”; e Tunes e Bartholo Jr. (2006) chamam atenção para o caráter excludente da escola.

Considerando essas reflexões contundentes e procedentes sobre a escolarização da sociedade, destacamos a importância do acesso ao saber acumulado historicamente

pela humanidade, para o desenvolvimento do sujeito, conforme ressalta Tacca (2005, p. 216):

É na sua participação e no envolvimento com os novos elementos culturais e com o conhecimento produzido que o sujeito passa a fazer parte da cultura, pois se cria a necessidade de utilização das mesmas ferramentas psicológicas que todos utilizam. Dessa forma, infere-se a importância dos processos de escolarização, os quais, pelo tipo de aprendizagem que desencadeiam, permitem aos sujeitos o domínio dos instrumentos culturais, possibilitando como isso, o desenvolvimento.

Muitas são as perspectivas e os aspectos epistemológicos e didático-pedagógicos envolvidos na tarefa educativa, que por um lado, dá continuidade à característica distintiva da aprendizagem escolar, por que se centra no conhecimento científico como matéria-prima, que se realiza em uma dinâmica bem peculiar, entre duas figuras emblemáticas: professor e aluno, sendo respectivamente, um sujeito que ensina e outro que aprende. Por outro lado, temos o conhecimento que deve superar a primazia do caráter regulador, para se tornar caminho de emancipação, demandando oportunidades educacionais comprometidas com a capacidade de diálogo com as infinitas possibilidades existentes e/ou emergentes, nos diferentes sujeitos, contextos e saberes.

Veiga, Resende e Fonseca, ao refletirem sobre a encruzilhada em que se encontram os projetos educativos, por terem historicamente optado pelo conhecimento como regulação em detrimento do conhecimento por emancipação, destacam que “[...] a opção pela emancipação pressupõe inventar exercícios retrospectivos e prospectivos que permitam imaginar o campo de possibilidades que seria aberto a nossa subjetividade e sociabilidade” (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000, p. 164).

Para enriquecer a discussão, Tunes e Bartholo Jr. (2009) ao refletirem sobre os sentidos do aprender, colocam-nos que de forma antagônica a aprendizagem pode ser representada pela aquisição e acumulação ou como abertura à renovação. A primeira representação ocorre numa relação coordenada entre quantidade ou volume de aquisições intelectuais e/ou comportamentais e a velocidade com que as aquisições se processam no indivíduo, em uma temporalidade cronológica e rígida. Consequentemente, esse modelo permite tanto a comparação interpessoal, quanto intrapessoal que ao longo da vida, vai sendo reduzido no ser humano (TUNES; BARTHOLO JR., 2009), como se este ficasse obsoleto e desqualificado para a função que o diferencia ontologicamente dos outros seres vivos que é a capacidade de pensar (e amar infinitamente) e transformar sua realidade. Essa concepção resulta no que Freire (1976) chamou de educação bancária, cujo exercício de ensinar consistia no ato de depositar na cabeça do aprendiz, os conteúdos a serem retidos e posteriormente externados, para comprovar que a aprendizagem se realizou efetivamente.

A segunda representação de aprendizagem discutida pelos referidos autores remete-nos a pensá-la como um processo qualitativo que, ao superar a pura acumulação individualizada de conhecimentos, informações ou experiências, propõe-se a ser uma prática com o outro. “Por ser assim, pressupõe a abertura para o mundo e o desejo autêntico de renovação [...] o aprender é próprio da nossa condição no mundo: algo que nos é dado como possibilidade” (TUNES; BARTHOLO JR., 2009, p. 28). O aprender como uma possibilidade e não com uma imposição constitui-se como um ato de criação e transgressão à ordem dominante, na prática educativa escolar atual. Vale ressaltar, que essa é uma tarefa complexa de lutas que se atravessam, em um tempo e um espaço, que se inscreve como desafio em uma temporalidade, identificada com o conceito temporal grego, o *kairos*, ou tempo de salto, e “[...] a fenomenia, espaço em que ocorre o desenvolvimento, pois é onde a criatividade humana é exercida.” (TUNES; BARTHOLO JR.; TUNES, 2006).

Assim, podemos vislumbrar uma alternativa contrária ao princípio do embrutecimento com que a pedagogia reprodutora do princípio explicador (RANCIÈRE, 2005) vem aniquilando historicamente as veredas que conduzem à realização do compartilhamento do pensar e do agir com o outro como um ser inteiro, visto que a igualdade configura-se, não como um fim a ser alcançado, mas como primado do projeto político-pedagógico. A explicação que visa a compreensão torna-se uma ameaça concreta a emancipação que gera autonomia e autoria nos sujeitos diante de si, do conhecimento e do mundo que o cerca. Toma-se de assalto, portanto, os recursos da Inteligência até então disponíveis e em franco desenvolvimento no sujeito para que seja conformado ao delineamento explicativo da tradução.

Nesses termos, Rancière (2005), apoiado na intrigante aventura de Jacotot como educador, provoca-nos a refletir a respeito da prática educativa, orientada pelo ensinar, como um esforço ético e criativo, em que a palavra humana dirigida, “[...] a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade” (RANCIÈRE, 2005, p. 29).

As visões dos autores mencionados demonstram com lucidez, a tensão constitutiva dos projetos educativos, produzidos pelas contradições oriundas dos múltiplos interesses político-sociais em jogo, atingindo todos os segmentos envolvidos direto ou indiretamente com a educação sistematizada. Situado bem no cerne desse cenário tenso e contraditório, está o professor, profissional que tem sido ator principal do fazer político-pedagógico, encampado pela escola. Mas, quem é esse profissional? Em que condições o professor realiza o seu trabalho? O que pensa de sua profissão? Que resultados esperam do seu trabalho? Tem valido a pena exercê-lo? Quais os maiores desafios? Quais as questões constitutivas da sua prática? Que condicionantes servem de “pano de fundo” para o projeto

pedagógico, que ajuda construir cotidianamente? Em que acredita? O que mobiliza sua ação? Como aprende? Qual o sentido da sua profissão para a vida?

Essas e muitas outras indagações já foram feitas no campo da pesquisa educacional e no cotidiano das práticas educativas. Algumas delas foram respondidas, outras estão em processo de construção, muitas sem respostas, e um número improvável de indagações a serem formuladas. Sem ter a pretensão de responder cada uma delas e nem ao menos discuti-las exaustivamente, cabe reflexões que conduzam a compreensão do contexto, dos processos e das relações em que a docência está sendo constituída, na realidade concreta do trabalho pedagógico da escola.

2.2.1. A docência e os desafios do trabalho pedagógico

A imagem do professor na idade média e no início da sociedade moderna esteve associada às ideias de vocação. Contudo, o professor foi considerado um profissional porque dominava os conhecimentos e as habilidades próprias do seu fazer, tinha reconhecimento público e uma margem importante de autonomia e controle sobre o seu trabalho. No percurso da história, a transformação ocorrida na lógica de produção dos bens materiais, sob a ótica capitalista, deflagrou a industrialização e o processo de urbanização da sociedade, criando novas demandas à escola. A expansão do número de vagas nos bancos escolares, gradativamente, fez desaparecer o professor autônomo e surgir o professor assalariado (HYPOLITO,1991).

Desde que iniciou a democratização do acesso à escola pelas classes populares sob a responsabilidade do Estado, o professor lida com precárias condições de trabalho, remuneração, carreira e formação profissional, gerando tensões que têm impactado profundamente o professor, seu campo de trabalho e seu prestígio social.

Libâneo (2000), ao reconhecer a complexidade do contexto educacional na contemporaneidade, apresenta um diagnóstico da situação da escola, do ensino e do professorado, ao explicitar noções que chamou de “suspeitas”. As suspeitas são definidas como inquietações voltadas para: o baixo nível de qualidade da educação denunciada pelos resultados das pesquisas educacionais, apesar das novidades organizacionais, pedagógicas e curriculares adotadas; a precariedade da formação docente, influenciando os resultados desfavoráveis da aprendizagem dos alunos; a distância entre os professores da educação básica e a produção científica universitária; a dicotomia entre saberes pedagógicos e os saberes das ciências nos cursos de formação docente; uma redução do interesse investigativo pelas questões pedagógico–didáticas, ligadas à qualidade da aprendizagem dos alunos; a precariedade das condições de trabalho dos professores que podem gerar

atitudes de resistência à mudança; a desconsideração ou secundarização dos conteúdos escolares.

Em consonância com essa leitura da realidade, Nacarato, Varani e Carvalho (2000) situam o professor, bem no centro da problemática educacional, ao elencarem diversas “tensões”, às quais o trabalho docente está submetido. São elas: as relações no âmbito escolar estão cada vez mais conflituosas; a responsabilização do fracasso e da evasão escolar; a crescente burocratização, intensificação dos afazeres aliados à submissão docente aos “experts” do ensino; o controle externo sobre o trabalho pedagógico, através dos sistemas de avaliação educacional; a ampliação das expectativas e demandas sociais a serem atendidas pela escola.

Essas suspeitas e tensões têm sido produzidas historicamente, no bojo das práticas sociais intra e extra-escolares, implicando sensivelmente o professor, tanto no que diz respeito ao exercício da profissão, quanto aos laços afetivos que tecem a identificação, a satisfação e o investimento pessoal e profissional relacionado à docência. Assim, o estresse, os problemas de saúde, o desencanto, o imobilismo, a resistência, a queda na qualidade de seu fazer pedagógico, e até mesmo a estagnação e o abandono da carreira profissional são efeitos cada vez mais percebidos, no professorado de todo país.

De acordo com Huberman (2000) quanto mais tempo de carreira e contato com as contradições e os desencantos da profissão, mais desinvestimento e desistência ocorrem na categoria dos professores. Os estudos realizados por Linhares apontam que, “[...] os professores brasileiros falam de que eles se sentem começando a cada dia. Nunca sabem o que vai acontecer. Que estão sempre estreando no enfrentamento de novos perigos, para os quais nunca foram preparados” (2001, p.48).

Os estudos desenvolvidos no campo da Psicologia do Trabalho por Codo e colaboradores (1999) sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores da educação brasileira, enfocaram o sofrimento psíquico de professores, o *burnout*, como consequência, e às vezes causa, de uma rede de aspectos interdependentes, dentre eles podemos citar: contexto escolar; salário, renda e poder de compra; suporte social interno e externo; infra-estrutura das escolas; violência e agressão; gestão das escolas; importância social do trabalho. Outros estudos como de Carlotto (2002) e Silva e Carlotto (2003) apontam preocupações direcionadas à Síndrome de Burnout, associando variáveis de gênero, demográficas, profissionais e comportamentais, dando um tratamento interdisciplinar ao assunto por causa da complexidade de sua constituição.

Sem desconsiderar a força que a macro-estrutura econômica exerce sobre as condições e a valorização social do trabalho, e o fato da profissão docente estar, questionavelmente, compreendida como trabalho operário e assalariado, ainda assim, não se pode descartar a parcela de passividade e voluntariado envolvida na construção dos

problemas e desafios da docência, na realidade brasileira. Contudo, se por um lado, o agravamento crescente dos problemas e dos dramas enfrentados pelo professorado pode, além de causar efeitos danosos, dialeticamente, por outro lado, pode ensejar reflexões, compromissos e ações político-pedagógicas, individuais e/ou coletivas, que conduzam à revisão e à mudanças significativas, na estrutura e na organização da escola, assim como nas condições de trabalho, carreira e formação dos docentes e dos outros profissionais da educação.

Ademais, a docência, por ser um campo de trabalho, portanto, uma atividade humana vital, criadora e autopoietica, mesmo em meio a contextos tão desfavoráveis e conflituosos, produz vínculos emocionais positivos que servem de motivação para prosseguir e investir na profissão, como é o caso dos aspectos ressaltados por Navarato, Vanari e Carvalho (2000, p.93), a seguir:

- a relação emocional/afetiva e solitária, constituidora do ser humano, que estabelece com intensidade, na maioria das vezes, com os/as estudantes e demais atores;
- a “belezura” e o encantamento de presenciar e colaborar com o processo de crescimento e de desenvolvimento dos/das estudantes;
- a crença, a confiabilidade, a satisfação naquilo que faz e a certeza de que correr riscos é necessário quando se busca alguma transformação;
- a grandiosidade e luminosidade dos momentos de insight, tanto dos estudantes como de si próprio;
- as boas surpresas dos momentos de superação dos estudantes, de si mesmo e de outros atores do ambiente escolar;
- a paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela possibilidade de conviver e contribuir com o outro.

A emocionalidade envolvida nos pontos elencados, anteriormente, remete-nos a compreender a docência como atividade produtora de sentidos. Isso quer dizer que a experiência docente e o seu contexto de atuação, assim como, a formação e tantos outros fatores de diferentes origens, contextos e repercussões, constituem subjetivamente o professor e este por sua vez, constitui os campos da vida pessoal e profissional do mesmo.

Essas reflexões exigem uma perspectiva multidimensional e complexa da prática educativa e do professor, porque considera os sentidos e significados constitutivos e constituintes dos processos educativos e dos sujeitos participantes. Isso pressupõe o entendimento de um sujeito integral, em construção permanente, e situado histórico e socialmente, além do reconhecimento da importância de estabelecer relações entre os âmbitos objetivo e subjetivo dessa prática.

A prática educativa, que não se limita à ambiência sistematizada, mas a ela tributa papel estratégico na apropriação do saber elaborado, processa-se na intersubjetividade do convívio social, marcada primordialmente pela complexidade e a singularidade da subjetividade humana, constituída historicamente na simultaneidade do plano individual e social.

De acordo com Zayas (1999) a sociedade cria as instituições de ensino, com o intuito de solucionar um problema de grande transcendência, denominado de responsabilidade social, que consiste na necessidade de formar os seus cidadãos, considerando a multidimensionalidade da pessoa humana (pensamento, sentimento e atividade laboral), em correspondência com os valores hegemônicos na mesma. Por meio do exercício do magistério, o professor desenvolve uma atividade profissional inscrita como prática social que contribui para concretizar os objetivos socialmente definidos como projeto político-pedagógico da escola, para a formação de seus cidadãos, implicando diretamente a organização do trabalho pedagógico do professor.

O trabalho pedagógico é um ato intencional de produção e organização do processo educativo (DAMIS, 2003; RESENDE, 2006) que exige alterações na forma de agir, pensar e sentir a situação escolar (MARTINS, 2003) e a própria inserção do professor nessa situação que passa centralmente pela revisão das relações sociais entre os sujeitos, das relações com o conhecimento e o seu processo de apropriação, como também das condições objetivas de trabalho e da estruturação escolar que expressam a materialização do projeto social dominante na sociedade.

Esta acepção está presente nas discussões elaboradas por Rios, ao tratar sobre a competência do professor, que deve estar situada e voltada para uma realidade concreta e histórica, sem a ótica de modelar e preservar conhecimentos e habilidades específicas, dissociada da prática política, social e pedagógica do professor. Por isso, para a autora, professor competente é aquele que:

[...] mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos que dispõe [...] e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (RIOS, 2001, p.107).

A competência do professor passa a ser exercida como um processo em constante aprimoramento, tendo em vista a relação dialética entre os componentes do processo docente-educativo (ZAYAS, 1999), as possibilidades da escola e o contexto social mais amplo, que se converte em contradição fundamental, atuando como fonte de mudanças e desenvolvimento do trabalho pedagógico que deve estar comprometido com a aprendizagem dos alunos. O professor, que ao ensinar compromete-se com o aprender, representa personagem decisivo, quando entende a diversidade inerente à constituição das pessoas e conseqüentemente à complexidade das relações estabelecidas entre elas e entre o conhecimento, traduzindo em ações educativas, produzidas no compartilhamento da realidade, da história de vida, das expectativas das possibilidades e das relações do educando, sem o qual a aprendizagem não obtém sucesso.

Para Tunes e Bartholo Jr. (2004, p. 53):

Ensinar admite, pois, uma disposição da parte de quem ensina de promoção do desenvolvimento daquele que aprende, uma orientação para o amanhã [...] Ensinar, significa, pois, vulnerabilidade de quem ensina a quem a aprende, visto que somente, se pode falar de ajuda quando esta corresponde àquilo de que necessita quem está sendo ajudado [...] não comporta portanto, generalizações; significa, antes de tudo, o voltar-se para o diferente, o particular, o singular [...].

O processo docente-educativo dirigido pelo professor deve ser encarado como uma luta permanente, dentro de um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembre um processo de crescimento lento, gradual, e evolutivo, mas um percurso movido a saltos revolucionários de embates contínuos entre o homem e o mundo. (VIGOTSKY, 2004, p. 73). Deste modo, faz-se necessária à participação do professor, enquanto sujeito organizador das experiências desencadeadoras de múltiplos saberes, significados e sentidos, que serão apropriados pelos alunos, por meio de uma pedagogia dialógica e construtiva, em que ensinantes e aprendentes se constituem mutuamente, no confronto e no encontro de ideias, histórias, crenças, valores, emoções, práticas e projetos de vida.

Portanto, para construir uma compreensão mais complexa e profunda do professor, no cenário de encruzilhadas e desafios educativos a que está submetido, como, por exemplo, compreender como o trabalho com crianças que têm desenvolvimento atípico, repercute na constituição da subjetividade individual dos professores, articulada à subjetividade social da escola, deve-se ampliar a ótica de análise, buscando entender a ação educativa, como produção subjetiva e o professor em sua condição de sujeito.

Nesses termos, de acordo com González Rey (2001) o contato do homem com a realidade não se expressa somente no nível simbólico, mas no nível das emoções, que estão relacionadas com registros de sentidos, dentro dos quais, a dimensão simbólica deixa de ter um caráter externo ao indivíduo e se integra dentro de um registro diferente, o dos sentidos subjetivos.

Isso quer dizer que a ação educativa está intrinsecamente imbricada, no conjunto de recursos subjetivos, presentes na constituição histórica, como motivações, capacidades, representações, valores, crenças, expectativas, anseios e projetos, oriundos dos sentidos subjetivos constituídos e constitutivos das experiências individuais e sociais vivenciadas pelos sujeitos. Por consequência, entende-se que o professor é concebido como ser reflexivo, ativo e participativo diante do mundo, confrontando e sendo confrontado nas relações que estabelece, em nome das escolhas que faz e das ações que realiza no mundo.

Mesmo com sua condição de vida plurideterminada, a posição do homem no mundo não é a de quem, simplesmente, adapta-se, amolda-se ao que está posto, mas de quem se insere com a consciência da incompletude do mundo e do próprio homem. Essa consciência do humano “[...] como ser inacabado, necessariamente inscreve o ser

consciente de sua inconclusão, num permanente movimento de busca [...] É neste sentido que, para homens e mulheres, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1997, p.64). Esse tipo de vínculo entre os homens e o mundo realça a posição humana de lutar para não ser apenas objeto dos processos sociais, mas assumir uma condição de sujeito. A condição de sujeito para Freire (1997) inscreve o homem na multidimensionalidade do fazer histórico, que para ele é político–social, cultural, cognoscente e, também, afetivo, ou melhor, “repleto de amorosidade”.

Essa perspectiva pode dialogar com a concepção elaborada por González Rey (2001, p. 224), ao defender que “a idéia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea, representa uma singularidade e um ser social”. O sujeito traz em si, a capacidade geradora de sentidos subjetivos, mobilizada pelo pensamento e pelo teor emocional de suas interações, constituindo-se assim, como elemento central do caráter processual da subjetividade, nos planos individual e social. González Rey esclarece que no íterim da contraditória relação entre o sujeito e o contexto social, a condição do sujeito “[...] é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 237).

Pensar o trabalho pedagógico incluindo a subjetividade é reconhecer o processo docente-educativo, profundamente, condicionado pelo movimento da constituição das relações afetivas, estabelecidas entre o professor, o aprendiz, as outras pessoas e o contexto em que está situada a prática educativa. Longe de ser apenas uma atividade técnico-instrumental, a docência e suas consequências para a vida do sujeito, vão depender dos vínculos emocionais construídos para além do espaço da sala de aula e da carreira profissional. Para González Rey (2003), na produção subjetiva se integram em cada momento concreto da ação do sujeito, sentidos subjetivos produzidos em outros contextos, e em outros espaços de sua história pessoal, o qual coloca o sujeito e sua vida afetiva em um lugar privilegiado para a compreensão das suas experiências.

A complexidade da prática educativa requer do professor, além de implementar diretrizes político-pedagógicas institucionais, uma postura ativa, crítica, consciente e criativa, capaz de relacionar-se dialeticamente com essas e capaz de responder coerentemente as problemáticas da realidade concreta. Deste modo, segundo Giroux (1997, p. 161), os professores devem ser encarados como intelectuais responsáveis diretos e legítimos, não somente pelo seu processo formativo, mas também pela escolarização e pelo próprio desenvolvimento de uma sociedade democrática, através da ação e da reflexão sobre essa ação.

Como participante ativo e decisivo na preparação e execução das alternativas pedagógicas da escola, o professor precisa criar oportunidades de repensar suas representações, seus conhecimentos e suas atuações, vivenciando momentos significativos de produção subjetiva para que possa envolver-se e comprometer-se com as mudanças necessárias. Esse repensar suscitado ao professor se insere no seu processo de formação que acontece durante toda a vida, e tem na reflexão, marco importante, visto que o professor é um adulto, por isso experiente vivencialmente e intelectualmente maduro e perspicaz.

A reflexão acompanhada da crítica, gradativamente, vai transformando a ação, em outra ação que se percebe histórica e parte de uma rede de tantas outras ações suas e dos outros indivíduos, integrantes de uma totalidade, o social. A prática, dessa forma, se distancia do ativismo, pois incorpora a capacidade de observar, questionar, analisar, sintetizar e com isso direcionar os pensamentos, os sentimentos e as ações futuras, que terão progressivamente um caráter criativo, radical e reflexivo.

Como as construções da consciência configuram-se como produção subjetiva, a reflexão integra os recursos personológicos do professor, de modo a animar a sua capacidade de pensamento. Isso possibilita uma ótica diferenciada da realidade porque encaminha, por meio da reflexão enredada na dialeticidade da relação com a ação concreta, uma prática social qualitativamente nova. Então, a dinâmica relacional entre reflexão–ação é um ato que se supera continuamente, em razão de o homem ser, um constante produtor de novos conhecimentos, novos significados, novos objetos, novos sentidos, que vão, gradativamente, sendo subjetivados, no modo de ser do sujeito individualmente e da sociedade.

Assim, a formação e a carreira profissional do professor, estão situadas na “[...] complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2006a, p.34). Adequados a este enfoque, como acrescenta o referido autor, estão os aspectos subjetivos da aprendizagem que são: o caráter singular do processo de aprender e a compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica.

Sob essa ótica, o professor deve refletir sobre as oportunidades de aprendizagem vigentes e criar possibilidades novas e significativas às suas necessidades e aspirações, visto que é um sujeito em permanente processo de formação, passível de revisões e mudanças oriundas dos sentidos subjetivos mobilizados na rede de configurações subjetivas, vinculadas às múltiplas situações experienciadas, na sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Considera-se necessário, estabelecer um vínculo coerente entre os contextos de trabalho e de formação docente, articulando os vários saberes veiculados e formulados pelo

professor, em suas experiências profissionais e formativas, a fim de promover continuamente, através do exercício da práxis, um diálogo construtivo de novas propostas formativas e novas práticas pedagógicas, apoiadas nas situações concretas que condicionam e problematizam a realidade escolar.

Muito embora, a formação do professor não consiga preencher todos os quesitos, expectativas e subsídios necessários à atuação pedagógica deste, ainda assim, em meio as carências e deficiências estruturais, organizacionais e políticas, a formação profissional ainda se configura como indispensável à aprendizagem do professor para exercer com segurança, competência e responsabilidade, o seu ofício profissional. Portanto, importa repensar e transformar as práticas formativas de professores, considerando e interagindo com os componentes, fenômenos e dinâmicas da realidade escolar, a fim de que não se adie mais, o enfrentamento da diversidade de elementos e dinâmicas existentes no cotidiano escolar, para conseqüentemente criar um trabalho significativo de promoção efetiva da aprendizagem, como fonte de autonomia e emancipação individual e social.

Para contribuir com o diálogo sobre a formação de professores, destacamos as reflexões de Mitjans Martínez (2006) sobre a predominância das questões de ordem técnico-científica nos processos de formação, que acabam por despersonalizar acentuadamente as práticas que devem ter como eixo central, os recursos pessoais dos professores, se desejarem provocar mudanças substanciais nas suas concepções e práticas e, conseqüentemente, na educação como um todo, pois são eles, os educadores, personagens fundamentais, para operarem as transformações necessárias.

Esses aspectos são limitadores do desenvolvimento de novas práticas educativas porque na congregação de forças de seus elementos e mecanismos, convertem o papel ativo e interativo do professor, enquanto sujeito, em um ser passivo de construções programadas pela tecnocracia, ainda presente nas instâncias administrativas do poder educacional, seja ele local ou geral, como uma liturgia a ser rigorosamente cumprida e comprovada. Outra reflexão procedente diz respeito à descontextualização dos conhecimentos, habilidades e hábitos, com as demandas concretas da realidade e das carências formativas dos professores, resultando no asseveramento do descompasso entre teoria e prática pedagógica. Além destes, cabe mencionar a negação da formação como processo de produção de sentido que se constitui como ato de criação e não de assimilação, acumulação e/ou justaposição dos saberes docente que orientam o trabalho pedagógico do professor (TARDIF, 2002, 2005).

Com efeito, toma-se a formação não somente perpassada por questões políticas, econômicas e culturais que interagem decisivamente nas definições de caráter epistemológico e pedagógico do projeto educativo dos professores, mas concebe a formação, também, como um processo que se integra na constituição da subjetividade

individual dos sujeitos envolvidos. A formação, como conteúdo e forma cultural, participa de um jeito muito particular das configurações subjetivas do professor, que ao integrar dialeticamente as experiências oriundas de tempos e espaços diferenciados da trajetória do sujeito, gera sentidos subjetivos próprios para cada situação vivenciada e compartilhada.

As considerações feitas reiteram a necessidade de ampliação das discussões e produções em torno da formação e prática docente, que por forças das contradições e desafios, precisam contemplar aspectos não somente de ordem técnico-científico e ético-político, mas também, subjetivos.

A partir desse itinerário conceitual, desenvolvemos as análises dos casos e as construções que consistem em possibilidades de integrar novos elementos, no conjunto de reflexões, acerca da compreensão das mudanças na subjetividade, no marco da Teoria da Subjetividade de González Rey.

3. REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA: Fundamentos, Instrumentos e Procedimentos

A tarefa de construir conhecimento científico suscita fazer opções teóricas, metodológicas e epistemológicas, que, conseqüentemente, requerem atitudes, decisões, cuidados e procedimentos, diante da realidade a ser investigada.

Morin considera o método uma obra para enfrentar as incertezas e promover aprendizagem, sem esquecer o seu caráter circunstancial, pois está condicionado pela complexidade e dinâmica da realidade. A superação do desconhecimento não se dá por mágica nem se encerra definitivamente, mas pelo exercício de “conhecer e negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão.” (MORIN, 2003b, p. 104).

Mobilizado pelo espírito da busca do conhecimento, como processo de reflexão e construção compartilhada entre os sujeitos e seus contextos de vida e trabalho, o capítulo atual tem como propósito, apresentar o percurso metodológico desse estudo, alicerçado nos fundamentos da pesquisa qualitativa, a partir da perspectiva da Epistemologia Qualitativa.

3.1. Epistemologia Qualitativa

Historicamente, no contexto das ciências, a subjetividade humana tem sido uma área pouco definida e permeada por inúmeros questionamentos, uma vez que a busca da objetividade representa a influência mais forte, para se atingir o caráter de cientificidade do conhecimento. Essa influência vem gerando um reducionismo objetivista, próprio da ciência moderna, influenciando a aceitação de verdades universais e acabadas, a neutralidade do pesquisador, a fixidez da realidade, a exigência de verificação das proposições científicas.

Associado a essas preocupações, González Rey propõe uma nova perspectiva epistemológica para a produção do conhecimento sobre a subjetividade humana, a Epistemologia Qualitativa, a partir de questionamentos direcionados às concepções e aos critérios de cientificidade, adotados pela psicologia, ao longo da história de sua produção teórica, que, por não ter conseguido aliar desenvolvimento teórico com novas construções epistemológicas, sofreu momentos de paralisação, no curso de sua evolução. Desse modo, González Rey (2002) assume o desafio de resgatar a subjetividade, como definição ontológica para o estudo da psique, com o intuito de revigorar, ampliar e gerar a construção do conhecimento psicológico; inaugurando uma forma particular de produção de conhecimentos, distinta do paradigma qualitativo tradicional, tão presente nas ciências sociais e humanas.

Pela complexidade do objeto de pesquisa justificada pelas especificidades das reflexões relacionadas ao estudo da subjetividade, optamos pelo arcabouço da Epistemologia Qualitativa elaborada por González Rey (1997, 2002, 2005a), visto que se compromete com novas reflexões sobre a produção do conhecimento, superando a linearidade, a fragmentação, a despersonalização e o objetivismo típico do positivismo, nas suas diferentes formas de expressão.

Durante a itinerância investigativa, deparamo-nos com dificuldades de superar, na prática, para além do campo conceitual reestruturado, os sentidos construídos na nossa formação acadêmico-científica anterior. A composição do projeto de pesquisa e a operacionalização de suas diretrizes, sobretudo, aquelas relacionadas à análise das informações mostravam-se constituídas de elementos, termos, concepções, interpretações e construções que legitimavam a dominância do paradigma positivista na nossa produção. Compreendemos que a mudança não ocorreria somente pela leitura do referencial teórico disponível, seria necessário apropriar-se desse referencial, confrontando-o continuamente com o plano de trabalho e o contexto a ser estudado.

Assim, a Epistemologia Qualitativa representou, para nós, a oportunidade de concretamente compreender e exercitar uma perspectiva epistemológica e metodológica em que a realidade não é considerada como dada, regular, estática e universal, pronta para ser desbravada pelo pesquisador e seus infalíveis instrumentos investigativos mais valiosos do que o processo de produção do conhecimento, reduzindo-se a instrumentalização do ato de pensar. Essa perspectiva está intimamente integrada ao paradigma da complexidade defendido por Morin, exige uma mudança radical no modo de pensar o próprio pensamento que serve de princípio orientador da produção teórica, para que possamos responder ao “incontornável desafio que o real lança a nossa mente” (MORIN, 2003b, p.176), através das alamedas da incompletude, da incerteza, da contradição, da desordem e da pluralidade que problematizam a ciência na sua capacidade criadora e não somente explicativa da realidade, pelas mãos do conhecimento sistematizado.

Considerando essa reflexão, a categoria subjetividade criada por González Rey cumpre a subversão que o paradigma da complexidade faz dos princípios da simplificação peculiares à ciência clássica (o princípio da ordem, o princípio da separação, o princípio da redução e o caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária) e com isso expressa o seu caráter contraditório, complementar e recursivo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). Para estudá-la, portanto, a Epistemologia Qualitativa constrói sua identidade diferenciada no seio da pesquisa científica, ao propor como princípios norteadores: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação e diálogo e a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico

A produção do conhecimento desenvolve-se em um fluxo contínuo e complexo de significação e organização teórica da realidade, pelos sujeitos que buscam compreendê-la e transformá-la. No caráter construtivo–interpretativo, a interpretação funciona como um processo, pelo qual o pesquisador articula com sentido os diversos indicadores e evidências empíricas que aparecem na realidade. A construção é um processo eminentemente teórico de produção científica, cuja criação intelectual do pesquisador estabelece uma rica e complexa rede de elaborações, motivadas pela história das ideias e das experiências, assim como, pelas reflexões atuais, sobre o que se estuda com o intuito de criar novos campos de intelegibilidade. (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Por ser um produto da ação histórico-cultural do homem, o conhecimento em geral e, principalmente o científico, é tecido nas relações sociais, mediante a comunicação entre os sujeitos implicados no ato de conhecer. De mero registrador dos fenômenos pesquisados, o pesquisador rompe com a condição de objeto para ascender qualitativamente, à postura de sujeito na produção do conhecimento.

Desse modo, por meio de práticas dialógicas, os participantes da pesquisa comprometem-se mutuamente, com o problema estudado, fomentando a pesquisa como um espaço de sentido para pesquisador e pesquisado, não mais engendrados na lógica instrumentalista da epistemologia da resposta. Todo o potencial de uma questão proposta aos sujeitos investigados não se esgota nos limites das respostas emitidas, mas crescem e ganham forma, durante os diálogos promovidos no curso da pesquisa.

O diálogo, longe de ser somente um caminho para sensibilizar e aproximar os sujeitos participantes, configura-se como fonte primordial para o pensamento e a produção de informações. Para tanto, “necessita-se de maturidade e interesse nos sujeitos estudados, os quais só surgem como resultado da maturidade dos processos de comunicação gerados de forma diversa no desenvolvimento da pesquisa.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.56).

A qualidade da informação e o envolvimento emocional do sujeito investigado estimulam a criação de zonas geradoras de sentido subjetivo, configuração mais que propícia aos estudos no campo da subjetividade. O ponto marcante consiste na legitimação da singularidade, como fonte de conhecimento científico, até então subjugado em sua cientificidade, crítica baseada na suposta falta de representatividade, tão peculiar à perspectiva positivista de investigação. O singular é fonte de informações exclusivas, adequado à definição da qualidade do conhecimento relativo à organização dinâmica, múltipla e irrepetível da subjetividade individual e social; a sua legitimidade compõe-se da contribuição que cada caso particular, estudado de modo profundo e exaustivo, pode ensejar no campo teórico em construção. (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Para possibilitar a incursão na singularidade e a reflexão diferenciada dos fenômenos humanos, o estudo de caso sofre um revigoramento da importância de seu papel

na pesquisa qualitativa e atinge caráter significativo para os estudos, envolvendo a subjetividade, ao propor o reencontro entre o teórico e o empírico na pesquisa científica.

3.2. Estudo de Caso

Para compor o referencial metodológico, o presente trabalho está caracterizado como uma pesquisa de campo, imbuída de se aproximar e pensar a realidade por meio de práticas de diálogo e construção de ideias. Na opção epistemológica qualitativa, o estudo de caso passa a ser um tipo de pesquisa de campo coerente e significativo para compreender os inúmeros, entrelaçados e sutis elementos que tecem a trama da subjetividade, com a intenção maior de fertilizar a produção de ideias, que continuem a impulsionar o desenvolvimento teórico da área em questão.

O estudo de caso sustenta as construções particulares, permitindo a obtenção de informações diferenciadas sob vários ângulos, o aprofundamento de seus aspectos e suas nuances, a complexidade e o movimento do problema investigado. Assim, ao abordar os fenômenos em toda sua riqueza, proporciona indicadores significativos para a compreensão da subjetividade individual e social. Partindo desse pressuposto, o estudo de caso torna-se um tipo de pesquisa fecundo para a realização do objetivo geral dessa pesquisa, *compreender como o trabalho com crianças que têm desenvolvimento atípico impacta a subjetividade dos professores, e como essa subjetividade individual articulada à subjetividade social da escola participa na configuração do trabalho pedagógico.*

Esse objetivo de pesquisa revestiu-se de grande complexidade, pois desde o início da pesquisa, deparamo-nos com a tarefa de acompanhar os professores investigados, em diferentes momentos e atividades da prática pedagógica na escola, para que pudéssemos produzir vias de inteligibilidade, a respeito do processo de constituição da subjetividade dos professores, frente à educação de pessoas com desenvolvimento atípico.

Tendo em vista a processualidade da pesquisa, fez-se oportuno lançar mão de um conjunto variado de instrumentos e procedimentos articulados, com caráter aberto e construtivo. Esse posicionamento foi adequado, para que se alcançasse a produção de informações significativas e a compreensão das múltiplas dimensões constitutivas das redes de sentidos, que se formaram ao longo da trajetória da pesquisa, tendo em vista os objetivos específicos elencados, na introdução deste trabalho.

3.3. Os sujeitos participantes

Este trabalho englobou o estudo de três casos, contando com a participação de três professores do Ensino Fundamental, iniciantes no trabalho com alunos que têm

desenvolvimento atípico, três alunas, diretoras e coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, mães das alunas, todos integrantes da comunidade escolar das instituições, onde foi realizada a pesquisa.

A definição dos participantes deu-se mediante consulta ao órgão administrativo da educação municipal e posteriormente, aos núcleos gestores das escolas para identificação dos professores, além da comprovação, por parte da pesquisadora, de que os docentes correspondiam à condição de principiantes, no trabalho junto aos alunos com desenvolvimento atípico. A adesão dos sujeitos ao trabalho de investigação foi espontânea, consciente e, de modo geral, com expressão de curiosidade e expectativas positivas.

3.4. Campo de Estudo

O contexto da pesquisa, que se situa em um município do sertão cearense, foi selecionado em virtude de ter sido alvo de estudos preliminares realizados pela autora, ensejado pelo curso de mestrado em educação especial, no período de 2000 a 2002, pelas orientações de monografias nos cursos de Pedagogia, em nível de graduação, e no curso de Educação Especial, em nível de especialização; de ser município sede de um dos pólos das ações da Política Estadual de Educação Especial do Ceará, através da implantação de um dos onze Núcleos Pedagógicos Especializados, criados pela Secretaria de Educação do Ceará, com abrangência regional; de funcionar como um dos pólos de desenvolvimento de ações de formação de professores e gestores que abrange 21 municípios do estado do Ceará, dentro do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, oriundo do Ministério da Educação. Apesar de ter iniciado ações orientadas para a inclusão de alunos com desenvolvimento atípico, nas escolas de ensino regular, desde 2000, ainda configura-se como um processo incipiente de discussões e projetos educativos mais amplos e ousados, em termos de política educacional.

Importa esclarecer que a estrutura de atendimento pedagógico especializado do município, no período em que foi realizada a pesquisa, contava com:

- ⇒ Um Núcleo de Atendimento Especializado – NAPE, criado em 2001, fruto de convênio entre os governos estadual e municipal, configura-se como um espaço voltado para o atendimento pedagógico individualizado aos alunos matriculados nas escolas do sistema de ensino municipal, contando com o trabalho de uma equipe multiprofissional. Esta equipe é responsável pela elaboração das hipóteses diagnósticas relacionada aos alunos encaminhados pela escola, que orientarão o trabalho dos profissionais do NAPE e o intercâmbio com os professores e gestores das instituições, nas quais os alunos com desenvolvimento atípico estão matriculados;

- ⇒ Uma sala espaço sócio-educativo especializado, ou seja, sala especial, para promover oportunidades educacionais aos alunos com dificuldades de inclusão nas salas de aula de ensino comum;
- ⇒ Uma sala de recursos multifuncionais que funciona em uma escola municipal de ensino fundamental, inclusive é uma das escolas estudadas, na presente pesquisa, e visa apoiar o sistema de ensino municipal, disponibilizando serviços e recursos didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos matriculados;
- ⇒ Um núcleo de informática especializado para enriquecer as atividades da sala de recursos multifuncionais e permitir o acesso aos conhecimentos escolares, através das tecnologias de informação e computação.

Nesse cenário educacional, levando em conta a identificação dos professores que se tornaram sujeitos desta pesquisa, foram definidas duas unidades escolares, pertencentes ao sistema de ensino público municipal, como campo de estudo.

3.5. Instrumentos e procedimentos de pesquisa

No estudo da subjetividade, o interesse pelos sentidos subjetivos que compõem a organização subjetiva dos indivíduos e dos contextos requer o uso de instrumentos propiciadores da comunicação entre os sujeitos participantes, em situações de diálogo e de múltiplas formas de expressão direta e indireta. De acordo com os princípios da Epistemologia Qualitativa, Gonzaléz Rey (2005a, p. 42) define instrumento como “[...] ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador”, e sua utilização contempla uma dinâmica que favorece as relações entre os sujeitos participantes, envolvidos em processo de produção intelectual e de sentido subjetivo, em função de suas demandas por conhecimento.

Isso demanda a seleção e utilização de múltiplos instrumentos, para que se tenha oportunidade e condição de criar vias mais fecundas à expressão dos sujeitos e à construção de indicadores e hipóteses. Os instrumentos empregados para obter informações relevantes ao problema de pesquisa foram orientados por indutores de natureza individual e grupal, escrita e não escrita, aberta e semi-aberta, organizados em processo de conversação permanente e progressiva. Como a pesquisa é um processo permanente de construção, os instrumentos selecionados no projeto de pesquisa sofreram alterações necessárias à consecução dos objetivos do trabalho. Tal fato se estabeleceu, devido a dinâmica, a singularidade e as dificuldades inerentes ao propósito de compreender a subjetividade humana.

Com as devidas autorizações concedidas e os nomes dos professores indicados, passamos ao contato preliminar individualizado com os sujeitos, a fim de saber da disponibilidade em participar do estudo. Feito o primeiro contato, houve a realização de um momento de aproximação, sensibilização e esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, visando a “[...] criação do cenário da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 84).

Importa esclarecer algumas questões: os locais e os horários destinados à operacionalização dos instrumentos foram combinados antecipadamente com os sujeitos participantes; os instrumentos elaborados sugeriram a identificação dos participantes, todavia, suas identidades foram preservadas no presente relatório de pesquisa, por meio da utilização de nomes fictícios; e foi empregado, nos instrumentos o termo deficiência para facilitar o entendimento dos participantes. A seguir, explicitaremos cada um deles, com seus respectivos objetivos e procedimentos de utilização

Realizada a parte preparatória, continuamos o percurso investigativo, buscando conhecer os elementos integrantes da constituição subjetiva dos professores, no contato inicial com os alunos que têm desenvolvimento atípico. Para a efetivação desse propósito, estabelecemos uma postura dialógica progressiva entre a pesquisadora e os pesquisados, por meio do revezamento de instrumentos escritos e não-escritos, pois estes cumpriram objetivos diferenciados, mas complementares.

Entrevistas

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa educacional, pois promove o contato direto do pesquisador com os sujeitos, abrindo vias para criar um clima de interlocução construtiva entre ambos. Neste sentido, González Rey (2002, p. 89) destaca que a entrevista, “[...] tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real”. No caso da nossa pesquisa, introduzimos as entrevistas, como instrumento desencadeador das primeiras informações; com o avanço do tempo, a aproximação, a seriedade e a confiança gerada no processo de interlocução entre os sujeitos, as entrevistas tornaram-se cada vez, menos estruturadas e, por conseqüência, mais ricas de possibilidades de instauração da prática dialógica, condizente com as dinâmicas conversacionais estimuladas por González Rey (2002).

As entrevistas foram efetivadas nos encontros individualizados com os sujeitos, ocorreram em distintos espaços, resguardando sempre a definição de locais mais adequados à expressão livre e espontânea dos mesmos, tais como: o pátio, a biblioteca e sala da diretoria das escolas estudadas, a residência dos sujeitos, a sala de vídeo e salas de aula da Universidade Estadual do Ceará, a residência da pesquisadora, dentre outros

lugares. Os referidos locais foram definidos com a anuência dos sujeitos participantes da pesquisa. A duração de cada entrevista correspondeu a um período de tempo, entre uma e duas horas e meia.

Com o consentimento dos participantes, as entrevistas puderam ser gravadas e quando não puderam ser gravadas, as respostas foram anotadas em um diário de campo, pela pesquisadora. As gravações facilitaram o registro das falas, garantindo assim o resgate fidedigno e o acesso fácil às informações produzidas para posteriores análises. As entrevistas foram transcritas e lidas, imediatamente depois de serem realizadas, para que pudéssemos desenvolver a análise das informações e identificar aspectos que mereciam esclarecimento, ampliação e/ou aprofundamento.

Com o intuito de conhecer os principais elementos da subjetividade individual dos professores, no momento inicial do contato com os alunos que têm desenvolvimento atípico, realizamos, em princípio, quatro entrevistas semi-estruturadas com todos os professores que compreenderam o período anterior, ao início da docência e as primeiras experiências pedagógicas, com os referidos alunos. A primeira entrevista (APÊNDICE A) esteve direcionada a explorar aspectos essenciais da subjetividade individual dos professores participantes, permitindo assim, compreender a dimensão pessoal e profissional, engajadas na constituição da subjetividade dos mesmos. Na seqüência, utilizamos a entrevista semi-estruturada II (APÊNDICE B) para obter informações profissionais dos professores; informações sobre concepções, saberes e expectativas referentes à inclusão dos alunos; além de propiciar o conhecimento de planos e definições direcionadas ao processo de inserção dos professores com os novos alunos.

No período inicial da pesquisa, investigamos a prática docente anterior à experiência, com alunos que têm desenvolvimento atípico, para que pudéssemos analisar o curso de mudanças ocorridas, nas concepções e atuações pedagógicas dos professores, por meio de uma entrevista (APÊNDICE C), com o propósito retroativo de recuperar a experiência passada, considerando os elementos didáticos e relacionais integrantes do trabalho pedagógico em questão. A propósito, a investigação do trabalho pedagógico anterior ao contato dos três professores com as alunas que têm desenvolvimento atípico, não foi possível, em virtude da lotação dos professores ser realizada, poucos dias antes do começo do ano letivo, impossibilitando qualquer tentativa de planejamento da demanda, para o período seguinte.

A partir da inserção efetiva dos professores nas atividades de ensino do ano letivo de 2009, realizamos mais uma entrevista (APÊNDICE D), que neste caso, objetivou gerar informações relativas ao processo inclusivo em desenvolvimento nas escolas e ao acompanhamento pedagógico realizado, como suporte para o trabalho dos professores, e a conhecer os referenciais teórico-metodológicos, que orientaram o trabalho docente.

Outro roteiro de entrevista (APÊNDICE E) foi dirigido aos membros dos núcleos gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) das escolas em que os professores estavam lotados, com a finalidade de conhecer as decisões tomadas pela escola, para estruturar o trabalho pedagógico em função dos alunos com desenvolvimento atípico, ensejando perceber tanto a participação do professor, no processo inclusivo deflagrado quanto a postura político-pedagógica assumida pela instituição escolar, diante da tarefa. Esta entrevista funcionou também como subsídio para obtenção de informações relacionadas à participação das escolas, na produção dos sentidos subjetivos dos professores. Com o mesmo propósito, realizamos entrevistas semi-estruturadas com outros professores das escolas em estudo (APÊNDICE F), com pais das alunas com desenvolvimento atípico (APÊNDICE G) e com funcionários das escolas (APÊNDICE H), buscando conhecer as concepções sobre educação e inclusão, bem como a avaliação que eles faziam do processo organizacional e pedagógico, encaminhado nas escolas, em favor dos alunos com desenvolvimento atípico.

Dinâmicas Conversacionais

A dinâmica conversacional é um fórum privilegiado para que a confiança, a espontaneidade e o envolvimento dos sujeitos com o trabalho aflorem e se consolidem. A conversação auxilia, na aproximação dos sujeitos, estimulando a participação no processo que acaba sendo construtivo também para sua experiência. A condução natural e humanizada faz surgir progressivamente elementos importantes, que nem sempre são esperados, mas precisam ser considerados, pois estão certamente, imbuídos de muita legitimidade, em virtude da relação estabelecida entre as pessoas. Apesar de ser muito significativa para o estudo da subjetividade, não é uma dinâmica simples, requerendo exercício, maturidade e conhecimento, para sua condução. Por esse motivo, esse instrumento foi introduzido gradativamente na trajetória da pesquisa, intercalando, inicialmente, as entrevistas e depois fomos substituindo-as pelas conversações mais informais e abertas, que, indiscutivelmente, ampliou a motivação e as oportunidades de interlocução com todos os sujeitos elencados anteriormente. As conversas ocorreram em diferentes momentos e lugares, e abordaram as múltiplas ações desenvolvidas pelos sujeitos na escola.

As conversações foram subsidiadas pelas observações das ações dos sujeitos e pelas informações produzidas, através dos outros instrumentos de pesquisa. Com isso, pudemos gerar temáticas detonadoras dos diálogos, que terminavam estimulando novos questionamentos e reflexões significativas. Antes dos encontros com os sujeitos, selecionávamos as temáticas de interesse a serem abordadas, sem desconsiderar que a

realização das dinâmicas conversacionais prima pela liberdade de expressão dos sujeitos, bem como a construção aberta e perspicaz das oportunidades e conexões entre as ideias, que vão sendo mobilizadas no diálogo entre os sujeitos da pesquisa.

As dinâmicas conversacionais atuaram nesse estudo, primando por conhecer os referenciais teórico-metodológicos que orientaram o trabalho docente e da escola; por identificar os elementos subjetivos associados à experiência dos professores com os alunos, considerando a significação de sua prática individual, na sala de aula e coletiva na escola; por provocar reflexões sobre os vários processos, mecanismos e meios mobilizados no contexto escolar e educacional para a realização do trabalho pedagógico do professor e da escola, com relação à educação de alunos que têm desenvolvimento atípico.

Redação

As redações, como são instrumentos abertos, propiciam a expressão livre e reflexiva sobre uma temática, situação, interrogação, que estimulam a produção de trechos altamente significativos para os participantes. Chamada também de composição, a redação é considerada por González Rey (2005a, p.62), semelhante aos indutores dos sistemas conversacionais, visto que, realizada por escrito, estimula o aparecimento de indicadores sobre sentidos subjetivos, apesar dos sujeitos dominarem a intencionalidade e formato do que vão expressar no texto.

Neste trabalho, realizamos duas redações com os três professores, considerando os seguintes temas geradores: a redação I: *Minhas maiores preocupações e alegrias*, a redação II: *Ser professor(a) nessa escola*. A primeira, foi realizada no final do primeiro mês de aula, em fevereiro de 2009, e cumpriu a finalidade de construir a expressão dos sentidos subjetivos do professor, diante da nova tarefa a ser realizada com os alunos que têm desenvolvimento atípico. A segunda, foi realizada no final do primeiro semestre letivo, em junho de 2009, visou gerar indicadores sobre os sentidos subjetivos que estiveram envolvidos, na nova experiência com os alunos que têm desenvolvimento atípico e as conseqüentes implicações, geradas nos planos pessoal e profissional, teórico e prático dos professores participantes da pesquisa.

As redações foram produzidas, em encontros individualizados, e recolhidas, após a sua conclusão. Quando identificávamos, a partir da leitura e análise das redações, que existiam expressões escritas e ideias veiculadas, nos instrumentos, que precisavam de esclarecimentos, abordávamos o assunto, em seguida, nos outros instrumentos.

Completamento de frases

O completamento de frases é um instrumento escrito que permite a aproximação de indicadores diretos e indiretos, além de ser muito propício para compor os sentidos subjetivos constituídos, nos sujeitos investigados. No presente estudo, o completamento de frase foi utilizado em diferentes momentos, para gerar indicadores relacionados aos sentidos subjetivos, participantes da configuração subjetiva dos professores. Para elaborar os instrumentos, seguimos, inicialmente, o referencial elaborado por González Rey e Mitjás Martínez (1989), salvo algumas alterações feitas, com o intuito de incluir frases peculiares ao objeto de estudo.

O primeiro completamento de frases (APÊNDICE I) teve como objetivo, gerar indicadores sobre os sentidos implicados na configuração subjetiva dos três professores, no início do contato direto com os alunos que têm desenvolvimento atípico, no contexto da aula, considerando as expressões simbólicas e emocionais dos sujeitos. As alterações realizadas, a partir do instrumento original, consistiram na exclusão da frase de Nº 53, e no acréscimo das frases de Nº 18, 29, 47, 73 e 74. No segundo completamento de frases (APÊNDICE J), utilizado no último semestre letivo do ano de 2009, auxiliou na compreensão dos sentidos subjetivos dos professores, em meio às suas experiências pedagógicas, considerando o papel que a escola como subjetividade social, tem exercido na subjetividade individual dos docentes. Nesse instrumento, foram realizadas, a partir do instrumento original, as seguintes alterações: omissão da frase Nº 53, e inclusão das frases nº 13, 30, 40, 59 e 75.

No geral, as alterações feitas nos dois instrumentais, consistiram basicamente em inclusões, percebidas como adaptações importantes para a composição das unidades de sentido, relacionadas mais diretamente com a temática em estudo. Os procedimentos aplicados na realização deste instrumento, foram semelhantes àqueles efetivados na produção das redações.

Conflito de diálogos

Esse instrumento é um tipo de indutor suficientemente indireto, amplo e flexível, que visa entrar em contato com valores, sentimentos, crenças, posturas, diante de situações fictícias, lançadas aos sujeitos, tornando-se fecundo, à interpretação dos sentidos subjetivos dos mesmos. Conscientes do contexto de conflitos e contradições, em que se encontram as pessoas na sociedade e a exigência contínua de assumir posições, González Rey e Mitjás Martínez (1989) sentiram a necessidade de criar instrumentos que reproduzissem o referido contexto, para captar as operações da personalidade dos sujeitos investigados.

A inclusão do conflito de diálogo (APÊNDICE L) teve o intuito de gerar indicadores que refletissem os elementos subjetivos, implicados na configuração subjetiva do docente, considerando a relação com os alunos, a contribuição da escola e o envolvimento pessoal e profissional do professor. Esse instrumento foi direcionado aos três professores, no período de retorno às aulas do segundo semestre letivo de 2009.

Muito embora, em todos os instrumentos, a busca de indicadores indiretos, mobilizadores dos sentidos subjetivos, através de gestos, palavras, atitudes e ações dos sujeitos e da composição material e simbólica dos espaços, existiram instrumentos, cuja operacionalização primou mais diretamente para atingi-los, como foi o caso do completamento de frase, do conflito de diálogos e da redação. Dessa maneira, a articulação desses instrumentos criou possibilidades de compreensão dos sentidos subjetivos dos sujeitos e da instituição, frente ao processo em curso, numa etapa avançada de trabalho e convivência com os alunos que têm desenvolvimento atípico e seus desdobramentos, na prática educativa da escola.

Todos os instrumentos escritos foram trabalhados individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada sujeito, com a explicitação do objetivo da atividade e estimulação do envolvimento e postura reflexiva dos mesmos, diante da tarefa. A distribuição dos instrumentos no trajeto da pesquisa teve o intuito de estabelecer um tempo favorável à expressão mais rica e complexa dos sentidos subjetivos construídos, pelos professores envolvidos no estudo. Importa mencionar que, a cada ciclo de construção das informações, muitas indagações novas surgiram, bem como, a necessidade de esclarecimento e/ou aprofundamento de questões tratadas nas diversas etapas desenvolvidas.

Observação

A observação é uma técnica muito utilizada, principalmente integrada a outros instrumentos, para ampliar o escopo de leitura da realidade estudada; enseja o contato direto e pessoal com o cenário e os sujeitos da pesquisa, representando grandes vantagens. As observações realizadas compreenderam os vários espaços, situações e ações desenvolvidas nas escolas, pelos seus educadores e demais atores, levando em conta as passagens mais relevantes ao problema de pesquisa.

As observações foram orientadas por roteiros preliminares (APÊNDICE M), não significando o impedimento de outros olhares e percepções profícuos ao processo de produção das informações. As observações começaram, no momento em que o professor assumiu a regência da sala de aula, para que pudéssemos identificar como o professor e a escola organizavam, executavam e avaliavam as ações educativas, voltadas ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos com desenvolvimento atípico.

Dessa maneira, as observações dirigiram-se às atuações dos sujeitos em situações de aula, recreio, entrada e saída, planejamento, reuniões, atividades pedagógicas extraclasse, eventos, festividades, focalizando o olhar da observação, sobretudo, nas alternativas didáticas empregadas nas relações estabelecidas entre os sujeitos participantes da pesquisa e os demais atores educacionais, e as influências institucionais (escola e sistema educacional).

A postura da pesquisadora na observação, apresentou-se de diferentes formas para permitir a percepção de variados níveis, dimensões e facetas constituintes da realidade em questão. Para analisar situações mais amplas, a pesquisadora apresentou uma postura mais distanciada, de não-participante; enquanto em situações que exigia mais entendimento e elucidação de acontecimentos em conjunto ou individual, apresentou uma postura mais participante.

As anotações efetivadas nos momentos das observações foram registradas no diário de campo, que atuou articulado aos outros instrumentos, durante todo o percurso da pesquisa, permitindo o registro de situações e manifestações que não podem ser percebidas por outras vias. As informações registradas no diário tornaram-se fundamentais para ampliar o escopo e a profundidade das reflexões sobre o processo.

Análise documental

A análise documental é uma técnica exploratória de obtenção de informações que objetiva identificar informações, em fontes documentais, mediante questões ou hipóteses orientadoras do interesse a ser perseguido e possibilita o acesso a outras dimensões do problema abordado.

A análise documental acompanhou parte do percurso de investigação, pois tratou do exame dos documentos de âmbito institucional (projeto político pedagógico da escola, proposta curricular, regimento escolar, comunicações oficiais externas e internas, cartazes em geral) e dos documentos pertinentes ao trabalho pedagógico do professor (diário de classe, planos de ensino, registros avaliativos, atividades, textos). A análise destes documentos, objetivou identificar os aspectos simbólicos presentes nos registros, em forma de orientações, proposições, valorações e referenciais teóricos, selecionados e elaborados na prática pedagógica; e compreender como esses significados estabeleceram articulações com os sentidos subjetivos, constituídos na configuração subjetiva do professor, no trabalho com esses alunos e da escola como campo de subjetividade social.

O acesso aos documentos se deu da seguinte forma: observações nos locais da escola, em que ficavam expostos os murais, informativos e cartazes; solicitação, aos membros do núcleo gestor da escola, dos documentos que ficavam na responsabilidade

restrita deles e dos funcionários da secretaria e da biblioteca da instituição; solicitação, aos professores, dos documentos correspondentes ao seu ofício didático-pedagógico.

Grupo Focal

O grupo focal atua como apoio aos outros instrumentos, bem como cumpre uma função independente e específica, diante de questões a serem esclarecidas ou aprofundadas. Tem uma grande valia, pois concebe um momento coletivo para discussões, trocas de saberes e experiências entre os sujeitos com possibilidade de analisar e cruzar ideias e situações relacionadas à realidade vivida pelos sujeitos engajados na pesquisa, resultando em espaço de reflexão e crescimento para o grupo. Assim, Gatti (2005) ressalta que o grupo focal faz emergir múltiplas opiniões e emoções, motivados pelo cenário interativo criado.

O emprego dos grupos focais e sua operacionalização dependem dos objetivos traçados e das características dos seus participantes. No presente estudo, promovemos o grupo focal com a finalidade de buscar os significados relacionados à realidade da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico, nas escolas em que os sujeitos atuavam, bem como os elementos de sentidos subjetivos constitutivos, tanto da subjetividade individual desses, quanto da subjetividade social das instituições, das quais faziam parte, considerando suas implicações mútuas.

Desse modo, compuseram o grupo focal: os professores participantes da pesquisa, reunidos em três sessões de trabalho, sendo uma no primeiro semestre letivo e duas no segundo semestre letivo do ano de 2009. Os locais e horários das sessões foram acordados com os participantes, que compareceram assiduamente e com visível motivação, aos encontros realizados nas salas da Universidade Estadual do Ceará. O tempo de duração das sessões, normalmente, era de uma hora e meia as duas horas de trabalho.

Na primeira sessão, realizada no mês de abril, desencadeamos a interlocução do grupo, a partir da seguinte indagação: Como vocês sentem-se, diante da tarefa de trabalhar com alunos especiais? Essa indagação alimentou a produção de indicadores, sobre os elementos simbólico-emocionais, envolvidos nos momentos iniciais da experiência, correspondente ao primeiro bimestre letivo de atuação docente.

Na sessão seguinte, promovida no mês de agosto, no período correspondente ao retorno das aulas, exibimos um filme de curta metragem intitulado *Por amor*, para que o grupo discutisse seus posicionamentos, suas práticas educativas, direcionadas aos alunos considerados especiais e, de modo progressivo, analisasse o contexto de sua vivência profissional. A última sessão, realizada no mês de novembro, teve caráter avaliativo, com o intuito de refletir sobre os avanços, recuos e estagnações ocorridas nas significações e no

trabalho pedagógico, para analisarmos a produção de sentidos subjetivos envolvidos, na conclusão da jornada empreendida.

Em todas as sessões do grupo focal, as falas foram gravadas e as anotações realizadas por uma pessoa criteriosamente selecionada, para auxiliar à moderadora-pesquisadora. Vale ressaltar, que a exibição do filme para introduzir os trabalhos do grupo focal inseriu-se na abertura permitida à criação e adaptação de atividades pelo pesquisador, para iniciação dos sujeitos participantes no processo de discussão.

Ademais, sobre os procedimentos de obtenção de informações operacionalizados, sugerimos para dois professores (Teo e Amália), a realização de encontros individualizados com as alunas com desenvolvimento atípico, em um espaço específico da escola, a fim de que observássemos nuances diferentes, daquelas identificadas no contexto coletivo da sala de aula, gerando assim, novos indicadores para as nossas reflexões. A ideia de sugerir aos professores Teo e Amália que participassem de encontros com as alunas que têm desenvolvimento atípico, foi motivada pelas falas recorrentes, nas entrevistas e nas dinâmicas conversacionais, de que eles somente conseguiriam desenvolver ação pedagógica favorável às alunas, se o trabalho fosse individualizado e específico.

Para nossa surpresa, os encontros propiciaram aos sujeitos, uma oportunidade inédita de aproximação, conhecimento e troca afetiva entre eles, que resultou na abertura para novas significações e para um novo patamar de relacionamento entre professores e alunas.

3.6. Análise e construção das Informações.

A análise das informações, na Epistemologia Qualitativa, consistiu em um processo contínuo de produção de conhecimentos teóricos, que acompanhou toda a pesquisa, fruto de uma postura dialógica entre pesquisador e as informações em construção. Enquanto processo construtivo-interpretativo, a análise tomou rumos definidos, no curso da atribuição de sentidos, voltados às ideias, aos valores, às reflexões, às interações e ações, manifestadas entre os sujeitos da pesquisa, orientando-os sobremaneira pela percepção dos indicadores, que representavam uma possibilidade de construção de novas zonas de sentido.

O conceito de indicador, introduzido por González Rey, serve para designar os significados construídos nas interpretações do pesquisador, diante da realidade investigada e dos sujeitos implicados. Longe de ser produzido por vias imediatas, diretas e alheias ao processo do conhecimento, o “[...] indicador só se constrói sobre a base de informação implícita e indireta, pois não determina nenhuma conclusão do pesquisador em relação ao

estudado; representa só um momento hipotético no processo de produção da informação.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 112).

Cada novo indicador gerado, a partir da interpretação das informações, constituiu-se uma etapa da construção teórica. Os indicadores articularam-se aos outros indicadores produzidos em distintas vias de produção, formando zonas de sentido, que ganharam complexidade e profundidade, à medida que o processo de análise avançou. Toda a complexidade e recursividade do fluxo do conhecimento inserem-se na dinâmica da lógica configuracional, presente na produção intelectual do pesquisador, que faz opções, constrói e reconstrói caminhos e alternativas no percurso de toda pesquisa. A lógica configuracional:

[...] integra o curso irregular e diferenciado das múltiplas informações de que dispõe em sua construção teórica, e essa construção dá sentido a um espaço de informação que se define pela configuração do diverso e que só tem sentido como construção teórica, pois é graças a uma teorização que o pensamento encontra novos momentos para construir o estudado em novas áreas de sentido. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 129).

A construção de zonas de sentido permeou todo o processo de pesquisa, sendo explicitada através de indicadores, que adotaram condição de significação para a formulação de hipóteses, articuladas em núcleos de sentido e, renovaram progressivamente as reflexões subjacentes à produção teórica em curso. A teorização impulsionada pelo desenvolvimento das categorias não se colocou como um resultado, mas como um processo permanente de reflexão e de diálogo com a realidade empírica, resultando em implicações mútuas e dialeticamente construídas.

Como a construção teórica é um processo contínuo, entende-se que cada problema investigado regenera a própria produção do conhecimento, através da criação de novas zonas de sentido. Por isso, refletir sobre uma questão científica é escrever mais páginas do patrimônio científico e cultural da humanidade e voltar a alimentar novas perguntas e novos percursos de conhecimento e autoconhecimento.

Considerando todos os recursos teórico-metodológicos explicitados até esta parte do trabalho, a seguir, no Capítulo IV, apresentaremos a análise das informações, organizadas em três estudos de casos, acompanhados da produção teórica oriunda do processo de estudo e reflexão assumido na trajetória de pesquisa.

4. ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS: Partidas e chegadas (provisórias) de uma trajetória

Nesta parte do texto, objetivamos identificar e refletir a respeito do impacto produzido na subjetividade individual dos professores, a partir do momento que eles começaram a trabalhar com alunas que têm desenvolvimento atípico e, em seguida, visamos construir a compreensão de como o trabalho pedagógico foi implicado por essa situação.

Para tanto, apresentaremos em cada estudo de caso, as caracterizações gerais do/a professor/a e de cada aluna integrante da prática educativa dos professores estudados; em seguida, o texto versará sobre a caracterização da subjetividade do/a professor/a, a partir do trabalho junto à(s) aluna(s) com desenvolvimento atípico, realçando os elementos subjetivos mais vinculados à perspectiva da inclusão escolar.

No item posterior, trataremos especificamente dos impactos causados pelo contato com as alunas que têm desenvolvimento atípico, na subjetividade individual dos professores e, com isso, refletiremos sobre a configuração do trabalho pedagógico dos professores, contemplando as articulações dessa produção, com a subjetividade social da escola, na qual atuavam. Para observarmos se existiu algum tipo de mudança na configuração do trabalho pedagógico dos professores, inicialmente, caracterizaremos essa prática, como era desenvolvida antes do contato com as referidas alunas, mesmo que de modo um panorâmico, já que não foi possível acompanhá-los no exercício do magistério, antes da experiência em foco.

Finalizaremos cada estudo de caso, apontando considerações que buscam responder ao objetivo geral do presente estudo, que, logo depois, remeterá a uma produção teórica da autora, a partir de uma análise integrativa dos três casos e a formulação da tese, como desdobramento das análises e construções teóricas elaboradas.

4.1. A professora Bárbara

4.1.1. Caracterização da professora

Bárbara é funcionária efetiva da rede municipal de ensino, está com 44 anos de idade, exerce a profissão docente há mais de 10 anos e já teve experiência como coordenadora pedagógica de uma escola. Desde que começou, na profissão do magistério, dedica-se integralmente ao campo educacional. Coursou graduação em Pedagogia e concluiu cursos de pós-graduação lato-sensu, na área de educação. Segundo seus relatos,

deseja continuar os estudos em nível de mestrado e doutorado, além de ter planos de fazer outro curso de graduação, na área de Ciências Humanas.

No período de realização da pesquisa, Bárbara trabalhava nas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior cearense, nos turnos manhã e tarde, ministrando aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Arte-educação. Em uma das salas de aula, deparou-se, pela primeira vez na sua trajetória profissional, com a tarefa de ensinar a uma aluna com desenvolvimento atípico, Cícera. Atualmente, é diretora geral da escola, na qual era professora.

A professora demonstra ser uma pessoa emotiva, simpática, comunicativa, espontânea, extrovertida, com tendência a dizer o que pensa e sente, pelo menos no contexto educacional. Na escola em que trabalha, está sempre conversando com os colegas, mostra-se disponível para assumir responsabilidades de caráter individual e coletivo, relaciona-se bem, mesmo tendo uma postura firme e crítica nas diversas situações vivenciadas por ela e demais colegas da escola. De um modo geral, conta com o respeito, a admiração e a credibilidade da maioria dos professores e funcionários, inclusive, de maneira especial, da coordenadora pedagógica da instituição.

Ela tem filhos e netos, está separada do marido há algum tempo; vive, conforme suas considerações, uma importante história de amor; e demonstra sentir-se feliz com as descobertas feitas e os vínculos gerados no campo espiritual, ao adotar uma determinada religião.

4.1.2. Caracterização da aluna

Cícera tem deficiência auditiva com perda total da audição bilateral, está com 14 anos de idade, é filha de pais separados, mora com a mãe e os irmãos, em um bairro simples da periferia da cidade. Ela é a filha mais nova de uma prole de 04 filhos.

Cícera mostra-se esperta, inteligente, estudiosa, observadora, consegue interagir com os colegas e os adultos, tanto na escola quanto na vizinhança. Segundo sua genitora, sente-se chateada quando alguém diz brincadeiras desagradáveis e preconceituosas pela sua condição sensorial.

Em 2009, cursou o 8º ano do ensino fundamental e, até o referido ano, participou dos serviços educacionais especializados disponíveis no sistema de ensino a seguir: a sala de recursos e o núcleo de informática que funcionam em uma escola pública, localizada em um bairro central da cidade, uma vez por semana; o atendimento multidisciplinar do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, pelo menos uma vez por mês; o acompanhamento de uma professora itinerante na sala de aula que, em outro momento, nas dependências da escola, também ensina LIBRAS à Cícera; e, para completar as atividades,

estuda informática no horário da noite, assistida pela professora itinerante que é sua madrinha e amiga da família.

Quanto às aprendizagens escolares, Cícera é alfabetizada em duas línguas (Língua Portuguesa e LIBRAS), demonstrando corresponder em alguma medida, aos objetivos propostos para o nível em estudo. Apresentava defasagem idade-série de um ano escolar, justificada pelo atraso no início do ensino fundamental e não por motivo de reprovação. Apesar de ter uma relação amistosa com os colegas de classe e demais alunos da escola, sentia-se envergonhada em utilizar a língua de sinais para se comunicar, segundo sua genitora e a professora itinerante.

4.1.3. Caracterização da subjetividade de Bárbara no início do trabalho junto à aluna com desenvolvimento atípico

O nosso contato inicial com Bárbara ocorreu durante as atividades da semana pedagógica promovida pelo núcleo gestor da escola, para, juntamente, com os professores planejarem o início do ano letivo de 2009. Nos primeiros encontros com Bárbara, criou-se um clima amistoso, de empolgação e disponibilidade para participar da nossa pesquisa e, desde então, observamos uma postura reflexiva, pró-ativa e de abertura ao novo e aos desafios da prática educativa, identificando-a como **sujeito**, conforme define González Rey (2003, 2004a, 2007a) ao longo de sua produção teórica.

Conforme nossa construção, reconhecemos Bárbara como alguém que se apresenta com **postura reflexiva**, diante de questões relacionadas ao âmbito pessoal e profissional de sua vida. Um indicador para exemplificar essa característica subjetiva está expresso no conjunto de frases seguintes:

- 52. **Penso que os demais** erros de minha vida me fazem crescer.
- 56. **A gente** pode ser melhor. Mais digno!
- 09. **Fracassei** mas nunca desisti de correr atrás do que queria/quero.
- 27. **Quero ser** eu mesma e cada vez melhor.
- 41. **Frequentemente reflito sobre** a vida. A minha própria vida.
- 47. **Diante de situações novas**, reajo muito bem. (Completamento de Frases I).

A ênfase dada ao reconhecimento dos erros cometidos constitui um indicador da reflexão sobre si mesma. Isso foi identificado, em vários instrumentos, incluindo as conversações informais. O trecho abaixo serve para exemplificar essa construção, destacando a grande emoção expressa na locução de Bárbara (choro, pausas na fala, respiração profunda):

Eu não consigo ser aquela mãe modelo padrão, que cozinha, passa, cuida da casa [...] Eu desejo contribuir mais com meus filhos, ser uma mãe melhor, e, principalmente fazer algo pela minha filha mais velha. Já bati nela e me arrependo profundamente [...] Ela está desenhada na vida e sinto

que sou responsável, por isso gostaria imensamente de ajudá-la, mas, ainda não sei como. (Dinâmica conversacional).

Outro indicador significativo da postura reflexiva de Bárbara foi a seriedade com que participou da nossa pesquisa, fazendo questão de abordar os assuntos com clareza e profundidade, elaborando comentários e questionamentos, no intervalo dos nossos encontros, como também, observamos, nas reuniões formais e informais ocorridas na escola, posicionamentos críticos, não só com vistas a avaliar as ações dos colegas, mas os seus próprios discursos e ações, dentro do grupo e do trabalho pedagógico desenvolvido.

O **posicionamento pró-ativo** é mais uma característica relacionada à condição de sujeito de Bárbara, visto que se materializa, não somente no desejo de mudar, mas também, de atuar sobre a realidade em crise, de maneira coerente com os pensamentos que veicula no grupo de trabalho, e, certamente, com os sentidos subjetivos dominantes, na configuração subjetiva relacionada à sua experiência profissional, em um dado momento. O sujeito, desse modo, inscreve-se ativamente nas situações sociais, mesmo as mais conflitantes e dolorosas, criando alternativas de enfrentamento e luta, em busca de sua superação (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 184).

Para ilustrar essa característica, identificamos no conteúdo das Entrevistas I e II, trechos em que Bárbara relata experiências de grandes dificuldades e forte teor afetivo, ao mesmo tempo em que expõe o processo de luta e resolução das mesmas, como foi o caso da separação precoce da mãe, a perda da avó (referência familiar e afetiva maior), a gravidez na adolescência, a dissolução do casamento, a gravidez da filha adolescente, dentre outras situações desafiantes, vividas por ela. No contexto da escola, presenciamos, desde o início de nosso contato com ela, atitudes propositivas, iniciativas próprias, estímulos à ação coletiva e atuações individuais, surpreendendo os demais atores da escola que, em sua maioria, discutem, criticam e pouco transformam, em ação, suas opiniões. Os seguintes fatos constituem exemplos disso:

- ⇒ Após solicitar diversas vezes a mudança de local do quadro branco de uma das salas de aula, para a direção da escola, sem obter êxito no pleito, contratou um profissional para realizar o serviço e pagou com recurso financeiro próprio.
- ⇒ Como a escola, no início do ano, atravessou grandes dificuldades com a carência de professores, dirigiu-se à Secretaria Municipal de Educação para solicitar informações e reivindicar a solução do problema. Na oportunidade, conseguiu marcar uma visita do Secretário Municipal de Educação à escola, para discutir *in loco*, as necessidades e os anseios da comunidade escolar.

Outra característica subjetiva de Bárbara é **a abertura ao novo e aos desafios da prática educativa** que, a nosso ver, constitui-se como recurso que a distancia do papel de

vitimação e impotência, diante dos problemas emergentes. Uma boa ilustração dessa postura está referendada nos trechos de informação abaixo:

Interesse e motivação para aprender não existem. É como se não tivessem nenhuma expectativa de vida. Tudo isso me inquieta, me incomoda. Sei que algo precisa ser feito. O bom é que me encho de esperança, pois sei que há sempre uma saída. Aí as idéias brotam. E uma das saídas é começarmos a planejar estratégias de ensino para atender às necessidades dos alunos com defasagens de aprendizagem; fazer adaptações curriculares que possam ser realmente trabalhadas; desenvolver a cultura de que o impossível é possível; fazer emergir as expectativas tanto do professor, quanto do aluno, como da família e do núcleo gestor; trabalharmos com intencionalidade, estabelecendo um sistema de relação que favoreça a aprendizagem duradoura e transformadora para todos. (Redação I).

30. **A felicidade** bate sempre a minha porta;

31. **Considero que posso** ser mais feliz;

32. **Esforço-me diariamente por** dias melhores. (Completamento de Frases I).

No nosso entendimento, a constituição de Bárbara como sujeito tem ocorrido, centralmente, no bojo das lutas travadas em torno de sua experiência familiar, em diferentes tempos e contextos, de tal sorte, que consideramos **a família como uma configuração subjetiva** relevante, na constituição da subjetividade individual de Bárbara. A família, para Bárbara, tem representado o espaço orientador da organização subjetiva de distintas experiências, como a profissional, por mobilizar uma intensa produção de novos sentidos subjetivos, relacionados à compreensão dos processos vividos.

O tecido das relações familiares, segundo nossa percepção, foi muito danificado no passado, ao ponto de resultar em desmembramento de todo o núcleo familiar, que, para Bárbara, foi substituído pela figura da avó materna, com quem passou a morar e reconfigurar os sentidos subjetivos, voltados ao amor filial e ao pertencimento a um grupo social de grande importância para ela. Vejamos um exemplo dessa construção no trecho abaixo:

A base da minha casa não foi bem estruturada, e eu [...], também me sinto assim. Eu não tive pai, nem mãe morando juntos. Eu sempre fui criada pela minha avó, e sempre necessitei de uma base, mas encontrei refúgio na minha avó. Eu tô mudando a mim e também vou mudar minha casa. (Entrevista I).

[...] E me parece que hoje, família tem um significado diferente. Porque eu tentei construir a minha, construir de uma forma errada [...] Eu vejo minha família, hoje, um pouco fragmentada, ela foi dilacerada, mas eu vejo minha família mais unida, comunhão de pessoas preocupadas umas com as outras, fazendo o melhor umas pelas outras [...] Essa família que a gente tá tendo, agora, ela vem sendo elaborada também porque os meus filhos estão me ajudando, porque eles também têm família, agora, e têm noção do quanto é difícil ter família, formar outra família. (Entrevista I).

No conteúdo do trecho imediatamente acima, que foi expresso com grande emoção, permeados por muito choro e pausas na voz, Bárbara compara sua família à

edificação de sua residência, para demonstrar o elo existente entre o passado e o presente, e as modificações em curso que levarão, supostamente, a um futuro promissor. Consideramos que os seguidos contextos de perdas e desencontros familiares, até mesmo com seus descendentes, não se mantiveram como negativas, mas, como experiências de crise, aliados à condição de sujeito de Bárbara; permitiram recriar os sentidos subjetivos até então dominantes, na configuração subjetiva da família.

Para Bárbara, os filhos representam possibilidades concretas de constituição de novas relações que reconfigurem os vínculos e a composição do grupo familiar, os quais estão associados a um novo sentido subjetivo, voltado à imagem de Bárbara como mãe. A composição de frases a seguir, ilustra o teor afetivo dos filhos, nessa conjuntura subjetiva:

Nº 16 – **A preocupação principal** meus filhos.

Nº 57 – **Uma mãe** é tudo.

Nº 59 – **Os filhos** são uma benção em minha vida.

Nº 67 – **Meu maior temor** morrer antes de ver meus filhos bem.
(Completamento de frases I).

[...] a questão de ver meus filhos bem. Eu preciso dar esse contributo a eles. Eu acho que com essa visão de mãe que eu tô tendo, agora, eu posso oferecer isso a eles. Já tô vendo encaminhamento de um deles e preciso que os outros dois se completem em um caminhar melhor. (Dinâmica conversacional).

Identificamos mais indicadores da importância dos filhos na configuração subjetiva da família, a partir das observações de situações em que dois dos filhos marcavam presença constante na escola, para auxiliar Bárbara nas tarefas didáticas e culturais desenvolvidas, nos espaços da instituição. Bárbara, nas conversas informais com os colegas, sempre conta com entusiasmo, os acontecimentos familiares, enfocando muito as travessuras dos netos e os diálogos com os filhos. Outro indicador indireto da importância da família é o fato de Bárbara preservar os horários em que costuma ficar com os netos e filhos, quando propomos algum encontro fora do expediente escolar.

Conforme nossa construção, **a profissão docente também se constitui como uma configuração subjetiva** de Bárbara, pelo conjunto de sentidos subjetivos produzidos em relação à mesma, gerando grande satisfação em sua trajetória de vida, porque valoriza a profissão como algo importante e mobilizador de preocupações e investimentos constantes. Por exemplo, no Completamento de frases I, identificamos sentenças que demonstram a valorização e os vínculos afetivos positivos gerados em Bárbara pelo exercício profissional e, na redação I, “Minhas maiores preocupações e alegrias”, observamos que o fazer profissional aparece como uma das principais preocupações da professora associada àquelas de natureza familiar, como por exemplo:

Nº 06. **Na escola** me sinto muito bem.

Nº 22. **O trabalho** é tudo para mim.

Nº 29. **Nesse ano letivo** darei o melhor de mim.

Nº 43. **Meu maior tempo dedico** ao trabalho.

Nº 68. **Se trabalho** fico muito bem e sinto-me útil. (Completamento de frases I).

Outra preocupação se abriga no âmbito do profissional. Como professora igual a tantas mil, encontro situações difíceis de aprendizagens [...] Tudo isso me inquieta, me incomoda. Sei que algo precisa ser feito. O bom é que me encho de esperança, pois sei que há sempre uma saída. (Redação I).

Em várias ocasiões, o trabalho docente aparece mencionado como centro das batalhas e satisfações encampadas por Bárbara no seu cotidiano, sobretudo, no momento atual de sua vida. Outro indicador relevante para confirmar a importância do exercício da profissão docente para a professora pôde ser identificado, por nós, na Entrevista I, quando em uma das partes da conversa, de forma muito emocionada (voz trêmula e rouca, choro, pausas na fala), Bárbara ao discorrer sobre o sentido da sua vida, que corresponde ao ato de servir ao próximo, exemplifica o magistério como campo de realização desse sentido: “Eu penso que... eu quando me fiz professora, eu me engajei, porque eu digo é ao engajar nessa profissão de educadora, de professora, eu acho que eu fiz a escolha certa”. Faz-se necessário destacar a relevância dos indicadores apresentados acima, haja vista a importância da profissão docente expressa, por Bárbara, em indutores indiretos, conforme aparece na frase Nº43 do completamento de frases I, e no trecho sobre o “Sentido da vida”, na Entrevista I.

Por meio das observações, detectamos mais indicadores de comprometimento com a docência, são eles: cumpre rigorosamente os deveres concernentes ao seu ofício profissional e as normas estabelecidas pela instituição escolar, coloca-se disponível para discutir as demandas da escola e participa ativamente da execução das soluções elaboradas, disponibiliza seus equipamentos eletrônicos para realizar as atividades pedagógicas e festivas da instituição; e um fato que chama atenção de todos é o primor com que Bárbara compõe o vestuário para dar aula.

A significação ampliada da função político-pedagógica do professor na escola constituiu-se como mais um elemento da configuração subjetiva da profissão docente que consiste na compreensão de que o trabalho pedagógico e o papel do professor não se restringem à sala de aula, mas a outros espaços e responsabilidades necessárias à realização do projeto pedagógico da escola, contribuiu para que Bárbara se implicasse em diferentes demandas do cotidiano escolar e atuasse para tentar atendê-las. Para ilustrar, observamos diversas vezes, Bárbara assumindo as seguintes responsabilidades: em termos administrativos, atuou em situações emergenciais, como o remanejamento de professores e alunos para suprir as lacunas no corpo docente, em virtude de falhas operacionais, ou ausências do núcleo gestor e dos outros segmentos da instituição; arregimentou meios e coordenou atividades voltadas à realização de eventos socioculturais na escola; sugeriu e

coordenou estudos nos encontros pedagógicos com os professores e o núcleo gestor da escola.

Os sentidos subjetivos relacionados ao ensino, como elementos da configuração subjetiva da profissão docente, **estavam relacionados à homogeneização do ato pedagógico, tendo como referência central, os alunos com bom desempenho intelectual**. Por meio das observações, percebemos que os alunos mais participativos e com melhores desempenhos curriculares localizavam-se nas primeiras filas do mapa de sala, recebendo de Bárbara maior atenção e estimulação. Bárbara dirigia-se, constantemente, a esses alunos, incluindo-os nas discussões e nos exemplos citados durante os estudos, deixando, em segundo plano, boa parte dos alunos, principalmente, aqueles com supostas dificuldades para aprender e cumprir os rituais da escola.

A despeito de manter uma relação amistosa e respeitosa com todos os alunos, dentro e fora da sala de aula, e da utilização de diversos procedimentos e recursos didáticos que ensejam a participação do corpo discente, no processo didático da aula, **a concepção despersonalizada e relativamente passiva do aluno, diante da sua aprendizagem** constituiu-se como sentido subjetivo da profissão docente de Bárbara, como configuração subjetiva. Essa concepção, embora não apareça no repertório de significação da professora, vigora como sentido subjetivo não conscientizado por ela, posto que de acordo com os argumentos de González Rey (2004b), os sentidos subjetivos são inconscientes para o sujeito, apesar da emocionalidade envolvida em uma dada situação ser possível de identificação.

Conforme nossa construção, a profissão docente é uma configuração subjetiva constituída por sentidos subjetivos que convergem com a configuração da família na organização subjetiva atual dela. Na maioria dos instrumentos utilizados para tratar diferentes temáticas, Bárbara, de modo enfático, articula as experiências e as percepções do plano pessoal com o profissional, como que buscando alcançar um entendimento mais integrado e profundo de sua existência ao longo do tempo. Vejamos exemplos:

Tenho um leque de alunos com aprendizagens incompatíveis com o ano que estão cursando. Boa parte desses jovens não sabem o que deveriam saber. [...] percebo que minhas preocupações aqui comentadas têm algo em comum. Tanto minha casa como minhas salas de aulas estão desprovidas de uma base sólida que as sustentem com segurança. Como não foram bem alicerçadas, causam-me inquietações, mas também coragem para mantê-las. (Redação I)

Nº 23 – **Amo** a vida, minha família e meu trabalho.

Nº 24 – **Minha principal ambição** concluir minha casa. (Seria ambição?).

Nº42 – **Proponho-me** a ser uma profissional, mãe e mulher melhor. (Completamento de frases I).

A **religião** apareceu concebida, em nossa construção, como mais uma **configuração subjetiva** da subjetividade individual de Bárbara, alimentada pelos vínculos

estabelecidos com uma doutrina religiosa nova para ela. Essa nova experiência tem gerado recursos simbólico-emocionais que proporcionaram alento, paz, força, serenidade e esperança para enfrentar os momentos da vida. Segundo relatou na Entrevista I e nas conversas informais, precisava de algo mais na sua existência humana. Outros indicadores que referendam essa hipótese são os trechos de informação abaixo:

Nº 03 – **Gostaria de saber** sobre as maravilhas de Deus

Nº 55 – **Ao deitar-me** oro pelos meus filhos, netos, noras, meu amado, amigos e todos ao meu redor. Pela paz no mundo.

Nº 61 – **Quando tenho dúvidas** busco ajuda junto a Deus e aos amigos. (Completamento de frase I).

Mas, eu acho que a minha fé, a minha espiritualidade tá me levando a acreditar que tudo agora é mais fácil. A fé no próprio Deus, porque eu não posso tá falando aqui com você e não lhe dizer que a minha mudança maior se dá também com esse aconchego divino, esse Deus que me dá oportunidade, né? De todos os dias amanhecer e eu olhar pra mim, e olhar para o outro e dizer que nós juntos podemos ser melhor. (Entrevista I).

Constatamos em alguns instrumentos e várias ocasiões, inclusive na sala de aula, a utilização de citações de textos bíblicos que funcionam como lições a serem refletidas e seguidas. Isso é consequência do engajamento nos encontros com a comunidade religiosa e o estudo constante da Bíblia Sagrada. Cogitamos que os sentidos subjetivos produzidos nessa organização subjetiva atuam como motor da construção de uma nova qualidade das relações afetivas estabelecidas por Bárbara, no convívio interpessoal em distintos espaços sociais.

A religião filosoficamente prima pelo religamento de todos os seres com o universo, gerando assim, caminhos para o reencontro do homem com sua humanidade (MORIN, 2003b). Mesmo que essa compreensão seja convertida ideologicamente por diferentes perspectivas doutrinárias, consideramos que, no caso de Bárbara, ela se traduz em uma emocionalidade orientada para ajudar ao próximo, compreender o outro em seus problemas e limitações sem deixar de acreditar na sua capacidade de superação, ou seja, o que Bárbara nomeou de “bem comum” (Entrevista I). Ademais, os sentidos subjetivos participantes dessa configuração subjetiva, na nossa ótica, servem de suporte para alentar culpas, fracassos, decepções, como também, de estímulo e força para as lutas diárias de Bárbara.

O tempo **presente** constituiu-se como sentido subjetivo, apresentando-se como um tempo de renovação e autorealização que permeia de modo significativo todos os campos da vida de Bárbara, conforme tem sido expressado por Bárbara em vários instrumentos. No conjunto de sentenças do completamento de frases I e em uma parte selecionada da Entrevista I, podemos exemplificar a relevância da relação que Bárbara tem estabelecido com o presente:

Nº 02. **O tempo mais feliz** é o (tempo) momento atual.

- Nº 07. **Não posso** morrer agora.
 Nº 11. **Meu futuro** depende do hoje. Do que faço agora.
 Nº 13. **Estou melhor** agora.
 Nº 20. **Eu sou melhor** agora. (Completamento de frases I).

A vida tem muito mais sentido agora, pra mim. É... a vida pra mim é tudo [...] Eu a cada manhã, as esperanças se renovam... cada manhã, eu penso que eu sou melhor... Então, o sentido da vida pra mim é tudo. É o olhar pros filhos, é o olhar pra mim, é o olhar para o próximo... Eu não consigo mais me levantar, e ver minha vida sem sentido [...] Para eu servir para alguma coisa. (Entrevista I).

Esta parte da fala de Bárbara, ao comentar sobre o sentido de sua vida, foi marcada por uma emoção profunda, chorou muito durante a socialização da resposta e esta foi intercalada por diversas pausas na fala e oscilação na entonação da voz. Esse exemplo torna-se um indicador pelo peso da emocionalidade envolvida, sinalizando um elemento subjetivo importante que congrega, possivelmente, sentidos subjetivos de diferentes configurações subjetivas que atuam nas experiências de Bárbara no contexto atual de sua trajetória.

Com relação à experiência de trabalhar com uma aluna que tem desenvolvimento atípico, identificamos, na subjetividade individual de Bárbara, um estado de tensão expresso na dificuldade e insegurança, para elaborar conceitualmente as suas opiniões sobre deficiência e inclusão escolar de alunos ditos especiais. Essa dificuldade se expressa também, no distanciamento cuidadoso que manteve, inicialmente, na relação com Cícera e com outros alunos com problemas na aprendizagem escolar. Um trecho da Entrevista II pode ser mencionado para exemplificar:

Eu tenho que trabalhar mais o conceito de inclusão também em mim, né? Até pra eu poder saber se eu estou incluindo meus alunos também [...] Eu não sei dizer o conceito certo de inclusão, não. Incluso é quando se tá participando, tá agindo, quando é... quando tá sendo sujeito também. Não tá muito clara a idéia de inclusão no meu sentido.

O contato de Bárbara com Cícera causou-lhe receio e muita preocupação, porque não vislumbrava o que poderia fazer, para interagir com a mesma, visto que tomou conhecimento da deficiência da aluna, dias após o início das aulas. A surpresa, a ausência de informações e de apoio por parte da escola, e o despreparo diante das necessidades da aluna suscitaram, em Bárbara, muitos questionamentos, sobre as condições de atendimento educacional e suas próprias possibilidades de gerá-las. Vejamos: “[...] a escolarização tá falha da minha parte, porque eu ainda não consegui trabalhar com ela de forma como eu trabalho com os demais, né? Há possibilidades dela se escolarizar sim, mas no momento eu não estou percebendo.” (Entrevista II).

Percebemos, no decorrer da conversação, alguns gestos faciais e a entonação da voz que denotavam inquietação e preocupação, que interpretamos como um indicador indireto da tensão gerada, no processo de subjetivação diante da situação, demonstrando

que **os sentidos subjetivos produzidos, inicialmente, estavam voltados para uma experiência permeada por emoções de medo, perplexidade e desorientação**. Isso parece confirmar-se, na frase Nº 18 do Completamento de frases I, quando acrescenta o seguinte texto: **A deficiência provoca** medo e desafios.

Apesar da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico na escola comum ser um assunto abordado com frequência, no meio educacional e na mídia, a instituição escolar vive, no cotidiano de suas práticas, uma realidade em que o silenciamento dos receios, das discordâncias, das dificuldades e, até mesmo, das tentativas e acertos realizados, suplanta o debate compartilhado da situação, apesar de conviverem com esses alunos, há algum tempo.

4.1.4. Os impactos na subjetividade individual de Bárbara

Como todo sujeito comprometido com sua profissão, Bárbara, segundo nosso acompanhamento, desde o início do ano letivo, posicionou-se favorável ao trabalho com Cícera. Entretanto, somente percebemos o envolvimento emocional e o engajamento pedagógico, quando foi surpreendida por um fato, um mês e meio depois do contato com Cícera, que gerou em Bárbara, forte sensibilização com relação à aluna. Em um momento didático de apresentação de trabalhos elaborados pelos alunos, que provocou muitas risadas em toda turma, Cícera ficou à margem, inteiramente apática ao clima de descontração gerado na sala de aula, por não entender o que ocorria. A situação denunciou o distanciamento existente entre Cícera e a dinâmica relacional e didática da aula, deixando Bárbara atônita e desapontada; essa emocionalidade foi explicitada pela tensão e pelo choro incontido de Bárbara perante a turma de alunos, assim como, pela demonstração de atordoamento, diante da continuidade das atividades a serem executadas na sala, naquele momento.

Em face da implicação emocional vivenciada por Bárbara, a situação desencadeou concretamente, a responsabilização pela educação de Cícera na escola, gerando sentidos subjetivos significativos para um novo tipo de relacionamento e ação pedagógica com a aluna. Não obstante, o teor simbólico-emocional marcante dessa experiência, outros elementos atuaram como fonte, para que houvesse impacto na subjetividade individual da professora. A produção de impactos na subjetividade não se dá somente pela vinculação concreta com a atividade, os sentidos subjetivos produzidos fazem parte de uma rede complexa de elementos de sentido procedentes de diferentes configurações subjetivas, resultantes de outras experiências, ao longo da história individual do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2006a).

Nesses termos, compreendemos que a forma como a configuração subjetiva da família estava organizada, de modo especial os sentidos subjetivos produzidos na experiência de abandono, incerteza e solidão vivenciada com a separação de sua mãe, atuaram de forma decisiva na produção do impacto da situação na subjetividade de Bárbara, posto que Cícera encontrava-se em uma condição de inferioridade e isolamento, perante os colegas na referida situação da sala de aula. Os sentidos subjetivos vinculados à configuração subjetiva da religião também atravessaram essa conjuntura, no que diz respeito à produção de emoções, voltadas à solidariedade pela condição de desvantagem e impotência do outro.

Assim, a subjetivação da experiência com Cícera, promoveu uma movimentação na subjetividade individual de Bárbara que consistiu **no fortalecimento da sua condição de sujeito e em mudanças importantes, na configuração subjetiva da profissão docente.** O impacto sofrido por Bárbara resultou em uma **mudança significativa** que conceituamos como **uma movimentação expressiva e com certa estabilidade, que se manifesta em elementos centrais de uma configuração subjetiva específica, por meio da alteração e emergência de sentidos subjetivos, responsáveis pela reorganização da configuração subjetiva, implicada na mudança.**

O **fortalecimento da condição de sujeito** em Bárbara desenvolveu-se mesmo com todas as dificuldades e inseguranças encontradas no trabalho direcionado à Cícera, visto que a professora deparou-se com demandas de interação e aprendizagem instituídas em um cenário organizacional desfavorável e com ausência de conhecimentos técnicos específicos, em sua formação profissional inicial e continuada. Tais circunstâncias não geraram manifestações simbólicas de passividade ou resistência, mas, sentidos subjetivos que permitiram a professora posicionar-se de forma ativa, interativa e criativa, para buscar alternativas de comunicação, relacionamento e intervenção pedagógica. Por exemplo, Bárbara, por iniciativa própria, passou a procurar ajuda junto aos profissionais da escola e à professora itinerante, para surdos do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado da cidade, comprou revistas e recursos áudio-visuais, começou a estudar LIBRAS em casa, solicitou do Secretário Municipal de Educação, cursos de formação de professores em educação especial.

As mudanças na configuração da profissão docente, movimentação principal na subjetividade individual de Bárbara, consistiram **na constituição de novos sentidos subjetivos, vinculados à aprendizagem e ao posicionamento ético-profissional da professora, como também, na mudança dos sentidos subjetivos do ensino e da experiência com a aluna que tem desenvolvimento atípico.**

A ênfase dada ao papel de sujeito do aluno no processo de aprendizagem coaduna com a emergência de um novo sentido subjetivo, que se integra a configuração da profissão

docente, demonstrando a movimentação desencadeada nessa organização subjetiva de Bárbara. **O aluno como sujeito da sua aprendizagem, como novo sentido subjetivo da aprendizagem** para Bárbara, está orientado a possibilitar aos alunos, participação ativa e expressão personalizada do aprender, em diferentes situações didáticas, notadamente, aqueles com problemas na aprendizagem escolar. Isso mostrou, dentre outros exemplos, quando Bárbara organizou um trabalho de dramatização para os alunos realizarem em grupo, estimulou para que Cícera participasse ativamente da apresentação, sem ficar relegada ao papel de figurante, tal como ocorre de costume na realidade escolar. Vale destacar nessa situação, que Bárbara, ao realizar a avaliação do desempenho de cada grupo e de seus componentes, não isentou Cícera de comentários elogiosos, críticos e sugestões para melhorar a atuação, assim como procedeu com os outros alunos da turma.

Podemos identificar mais um indicador, nas observações das aulas, por meio de experiências em que todos os alunos foram chamados para avaliar o trabalho desenvolvido pela professora, a realização das atividades pelos colegas e os seus próprios desempenhos e comportamentos, durante o processo de aprendizagem, como forma de refletirem, sugerirem e assumirem responsabilidade conjuntamente. Esse exemplo evidencia que a produção desse novo sentido subjetivo superou o escopo das preocupações com as especificidades de Cícera e dos alunos com problemas na aprendizagem, convertendo-se assim, em um recurso subjetivo importante e, possivelmente, com tendência à estabilidade na subjetividade individual de Bárbara.

Essa produção de sentido subjetivo desencadeou implicações que provocaram mudanças no sentido subjetivo do ensinar, porque constituiu um nível qualitativo diferenciado de compreensão da aprendizagem que requereu de Bárbara, perspectiva nova de ensino. De modo congruente, **o sentido subjetivo do ensinar**, para Bárbara, **mostrou-se relacionado à aproximação e intervenção direta e personalizada junto aos alunos, sobretudo, aqueles com problemas na aprendizagem escolar**. Por exemplo, na Redação II “Ser professora nessa escola”, selecionamos um trecho que mostra, perante o quadro de defasagem na aprendizagem dos alunos, o reconhecimento da necessidade de agir ativamente, na busca de alternativas pedagógicas para alterá-lo. Vejamos: “Sei que não posso forçar alguém a aprender a ler, a escrever, a interpretar, a se disciplinar... Mas, enquanto educadora, posso direcionar um caminho. Posso facilitar para que passos sejam dados rumos à aprendizagem”.

Durante os encontros em que realizamos as dinâmicas conversacionais, conseguimos um relevante envolvimento da parte de Bárbara, permeado progressivamente por comportamentos de inquietação, questionamento, auto-avaliação, curiosidade e sensibilização, que nos impulsionaram à reflexão sobre o seu posicionamento, frente aos alunos tímidos, isolados e indisciplinados, bem como com a aluna Cícera. Para exemplificar

a produção de sentido subjetivo do ensino, oriundo também das dinâmicas conversacionais, apontamos a seguir, trechos de fala da professora sobre a aluna com desenvolvimento atípico: “Eu tô muito preocupada com a situação da Cícera. Por exemplo, se eu me direcionar para os outros alunos e não fizer nada voltado para ela, ela inicia e termina a aula do mesmo jeito.” Com relação a um aluno que se apresentava sempre silencioso, sentado no final da sala, sem interação com a professora e os demais colegas da turma, exemplificamos a seguinte citação:

Quando o menino tá calado na sala de aula, temos que respeitar o limite dele, ele num quer falar. Mas ele vai ficar calado o ano todo? O aluno Simião (nome fictício) tem maior dificuldade de falar, mas hoje, quando eu fui até ele, eu fiquei [...] E eu consegui fazer com que ele falasse e ele respondeu exatamente como a questão estava pedindo. Eu fiquei super feliz. Quando a gente se acomoda não consegue extrapolar, não. (Dinâmica conversacional).

Mais um indicador da mudança no sentido subjetivo do ensinar, foi observado, gradativamente, nos novos posicionamentos dos alunos e na qualidade das interações com alguns alunos que se comportavam dispersos ou apáticos, aos apelos didáticos em curso. Bárbara passou a incluí-los em suas falas, a provocá-los com perguntas, a direcionar tarefas dentro do grupo, levando assim, a mudanças visíveis, na postura e no desempenho escolar de muitos desses alunos, surpresos com as próprias possibilidades de participar, perante os colegas e aprender os conteúdos perdidos ao longo do processo de escolarização, com aprovação, embora sem atingir as habilidades e competências exigidas.

Esse posicionamento ativo da professora e as tentativas constantes para criar um canal de interação com Cícera provocaram, na aluna, reações emocionais expressas em forma de receio, surpresa, admiração, incômodo e até constrangimento perante os colegas, rompendo com a tranqüilidade e o distanciamento predominante na cultura pedagógica da escola, elemento de sentido subjetivo dominante, na subjetividade social a respeito dos alunos com deficiência, no processo de escolarização (ALBUQUERQUE, 2005; GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007). Com a continuidade, a persistência de Bárbara, mesmo abalada várias vezes pelos insucessos, ajudou Cícera a ir vencendo os receios e abrir vias de interlocução com Bárbara, em benefício de sua aprendizagem.

Curiosamente, presenciamos em uma das aulas de arte-educação, a manifestação espontânea e emocionada de uma aluna da turma de Cícera que tem uma deficiência física leve nos membros inferiores, com a finalidade de compartilhar com os colegas a sua experiência de sofrimento e superação causada pela deficiência. Segundo a aluna, a motivação para a socialização de seu problema, deveu-se ao clima de confiança e respeito gerado no grupo, por meio da atuação de Bárbara.

Muito embora não seja objeto de estudo, a subjetividade dos alunos e, por isso, estejam indisponíveis informações suficientes para apontar análises mais aprofundadas,

ainda assim, ao consideramos os indicadores que conseguimos construir, nas relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa no contexto da prática educativa desenvolvida por eles, cogitamos que a implicação emocional foi mútua entre Bárbara, Cícera e demais alunos com problemas na aprendizagem. A produção de sentidos subjetivos não se restringe a uma “solidão” subjetiva, mas se expande e conecta-se socialmente às outras partes envolvidas. González Rey (2004b) aprofunda essa questão, argumentando que a relação com o outro na prática educativa não se dá por interferência linear e imediata, mas se constitui em uma relação mútua, capaz de impregná-la de significados e sentidos.

As mudanças provocadas na configuração subjetiva da profissão docente relacionadas aos sentidos subjetivos do ensino e da aprendizagem, na nossa compreensão, tiveram como fonte de produção subjetiva, os seguintes elementos subjetivos: a capacidade reflexiva, a abertura ao novo e aos desafios da prática docente, articulados à emocionalidade positiva, com relação à docência e a conjuntura subjetiva propícia às mudanças amparadas, notadamente, pelo sentido subjetivo do presente, que foi subjetivado como um tempo de possibilidades para Bárbara. A prática reflexiva do professor é uma temática de estudo muito desenvolvida no campo da pesquisa educacional, que reforça o papel importante da reflexão nas mudanças, no pensar e no fazer dos educadores. (FREIRE, 1997; LIBÂNEO, 2000; RIOS, 2001; CUNHA, 2005; SILVA SANTOS, 2002).

Os sentidos subjetivos associados ao ensino e à aprendizagem contribuíram com a produção de mais **um sentido subjetivo, voltado para o sentido da prática educativa, como mecanismo de promover o bem comum**, ampliando a compreensão da natureza do comprometimento, com a docência em um novo posicionamento ético-profissional. Compreendemos que esse sentido subjetivo formou-se em um nível qualitativamente novo, mobilizado pela integração de elementos de sentido de distintas configurações subjetivas, relacionadas ao ofício do magistério (o compromisso e a identificação), à família (o resgate e a reconstrução dos laços afetivos) e à vivência religiosa (os fundamentos espirituais do amor entre as pessoas). Apontamos como exemplos que evidenciam isso, o trecho registrado na redação II, pois ao discorrer sobre ser professora na escola em que atua, aborda livremente a função da pedagogia e da docência em sua trajetória de vida, qual seja:

Sempre me perguntei/pergunto para que serve a minha pedagogia. A resposta que tenho é fácil. Para fazer bem outras pessoas. Senão, de que valeria então todos os esforços educativos, todas as experiências acumuladas?

Ao chegar aqui nessa escola, vi que muito podia contribuir. E contribuirei. Tenho esse propósito de ser uma professora que faz a diferença para os meus alunos [...] Tenho colocado minhas energias nas ações que aqui realizo também com o intuito de captar outras pessoas para a realização do bem em prol de todos nós aqui dessa escola.

A última parte do segundo trecho exemplifica a disponibilidade de Bárbara, para que os vínculos estabelecidos com a prática educativa ultrapassassem os limites da sala de aula e do seu fazer solidário, junto aos alunos, sobretudo, aqueles com problemas na aprendizagem, para alcançar um estágio mais coletivo dos esforços pelo “bem” das pessoas que utilizam o serviço educacional. Esse sentido subjetivo pôde ser construído, na medida em que, por meio das observações nas várias ambiências educativas, as ações de Bárbara denotaram uma tendência a expressar esse bem por meio de iniciativas que favoreciam a concretização dos propósitos da escola. A seguir, exemplificamos:

- ⇒ Em várias ocasiões, ela criou oportunidades para socializar conhecimentos, experiências, projetos e materiais com o grupo da escola;
- ⇒ Sugeriu e responsabilizou-se pela concretização de um projeto de monitoria, para auxiliar no enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos alunos;
- ⇒ Preocupou-se e tentou apoiar emocionalmente, através de conversas, reflexões, ensinamentos bíblicos, exemplos de vida, incentivos em geral, os alunos que apresentam problemas de saúde, com a justiça, o álcool, a família e a escola.

Toda a emocionalidade desenvolvida com o assumir da responsabilidade, exigindo de Bárbara aproximar-se do universo de Cícera, para construir possibilidades relacionais e didáticas, associadas às mudanças na significação a respeito da deficiência e da inclusão escolar, anteriormente, confusa e permeada por receios de formular concepções preconceituosas sobre as temáticas, fundamenta a construção de que houve a emergência de **sentido subjetivo integrado à configuração subjetiva da profissão docente relacionado à experiência com a aluna que tem desenvolvimento atípico e os outros alunos com problemas na aprendizagem escolar.**

Essa significação articulada às manifestações de firmeza e convicção, retratadas no tom de voz e nas expressões do rosto, principalmente no olhar confiante, aponta o distanciamento progressivo de Bárbara, das concepções protecionistas de educação, voltadas às pessoas com desenvolvimento atípico, que reverenciam a fragilidade ou a incapacidade delas, para situarem-se no contexto sócio-cultural em que vivem. Para exemplificar, apresentamos trechos de fala da professora, quando discute em que medida uma aluna como Cícera, pode ser considerada incluída na escola: “[...] eu não posso tratá-la igual aos outros alunos, porque os outros escutam e ela não. Eu tenho que tratá-la da forma como ela precisa, não no sentido de paparicação, de dó, de pena, não.” (Dinâmica conversacional).

Quando a gente passa a respeitar e quando a gente não fica nesse respeito da acomodação do outro, eu penso que a gente chama para dentro, né? [...] Então, quando os meus alunos estão lá, caladinhos, eles não estão incluídos ainda. Aquele que está lá para contribuir e receber contribuição e de lá a gente possa formar um novo cidadão. Por que a Cícera tá incluída?

Para mim, vai ser inclusão quando ela tiver vindo, trabalhando, cooperando, compartilhando, aí sim! (Dinâmica conversacional).

Com isso, Bárbara indica a compreensão de que o aluno, mesmo com suas limitações, carece de oportunidades educativas, em que atue como sujeito de sua aprendizagem, para que esteja efetivamente incluído no processo educativo, conforme sugere a citação da professora adiante: “Incluso é quando se tá participando, tá agindo, quando é... quando tá sendo sujeito, também”. Muito embora a postura de sujeito não seja concedida por outrem, mas formada nos meandros das relações sociais com suas contradições, exigências e seus desafios, o professor pode criar oportunidades em que essa postura seja provocada no estabelecimento de uma relação dialógica entre as pessoas e destas, com os conhecimentos científico e popular. Essa reflexão sobre a definição do papel do professor organizador das oportunidades de aprendizagem, mediante a emergência do aluno como sujeito de sua aprendizagem, atrela-se às contribuições de Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005), Tacca (2006), González Rey (2006), Mitjans Martínez (2006).

Nessa etapa da pesquisa, a configuração subjetiva da família manteve-se marcada pelo objetivo de restabelecer vínculos construtivos, para a recomposição do grupo familiar, com uma diferenciação importante, para o momento que é de consolidação emocional de alguns vínculos afetivos que se expressam no compartilhamento, solidariedade, apoio e união, vivenciados na convivência mais integradora de seus membros. Esse processo exitoso tem produzido em Bárbara, a nosso ver, energia emocional renovadora e estimuladora para as lutas encampadas em outras áreas de sua vida, como é o caso da profissão.

Quanto ao sentido subjetivo do tempo presente, permaneceu atuando como recurso subjetivo importante no acolhimento das responsabilidades emergentes na sua vida, como promotora de novas possibilidades de engajamento e conquistas nos espaços sociais de sua convivência. As conquistas que vêm delineando-se no percurso funcionam como registro da capacidade de superação dos obstáculos, traduzidos em uma condição emocional de reconstrução, diante do passado e de autoconfiança diante do futuro.

Cogitamos que essa conjuntura favorável às mudanças na vida de Bárbara, contribuiu significativamente com a decisão de aceitar o convite do Secretário Municipal de Educação para assumir o cargo de diretora geral da escola, no segundo semestre letivo de 2009, em função da saída repentina da profissional que ocupava o referido cargo. A indicação de Bárbara para a direção da escola contou com o aval da maioria dos profissionais da comunidade escolar, em primeira instância, e depois pelo corpo discente.

Essa decisão deveu-se à repercussão positiva da experiência docente de Bárbara na instituição, dando testemunho de dedicação, disponibilidade e responsabilidade no enfrentamento da crise pela qual atravessava a escola e, sobretudo, conforme identificamos,

pela postura ativa, criativa e destemida com a qual encaminhou o trabalho pedagógico direcionado à Cícera, algo inédito nas ações desenvolvidas pelos professores da escola que estavam em situação semelhante.

Nas nossas últimas conversações, Bárbara, como diretora da escola, expressou preocupação com a aprendizagem dos alunos, que não conseguiam interessar-se pela liturgia escolar, mas possuíam muitas habilidades artísticas, tornando-se, no entendimento dela, a possível via de motivação para que eles participem da vida da escola. Essa preocupação é um indicador que confirma a articulação, na subjetividade individual de Bárbara, do novo sentido subjetivo do ensino e do sentido subjetivo em que a docência está orientada a fazer o bem comum.

4.1.5. A configuração do trabalho pedagógico de Bárbara

Com as informações que podemos obter junto à Bárbara, por meio da Entrevista III, e com alguns profissionais que estiveram ao seu lado, em outros períodos da sua trajetória no magistério, identificamos que, antes de começar o trabalho com a aluna que tem desenvolvimento atípico, a professora mostrava-se engajada na profissão; desenvolvia o trabalho com alegria e dedicação; as aulas eram dinâmicas, com aplicação de atividades lúdicas; estimulava a participação dos alunos; demonstrava interesse pela aprendizagem dos alunos e as condições de trabalho para promovê-la; disponibilizava-se para auxiliar os colegas de trabalho em atividades coletivas da escola; participava assiduamente de reuniões da escola e dos cursos de formação continuada, organizadas pelo sistema de ensino. O conjunto dessas informações coaduna com as observações iniciais que fizemos do trabalho pedagógico de Bárbara, no começo do ano letivo de 2009.

A despeito das características pedagógicas de cunho progressista que retrataram as concepções e o trabalho pedagógico de Bárbara, antes do contato com Cícera, identificamos contradições que muitas vezes mitigavam as possibilidades de efetivar novas relações sociais, no interior da prática pedagógica escolar, gerando mudanças na organização do ato educativo. Dentre outros autores, Martins (2003) aborda em sua produção acadêmica, a contradição entre o desejo do professor de realizar uma prática pedagógica progressista e a efetivação desse desejo, no fazer educativo.

No decorrer das observações realizadas na sala de aula e nos outros espaços da escola, bem como da trajetória das dinâmicas conversacionais, no ano de 2009, detectamos as novas ações didáticas empreendidas por Bárbara, em função das necessidades específicas de Cícera. As novas ações configuraram-se como mudanças no trabalho pedagógico da professora, apoiadas pelas mudanças produzidas, na configuração subjetiva da profissão docente, conforme apresentamos anteriormente.

As mudanças no trabalho pedagógico de Bárbara consistiram na construção de alternativas didáticas comprometidas, fundamentalmente, com o estabelecimento da relação entre a professora e a aluna, visando a criação de condições favoráveis à comunicação e à definição de componentes didáticos para efetivar um processo de ensino que promovesse o desenvolvimento da aprendizagem da aluna, e não somente a sua inserção no grupo de alunos. As alterações identificadas nas ações de Bárbara, que estamos conceituando como **mudanças sistêmicas, movimentaram tanto os componentes didáticos operacionais, quanto os componentes de estado (ZAYAS, 1999), resultando na reestruturação do projeto pedagógico da professora.** São elas:

- ⇒ Pesquisou informações pessoais e escolares sobre Cícera, com o irmão da aluna que também estudava na instituição, com a professora itinerante e os outros profissionais da escola;
- ⇒ Nas aulas de Arte-Educação, promoveu momentos de sensibilização dos alunos da turma, visando o bom relacionamento com Cícera, além de socializar informações e orientar a aprendizagem de sinais básicos de LIBRAS, com a ajuda da professora itinerante;
- ⇒ Introduziu, ao seu modo, a utilização de gestos e objetos, durante as aulas, para interagir com Cícera;
- ⇒ Começou a estudar LIBRAS autonomamente, embora contasse com as orientações da professora itinerante; e, logo que foi aprendendo alguns sinais, introduziu-os no contato com Cícera, individualmente e durante a interlocução coletiva nas aulas;
- ⇒ Incluiu, no planejamento de ensino, atividades diversificadas para contemplar as necessidades específicas de Cícera, dando ênfase ao trabalho com diferentes linguagens ao inserir imagens, vídeos, dramatizações, no desenvolvimento das atividades;
- ⇒ Introduziu a aluna nos trabalhos grupais, acompanhando-a diretamente, para que ela participasse efetivamente da elaboração coletiva;
- ⇒ Personalizou critérios avaliativos, inseriu a aluna nas dinâmicas coletivas de avaliação, sem desconsiderar o seu desempenho, frente ao grupo, e incluiu o suporte individualizado para a aluna, nas provas bimestrais;
- ⇒ Introduziu a utilização do apoio do quadro branco para auxiliar o entendimento da aluna na exposição dos conteúdos, bem como na comunicação durante toda a aula;
- ⇒ Alterou o ritmo da fala, passando a pronunciar as palavras e frases compassadamente para facilitar a leitura labial.

Essas alternativas identificadas como mudanças no trabalho pedagógico de Bárbara coadunam com a conceituação das estratégias pedagógicas elaboradas por Tacca (2006), ultrapassando a razão instrumental, comumente considerada nas concepções

pedagógicas dos professores (TACCA e GONZÁLEZ REY, 2008). Segundo os referidos autores, o investimento na relação pedagógica gera a personalização e o comprometimento pessoal dos sujeitos, com a atividade na qual estão envolvidos, criando assim, situações propícias à produção de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2006a; TACCA, 2006) convertendo-se em fontes de novas concepções e práticas educativas.

Entendemos, através dessa reflexão, que o compartilhamento da produção de sentido subjetivo entre Bárbara e Cícera, promoveu mudanças relevantes no posicionamento de Cícera, na sala de aula com relação ao seu papel de aluna e a sua aprendizagem, ao gerar demandas próprias, tais como: solicitar ajuda de Bárbara na resolução das atividades e da prova, reclamar quando não conseguia entender a exposição dos conteúdos, fazer correções, quando a professora se expressava erroneamente em LIBRAS e participar mais ativamente dos trabalhos em grupo.

Como as ações pedagógicas diferenciadas ultrapassaram o âmbito da aluna Cícera, constatamos mudanças, também, no tratamento de Bárbara para com os alunos menos interativos e/ou com defasagens no acompanhamento dos conteúdos curriculares. Foram elas: localização desses alunos mais próximos dela, no mapa da sala, visando proporcionar maior atenção e assistência às suas necessidades de aprendizagem; inclusão dos alunos de modo ativo, nas tarefas didáticas propostas; identificação das causas dos problemas na aprendizagem, conversando com os alunos e levantando informações sobre a vida escolar e pessoal deles; ampliação do escopo de comunicação com os alunos, para levá-los a participarem da dinâmica da aula e dos objetivos pedagógicos inscritos nela.

Além de Cícera, a aluna com deficiência física mencionada, anteriormente, mais alunos adotaram uma postura diferenciada na sala de aula, demonstrando, gradativamente, interesse e engajamento ativo, nas atividades desenvolvidas individual e coletivamente, tais como: atenção e interação nos momentos de exposição do conteúdo, cumprimento das atividades extraclasse, participação nas correções das atividades, dentre outros. Vale destacar, que nesse grupo identificamos alunos que, no ano letivo de 2008, estudavam na sala da professora Amália, um dos três professores que participaram do presente estudo, e situavam-se à margem do processo didático da aula, porque demonstravam comportamento indisciplinado e desempenho acadêmico fora dos padrões esperados pela escola, rotulados como “alunos que não querem nada”.

Em face da construção acima, observamos que houve congruência, entre as mudanças identificadas na subjetividade individual e as mudanças na configuração do trabalho pedagógico de Bárbara, ressaltando, sobretudo, a articulação recursiva das implicações que ocorreram entre o processo de constituição dos novos sentidos subjetivos, relacionados ao processo docente-educativo e à reestruturação do projeto pedagógico da

professora, expressa nas novas ações pedagógicas, empreendidas para um maior contingente de alunos com problemas na aprendizagem e na adaptação à cultura escolar.

4.1.5.1. A subjetividade social da escola

A escola em que a professora atua é uma instituição que tem longos anos de prestação de serviços educacionais na cidade. Há quase uma década, pertence ao sistema de ensino municipal e sua oferta educativa concentra-se nos anos finais do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Localiza-se na zona urbana, em um bairro situado próximo ao centro da cidade, e sua clientela, no biênio 2008-2009, era de aproximadamente 700 alunos, oriundos, predominantemente, de bairros periféricos e economicamente desfavorecidos, bem como de comunidades da zona rural do município.

No período mencionado acima, estavam matriculados quatro alunos com desenvolvimento atípico e, segundo os professores desses alunos, não foram avisados sobre a presença deles nas salas de aula, causando surpresa, quando se depararam com a novidade. Contudo, pelo que podemos observar, mesmo com o estranhamento relacionado aos alunos, os professores e os gestores seguiram o cumprimento de suas responsabilidades, sem demonstrar preocupações pedagógicas com a nova situação, salvo o discurso de que não eram preparados para trabalhar com os alunos que têm desenvolvimento atípico.

Conforme nossas observações e conversas com os profissionais da escola em distintos momentos, esses alunos parecem subsumidos em um quadro bem mais caótico e inquietante para a escola, notadamente, para os professores, que é a defasagem na aprendizagem e o desinteresse pelos estudos, associado a comportamentos de indisciplina de parte considerável dos alunos. Os alunos com desenvolvimento atípico, por estarem passivamente acomodados às condições educativas ofertadas pela escola, mesmo sem conformidade com as demandas de seus processos de aprendizagem, não se configuram como uma questão problemática, porque não atrapalham a realização da sistemática de trabalho prevista pela instituição, visto que eles têm bom comportamento, não reclamam das situações pedagógicas inadequadas ou insuficientes.

Discussão semelhante a essa aparece nas pesquisas de Silva Santos e Mota (2007), Silva Santos e Sobreira (2006), Lacerda (2003), dentre outros. Esses alunos não mobilizaram nos profissionais da escola, tensões que venham provocar rupturas nos sentidos subjetivos dominantes da subjetividade da instituição escolar, bem como em sua organização político-pedagógica, administrativa e curricular.

A seguir, apresentaremos uma construção baseada na identificação dos elementos subjetivos que compõem uma tendência dominante na configuração da subjetividade social

da escola, da qual Bárbara é membro. Ao final, retomaremos as construções alusivas à compreensão das mudanças identificadas no seu trabalho pedagógico, tendo em vista a articulação entre a subjetividade individual de Bárbara e a subjetividade social da escola.

a) Representação do despreparo profissional como grande obstáculo à inclusão escolar

A representação de que despreparo profissional impossibilita as ações pedagógicas de caráter inclusivo é dominante no seio da escola; esse aspecto é recorrente nas pesquisas e nas construções dos autores do campo (CAMELO, 1999; TESSARO, 2004; CHAVES, 2002), visão que corresponde aos profissionais do ensino e demais segmentos da instituição. Para exemplificar:

- ⇒ Mesmo tendo o serviço de professor itinerante na escola, nenhum profissional teve a iniciativa de propor uma conversa para trocar informações e solicitar sugestões para trabalhar com os alunos ditos especiais;
- ⇒ Na biblioteca da escola, existem revistas e vídeos que tratam da problemática, mas não houve durante o período da pesquisa, consulta dos profissionais ao material;
- ⇒ Distribuímos textos para alguns professores para estimular o interesse pela temática da inclusão e, posteriormente, suscitar estudos focados na realidade da escola, porém, não houve retorno;
- ⇒ Mesmo com a consciência da necessidade de formação específica, desconhecemos pleitos da unidade escolar encaminhados ao Sistema de Ensino, para promover cursos de capacitação, salvo a iniciativa individual de Bárbara.

b) Abordagem médico-terapêutica como fundamento da educação dos alunos com desenvolvimento atípico

A abordagem médico-terapêutica, enquanto representação fortemente arraigada na subjetividade social do campo educacional, como alternativa mais adequada ao atendimento do aluno com desenvolvimento atípico, preferencialmente, realizado em ambientes de cunho especializado, ainda, domina as concepções e as organização dos serviços educativos no sistema de ensino. Essa concepção, apesar de ser contraditória à perspectiva inclusiva, persiste como representação que implica os profissionais da escola e ajuda a cultivar a justificativa do despreparo e da incompetência dos educadores, para responderem às demandas dos referidos alunos, uma vez que a formação do professor é pedagógica e não clínica.

Nas ocasiões de conversação informal com os profissionais da escola, eles manifestaram a compreensão, de que deveriam existir diferentes profissionais da saúde (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais) trabalhando direto na escola, para assistir aos alunos especiais e orientar os professores. Outra situação importante para essa reflexão foi a nossa participação em uma reunião entre profissionais do Núcleo Pedagógico Especializado e os professores que têm alunos com desenvolvimento atípico, para a troca de informações sobre os alunos atendidos pelo Núcleo, chamada de “devolutiva”. Segundo nossa apreciação, identificamos que a reunião consistiu na devolutiva (termo apropriado à prática observada) dos profissionais do Núcleo aos professores, a qual se concentrou no repasse das informações contidas na ficha de anamnese do aluno, marcando as deficiências diagnosticadas e dos avanços alcançados pelo aluno, nas sessões de atendimento individualizado.

Consideramos precárias as oportunidades de interlocução entre os participantes, no que diz respeito às reflexões de cunho pedagógico, visto que a rede de serviços tem caráter educacional; os professores assumiram a posição mais de ouvintes, à espera de respostas concretas às suas limitações, enquanto os profissionais do Núcleo transmitiram/devolveram seus saberes, sem conhecer as ansiedades, demandas e expectativas dos professores, sinalizado a dicotomia entre as áreas do conhecimento (saúde e educação) e a supremacia do paradigma clínico-terapêutico, na educação de pessoas com desenvolvimento atípico. Essa construção está em consonância com os estudos de Werner Jr. (2007) sobre medicalização da vida, notadamente, quando aborda a dependência do educador às avaliações médicas, como referência para a educação das pessoas com deficiência.

c) Passividade e vitimação diante das dificuldades

Acreditamos que a passividade e a vitimação dos educadores, frente às demandas educativas, representam um sentido subjetivo importante, na configuração subjetiva da escola, pois se estende aos vários setores e segmentos da instituição, arrastando-se por um período de estabilidade. Associada à passividade está, por consequência, a transferência de responsabilidade, que se configura como um jogo de culpas, promotor de acomodação dos segmentos envolvidos. Vejamos alguns exemplos:

- ⇒ Nas três reuniões de pais que estivemos presentes, identificamos que o tratamento dado ao quadro de desempenho curricular dos alunos, quase sempre, resumia-se a manifestações de insatisfação e cobranças às famílias, para que ajudassem a reverter os índices de fracasso na aprendizagem e de comportamentos indesejáveis dos alunos;

- ⇒ Abordagem recorrente dos dramas vivenciados pelos professores, em virtude dos problemas na aprendizagem dos alunos, socializados ou na sala dos professores ou nos encontros de planejamento, sem encaminhamentos concretos para alterar o contexto problemático. De agosto/2008 a setembro/2009, comparecemos às reuniões da escola, perfazendo um total de onze reuniões, afora os encontros informais na sala dos professores. Desse total, apenas em dois encontros, não abordaram as questões alusivas às dificuldades com os alunos;
- ⇒ No planejamento, quando se discute a respeito das dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem, algumas causas são constantemente apontadas para justificá-los: a ausência da família, as características negativas encontradas naqueles alunos “mais difíceis” e a superlotação das salas. Sem dúvidas, as três questões colocam em xeque a competência da escola, para efetivar um trabalho satisfatório, porque incidem sobre aspectos fundamentais à aprendizagem. Entretanto, ao restringir a compreensão da situação aos referidos aspectos, omite outros aspectos decisivos, como a participação do professor e dos gestores, na composição do contexto educativo em foco.

d) Valorização da nota como centro da avaliação da aprendizagem

A centralidade da nota na avaliação da aprendizagem confirma que os preceitos da pedagogia tradicional com seu caráter meritocrático e instrumental constitui-se como sentido subjetivo relevante, na composição da configuração subjetiva da instituição escolar, relacionada ao projeto pedagógico efetivado na atualidade.

Com relação às concepções norteadoras do trabalho pedagógico da escola, observamos que, apesar dos discursos dos educadores e das definições no projeto político-pedagógico, na prática educativa da maioria dos profissionais da escola, existe uma tendência a focalizar, no conjunto dos elementos constitutivos dos processos de ensinar e aprender, a conquista da nota como objetivo central, para marcar o sucesso escolar do aluno e o cumprimento do seu dever profissional. Segundo os estudos de González Rey e Tacca (2008), a nota indica o valor de cada um na escola; e de Traversini e Costa (2006) a nota é um dos mecanismos de comprovação do desempenho do aluno na escola. Entretanto, o apelo da nota é ineficaz para promover a aprendizagem das competências e habilidades exigidas aos alunos, no curso da escolarização.

Um trecho de fala de um professor em meio a uma discussão calorosa entre os atores do corpo docente, com a participação da coordenadora pedagógica sobre as tentativas fracassadas de estimular os alunos a estudarem, reproduz o argumento utilizado com um aluno em uma das turmas que leciona: “a nota quem precisa é você e não eu!”

Essa concepção aparece inscrita no projeto de intervenções pedagógicas realizadas depois dos períodos de provas bimestrais, com o objetivo de identificar e trabalhar os problemas de aprendizagem dos alunos, mas, na prática, efetiva-se a recuperação da nota, pois as intervenções restringem-se à ação de responder algumas atividades orientadas, anteriormente, pelos professores sobre os assuntos da prova.

e) Idealização de um perfil de aluno adequado à escolarização

Na subjetividade social da escola em destaque, a concepção do aluno normal/padrão predominou nos sentidos subjetivos dos educadores, resistindo aos novos rumos filosóficos veiculados na política educacional, como a inclusão escolar. A ênfase dada à classificação dos alunos pelas características cognitivas, sócio-econômicas, comportamentais associadas ao seu itinerário na escola, perpassa as justificativas e as alternativas pedagógicas elaboradas para responder às exigências curriculares. Vejamos um exemplo de reflexão relacionado aos alunos que, certamente, são desviantes do perfil discente esperado, em uma reunião de planejamento: “[...] também, lá na casa dele bebe o pai e a mãe! Quer mais o quê?” A crença na desestruturação familiar serve de forte justificativa às limitações dos alunos, como se as experiências de vida atuassem de forma universal e imediata sobre a psique humana, produzindo conseqüências previsíveis e irreversíveis.

Indicadores valiosos para ilustrar o peso que a idealização de um padrão de aluno, cujo comportamento e cognição sejam adequados ao desenvolvimento linear e harmonioso do fazer educativo, tem para os educadores da escola, são os mecanismos de disciplinamento instituídos para controlar e punir a movimentação dos alunos no interior da escola, como é o caso da figura do disciplinador, do livro de ocorrência, da expulsão da sala de aula, a transferência do aluno da sala de aula à diretoria, e as ameaças de reprovação que parecem ineficazes, no contexto atual da educação escolarizada.

f) Desgaste emocional nas relações entre os educadores da escola

No caso da subjetividade social da escola enfocada, o desgaste emocional detectado nas relações entre os profissionais permeava os vários setores da instituição. Os sentidos subjetivos que contribuíam nessa produção estão relacionados, de modo singular em cada profissional, às insatisfações com a profissão docente, às condições precárias de trabalho, à cultura relativamente centralizadora da gestão escolar, à estagnação ocasionada pela longa permanência da mesma diretora na instituição associada, à postura passiva de grande parte

dos profissionais, e à falta de retorno, em forma de aprendizagem dos alunos, ao investimento feito, através do ensino realizado.

Para referendar a construção, apresentamos um exemplo relevante: no mês de março de 2008, a diretora resolveu deixar a escola para assumir uma função em outra instância do setor público municipal, acarretando muitos transtornos à gestão da escola como um todo. Pelo que podemos compreender, a saída foi uma decisão repentina, que surpreendeu a comunidade escolar, desencadeando, pelo que podemos perceber na maioria dos membros da comunidade escolar, indiferença ou contentamento frente ao ocorrido. Por meio das observações, das conversas informais e das entrevistas com diferentes sujeitos da escola, podemos mencionar também, os seguintes exemplos: conflitos e resistências nas atividades coletivas, rejeição à proposição de ideias novas, desinteresse pelo compartilhamento de experiências e opiniões.

De modo geral, salvo algumas exceções, o grupo mostrou-se fragilizado e disperso pela ausência da comunicação/negociação aberta, franca e amistosa sobre as questões que perpassam os papéis a serem desempenhados, perante as responsabilidades da instituição.

Após as construções elaboradas a respeito da subjetividade social da escola, onde a professora Bárbara atua profissionalmente, refletiremos agora, a respeito da participação dessa subjetividade, que se articula à subjetividade individual de Bárbara na composição do trabalho pedagógico desenvolvido junto à aluna com desenvolvimento atípico.

4.1.5.2. As articulações entre a subjetividade individual e social na configuração do trabalho pedagógico

Bárbara inseriu-se de modo muito particular, na subjetividade social da instituição, fazendo com que a conjuntura da sua subjetividade individual entrasse em choque com as problemáticas vigentes na escola, como também, com os sentidos subjetivos referenciados nas manifestações simbólicas e emocionais de uma parte significativa dos profissionais, ensejando um estado de tensão desencadeador da criação de novas possibilidades de atuação, para ajudar a cumprir os objetivos traçados pela instituição escolar. Bárbara sentiu-se estimulada a construir alternativas, colocando-se na posição de acolher e tentar transformar as limitações, em possibilidades de luta e, conseqüentemente, alterar o contexto problemático, porque acreditava que podia contribuir.

Embora a subjetividade social estabeleça limites, às vezes, estreitos à ação das pessoas, aqueles que se constroem como sujeitos são capazes de criar processos próprios de subjetivação, como alternativa à organização subjetiva estável e dominante dos espaços sociais, através de atitudes conscientes e críticas, que podem gerar tensões e contradições propícias a algum nível de mudança, nas configurações subjetivas tanto no plano da

subjetividade individual, quanto social, pela sua simultaneidade e recursividade (GONZÁLEZ REY, 2005, 2007).

Cogitamos, portanto, que a subjetividade social dominante na instituição escolar articulada ao fortalecimento da condição de sujeito de Bárbara e às mudanças na configuração subjetiva da profissão docente funcionaram como estímulo às mudanças na configuração do trabalho pedagógico de Bárbara junto a Cícera e aos outros alunos com dificuldades, no processo de aprendizagem na sala de aula.

A tomada de posição de Bárbara implicou emocionalmente os profissionais da escola da seguinte maneira: uns de modo positivo, pelo tratamento respeitoso e receptivo dado às pessoas do seu convívio, associado aos testemunhos de iniciativa, disponibilidade, coragem e competência profissional tornaram-se fonte de um relativo clima de esperança de que os rumos da instituição pudessem ser retomados. Por outro lado, outras pessoas assistiram a tudo com uma expressividade de desconfiança e receio das reais intenções de Bárbara.

Bárbara, por tecer suas opiniões com fluência e liberdade, acabou ajudando a recobrar o clima de debate, nas reuniões entre professores e gestores. Não obstante o afastamento da antiga diretora da escola, como causa para a sensível ampliação da participação ativa nas reuniões, segundo explicações da coordenadora pedagógica e de alguns professores, entendemos que as questões levantadas por Bárbara abriram canais comunicacionais para outros professores. Por meio de sua habilidade para resolver situações difíceis, alimentou a confiança em alguns funcionários para consultá-la e pedir o seu apoio, quando não conseguiam solucionar os problemas sozinhos.

Identificamos também que as iniciativas direcionadas à educação de Cícera, da parte de Bárbara, estimulou duas professoras da escola, que já haviam trabalhado com uma aluna surda, a refletirem sobre a passividade e o desinteresse com que conduziram a relação pedagógica com a referida aluna, no ano anterior. Ao que parece, o exemplo de Bárbara repercutiu como chamamento para um posicionamento ativo e comprometido para as próximas experiências, visto que ela demonstrou, concretamente, que as possibilidades de ação favoráveis aos alunos com desenvolvimento atípico existem e passam, indiscutivelmente, pela decisão do professor aceitar ou não o desafio (TUNES, 2006).

Esse panorama coaduna com a compreensão de González Rey de que o contexto social está sempre envolvido em ações de um sujeito, de tal modo que o sujeito é, ao mesmo tempo, individual e social. Esse sujeito por assumir posturas criativas, sempre inscritas na produção de sentidos subjetivos, “[...] pode ter uma repercussão na subjetividade social, que vai além de sua intenção individual, passando a se constituir na subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 145).

As relações que Bárbara constituiu com as pessoas da escola criaram possibilidades para a produção de uma nova emocionalidade, construindo-se no clima

organizacional da escola e na movimentação das pessoas, para cumprirem suas responsabilidades institucionais. Mesmo com os conflitos e as resistências persistentes nas relações e os entraves causados pela vigência da cultura escolar tradicional dominante no sistema de ensino, congruentes com as críticas de Illich (1985) à escolarização, assim como, as dificuldades de ordem burocrática, material e financeira da escola pública brasileira, compreendemos que o grupo vivenciou um período sensível, propício às mudanças na organização da subjetividade social da escola, com interferência significativa da participação de Bárbara.

Nesses termos, consideramos que a participação de Bárbara alavancou uma produção de sentidos subjetivos nos indivíduos da escola, que se converteu em movimentação na subjetividade social vigente na escola, sobretudo, em relação ao trabalho com os alunos que têm desenvolvimento atípico. Isso implica dizer que reconhecemos a participação de Bárbara na escola, como uma ilustração do que estamos chamando, nesse trabalho, de **agente gerador de mudança na subjetividade social**. Essa construção, no nosso entendimento, lança luz na direção dos estudos concernentes às mudanças na subjetividade social, ampliando o conceito de forças motrizes do desenvolvimento da subjetividade, elaborado por González Rey (1995, 2004a) que se circunscreve à compreensão desse processo, ao âmbito da subjetividade individual.

4.1.6. O que diz o estudo de caso de Bárbara sobre o problema da pesquisa

“Então, eu olho pra esses alunos e não quero que eles sejam pessoas sofredoras como, em algum tempo, eu fui.”

Para Bárbara, o trabalho junto a uma aluna com desenvolvimento atípico desencadeou uma movimentação constituída na profissão docente, como configuração subjetiva e o fortalecimento de sua condição de sujeito, desenvolvida ao longo de sua história, resultando em uma **mudança significativa** na subjetividade individual. A reconfiguração da referida organização subjetiva teve como expressão a modificação de elementos centrais: sentido subjetivo do ensino, a emergência de um novo sentido subjetivo da aprendizagem, a constituição de um novo sentido subjetivo da prática educativa, associados e convergentes às mudanças, nos sentidos subjetivos da experiência com alunos que têm desenvolvimento atípico.

Consideramos estes elementos como centrais, porque se configuraram como sentidos subjetivos fundamentais, na produção subjetiva da docência, servindo de suporte às atitudes e aos posicionamentos profissionais coerentes com uma prática educativa, em que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com ou sem necessidades

educacionais especiais sejam o foco primordial da organização do trabalho pedagógico do professor.

Dado o fato da docência não ser uma atividade em abstrato e o professor não ser um mero instrumento de reprodução de diretrizes acabadas e impostas, ao pensar e decidir sobre as bases epistemológicas e pedagógicas que orientam seu projeto de trabalho, fa-lo a partir de significações e entrelaçamentos “[...] entre seu conhecimento sobre o seu aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele” (TACCA, 2006, p. 47); as emoções que se integram de forma complexa e contraditória nas relações entre os sujeitos participantes; o repertório de representações, valores, crenças e saberes dominantes na subjetividade social da escola; e os limites estabelecidos pelos direcionamentos da política educacional.

Compreendemos, portanto, que as mudanças relacionadas à profissão docente geradas em Bárbara, foram produzidas com o aporte de mudanças complexas (GONZÁLEZ REY, 2007a; ROSSATO, 2009) em andamento na subjetividade individual, criando uma conjuntura subjetiva sensível às mudanças pessoais, nos diferentes campos da sua vida, implicados em relações e experiências estimuladoras da produção de sentidos subjetivos para o sujeito, conforme ocorreu na relação com Cícera. No âmbito dessa conjugação favorável, destacamos como aspecto relevante na constituição da mudança significativa, os vínculos emocionais de Bárbara com a profissão docente, afetando a qualidade do envolvimento com a tarefa de ensinar uma aluna com desenvolvimento atípico.

A mudança constitui-se como um processo longo e complexo (GONZÁLEZ REY, 1999), com identidade própria, profundamente marcada pelo aparecimento de contradições e confrontos entre os recursos subjetivos dominantes na constituição subjetiva individual e a subjetividade social, assim como pela forma com que o sujeito se coloca diante dos vínculos estabelecidos e pelo teor emocional, com que se entrega às situações geradoras de novos sentidos subjetivos.

O caso de Bárbara ilustrou a importância de assumir a condição de sujeito nos processos desafiantes, porque mobiliza recursos subjetivos que apoiam e participam como suporte emocional, para responsabilizar-se por suas opções e ações e ainda lançar-se em diferentes situações, relações e projetos. O enfrentamento da situação deflagrada na prática educativa das escolas investigadas, em virtude da inclusão dos alunos com desenvolvimento atípico, exigia dos professores, grande desprendimento, reflexão crítica sobre a realidade, abertura ao novo e compromisso com as novas demandas a serem realizadas, nos distintos setores do trabalho escolar, conforme veiculam as inúmeras pesquisas sobre a inclusão, na educação escolar brasileira.

A reflexão, uma das características que coaduna com a condição de sujeito, destaca-se como elemento subjetivo indispensável para o sujeito lidar com os conflitos de

sua vida pessoal e profissional, ao longo de sua história de vida. Isso se justifica, visto que a reflexão permite a inscrição do sujeito, em um processo qualitativamente diferenciado de pensamento, que ao distanciar-se consciente e criteriosamente da prática, pode, dialeticamente, aproximar-se dela com o intuito de conhecê-la e transformá-la. (FREIRE, 1997). González Rey (2007) argumenta que o sujeito e o compromisso reflexivo no espaço dialógico são fundamentais à produção de novos sentidos subjetivos, notadamente, quando se refere a contextos conflituosos, pois a construção e a reflexão são inseparáveis na produção de emoções que, no campo simbólico, evidenciam alternativas aos seus processos de subjetivação.

Em consonância com a argumentação de González Rey (2007) de que toda mudança pessoal tem conseqüências políticas, na experiência social do sujeito, propiciando o enfrentamento do status atual de institucionalização hegemônico, constatamos a integração de novas ações, no repertório do trabalho pedagógico de Bárbara que se constituíram como uma **mudança sistêmica**, cuja abrangência e profundidade corresponderam à reconfiguração do projeto pedagógico da professora.

Em face das mudanças identificadas no trabalho pedagógico de Bárbara, entendemos que a configuração subjetiva identificada na instituição escolar, articulada à reorganização subjetiva da profissão docente e o fortalecimento da condição de sujeito serviram de estímulo para que a professora confrontasse as limitações e produzisse mudanças no seu trabalho pedagógico. Ademais, essa conjuntura atuou como estímulo para que Bárbara provocasse os profissionais da escola, a repensarem suas atitudes frente aos alunos com desenvolvimento atípico e todo o contexto de crise em que a escola estava situada.

Partindo desse pressuposto, constatamos que Bárbara empreendeu uma reconfiguração do trabalho pedagógico, ao produzir uma **mudança sistêmica** na sua atuação como professora, reestruturando as relações com os alunos, com o desenvolvimento didático da aula e, portanto, com a forma de conduzir as oportunidades de aprendizagem, sem se restringir à aluna com desenvolvimento atípico. Aludimos que as mudanças identificadas na configuração do trabalho pedagógico de Bárbara foram produzidas em consonância com as novas produções simbólico-emocionais da sua subjetividade individual, constituídas no momento de atuar junto à aluna com desenvolvimento atípico

Como na instituição da qual Bárbara faz parte, as pessoas, em sua grande maioria, não expressaram simbolicamente a postura de sujeito. As iniciativas da referida professora tiveram repercussão positiva, identificada em pelo menos três professoras da escola e em Amália, segundo o que foi evidenciado nos encontros do grupo focal. Das três professoras mencionadas, uma delas, que tinha um aluno diagnosticado com deficiência mental, passou

a buscar um entendimento diferente do aluno, aproximando-se dele e fazendo investimentos de cunho relacional e pedagógico.

Outras professoras que já trabalharam com uma aluna surda, atuando de modo passivo e indiferente na experiência, gradativamente, demonstraram sensibilidade e um novo nível de reflexão sobre o assunto, ao expor novos olhares sobre a experiência anterior e projetar as responsabilidades que assumiriam no ano letivo seguinte. A todo momento, nos nossos contatos, o exemplo de Bárbara estava presente na significação construída sobre o fazer pedagógico, voltado para alunos com desenvolvimento atípico, enfatizado sempre, com a admiração expressa na emoção transmitida, nos comentários dos outros professores.

Tendo em vista, a produção de sentidos subjetivos identificados nos indivíduos da escola, consideramos que a participação de Bárbara provocou movimentação na subjetividade social da escola, marcadamente, no que diz respeito ao trabalho com os alunos que têm desenvolvimento atípico, transformando-se em **agente gerador de mudança na subjetividade social**.

4.2. O professor Teo

4.2.1. Caracterização do professor

Teo é professor efetivo da rede municipal de ensino, exerce a profissão docente há 09 anos e, em 2009, lecionou nas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, e ministrou as disciplina de Matemática e Ciências. Na formação inicial, concluiu um curso de licenciatura em Ciências da Natureza e, segundo ele, há algum tempo, vem despertando o interesse em cursar uma pós-graduação lato-sensu e mais uma graduação. Quando Teo não está exercendo o magistério, atua em outro campo de trabalho que parece lhe proporcionar muita satisfação.

Atualmente, Teo está com 29 anos de idade, mora com os pais, é o primogênito de três filhos do casal, está solteiro e têm dois filhos, frutos de seus relacionamentos passados. Teo é uma pessoa aparentemente séria, mas com a aproximação, mostra-se simpático, atencioso e gentil. Como professor, apesar de manter uma postura rígida e até agressiva na sala de aula, mostra-se alegre, extrovertido, divertido, tem domínio de sala, demonstra conhecimento das disciplinas que ministra e, curiosamente, estabelece uma relação de amizade e confiança com a maioria dos alunos, sobretudo, com as meninas, que buscam em Teo aconselhamento e apoio nos dilemas típicos da adolescência.

Faz-se necessário destacar, que Teo se considera uma pessoa com

necessidades especiais, porque desde cedo, convive com um problema chamado Daltonismo e tem características de hiperatividade. Esses problemas foram diagnosticados e acompanhados por profissionais da área médica, quando Teo ainda era criança. Teo justifica, com base nesses diagnósticos, algumas dificuldades que apresenta no trabalho escolar: dificuldade de concentração para ler e estudar; dificuldade para planejar as tarefas e, algumas vezes, organizar as ideias; sente-se impaciente em encontros coletivos demorados; dificuldade para identificar linhas, formas e chamamentos textuais, com cores variadas contidas nos livros didáticos.

Com o grupo de professores da escola, mantém uma relação respeitosa e cordial, mostrando maior entrosamento com os colegas do sexo masculino, colaborando, sempre que possível, com o melhor desempenho das várias funções existentes na escola. Por outro lado, Teo torna-se polêmico e gera alguns questionamentos do núcleo gestor, em virtude de declarar-se contra a necessidade de planejar a sua ação pedagógica e, no geral, desconsidera a importância de envolver-se com questões de cunho político-administrativo da escola. Importa destacar, que Teo é pontual, cumpridor assíduo da sua carga-horária de trabalho, envolve-se espontaneamente para resolver problemas difíceis com os alunos de toda a escola e contribui em eventos científicos, culturais e festivos durante o ano letivo.

4.2.2. Caracterização das alunas

4.2.2.1. Paloma

Paloma tem síndrome de Down, é a filha caçula de uma família com cinco filhos, o pai é agricultor e a mãe é dona de casa. Atualmente, ela está com 20 anos de idade, e em 2009, cursou o 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública. Segundo a mãe e os seus professores, Paloma é uma pessoa meiga, carinhosa, muito calada e com pouca interação com os colegas e os adultos da escola e, até mesmo, de sua casa. Gosta de assistir televisão, de cantar, de dançar e sabe fazer algumas guloseimas com grande habilidade.

Iniciou o processo de escolarização aos 04 anos de idade, em uma escola particular da cidade, por insistência da mãe, sem que a escola se responsabilizasse em promover nenhum acompanhamento mais específico à aluna. Depois disso, Paloma mudou várias vezes de escola, passando, inclusive, pela oportunidade de estudar em uma sala especial; experiência que ela não quer repetir, visto que desejava frequentar a escola que os irmãos estudaram.

Com relação à aprendizagem escolar, Paloma apresenta, segundo os professores da escola, sérias dificuldades em acompanhar as aulas e o currículo, embora também

declarem ter um conhecimento superficial a respeito dos saberes da aluna. Conforme podemos constatar durante a pesquisa, Paloma escreve o próprio nome; copia o conteúdo do quadro no caderno; consegue ler algumas palavras, principalmente, se estiverem associadas à figuras; as provas são respondidas aleatoriamente e as atividades de casa são ensinadas por uma professora particular, contratada pela família que vai à sua residência, diariamente.

Paloma gosta muito de frequentar a escola, ficando triste quando precisa ausentar-se. Ela participa assiduamente dos serviços educacionais especializados, promovidos pelo poder público, como a sala de recursos e o núcleo de informática, que funciona na escola em que estuda, e participa do acompanhamento da equipe profissional multidisciplinar do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, uma vez por mês. Com relação à trajetória escolar, Paloma sonha em cursar o ensino médio na capital do Estado, conforme ocorreu com os irmãos e os antigos colegas de escola.

4.2.2.2. Rita

Rita tem deficiência auditiva diagnosticada com perda total da audição bilateral, está com 13 anos de idade, é a segunda filha de uma prole de 04 filhos, mora com seus pais em um bairro carente da cidade.

Em 2009, Rita cursou o 8º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, de uma escola pública. Apesar de estar nesse nível de ensino, a aluna não é alfabetizada, resultando no completo distanciamento das aprendizagens requeridas pelo currículo daquele ano. Rita comporta-se com tranquilidade na sala de aula, distrai-se com facilidade (fato que causa estranhamento aos professores), falta muito às aulas, tem a caligrafia legível e bonita, transcreve com destreza para o caderno todas as anotações feitas no quadro, pelos professores; fez amizades com colegas de classe que lhes dão suporte durante as aulas, além do irmão mais velho, seu colega de sala, também.

De acordo com as nossas observações, a aluna mostra-se meiga, simpática, carinhosa, observadora, atenta ao que se passa à sua volta e procura comunicar-se com as outras pessoas do seu convívio. Conforme sua mãe, em casa, ela ajuda nas tarefas domésticas; cuida dos irmãos mais novos; comunica-se bem com todos os membros da família; dedica-se muito tempo a escrever, desenhar e pintar livremente; precisa do auxílio dos colegas para resolver as atividades escolares.

Atualmente, ela participa das atividades do núcleo de informática e da sala de recursos que funciona na escola, uma vez por semana; recebe atendimento mensal dos profissionais do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, e tem o acompanhamento da professora itinerante na sala de aula, durante as aulas da disciplina de

Língua Portuguesa, algumas vezes por mês. Nas conversas com a professora itinerante, obtivemos a informação de que Rita apresenta dificuldades e desinteresse para aprender LIBRAS, já que a comunicação dominante são os gestos convencionados pelo grupo familiar.

4.2.3. Caracterização da subjetividade de Teo no início do trabalho junto às alunas com desenvolvimento atípico

A produção de sentidos subjetivos de Teo mostra-se muito orientada pela emocionalidade gerada em relação ao pai, figura de grande significação em todos os assuntos de sua vida, sempre mencionado nos diversos instrumentos utilizados, ao contrário do que acontece com a mãe e os irmãos. Desse modo, **o pai de Teo organiza-se como uma configuração subjetiva** importante de sua personalidade, com uma representação viva e dominante de segurança, orientação, determinação e equilíbrio, especialmente, nas ocasiões difíceis.

Em dois instrumentos com indutores indiretos, identificamos a inclusão do pai em sentenças que mostram a fortaleza dos laços afetivos nutridos por ele. Na redação I “Minhas maiores preocupações e alegrias”, Teo menciona a morte do pai como a sua preocupação principal, e no complemento de frases I, o pai aparece nas seguintes frases: Nº 05 – **Meu maior medo** perder meu pai; Nº 67 – **Meu maior temor** perder meu pai. Outro exemplo importante diz respeito a decisão que Teo tomou de fazer o curso superior e seguir a carreira de professor, a pedido do pai, mesmo sem ter desenvolvido motivação para o magistério.

Teo demonstra uma emocionalidade de grande ansiedade e preocupação, quando menciona o desejo profundo de jamais contrariar os encaminhamentos que o pai prepara para sua vida, suportando, inclusive, interromper decisões necessárias à resolução de questões fundamentais, que lhe causam angústia e receios, por medo de decepcioná-lo. Um exemplo disso pode ser ilustrado pelos rumos tomados no processo judicial, em que Teo está implicado há alguns anos, visto que prevalecem as resoluções do pai sobre o assunto, mesmo que isso contrarie os anseios do filho.

Os sentidos subjetivos constituídos na relação com o pai, na nossa interpretação, direcionaram-se para satisfazer as vontades do progenitor, exatamente por ele representar para Teo, o marco de segurança e confiabilidade do qual precisou, para lidar com as consequências judiciais e sociais dos erros cometidos no passado e, principalmente, os desconfortos e as incertezas que esse contexto acarreta, no presente e nos projetos do futuro.

Na nossa análise, identificamos que os **problemas judiciais** vivenciados por Teo

mobilizaram uma emocionalidade tão marcante, em torno dessa experiência, que se constituiu uma configuração subjetiva, orientadora do envolvimento emocional de Teo, com os eventos de sua vida pessoal e profissional. De acordo com González Rey (2001, p. 23):

Os sentidos aparecem autogerados como expressão das configurações subjetivas formadas no desenvolvimento individual, mas esta autogeração aparece de forma permanente associada aos sentidos produzidos pelo sujeito em cada contexto concreto de sua ação. As configurações subjetivas se alimentam de elementos de sentido diferentes, não somente procedente do contexto e da produção conjuntural do sujeito dentro desse contexto, mas também de elementos de sentido procedentes de outras configurações, aparentemente distantes do contexto atual, intervindo como elemento de sentido nele.

Nas sessões de entrevistas e nas conversas informais, tornou-se recorrente a abordagem que Teo fez das dificuldades enfrentadas, por causa dos problemas com a justiça, no qual resultou em graves conseqüências, para sua vida e de sua família. Quando indagado sobre as experiências de vida mais frustrantes e mais valiosas, Teo, a despeito da visível e marcante emocionalidade de frustração, esforça-se para qualificá-la como muito valiosa, porque lhe reservou grandes aprendizagens e lições de vida, tais como: “o valor da liberdade, o respeito, a igualdade entre as pessoas”, dentre outros.

Depois de alguns anos, mesmo tentando disfarçar o valor emocional da experiência, é possível perceber tristeza e incertezas, ao pensar no trajeto que ainda não chegou ao seu final, porque existem pendências judiciais em curso, nas instâncias institucionais competentes. Vale realçar que, em virtude do que aconteceu, Teo diz ter mudado radicalmente sua vida, sobretudo, os hábitos sociais e de lazer, restringindo-se basicamente, à convivência doméstica e profissional. Como hipótese a essa organização subjetiva, podemos refletir que Teo foi afetado profundamente, com marcas que se esforça para converter em aprendizado e libertar-se dos grilhões da culpa e do sofrimento, muito embora, sejam recorrentes na memória, nas emoções compartilhadas e nas manifestações simbólicas das várias atividades desenvolvidas.

Esse estado de incerteza, diante do medo de ter sua liberdade cerceada novamente, conforme identificamos na pesquisa, produz sentidos subjetivos com intensa significação para o futuro. **A representação pessimista do futuro** gera, no presente, dificuldades para fazer planos, principalmente, aqueles com conseqüências ou promessas mais significativas, para os dias vindouros. Para demonstrar essa construção, destacamos as frases, a seguir: Nº 11 – **Meu futuro** é Deus quem sabe e Nº 14 – **Algumas vezes** quero melhorar de vida, outras não (Complemento de Frases I). Outro importante indicador indireto que construímos foi o fato de Teo não completar determinadas sentenças do Complemento de frases I. Tal fato sinaliza, em nossa opinião, as barreiras emocionais causadas pela forma com que tem subjetivado a indefinição do futuro. São elas: Nº 39 – **Minha vida futura...**, Nº 40 – **Farei o possível para alcançar...**, Nº 62 – **No futuro...**, Nº 63

– **Necessito...**

Nas entrevistas I e II, reiteradas vezes, de modo direcionado ou não, Teo aborda a sua relação com o futuro numa perspectiva quase de negação: “[...] Nem tenho grandes desafios pra frente, nem tive pra hoje, nem nada. Tô vivendo que nem um barco sem rumo. [...] Posso dizer que sou um homem sem objetivo” (Entrevista I). No mesmo instrumento, indagamos sobre a velhice e, novamente, ele responde duvidando das possibilidades constitutivas do amanhã mais longínquo: “[...] Então, eu prefiro não planejar. Vai ser uma frustração pra mim passar a vida planejando e, se Deus me livre, acontecer...” (Entrevista II). Nessa parte, pronunciada com a voz querendo conter a emoção expressa no olhar de desalento, demonstrou um estado de estagnação inscrito na espera de algo indesejável que o impedia de ousar e alterar o curso da vida, resultando em disciplinamento e inflexibilidade de decisões e ações.

Teo expressou, também, no conjunto das informações vinculadas aos problemas judiciais, como configuração subjetiva, uma **tendência à ausência de confiança nas pessoas de seu convívio**, conforme pode ser indicado nos trechos de informação abaixo: “Se você for viver o que a vida lhe oferece, você se isola. A vida não é injusta, mas os que têm ela, são. Todo mundo é muito injusto. Eu não confio em ninguém. Não deposito minha confiança em nada, só em Deus.” (Entrevista I). O tratamento dado nessa significação reveste-se de uma forte emoção, demonstrada na recorrência de sua abordagem nas nossas conversas, como também no teor de tensão e agressividade, contido na expressão corporal e verbal, quando fala sobre o assunto. Outro exemplo que pode ser apontado é a formulação dada à seguinte sentença do Complemento de Frases I: Frase No. 73 - **O ser humano é fraco**.

No espaço da escola, para ilustrar tal elemento subjetivo, observamos implicações simbólico-emocionais, orientadas para a descrença no trabalho coletivo; o distanciamento de alguns atores da escola, centralmente, de alguns membros do núcleo gestor; a individualização das ações pedagógicas; o receio de ouvir opiniões sobre seu trabalho; a restrição ou omissão na tomada de decisões importantes da escola; a passividade perante situações novas e desafiantes.

Mesmo com esses recursos subjetivos que, de algum modo, apontam para a um possível comportamento de passividade e omissão diante das situações da vida, na escola, conseguimos identificar em Teo alguns posicionamentos desenvolvidos no espaço da escola que expressam qualidades típicas da **condição de sujeito**: exercia efetivamente por meio de sua ação de resistência às questões as quais não tributava credibilidade, como era o caso da não participação nos momentos de planejamento, apesar de utilizar o tempo para desenvolver atividades didáticas individualizadas, junto aos alunos com dificuldades na aprendizagem da matemática; expressava iniciativa própria para ajudar a resolver

problemas de indisciplina e violência entre alunos-alunos e alunos-professores; de forma destemida e direta, socializava suas opiniões, nos momentos coletivos, gerando em algumas oportunidades, polêmica e desconforto no grupo.

As qualidades identificadas em Teo atrelam-se às considerações de González Rey (2004a) sobre o sujeito no que diz respeito à forma como um indivíduo legitima seu valor, quando é capaz de gerar ações singulares e manter sua identidade, por meio dos diversos espaços de contradição e confrontações que caracterizam a vida social. Muito embora, seja oportuno mencionar que parte dos posicionamentos sociais e pedagógicos de Teo inspirasse sérios questionamentos e discordâncias, não podemos omitir a sua condição ativa, diante dos fatos e das diretrizes, com os quais não se identificava no grupo de trabalho, e, com isso, o quanto o exercício de uma postura transparente e autêntica das pessoas converte-se em problema no contexto da escola.

O tecido social da escola expressava no seu movimento simbólico ambiguidades relacionadas ao potencial e à qualidade da participação dos membros do grupo nos momentos de discussão e tomada de decisões, não obstante o delineamento democrático da gestão e da convivência, presente na proposta pedagógica da instituição. Essas ambiguidades marcam o teor reprodutivo da escola, frente à rede de sentidos subjetivos dominantes na subjetividade social do modelo de sociedade neoliberal, em que o consenso e a harmonia são os melhores antídotos, para neutralizar as contradições e os conflitos propulsores de reflexões e críticas, que comprometem seus atores na construção de novas práticas sociais.

Veiga argumenta que o grande desafio da escola consiste na busca de sua identidade, levando em conta o contexto de sua inserção e as suas características peculiares, “[...] sem perder de vista que sua função político-pedagógica primordial é a da formação de cidadãos que atuem e participem da construção de uma nova ordem social.” (VEIGA, 2003, p. 156). Cabe aos atores da escola, portanto, o papel de negociar, permanentemente, na tessitura das relações sociais, a qualidade da educação que se almeja construir, ao realizar as suas atividades educativas, pactuando junto aos múltiplos atores envolvidos, as responsabilidades a serem assumidas, para que sua exequibilidade seja possível. (FREITAS, 2005; BONDIOLI, 2004).

Nesse sentido, o clima institucional da escola articulado à organização subjetiva de Teo, contribuiu sensivelmente para fragilizar a sua condição de sujeito no espaço escolar, fato também observado em outros professores do grupo, que procuravam evitar supostas punições ou constrangimentos.

Nas análises das informações obtidas na interlocução com Teo, identificamos **a sua condição de professor** constituída como outra configuração subjetiva, exercendo grande influência na condução de sua atividade laboral. Segundo nossa perspectiva, essa

configuração subjetiva congregava tensões entre os sentidos subjetivos, produzidos com relação a sua condição de professor, que oscilava entre a representação positiva da possibilidade de ajudar, por meio do ensino, o próximo que se encontrava em dificuldade e, contrariamente, a motivação pouco significativa para o magistério e o contexto escolar que inviabilizava a promoção da aprendizagem dos alunos. Essa conjuntura subjetiva que retratou com propriedade, o caráter tenso e contraditório entre a subjetividade individual e social em que Teo se encontrava, corresponde a uma situação de baixo controle e potencial dinâmico, cujo teor contraditório torna-se propício ao restabelecimento da expressão intencional e ativa do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 1995).

O sentido subjetivo do ensino, relacionado à representação de ajudar o próximo em dificuldade, apareceu em vários trechos da dinâmica conversacional, expressos por uma condição emocional de satisfação e firmeza, da seguinte forma: “Insisto de fazer o que acho estar ao meu alcance, porque acredito na minha missão de servir a quem precisa de auxílio”. Apresentamos, a seguir, mais dois indicadores permeados pela mesma emocionalidade: na redação I: “A minha maior alegria é ajudar as pessoas. Não gosto de dizer, mas de fazer. Tem gente que fala muito e pouco faz de verdade. Eu não digo e faço e pronto.”; no completamento de frases I:

Nº 08 - **Sofro** quando vejo outro triste.

Nº 28 - **Creio que minhas melhores atitudes** são ajudar, servir.

Nº 42 - **Proponho-me a** ajudar os outros.

Por outro lado, os obstáculos encontrados por Teo para desenvolver um ensino que ajudasse na aprendizagem efetiva dos alunos que estavam enfrentando dificuldades transformou-se em um dos seus maiores problemas, provocando fortes emoções que sinalizavam discordância e descontentamento, diante da realidade escolar e a forma como a sua escola enfrentava essa questão. Teo sempre que falava sobre o problema, mostrava-se indignado com o sistema educacional, porque permitiu a promoção escolar dos alunos sem a respectiva aprendizagem, manifestando-se com a voz agressiva e muita tensão na fisionomia do rosto e, às vezes, deflagrava golpes com as mãos sobre o mobiliário do local, enfim, ele denunciava através da linguagem corporal, o seu descontentamento e sua discordância.

Vejamos um trecho de fala muito exaltada sobre o assunto: “Na sala da manhã, tem alguns alunos, nos primeiros dias, não sabem somar. Somar. Não sabem somar. No 8º ano, se você botar $232 + 533$, eles não sabem somar” (Entrevista I). Na Entrevista II, detectamos outro indicador: “Quase todos têm dificuldade. São pouquíssimos que conseguem acompanhar [...] Só deveria passar de ano quem fosse capacitado. Acontece a progressão, mas não acontece o crescimento.” O descompasso entre progressão e aprendizagem na escola, está presente nos mecanismos criados pela cultura do

desempenho, instalada no sistema de ensino brasileiro (SILVA SANTOS, 2004; FREITAS, 2005).

Tendo como base a situação de aprendizagem dos alunos, Teo, frequentemente, comparava os alunos “normais” com os alunos “especiais” incluídos no ensino comum, posto que, na sua apreciação, se encontravam em um estágio de escolarização superior às suas condições intelectuais, de acompanhar a aprendizagem das habilidades e competências propostas no currículo. O descompasso apresentado coloca Teo, constantemente, em situações de confronto com as diretrizes educacionais, as normas e os rituais instituídos na escola, sem que isso represente o enfrentamento da realidade em busca de soluções e/ou novas alternativas.

No caso de Teo, esses conflitos são intensificados pela **motivação pouco significativa para o magistério**. O magistério surge na vida de Teo, como consequência de ter cursado uma licenciatura plena na graduação, que acabou criando uma oportunidade profissional única, para aqueles que, como ele, não poderiam mudar de cidade, para seguir outras carreiras profissionais. Os blocos de conversação abaixo, expressos com firmeza e convicção, na voz e no semblante, ilustram a relação de Teo com a docência: “Nunca na minha vida eu despertei o interesse de ser professor [...]. Na realidade, eu nunca quis ser nada. Papai falava muito no diploma e eu quis saciar esse desejo dele, mas não que eu tenha ansiedade por nenhuma profissão” (Dinâmica conversacional). Na entrevista I, Teo confirma a mesma significação, vejamos:

Gosto mais de dirigir. Apesar de me sentir muito feliz quando vejo um aluno que aprendeu alguma coisa comigo [...]. Na verdade, eu sou professor por questões externas. Eu estou sendo professor por uma circunstância, a universidade me ofereceu esse curso e eu fiz, tô aqui. (Entrevista I).

No completamento de frases I, visualizamos nas seguintes sentenças:

Nº 09 – **Fracassei** a princípio em nada, mas na busca de outros empregos.

Nº 35 – **Sempre quis** possuir bons carros.

Nº 36 – **Gosto muito** de dirigir.

Nas nossas conversas informais, Teo, por diversas vezes, introduziu comparações entre as duas atividades laborais que realizava, qualificando a docência em segundo plano, na sua preferência, além de contar episódios relacionados a outra atividade, com expressão emocional de satisfação e entusiasmo. Contrariamente, ao mencionar comentários sobre a docência, a expressão falada e fisionômica, na maioria das vezes, demonstrava preocupação e descontentamento.

Associada à condição de professor de Teo, inscreve-se, no campo da significação, a concepção de educação vinculada à pedagogia tradicional. O professor Teo classifica-se como um defensor convicto da pedagogia tradicional, pois demonstra acreditar que os

problemas da educação atual devem-se, em grande parte, ao abandono do regime tradicional de ensinar e aprender. Para referendar selecionamos um dos seus relatos:

Tradicional. Totalmente, completamente. [...] Eu to aqui no birô e sou mais do que eles, quem manda na sala sou eu, né? Aluno, não. Lá, o dono da situação sou eu. O dever do aluno é ficar calado no seu canto. Se tiver dúvida, pergunte, que eu explico de novo. Se ser tradicional é isso, então eu sou e não vejo método melhor do que esse. (Entrevista I).

Consideramos que esse relato é um indicador relevante para caracterizar os elementos simbólico-emocionais que compõem as concepções educativas de Teo, legitimadas pela firmeza e o realce com que expõe sua posição e, principalmente, pelo trabalho pedagógico desenvolvido, cotidianamente, na sala de aula. Tanto nas falas de Teo sobre o assunto, quanto nas ações pedagógicas observadas, ainda no começo da investigação, percebemos a materialização da perspectiva educacional tradicional, marcando a sua prática docente. Nas observações, constatamos, exatamente, o que ele descreve sobre o seu fazer pedagógico, dentro da sala de aula. Outro indicador pode ser ilustrado a partir de um trecho retirado da entrevista I:

Eu gosto de avaliar com prova, porque é através dali que eu vou saber se o aluno entendeu alguma coisa, se ele vai saber pelo menos repetir aquilo que eu já tinha feito. Essa é a minha metodologia. [...] Chego lá, faço chamada e pronto. Abram o caderno ou o livro. Vou dar conteúdo novo, prestou atenção. Eu vou explicar e depois vocês copiam, se você tá copiando junto comigo, você não tá entendendo o quê que eu tô fazendo, você tá copiando o que já tá feito e eu quero que você preste atenção no que está sendo feito. Olha pra cá, olha pra lá, tem que olhar é pra mim. E minha aula é essa. Acabou a aula, leva a tarefa, traga num sei quando pra mim corrigir, e é isso.

No nosso entendimento, Teo reproduz, no seu fazer, sua experiência como aluno, embora afirme não lembrar-se de nenhum professor marcante que sirva de referência à construção de sua trajetória docente. Cunha (1988), por meio das pesquisas realizadas junto aos professores, afirma que muitos deles reforçam a postura de seus professores na sua prática profissional, a despeito de outras perspectivas pedagógicas, estudadas nos cursos de formação de professores.

A representação de Teo sobre os alunos com o desenvolvimento atípico mostrou-se associada à identificação da deficiência com incapacidade ou limitações, sobretudo, intelectual. Na entrevista II, quando Teo faz comentários sobre o desempenho de um de seus alunos, considerado especial, ilustra essa visão: "A aprendizagem dele é um pouco fraca, num sei se devido a... Por causa da deficiência, todos são muito fracos, A gente ensina uma coisa e no mesmo instante eles não sabem". Outro indicador para a reflexão foi a ansiedade expressa por Teo durante o período inicial da nossa pesquisa, com

relação à identificação de alunos com desenvolvimento atípico matriculados na escola. A cada encontro, durante o primeiro mês de visitas à escola, Teo apresentava-me a descrição de um novo aluno, supostamente "com especialidade", para ser incluído no nosso campo de investigação. Constatamos que esta representação sobre a deficiência marca as concepções dos professores investigados, em diferentes pesquisas, tal como aparece em Monteiro e Manzini (2008).

Teo mostrava-se cético a respeito da capacidade de aprendizagem de Paloma e Rita, sobretudo, porque associava deficiência, de modo universal, a problemas mentais. Com o intuito de referendar essa construção, apresentamos o trecho a seguir: "O que acontece é que um aluno com necessidade especial nunca vai conseguir aprender e competir com outro." (Grupo focal I). Essa significação da deficiência, em que há a identificação generalizada do sujeito com sua deficiência (TUNES, 2007), explicitava-se no comportamento indiferente para com as alunas na sala de aula que não eram inseridas na dinâmica didática desenvolvida porque Teo considerava um esforço inútil, diante da incapacidade intelectual das duas alunas e comunicacional de Rita.

A representação de que a melhor alternativa de intervenção educativa para os alunos com desenvolvimento atípico é a Educação Especial, participa da subjetividade individual de Teo, como mais um elemento associado à configuração subjetiva da sua condição de ser professor. Para Teo, a educação especial dispõe de condições de tempo, recursos e profissionais adequados às deficiências colaterais, àquelas de cunho orgânico, assim como parte significativa de educadores que, de acordo com Carneiro (2001), concebem a educação especial como alternativa educativa, por causa da incapacidade dos alunos para acompanharem o ensino comum. Para exemplificar, selecionamos os indicadores explicitados a seguir: No completamento de frases I, na frase de N° 18 - **A deficiência provoca** outras deficiências no saber. Na entrevista II, o professor tece argumentos relativos ao serviço especializado, que avaliamos como indicador desse entendimento:

[...] eu dou uma aula de duas horas, onde eu fico o tempo todo falando, quem escuta às vezes não entende, o que dirá uma pessoa que não escuta. Então, eu vou levar mais de duas horas pra fazer ela entender, seria uma aula a parte. Mas poderia haver isso. Eu defendo a educação especial, igualitária, mas numa sala pra especiais.

Durante as aulas, nas primeiras semanas do ano letivo de 2009, observamos que a comunicação entre o professor e as duas alunas era praticamente nula; como Teo não provocava a interação com as alunas, elas também se mostravam passivas para ajudar na aproximação mútua. Algumas situações apontam para essa interpretação dos fatos: nas

primeiras semanas de aula do mês de fevereiro de 2009, verificamos que Paloma e Rita estavam completamente desassistidas de ajudas pedagógicas, que orientassem os esforços delas para acompanhar os direcionamentos das ações requeridas, na explicação dos conteúdos e na resolução das atividades em sala, apesar de Teo circular por entre os alunos, e a localização de Paloma e Rita, no mapa da sala de aula, ser muito próxima ao quadro e à mesa do professor.

A ausência de esforços para selar o processo interativo com as alunas marca o trabalho pedagógico de Teo, porque ele considerava que, além das suas limitações para entendê-las, poderia tornar a tentativa de comunicação com Paloma e Rita, durante as aulas, uma ação que desagradasse ao restante da turma, pelo maior tempo a ser gasto e o acompanhamento muito específico a ser operacionalizado. Para tanto, na compreensão de Teo, segundo nossa leitura das informações da entrevista II, precisaria utilizar mais mecanismos de comunicação e de explicação dos conteúdos, em momentos particulares de intervenção pedagógica. Exemplo:

Eu acho assim, o gesto ele até ajuda você a entender uma situação grande, agora, situação pequena ele não ajuda. Quando você quer explicar uma coisa nos mínimos detalhes, o gesto não ajuda. [...] Eu acho o seguinte: se por acaso eu preciso fazer alguma coisa, eu preciso ter um momento extra para tentar entender, porque a partir do momento que eu procuro entender uma pessoa, ela vai me buscar fazer entender. E isso tem um tempo.

A opção pela Educação Especial, na representação de Teo, coaduna com uma imagem idealizada de um aluno normal, compatível com os formatos padrões de desempenhos cognitivos, motores e comportamentais exigidos para alcançar os objetivos do ensino comum, de uma vez que Rita e Paloma não conseguem aprender por causa da incompatibilidade com o sistema de ensino comum e pelas várias limitações, oriundas das deficiências delas. Consequentemente, a escola comum demonstra não ser o lugar do aluno com desenvolvimento atípico, pois este ainda se configura como algo estranho, distinto e problemático aos que fazem o cotidiano da educação sistematizada regular. Isso ratifica a reflexão de Skliar (2003) sobre a experiência do outro deficiente que se toma totalmente intraduzível para os demais.

Integrada a essa organização subjetiva, **a representação de que o despreparo profissional desresponsabiliza os educadores perante as novas demandas da prática educativa**, serve como um dos fundamentos importantes, para justificar a permanência do processo educacional dos alunos com desenvolvimento atípico, realizado na modalidade educação especial. Na análise das entrevistas e nas muitas oportunidades de conversação informal, registramos em vários trechos, a ênfase dada e a firmeza transmitida pelo professor Teo, quando menciona o despreparo dele e dos demais profissionais da escola,

para lidar com os referidos alunos. Especificamente sobre as suas condições, Teo demonstrava acreditar que devido ao despreparo profissional, ocasionado pelas deficiências na sua formação, não se considerava responsável pelas ações pedagógicas necessárias aos alunos com desenvolvimento atípico. Na entrevista II, selecionamos a parte do texto no qual Teo aborda a questão, merecendo destaque o aspecto ríspido e intenso da voz em alto e bom som, assim como a tensão expressa no rosto:

Podem ter trazido para mim, mas problema meu não é. Colocaram lá, não me capacitaram pra trabalhar, então não é meu. Na minha formação de professor eu nunca fui capacitado pra isso. Me formei, fui direcionado por um concurso, que não exigia a capacidade de trabalhar com pessoas especiais, entrei e até hoje, tô aqui trabalhando, mas nunca recebi nenhuma capacitação.

Outro trecho de fala, também com forte emocionalidade transmitida, ilustra a referida análise:

O problema não é meu, não. Podem ter trazido pra mim, mas problema meu não é. Colocaram lá, não me capacitaram pra trabalhar, então não é meu [...] Se trabalhar com especiais é uma coisa que está chegando agora, eu devo estar apto a isso, se eu não estou, alguém tem que me fazer estar. (Dinâmica conversacional).

Essa representação ameaça efetivamente a função social da escola pública, que se identifica com a ampliação do acesso ao saber, como mecanismo de exercício da cidadania (RAYS, 2003). Nesse entendimento, Teo acredita que os processos podem ser encaminhados, quando houver um estado de prontidão nas pessoas e nas instituições, desconsiderando o caráter processual e contraditório das lutas sociais, por mudanças mais significativas na organização da educação escolar. O despreparo profissional acompanhado da carência de apoio técnico-pedagógico tem sido uns dos aspectos mais retratados nas pesquisas sobre o professor, no contexto da inclusão escolar (MENDES, 2005; LEÃO, 2004; RIBEIRO, 2008).

Segundo percebemos em Teo, toda a significação vinculada à educação dos alunos com desenvolvimento atípico está envolvida com uma produção de **sentido subjetivo, relacionada à descrença no sistema de ensino**, historicamente precário, em termos de assumir junto com os educadores, as mudanças propostas e/ou necessárias à melhoria da educação pública. Para Teo, conforme percebemos, nenhuma instância do sistema educacional, até mesmo a administração das escolas, está preocupada em alterar a situação de aprendizagem escolar dos alunos, que, no geral, não se diferencia muito dos alunos ditos especiais. Esse quadro agrava-se, segundo as conversações informais com o professor Teo, por causa das deficiências presentes na estrutura da escola que impedem de trabalhar com os alunos que têm desenvolvimento atípico, tais como: falta de cursos de

capacitação para os professores voltados para os diversos casos e níveis de deficiências, de professores intérpretes, de equipamentos e materiais didáticos, de momentos extras com os alunos, de apoio técnico da escola e dos demais serviços especializados.

Com isso, Teo expõe a vulnerabilidade e os desafios constitutivos da prática inclusiva desenvolvida na realidade brasileira por meio da política educacional, bem como a passividade das pessoas, diante das fragilidades e dos equívocos desencadeados no contexto escolar, seja por questões de ordem externa ou interna. Os aspectos elencados pelo professor vão ao encontro das múltiplas demandas que a escola precisa prover para ter uma estrutura administrativa, física e pedagógica mínima à satisfação das necessidades educacionais de grande parte dos alunos com desenvolvimento atípico ou não. Conforme as produções de muitos autores (LUSTOSA, 2009; RIBEIRO, 2008; NARDI, 2007; LACERDA, 2006) existe uma série de transformações necessárias a serem operadas no interior da escola para que esta possa aproximar-se da filosofia da educação inclusiva.

4.2.4. Os impactos na subjetividade individual de Teo

Iniciamos as observações das aulas de Teo, no dia 02 de fevereiro de 2009, primeiro dia letivo das escolas; somente na segunda semana de março, ou seja, mais de um mês após o início das aulas. Constatamos tentativas de aproximação com Rita e Paloma. Esse distanciamento de Teo, na nossa ótica, sinalizou que as alunas estavam invisivelmente inseridas na turma de alunos, sem provocar nenhum tipo de implicação emocional no professor, apesar de, nesse período, já termos desenvolvido vários momentos da dinâmica conversacional sobre o assunto. Em termos subjetivos, isso ocorreu porque as alunas, não eram mobilizadoras da produção de sentido subjetivo para o professor Teo, até o dia em que, depois de três meses de aula, vivencia uma situação de teor emocional significativo, na sala de aula.

Após três meses de aula, o professor Teo organizou uma atividade em que precisava separar os alunos da turma, por nível de aprendizagem do conteúdo, visando desenvolver diferentes procedimentos de intervenção pedagógica. Com a separação da turma por níveis de aprendizagem, Paloma foi destinada a juntar-se com duas alunas que costumavam auxiliá-la, durante as aulas, enquanto Rita ficou no grupo dos alunos de maior dificuldade, localizado no centro da sala, causando uma grande inquietação e muitos questionamentos ao professor, que ao identificá-la naquele grupo, sentiu, segundo sua descrição do fato, um terrível incômodo e uma sensação muito forte de desamparo, visto que ele se achou sem recursos subjetivos e pedagógicos, para atingir as necessidades daquela aluna e envolvê-la na atividade.

Chamou-nos atenção, a expressão tensa e vibrante de Teo, ao reproduzir a experiência e suas conseqüentes reações emocionais. Nesse caso, vale ressaltar, juntamente com os apelos emocionais referenciados, os trechos de fala em que Teo socializa a situação que provocou implicações, na sua subjetividade individual:

[...] me incomoda a presença dela na sala, hoje me incomodou. Foi a primeira vez durante todo esse ano que eu me senti incomodado [...]. Quando eu separei a turma e decidi dar uma aula específica para aqueles alunos com dificuldade, eu queria solucionar esse problema e eu não me vi na capacidade de solucionar o problema da aprendizagem e ela estava no meio com mais uma incógnita, que era a comunicação. (Dinâmica Conversacional).

Outro trecho do relato pode ilustrar com mais clareza a confusão instalada na emocionalidade de Teo e o desolamento de não reconhecer, na escola, principalmente na figura dos membros do núcleo gestor, o apoio almejado e necessário naquela situação:

Eu saí triste da sala, com raiva, incomodado, foi uma coisa que... Não sei não, o que foi. Eu saí zangado, mesmo. Eu disse: rapaz como é que pode? Como é que dá certo? Eu pensei em jogar na cara, mesmo. Como é que eu faço uma aula de reforço direcionada a alunos com dificuldade? Como é que coloca uma menina daquela dentro da sala, sendo que eu não posso ajudar ela? Aí, me veio o pensamento: eles não vão tirar ela, eles não vão solucionar, eles não vão interpretar, [...] não vão me orientar. Então, tomei minha água e voltei para a sala. [...] Voltei para a sala e mesmo angustiado, eu continuei. E ela continuou lá, apagadinha do mesmo jeito. [...] eu não vi nada que eu pudesse fazer. (Dinâmica Conversacional).

Na nossa apreciação, as manifestações simbólicas, os significados explicitados nas falas e as emoções expressadas configuraram uma experiência propícia à produção de novos sentidos subjetivos, visto que a alteridade da aluna afetou o professor, colocando em xeque, o seu referencial técnico-científico e seus recursos personológicos, para enfrentar a trama tecida no bojo de uma ação por ele planejada e, de sua inteira responsabilidade para com as alunas. Naquela situação coletiva, Rita e Paloma precisavam ser consideradas, em suas singularidades, para participarem da atividade com a possibilidade de obterem algum tipo de benefício. Por esse motivo, Teo percebeu-se completamente vulnerável às necessidades específicas (TUNES e BARTHOLO JR., 2004) das duas alunas, cotidianamente relegadas à margem dos momentos didáticos desenvolvidos com os alunos e do distanciamento relacional entre ambos.

Insistimos em enfatizar a descrição do fato porque, assim como ocorreu com Bárbara, Teo foi impactado subjetivamente na relação com as alunas que têm desenvolvimento atípico, quando vivenciou a condição de vulnerabilidade, frente ao outro diferente e deparou-se diretamente com o imperativo da responsabilização de criar alternativas pedagógicas para atendê-las, ratificando a compreensão de que somente a

presença de Paloma e Rita, no campo de atuação profissional do professor, não implicou, de forma significativa, a sua emocionalidade com a capacidade geradora de novos sentidos subjetivos.

A despeito do teor simbólico-emocional, marcante da responsabilização pelas alunas gerada nessa experiência, mais recursos subjetivos participaram como suporte, para que o impacto na subjetividade individual do professor fosse consolidado. Diante da expressão de fragilidade e impotência completa das alunas, à mercê da ação alheia, associada à ausência de apoio dos profissionais da escola, consideramos que os sentidos subjetivos constituídos na configuração subjetiva da condição de professor de Teo, atravessaram-se compondo uma articulação potencializadora da emoção, que levou ao impacto causado pelas alunas na subjetividade de Teo.

Essa construção confirma o caráter dinâmico, inusitado, dialético e auto-organizador das configurações subjetivas, quando se implicam nas atividades e relações do sujeito psicológico (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2005, 2007), pois os sentidos subjetivos atuam como um fluir na subjetividade, em uma processualidade constante (GONZÁLEZ REY, 2005).

Consideramos que essa produção de sentidos subjetivos está calcada na emocionalidade gerada pela representação de ajudar ao próximo com dificuldade, enquanto sentido subjetivo do ensino, integrante da configuração da sua condição de professor, associado à segurança de que as alunas não acarretavam ameaças e desconfianças, conforme percebia no contato com outras pessoas da escola, além de estarem em situação de desvantagem.

A partir do que aconteceu, percebemos que Teo, ao sentir com gravidade a complexidade da tarefa na qual estava inserido, passou a interessar-se em participar da nossa pesquisa, abrindo-se para conversas mais intimistas e reflexivas, rompendo com os mecanismos de resistência, sinal de que avançávamos no desafiante processo de conquista da confiança de Teo. Com isso, propusemos a ele experienciar momentos individualizados com as duas alunas, a fim de que ele pudesse avaliar os saberes relacionados às disciplinas sob sua coordenação. Realizamos dois encontros entre Teo e Rita com o auxílio da professora itinerante, gerando implicações emocionais mútuas, uma vez que ficaram surpresos com as possibilidades construídas no estabelecimento da relação intersubjetiva entre eles, até então, postergada pelo distanciamento de Teo.

O primeiro encontro foi marcado por dificuldades comunicacionais, descompassos na realização das tarefas propostas e desapontamento com o suposto fracasso no

desempenho de Rita. Esses desencontros acarretaram preocupação e tristeza em Teo por causa das limitações observadas no ritmo de aprendizagem de Rita, em princípio confirmando as significações identificadas inicialmente no item anterior, enquanto Rita, por seu turno, demonstrou tristeza e chateação com os “erros” cometidos, retirando-se da sala incomunicável e muito emocionada.

No segundo encontro, promovido três semanas depois do primeiro, a situação foi diferente porque os laços entre Teo e Rita, que já vinham afinando-se desde o encontro anterior, reservaram tranquilidade e segurança ao trabalho que levou a aluna a superar as limitações anteriores e progredir nos objetivos traçados. Consideramos, com efeito, que esses episódios associados às reflexões, constantemente desenvolvidas no curso dos encontros de conversações, foram ganhando valor emocional para Teo e inaugurando um novo processo de subjetivação, inócuos à percepção do professor, até o momento enfocado.

A subjetivação da experiência com Rita e Paloma, promoveu uma movimentação na subjetividade individual de Teo e consistiu na **emergência de sentido subjetivo voltado para a relação com as alunas, mudanças na representação relacionada à deficiência e na representação sobre as alternativas de intervenção educativa direcionada aos alunos com desenvolvimento atípico**, articuladas, dialeticamente, com o **aprofundamento do status conflituoso da configuração subjetiva da sua condição de professor** a qual estavam associadas.

Nesses termos, o impacto sofrido por Teo na sua subjetividade individual resultou em uma **mudança pouco significativa** que conceituamos como **uma movimentação sem caráter expressivo e sem a estabilidade necessária para atuar em elementos centrais de uma configuração subjetiva específica, por meio da composição de processos de consolidação e modificações restritas, nos sentidos subjetivos da configuração implicada**.

Detectamos que o professor Teo desenvolveu uma afetuosidade que fez **emergir sentidos subjetivos voltados para a relação com Rita e Paloma**, expressa por demonstrações gradativas de atenção, abertura e cuidado, a partir das oportunidades de conhecer um pouco Rita, nos encontros individualizados mencionados anteriormente e que, embora não tenham sido realizados com Paloma, estendeu-se a ela também, o interesse de estreitar os laços afetivos. Os vínculos afetivos desenvolvidos com as alunas renderam-lhe satisfação, alegria e uma grande mudança na qualidade da relação entre eles, anunciando relativa abertura de um nível de sensibilidade para as questões educacionais que envolvem

as alunas com desenvolvimento atípico. Vejamos exemplos observados na sala de aula: Teo resolveu localizar Rita e Paloma lado a lado, na primeira fila de carteiras, vizinho à sua mesa de trabalho, para ficar mais próximo e reservar maior atenção para elas; ampliou a comunicação com as alunas no momento da aula e, principalmente, nos outros espaços da escola; começou a interessar-se pelo cotidiano das alunas fora da escola; dentre outros exemplos.

Respaldado nas experiências que vivenciou com Rita e na ampliação dos conhecimentos obtidos a respeito de Paloma, observamos que houve **mudança na representação relacionada à deficiência, que passou a ser concebida como secundária, frente à importância dada às oportunidades pedagógicas adequadas às necessidades específicas de aprendizagem das alunas**. Ao criar as situações didáticas e ao incluir ajudas pedagógicas compatíveis com as demandas cognitivas emergentes, no processo de resolução das sentenças matemáticas lançadas à Rita, nos encontros individualizados, Teo compreendeu que o maior problema não estava na surdez da aluna e sim na falta de oportunidades condizentes com o nível de conhecimento, em que se encontrava a aluna.

De modo semelhante, ocorreu com relação à Paloma, ao descobrir as suas habilidades práticas (sabia fazer café e bolo, utilizava o celular, fazia transações com dinheiro, tinha a letra bonita, dentre outros domínios), passou a admitir que a aluna apresentava condições de desenvolver a aprendizagem de alguns conteúdos. No entanto, Teo admitiu reservas na crença das possibilidades de aprendizagem de Paloma por causa da deficiência intelectual, típica da Síndrome de Down. Este posicionamento foi identificado também por Marques (2001) na pesquisa realizada junto aos professores de alunos com deficiência mental, posto que a deficiência intelectual apresenta-se como um grande mistério para os professores e torna-se a mais difícil e indesejada deficiência de ser trabalhada, porque rompe com a possibilidade do aluno corresponder ao padrão de desempenho cognitivo esperado pela escola, para acompanhar os objetivos traçados na sua proposta pedagógica e curricular.

Atrelada à mudança na representação da deficiência, conseguimos identificar **mudanças na representação sobre as alternativas de intervenção educativa, junto aos alunos com desenvolvimento atípico, passando da modalidade especializada para o ensino comum, apoiado por ações especializadas**. Essa nova representação ratifica a necessidade do ensino individualizado, mesmo no âmbito do ensino comum. Para Teo, se houvesse condições diferenciadas de aprendizagem na escola comum, com tempo adequado, atenção individualizada, atividades condizentes com o nível concreto de saberes

que as alunas dominavam, no período a ser trabalhado, não representaria problema, podendo ele mesmo desenvolver alguma iniciativa. No entanto, a realidade atual da educação escolar não propicia essas e outras iniciativas, para favorecer aos alunos com defasagens na aprendizagem dos conteúdos escolares, tenham eles deficiência ou não. Vejamos essa significação na passagem abaixo:

O fato é que elas precisam de aulas como aquela onde o professor é exclusivo dela, que propicie um momento pra elas e não para conteúdo, certo? [...] não é impossível elas aprenderem, não. É impossível pra escola fazer isso, é impossível pro professor Teo fazer isso. Por conta das condições em que estou, eu não posso fazer nada por elas. (Dinâmica conversacional).

Em outro indicador, produzido através das observações realizadas, presenciamos duas atividades, nas quais o professor Teo tentou envolvê-las. A despeito da tentativa de inserir as alunas nas atividades organizadas para a turma, Rita e Paloma atuaram, passivamente, porque o professor não direcionou procedimentos específicos à compreensão das orientações dadas, do curso a ser seguido e dos objetivos a serem atingidos por elas. De acordo com Tacca e González Rey (2008), o professor sente muita dificuldade em dirigir atenção individualizada ao aluno no coletivo da sala de aula. Em termos pedagógicos, Teo demonstrou recorrentemente, grandes limitações para gerir, na sala de aula, a diversidade de ritmos de aprendizagem, por meio de atividades diversificadas que, gradativamente, expandiam a complexidade e a multiplicidade de ajudas pedagógicas a serem coordenadas simultaneamente, com a mesma turma de alunos.

Mesmo em face das suas limitações didático-pedagógicas, que acreditamos sofrerem influências de precariedades na formação profissional e possíveis problemas de atenção, bem como os embates configurados com o núcleo gestor da escola, constatamos que Teo posicionou-se, ativamente, e até de forma transgressora, diante das condições perfiladas no contexto da instituição. Para exemplificar, indicamos: solicitou ajuda da coordenação pedagógica para enfrentar as sérias dificuldades dos alunos, na aprendizagem da matemática; transgrediu a ordem do núcleo gestor para que avançasse na sequenciação dos conteúdos, ao implementar a revisão dos conteúdos para os alunos; estimulou-se a participar do processo de seleção e eleição direta, para o cargo de direção da escola, divulgado pela Secretaria Municipal de Educação, muito embora não tenha se concretizado, em virtude de decisões do próprio sistema de ensino.

Nesse contexto, constatamos que o embate agravou-se mais ainda, à medida que Teo implicava-se subjetivamente com a situação de desvantagem em que se encontravam Rita, Paloma e, notadamente, os outros alunos da escola com problemas na aprendizagem escolar, pois se sentia desamparado e confuso para responder às demandas educativas dos

referidos alunos. Teo, então, passou a ressentir-se profundamente porque, enquanto se preocupava com a superação das dificuldades detectadas nos alunos, o núcleo gestor centrava-se nas boas notas que os professores deveriam gerar nos alunos durante os períodos de prova e a consecução dos conteúdos do livro didático, sem apresentar alternativas que subsidiassem o alcance dessas metas.

Identificamos, com isso, uma movimentação na configuração subjetiva da condição de professor de Teo, orientada para **o aprofundamento dos conflitos vigentes na sua condição de professor**. O tecido de sua relação social com os gestores e os outros colegas de trabalho danificou-se, gradativamente, porque os relacionamentos e o clima institucional foram promovendo uma emocionalidade, na qual a insatisfação, a falta de confiança, a descrença, a indignação, a insatisfação e a tensão articularam-se, aprofundando os conflitos constitutivos da configuração subjetiva da condição de professor de Teo, com destaque para o agravamento da motivação pouco significativa para o magistério e a consolidação dos sentidos subjetivos, relacionados à descrença, no sistema de ensino e na escola. Abaixo, relacionamos exemplos que exemplificam a nossa construção:

Nº 06 – **Na escola** me sinto mal.

Nº 16 – **Este lugar** é enfadonho (a escola).

Nº 90 – **Ser professor** é desgastante.

Nº 59 – **A sala de aula** me enfada. (Completamento de frases II).

Ser professor na minha escola, no geral, é ensinar e mostrar que ensino, principalmente, para o núcleo gestor, porque se não fica mal visto. [...] apenas ser professor, dar aula. [...] Aqui dentro, gosto só de dar aula e conversar com os meus alunos. (Redação II).

Observamos também que, no segundo semestre letivo, Teo deixou de freqüentar a área administrativa da escola, onde se localizava a sala dos professores e a direção da escola, restringindo sua presença à sala de aula e à biblioteca. Tal comportamento causou estranhamento aos professores da escola com quem Teo também minimizou o contato, salvo aqueles que eram amigos para além do contexto institucional. Ademais, manteve um bom relacionamento com os alunos, porque não representavam ameaça ao seu convívio e fazer laboral, e com alguns funcionários, menos engajados com o núcleo gestor da escola.

A caracterização da organização subjetiva de Teo, frente àquele momento profissional, sinalizou para uma configuração de estágios de crise, fruto de uma movimentação subjetiva, estimulada pelas contradições constitutivas das ações vivenciadas por ele, no seio da complexa relação entre a subjetividade individual e a subjetividade social, no contexto da escola. As contradições como parte integrante da práxis humana podem mobilizar os sujeitos, por meio de sua natureza criadora e reflexiva, a alcançar outros níveis

de compreensão da realidade circundante e construção de uma nova realidade (VAZQUÉZ, 1977).

Por outro lado, como esclarece González Rey (1999), as contradições também podem gerar danos para o sujeito, de acordo com o tipo de vivência e seu processo de subjetivação individual, de tal forma, que existem contradições e tensões mobilizadoras de determinadas situações da vida dos sujeitos, que cobram capacidades as quais “[...] muitas vezes são insuportáveis sem mudanças na personalidade que proporcionem ao sujeito novos recursos subjetivos, para enfrentar a situação, pois o processo é extraordinariamente ativo, dialético e individual [...]” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 69).

Os descompassos entre o exercício da condição de sujeito em curso e a fragilidade dos recursos psicológicos para suportar a força emocional das contradições e tensões, ocasionadas pelo aprofundamento dos conflitos relacionados à sua condição de professor, que se associou aos sentidos subjetivos, integrantes da configuração subjetiva relacionada ao medo de perder a liberdade, assim como os sentidos subjetivos orientadores da relação com o Pai, integraram uma conjuntura que atuou como suporte subjetivo, para que Teo continuasse reverberando os conflitos e as adversidades emocionais, imbricadas na sua prática profissional, danificando o fluxo produtor de novos sentidos subjetivos, desencadeado na experiência com as alunas que têm desenvolvimento atípico, levando-o ao desinvestimento progressivo, no processo docente-educativo e nas relações com os colegas de trabalho.

Na análise das informações, identificamos indicadores que retrataram o estado de desinvestimento emocional experimentado por Teo, conforme trecho de conversação em que percebemos com facilidade, nas emoções expressas no olhar, na fala e na postura do corpo, o desânimo e o distanciamento afetivo da docência:

Eu já comentei até com a mamãe que eu tô com vontade de abandonar a educação porque eu não tô aguentando, não [...]. Eu sou muito coerente com as coisas... não gosto de dizer mau palavra... eu agradeço muito pelo que eu tenho, mas... a educação não tá me trazendo aquela satisfação, não. (Dinâmica conversacional).

No conflito de diálogos, desde a primeira questão, Teo teceu comentários que vão ao encontro do personagem professor Nelson, caracterizando-o como alguém que está “cansado, com um novo olhar de vida”. Na questão 04, que pergunta sobre com qual posição Teo identifica-se mais, ele responde: “A última, porque também quero estudar para outros concursos. Não pela falta de preparo dos especiais, e sim pela falta de preparo de todos”. O posicionamento de Teo, nesse instrumento, leva a crer que os alunos com desenvolvimento atípico, apesar de acentuarem o movimento contraditório em torno da

configuração subjetiva da escola, com repercussões nos seus sentidos subjetivos vinculados à prática educativa, não motivaram diretamente os desdobramentos subjetivos mencionados, como podemos realçar no trecho da questão 04 do conflito de diálogo acima, e podemos ilustrar também na frase Nº 74 – **Educar alunos com deficiência** é especial.

As mudanças identificadas nas representações da deficiência e da modalidade de educação para os alunos com desenvolvimento atípico, integraram-se na organização conflituosa da condição de professor de Teo, como configuração subjetiva, contribuindo para acentuar as contradições existentes entre os sentidos subjetivos da referida organização. Entretanto, as referidas mudanças tornaram-se impotentes para mobilizar recursos subjetivos, favoráveis ao enfrentamento ativo, crítico e criativo das tensões produzidas nas relações estabelecidas no contexto profissional, com vistas à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de Rita e Paloma e dos outros alunos.

Entendemos, portanto, que ao ser constituída uma conjuntura promotora de danos, no fluxo de produção de novos sentidos subjetivos, ocasionada pelos descompassos entre a condição de sujeito de Teo e os recursos personológicos de sua subjetividade individual, nesse caso, organizaram-se de modo desfavorável à consolidação do enfrentamento contínuo das condições institucionais, geradas pela subjetividade social dominante.

Mais uma vez, constatamos que a presença dos alunos com desenvolvimento atípico, na realidade de trabalho do professor e, nesse caso, a abertura a novos níveis de relações afetivas, não garantiram, por si só, mudanças mais significativas na subjetividade individual, que provocassem alterações em sentidos subjetivos mais estáveis e estruturantes, voltados para o processo docente-educativo, quando se tem uma conjunção de forças com valor subjetivo dominante, regendo a auto-organização do sistema, em torno de sentidos subjetivos contrários.

4.2.5. A configuração do trabalho pedagógico de Teo

Apesar de não termos conseguido conhecer o trabalho pedagógico de Teo, antes do contato com as alunas com desenvolvimento atípico, podemos, por meio da busca de informações, junto ao professor e aos alunos, bem como de observações em diversos espaços da escola, conhecer a ação docente de Teo, no início do ano letivo de 2009. Ao que tudo indica, a ação pedagógica de Teo caracterizou-se, notadamente, pela didática utilizada com forte teor tradicional, cujo fundamento principal era o instrucionismo, como mecanismo de execução dos processos de ensino e de aprendizagem, conjugado ao

autoritarismo docente.

Na composição do ambiente pedagógico, as carteiras eram organizadas em fila e os alunos localizados por meio de um mapa desenhado previamente, mas que sofria constantes alterações, com o intuito de combater as conversas paralelas entre os alunos. Havia uma preocupação visível com a ordem, o silêncio e o imobilismo físico dos alunos, para respaldar a autoridade docente e gerar a aprendizagem, já que as aulas concentravam-se na exposição e nas atividades do livro didático. Nesse contexto, as ameaças e punições eram constantes e no curso da relação pedagógica teciam-se constrangimentos públicos, em virtude dos erros cometidos pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos.

Curiosamente, constatamos que a maioria dos alunos mantinha uma relação amistosa com Teo, apesar da aspereza e dos constrangimentos presentes constantemente, no cotidiano da sala de aula. Importa esclarecer, que a demonstração de bom relacionamento com esses alunos ocorria quando o foco de interação não era o ensinar e o aprender, e o espaço não era a sala de aula, ou seja, quanto menos se tratasse das questões voltadas à aula propriamente dita, mais proximidade e harmonia se expressavam, na relação entre Teo e os alunos.

O planejamento de ensino, assunto revestido de muita discordância para Teo, e, por isso, motivo de constantes críticas dos gestores da escola, era uma prática descartada na rotina de trabalho do professor, apesar das definições organizacionais que reservavam carga-horária e remuneração específicas, para realizar essa tarefa que é de fundamental importância, para o exercício do magistério.

Nas nossas observações, a partir de meados do mês de maio de 2009, identificamos algumas ações didáticas direcionadas à Rita e Paloma, sem que isso representasse mudança na configuração do trabalho pedagógico de Teo, haja vista a brevidade com que as ações integraram seu repertório didático. Após escassas tentativas para realizar atividades que pudessem envolver Rita e Paloma, na dinâmica da aula e favorecer algum nível de aprendizagem às alunas, Teo sentiu a imperativa urgência de abandonar os investimentos iniciais, por considerá-los um desafio grandioso, sem condições concretas de ser realizado, pelo menos por ele.

Para Teo, alunos como Rita e Paloma precisam de um trabalho mais individualizado, porque demandam estratégias específicas, muito difíceis de serem realizadas em uma sala, com mais de 40 alunos, que também apresentam problemas na aprendizagem escolar. Com gravidade, Teo analisa o fato das duas alunas não serem alfabetizadas na Língua Portuguesa, como muitos dos seus alunos, dificultando mais ainda,

qualquer tentativa de intervenção coletiva. Desse modo, o teor emocional desse quadro compreensivo configurou-se como impossibilidade de intervenção pedagógica de sua parte, reverberando os sentidos subjetivos, associados ao despreparo profissional que desresponsabiliza os educadores, perante as novas demandas da prática educativa e os sentidos subjetivos voltados para a descrença, no sistema de ensino.

De modo semelhante, ocorreu com relação aos outros alunos com problemas na aprendizagem escolar, que apesar de terem mobilizado mais esforços e investimentos de Teo, para construir alternativas didáticas, compatíveis com suas necessidades educacionais, não adquiriram estabilidade, coerência, consistência, conexão e nem tampouco, participaram de uma reorganização do projeto pedagógico do professor. Assim, as alternativas pensadas assumiram caráter pontual e imprevisível, resultando em desperdício de ideias interessantes e procedentes, para compor um plano de intervenção pedagógica. Vale mencionar, que a imprevisibilidade das ações acarretou inconsistência e desorientação ao trabalho pedagógico de Teo, criando problemas na consecução dos conteúdos e no acompanhamento da aprendizagem de todos os alunos.

Seguem algumas ações executadas por Teo com os alunos, para tentar amenizar a defasagem na aprendizagem:

- ⇒ Criou a função de alunos monitores, em cada sala, para auxiliar a aprendizagem dos alunos com dificuldades, incluindo Rita e Paloma;
- ⇒ Em virtude da grande preocupação com a defasagem da maioria dos alunos com relação aos conteúdos, decidiu revisá-los, para intentar diminuir o prejuízo avaliado na aprendizagem, mesmo contrariando as orientações do núcleo gestor;
- ⇒ Promoveu um momento de avaliação compartilhada, desenvolvida oralmente com os alunos, abrindo o espaço para que os mesmos emitissem comentários sobre suas dificuldades e sobre a prática pedagógica dele;
- ⇒ Solicitou ajuda ao Coordenador Pedagógico da escola, para apontar caminhos que levassem a melhorar a defasagem de conteúdos que os alunos arrastavam ao longo dos anos de escolaridade e que representavam profundos obstáculos às aprendizagens exigidas no ano letivo em curso.

Compreendemos que essas ações foram elaboradas no limiar dos impulsos motivados pelo conflito que vivenciava Teo, um movimento complexo e dialético de evoluções e estagnações que atuou, simultaneamente, no decorrer do seu fazer docente na escola. Ora ele mostrava-se desanimado e inerte, diante da prática docente e, simplesmente, seguia a rotina pedagógica, sem o mínimo cuidado com as questões específicas do processo de aprendizagem dos alunos, ora ele elaborava e executava ideias

inovadoras, alterando espaços, engajando outros sujeitos, dinamizando as atividades, incentivando os alunos e trabalhando diretamente as suas necessidades mais individualizadas.

A disposição para o outro no ato de ensinar, conforme constatamos em Teo na relação com os alunos, configurou-se como aspecto crucial, entretanto, sem o devido planejamento, que produz a organicidade, o rigor e a legitimidade da ação. A ausência de planejamento, nesse caso, fez com que Teo se perdesse no emaranhado de tarefas confusas, inconsistentes, incongruentes, descontextualizadas e ineficazes aos objetivos almejados. Ademais, para propor novas estratégias pedagógicas, que segundo Tacca (2006, p. 48), “[...] seriam recursos, principalmente pessoais que implicam captar o outro, dispor-se a pensar com o outro para fazer gerar as significações da aprendizagem”, faz-se necessário o domínio e o aparato técnico-científico, para fundamentar a tomada de decisão com vistas à seleção dos meios e mecanismos adequados à realização das estratégias definidas.

Diante do exposto, consideramos que o delineamento do trabalho pedagógico de Teo mostrou-se condizente com a instabilidade promovida pelos conflitos presentes na conjuntura da sua subjetividade individual, marcando o distanciamento afetivo e motivacional que estabelece com a profissão docente, a isenção perante situações conflituosas, a vulnerabilidades de sua formação pedagógica e os desencontros com o grupo de trabalho.

4.2.5.1. A subjetividade social da escola

A escola que o professor estava trabalhando durante a pesquisa pertence ao sistema de ensino municipal e sua oferta educativa concentra-se nos anos finais do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Localiza-se na zona urbana, em um bairro situado no centro da cidade, e sua clientela, no biênio 2008-2009, era de aproximadamente 640 alunos, oriundos, predominantemente, de bairros periféricos e economicamente desfavorecidos, bem como de comunidades da zona rural do município.

No período mencionado acima, estavam matriculados, nas salas de aula do ensino comum, onze alunos com desenvolvimento atípico. Na escola, funciona uma sala especial que atende nove alunos, nos turnos manhã e tarde, além de abrigar a primeira sala de recursos multifuncionais e um núcleo de informática especializado para assistir pedagogicamente a todos os alunos com hipótese-diagnóstica de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades do sistema de ensino municipal, contando com o trabalho de quatro profissionais.

A escola sofreu bastante, por causa da instabilidade na composição do núcleo gestor, que passou por mudanças sucessivas, que, na prática, acabou não havendo a recomposição ajustada das funções e suas respectivas responsabilidades. A situação, no início do ano letivo de 2009, foi profundamente agravada pela carência de professores nas diversas áreas do currículo escolar, acarretando sérios problemas para elaborar o quadro de aulas/horários dos professores, bem como a rotina da instituição para todos os segmentos, haja vista a carência de funcionários lotados para executarem outras tarefas como vigilância, limpeza, portaria.

Com o passar do tempo, percebemos que, ao passo que os problemas eram resolvidos, por meio da contratação dos profissionais requisitados para a docência e para os serviços gerais, as relações tornaram-se desgastadas pela desconfiança, o descrédito, a incoerência, a omissão, a falta de diálogo, a transferência de responsabilidades, a ineficiência no desenvolvimento das obrigações, enfim, por desarticulações, entre os discursos e as práticas realizadas na escola.

Nesse ínterim, houve a renovação do quadro de professores do ensino comum e do ensino especializado. Este, até então, esteve funcionando somente em uma classe especial. O acréscimo de professores no ensino especializado deveu-se a implantação de uma sala de recursos e um núcleo de informática, onde todos os serviços prestados são voltados ao atendimento educacional de todos os alunos com desenvolvimento atípico, matriculados no sistema de ensino municipal.

A ampliação dos serviços educacionais incluídos na estrutura da escola trouxe benefícios aos alunos e, concomitantemente, acarretou mais razões para agravar os problemas vigentes na escola, relacionados à gestão da instituição. Isso parece ser uma grande contradição, visto que os novos serviços foram criados para constituir-se como espaço de ações específicas e individualizadas, com grandes potencialidades de interação e aprendizagem mútua entre os professores das duas modalidades de ensino, tanto daquela unidade escolar, quanto das demais instâncias do sistema de ensino, ampliando o escopo de possibilidades pedagógicas e organizacionais, para enfrentar os diversos desafios que tecem a vida da escola.

A seguir, apresentaremos os elementos de sentido subjetivos que constituem uma tendência na configuração da subjetividade social da escola, para que possamos articulá-los com a subjetividade individual de Teo, com o intuito de construirmos reflexões procedentes, acerca da configuração do trabalho pedagógico do referido professor.

a) Relação conflituosa entre professores e gestores da escola

Os conflitos entre professores e gestores da escola acentuaram-se com o passar dos meses do ano letivo de 2009, dificultando, inclusive, a possibilidade de conversação amistosa entre eles. De um lado, os professores queixavam-se da falta de: planejamento, ações de apoio pedagógico, socialização de informações e decisões, material didático, presença integral dos membros do núcleo gestor na escola, coerência das cobranças lançadas às responsabilidades do professor, dentre outras. Do outro lado, os membros do núcleo gestor da escola reclamavam da falta de compreensão e iniciativa dos professores, da sobrecarga de trabalho, dos problemas com a aprendizagem dos alunos, do mau aproveitamento do tempo do professor na escola, e da resistência a participar dos projetos que chegam de outras instâncias educacionais.

Para exemplificar esses conflitos, por meio das observações, testemunhamos, reiteradas vezes, discussões com grande teor emocional de indignação e insatisfação por parte dos professores, a respeito das cobranças feitas pela coordenação pedagógica, que, segundo eles, não cumpria corretamente o horário de trabalho previsto para a função sob sua incumbência e, tampouco, as tarefas de apoio e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Presenciamos um embate direto entre uma professora e o coordenador pedagógico, cujo clima emocional foi de exaltação da voz e dos ânimos, agressividade, acusações e muita insatisfação. O curioso nessa situação é que, apesar de ter visto o grupo de professores discutindo seguidas vezes, a temática do referido embate, na oportunidade do enfrentamento direto com o coordenador pedagógico, os docentes que presenciaram o fato, permaneceram silenciosos e passivos.

Esse comportamento do corpo docente já foi identificado em outras oportunidades em que as conversas transformaram-se em embates acirrados. Provavelmente, a discordância exercida sem diálogo seja a prática simbólica mais utilizada pelo grupo para esquivar-se das responsabilidades e dos riscos inerentes aos contextos conflituosos, atrapalhando, portanto, a construção de alternativas para resolvê-las.

A relação conflituosa entre os sujeitos da escola também gerou desarticulação das ações desenvolvidas, rompendo com o fluxo de ideias e o entrosamento entre as pessoas e, principalmente, com a articulação das funções que poderiam aprimorar, complementar e renovar o conjunto das práticas em andamento e/ou a serem projetadas. Todavia, a realidade que conseguimos perceber na escola é o desperdício de oportunidades, ideias, capacidades e, às vezes, da vontade das pessoas, em diferentes âmbitos.

b) Valorização da nota como marco do sucesso escolar dos alunos

O desempenho curricular dos alunos é alvo de contínuas cobranças às escolas, fruto das políticas educacionais que têm expandido os mecanismos de avaliação e controle dos índices de aprendizagem dos alunos da educação básica no Brasil, a reboque de exigências oriundas dos organismos financeiros internacionais e suas políticas econômicas com implicações educacionais. A luta por melhores índices de aprovação e de proficiência nas áreas do conhecimento escolar tem se tornado um propósito importante da escola, que visa à aprovação social e os prêmios oferecidos pelo sistema de ensino àqueles que obtiverem os melhores resultados. Essa significação, representada nos relatórios dos sistemas avaliativos e nas notas dos boletins dos alunos, simbolizados pelos números registrados com uma caneta de cor azul, parece ter se convertido na grande questão da escola, em busca da aprendizagem dos alunos.

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, de função diagnóstica e formativa da prática pedagógica, agora, compreende o campo diversificado de meios para se atingir as boas notas em detrimento da aprendizagem real dos conteúdos curriculares. O que presenciamos, na unidade escolar pesquisada, foi a precariedade na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, ao detectarmos alunos nos anos finais do ensino fundamental que não sabem ler, escrever e resolver as quatro operações matemáticas, com graves consequências à aprendizagem das habilidades e competências previstas na proposta curricular, do ano que está cursando.

A instituição cria as alternativas didáticas para amenizar essa realidade, através de atividades complementares, autocorreção de provas, repetição das questões das provas, trabalhos em grupo, computação do número de atividades feitas no bimestre, com pontuação cumulativa na nota do período avaliativo, dentre outras estratégias, conforme constatamos nas argumentações lançadas, pelos professores aos familiares dos alunos, nas reuniões de pais e mestres, a fim de prestar esclarecimentos, a respeito da sistemática criada pela escola, para promover a aprovação dos alunos.

A simplificação do ato avaliativo, reduzido a operações matemáticas produtoras de valores compatíveis com a obtenção da aprovação dos alunos, configura-se como representação dominante na subjetividade social da escolarização contemporânea, profundamente comprometida com a eficiência dos resultados para alcançar o retorno financeiro e o prestígio social dos sistemas de ensino. Na unidade escolar em questão, os sentidos subjetivos em torno da avaliação pautavam-se na busca pelos índices exitosos de desempenhos dos alunos, tendo em vista, a supremacia da quantidade em

detrimento da qualidade e a conseqüente naturalização do não-saber, como propriedade inerente à educação escolar.

Desse modo, a função social prevista na missão da escola, como parte do projeto pedagógico da instituição, de "Assegurar no ensino efetivo garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos nossos educandos, buscando ao longo do processo formar cidadãos críticos, participativos com atitudes e habilidades que lhes possibilitem interagir na transformação da sociedade", deve considerar o domínio do patrimônio cultural produzido pela humanidade, como arma de luta contra as desigualdades sociais, produzidas pela sociedade capitalista, conforme reza a tendência pedagógica histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, definida como marco pedagógico da escola.

c) Relativa passividade ao lidar com os problemas educativos sob a responsabilidade da escola

A postura de passividade encerra em si, um comportamento de acomodação e reprodução, diante da realidade, negando a condição de sujeito, que pode ser assumida pelas pessoas. Configura-se curioso, o fato de os professores ao mesmo tempo, mostrarem-se ativos quando se trata de perdas salariais e assumirem posturas conformistas, quando o problema envolve ações mais coletivas e educacionais favoráveis à melhoria do ensino, por exemplo. Do mesmo modo que presenciamos os professores organizarem-se para reivindicar a retirada de uma gratificação salarial de seus vencimentos mensais junto a Secretaria Municipal de Educação, inclusive, utilizando o horário-aula para concretizar o empreendimento, também assistimos posicionamentos de aceitação passiva de questões ameaçadoras e/ou vulneráveis, que prejudicam o andamento adequado das obrigações da escola, como é o caso dos seguintes indicadores detectados nas observações, entrevistas e conversações com alguns segmentos da instituição:

- ⇒ A ocupação da escola por uma instituição de ensino superior, que acarreta prejuízos de ordem espacial e material à escola e ao patrimônio público, como um todo;
- ⇒ O descaso com os novos serviços educacionais existentes na instituição, reflexões e construção de alternativas pedagógicas, para atender às necessidades específicas dos alunos com desenvolvimento atípico;
- ⇒ A falta de planejamento das ações mais amplas, como datas comemorativas; reuniões com as famílias, eventos festivos, culturais e científicos da escola;
- ⇒ O acompanhamento pedagógico precário do planejamento de ensino;
- ⇒ O desperdício e mau uso dos materiais didáticos e das fontes bibliográficas, existentes na biblioteca da escola;

- ⇒ A carência de material didático para produzir uma aula atrativa, dinâmica e propícia à aprendizagem dos alunos;
- ⇒ A dificuldade para ocupação ou renovação das vagas do Conselho Escolar.

Dentre outros aspectos identificados, podemos dizer que a passividade do grupo tem como fonte os sentidos subjetivos oriundos da subjetividade individual e social dos envolvidos. Indicamos que essa postura ganhou dominância na configuração subjetiva da escola, de acordo com as experiências emocionalmente marcantes como: a saída da diretora geral anterior que, ao atuar com posicionamentos combativos, estimulava e contribuía para a união e incentivo do grupo. Conseguimos chegar a essa construção, através dos comentários dos professores, durante as conversações, como também, da inclusão sempre oportuna dos feitos da antiga diretora, estabelecendo comparações com os gestores atuais e ainda simulando o que ela faria se estivesse na função. Essa imagem positiva e forte se estabelece quando um grupo precisa de alguém para conduzi-los e, principalmente, quando essas pessoas em um contexto de crise, sentem-se desamparadas e confusas, como ocorreu nos últimos meses, na escola em foco.

A crise vivenciada pela escola foi subjetivada pelo grupo, como mais um sentido subjetivo produtor da postura de acomodação das pessoas, que não raro, podíamos identificar nas posturas desanimadas com o próprio fazer educativo. Pelo menos no conjunto de professores da escola, verificamos que três professores que demonstravam atuar com satisfação, empolgação e firmeza, passaram a expressar desânimo e cansaço, acompanhados do silenciamento de suas opiniões, omissão perante situações polêmicas, e a ausência do convívio com os colegas, dentre outros.

d) Baixíssimo valor subjetivo atribuído à inclusão escolar

Os elementos simbólico-emocionais produzidos sobre a inclusão escolar das pessoas com desenvolvimento atípico, constitutivos da subjetividade social da escola, mostraram-se orientados a um baixíssimo grau de importância, resultando em barreira atitudinal, com consequência político-pedagógica de desarticulação de esforços necessários à sua efetivação, apesar do peso da obrigatoriedade, transmitido pela política educacional. Nesse caso, há uma simbologia instigante de reflexões sobre como os processos de mudança são encaminhados e como os executores participam de sua construção, pois o que se presencia na escola são as determinações legais, materializando-se na vida organizacional da instituição, através dos investimentos em estrutura, recursos e serviços especializados, mesmo que insuficientes ainda, e uma postura de alheamento dos profissionais, diretamente responsáveis pelo desenvolvimento dessa sistemática, favorável à inclusão (ABRAMOVICZ, 2001).

O ato de planejar o processo de ensino, na escola, acontecia separado por área de conhecimento e dia da semana e, muito embora houvesse os encontros gerais com todos os professores, ocorria grande distanciamento entre o trabalho desenvolvido na classe especial e as práticas pedagógicas realizadas nos anos do ensino regular. Inclusive, obtivemos informações que, nas comemorações alusivas ao dia do estudante, do ano letivo de 2009, os alunos da escola participaram de atividades externas, exceto os alunos matriculados na classe especial, gerando insatisfação aos professores da referida modalidade. Conseguimos identificar, também, que existia completo desconhecimento das ações executadas nas salas de serviço especializado, assim como acentuado distanciamento na convivência entre os profissionais desse setor e os outros profissionais da escola.

Na nossa percepção, os profissionais dos serviços especializados atuavam como meros inquilinos da unidade escolar, pois não eram convidados para participar do planejamento das atividades curriculares e nem de ações de outra natureza, como eventos culturais e festivos. Em termos globais, a desarticulação das ações dos serviços educacionais especializados ocorre em todo o sistema de ensino, entre as esferas do próprio atendimento educacional especializado.

4.2.5.2. As articulações entre a subjetividade individual e social na configuração do trabalho pedagógico

Considerando a desinformação e a impotência com que os sujeitos da escola se defrontaram no curso da efetivação constante das políticas educacionais inclusivas, geradoras de confrontos fecundos entre a subjetividade individual dos envolvidos e a subjetividade social dominante, identificamos um movimento de reorganização adaptativa da instituição em franca realização, direcionada à conformação das iniciativas político-pedagógicas ao que já estava posto na instituição.

A frustração desencadeada pela ausência de disponibilidade e a fragilidade técnico-científica dos membros do núcleo gestor para associar-se a Teo, na busca por alternativas educativas para os alunos com problemas na aprendizagem, sobretudo, das alunas com desenvolvimento atípico, repercutiu negativamente na organização subjetiva de Teo, conforme apontamos anteriormente.

Assim, compreendemos que a subjetividade social da escola, inscrita na trajetória de contradições e tensões da organização subjetiva de Teo, na desafiante experiência de trabalhar com Rita e Paloma, como também com outros discentes em situações de desvantagem na aprendizagem escolar, integra-se à produção de sentidos subjetivos, voltados às valorações negativas do contexto escolar e da profissão docente. Isto serve,

portanto, de fonte para o aprofundamento dos conflitos vinculados a sua condição de professor e ao desinvestimento afetivo identificado.

Salientamos que, a prática pedagógica desenvolvida por Teo, junto às alunas com desenvolvimento atípico, demonstrou as tensões pelas quais passa a sua subjetividade individual no espaço social da escola, marcada também pelos frágeis vínculos emocionais, com a profissão docente.

4.2.6. O que diz o estudo de caso de Teo sobre o problema da pesquisa

“Não pela falta de preparo dos especiais e sim pela falta de preparo de todos.”

O trabalho com as alunas que têm desenvolvimento atípico, semelhante ao que ocorreu com Bárbara, ensejou para Teo uma produção de novos sentidos subjetivos, relacionada ao desenvolvimento de uma afetuosidade mútua entre o professor e as referidas alunas, que resultou em aproximação, personalização, e, aos poucos, o interesse pelo processo de aprendizagem delas. Os novos sentidos subjetivos constituídos serviram de fonte às novas representações sobre a deficiência e a modalidade educacional adequada aos alunos com desenvolvimento atípico, resultando em uma **mudança pouco significativa**, na subjetividade individual de Teo.

Nesse contexto, o professor Teo percebeu-se inserido em um conjunto de confrontos, representados pela necessidade/vontade de agir, pelas suas limitações profissionais e pelos desencontros na relação estabelecida com os gestores da escola e as deficiências do sistema de ensino, que repercutiram no aprofundamento dos conflitos identificados, na configuração subjetiva da condição de professor de Teo.

Em face dessa argumentação, ainda que a relação com as alunas com desenvolvimento atípico tenha desencadeado um fluxo de mobilidade na organização subjetiva de Teo, os novos elementos subjetivos, integrados na configuração subjetiva da condição de professor não geraram repertórios de expressão subjetiva duradoura e consistente emocionalmente e, tampouco, houve a reorganização e ruptura de sentidos subjetivos dominantes na configuração de sua condição de professor. Afinal, constatamos a prevalência de um descompasso entre a condição de sujeito de Teo que estava em um momento de novas aquisições e os recursos personológicos constituídos, na sua organização subjetiva, resultando em danos na emocionalidade produtora de sentidos subjetivos alternativos, na subjetivação da experiência com Rita e Paloma, diferentemente do que aconteceu com Bárbara.

Os sentidos subjetivos constituídos na conjuntura subjetiva dominante, que atuaram como obstáculo ao processo de movimentação, na subjetividade individual de Teo foram: o pai, como configuração subjetiva; os problemas judiciais constituídos como configuração subjetiva, e a representação pessimista do futuro. A produção de sentido subjetivo em torno dessa conjuntura, na nossa ótica, tem acarretado cada vez mais sofrimento e conflitos, que Teo, conscientemente, resolve contendo o movimento da vida e as realizações, no tempo presente, com caráter de imobilismo e estagnação. Isto reflete-se nas atitudes omissas que Teo acaba encampando no trabalho pedagógico e, de modo mais extremo, no desinvestimento afetivo com a profissão docente.

Sobre a configuração do trabalho pedagógico de Teo, entendemos que a conjuntura formada em torno da experiência com as alunas que têm desenvolvimento atípico, na subjetividade individual de Teo, em articulação com a tendência dominante, identificada na subjetividade social da escola, tornou-se um contexto desfavorável às mudanças no trabalho pedagógico do professor, que terminou posicionando-se de forma passiva e progressivamente desvinculada, emocionalmente, do fazer docente. Isso confirma a singularidade com que as pessoas se inscrevem nas relações com o outro, seja esse, individual ou social.

4.3. A professora Amália

4.3.1. Caracterização da professora

Amália está com 45 anos de idade, casada, três filhos e desde que sua mãe faleceu, cuida de uma irmã adulta que apresenta um quadro de deficiência mental. Amália demonstra ser carinhosa e dedicada à irmã, além de estar sempre pronta para defendê-la de situações perigosas e atitudes preconceituosas.

A vida de Amália é voltada para a família e o exercício de seu trabalho. Ela é alegre, observadora, demonstra ser cuidadosa quando se expõe publicamente, principalmente, se estiver em um contexto com muitas pessoas. Na escola, relaciona-se amistosamente com os colegas; mantém postura preocupada e cautelosa diante das situações que vivencia, especialmente, aquelas mais conflituosas; tende a ouvir mais do que se posicionar ativamente; é pontual e assídua no cumprimento dos deveres profissionais.

A professora Amália é funcionária efetiva da rede municipal de ensino, tem dez anos de experiência no magistério e é graduada no Curso de Formação de Professores para

o Ensino Fundamental. Exerceu o magistério em uma escola da zona rural do município até ser transferida, em julho de 2008, por meio de uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação, para uma escola localizada na zona urbana. Mas como essa escola era distante de sua residência, logo que chegou, pleiteou uma nova mudança de instituição para o ano letivo de 2009. No segundo semestre letivo de 2008, período em que iniciamos a pesquisa, ainda compondo o quadro de professores da primeira escola da zona urbana, na mesma instituição em que Bárbara atuava, vivenciou sua primeira experiência junto a uma aluna com deficiência auditiva, em uma das salas de 7º ano do ensino fundamental. No ano de 2009, conforme sua solicitação, Amália foi lotada em outra escola, a mesma instituição em que Teo trabalhava, e passou a lecionar Língua Portuguesa e Ensino Religioso, nas turmas de 8º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde.

4.3.2. Caracterização das alunas

Na primeira escola, Amália trabalhou com a aluna Cícera, cuja caracterização aparece na página 89, e na segunda escola, trabalhou com as alunas Rita e Paloma, cujas caracterizações se encontram nas páginas 119 e 120.

4.3.3. Caracterização da subjetividade de Amália no início do trabalho junto às alunas com desenvolvimento atípico

Na análise das informações, identificamos que a **família** constituiu-se como uma **configuração subjetiva** importante para Amália, cujos sentidos subjetivos, no nosso entendimento, são perpassados por fortes emoções, expressas na produção simbólica de Amália, por meio da entrega completa à luta pela sobrevivência e pelo bem-estar de todos, da abnegação de vontades e projetos próprios, especialmente, quando se trata dos filhos, motivo de grande preocupação para ela. O bloco de frases retiradas do Completamento de Frases I, adiante, exemplifica a reflexão:

- Nº 16. **A preocupação principal** minha família
- Nº 23. **Amo** tudo que tenho família, amigos...
- Nº 32. **Esforço-me diariamente** por todos que amo.
- Nº 45. **Luto** para a sobrevivência
- Nº 17. **Desejo** ver meus filhos formados, independentes.

A relação de doação junto com a prática de renúncia, em favor dos familiares, cumpre um longo período na história de Amália, tendo início quando surgiram os problemas de saúde da mãe e agravaram-se depois do seu falecimento, visto que Amália herdou as responsabilidades da mãe para com o pai e os irmãos, sobretudo, com a irmã que tem deficiência mental.

Se por um lado, o grupo familiar, que inclui marido, filhos, irmãos, pai e sobrinhos, gera sentidos subjetivos positivos em Amália, colocando-se como a razão de sua vida; por outro lado, gera também sentidos subjetivos ligados às frustrações e contradições relacionadas à ausência de valorização e retribuição dos familiares, sobretudo, dos filhos, seus maiores beneficiários, pela sua dedicação incondicional. Um trecho da Entrevista I, em que fala com firmeza e expressão de pesar e descontentamento sobre “O sentido da vida”, exemplifica a construção: “Eu vivo em função de servir os outros, às vezes, eu até me queixo quando eu preciso de alguma coisa e ninguém tá disponível.” No completamento de frases I, o conjunto de sentenças ratifica o indicador anterior:

- Nº 14. **Algumas vezes** me sinto sozinha, triste.
- Nº 27. **Quero ser** amada, respeitada.
- Nº 53. **O lar** deve ser feito de amor, união, respeito.
- Nº 56. **A gente** devia se amar mais.
- Nº 63. **Necessito** da compreensão de todos que me rodeiam.

As adversidades do contexto familiar colocaram Amália em conflito subjetivo entre as responsabilidades e os prazeres cerceados historicamente na sua trajetória de vida. Supomos que para Amália suportar a torrente emocional, oriunda das contradições conscientizadas no espaço doméstico, formou-se uma espécie de refúgio subjetivo, com os recursos psicológicos disponíveis na sua subjetividade individual, responsável pela sobrevivência à situação, uma vez que se mostra despreparada para posicionar-se como sujeito e intervir para que ocorram as mudanças necessárias, restando-lhe assim, tolerar e contornar as lacunas existentes. Para ilustrar, seguem os trechos em que aparecem as marcas da acomodação e resignação, frente às lacunas afetivas deixadas pelos familiares em Amália. Na entrevista I: “Eu me sinto feliz, eu me acho feliz e eu me faço feliz. [...] Às vezes com as confusões, as desavenças que há na família, mas eu procuro me fazer feliz, ser feliz, nem que seja só por alguns momentos.”; na redação I:

Meus filhos também fazem parte da minha alegria [...] Apesar do que se ouve dos mesmos, percebo que não vivo na solidão, tenho com quem conversar, rir, brincar, chorar, estudar, brigar, mas depois das brigas pedimos desculpas e continuamos a viver e a conviver em família.

No caso de Amália, identificamos que o **trabalho** constituiu-se como uma **configuração subjetiva** importante na sua existência, visto que além de prover sua sobrevivência, serve para alentar os problemas domésticos, criar oportunidades de conhecer novas pessoas e realizar-se profissionalmente. Ilustramos, a seguir, os vínculos emocionais que Amália tem com o trabalho:

- Nº 22. **O trabalho** me envaidece, me completa.
- Nº 24. **Minha principal** ambição crescer profissionalmente.
- Nº 36. **Gosto muito** do meu trabalho.

Nº 43. **Meu maior tempo dedico a** trabalhar orientando sempre da melhor forma.

Nº 68. **Se trabalho** mereço aplausos. (Completamento de frases I).

Identificamos sentidos subjetivos, envolvidos nessa configuração, que convertem o trabalho em um espaço de possibilidades e realizações importantes para Amália, como é o caso da vontade de continuar a formação profissional e, marcadamente, a independência financeira do cônjuge. Um trecho da redação I retrata o importante valor subjetivo que o trabalho tem para Amália: “Hoje posso dizer com sinceridade que é maravilhoso ter a minha própria independência. Não depender de marido é a melhor coisa do mundo.” No completamento de frases I abaixo ilustramos a importância dos estudos como expressão da vontade de continuar a formação profissional: Nº 37 – **Minhas aspirações** são estudar mais e ser feliz; Nº 38 – **Meus estudos** vou continuar; Nº 70 – **O estudo** é fundamental para uma vida melhor.

A emocionalidade positiva, oriunda desse valor subjetivo do trabalho, gera comprometimento e responsabilidade com os deveres a serem cumpridos no desenvolvimento da profissão, explicitados nos seguintes indicadores indiretos: assiduidade, pontualidade, participação no planejamento e nas demais atividades coletivas da escola, realização dos projetos recomendados pela Secretaria Municipal de Educação, participação integral nas oportunidades de formação continuada em serviço, dentre outras atividades requeridas pela escola.

Detectamos, também, que o **trabalho** como configuração subjetiva organiza-se como uma composição relevante de sentidos subjetivos, voltados a um esforço que produza recompensas e ganhos de diferentes naturezas. Podemos observar a importância desses sentidos subjetivos em diversos instrumentos, sobretudo, nas dinâmicas conversacionais, em que as expressões simbólicas eram permeadas por manifestações emocionais de convicção e firmeza. As frases de Nº 22, 24 e 68 do completamento de frases I apresentadas acima e no trecho da redação I “Minhas maiores alegrias e preocupações”, servem de ilustração. Vejamos:

Eu tenho um trabalho que faço com amor, dedicação, responsabilidade, mas não estou vendo retorno devido à aprendizagem que não está sendo a esperada. [...] A única coisa que lamento profundamente é que tenho consciência de que sou capaz de fazer bem melhor e se não faço é devido à realidade que é bem diferente daquela que uma professora espera numa sala de aula.

Associando o trecho da redação aos comentários recorrentes nas conversações informais com Amália, observamos a presença de insatisfação, implicando a emocionalidade

relacionada ao **trabalho**, em virtude dos desajustes entre os investimentos feitos por Amália, no seu exercício docente e os resultados indesejáveis da aprendizagem dos alunos.

Esses elementos simbólico-emocionais estão envolvidos na constituição do sentido subjetivo da relação entre o ensino e a aprendizagem, em que o ensino representa o esforço empreendido por Amália, enquanto a aprendizagem representa o retorno garantido por parte dos alunos. Na subjetividade individual de Amália, essa unidade subjetiva mostrou-se assolada por tensões expressas nas emoções de desânimo, inquietação e perplexidade, haja vista os desajustes entre ensino/esforço e aprendizagem/retorno que permeiam o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Por diversas vezes, nas conversações informais, Amália abordou de forma lamuriosa as dificuldades encontradas no processo de ensinar porque não consegue vislumbrar o retorno do investimento feito, para gerar a aprendizagem escolar nos alunos.

Calcados nessa construção, aludimos que a produção de sentidos subjetivos de Amália voltada para a relação ensino e aprendizagem estão orientados pela organização subjetiva da família, como via de compensação da ausência de retribuição dos entes queridos pelos seus históricos esforços em favor do grupo; assim como pelos fundamentos de uma pedagogia em que entre os dois atos ensinar e aprender existe, necessariamente, uma operação de causa-efeito, típica das tendências pedagógicas liberais tradicional e tecnicista.

Todo trabalho, em alguma medida, produz, no profissional, expectativas de retorno pelos investimentos feitos, até alcançar a sua concretização. O exercício do magistério é uma das atividades laborais que trabalha com um investimento afetivo, bem maior que outros campos profissionais (CODO, 1999), apesar da fragmentação entre objetividade e subjetividade na composição da atividade humana operada no capitalismo, excluindo assim, a afetividade dos processos de produção. O profissional do magistério necessita estabelecer relações intersubjetivas que se dão pela criação de vínculos afetivos (CODO, 1999; MARIANO; MUNIZ, 2006), contudo, se o retorno do investimento afetivo não ocorrer “[...] o circuito nunca se fecha, ou seja, a relação afetiva não se estabelece de forma a permitir que o trabalhador possa se reapropriar do seu trabalho” (CODO, 1999, p. 56).

Considerando, especificamente, a experiência de Amália com as alunas que têm desenvolvimento atípico, cogitamos que **os sentidos subjetivos da deficiência associavam-se a uma condição mental de incapacidade e de patologia**, conforme identificamos na caracterização que fez da irmã que tem desenvolvimento atípico, bem como quando foi interpelada, sobre a capacidade que as pessoas com desenvolvimento

atípico têm, para aprender os conteúdos escolares. Exemplo: “Conseguem não, porque parece que a mente deles é mais lenta do que a nossa, né?” (Entrevista II). As atribuições de incapacidade das pessoas com desenvolvimento atípico identificadas nos sentidos subjetivos de Amália correspondem à representação de parte expressiva de profissionais da educação, conforme Decker (2006), que sem construir uma reflexão crítica da produção histórica e cultural dessa significação, terminam por contribuir com a continuidade da estrutura excludente da escola e do imobilismo dos educadores.

Essa concepção estava bem arraigada em Amália, servindo de fundamento para a significação em que o serviço especializado é a modalidade educacional mais adequada aos alunos com desenvolvimento atípico. Desde os relatos sobre a experiência estudantil da sua irmã, ela se mostra contrária à escolarização em espaços comuns. Com uma expressão emocional de sinceridade e convicção de sua opinião, a professora, em várias partes da entrevista II, posiciona-se favorável ao serviço com características segregacionistas, vejamos um exemplo: “[...] elas deveriam estudar numa sala especial, com professores especiais também, que soubessem trabalhar para facilitar a aprendizagem. [...] Deveria ter assim, um currículo só pra eles, uma coisa só pra eles.”.

Destarte, **a significação da inclusão escolar**, segundo Amália, **não passa de uma farsa imposta pelo sistema educacional às escolas**, que além de serem obrigadas a aceitar os alunos especiais, encontram-se despreparadas, assim como ela. Sobre isso, Amália aposta na necessidade de preparar os profissionais da escola e, com destaque, diminuir o número de alunos por sala. Para ilustrar, expomos as passagens abaixo que foram expressas de modo enfático e firme: “[...] Eu garanto que uma pessoa especial num vai aprender muita coisa comigo não.” (Conversação informal); “Ô mulher! Eu sou sincera... eu num queria aluno com deficiência, não.” (Entrevista II).

Acreditamos que essa concepção defendida por Amália formou-se a partir de sentidos subjetivos vinculados à experiência escolar e social da sua irmã, que tem sido sensivelmente marcada por manifestações de rejeição, preconceito e agressões, resultando em sofrimento e revolta da parte de Amália. Com expressão de tristeza na face e na voz um pouco trêmula, a professora diz o seguinte: “Ô mulher! É uma rejeição e tanto, né? Quando eu saio com minha irmã, eu pego no braço dela e o povo fica só com o ‘oião’, eu percebo isso. Ela percebe que as pessoas ficam mangando dela.” (Entrevista II).

No completamento de frases I, Amália repete a consideração feita na entrevista, quando elabora a seguinte sentença: Nº 16: **A deficiência provoca** preconceito, rejeição. O receio do constrangimento público pode estar na base da produção de sentidos subjetivos

de Amália, em favor das restrições na efetivação dos serviços educacionais, destinados às pessoas com desenvolvimento atípico.

Segundo nossa construção, **a autoavaliação se constituiu como mais uma configuração da subjetividade individual de Amália**, organizada com sentidos subjetivos produtores de uma condição de inferioridade, frente às outras pessoas, nas diferentes situações de interação social (A família, a escola e o grupo de sujeitos da pesquisa), acarretando uma emocionalidade expressa no desconforto, na insegurança, e no retraimento social. Na escola, por exemplo, observamos em várias oportunidades a reprodução do posicionamento adotado na família: silencia, adere, conforma-se e operacionaliza as incumbências da prática educativa, mesmo sem concordar.

Outro exemplo dessa configuração subjetiva pode ser ilustrado por meio de algumas ocorrências, na primeira escola urbana da qual fez parte, motivadas pela inexperiência da professora em participar de eventos científicos e culturais, o que resultou em equívocos e desentendimentos com alguns professores, constrangimento perante os alunos e outros profissionais da escola. Essas ocorrências sofreram um processo de subjetivação que marcou a referida escola, predominantemente, como um espaço ameaçador e gerador de grande desconforto. Conseqüentemente, a emocionalidade resultou no medo de atuar naquela comunidade escolar, por se sentir inferior aos profissionais da instituição, que para Amália, eram superiores em conhecimento e experiência educativa.

Importa ressaltar que há nessa constituição de sentido subjetivo, a decisiva participação da representação social vigente de que a realidade da escola da cidade, ao contrário do contexto escolar da zona rural, é mais complexa, as exigências são maiores, a clientela com mais dificuldades para aprender e os profissionais mais preparados em termos de conhecimentos e mais questionadores em relação às definições político-administrativas da escola e do sistema de ensino.

Seguem outros exemplos: no primeiro contato que tivemos com Amália, na escola, para pleitearmos sua adesão à pesquisa, percebemos uma condição emocional de receio sobre a sua capacidade para participar e contribuir com o trabalho a ser realizado com sua colaboração. Nos encontros do grupo focal, era perceptível a insegurança de Amália em participar das discussões, por medo de errar, de “falar besteira” e ser ridicularizada pelas pessoas do grupo. Por isso, colocava-se na posição de ouvinte na maior parte do tempo, emitindo opinião somente quando fosse requisitada, ou não divergisse dos participantes.

Desse modo, consideramos que a organização subjetiva da **autoavaliação** aliada à configuração subjetiva da **família** estão na base da **negação da condição de sujeito** de Amália, identificada nas relações tecidas com as pessoas da escola, nos diferentes espaços da instituição.

4.3.4. Os impactos na subjetividade individual de Amália

Amália, no período da pesquisa, teve a oportunidade de envolver-se duas vezes seguidas, em unidades escolares distintas, com a tarefa de ensinar a alunas com desenvolvimento atípico. Na primeira escola, trabalhou com Cícera, no período de agosto a dezembro de 2008, e na segunda escola, foi professora de Rita e Paloma, no período de fevereiro a dezembro de 2009.

O contato de Amália com Cícera, durante um semestre letivo, caracterizou-se, inicialmente, como uma experiência geradora de relativa perturbação emocional, simbolizada nos comentários preocupados e ações confusas, durante os momentos de observações na sala de aula, por ocasião da pesquisa. No decorrer do período letivo, constatamos que houve, da parte de Amália, acomodação às condições desfavoráveis em que se encontrava na escola, para tentar responder às necessidades específicas de Cícera e, com isso, deu-se a naturalização da presença da aluna, que ficou homogeneizada no quadro problemático dos alunos indisciplinados e com dificuldades na aprendizagem escolar, existentes nas salas de aula sob sua responsabilidade.

Com a mudança de escola, no ano letivo de 2009, Amália teve nova oportunidade de ensinar alunos com desenvolvimento atípico. Dessa vez, estavam matriculadas Paloma e Rita, que traziam características bem diferenciadas entre si, e estavam inseridas na mesma sala de aula. Presenciamos dessa vez, a surpresa desconfortável experimentada por Amália, ao saber que teria alunas com desenvolvimento atípico na sua turma de alunos. A expressão de desconforto foi materializada no repertório simbólico de Amália, acrescido de indagações que, na nossa ótica, ilustra a condição emocional com a qual acolheu a nova situação: “Como vou trabalhar com uma aluna que não escuta? E com aquela menina com síndrome? Pelo menos ela não é agitada como as outras pessoas que escuto falar. O que é que eu vou fazer? Como fazer?” (Dinâmica conversacional).

Existem muitos processos subjetivos que atuam na constituição das relações e vivências sociais imediatas dos sujeitos, fazendo com que o outro, enquanto espaço social complexo (GONZÁLEZ REY, 2004b), se inscreva como integrante de um sistema de relacionamento histórico e socialmente constituído pelo sujeito. No caso de Amália, observamos, desde o início da pesquisa, que a qualidade da relação desenvolvida por ela

com as alunas Cícera, Rita e Paloma, foi permeada expressivo teor de despersonalização e distanciamento afetivo. Na nossa visão, esta relação justifica-se como estratégia subjetiva da professora para isentar-se do envolvimento político-pedagógico exigido, progressivamente, no contexto escolar, quando se pretende contribuir com a alteração do quadro precário de aprendizagem tantas vezes denunciado por Amália e seus pares.

A responsabilidade cria a necessidade de construir respostas (BURSZTYN, 2007; BARTHOLO, 2007) e as respostas passam por decisões ético-profissionais que se desenvolvem no campo político (ARENDR, 2004) da atuação humana, no limite das instituições sociais, exigindo das pessoas, a condição de sujeitos para enfrentar a força das contradições e os riscos da luta. Para não adentrar nesse universo relacional, Amália privou-se de vínculos significativos e personalizados com as alunas, aludimos ter como fonte, a articulação entre os sentidos subjetivos que constituíram a **família** e a **autovalorização** como configurações subjetivas da subjetividade individual de Amália. Essa emocionalidade configurou-se como indicador do impacto causado pelas alunas na subjetividade individual de Amália.

Percebemos outra expressão de impacto na subjetividade individual de Amália somente quando começou a participar das reuniões do grupo focal (dentro da programação da nossa pesquisa), nas quais a temática da educação das pessoas com desenvolvimento atípico era intensamente debatida, somando-se às reflexões e aos exemplos socializados pela professora Bárbara a respeito das tentativas, em função da comunicação e aprendizagem escolar da aluna Cícera. Conforme o nosso entendimento, Amália foi implicada por emoções novas e confusas sobre sua omissão e o que poderia ter feito em benefício de Cícera, uma vez que Bárbara usufruiu das mesmas condições precárias de trabalho, com as quais Amália contava, anteriormente, na escola.

A emoção geradora de constrangimento pessoal, face à experiência promissora de Bárbara, impactou a subjetividade individual de Amália, mobilizando uma produção subjetiva, aportada pelos sentidos subjetivos constituintes do trabalho como configuração subjetiva, no que diz respeito ao comprometimento da professora com a realização dos deveres profissionais, conduzindo-a a agregar responsabilidades independentes de sua vinculação emocional e valorativa, direta com as alunas. Ademais, articularam-se nessa composição subjetiva, sentidos subjetivos relacionados à busca de algum tipo de retorno/reconhecimento profissional, alimentado pela vaidade que o trabalho lhe proporcionava, e o receio de que o constrangimento experimentado em nível individual se tornasse público, transformando-se em mais um episódio denunciador de suas fragilidades.

O aparecimento de novas emoções capazes de desdobramentos simbólico-emocionais que se organizem em novos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2007a), nesse caso, vincularam-se à obrigatoriedade da tarefa de ensinar alunos que têm desenvolvimento atípico e não diretamente às alunas Rita e Paloma, promovendo movimentação na subjetividade individual de Amália, da seguinte forma: **a emergência de relativo interesse pela tarefa de ensinar as alunas com desenvolvimento atípico e o agravamento da insatisfação com o trabalho, provocado pelo desempenho precário dos alunos na aprendizagem escolar.**

Nesses termos, o impacto sofrido por Amália na sua subjetividade individual resultou em uma **mudança não-significativa** que conceituamos como **uma movimentação coerente com os arranjos subjetivos existentes em uma configuração subjetiva específica, expressa por um processo de consolidação dos sentidos subjetivos dominantes na configuração implicada, que gerou novo repertório emocional, contudo, não produziu uma organização subjetiva alternativa.**

O relativo interesse pela tarefa de ensinar as alunas com desenvolvimento atípico foi identificado a partir da iniciativa de Amália, para obter orientações junto aos profissionais especializados ligados à escola (a professora itinerante, uma das professoras da sala de recursos da escola e a pesquisadora), sobre as formas mais adequadas para agir na sala de aula com as alunas, assim como de buscar informações referentes ao comportamento de Rita e Paloma, nos anos anteriores com os outros professores da escola. Nas tentativas de concretizar as sugestões didáticas obtidas, observamos a reincidência de interrogações expressas de modo ansioso e angustiado, direcionadas a mim, durante os períodos em que eu estava presente na sala de aula, tais como: “Se Rita não é alfabetizada, como pode aprender?” “Eu não sei se Paloma sabe ler. Como sei se ela vai entender?” “Eu não sei ensinar Rita”. “De todo jeito, nós estamos ferrados!”.

Ao longo da pesquisa, contudo, não conseguimos identificar o estabelecimento de uma relação mais estreita e amistosa de Amália com Rita e Paloma, reduzindo o contato às aproximações exigidas pelas atividades que procurava realizar em algumas aulas, com as alunas. Rita e Paloma, conseqüentemente, conservaram-se na posição de distanciamento e passividade afetiva, assumida desde o início do contato com Amália. Como a produção de sentidos subjetivos é responsável por vínculos contraditórios (GONZÁLEZ REY, 2004a) com os espaços sociais e suas implicações subjetivas junto aos indivíduos, consideramos que a relação estritamente instrumental com as alunas criada por Amália, expressa a produção autêntica e singular de emoções, em que Rita e Paloma participaram como geradoras de instabilidades que precisavam ser neutralizadas.

No decorrer do estudo, tornou-se mais acessível à nossa compreensão, a fragilidade emocional de Amália, para enfrentar situações complexas e as limitações para empreender reflexões críticas, sobre as questões constitutivas do contexto educacional, com destaque para as contradições pertinentes à inclusão escolar, em curso no seu ambiente de trabalho. O confronto com a tarefa de trabalhar com Rita e Paloma, gradativamente, inseriu-se no quadro de dificuldades enfrentadas como parte significativas de seus alunos, apesar das especificidades e das novas demandas requeridas pelas alunas. A obrigação de promover o êxito dos alunos com problemas na aprendizagem dos conteúdos curriculares, incluindo Rita e Paloma, que tornaram a tarefa mais desafiante, sem vislumbrar o retorno esperado, produziu em Amália um estado de tensão emocional, mobilizador de expressões simbólicas e emocionais de ansiedade e de perturbações de cunho pedagógico.

Constatamos, dessa forma, **o agravamento da insatisfação com o trabalho provocado pelo desempenho precário dos alunos na aprendizagem escolar**, ensejando, nesse campo de subjetivação, emoções e significações orientadas ao desgaste e ao desequilíbrio emocional, diante do seu ofício profissional. A aproximação de Amália com Rita e Paloma, somada à defasagem progressiva nos índices de aprendizagem dos outros alunos e às cobranças da escola, para que se efetivasse a melhoria das notas dos alunos nas provas bimestrais, converteram o trabalho, para Amália, em uma tarefa cansativa e cada vez mais difícil de promover resultados positivos. Um exemplo dessa construção está no conjunto de frases registrado abaixo:

Nº 13 – **A escola em que trabalho** poderia ser melhor.

Nº 22 – **O trabalho** me dá prazer e às vezes me cansa.

Nº 59 – **A sala de aula** às vezes cansa.

Nº 69 – **Se trabalho** com prazer nem me apercebo e o tempo passar.

(Completamento de frases II)

Na redação II “Ser professora nessa escola”, selecionamos fragmentos do texto que exemplificam essa produção subjetiva que gerou uma emocionalidade conflitiva em Amália diante das novas demandas da realidade escolar: “Quando em algum momento eu brinco é porque estão exigindo demais do professor e dando de menos.”; “[...] Faço do meu jeito, mas com as melhores das intenções. Se provo, às vezes, de momentos que me angustiam, faz parte pela diversidade que temos num convívio escolar”.

Os trechos da redação II acima retratam a complexidade da realidade vivenciada na escola e a forma como Amália subjetivou tal experiência. Um dos focos centrais para explicar os descompassos presentes na atualidade do seu fazer pedagógico na escola, está referenciado naquilo que ela chamou de “diversidade”. Em conversas sobre o texto dessa redação, Amália esclarece o que nomeou, ao utilizar o termo “diversidade”, conjugando os

seguintes aspectos: os alunos especiais, a ausência da família dos alunos e a falta de respeito e consideração de alguns alunos, para com o seu trabalho, dentre outros.

A mudança de comportamento de Amália nas reuniões do grupo focal, ao assumir uma postura de completo retraimento nas discussões, demonstrou uma condição emocional de desapontamento com os rumos tomados pela sua prática pedagógica relacionada à Rita e Paloma e, principalmente, aos outros alunos com problemas na aprendizagem escolar. Essa emocionalidade de Amália foi identificada também por outras pessoas participantes do grupo focal.

Além disso, criou-se uma atmosfera subjetiva de descontentamento em Amália, representada por uma significação estruturada na culpabilidade dos alunos e na transferência de responsabilidade dos problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, para a escola e a família, como também, foi simbolicamente expressa por uma postura de impessoalidade e isenção emocional, frente à questão. Seguem alguns exemplos: “Afinal, ser professora nada mais é que pura doação e entendo que para alguns pode até ser pouco, mas todo e qualquer professor por melhor ou pior que seja tem se doado sempre e muito.” (Redação II).

Nº 40 – **Ser professor** é doação.

Nº 58 – **Sinto** que a cada dia uma exigência nova na vida.

Nº 74 – **Educar alunos com deficiência** e se sentir deficiente.
(Completamento de frases II).

Outro indicador, oriundo da significação mencionada, que está muito presente na subjetividade social do campo educacional, são as justificativas de que Rita não realizava as tarefas propostas por falta de interesse e de esforço, enquanto Paloma não realizava as tarefas porque, por mais que ela se esforçasse, não conseguiria devido a sua deficiência intelectual. A representação da deficiência intelectual como algo que incapacita o sujeito aparece nas concepções e crenças dos educadores investigados em várias pesquisas do campo educacional, tais como: Munhos (2009), Barbosa e Moreira (2009), De Vitta; Silva; Moraes (2004), Marques (2001).

Isso nos faz pensar que a representação de Amália, sobre a deficiência, manteve-se identificada com a significação da condição orgânica incapacitante da aprendizagem, justificando, assim, a defesa da instituição ou do serviço especializado como espaço educativo ideal, para atender às referidas alunas.

Sem pretender desqualificar o desamparo imputado aos professores na escola, conforme alerta Amália, ao socializar comentários indignados e desesperançados, com relação à conjuntura educacional inclusiva, reafirmamos que, para os profissionais da instituição escolar, essa poderia ser a oportunidade para propor questionamentos que

poderiam conduzissem à novas concepções e ações, abrindo possibilidades para novas produções de sentido subjetivo no grupo.

Contrariamente, Amália prosseguiu reverberando a emocionalidade geradora de tensão e contradições que impediram a elaboração de alternativas de caráter subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2007a), reproduzindo, no fazer mecânico e instrumental o refúgio emocional, para suportar as pressões internas e institucionais. Amália, a nosso ver, construiu uma significação condizente com a organização dominante na sua subjetividade individual que sustentou a sua passividade diante das demandas do ofício docente, servindo de suporte para gerar obstáculos novas produções subjetivas alternativas. Por exemplo: “No meu trabalho sempre o que faço é com dedicação nem que eu mesma perceba as minhas falhas, mas procuro dar o melhor que eu tenho no momento, que depois reflito, que poderia ter sido diferente, poderia ter transformado algo simples em rico.” (Redação II).

Compreendemos que **a negação da condição de sujeito** de Amália se expressa, muito claramente, na subjetivação da experiência com as alunas que têm desenvolvimento atípico, constituindo-se como reforço à conjuntura desfavorecedora da produção de novos sentidos subjetivos alternativos. Os crescentes desafios gerados no contexto de atuação profissional de Amália colocaram em destaque, no seu campo de significação, a necessidade de outros profissionais para apoiar e direcionar as tarefas cada vez mais difíceis de serem concretizadas, exatamente porque ela não dispunha, nem de recursos técnico-científicos, tampouco de recursos personológicos, promotores de um posicionamento sistemático, crítico, criativo e sólido, emocionalmente. Vejamos um trecho recorrente nas dinâmicas conversacionais: “É possível fazer algo ainda se tiver gente empurrando e trazendo idéias. Quem sabe se a gente não vai criando outras. [...] Eu espero que alguém me ajude.”

O requerimento insistente do suporte de outros profissionais para ajudá-la na realização da tarefa de ensinar Rita e Paloma configurou-se como indicador indireto da dependência típica da negação da condição de sujeito, como se a responsabilidade perante as alunas se reduzisse à execução de diretrizes elaboradas por outros profissionais e não o assumir de mudanças atitudinais estimuladoras da produção de alternativas pedagógicas renovadoras da práxis pedagógica (SILVA, 2008; BARROS, 2009). A ansiedade em receber orientação e condições para trabalhar adequadamente, pois temia cometer erros e passar constrangimentos públicos, demonstra, para nós, a passividade e a insegurança com que lida com experiências desafiantes, até porque, nesse caso, não tem garantias de retorno ao seu esforço e, muito menos, ao risco integrante de situações novas e contundentes, como a inclusão escolar.

Diante do exposto, mais uma vez, constatamos que a presença dos alunos com desenvolvimento atípico na escola não mobilizou, por si só, impactos na subjetividade do professor, que precisa tê-los como figuras impulsionadoras de novas emoções, na sua convivência pessoal e profissional. Particularmente, no caso de Amália, ocorreu uma produção de sentido subjetivo, relacionado à experiência com Rita e Paloma que provocou uma movimentação configurada, como uma mudança não-significativa, na subjetividade individual da professora. Com isso, mantiveram-se os sentidos subjetivos mais estáveis relacionados à docência, que eram aqueles voltados para o processo docente-educativo, bem como permaneceram aqueles associados à representação da deficiência e da educação das pessoas com desenvolvimento atípico. Em termos de mudança, constituiu-se, com o agravamento da insatisfação com o trabalho docente, um novo repertório emocional que altera a relação de Amália com a docência, de forma estável.

4.3.5. A configuração do trabalho pedagógico de Amália

No estudo de caso de Amália, foi possível mapear informações voltadas à operacionalização do trabalho pedagógico, anterior ao contato com alunos que têm desenvolvimento atípico, sobretudo, porque não conseguimos identificar nenhum tipo de alteração na sua atuação, pelo menos no semestre letivo do ano de 2008, em que iniciamos a pesquisa.

Calcados nessa justificativa, o trabalho pedagógico de Amália pode ser caracterizado pelos seguintes indicadores, obtidos nas observações das aulas: a dinâmica das relações interpessoais com os alunos desenvolveu-se de forma despersonalizada e, quase sempre, baseada em contradições entre intenções e realizações, concernentes à programação didática por ela organizada, comprometendo assim, a fluência da comunicação e estimulando a recorrência de desentendimentos, ameaças e punições com os alunos.

A sistemática de ensino concentrou-se na utilização intensiva do livro didático, durante toda a aula, até porque, o livro tem status de diretriz curricular para Amália e os outros professores das duas escolas estudadas; a aprendizagem, enquanto ato universal, na perspectiva de Amália, é mobilizada pela reprodução daquilo que foi transmitido pelos ensinamentos docentes; a avaliação demonstrou seguir uma tendência associada à pedagogia do exame (ESTEBAN, 2002), apontando erros e acertos sem investigação criteriosa das causas que levaram os alunos a cometê-los; demonstrou muita dificuldade para propor alternativas didáticas que auxiliassem na superação dos erros cometidos pelos alunos. Ademais, não conseguimos perceber integração interna dos conteúdos e das áreas

do conhecimento trabalhados por Amália, tampouco um tratamento reflexivo, crítico e contextualizado dos mesmos.

Conforme as análises voltadas para o impacto na subjetividade individual, consideramos que o trabalho pedagógico de Amália sofreu algumas alterações de cunho operacional, direcionadas à Rita e Paloma. As alterações consistiram na introdução de algumas atividades escritas, selecionadas a partir das sugestões repassadas, aleatoriamente, pelos profissionais especializados ao serem interpelados por Amália, em ocasiões informais, na escola. Vale mencionar que essas alterações não assumiram status de atividades integradas a uma proposta pedagógica específica ou comum, na programação curricular trabalhada por Amália. São elas:

- ⇒ Elaborou atividades específicas para Rita e Paloma desconsiderando qualquer ação avaliativa para orientar as iniciativas, que terminaram também sem suscitar indagações sobre como cada uma operava sua aprendizagem e poderiam produzir os conhecimentos;
- ⇒ As orientações para a realização das tarefas eram comuns para Rita e Paloma, e à medida que as alunas sinalizavam dificuldades para resolvê-las, Amália ditava as respostas e concluía as atividades;
- ⇒ Solicitava constantemente de determinadas alunas da turma, para acompanharem Rita e Paloma em algumas atividades coletivas, sem os devidos direcionamentos didáticos;
- ⇒ Nos períodos de provas bimestrais, preparava trabalhos diferenciados dos demais alunos, sem uma proposta de avaliação coerente, com um planejamento de ensino anterior;
- ⇒ Aprendeu, de forma autônoma, o alfabeto datilológico e tentava usar para manter algum nível de comunicação com Rita, embora fosse ineficaz para cumprir o objetivo empreendido.

Não obstante a movimentação provocada nas ações didáticas direcionadas às referidas alunas, foi possível perceber em Amália, uma ansiedade muito grande para encontrar respostas prontas, que pudessem auxiliá-la a cumprir a responsabilidade delegada e, provavelmente, amenizar as próprias cobranças que produziam estresse e sofrimento. Isso contribuiu para a busca de soluções imediatistas calcadas em uma visão instrumental dos desafios atinentes à inclusão escolar, sem se inscrever em um processo de

reflexão crítica e compreensiva dos aspectos, relações e interesses que compõem a realidade da educação das pessoas com desenvolvimento atípico e as respectivas possibilidades da escola para correspondê-las. Fullan (2009), ao tratar da mudança na prática educacional, enfatiza a importância dos professores envolverem-se em questionamentos mais profundos sobre a realidade, para que ultrapassem a reforma do tipo episódica e superficial.

As alterações identificadas no trabalho pedagógico de Amália coadunam com o posicionamento assumido frente à responsabilidade de ensinar as alunas que têm desenvolvimento atípico, vinculando-se a tarefa como um fim em si, sem considerar que ela deveria estar a serviço da constituição de novas relações interpessoais com Rita e Paloma, como expressão da alteração das relações sociais vigentes, na organização do trabalho pedagógico da escola, implicando novas relações com o conhecimento e com a aprendizagem. Pode-se inferir que uma prática pedagógica sob esses moldes redundava no que Veiga (2003) chamou de pedagogismo inoperante, pois o professor coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas. Isso faz com que o professor não se reconheça na atividade, tampouco compreenda a complexidade constitutiva do seu fazer, que se torna frustrante quando o esforço empreendido não gera os resultados esperados, conforme se percebeu no caso de Amália.

As iniciativas encaminhadas tiveram repercussão pedagógica insuficiente, posto que se mostravam desprovidas de fundamentação teórica, de avaliação das necessidades específicas das alunas, de planejamento das atividades, de aprimoramento técnico e de engajamento com os outros serviços educativos disponíveis, **não se configurando, portanto, como mudança na configuração do trabalho pedagógico de Amália.** Consideramos que isso se deve à consciência de Amália com relação ao teor complexo e contraditório que, progressivamente, seria incorporado ao seu papel na instituição, exigindo rupturas e lutas mais estruturantes na sua ação individualizada, bem como na instituição escolar e no sistema de ensino. Esteban (2002) alerta que o trabalho pedagógico ultrapassa a dimensão técnica, por ser insuficiente para responder às ambiguidades do processo de ensino e o professor, enquanto intelectual transformador porque tem a capacidade de refletir sobre sua prática, deve assumir “o ensino como uma atividade política que, frequentemente, tem que optar entre objetivos educativos conflituosos, tecidos por perspectivas éticas diferentes.” (ESTEBAN, 2002, p. 50).

Assim, a ausência de recursos subjetivos potencializadores da produção de sentidos subjetivos alternativos acaba cedendo à força da organização vigente, na

subjetividade individual de Amália, cuja dominância da autoavaliação e da família, como configurações subjetivas importantes, reforçaram a passividade e a omissão, frente à experiência com as alunas que têm desenvolvimento atípico.

4.3.5.1. A subjetividade social da escola

Nesta parte do texto, enfocaremos a organização subjetiva das duas escolas em que Amália exerceu o magistério durante a pesquisa, considerando a conjuntura de elementos subjetivos integrantes da constituição subjetiva das instituições educativas, presentes nos casos de Bárbara (páginas: 108 a 113) e de Teo (páginas: 143 a 148).

4.3.5.2. As articulações entre a subjetividade individual e social na configuração do trabalho pedagógico.

As duas escolas, durante o período de atuação docente de Amália, situavam-se em contextos semelhantes de crises e desafios organizacionais, motivados por diferentes razões, que poderiam ter estimulado os grupos de professores, a trilharem novos caminhos para enfrentá-los. Cada instituição tratou seus desafios e exerceu influência na subjetividade individual de Amália, de modo muito particular. Do ponto de vista da inclusão, nas duas instituições, constatamos uma subjetividade social, desprovida de uma produção de sentidos subjetivos, associada ao compromisso com a implementação de ações favorecedoras para a criação de oportunidades educativas, para os alunos com desenvolvimento atípico.

Por seu turno, Amália, que passou por processos de subjetivação fragilizadores de sua condição emocional, frente ao trabalho pedagógico em distintas situações, termina sendo afetada pelo repertório simbólico-emocional das escolas, sobretudo, pelas representações sociais hegemônicas, no campo educacional a respeito da incapacidade dos profissionais, de tomarem para si, a responsabilidade efetiva de contribuir com a educação dos alunos com desenvolvimento atípico, no sistema de ensino. Assim, a compreensão de que somente a preparação técnica do profissional resolveria os problemas e os descompassos, entre a professora e as alunas “especiais”, agiram como suporte subjetivo para impor as iniciativas tomadas por Amália, em forma de procedimentos didáticos, respaldando a falibilidade dos resultados obtidos.

A crescente complexidade oriunda da aproximação continuada com Rita e Paloma ampliou as demandas e os desafios do trabalho pedagógico de Amália. Por falta de recursos subjetivos, sobretudo, da condição de sujeito, Amália esquivou-se de gerar oportunidades para conjugar forças com os outros profissionais da escola, confrontando sentidos subjetivos

limitadores de reorganizações subjetivas, tanto na subjetividade individual de Amália, quanto na subjetividade social da segunda escola.

Nesses termos, a subjetividade individual de Amália, articulada à subjetividade social das escolas, serviram de fonte para consolidar as vulnerabilidades subjetivas dela, e contribuiu para reforçar os comportamentos que se restringiram ao instrumentalismo pedagógico, como fundamento central das concepções e ações operadas pela professora. Ao invés de trilhar na busca de possibilidades de ações pedagógicas construtivas, Amália firmou-se na movimentação de uma realidade engessada na passividade e na despersonalização dos processos e das relações interpessoais, promovendo-se o descortinar de fluxos de expressões simbólico-emocionais, de desamparo e desânimo naquele contexto.

4.3.6. O que diz o estudo de caso de Amália sobre o problema de pesquisa.

“De todo jeito nós estamos ferrados.”

No estudo de caso de Amália, a presença de alunas que têm desenvolvimento atípico, no contexto de atuação pedagógica, por si só, não promoveu o desenvolvimento de uma emocionalidade que conduzisse, por suas próprias implicações, um processo diferenciado de subjetivação da experiência, assim como nos casos de Bárbara e Teo. Entretanto, diferentemente dos referidos professores, Amália sofreu implicações desencadeadas, a partir das ações realizadas pela professora Bárbara com Cícera, sua aluna no ano letivo anterior, e não diretamente, pela experiência com a Rita e Paloma, em 2009.

Consideramos que a movimentação identificada na subjetividade individual de Amália, constituiu-se em uma **mudança não-significativa**, porque não mobilizou uma produção de sentidos subjetivos alternativos relacionados à experiência com as alunas que têm desenvolvimento atípico, haja vista para o fato das alunas terem sido subjetivadas com mais um problema, entre tantos já vivenciados, por ela, na escola. O que se produziu foi a consolidação dos desajustes entre os investimentos feitos e a ausência do retorno satisfatório, por meio do sucesso na aprendizagem escolar dos alunos.

A condição emocional, enquanto expressão da subjetividade, na dinâmica complexa das relações sociais em confronto com os recursos psicológicos do sujeito, pode conduzir a um processo de tensões e contradições que provoquem rupturas capazes de redesenharem a relação do sujeito, com a realidade social (GONZÁLEZ REY, 2007a). No caso de Amália, a dominância das configurações subjetivas da família e da autoavaliação

produziu uma conjuntura emocional pouco propícia, à emergência do sujeito e, por consequência, à regeneração dos processos de subjetivação, ao longo das experiências novas e desafiantes, como foi o trabalho com Rita e Paloma. Embora no caso de Teo, o processo tenha gerado mudanças na sua subjetividade individual, os desdobramentos têm pontos de contato com a experiência de Amália, porque em ambos, houve obstáculos para que a produção de sentidos subjetivos alternativos se desenvolvesse e promovesse mudanças significativas, conforme se deu com Bárbara.

Na situação de Amália, quanto na situação de Teo, diversamente do caso de Bárbara, à medida que a complexidade das demandas com os alunos que apresentavam problemas para aprender os conteúdos ensinados e com as alunas que têm desenvolvimento atípico, intensificava-se, mais frágil, tornava-se o envolvimento com o exercício da docência e mais se apresentava a postura de retraimento e isolamento social, dentro da instituição, nos seus espaços de convivência coletiva, típica da negação da condição de sujeito.

As emoções caracterizam a complexidade com que a experiência cultural marca a subjetividade humana, como registro que define a disponibilidade subjetiva do sujeito, para a ação (GONZÁLEZ REY, 2001). Acorados nessa compreensão, podemos constatar a coerência da configuração do trabalho pedagógico de Amália, com a sua formação subjetiva articulada à subjetividade social das duas instituições, da qual fez parte nos anos letivos citados. Essa articulação desencadeou um fluxo de sentidos subjetivos, propícios ao reforço das limitações e confusões vivenciadas pela professora ao responsabilizar-se, solitariamente, pelas alunas, resultando em ações puramente pontuais e instrumentais, caracterizadas como alterações operacionais, mas que não resultaram em mudanças na configuração do trabalho pedagógico.

A construção de uma nova realidade, mesmo sendo um empreendimento individual, constitui-se como uma composição coletiva, permeada pelo sistema subjetivo atual dos membros do grupo em articulação com as tendências dominantes na subjetividade social da escola e do sistema educacional, bem como as condições objetivas de trabalho e carreira disponíveis aos profissionais. Amália e Teo, que estavam situados em um contexto, em que a subjetividade social da escola, em sua configuração dominante, apresentava-se desfavorável às ações político-pedagógicas de questionamento, rupturas e proposição de novas alternativas educativas, nos moldes previstos na perspectiva inclusiva, inscreveram-se de modo passivo e omissivo, haja vista não disporem de recursos subjetivos para superarem os conflitos com a subjetividade social, constituída como um obstáculo intransponível, conformando-se à realidade vigente, no cotidiano de suas funções docentes.

4. 4. PRODUÇÃO TEÓRICA: Apontando caminhos sobre as mudanças na subjetividade e no trabalho pedagógico do professor

As múltiplas atividades experienciadas pelas pessoas geram processos singulares de subjetivação da realidade, movidos pelas ações humanas no seio das relações sociais. Mesmo que várias pessoas participem simultaneamente de um mesmo evento social, ainda assim, a experiência será integrada de modo peculiar, às configurações subjetivas existentes na constituição da subjetividade individual, bem como da subjetividade social do espaço, no qual ele se realiza.

Com o propósito de responder ao objetivo da pesquisa do presente estudo, orientamo-nos, a partir dos estudos de caso, a refletir e apontar caminhos, desde duas questões teoricamente importantes: os impactos na subjetividade individual do professor, diante da experiência com alunos que têm desenvolvimento atípico e a configuração do trabalho pedagógico, considerando a subjetividade individual do professor, articulada à subjetividade social da escola.

4.4.1. Os impactos do trabalho com os alunos que têm desenvolvimento atípico na subjetividade do professor

Identificamos impactos geradores de movimentações que assumiram itinerários e arranjos singulares na subjetividade individual de cada professor. As movimentações consistiram em distintas qualidades de mudanças, entretanto, com implicações de aspectos geradores inter-relacionados, na composição das mesmas.

As mudanças identificadas – mudança significativa, mudança pouco significativa e mudança não-significativa – assentam-se em um conjunto de considerações que realçam aspectos importantes e comuns entre as mesmas, nos três estudos de casos analisados. Vejamos: a) as mudanças concentraram-se em configurações subjetivas associadas à atividade em foco; b) a mudança tornou-se mais intensa, quando a relação entre professor(a) e alunas com desenvolvimento atípico, expressou-se com riqueza subjetiva; c) a organização produzida com as mudanças sofreu implicações relevantes da integração entre processualidade e temporalidade.

4.4.1.1. A relação com os alunos que têm desenvolvimento atípico

O primeiro momento do contato vivenciado no confronto com as alunos que têm desenvolvimento atípico filiou-se à representação social dominante na subjetividade social dos educadores e da escola de que os alunos com desenvolvimento atípico são incapazes de aprender, portanto, de serem ensinados, acarretando baixo nível de diferenciação da

resposta subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2006b) dos professores, diante da situação de tê-los inseridos no seu campo de ação.

A deficiência antecipa-se à pessoa que está no aluno. Apressa-se com a deficiência, a emergência dos problemas, das vulnerabilidades, das desorientações, da resposta imediata do silêncio que preserva a todos, salvos desse mistério “indecifrável”. Quando esse silêncio se rompe por alguma razão, surge com tamanha vitalidade a necessidade de que o mistério seja revelado e possa, com isso, resgatar o domínio do domínio perdido (MORIN, 2003a) em virtude da presença desconcertante desse outro que no interpela.

A necessidade de uma resposta providencial, conforme identificamos nos professores e na subjetividade social das escolas estudadas, frente às demandas oriundas da inclusão escolar, remete-nos à lógica da explicação questionada por Joseph Jacotot, em uma inusitada experiência pedagógica, vivenciada no século XIX (RANCIÈRE, 2005). Possivelmente tomados pela cultura pedagógica que os tornaram mestres explicadores, os professores inseridos em situações que problematizam a competência e as condições dos seus contextos de atuação profissional, colocam-se à espera de encaminhamentos resolutivos externos, assinalando a fragilidade e denunciando a incapacidade de construir as suas próprias respostas.

De acordo com Rancière, é a explicação que designa a incapacidade, pois explicar algo a alguém é, “[...] antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só.” (RANCIÈRE, 2005, p. 23). A compreensão conduzida pela explicação reduz-se a um único ponto de vista, que no caso da inclusão escolar, restringe-se às orientações advindas da política educacional, ainda incipientes e precárias, para responder minimamente, à complexidade com que esse desafio se estabelece na realidade educacional brasileira.

Mesmo discordando do processo em execução no sistema de ensino, os professores privam-se de refletir sobre a inserção dos alunos com desenvolvimento atípico na escola, a partir dos referenciais político-pedagógicos e culturais que compõem a trajetória de trabalho da instituição, bem como de assumir as lutas necessárias à construção de um novo projeto educacional. Nesse entendimento, Tunes e Bartholo (2006, p.135) chamam atenção que “[...] a tomada de posição requer que se conheça, antes, o porquê e o para quê do processo de inclusão. Somente assim, torna-se possível uma compreensão das formas que se adotam ou que se deveriam adotar na sua implementação”.

Os três casos estudados demonstraram que a inserção de alunos com desenvolvimento atípico no universo da escola, não promove, por si só, impactos

diferenciados, na subjetividade individual do professor. De fato, a relação com o outro não se constrói em abstrato, pela simples razão de estar presente, dividindo um espaço social com outras pessoas. O que desencadeia impactos na subjetividade, capazes de inscrever o outro em uma condição significativa para alguém, depende da qualidade de sentidos subjetivos, produzidos na relação que se constituiu mutuamente. Rossato (2009) teve compreensão semelhante à nossa, ao analisar o papel do outro, na constituição do sujeito para o desenvolvimento da subjetividade de alunos com dificuldades de aprendizagem escolar.

Assim sendo, unicamente quando o outro se torna uma presença significativa, consegue mobilizar novos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2004b) que conferem às relações, a possibilidade do encontro entre as pessoas envolvidas e à experiência, as condições de aprimoramento e/ou transformação da realidade. Por outro lado, se os vínculos de sentidos subjetivos não se estabelecerem, dificilmente o outro terá uma representação significativa e instigante, para as mudanças na subjetividade e nas relações entre os sujeitos, visto que o outro, como também os eventos sociais não se impõem como influência externa. Ao contrário, eles participam como momento da produção emocional das pessoas (GONZÁLEZ REY, 2004a, 2004b).

A produção de sentidos subjetivos, na subjetividade individual dos professores investigados permitiu a singularização dos processos subjetivos, frente à experiência com o outro que na sua processualidade dinâmica e contraditória, gerou diferenciação na qualidade das mudanças desencadeadas, na subjetividade individual dos professores. Segundo González Rey (2007b), os novos sentidos subjetivos podem mudar o valor subjetivo da situação e, este, recursivamente, pode mudar os sentidos subjetivos constituídos na organização subjetiva, que assume arranjos peculiares ao processo em vigor.

A produção de novos sentidos subjetivos, na experiência com as alunas que têm desenvolvimento atípico, firmou-se, portanto, como marco das mudanças identificadas na subjetividade individual dos professores - mudança significativa, mudança pouco significativa e mudança não-significativa.

Importa ressaltar que na relação com as alunas com desenvolvimento atípico, os professores (Bárbara e Teo) constituíram grande valor subjetivo, quando a produção de sentido subjetivo orientou-se pela intensa força da responsabilização pelo outro, sinônimo do envolvimento afetivo, impulsionador do comprometimento profissional com aquela demanda, até então marcada somente pela obrigatoriedade institucional. Essa construção

confirma as contribuições de Buber (2001) que defendeu a reciprocidade como a essência viva das relações entre as pessoas que superaram a mera condição de coisas. Com o encontro, espaço no qual o agir ético se estabelece, visto que é um pacto entre inteiros (BARTHOLO JR., 2002), vem a responsabilidade articulada à necessidade de gerar uma resposta. “Uma realidade concreta do mundo, novamente criada, foi-nos colocada no braço, respondemos por ela.” (BUBER, 1982).

No caso específico da professora Amália, cuja relação com as alunas que têm desenvolvimento atípico concentrou-se nos vínculos com a tarefa de ensinar em si, converteu a assunção da responsabilidade em um ato instrumental. Por conseguinte, constatamos uma mudança não-significativa, exatamente, porque se configurou entre a professora e as alunas, uma relação despersonalizada e desprovida de vínculos emocionais positivos. Então, sem investir nos recursos pessoais e relacionais para captar o outro, e sem criar uma atmosfera de compromisso e responsabilidade (TACCA, 2006) necessária à definição dos caminhos adequados à comunicação e à intervenção pedagógica, as possibilidades de produção de sentidos subjetivos alternativos tornam-se escassas e ineficientes.

Barros (2009) e Mendonça Oliveira (2006) tecem considerações nas suas pesquisas, junto aos professores que atuam com alunos que têm desenvolvimento atípico, enfatizando que a convivência com uma pessoa deficiente transforma concepções e atitudes dos professores envolvidos. Smeha e Ferreira (2008) afirmam que a convivência ao lado de uma pessoa com desenvolvimento atípico mitiga o estresse e os problemas causados no exercício da docência. Tendo em vista as construções sobre os professores investigados, especialmente, no caso de Amália que tinha uma irmã com deficiência mental sob seus cuidados desde criança, questionamos as considerações de Smeha e Ferreira (2008), visto que a convivência entre as pessoas ganha status de significativo pela qualidade da emocionalidade que produz em cada uma, observando a singularidade, a dinâmica e a imprevisibilidade auto-organizativa da subjetividade.

Concretamente, não há como conjeturar de antemão e tampouco estabelecer uma relação universal de causa-efeito entre a experiência social e os impactos causados na subjetividade do indivíduo. A partir das experiências e relações, em cada pessoa são produzidos sentidos subjetivos diferenciados, pois esses se relacionam “[...] às particularidades da história, dos contextos de vida e aos recursos subjetivos de cada uma.” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 41). Nesse sentido, o nosso trabalho amplia a compreensão do processo de mudança dos sentidos subjetivos de professores engajados, no contexto das propostas de inclusão escolar, para além da visão de que mudanças no campo das

significações e dos sentidos, ocorrem como efeitos de transformações, nas práticas dos seus atores (GIVIGI, 2007), bem como por um exercício de repensar concepções, crenças e valores, em que a emocionalidade das pessoas engajadas na situação, não são consideradas como fonte geradora de novas perspectivas de pensamento, sobre o assunto e nem como processo de singularização de cada vivência (AGUIAR, 2007; RIBEIRO, 2006; BALEOTTI, 2006).

Para além do papel da responsabilização, pelo outro que no processo de produção dos novos sentidos subjetivos, voltados para o trabalho com as alunas que têm desenvolvimento atípico, participou da constituição das mudanças, na subjetividade dos professores investigados, apontamos, a partir dos estudos de casos, a relevância da organização subjetiva, dominante no momento do encontro com o outro, na singularização dos processos subjetivos responsáveis pelas mudanças identificadas.

4.4.1.2. Organização subjetiva dominante

Para compreender a produção de sentidos subjetivos, faz-se necessário, perante uma dada situação, levar em conta a constituição subjetiva das pessoas, visto que as mudanças na subjetividade individual passam pela dinâmica da organização constitutiva do sistema de sentidos subjetivos em vigor. Sobre esse aspecto, González Rey (1995) ao tratar das mudanças geradoras do desenvolvimento da personalidade, salienta que transcorrem pela articulação entre o sistema integral do sujeito psicológico e o meio social em que está inserido, sem deixar de mencionar a importância das forças do próprio sistema.

Os estudos de casos possibilitaram-nos entender que **existem processos organizativos da subjetividade, com capacidade generativa e outros que congregam pelo menos, em momentos e/ou situações específicas, como a estudada, qualidades não-generativas, impedindo ou interrompendo o fluxo de novas produções subjetivas.** Neubern (2004, p. 142) reforça essa construção quando argumenta que “[...] as mudanças não consistem apenas em subprodutos ou resíduos de uma estrutura mais profunda e soberana [...]”, elas integram a natureza dinâmica, inusitada e auto-organizativa da subjetividade, firmada no movimento dialético do tetragrama - ordem, desordem, interação e organização - proposto por Morin (2003b), criando condições e mecanismos para que diferentes possibilidades configuracionais sejam construídas ante a complementariedade da ordem e da desordem no sistema subjetivo (NEUBERN, 2004; ROSSATO, 2009).

Os impactos subjetivos não são meramente influências ou transferências externas que atuam sobre o sistema subjetivo, mas um processo que se integra à organização subjetiva, produzindo novos sentidos subjetivos, em resposta às diferentes significações das

experiências subjetivadas (GONZÁLEZ REY, 2007a, 2007b). Dessa forma, as mudanças geradas delineiam-se como um momento integrante da experiência histórica e singular de cada pessoa, inscrevendo-se no processo de produção de sentidos subjetivos em desenvolvimento, na subjetividade individual do sujeito implicado.

Assinalamos por meio dos estudos de caso, três perspectivas de organização subjetiva que implicaram diferentes desdobramentos em termos de mudança, na subjetividade individual dos professores, no encontro com as alunas que têm desenvolvimento atípico, quais sejam: conjuntura propícia à mudança, conjuntura promotora de danos no fluxo da produção de novos sentidos subjetivos, conjuntura geradora de obstáculos, às novas produções subjetivas.

A conjuntura propícia à mudança mostrou-se com capacidade generativa e contribuiu notadamente, para promover a mudança significativa na subjetividade individual da professora Bárbara. Graças ao processo de mudanças mais complexas, em andamento na sua subjetividade individual, que estava em permanente confronto com os espaços sociais, criou-se uma conjunção de elementos simbólico-emocionais, favorável a outras mudanças de caráter mais específico, com um potencial dinamizador de modificações expressivas, em elementos centrais de uma determinada configuração subjetiva, conforme identificamos na profissão docente, constituída como configuração subjetiva.

Com isso, não estamos afirmando a existência de configurações subjetivas que, *a priori*, determinam a organização da subjetividade, frente às atividades e relações do sujeito. A subjetividade desenvolve-se contínua e inusitadamente, mas, nessa processualidade fluida de eventos emocionais e simbólicos, historicamente constituídos, existem recursos personológicos mais estáveis que em uma relação dialética com o contexto da subjetividade social, em que a experiência se concretizou (GONZÁLEZ REY, 2005b), servem de fonte para os arranjos suscitados pelos impactos desencadeados na subjetividade individual do sujeito.

González Rey (1995) assinala a possibilidade de existirem períodos de maior sensibilidade para o surgimento de determinadas configurações e/ou formações psicológicas da personalidade sem, contudo, transformarem-se em estágios, posto que esta maior sensibilidade não implica definições padronizadas, sobre as configurações personológicas. Em uma publicação mais recente, González Rey (2007a), ao discutir a hegemonia das configurações subjetivas, nos contextos sociais nos quais vivem as pessoas, acrescenta que a configuração subjetiva “[...] alimenta-se e desenvolve-se a partir da variedade de sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito no contexto de suas ações, mas

mantém núcleos estáveis de produção subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 138). A produção de novos sentidos subjetivos integra-se na configuração subjetiva atual e conforme o impacto causado na organização, pode levar à mudança na configuração vigente ou formar novas configurações subjetivas.

No caso da mudança significativa, constatou-se uma reconfiguração relevante da profissão docente, enquanto configuração subjetiva que gerou recursivamente, tanto uma nova organização da configuração atual, quanto um novo teor subjetivo, relacionado à atividade, exatamente, por ter permitido a emergência de novos sentidos subjetivos importantes, como aqueles voltados para o ensino, a aprendizagem e a prática ético-profissional. Tivemos, então, uma mudança aportada por outras mudanças em dimensões mais estáveis, que serviram de fonte para toda a organização da subjetividade individual.

Destacamos como aspecto importante, nessa conjuntura propícia à mudança, a temporalidade inerente ao movimento permanente de auto-organização dos sistemas subjetivos, resguardando, no caso da mudança significativa, a continuidade e a coerência da produção subjetiva, inaugurada diante do contato com as alunas que têm desenvolvimento atípico, de modo a conferi-la suporte e consolidação. A processualidade do sistema subjetivo não altera imediatamente, a organização vigente na configuração subjetiva, “[...] senão no curso de um processo que sempre acontece em uma temporalidade. A organização e a processualidade do sistema tencionam-se reciprocamente, sendo cada um desses momentos parte da qualidade do outro.” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.24).

Por outra parte, na conjuntura promotora de danos no fluxo da produção de novos sentidos subjetivos, a capacidade generativa não consegue atingir o seu potencial de realização, posto que desmobiliza, na tensão entre a organização e a processualidade, a temporalidade, que articulada a constância e a vitalidade, compõe a conjunção de elementos necessários ao desenvolvimento e à consolidação da mudança no movimento auto-organizativo da subjetividade individual. Segundo Morin (2003a, p. 300), a “[...] geratividade funciona com a desordem, tolerando-a, servindo-se dela e combatendo-a, em relação antagônica, concorrente e complementar”, de modo que ao passo que mina sua existência, vitaliza seu processo autopoiético. Entretanto, no processo de reorganização-regeneração podem ocorrer danos que interrompem a produção iniciada e, conseqüentemente, a possibilidade de alcançar a constituição de uma ordem superior mais complexa. (MORIN, 2003a).

Isso pôde ser constatado no processo de produção subjetiva do professor Teo que teve o fluxo da emocionalidade geradora de novos sentidos subjetivos interrompido, no bojo

das tensões causadas pelas contradições entre a subjetividade individual do professor e o espaço social de sua atividade profissional. Sem o aporte de recursos subjetivos para suportar e transformar o estado de crise provocado pelas contradições experienciadas, ocorreram danos na emocionalidade responsável pela mudança, resultando em ruptura na produção subjetiva em andamento na subjetividade individual do professor. Rossato (2009, p. 188), que também identificou processo semelhante em um dos sujeitos de sua pesquisa, assinala que “[...] os sentidos subjetivos precisam de certo tempo, estabilidade e intensidade para se integrarem às configurações subjetivas e provocarem mudanças mais complexas”.

De acordo com González Rey "As contradições são situações tais que comprometem o sujeito com uma resposta, a qual pode colocá-lo diante de uma situação social qualitativamente diferente, onde entram em jogo novos recursos que dêem lugar a uma mudança estável em sua configuração subjetiva" (GONZÁLEZ REY, 1995, p.83). Entretanto, como acrescenta o mesmo autor, nem toda contradição é promotora de uma tensão emocional singular, que funcione como força motriz do desenvolvimento da personalidade.

Desse modo, ao conceituar a mudança pouco significativa, consideramos o caráter restritivo imputado às alterações na organização subjetiva atual do professor, porque se mostraram impotentes para atingirem níveis significativos dos elementos simbólico-emocionais, dominantes na condição de professor, que estava constituída como configuração subjetiva. Conforme identificamos, as alterações restritas ao campo da significação tornaram-se impotentes para mobilizar condições emocionais geradoras de outros estádios de produção de sentidos subjetivos voltados à atividade profissional do professor, tais como a significação da deficiência e da inclusão escolar. De modo semelhante ocorreu com os sentidos subjetivos constituídos a partir dos vínculos afetivos criados entre o professor e suas alunas com desenvolvimento atípico, que no desenvolvimento da produção subjetiva tornou-se impotente para promover novas emoções com vistas a atividade profissional, superando as contrariedades em franca evolução na sua subjetividade individual em conflito com o tecido social da escola.

Por último, a conjuntura geradora de obstáculos às novas produções subjetivas que aparece como uma formação constituída na subjetividade individual da professora Amália, caracterizou-se por uma organização subjetiva que embora tenha sofrido impacto, consistiu em uma movimentação geradora de mudanças não-significativas, na subjetividade individual da professora, no contato com as alunas que têm desenvolvimento atípico. Nessa conjuntura, houve consolidação de sentidos subjetivos constituídos que, ao reverberarem sua qualidade conflituosa na tessitura subjetiva em vigor, terminaram por ganhar

estabilidade e maior vitalidade, na relação com os outros sentidos subjetivos envolvidos no conflito.

As contradições criam situações de crise emocional, desafiando os sujeitos a se posicionarem de forma ativa e personalizada, (re)gerando sua produção simbólico-emocional que pode, por outro lado, converter-se em motor para estagnações e regressões, desde que não se tenha recursos subjetivos, que garantam a continuidade no enfrentamento da situação. Em consonância com o pensamento de Allport, González Rey (1995) afirma que as situações críticas produzem mudanças que podem levar a novos momentos de desenvolvimento, ou podem levar a momentos de regressão. Isso aponta que a processualidade do sistema subjetivo tem diferentes possibilidades, mas também tem limites estabelecidos pelas configurações subjetivas dominantes, no momento da experiência pela qual passa a pessoa e que embora não seja um obstáculo intransponível, pois tensiona a constituição atual, impõe limites que dificultam o surgimento de novas emoções e suas devidas expressões simbólicas (GONZÁLEZ REY, 2007a, 2004a).

Quanto à temporalidade que permeia a processualidade contínua da relação, entre sentidos subjetivos e as configurações subjetivas, constatamos nos estudos de caso que não somente as mudanças subjetivas complexas, que levam ao desenvolvimento da subjetividade, precisam de certa estabilidade, para que a produção de novos sentidos subjetivos integre-se à organização das configurações subjetivas, conforme defendem Rossato (2009). As mudanças subjetivas significativas também precisam de continuidade e vitalidade, para que essas se atinjam a generatividade emocional necessária, à reorganização de uma configuração subjetiva específica.

Nessa conjuntura de forças que constituem a organização subjetiva em questão, identificamos **os vínculos emocionais do professor com a atividade e o campo profissional** como recursos subjetivos relevantes para as mudanças, na subjetividade individual dos professores investigados.

Esses vínculos apresentaram-se configurados com importante valor subjetivo, na subjetividade individual da professora Bárbara, em que se constituiu a mudança significativa, diferentemente do que se observou na relação conflituosa e frágil emocionalmente dos professores Teo e Amália com a docência. Constatamos que **o envolvimento emocional com a profissão docente mobiliza, no sujeito, o comprometimento, a capacidade subjetiva de personalização nas relações e na atividade profissional, além de maior enfrentamento reflexivo, crítico e criativo dos desafios emergentes na escola.**

A relação do professor com o ofício do magistério tem sido amplamente tratada como um aspecto importante, para repensar os processos de formação e de

profissionalização docente (TARDIF, 2002; LIBÂNEO, 2000; CODO, 1999). Vasquez-Menezes e Gazzotti (1999), ao estudarem a relação trabalho e subjetividade, na profissão docente, verificaram inúmeros aspectos que são tecidos juntos para justificar, a despeito da perda progressiva do glamour e do status ao longo dos anos, a crença, a energia, a força para continuar lutando, para cumprir seu papel educativo na sociedade. “A educação pode estar ruim, mas a expectativa por parte do professor é de que eles podem modificar esta realidade através do trabalho, da atividade exercida. [...] Eles acreditam nisso e partem no sentido de construir um ideal.” (VASQUEZ-MENEZES; GAZZOTTI, 1999, p. 371). No entanto, as referidas autoras chamam a atenção para os percalços da prática educativa que funcionam como empecilhos ameaçadores das altas expectativas, criadas pelos professores, culminando em dificuldades e sucessivas frustrações, as quais podem levar à exaustão emocional, ante o exercício da profissão.

De fato, observamos nos estudos de caso que os professores, não somente por causa das novas exigências oriundas das políticas educacionais, com ênfase na inclusão escolar, mas por toda a dinâmica organizacional e relacional, mostraram-se constantemente, sobressaltados com as velhas e novas demandas que se amontoam no cotidiano de seu fazer profissional, na maioria das vezes, sem a concretização satisfatória, apesar de todo investimento afetivo, intelectual e físico empreendido.

Neste sentido, os vínculos emocionais com a profissão docente e com o campo educacional convertem-se em motor importante para o enfrentamento das tensões e contradições criadas nos descompassos entre a subjetividade individual do professor e a subjetividade social da escola, marcada predominantemente por expressões simbólico-emocionais de passividade e omissão com as questões alusivas à aprendizagem dos alunos com desenvolvimento atípico, bem como daqueles com defasagens no acompanhamento do fluxo curricular previsto. Isso acontece porque ajuda a fortalecer a condição de sujeito adotada pelo professor, uma vez que dinamiza a emocionalidade, da qual é tecida a produção de sentidos subjetivos, conferindo sentimentos de pertencimento e de familiaridade no processo de subjetivação da experiência.

Um envolvimento emocional dessa magnitude supera a emocionalidade dos professores que, segundo as pesquisas realizadas por Giesta (2001), mesmo expressando gosto pelo magistério, posicionam-se de modo resignado e acomodado, frente às insatisfações com a profissão. Gostar de ser professor, neste caso, não mobilizou recursos subjetivos geradores de entusiasmo, curiosidade e coragem para mudar o cenário de insatisfações. “Não chega a justificar uma ação conjunta e determinada em busca de melhorias ou de ações mais condizentes com suas reais potencialidades.” (GIESTA, 2001, p. 114).

Podemos identificar a importância da integração dos vínculos emocionais com a profissão, na constituição da mudança significativa deflagrada nos sentidos subjetivos que tornaram a profissão docente como uma configuração subjetiva, para a professora Bárbara. De modo semelhante, indicamos que a fragilidade desses vínculos interferiu nas restrições generativas, imputadas às mudanças pouco significativas, e a sua ausência intensificou as resistências construídas na subjetividade individual da professora Amália cuja movimentação agravou a produção de sentidos subjetivos, desoladora do envolvimento pessoal e profissional com a docência.

Essa perspectiva de conceber o envolvimento emocional com a docência como recurso subjetivo, implicado no compromisso com a educação de alunos que têm desenvolvimento atípico, destaca-se da análise apresentada por Farias, Maranhão e Cunha (2008), na qual o referido envolvimento que favorece a interação professor-aluno, promotora de avanços na aprendizagem, restringe-se a questões relacionadas ao comportamento expresso na prática educativa dos professores investigados. As autoras desconsideram que as expressões simbólicas são produções subjetivas constituídas na historicidade das diferentes experiências e relações que são subjetivadas singularmente, pelas pessoas em suas ações atuais.

A presente construção a respeito das conjunturas identificadas na subjetividade dos professores, ao estabelecerem relação com as alunas que têm desenvolvimento atípico, deve ser permeada por reflexões voltadas para a participação da condição de sujeito, na configuração da subjetividade individual e social, uma vez que o sujeito enseja a mediação entre esses dois espaços de constituição permanente, inter-relacionada e recursiva da subjetividade. Assim sendo, “O caráter vivo da personalidade não pode separar-se do papel ativo do sujeito psicológico, nem dos múltiplos determinantes que convergem sobre ele em cada momento presente de seu desenvolvimento.” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 66).

4.4.1.3. A condição de sujeito do professor

A negação ou a simples idealização da vontade de superar obstáculos são insuficientes para desencadear conflitos desestruturantes dos núcleos de sentidos dominantes, no decorrer das experiências que vão sendo vivenciadas. Para tanto, é imprescindível o assumir-se como sujeito, responsável direto pela ação desenvolvida e pelas próprias projeções possíveis de serem alcançadas pessoalmente, porque a ausência do sujeito, fatalmente, conduz a pessoa a posicionar-se passivamente, inscrevendo-se como mero cumpridor de determinações externas, mesmo que elas exerçam grande força de contrariedade, ao que se deseja e acredita-se (GONZÁLEZ REY, 2004a). Assim, a mudança

exige do sujeito, assumir os seus conflitos e posicionar-se de forma alternativa, para enfrentá-los e criar possibilidades de superá-los (GONZÁLEZ REY, 2007a).

O exercício da condição de sujeito nas situações, principalmente, mais conflituosas e desafiantes, permitiu aos professores Bárbara e Teo, após o momento de contato inicial, a possibilidade de mover-se e debater-se, frente à nova realidade representada pela inserção das alunas com desenvolvimento atípico, no campo de trabalho, mesmo que em Teo a concretização de tal possibilidade tenha se delineado como mudança pouco significativa. Somente no caso da professora Amália, no qual registramos mudanças subjetivas não-significativas, percebemos os recursos subjetivos que se tornaram obstáculos para o enfrentamento da problemática, a partir da negação da condição de sujeito.

Constatamos também a existência de diferentes expressões da condição de sujeito nos professores, como também, há distintos fluxos de articulação entre a personalidade e o sujeito, considerando que esta articulação está profundamente condicionada pelo dinâmico e contraditório repertório da subjetividade social e das condições dos espaços sociais. Isso se justifica, na acepção de González Rey ao analisar que, apesar da personalidade e do sujeito se constituírem como dimensões integradas da subjetividade individual, elas mantêm tanto pontos comuns de desenvolvimento, quanto de contradição, “[...] onde o crescimento de um não necessariamente implica o crescimento do outro” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 68-69), exatamente porque ambos são parte do processo gerador de sentidos subjetivos que acompanha a ação.

A partir das organizações subjetivas citadas anteriormente, compreendemos que os diferentes níveis de desenvolvimento da condição de sujeito implicaram, a qualidade das mudanças identificadas na subjetividade dos professores. **Na organização subjetiva em que houve sensível expressão da condição de sujeito, no processo de subjetivação da experiência com as alunas que têm desenvolvimento atípico, mais a mudança tornou-se significativa.** Nesses termos, quanto mais a condição de sujeito for desenvolvida no indivíduo da ação, por meio da recuperação e produção de novas emoções, maior será a capacidade de ruptura e possibilidades, diante das dimensões subjetivas que constituem o interjogo da subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005b). Além disso, consegue ensejar pontos comuns geradores de novos sentidos subjetivos e menos descompassos entre os recursos personológicos e o sujeito.

O sensível exercício da condição de sujeito mobiliza, no caminho de rupturas, escolhas e decisões tomadas pelo indivíduo, transformações necessárias à constituição do sujeito. O movimento tenso e contraditório da relação estabelecida entre a realidade e a

condição pessoal do sujeito requer congruência e continuidade, para que essa condição expresse-se e aprimore-se. A congruência constitui a condição de sujeito, quando se torna apto a gerar uma emocionalidade manifesta por meio de sua intencionalidade e luta pelas causas que acredita e se propõe sentindo-se feliz, no processo do qual participa (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2004a), porque constrói vínculos capazes de gerar uma postura de pertencimento e não de alienação ante as relações e situações, por mais contraditórias que lhe possam parecer.

Constatamos no caso da professora Bárbara, em que se registrou uma mudança significativa na subjetividade individual, a força mobilizadora da congruência na constituição da sua condição de sujeito, posto que desde o momento em que se implicou emocionalmente com a presença da aluna com desenvolvimento atípico, tomou para si a responsabilidade de construir respostas para efetivar oportunidades educativas, favorecedoras da participação da aluna, no processo de ensino e aprendizagem em curso na escola. Essa experiência subjetiva ocorreu exatamente porque a professora, sem perder a coerência com os outros momentos de sua vida, experimentou a emoção de sentir a nova situação como familiar, como parte do repertório de sua identidade (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2004a, 2003). Por outro lado, quando as tensões e contradições vivenciadas provocam rupturas que o indivíduo tem dificuldades de reconhecê-las como próprias, pela incapacidade de criar uma produção simbólico-emocional alternativa, negando assim a sua condição de sujeito, resulta em impedimentos para a promoção de mudanças subjetivas significativas, conforme observamos no caso da professora Amália.

Bites (2005) leva a efeito em sua pesquisa sobre a participação dos professores, no desenvolvimento da política de inclusão de alunos com desenvolvimento atípico, a necessidade da participação dos professores como sujeitos, sem considerar que o exercício da condição de sujeito nos diferentes espaços sociais, não se dá por consentimento ou convite de uma instância superior. Segundo observamos nos estudos de caso, o exercício da condição de sujeito, mesmo em contextos desfavoráveis, constitui-se no embate vivo, dinâmico e tenso da pessoa, diante de seus recursos subjetivos em contradição com a subjetividade social dominante e a materialidade da realidade atual.

Seguindo esse entendimento, os vínculos emocionais estabelecidos com uma atividade e com um campo profissional, podem revigorar significativamente, a produção subjetiva implicada na constituição da congruência, no sujeito inserido em um determinado contexto e/ou ofício profissionais, segundo podemos perceber nos casos estudados na pesquisa.

4.4.2. Os impactos na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico

A prática educativa, como toda prática social, não é a conseqüência direta de uma determinação político-social mais ampla, ou uma transferência do plano subjetivo para o plano comportamental dos sujeitos. Longe de ser apenas um desdobramento ou reflexo de uma organização subjetiva, a prática participa de toda a formação dinâmica viva, complexa e dialética da experiência humana, enquanto produção de sentido subjetivo individual e coletiva.

Nesses termos, **o trabalho pedagógico realizado pelo professor compõe-se no movimento das configurações constituídas na sua subjetividade individual, de modo recursivo, implicando e sendo implicado por elas, num processo também auto-organizativo do sujeito e dos espaços sociais.** Longe de serem causas do comportamento e das ações humanas, as configurações subjetivas, de acordo com González Rey (2007a), expressam a organização subjetiva do sujeito, atuando como fonte de sentidos subjetivos que constituem todas as ações desenvolvidas por ele, nos espaços privados e coletivos da vida.

A mudança significativa que alterou de forma expressiva os sentidos subjetivos integrantes da profissão docente, como configuração subjetiva da subjetividade individual da professora Bárbara, serviu de fonte para a **mudança sistêmica** desenvolvida no trabalho pedagógico. E embora não se tenha considerado os arranjos identificados na configuração do trabalho pedagógico dos outros professores como mudança, exatamente, pela precariedade de coerência, consistência e continuidade, no processo de ensino efetivado, ainda assim, observamos uma articulação entre as movimentações desencadeadas na subjetividade individual e as ações pedagógicas efetivadas pelos docentes, a partir da experiência com as alunas que têm desenvolvimento atípico.

Destacamos com essas possibilidades de movimentações, no fazer pedagógico dos professores estudados, as diferentes nuances que permeiam as práticas, indo desde mudanças profundas, até modificações puramente adaptativas ou ajustes para manter-se na condição atual. Freire (1976, p.39) caracterizou essas últimas, de meias mudanças, ou seja, “[...] são uma forma de não mudar”, de reformar para não mudar, ao tempo que cumpre, de modo superficial, sem ancoragem técnico-científica e sem comprometimento, as exigências definidas em planos superiores da instituição escolar.

As ações do professor precisam ser organizadas, mediante um projeto pedagógico, em que as concepções filosóficas e epistemológicas dos processos de ensinar e de aprender, estejam articuladas nos caminhos pedagógicos construídos na prática educativa, sobretudo, se isso encerra um novo plano de ação que, por sua vez, atrela-se a um projeto

histórico de homem e de sociedade. Tacca (2006) assinala que as estratégias pedagógicas são implicadas nas relações sociais estabelecidas, tornando-se indevido operar como se elas fossem um campo de caráter puramente cognitivo, portanto, requerendo somente intervenções técnicas.

Sobre as múltiplas possibilidades de mudança na prática educativa, que transcendem as ações técnico-instrumentais e requerem irremediavelmente um posicionamento ético-profissional de quem participa, Lustosa (2009, p. 57) assinala que o movimento da mudança “[...] agrega, compartilha desafios e soluções, situa o sujeito como ator, em uma atividade humana fundamental por meio da qual o homem modifica seu mundo e a si próprio [...]”, como uma atividade transformadora, fruto da condição histórica e social da práxis humana. O ato de mudar a prática requer a implicação do professor em diferentes dimensões da atividade humana, constituindo-se como práxis, para que possa apropriar-se dos saberes (TARDIF, 2002, 2005) e dos meios e mecanismos culturais necessários à superação do caráter alienante do trabalho (MARX, 1984) levando à efetivação de uma atividade criadora.

O exame da produção acadêmica interessada nas mudanças da prática pedagógica, tanto no bojo das políticas educacionais com ênfase para inclusão escolar, quanto de modo global, apontou para a formação do professor e sua profissionalização como fatores decisivos na reconfiguração da prática pedagógica, principalmente, no contexto da inclusão escolar (LUSTOSA, 2009; SILVA, 2000; BASSO, 1998). Fullan (2009) ao discutir sobre o processo de implementação de mudanças educativas, marca três dimensões integradas para que se obtenha o resultado desejado: o uso possível de materiais novos ou revisados, o uso possível de novas abordagens de ensino e a possível alteração de crenças.

Com o intuito de contribuir com as produções existentes, incluímos nessas construções, a importância de considerar a organização subjetiva do professor, alimentada pela fluente produção de sentidos subjetivos, relacionados à docência e à atividade educativa, como fonte constitutiva da prática pedagógica e suas mudanças. As mudanças que devem ser efetuadas, na escola, para atender grande parte de seus alunos, marcadamente, aqueles situados em uma condição de descompasso e/ou fracasso escolar por características que os destoam dos discentes considerados padrão, **encerram a necessidade de rupturas e produção de novos sentidos subjetivos, que historicamente subsidiam a forma como os educadores interpretam e atuam sobre a realidade.**

Portanto, entendemos por meio dos três casos estudados, que as mudanças das representações e concepções dos professores, acerca da educação dos alunos com desenvolvimento atípico, mostram-se ineficientes para o enfrentamento das contradições

constitutivas da prática educativa, sobretudo, aquelas emergentes no contexto da política de inclusão escolar. As alterações promovidas na significação da deficiência e da inclusão escolar para favorecer um posicionamento diferenciado do professor, precisa ser a expressão de novos sentidos subjetivos, voltados ao comprometimento com os alunos e sua educação, para além da inserção e socialização, na qual restringe as oportunidades efetivas de apropriação intelectual do patrimônio cultural veiculado na escola (CORTESÃO, 2006).

Desse modo, essas mudanças requerem a produção de novos sentidos subjetivos do ensino, da aprendizagem e da atividade educativa, conforme ocorreu no âmbito da mudança significativa que resultam em vínculos qualitativamente diferenciados com o processo docente-educativo.

Parte relevante das pesquisas que abordam as significações dos professores, com vistas ao trabalho com alunos que têm desenvolvimento atípico, atribuem à formação do professor, a alternativa central para que as mudanças de concepções, posturas e ações ocorram efetivamente. (MONTEIRO; MANZINI, 2008; FONTES, 2007; NOVAIS, 2006; CARLOTA, 2004; PARIZZI, 2000; SILVA, 2000). No entanto, sem discordar da importância da formação profissional, as nossas construções apontam que essas mudanças se desenvolvem, necessariamente, no estabelecimento de uma relação com os alunos que mobilizem uma emocionalidade produtora de novos sentidos subjetivos, na organização subjetiva do professor associada ao seu processo docente-educativo.

Curiosamente, observamos nesse íterim que na constituição dos novos sentidos subjetivos do ensino, segundo ocorreu com a professora Bárbara, foram organizados, tendo em vista as rupturas com o repertório simbólico-emocional dominante relacionado à aprendizagem, ou seja, ao desenvolver uma nova emocionalidade e repensar as compreensões sobre a aprendizagem dos alunos pôde-se perceber indicadores de modificações relevantes nos sentidos subjetivos do ensino e, no curso da atuação da professora, constatar as reconfigurações no seu trabalho pedagógico. Nesse caso, observamos com nitidez a transformação da forma como a professora Bárbara passou a integrar a aluna com desenvolvimento atípico e os outros alunos conformados como problemáticos no processo de ensino, superando a representação estandardizada de incapacidade inerente a esse perfil de aluno e considerando-os como sujeitos do próprio aprender.

O resgate da possibilidade intelectual e relacional do aluno em desvantagem na escola, culminando com o reposicionamento dele como sujeito de sua aprendizagem, obriga o professor a rever sua prática pedagógica, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento de relações em que os alunos colocam-se como entes ativos e reflexivos, no processo de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2006a). Tacca (2006) destaca a importância precípua de que a aprendizagem seja concebida em um contexto de relação

entre as pessoas envolvidas, desde que cada interlocutor se disponha a entrar em relação com o outro.

Compreendemos, a partir disso, que a **mudança sistêmica**, ao alterar os componentes de estado e, por conseqüência, os componentes operacionais do processo docente-educativo (ZAYAS, 1999) constituiu-se como expressão de uma atividade criadora, por ter permitido a reconstrução do projeto pedagógico da professora Bárbara, referendado na sua trajetória profissional, mesmo situado na prática educativa historicamente excludente da escola. Zayas enfatiza o papel transformador da contradição no processo docente-educativo, uma vez que os objetivos educacionais são sociais, enquanto a execução deles no trabalho pedagógico do professor é particular e congrega os seus próprios referenciais técnico-científicos, emocionais e relacionais. Essa relação dialética entre objetivos e métodos “[...] converte-se na contradição fundamental do processo e sua fonte de desenvolvimento, no que o social se individualiza e o individual se socializa.” (ZAYAS, 1999, p. 106).

O trabalho pedagógico é mediado pelos objetivos sociais que criam limites para o seu desenvolvimento na sala de aula (FREITAS, 1995) e traduzem a função social assumida, na prática, pela escola. Essa conjuntura contraditória, composta pelos objetivos sociais e os mecanismos político-pedagógicos que os professores assumem na organização do trabalho pedagógico para cumprirem as funções educativas da escola, passa necessariamente pelas tensões e contradições entre a subjetividade individual dos membros do grupo e da subjetividade social da instituição como um todo.

As tensões entre a subjetividade individual e a subjetividade social repercutem nos dois níveis mutuamente e enquanto sistemas em desenvolvimento contínuo se expressam nos posicionamentos e nas ações dos sujeitos que participam dos cenários sociais, considerando as estruturas de poder, as formas de organização e o funcionamento nos diferentes processos institucionais (GONZÁLEZ REY, 2004a, 2003). Toda a organização subjetiva e as condições objetivas dominantes nos espaços sociais entram em confronto com as produções subjetivas constituídas pelo sujeito, ao longo de sua trajetória de vida, marcadas permanentemente por rupturas, mudanças e integrações simbólico-emocionais.

De fato, a tendência dominante da subjetividade social de cada instituição escolar estudada, salvo as suas peculiaridades, mostrou-se desfavorável ao enfrentamento coletivo de demandas importantes, sobretudo, quando se tratou dos problemas na aprendizagem escolar dos alunos, marco central da preocupação e do descontentamento dos educadores. A comunidade escolar das duas escolas, sobressaltada pelo emaranhado de causas e conseqüências, oriundas de diferentes planos do sistema de ensino e da sociedade, padece de um clima institucional característico de crise. Essa ambiência crítica, que poderia configurar-se como oportunidade de reflexão e construção de novas bases político-

pedagógicas, converteu-se em mais motivação para descompassos e confrontos pouco saudáveis, até a convivência amistosa entre muitos dos atores das instituições.

A valorização da nota como marco principal da aprendizagem dos alunos, a predominância de um perfil intelectual padrão desejado, passividade e acomodação ante os problemas, a acentuada despersonalização da relação pedagógica, a desarticulação de intenções e ações dentre outras, sinalizaram parte dos obstáculos, além das dificuldades materiais e infra-estruturais visíveis nas instituições, com que os educadores têm que lidar e suplantar diariamente, para colocar em ação a função social da escola. Para González Rey (2003, p. 203),

A ação do indivíduo dentro de um contexto social não deixa uma marca imediata nesse contexto, mas é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, pelas quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimentos do desenvolvimento de ambos os espaços

Sem a devida compreensão e disposição para captar o potencial transformador do momento e do cenário histórico em que estavam inseridos, percebemos um progressivo curso de desgaste e escoamento de energias, ideias, esforços, enfim, de possibilidades individuais e coletivas dos grupos de trabalho das duas escolas investigadas. Mesmo assim, identificamos uma postura diferenciada em uma das escolas, assumida pela professora Bárbara, que experimentou, tanto mudanças subjetivas quanto no trabalho pedagógico. Com seu exemplo de luta e crença nas possibilidades, a professora desafiou o contexto social, colocando-se disponível e responsável, também no âmbito coletivo, para romper os limites impostos na conjuntura de forças presentes na escola e pensar as respostas propícias à construção de uma nova realidade naquele grupo.

A prática desenvolvida pelo sujeito é uma produção na qual se articula a subjetividade individual e a subjetividade social, situada em um espaço social específico com características de um modelo societário dominante que impõe condições históricas e culturais aos sujeitos. Por isso, é na práxis humana que o sujeito se especifica frente ao social cuja especificidade é de natureza subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2004a) e acolhe o desafio de construir um projeto novo para a realidade em que está inserido e para o exercício profissional que está desenvolvendo.

Portanto, **aludimos que a subjetividade social da escola funcionou como um espaço gerador de tensões profundas e desafiantes do trabalho pedagógico do professor.** Com isso, configura-se como um campo permanente de crises com capacidade generativa e criativa salutar às mudanças na subjetividade e na prática social das pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a escola, desde que isso passe pela conscientização e pelas escolhas feitas pelos sujeitos.

Essa capacidade generativa e criativa tributada aos eventos sociais passa centralmente por uma vivência diferenciada do profissional junto ao seu ofício e ao seu campo de trabalho, na realização de uma atividade humana vital comprometida simultaneamente com a produção dos meios necessários à sobrevivência e com o processo de humanização (MARX, 1984). Ao contrário, quando essa atividade constrói-se em um fosso que distancia o ser humano do sentido da tarefa para sua vida, por não se constituir como oportunidade de desenvolvimento de novas capacidades e, portanto, de novas possibilidades materiais e espirituais, o trabalho torna-se alienado (MARX, 1984; BASSO, 1998).

No caso do trabalho pedagógico, principalmente, na conjuntura da política educacional atual com propósitos inclusivos lançados à escola, o professor que não for capaz de se reconhecer no intenso movimento dialético entre precariedades e possibilidades para com isso construir novos repertórios subjetivos que sirvam de fonte à reconfiguração da sua atividade laboral, dificilmente estarão postas as oportunidades de mudanças efetivas na prática educativa. Essa postura inscreve-se no exercício continuado da condição de sujeito, cuja potência se constitui na condição de resistência à ruptura do estado permanente de produção emocional que (re)genera os processos de subjetivação, frente à realidade (GONZÁLEZ REY, 2005c), segundo podemos identificar no caso da professora Bárbara, que ampliou o seu foco de ação para os outros alunos, em situação de desvantagem, no curso da aprendizagem escolar, além de engajar-se intensamente com demandas de outras instâncias da escola. **Assim sendo, consideramos imprescindível a assunção da postura de sujeito pelo professor, para que possa realizar mudanças na prática pedagógica.**

Entretanto, observamos com clareza que essa ainda é uma postura assumida solitariamente no contexto escolar, causando distintos impactos, tanto na subjetividade das pessoas e das instituições envolvidas. Uma ressalva importante é que mesmo em contextos adversos, o sujeito consegue intervir e criar novas dimensões de sentidos subjetivos, por meio de sua atuação intencional, reflexiva, criativa, autônoma e profundamente emocional com a causa. Constatamos isso no caso da professora Bárbara que ao inscrever-se de forma personalizada e pró-ativa, na subjetividade social da escola, converteu-se em um agente gerador de mudança na subjetividade social.

Diante do panorama analítico exposto, defendemos que o trabalho dos professores junto aos alunos com desenvolvimento atípico, propiciou-nos as seguintes construções:

I) A mudança na subjetividade individual do professor requer a produção de sentidos subjetivos favoráveis à relação e responsabilização com os alunos e torna-se significativa somente, se for constituída por uma organização subjetiva, com capacidade generativa e pelo exercício expressivo da condição de sujeito.

II) Para que ocorra uma mudança de caráter sistêmico, na prática pedagógica do professor, devem ser geradas rupturas com o repertório subjetivo dominante e produção de novos sentidos subjetivos, relacionados ao processo docente-educativo, bem como a assunção da postura de sujeito pelo professor.

A seguir, nas considerações finais, continuaremos refletindo sobre a produção teórica apresentada, cômnicos dos pontos de chegada que continuam enriquecendo nossa trajetória e desafiando o nosso olhar e conhecimentos construídos no diálogo surpreendente com a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do presente estudo consistiu em um empreendimento de cunho pessoal e acadêmico de muitos desafios, devido a complexidade inerente ao propósito orientador e da dinamicidade inquietante da realidade, em confronto com o olhar sedento da pesquisadora, voltado a (re)construí-la a partir de um referencial teórico e epistemológico não menos desafiante, a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de González Rey, respectivamente.

O objetivo do trabalho orientou-nos desde o início, à buscas articuladas que exigiram ampliar caminhos e recursos para sua concretização, por meio de grande esforço intelectual, na produção de reflexões e ideias, bem como, desprendimento relacional na interação com os sujeitos, espaços e laços tecidos a cada nova possibilidade de troca dialógica. Parafraseando Miguel de Cervantes no trecho de um dos diálogos entre Dom Quixote e seu fiel amigo Sancho Pança, posso dizer que esse trabalho não foi uma aventura de ilhas, mas de encruzilhadas.

Essa produção apontou novos entendimentos sobre os impactos causados pelo trabalho, junto aos alunos com desenvolvimento atípico, na subjetividade dos professores, porque, de acordo com os trabalhos examinados, a tendência dominante na produção científica centra-se nas explicitações de dificuldades e necessidades de mudança dos significados e da postura do professor, assim como da prática educativa, sem necessariamente construir um arcabouço teórico-reflexivo que renove as possibilidades de novas leituras e interlocuções, com a realidade educacional.

A pesquisa permitiu compreender que alterações no campo de significação dos professores a respeito da deficiência e da educação inclusiva tornaram-se impotentes às mudanças de postura docente se essas não se inscreverem em uma produção de novos sentidos subjetivos. Implicações emocionais com os alunos e com a atividade educativa são partes fundamentais para que os alunos com desenvolvimento atípico sejam considerados significativos na relação pedagógica, pois somente as suas presenças no contexto da sala de aula não mobilizaram os recursos subjetivos dos professores que pudessem levar a construção de novos repertórios no âmbito do trabalho pedagógico.

Assim, devemos considerar que as implicações emocionais, por serem produções subjetivas, constituem-se a partir da organização dominante na subjetividade individual em permanente confronto com a subjetividade social e as condições objetivas dos contextos em que a experiência com o outro se realiza. Muito embora a relação entre a subjetividade e a ação dos professores não seja de causalidade, mas de mútua constituição, em que a subjetividade e seus arranjos configuracionais atuam como fonte das escolhas orientadoras

da prática humana, vale enfatizar que os sentidos subjetivos representam uma produção subjetiva que está comprometida em todos os campos da vida das pessoas, conferindo uma particularidade a cada uma de suas atividades.

Outra parte expressiva de estudos comunga com a justificativa de que a formação inicial e continuada do professor consiste no pólo gerador central de mudanças, na prática educativa. Sem a intenção de refutar essa compreensão, até porque concordamos com a função primordial dos processos formativos no desenvolvimento dos profissionais e das instituições, entendemos, por meio das construções elaboradas no presente estudo, a importância de problematizá-la e ampliar a consciência dos elementos e relações que compõem seus fundamentos e sua efetivação, para torná-la mais complexa e preferencialmente mais efetiva.

Toda formação implica um processo de aprendizagem, e este, por sua vez, constitui-se de modo singular, provido pelas relações estabelecidas, não somente com o conhecimento, mas com as pessoas e os recursos subjetivos do próprio aprendiz, sujeito de sua aprendizagem. Mesmo que a formação permita a concretização de oportunidades que favoreçam a apropriação reflexiva, crítica e criativa dos saberes necessários à docência, ainda assim, faz-se valioso produzir alternativas pedagógicas que contemplem os recursos subjetivos dos professores, integrando-os nas dimensões pessoal e profissional do ofício docente.

Essa compreensão implica frontalmente os processos formativos e a prática dos profissionais que constroem experiências pouco significativas, marcadas pela despersonalização das relações com os alunos, com o grupo de trabalho, com o conhecimento, enfim, com a docência, como se essas fossem ações obrigatórias de uma atividade puramente mecânica e burocrática, que deve ser reproduzida ao longo de um ano letivo, sem tomar conta de que essa trajetória é a própria história de vida de cada professor.

A tônica principal de nossas construções esteve orientada pela importância da assunção do professor, como sujeito psicológico que no seu exercício constante e progressivo, poderá provocar mudanças relevantes na sua prática pedagógica, exatamente porque o professor tem a oportunidade de rever a posição de passividade e indignação inoperante, diante da realidade que precisa ser problematizada, para ser tomada como desafio individual e coletivo.

De outro prisma, consideramos que o projeto de escola inclusiva que vem se concretizando sem compreender uma dinâmica de diálogo, entre os participantes e sem, pelos menos, gerar proposição de caminhos que se identifiquem com os cenários, os sujeitos e suas trajetórias de lutas e ações educativas, resultam no exercício de uma força adaptadora, conformista e autoritária, impeditiva da produção de novos sentidos subjetivos.

Desse modo, a condição de sujeito coloca o professor em um posicionamento diferenciado, diante da educação dos alunos com desenvolvimento atípico, não mais à mercê do curso dos acontecimentos, reagindo e sucumbindo às determinações da política educacional e/ou das definições institucionais. Um sujeito se inscreve de forma personalizada e viva nas atividades, exatamente, por ser capaz de envolver-se emocionalmente e disponibilizar-se intensamente nos processos dos quais participa. Possivelmente, esse sujeito, será capaz também de reconhecer, no outro, a sua inteireza e riqueza para ser compartilhada, e não a sua incompletude, que deve a todo custo ser preenchida e/ou corrigida.

Realçamos que o fluxo que tece e anima fortuitamente, relações entre inteiros, funda-se em uma temporalidade que supera a organização em que a experiência do tempo cosmológico é hegemônica. A organização capaz de garantir a plena realização das capacidades humanas deve contemplar a vivência da policronia (TUNES, BARTHOLO JR., TUNES, 2006). No nosso entendimento, então, a vivência primordial do tempo antropológico cria condições às possibilidades de vida ética, no encontro com o outro, ao passo que as rupturas e a construção de novas perspectivas em termos de pensamento e ação, são geradas no tempo do salto. Essa composição inspira e favorece a experiência integral da condição de sujeito, nos diferentes espaços e papéis sociais.

Tendo em vista as considerações formuladas, nos cabe continuar refletindo sobre: Como pensar atitudes e ações educativas inclusivas, em que as pessoas não sejam consideradas como sujeitos? Por que elaborar alternativas político-pedagógicas que continuem reforçando a categorização que produz assimetrias inconciliáveis entre as pessoas e entre as oportunidades sócio-educacionais? Como propor uma educação inclusiva, sem defender efetivamente a reestruturação dos mecanismos excludentes da escola que negam a igualdade como princípio nas práticas educativas?

Assim, considerando que a relevância de um objeto de pesquisa avalia-se também pela capacidade de gerar contribuições à prática social, aludimos que as construções do nosso trabalho lançam pistas e sendas fortuitas à revisão e reconstrução de concepções e ações no campo educacional, marcadamente, nos seguintes aspectos:

- a) **Formação de professores:** subsidiar a estruturação de projetos formativos que ensejem reflexões, vivências e práticas que permitam a problematização da realidade educativa incluindo as múltiplas facetas que constituem os repertórios subjetivos dos professores envolvidos, a fim de produzir novos sentidos subjetivos que impliquem a constituição de um novo espaço relacional, do professor com a profissão, com os alunos e com o grupo de trabalho.
- b) **Políticas educacionais relacionadas à inclusão escolar:** redirecionar o foco para as peculiaridades dos sujeitos e das instituições escolares, apoiando a elaboração de

projetos de ações educativas negociadas com os segmentos da escola e do sistema de ensino local, a partir da historicidade dos sujeitos envolvidos e das possibilidades constitutivas dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares.

c) **Acompanhamento pedagógico do professor:** subsidiar a elaboração de um sistema de apoio pedagógico coletivo e personalizado ao professor e à instituição escolar. Esse sistema contempla, a partir da compreensão de como os profissionais se inserem na sua função e no grupo de trabalho, ações sistemáticas e significativas de mediação dialógica com/entre os professores a respeito de questões subjetivas e objetivas, que perpassam a prática educativa, contribuindo com o desenvolvimento da condição de sujeito dos participantes.

d) **Organização do Trabalho Pedagógico:** contribuir para os atores da escola repensarem sua função social e reconhecer-se como espaço de educação e desenvolvimento, também, de seus profissionais, considerando além das questões de natureza técnico-científica, as questões relacionadas à dimensão subjetiva dos sujeitos e dos processos organizacionais.

Do ponto de vista da produção científica vislumbramos algumas contribuições que podem atuar como fluxo de vida para o arcabouço teórico do presente trabalho:

Teoria da Subjetividade de González Rey:

- Na compreensão do complexo processo de mudança da subjetividade individual, especialmente, na idade adulta.
- Na composição de elementos motivadores de mudanças no âmbito da subjetividade social.
- Na relação entre as mudanças na subjetividade individual e as mudanças na prática dos sujeitos.
- O papel do outro no desenvolvimento humano e na constituição da condição de sujeito.
- O estudo do processo de desenvolvimento, no campo profissional, como produção subjetiva.

No campo da Didática:

- Inclusão da dimensão subjetiva nas construções voltadas ao processo docente-educativo e às mudanças, na prática pedagógica do professor.

Respaldados nas nossas análises construtivo-interpretativas, reiteramos a importância do presente trabalho que teve como pontos fortes a disponibilidade, vitalidade e compromisso dos sujeitos da pesquisa e suas respectivas instituições e a riqueza de possibilidades de encontro com esses sujeitos, proporcionada pela natureza criativa e singular da Epistemologia Qualitativa adotada, ensejando uma rede de aprendizagem no curso das dinâmicas conversacionais, imputadas pelo diálogo como fio condutor das relações. Além disso, não posso omitir os meus ganhos pessoais, formativos e profissionais, obtidos nas encruzilhadas desafiantes e nas demandas árduas de uma produção científica,

tecida na busca do encontro com o outro que nos enriquece porque nos interpela, devolve-nos a nós mesmos.

No bojo dessas virtudes, enfocamos também as limitações do trabalho, assumidas por nós como desafio vindouro e convite às interlocuções dos leitores, dos sujeitos da pesquisa e demais interessados na temática abordada; são elas: a impossibilidade de ter estudado os sujeitos da pesquisa no momento anterior ao início do trabalho com os alunos que têm desenvolvimento atípico; a necessidade de maior incursão e aprofundamento no referencial teórico escolhido, pela tamanha complexidade imbuída em sua composição, além de ser um campo novo e em construção; o período de tempo demarcado pela institucionalização da formação acadêmica que restringe o fluxo da produção subjetiva que é singular e irregular, enfim, um tempo de criação.

Com a clareza de que muito mais temos para aprender, nessa caminhada do conhecimento, sobretudo, na itinerância sempre atual da Teoria da Subjetividade, suscitamos alguns questionamentos emergentes, que ficam em aberto para posteriores pesquisas e/ou ensaios reflexivos, tais como: Como se constitui o sujeito, tendo em vista distintas atividades e relações? Quais os sentidos subjetivos produzidos por aqueles sujeitos, incluídos na condição de uma alteridade problemática, tais como os alunos com desenvolvimento atípico, e sua participação nos espaços sociais? Que fatores/elementos atuam como força motriz do desenvolvimento da subjetividade social?

Com destaque, compreendemos que essa pesquisa congrega potencialidades promissoras à criação de linhas de pesquisa, associadas ao papel construtivo do diálogo, na relação entre pesquisador/a e os sujeitos da pesquisa, assim como, entre o/a pesquisador/a e as instituições na composição de suas práticas sociais; o processo docente-educativo, como produção subjetiva; Didática e Subjetividade.

Ao final, é valioso, para mim, dizer que muitas experiências ocorreram nesse período que desencadearam inquietações, dúvidas, vulnerabilidades, (des)encontros, rupturas, transgressões, resistências, partilhas, reflexões, alegrias, projetos e sonhos, muitos sonhos. Por hora, não aparecem explicitamente nesse trabalho, mas permearam intimamente essa produção e reverberam para serem socializadas e compartilhadas em outras oportunidades de diálogo, nos contextos acadêmico, sócio-educacional e pessoal.

Ah, o porvir!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação inclusiva: incluir para quê? *Revista Brasileira da Educação Especial*. Marília, v. 7, n. 1, 2001.
- AGUIAR, M. L. M. de. *Inclusão escolar: problema ou solução para a educação*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.
- ALBUQUERQUE, A. P. *A subjetividade social de uma escola inclusiva do DF: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005.
- ALMEIDA, M. C. Complexidade, do casulo à borboleta. In: Castro, G., Carvalho, E.A., Almeida, M.C. (orgs.). *Ensaio da Complexidade*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997.
- ALVES, D. Bem-me-quer, Mal-me-quer: aparência produzindo diferença no cotidiano escolar da pessoa que apresenta necessidades especiais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 14, p.7-16. 2000.
- ANDRADE, T. C. B. *Apropriação/vivência de valores em questão: repercussões na prática pedagógica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2007.
- ANDRADE, S. G. *Ação Docente, formação continuada e inclusão escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- ANJOS, H. P. dos. *O espelho em cacos: uma leitura em reconhecimento dos discursos em embate no campo da inclusão*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2006.
- ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*. Edição Jerone Kohn; Revisão técnica Bethânia Assy e André Duarte; Trad. Rosaura Einchenberg. São Paulo: Campanha das Letras, 2004.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. 4ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- ARTIOLI, A. L. *Reação emocional do professor na relação com o aluno com deficiência*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes em relação à inclusão e das relações interpessoais*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Marília, 2006.
- BARBOSA, A. J. G.; MOREIRA, P. de S. Deficiência Mental e Inclusão Escolar: Produção Científica em Educação e Psicologia. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 15, n. 2, p. 337-352, Maio-Ago, 2009.
- BARBOZA, S. de F. *Incluindo a professora: subjetividade no contexto da inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, 2001.
- BARROS, C. C. *Fundamentos Filosóficos e Políticos da Inclusão Escolar: Um estudo sobre a Subjetividade docente*. Instituto de Psicologia (IP). Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, 2009.

- BARTHOLLO, R. Alteridade e preconceito. In: TUNES, E. BARTHOLLO, R. (Org.). *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUSFCar, 2007.
- BARTHOLLO, R. *Passagens – ensaios entre teologia e filosofia*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, v.19, n. 44, p. 19-30.
- BERGO, M. S. de A. A. *Um estudo sobre a educação especial em Sergipe*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 4ed. Campinas – SP: Papyrus, 2001. (Série Educação Especial).
- BITES, M. F. de S. C. *Participação dos professores na política educacional de inclusão de Goiás*. Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.
- BOAVENTURA, R. S. *Interfaces de escolas que visam ser realmente inclusivas: Relatos de um cotidiano*. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 2, nov. 2009. Relatos de Experiências.
- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Censo escolar de 2006. *Revista Inclusão*, Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Educação inclusiva: fundamentação filosófica*. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004.
- BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB Nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: MEC.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. CORDE. Brasília – DF, 1994.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. *Lei Nº 7.853*, de 24 de Outubro de 1989. Brasília: MEC/SEESP.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília – DF, 1988.
- BRIZOLLA, F. *Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BUBER, M. *Eu e tu*. São Paulo: Moraes, 2001.
- BUBER, M. *Do diálogo e do diálogo*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- BURSZTYN, M. Modernidade e exclusão. In: TUNES, E. e BARTHOLO JR, R. *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos – SP: EdUFSCAR, 2006.
- CAIADO, K. R. M. *Lembranças da escola: histórias de vida de pessoas deficientes visuais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.
- CAMELO, A. I. F. *Educação inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999.
- CARDOSO, M. da S. *Educação inclusiva: atendimento à diversidade como práxis educativa na rede municipal de Guaíba*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.
- CARLOTA, M. S. *A deficiência como fenômeno social: categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceitual e na ação do professor*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*. v. 7, n.1, p. 21-29, 2002.
- CARMO NETO, H. *Percepção de educadores quanto à inclusão integração de crianças e jovens com necessidades especiais*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- CARNEIRO, M. S. C. A integração de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino – um olhar vygotkiano. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. 4ed. Campinas-SP: Papyrus, 2001.
- CARNEIRO, R. C. A. *Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.
- CARVALHO, L. R. P. de S. *Escolarização inclusiva de alunos com necessidades especiais: um estudo de caso de um município paulista*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2008.
- CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passo Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- CASTRO, A. M. de. *A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.
- CASTRO, S. A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino. Monografia de Especialização em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, 2002.
- CHAVES, H. *Inclusão: qual a situação do professor?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul, 2002.
- CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- CORTESÃO, L. *O arco-íris e o fio da navalha – Problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise*. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (Org.). São Paulo: Summus, 2006.
- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- CUNHA, M. D. da. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- DAMIS, O. T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- DECKER, A. *Inclusão: o currículo na formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.
- D'OLIVEIRA, R. de F. M. *Professores de alunos com comprometimentos orgânicos significativos: em busca de diferenciais inclusivos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.
- DOMINGUES, T. L. C.; CAVALLI, M. R. C. Inclusão, subjetividade e docência. *Revista do Centro de Educação*. UNISALESIANO, Lins-SP, nº. 28, 2006.
- DUARTE, N. *Vigostski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós modernos da teoria Vigotskiana*. Campinas, SP: Autores associados, 2000.
- DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L. e; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Revista Brasileira da Educação Especial*. Marília, v. 10, n. 1, 2004.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. de. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. *Revista Brasileira da Educação Especial*. Marília, v. 14, n.3, 2008.
- FERREIRA, M. E. C. *O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.
- FONTES, R. de S. *A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.
- FOUCAULT, M. *Os Anormais*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história de violência as prisões*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- FRAGELLI, P. M. *A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2005.
- FREITAS, A. B. M. de. *Sentidos produzindo sentidos: constituições de deficiência e processos de subjetivação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2005.
- FREITAS, L. C. de. *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP, v. 26, n. 92. Out. 2005.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- FREITAS, S.; CASTRO, S. F. de. *Representação Social e Educação Especial: A Representação dos Professores de alunos com necessidades educacionais especiais incluídas na classe comum do ensino regular*. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpesp/artigos/RepresSocEducEspec-RepresProfalu.rtf>. Acessado em 19/10/07.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.); *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petropolis, RJ: Vozes, 1995, p. 77 – 108.
- FULLAN, M. *O significado da mudança educacional*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIESTA, N. C. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM Editora, 2001.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIVIGI, R. C. do N. *Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.
- GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G. e SENNA, I. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial*, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acessado em jan./2004.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão: revista da educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, p.35-39. 2005.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, 2002. Disponível em: <http://www.unimep.br/fch/revcomunica/jun%202003/08.pdf>. Acessado em 19/10/07.
- GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n. 1. jan./abr. 2006.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, p. 406-417, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad. Guillermo Matias Gumucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*. v. 24, p. 155-179, 2007c.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006a.

GONZÁLEZ REY, F. L. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. *Psicologia*, São Paulo, v. 8, 2006b.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Trad. Manoel Aristides Ferrade Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. L. El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales e su estudio. In: MESA, G. G.; BOCK, A. M. M. B.; FERREIRA, M. R. (Org.). *Aportaciones brasileñas a la Psicología Latinoamericana*. México: Universidade Autônoma de México, v.1., p. 212-224, 2005c.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004a.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJANS MARTÍNEZ, A.; SIMÃO, L. M. (Orgs). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade uma aproximação histórico – cultural*. Trad. Raquel Sousa Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Trad. Manoel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomon learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. La categoría de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. *Revista de Educação da Univali – Especial Psicologia Histórico-Cultural*. Contra Pontos. Ano 1, nº 2. Itajaí, outubro de 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemologia qualitativa y subjetividade*. Ciudad de la Habana – Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Ciudad de la Habana – Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

- GONZALEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *La personalidad: su educación y desarrollo*. 3ed. La ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo e Educación, 1989.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: Introdução ao estudo de filosofia*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HADDAD, F. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/educacenso_2008.pdf. Acessado em: 01/08/10.
- HAYASHI, L. *As relações familiares e a constituição de sentidos subjetivos da obesidade*. Dissertação de Mestrado, UCG, 2006.
- HYPOLITO, Á. L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria e Educação*, vol. 4. Porto Alegre, 1991, pp. 3-21.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vida de Professores*, Porto Portugal: Porto Editora, 2000.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lúcia Mathilde Endilch Orth. 7ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LACERDA, D. H. de. *Educação inclusiva e cotidiano escolar: concepções e práticas de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba, 2003.
- LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES* [online]. 2006, vol.26, n.69, pp. 163-184.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LEÃO, A. M. de C. *O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- LEITE, L. P.; ARANHA, M. S. F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 21, n. 2, Brasília, Maio/ago. 2005.
- LEITE, L. P. Educador Especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.10, n.2. Marília: UNESP-Publicações, 2004 – Semestral.
- LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes docentes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LIMA, J. R. C. *A inclusão escolar da subjetividade do professor à constituição de um lugar de aluno*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.
- LIMA, C. M. de. *O Processo de inclusão/exclusão na constituição subjetiva de crianças na creche*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Brasília, 2004.
- LIMA, N. S. T. de. *Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- LINHARES, C. F. Múltiplos Sujeitos da Educação: a produção de sujeitos e subjetividade de professores e estudantes. In: Linhares, C. F. et al. *Ensinar e aprender: sujeitos saberes e*

pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, M. A. M. *Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

LUSTOSA, F. G. *Inclusão, o olhar que ensina o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2009.

LUZ, A. A. da. *Uma educação que é legal é possível a inclusão de todos na escola?* Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006

MAGALHÃES, E. F. C. B. *Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. *Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2005.

MARIANO, M. do S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, a. 6, n.1, 2006 - semestral.

MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Campinas-SP: Editora UFJF, 2001.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARX, K. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAZZILLO, I. B. C. V. *Barreiras invisíveis presentes na educação inclusiva: um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos portadores de paralisia cerebral*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

MELO, F. R. L. V. de. *Do olhar inquieto ao olhar comprometido: Uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentavam paralisia cerebral*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, n. 1, jun. 2008.

MENDONÇA OLIVEIRA, A. F. T. de. *A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios e os desafios ao professor-formador*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MENEZES, M. A. de. *Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2008.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. *A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Educação inclusiva: desafios para a escola*. In: Anais do VIII EPECO, Cuiabá, 2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina (org). *Psicologia Escolar e compromisso social: novas discursões, novas práticas*. Campinas, SP: Ed Alínea, 2005a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *O direito de ser sujeito: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a educação especial*. Trabalho apresentado na mesa redonda: educação especial e garantia de direitos. I Conferência Municipal de Educação, Teresina, 2005b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Eu e o outro: criação e compromisso. In: SIMIÃO, Livia Mathia; MARTINEZ, Albertina Mitjánis (orgs). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O professor como sujeito: elemento essencial da formação de professores para a educação inclusiva. *Revista Movimento*. Niterói, v.7, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GUIMARÃES, P. *Um estudo exploratório sobre as preferências dos professores*, 2002.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, E. *Educar na era planetária: o pensamento complexo com método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2003b.

MONTEIRO, A.P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas Concepções do Professor do Ensino Fundamental em Relação à Inclusão Após a Entrada de alunos com Deficiência em sua Classe. *Revista Brasileira de Educação. Especial*. Marília, Jan-Abr. v.14, n.1, p.35-52. 2008.

MUNHOS, A. T. B. *Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: caracterização das pesquisas em teses e dissertações produzidas por programas de Psicologia e Educação (com concentração em Psicologia) no Brasil (2002 a 2006)*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas – SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; 2000.

NARDI, R. G. *Ressignificando a Educação Especial a partir de Complexidade e do Pensamento no Sistêmico*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade de Campinas/SP, 2007.

- NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). *Pesquisa em Educação Especial – O desafio da qualificação*. Bauru: Edusc, 2001.
- NEUBERN, M. S. *Complexidade e Psicologia Clínica: desafios epistemológicos*. Brasília, DF: Editora Plano, 2004.
- NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- NOVAIS, G. S. *A participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno, escola e prática pedagógica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.
- OLIVEIRA, L. de F. M. de. *Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: trama da formação continuada em educação inclusiva*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.
- OLIVEIRA, F. I. W. de. *O professor diante da inclusão do aluno com visão subnormal: a utilização de materiais didáticos adaptados para o ensino*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2001.
- ORSONI, L. C. A. M. *A produção de sentidos da surdez e de filhos surdos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2006.
- PARIZZI, R. A. *A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2000.
- PAULA, E. M. A. T. de. *Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2005.
- PEREZ, M. A. R. *Educação especial em tempos de inclusão: política educacional e laços sociais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.
- PLETSCH, M. D. Formação de professores para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educ. Rev.*, Curitiba, n.33. 2009.
- PRIOSTE, C. D. Diversidade e adversidades na escola: queixas de professores frente à educação inclusiva. *LEPSI IP/FE – USP*, n. 6. 2007.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passo Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- RESENDE, L. M. G. de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- RIBEIRO, M. J. L. *Formação de professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma*

- educação inclusiva*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.
- RIBEIRO, A. C. de F. *A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar: o instituído e o instituinte*. Universidade Federal de Santa Maria, 2008.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001
- ROSS, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. *Educar*, Curitiba, n.19, p. 217-227. 2002. Editora da UFPR.
- ROSS, P. R. *Educação e exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2000.
- ROSSATO, M. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.
- SANTOS, S. S. dos. *Linguagem e subjetividade do cego na escolarização*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan/abr, 2008.
- SEKKEL, M. C. *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2003.
- SILVA, E. G. *O perfil docente para a educação inclusiva – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.
- SILVA, M. O. P. da S. E. *A análise de necessidades de formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.
- SILVA, G. N. da; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, n. 2, p. 145-153. 2003.
- SILVA SANTOS, G. C. Planejamento: processo de reflexão e ação político-pedagógica. In: VIANA, C. M. Q. Q. et al. Fortaleza: Ed. UECE, 2004.
- SILVA SANTOS, G. C. *Proposta de alternativa de eixos norteadores para a formação de professores desde a diversidade dos alunos no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará/Centro de Referência Latino-americano para a Educação Especial, 2002.
- SILVA SANTOS, G. C.; MOTA, L. A. *Um estudo sobre a participação dos agentes pedagógicos na elaboração da efetivação da proposta de inclusão educacional no município de Tauá*. Relatório final de pesquisa de iniciação à pesquisa da UECE, 2004.
- SILVA SANTOS, G. C.; SOBREIRA, C. S. *Educação inclusiva e prática pedagógica: analisando a experiência tauaense*. Relatório final de pesquisa de Iniciação à pesquisa da UECE, 2006.
- SILVA SANTOS, G. C.; SANTOS, A. C. *A sala especial no contexto da educação inclusiva no município de Tauá*. Monografia de graduação. UECE/CECITEC, 2006.
- SILVA, M. O. P. da S. E. da. *A análise de necessidades de formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2000.

- SILVA, E. G. *O perfil docente para a educação inclusiva – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. Tese de Doutorado. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2008.
- SILVEIRA, F. F.; NEVES, M.M.B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2006, vol. 22, n. 1, PP. 79-86.
- SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. de V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008.
- SKLIAR, C. A inclusão é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (Improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo).
- SOUSA, S. B. *Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2008.
- SOUZA, A. A. de. *A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns – a experiência de Santo André*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- SOUSA, L. P. F. de et al. *Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa*. In: Anais do XIII Endipe. Recife, 2006.
- SUPLINO, M. H. F. de O. *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.
- TACCA, M. C. V. R. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque para o ensino superior*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- TACCA, M. C. V. R. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- TACCA, M. C. V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. e SIMÃO, L. M. (Orgs). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia, Ciência e Profissão*. v. 3, n. 1, p. 138-161. 2008.

- TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. De João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARTUCI, D. *Re-significando o "ser professor": Discursos e práticas na educação de surdos*. Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.
- TÉLLEZ, M. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TESSARO, N. S. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.
- TRAVERSINI, C. S.; COSTA, Z. Formas de ensinar produzem o aprender? VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria/RS: UFSM, 2006.
- TUNES, E.. Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos – SP: EdUFSCAR, 2007.
- TUNES, E. Por que falamos de inclusão? In: *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.9, n. 16, jan/jun. 2003.
- TUNES, E.; BARTHOLO JR, R. dos S. Dois sentidos do aprender. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque para o ensino superior*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- TUNES, E.; BARTHOLO, R. Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. e SIMÃO, L. M. (Orgs). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- TUNES, E.; BARTHOLO, R.; TACCA, M.C.V.R. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, set./dez. 2005.
- TUNES, G; BARTHOLO, R; TUNES, E. Três tempos do desenvolvimento situado. *Revista Oikos*. v. 5, n. 2. 2006. Disponível em: <<http://www.revistaokos.org/revista/r5>>. Acesso em: 10/08/09.
- VASQUES-MENEZES, I.; GAZZOTTI, A. A si mesmo como trabalho. In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- VAZQUÉZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VÉRAS, M. Exclusão social: um problema brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA, B. (Org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2001 p. 27-52.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A. *Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico*. In: VEIGA, I. P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: SKLIAR, C. e LARROSA, J. (orgs) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 21-44. Jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V – Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la Psique*. Madrid: Visor, 1995.

WERNER JR, Jairo. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto. *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos – SP: EdUFSCAR, 2006.

ZAYAS, Carlos M. Álvarez de. *Didáctica: la escuela en la vida*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y educación, 1999.

ZANATA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2004.

ZANOTTO, M. A. do C. *A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar: análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

ZEICHNER, K. M. *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, Campinas-SP, Maio/Ago. 2008.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA I

1. Sentido da vida.
2. Mudanças necessárias na sua vida.
3. Afetos e desafetos.
4. Projetos sonhados: realizados ou não realizados.
5. Experiências mais valiosas e mais frustrantes.
6. Planos para o futuro.
7. Definições em relação à família.
8. O melhor e o pior lugar.
9. Profissão desejada na infância.
10. Se não fosse professor.
11. Maiores medos e satisfações.

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA II

I - Informações Profissionais.

- Tempo de Magistério.
- Forma de acesso ao serviço público.
- Outras funções educativas.
- Escola (s) que trabalha.
- Tempo de trabalho na escola.
- Curso de capacitação.

II - Sobre deficiência e educação.

- 2.1. Concepção de deficiência.
- 2.2. Conseqüências ocasionadas pela deficiência.
- 2.3. A vida dos deficientes na sociedade.
- 2.4. A deficiência mais marcante.
- 2.5. Convivência com pessoas que têm deficiências.
- 2.6. A capacidade de aprender de uma pessoa com deficiência.
- 2.7. Pessoa com deficiência e trabalho.
- 2.8. Pessoa com deficiência e educação.
- 2.9. Opinião sobre a inclusão.
- 2.10. Escolarização dos alunos com deficiência junto com os outros alunos.
- 2.11. Como avalia a estrutura das escolas para trabalhar com esses alunos?
- 2.12. Cursos e/ou leituras em que esteve presente à temática da deficiência.

III – Sobre o início da prática docente com os alunos com desenvolvimento atípico.

- 3.1. Histórico de chegada na escola.
- 3.2. Construção e efetivação do projeto pedagógico da escola.
- 3.3. Histórico de inclusão na escola.
- 3.4. Nível de participação do professor na inserção dos alunos com desenvolvimento atípico na sua sala de aula.
- 3.5. O projeto pedagógico da escola e a inclusão de alunos com desenvolvimento atípico.
- 3.6. Percepção sobre a estrutura existente na escola para atender alunos com desenvolvimento atípico.
- 3.7. Expectativas relacionadas aos novos alunos.
- 3.8. Preparativos para o início das aulas.
- 3.9. Mecanismos de apoio pedagógico previstos.
- 3.10. Relacionamento com a comunidade escolar.

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA III

1. Professores marcantes no tempo de estudante.
2. Professores que servem de referência para sua prática docente.
3. Planejamento e realização das aulas
4. Relação com os alunos.
5. As metodologias e os recursos mais utilizados nas aulas.
6. Critérios e mecanismos você utilizava para avaliar a aprendizagem dos alunos.
7. Avaliação que os alunos faziam das suas aulas?
8. Participação em outras atividades escolares.
9. Caracterização do seu perfil de professor/a.
10. Tendência(s) pedagógica(s) adotadas.
11. Aspectos mais e menos valorizados durante a atuação pedagógica.

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA IV

1. Início e evolução da ação pedagógica.
2. Alternativas didáticas utilizadas.
3. Materiais didáticos utilizados.
4. Fontes teóricas utilizadas para pesquisa.
5. Planejamento de ensino.
6. Relacionamento entre alunos.
7. Percepções sobre o desempenho dos alunos.
8. Dificuldades enfrentadas na prática pedagógica.
9. Estratégias para vencer as dificuldades.
10. Participação da família dos alunos.
11. Acompanhamento pedagógico da escola e de outros setores.
12. Postura dos colegas professores.
13. Iniciativas do núcleo Gestor.
14. Avaliação da formação profissional.
15. Satisfações encontradas na nova experiência.
16. Mudanças necessárias na escola.

APÊNDICE E

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA V

I - Informações Profissionais.

- Tempo de Magistério.
- Forma de acesso ao serviço público.
- Outras funções educativas.
- Escola (s) que trabalha.
- Tempo de trabalho na escola.
- Acesso ao cargo de gestor.
- Tempo de gestão.
- Curso de capacitação.

II - Sobre deficiência e educação.

- 2.1. Concepção de deficiência.
- 2.2. Conseqüências ocasionadas pela deficiência.
- 2.3. A vida dos deficientes na sociedade.
- 2.4. A deficiência mais marcante.
- 2.5. Convivência com pessoas que têm deficiências.
- 2.6. A capacidade de aprender de uma pessoa com deficiência.
- 2.7. Pessoa com deficiência e trabalho.
- 2.8. Pessoa com deficiência e educação.
- 2.9. Conceito de inclusão.
- 2.10. Opinião sobre a inclusão.
- 2.11. Escolarização dos alunos com deficiência junto com os outros alunos.
- 2.12. Como avalia a estrutura das escolas para trabalhar com esses alunos?
- 2.13. Cursos e/ou leituras em que esteve presente à temática da deficiência.

III – Sobre o processo de inclusão na escola.

- 1. Construção e efetivação do projeto pedagógico da escola.
- 2. Sistemática de lotação de professores nas turmas.
- 3. Organização das turmas de alunos.
- 4. Processo de matrícula dos alunos com desenvolvimento atípico na escola.
- 5. Histórico de inclusão na escola.
- 6. Nível de participação do professor na inserção dos alunos com desenvolvimento atípico na sua sala de aula.
- 7. O projeto pedagógico da escola e a inclusão de alunos com desenvolvimento atípico.
- 8. Percepção sobre a estrutura existente na escola para atender alunos com desenvolvimento atípico.
- 9. Expectativas relacionadas trabalho dos professores com os novos alunos.
- 10. Preparativos para o início das aulas.
- 11. Mecanismos de apoio pedagógico da escola e/ou da Secretaria de Educação para apoiar o trabalho com os alunos que têm desenvolvimento atípico.

APÊNDICE F

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA VI

- I - Informações Profissionais.
 - Tempo de Magistério.
 - Forma de acesso ao serviço público.
 - Outras funções educativas.
 - Escola (s) que trabalha.
 - Tempo de trabalho na escola.
 - Curso de capacitação.

- II - Sobre deficiência e educação
 - 2.1. Concepção de deficiência.
 - 2.2. A vida dos deficientes na sociedade.
 - 2.3. Convivência com pessoas que têm deficiências.
 - 2.4. A capacidade de aprender de uma pessoa com deficiência.
 - 2.5. Conceito e opinião sobre a inclusão.
 - 2.6. Escolarização dos alunos com deficiência junto com os outros alunos.
 - 2.7. Como avalia a estrutura das escolas para trabalhar com esses alunos?
 - 2.8. Cursos e/ou leituras em que estivesse presente à temática da deficiência.
 - 2.9. Já trabalhou com alunos que têm deficiência? Como foi a experiência?
 - 2.10. Relacionamento dos outros alunos com aqueles que têm deficiência?
 - 2.11. Atendimento as necessidades educacionais dos alunos com deficiência e o planejamento de ensino coletivo.
 - 2.12. Aspectos que a escola precisa melhorar para atender mais adequadamente os alunos com deficiências.
 - 2.13. Os professores da escola e o trabalho com alunos que têm deficiência.
 - 2.14. Expectativas relacionadas à aprendizagem dos alunos com deficiência.
 - 2.15. Dificuldades e fortalezas que fazem parte do cotidiano da escola para cumprir seu papel educacional.

- III – Sobre a prática docente com os alunos com desenvolvimento atípico.
 - 3.1. Histórico de inclusão na escola.
 - 3.2. Nível de participação do professor na inserção dos alunos com desenvolvimento atípico na sua sala de aula.
 - 3.3. O projeto pedagógico da escola e a inclusão de alunos com desenvolvimento atípico.
 - 3.4. Percepção sobre a estrutura existente na escola para atender alunos com desenvolvimento atípico.
 - 3.5. Mecanismos de apoio pedagógicos previstos.
 - 3.6. Relacionamento com a comunidade escolar.

APÊNDICE G

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA VII

I - Informações Profissionais.

- Profissão.
- Ativo ou inativo.
- Forma de acesso.
- Tempo de serviço.
- Outras atividades profissionais.
- Escola (s) que trabalha.
- Nível de satisfação com o trabalho.

II – Deficiência e educação escolar: a experiência como os filhos.

1. Sobre o momento e a forma como a família soube do problema de seu/sua filho/a.
2. Sentimentos vivenciados pela família desde que souberam do problema do/a filho/a.
3. Conseqüências para seu/sua filha e sua família.
4. Concepção de deficiência.
5. Responsável pela decisão de matricular seu filho/a na escola.
6. Reação da escola com relação à matrícula.
7. Opinião e sentimentos do/a filho/a sobre a escola.
8. Momentos em que é chamada pela escola e participação em eventos da escola.
9. Mudanças na escola para atender as necessidades do/a filho/a e dos outros alunos.
10. Nível de satisfação com a educação promovida na escola.
11. Avaliação pessoal da aprendizagem do/a filho/a.
12. Seleção da escola para matricular o/a filho/a.
13. Contribuições na educação do/a filho/a, dentro e fora da escola.

APÊNDICE H

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA VIII

I -. Informações Profissionais.

- Função atual.
- Forma de acesso ao serviço público.
- Outras funções educativas.
- Escola (s) que trabalha.
- Tempo de trabalho na escola.
- Curso de capacitação dos últimos 03 anos.
- Histórico de chegada à escola.

II - Sobre deficiência e educação.

- 2.1. Concepção de deficiência.
- 2.2. Conseqüências ocasionadas pela deficiência.
- 2.3. A vida dos deficientes na sociedade
- 2.4. A deficiência mais marcante.
- 2.5. Convivência com pessoas que têm deficiências.
- 2.6. A capacidade de aprender de uma pessoa com deficiência.
- 2.7. Escolarização dos alunos com deficiência junto com os outros alunos.
- 2.8. Como avalia a estrutura das escolas para trabalhar com esses alunos?
- 2.9. Cursos e/ou leituras em que esteve presente à temática da deficiência.

III – Sobre a experiência na escola.

1. Conhecimento a respeito da existência de alunos com deficiência na escola.
2. Convívio dos alunos que têm deficiência com os outros alunos.
3. Conhecimento sobre o Projeto Político-pedagógico da escola.
4. Participação na elaboração do Projeto Político-pedagógico.
5. Orientações da escola para conviver e atender os alunos com deficiência.
6. Momentos de encontro para falar sobre os alunos com deficiência.
7. Quantidade e caracterização dos alunos com deficiência matriculados na escola.
8. Nível de contato com os alunos que têm deficiência no cotidiano da escola.
9. Os sentimentos das pessoas da escola em relação aos alunos com deficiência.
10. Avaliação do trabalho dos professores junto aos alunos com deficiência.
11. Relacionamento entre família dos alunos com deficiência e a escola.
12. Preparação da escola para atender aos alunos com deficiência.
13. Dificuldades dos profissionais da escola para trabalhar com os alunos que têm deficiência.
14. Sentimentos relacionados à escola.
15. Sugestões para melhorar o seu trabalho e a escola como um todo.

APÊNDICE I**COMPLEMENTAMENTO DE FRASES I**

Complete as frases abaixo com a primeira ideia que surgir na sua mente:

1. Eu gosto
2. O tempo mais feliz
3. Gostaria de saber
4. Lamento
5. Meu maior medo
6. Na escola
7. Não posso
8. Sofro
9. Fracassei
10. A leitura
11. Meu futuro
12. O casamento
13. Estou melhor
14. Algumas vezes
15. Este lugar
16. A preocupação principal
17. Desejo
18. A deficiência provoca
19. Secretamente eu
20. Eu
21. Meu maior problema é
22. O trabalho
23. Amo
24. Minha principal ambição
25. Eu prefiro
26. Meu problema principal
27. Quero ser
28. Creio que minhas melhores atitudes são
29. Nesse ano letivo
30. A felicidade
31. Considero que posso
32. Esforço-me diariamente por
33. Sinto dificuldade
34. Meu maior desejo
35. Sempre quis
36. Gosto muito
37. Minhas aspirações são
38. Meus estudos
39. Minha vida futura
40. Farei o possível para alcançar
41. Frequentemente, reflito sobre
42. Proponho-me a
43. Meu maior tempo dedico a
44. Sempre que posso
45. Luto
46. Frequentemente, sinto
47. Diante de situações novas
48. O passado
49. Esforço-me

50. As contradições
51. Minha opinião
52. Penso que os demais
53. O lar
54. Incomoda-me
55. Ao deitar-me
56. A gente
57. Uma mãe
58. Sinto
59. Os filhos
60. Quando era criança
61. Quando tenho dúvidas
62. No futuro
63. Necessito
64. Meu maior prazer
65. Odeio
66. Quando estou só
67. Meu maior temor
68. Se trabalho
69. Deprimo-me
70. O estudo
71. Meus amigos
72. Meu grupo
73. O ser humano
74. Não me sinto preparada

APÊNDICE J**COMPLEMENTO DE FRASES II**

Complete as frases abaixo com a primeira ideia que surgir na sua mente:

01. Eu gosto
02. O tempo mais feliz
03. Gostaria de saber
04. Lamento
05. Meu maior medo
06. Na escola
07. Não posso
08. Sofro
09. Fracassei
10. A leitura
11. Meu futuro
12. O casamento
13. A escola que trabalho
14. Estou melhor
15. Algumas vezes
16. Este lugar
17. A preocupação principal
18. Desejo
19. Secretamente eu
20. Eu
21. Meu maior problema é
22. O trabalho
23. Amo
24. Minha principal ambição
25. Eu prefiro
26. Meu problema principal
27. Quero ser
28. Creio que minhas melhores atitudes são
29. A felicidade
30. Minha formação profissional
31. Considero que posso
32. Esforço-me diariamente por
33. Sinto dificuldade
34. Meu maior desejo
35. Sempre quis
36. Gosto muito
37. Minhas aspirações são
38. Meus estudos
39. Minha vida futura
40. Ser professor
41. Farei o possível para alcançar
42. Frequentemente, reflito sobre
43. Proponho-me a
44. Meu maior tempo dedico a
45. Sempre que posso
46. Luto
47. Frequentemente, sinto
48. O passado

49. Esforço-me
50. As contradições
51. Minha opinião
52. Penso que os demais
53. O lar
54. Incomoda-me
55. Ao deitar-me
56. A gente
57. Uma mãe
58. Sinto
59. A sala de aula
60. Os filhos
61. Quando era criança
62. Quando tenho dúvidas
63. No futuro
64. Necessito
65. Meu maior prazer
66. Odeio
67. Quando estou só
68. Meu maior temor
69. Se trabalho
70. Deprimo-me
71. O estudo
72. Meus amigos
73. Meu grupo
74. Educar alunos com deficiência
75. O ser humano

APÊNDICE L - CONFLITO DE DIÁLOGOS

A seguir, veremos a conversa de duas professoras, a respeito da profissão:

Rosa: A cada dia que passa me sinto mais realizada com meu trabalho. Reconheço a luta árdua que tenho enfrentado, pois são muitos os problemas e os desafios colocados à escola e aos professores.

A minha grande alegria é perceber que os meus alunos estão aprendendo e descobrindo o mundo, porque percebo que estou cumprindo meu papel. E mesmo quando isso não acontece, continuo lutando porque sei que a educação é complexa e não posso fugir de minha responsabilidade.

Anita: Não sei como pode se sentir tão satisfeita sendo professora. Nem é só por causa do salário, até porque se dependesse dele ninguém seria professor. Falo mesmo é das dificuldades, cobranças e obrigações que só recaem sobre o professor. De vilão a super-herói, somos de tudo um pouco, principalmente, vilões. Até quando seremos tratados assim?

Nelson: O pior de tudo isso é que ninguém pensa nas salas lotadas, no caso dos alunos que não aprendem porque não querem nada e/ou porque estão atrasados no acompanhamento dos conteúdos curriculares, sem falar daqueles alunos especiais que, agora, resolveram jogar para a gente ensinar sem ter o menor preparo. Ah, não! Estou até estudando para concursos em outras áreas. Cansei dessa vida de professor.

Refleta e responda da forma mais ampla possível:

1. Que características têm Rosa e Anita como pessoas?
2. Que situação você acha que estimulou este diálogo? Por quê?
3. Como você acha que essa situação será solucionada? Por quê?
4. Qual das duas posições, você se identifica mais? Por quê?

APÊNDICE M

ROTEIROS DAS OBSERVAÇÕES

Sala de Aula

- ⇒ Organização de espaço da sala de aula
- ⇒ Condições físicas e materiais da sala
- ⇒ Localização dos alunos com desenvolvimento atípico
- ⇒ Entrada e saída dos alunos
- ⇒ Relações entre os alunos, entre professor e alunos
- ⇒ Estratégias didáticas
- ⇒ Recursos didáticos
- ⇒ Organização de grupos de trabalho
- ⇒ Ações e reações direcionadas especificamente aos alunos com desenvolvimento atípico
- ⇒ Consecução de objetivos comuns e/ou diversificados
- ⇒ Perspectiva avaliativa
- ⇒ Relação entre os alunos e o conhecimento

Recreio

- ⇒ Contato com os alunos que tem desenvolvimento atípico
- ⇒ Ações direcionadas a esses alunos
- ⇒ Locais de permanência
- ⇒ Conversas informais com outros segmentos da escola
- ⇒ Manifestações corporais e comportamentais do início ao final do intervalo

Planejamento de Ensino

- ⇒ Pauta das atividades – Informes internos e/ou externos
- ⇒ Reflexões e leituras realizadas
- ⇒ Orientações pedagógicas
- ⇒ Troca de experiências
- ⇒ Conservas informais
- ⇒ Assuntos abordados
- ⇒ Nível de participação dos sujeitos
- ⇒ As produções dos sujeitos
- ⇒ Clima de trabalho
- ⇒ Expressões corporais e de emocionalidade dos presentes
- ⇒ Tipo de comunicação
- ⇒ Relações pedagógicas
- ⇒ Materiais didáticos e paradidáticos em uso